



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

“El estudio del ‘sentido de agencia’ como dimensión de relevancia para un debate interdisciplinario en torno al ‘aprendizaje basado en proyectos’. Relevamiento del tratamiento teórico del concepto y desarrollo metodológico experimental para su análisis.”

TESISTA: Gabriel Caligaris

DIRECTORA: Sandra Ziegler

FECHA: 31/05/2021

*El hombre irreflexivo cree que la voluntad es lo único que actúa; que la volición es algo simple, dado sin más, irreductible, inteligible en sí mismo. Está convencido de que cuando hace algo, por ejemplo cuando pega un golpe, es él quien golpea, y que ha golpeado porque había **querido** golpear; el sentimiento de **voluntad** le basta, no sólo para suponer causa y efecto, sino también para creer que **entiende** su relación. Del mecanismo del acontecimiento y el múltiple trabajo sutil que el golpe presupone, así como de la incapacidad de la voluntad en sí misma para hacer siquiera una ínfima parte de este trabajo, no sabe nada.*

(Nietzsche, "La Gaya Ciencia")

Resumen en español

En el campo de las ciencias cognitivas, desde el 2000 a esta parte, ha venido ganando terreno el concepto de *sentido de agencia (SdA)* (Gallagher, 2000; Haggard, 2009; Wegner, 2002), que se define como la sensación mental de control que acompaña al sujeto al realizar una acción, pero que es distinta de la agencia en sí misma. El planteo central de esta tesis es que la habilidad de distinguir entre agencia y sensación de agencia (entre hacer y sentirse en control de la acción) es fundamental para los debates pedagógicos en general, y en particular para la muy contemporánea discusión en torno a la propuesta del *aprendizaje basado en proyectos (ABP)*, que busca poner a las estudiantes en un rol central, activo y protagónico.

La descripción del problema en principio da cuenta de un vacío teórico en el tratamiento de estos conceptos (tanto “agencia” como “sentido de agencia”) en los debates educativos actuales, lo cual se enmarca en una falta de diálogo más generalizada entre los campos de las ciencias de la educación y las ciencias cognitivas. La separación esencial entre la agencia y su experiencia subjetiva simplemente queda fuera de la discusión, y con ella todo lo que puede aportar al momento de proponer y analizar proyectos de transformación pedagógica.

Luego de las preguntas que orientan la investigación (“¿cuál es el tratamiento teórico de estos conceptos en los debates en torno al ABP?”, “¿qué puede aportar la teoría cognitiva sobre el SdA a la conversación?”, “¿pueden medirse los niveles de SdA en estudiantes de una escuela secundaria? ¿cómo?”), el desarrollo primero describe las nociones centrales de “agencia” (desde autoras como Giddens, Davidson y Ahearn) y de “sentido de agencia” (desde autores como Gallagher, Dennett, Wegner, Damasio y Haggard). A esto le sigue un recorrido por los debates actuales sobre el ABP (a nivel local, continental y mundial), sus postulados y sus bases teóricas. El resultado es la identificación de los potenciales aportes que la teoría sobre el SdA puede hacer a la propuesta del ABP, tanto desde el estudio de la experiencia subjetiva de la agencia, como desde la importancia del concepto de *intención*, base explicativa del SdA para muchas autoras del campo.

Luego de este primer despliegue teórico, la tesis pasa a un marcado segundo momento, donde el propósito es poner a prueba una herramienta metodológica experimental, basada en el análisis lingüístico, para intentar “medir” los valores de sentido de agencia en estudiantes de una escuela secundaria en CABA a través de sus autorrelatos. Siguiendo algunos conceptos fundamentales de Giddens, el trabajo lingüístico de fuentes que los retoman (como Ahearn y Duranti), las nociones teóricas del cognitivismo sobre SdA (Gallagher, Wegner, Haggard) y los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday), las últimas secciones desarrollan una serie de categorías lingüísticas y una herramienta para su análisis, postulando al uso prerreflexivo del lenguaje como un indicio implícito del SdA. A través del estudio de una serie de entrevistas estructuradas a estudiantes de una escuela secundaria, el objetivo es mostrar cómo puede medirse el SdA y qué puede contribuirse al debate sobre el ABP (en especial en contraste con la pedagogías “tradicionales”).

Más allá de la validez de los resultados concretos del estudio de campo, de carácter netamente exploratorio, las conclusiones claramente refuerzan el argumento central de la tesis: ser el agente de una acción no es lo mismo que experimentar agencia, y esa distinción (mayormente invisibilizada en el campo de la educación) es relevante para debates pedagógicos en general, y acerca del aprendizaje basado en proyectos en particular.

Resumen en inglés

In the field of cognitive science, since the year 2000, the concept of *sense of agency (SoA)* (Gallagher, 2000; Haggard, 2009; Wegner, 2002) has gained ground, defined as the mental feeling of control that accompanies the subject when they perform an action, but which is different from agency itself. The central tenet of this thesis is that the ability to distinguish between agency and sense of agency (between acting and feeling in control of action) is fundamental for pedagogical debates in general, and in particular for the very current discussion around the proposal of *project based learning (PBL)*, which seeks to position students in a primary role, both active and central.

The description of the problem depicts a theoretical gap in the treatment of these concepts (both “agency” and “sense of agency”) in the current educational debates, which is framed in a more generalized lack of dialogue between the fields of educational science and cognitive science. The essential separation between agency and its subjective experience is simply left out of the discussion, and with it everything that it could bring when it’s time to propose and analyze projects of pedagogical transformation.

Following the questions that orient the research (“*which is the theoretical treatment of these concepts in the debates about PBL?*”, “*what can the cognitive theory on SoA bring to the conversation?*”, “*can the levels of SoA in students of a secondary school be measured? how?*”), the development first describes the central notions of “agency” (from authors such as Giddens, Davidson and Ahearn) and of “sense of agency” (from authors such as Gallagher, Dennett, Wegner, Damasio and Haggard). This is followed by a walk through the current debates on PBL (at local, continental and global levels), their main tenets and their theoretical bases. The result is the identification of the potential contributions that the theory on SoA can make to the proposal of PBL, both through the study of the subjective experience of agency and through the importance given to the concept of *intention*, explanatory base of the SoA for many authors in the field.

After this first theoretical exploration, the thesis moves on to a marked second moment, where the purpose is to test an experimental methodology, based on linguistic analysis, to try to “measure” the values of sense of agency in students from a secondary school in CABA through their self-narrations. Following some fundamental concepts from Giddens, the linguistic work of sources that reference them (like Ahearn and Duranti), the theoretical notions of cognitive science about SoA (Gallagher, Wegner, Haggard) and the contributions of Systemic-Functional Linguistics (Halliday), the last sections develop a series of linguistic categories and a tool for their analysis, postulating the prereflexive use of language as an implicit indication of SoA. Through the study of a series of structured interviews done to students of a secondary school, the objective is to show how SoA can be measured and what can be lent to the debate about PBL (particularly in contrast to the “traditional” pedagogies).

Beyond the validity of the concrete results of the field study, of a purely exploratory character, the conclusions clearly reinforce the central argument of the thesis: being the agent of an action is not the same as experiencing agency, and that distinction (mostly invisibilized in the field of education) is relevant for pedagogical debates in general, and about project based learning in particular.

Índice Principal

<u>Introducción</u>	8
* “Sentido de agencia” y debates educativos	8
* Primer momento: arquitectura teórica	10
* Segundo momento: desarrollo metodológico	13
* Preguntas que orientan la investigación	14
* Planteo del problema: señalar el vacío	17
<u>Los conceptos centrales de Agencia y Sentido de Agencia</u>	24
* Posiciones teóricas sobre la agencia: el aporte de Giddens como pilar	24
- Estructuralismo, subjetivismo y síntesis	24
- Giddens y su perspectiva	26
- Davidson, Ahearn y Duranti: puentes cercanos	29
* El “Sentido de Agencia” (Sense of Agency – SdA)	31
- El debate propulsado por los experimentos de Libet	33
- Gallagher: “sentido de agencia”, “sentido de propiedad”, “sentido de sí mínimo”	34
- Wegner y Damasio: la ilusión de la voluntad consciente	35
- Haggard: Teorías “desde arriba” y “desde abajo” sobre el SdA	38
* Teoría de Identificación de los Actos	39
- Wegner y Vallacher: identificaciones de nivel bajo y de nivel alto	40
* Intencionalidad	41
- Dennet: la “postura intencional”	42
- Intencionalidad en los modelos de comparación del SdA	43
- La centralidad de la intención para el SdA, y para el debate pedagógico	45
<u>Los debates sobre la pedagogía y el aprendizaje basados en proyectos de los últimos 10 años</u>	47
* La propuesta del ABP: nuevo paradigma	48
* Debates locales, continentales, internacionales: una tendencia global	49
- Debates locales: de los proyectos aislados a la federalización	52
- Debates continentales: múltiples pruebas piloto	55
- Dos experiencias internacionales gravitantes: Barcelona y Finlandia	56
* Los argumentos centrales a favor del aprendizaje basado en proyectos	58
* Bases teóricas de las propuestas: constructivismo y algo más	59
* El tratamiento de la agencia, SdA e intencionalidad: vacío teórico	61
* Dos conceptos que reemplazan ese vacío teórico: “motivación” y “autonomía”	62
* El aporte fundamental que las nociones de SdA e intencionalidad pueden hacer al debate	64
<u>De la teoría al campo de estudio: SdA en las escuelas</u>	67
* Métodos existentes para la medición del SdA	67
- Indagación directa: los peligros de usar al sujeto como informante	68
- Métodos científicos: Libet y el legado del “intentional binding”	69
- Otras vías para la medición: el análisis lingüístico como posible camino intermedio	70
- Experiencias preliminares desde el análisis lingüístico funcional (Konopasky)	71
* La relación entre Lenguaje, Agencia y SdA	74
- Giddens y Ahearn: el poder estructurante del lenguaje	74
- El carácter prerreflexivo del lenguaje	76
- La codificación de la agencia en el lenguaje como un universal	78

- <i>Duranti: El concepto de la “mitigación” de la agencia y del SdA</i>	79
* <i>El análisis lingüístico funcional como herramienta de medición</i>	80
* <i>Categorías de análisis y el potencial de codificación y mitigación</i>	82
- <i>Representaciones de subjetividad (Giddens, Ahearn, Duranti, Gallagher)</i>	83
- <i>Desindividuación y desresponsabilización (Wegner, Haggard)</i>	85
- <i>Niveles de identificación de los actos (Wegner, Vallencher, Giddens)</i>	87
- <i>Tipos de eventos y sus participantes (Martin, Halliday)</i>	89
- <i>Modalidad, obligación y necesidad (Duranti)</i>	91
- <i>Polaridad</i>	92
<u><i>Estudio de campo: entrevistas a estudiantes de una escuela secundaria en CABA</i></u>	94
* <i>Contexto del estudio de campo</i>	94
* <i>Metodología: entrevistas estructuradas, descripción</i>	95
* <i>Variables y operacionalización de los conceptos centrales</i>	96
- <i>Variables extralingüísticas</i>	97
- <i>Variables lingüísticas</i>	98
* <i>Desarrollo de la herramienta de análisis</i>	102
- <i>Descomposición del discurso en cláusulas (análisis cuantitativo)</i>	110
- <i>Medición de la mitigación de la agencia</i>	111
- <i>Múltiples niveles paralelos de análisis</i>	112
* <i>Presentación de los resultados, descripción</i>	113
- <i>Variación en las muestras – ejemplos</i>	114
- <i>Diferencial entre situaciones</i>	118
- <i>VARIABLES DE CONTROL (procesos, género, edad)</i>	121
- <i>El estudio del “self”</i>	124
- <i>Niveles de identificación de los actos (NIA) en las entrevistas</i>	137
- <i>Constantes y variables: estudio de las entrevistas según su valor de SdA</i>	139
* <i>Presentación de los resultados, análisis</i>	143
- <i>Importancia de la variable “situación”</i>	143
- <i>El potencial explicativo del concepto de intención</i>	145
- <i>Análisis del estudio del “self”</i>	147
- <i>Estabilidad y coherencia de los resultados en el corpus</i>	149
* <i>Indicios preliminares, preguntas a futuro, posibles sesgos</i>	151
<u><i>Conclusión: resultados de la exploración</i></u>	156
* <i>Revisión del vacío teórico sobre agencia en los debates educativos en general, y la discusión sobre el aprendizaje por proyectos en particular</i>	156
* <i>Relevancia de los conceptos de agencia, SdA e intencionalidad para el campo educativo</i>	158
* <i>La herramienta analítica del análisis lingüístico funcional como puerta de entrada al problema</i> ..	159
* <i>El análisis lingüístico como puente entre la ciencia de la educación y la ciencia cognitiva</i>	160
<u><i>Referencias</i></u>	162
<u><i>Anexos (entrevistas completas)</i></u>	170

Índice de cuadros y gráficos

* <i>El reloj de Libet</i>	33
* <i>Modelo mental de comparación / integración de intención y acción (Haggard y Tsakiris)</i>	43
* <i>Herramienta de medición del SdA (puntajes de mitigación de la agencia)</i>	104
* <i>Ejemplos de la herramienta en uso</i>	105
* <i>Análisis completo de una entrevista</i>	108
* <i>Valores totales de SdA para todas las entrevistas</i>	113
* <i>10 entrevistas codificadas por color</i>	114
* <i>Diferencial de SdA entre “en clase” y “otros” (todas las entrevistas)</i>	118
* <i>Valores de SdA para “total”, “en clase” y “otros”</i>	119
* <i>Distribución de cláusulas entre “en clase” y “otros”</i>	120
* <i>Valores totales para “otros”, por subcategoría</i>	120
* <i>Valores totales para “en clase”, por subcategoría</i>	121
* <i>Valores totales de SdA por tipo de proceso (general)</i>	122
* <i>Valores totales de SdA por tipo de proceso (“en clase” y “otros”)</i>	122
* <i>Valores totales y % de cláusulas distribuidas por género</i>	123
* <i>Valores totales y % de cláusulas distribuidas por año de cursada</i>	124
* <i>% de aparición del YO (general, “en clase”, “otros”)</i>	125
* <i>Composición del SELF (general)</i>	126
* <i>Composición del SELF (“en clase” y “otros”)</i>	127
* <i>Valor total de SdA para el YO (general, “en clase” y “otros”)</i>	128
* <i>Distribución de tipos de roles del YO por cláusula (“en clase” y “otros”)</i>	128
* <i>Distribución de tipos de procesos por cláusula (“en clase” y “otros”)</i>	129
* <i>Mitigaciones del YO por cláusula (“en clase” y “otros”)</i>	129
* <i>Valores totales de SdA del YO según subtipo de “en clase”</i>	130
* <i>Dispersión de % de aparición del YO vs puntaje total de SdA en la entrevista</i>	132
* <i>Distribución del NIA (“alto” y “bajo”) por cláusulas (“en clase” y “otros”)</i>	138
* <i>NIA de nivel alto según tipos de representación del SELF</i>	138
* <i>Valor promedio de SdA según bandas de puntaje total (“en clase” vs “otros”)</i>	140
* <i>% de cláusulas con YO “en clase” y “otros” según bandas de puntaje total</i>	141
* <i>% de cláusulas de “en clase” y “otros” según bandas de puntaje total</i>	141
* <i>Valor promedio de SdA del YO “en clase” y “otros” según bandas de puntaje total</i>	142
* <i>Razones para haber ido a la escuela</i>	146

Introducción

“Sentido de agencia” y debates educativos

Una persona que de pronto siente ganas de comer algo y decide ir a la cocina, abrir la heladera, preparar un sándwich y comerlo experimenta esta serie de eventos con la constante **sensación de estar en pleno control de sus acciones**. Lo mismo un padre que quiere sorprender a su hijo pequeño y entonces busca y compra un regalo especial, o una estudiante que, interesada por un tema en particular, se pone a investigar, leer y debatir con pares sobre sus complejidades. A esta sensación de control, que acompaña las acciones pero que es distinta a ellas, se la conoce conceptualmente desde las ciencias cognitivas como **sentido de agencia**¹ (Gallagher, 2000; Haggard, 2009; Wegner, 2002).

El caso no es el mismo, en cambio, si la persona de pronto se encuentra en la cocina, con la puerta de la heladera en mano, mirando fijamente su contenido sin poder recordar por qué fue a abrirla. O si el padre entra a la juguetería a comprar el regalo arrastrado por el capricho de su hijo, o si la estudiante se puso a leer un manual porque está obligada a hacer un trabajo práctico sobre un tema que poco le interesa. Desde la intuición, cualquiera que se imagine en una de estas situaciones concluirá que la experiencia subjetiva relativa al control de las propias acciones (relativa a la **agencia**) sería muy distinta en estos casos, y que esa sensación de estar en control se vería seriamente disminuida, mitigada. La psicología cognitiva (Wegner, Damasio), ciertas ramas de la filosofía (Gallagher, Dennett) y las neurociencias (Haggard) explican este fenómeno en términos del concepto de **intención**: para que existan niveles altos de SdA, debe coincidir la intención previa (presente en los primeros tres casos, pero mayormente ausente en los últimos tres) con el resultado de la acción. El sujeto debe poder concluir, prerreflexivamente, que la acción que llevó a cabo fue motivada por su propia intencionalidad. Sin esta coincidencia, sigue habiendo acción, pero niveles mucho más bajos de sensación de control, o sentido de agencia.

El concepto de SdA, que viene ganando terreno firmemente en el campo de las ciencias cognitivas desde el 2000 a esta parte, es el foco principal del presente trabajo, cuya propuesta es que la habilidad de distinguir entre agencia y sensación de agencia (entre hacer y sentirse en control de la acción) es

1 De ahora en más SdA a lo largo de esta tesis.

fundamental para los debates pedagógicos en general, y en particular para la muy contemporánea discusión en torno a la propuesta del aprendizaje basado en proyectos², que busca poner a las estudiantes³ en un rol central, activo y protagónico. Poder primero pensar y luego estudiar la diferencia entre agencia y SdA, como se verá más adelante, resulta clave para defender una propuesta curricular basada en proyectos, en la cual las estudiantes ocupan el centro de la escena, y también para poder darle marco e interpretación teórica a las críticas pedagógicas que se le hacen a la pedagogía “tradicional” (contemporánea) en el nivel secundario.

Ya desde este planteo general, con la propuesta de importar un concepto teórico de las ciencias cognitivas al campo de la educación, la presente tesis se construye como un espacio de diálogo interdisciplinario. Esta interdisciplinariedad se profundiza conforme avanza el desarrollo, con fuentes que cubren campos tan diversos como sociología, filosofía, neurociencias, lingüística, antropología, psicología cognitiva, teoría de la educación, política educativa y pedagogía. Dentro de esta multiplicidad disciplinar, la conexión fundamental debe darse entre las ciencias cognitivas (un espacio interdisciplinar en sí mismo) y las ciencias de la educación, ya que las primeras son el locus privilegiado para teorizar acerca del aprendizaje y los factores que lo afectan, punto de partida fundamental para las segundas. A pesar de lo fructífero que podría ser el encuentro entre estas dos áreas de la ciencia, sin embargo, el planteo del problema de esta tesis da cuenta de la falta de diálogo allí, y sobre todo de la falta de referencias cognitivistas en los debates educativos contemporáneos. Ante ese vacío, el presente desarrollo se ofrece como un posible ejemplo de cómo podría expresarse la interacción entre cognitivismo y educación.

Esta escasez de puentes entre el campo de las ciencias de la educación (y sus debates pedagógicos y de políticas educativas) y el campo de las ciencias cognitivas se da tanto para sustentos teóricos específicos (como puede serlo el SdA) como para nociones básicas y estructurantes (como el concepto de “aprendizaje”). Cualquier recorrido bibliográfico que cubra, por ejemplo, los debates sobre la necesidad de reforma en el nivel secundario y que revise fuentes diversas (ministerios, organismos

2 De ahora en más ABP a lo largo de esta tesis.

3 Es importante en lo personal demostrar compromiso político y lingüístico con las formas del lenguaje inclusivo, por lo que implican para la estructura social. Las opciones de la “x” y la “e” me resultan, por motivos que sería engorroso explicar en una nota al pie, inviables para un texto de esta naturaleza. La forma elegida para dar visibilidad a los planteos de género, en cambio, es utilizar siempre que sea posible el género femenino como plural neutro, incluso si la referencia es a un grupo de 10 autoras: 9 hombres y 1 mujer. Por cuestiones de estilo y fluidez, sin embargo, es imposible extenderlo a todos los sustantivos, ya que algunos irrenunciables como “sujeto”, “individuo” o “actor” se resisten al cambio de género, lo cual produce algunas inconsistencias a lo largo de la tesis.

internacionales, universidades, fundaciones de la sociedad civil, especialistas) encontrará un uso constante y universal del término “aprendizaje”, pero muy difícilmente halle en esos mismos textos una definición de qué significa la palabra y a qué refiere como proceso cognitivo. Las nociones relativas a la cognición suelen tomarse en estos debates como dadas, como parte de un sentido común compartido por quien produce y quien recibe el texto, o bien directamente no forman parte del abanico teórico.

Entonces si la idea de “aprendizaje”, un pilar fundamental para cualquier conversación sobre educación que involucre el abordaje de los objetos de conocimiento, carece mayormente de tratamiento teórico cognitivista (por ejemplo en las propuestas pedagógicas que implican desarrollos de política educativa tendientes al cambio escolar), menos puede esperarse para el concepto de “agencia” y el más técnico “sentido de agencia”. Una hipótesis fuerte del presente aporte, constatada luego mediante revisión bibliográfica, es que el tratamiento de la agencia como término teórico (y sus derivados) es escaso o nulo en las fuentes que proponen el ABP como posible vía de reforma curricular para el nivel secundario. Pero si la propuesta es pasar a trabajar en torno a proyectos para que las estudiantes aprendan al hacer, sean protagonistas, autónomas y con el foco puesto en el aula, ¿no sería relevante plantearse qué se entiende por “hacer” o “acción”, y en especial cómo los sujetos perciben su propia agencia? Múltiples disciplinas dentro del cognitivismo lo vienen haciendo ya desde hace décadas y la apuesta de esta tesis es traducir esos avances a la discusión en torno al aprendizaje basado en proyectos.

Primer momento: arquitectura teórica

Tras la presente introducción, y luego del planteamiento general de las preguntas y del problema de la tesis, el texto se divide en dos momentos marcadamente diferenciados: a) por un lado un desarrollo teórico sobre la agencia y sentido de agencia (y otros derivados, en especial la ideal crucial de **intención**) y una revisión bibliográfica del planteo en favor del ABP y cómo podría ser informado por los conceptos antes presentados; b) por el otro, ante un vacío que la tesis descubre, un desarrollo metodológico experimental, motorizado por el análisis lingüístico funcional, para llevar el concepto de SdA al estudio de campo, particularmente a la escuela secundaria.

La primera sección, antes de entrar en las ciencias cognitivas, comienza por la noción de **agencia**, y aquí el referente absoluto es **Anthony Giddens**, que la define a grandes rasgos como la capacidad de

actuar socioculturalmente mediada. Existen múltiples ventajas de utilizar a Giddens como el pilar de la arquitectura teórica de la tesis: a) la sociología es una disciplina muy cercana y gravitante en el campo educativo, y un punto de comienzo lógico para un camino que luego llega a relacionar campos de conocimiento que habitualmente están desconectados; b) es un autor de incuestionable reconocimiento internacional en su campo, en gran parte por su trabajo sobre la agencia; c) su tratamiento de la experiencia subjetiva de la acción, de la intención y del *self*⁴ resulta muy conducente para el diálogo con autoras del campo cognitivista; d) su especial interés por la capacidad estructurante del uso prerreflexivo del lenguaje ayuda a justificar las decisiones metodológicas de la segunda sección de la tesis.

A partir de este primer autor, se puede avanzar por un lado hacia la filosofía de la agencia y la intención con **Davidson** (citado por Giddens) y por el otro hacia la antropología y la lingüística con **Ahearn**, quien toma a Giddens como uno de sus referentes principales. Una vez establecido qué se entiende por agencia (el potencial estructurado y estructurante de acción) y su marcada diferencia con la intención del sujeto que actúa, a partir de Giddens también se puede establecer la distinción entre agencia y SdA, ya que el autor hace mención explícita al contraste entre la acción y la experiencia subjetiva misma de la acción. Esto permite dar el salto (no exento de riesgos) hacia el campo de las ciencias cognitivas.

Para el concepto de **sentido de agencia**, la figura central es **Gallagher**, filósofo de perfil cognitivista cuya obra sobre el tema a partir del año 2000 resultó constitutiva para el campo y ha sido ampliamente citada en todo tipo de desarrollos posteriores. En uno de sus trabajos seminales (“Philosophical Conceptions of the Self”), define al SdA como *“El sentido de que yo soy quien está causando o generando una acción. Por ejemplo, el sentido de que soy yo el que está causando que algo se mueva, o que soy yo el que está generando un cierto pensamiento en mi flujo de conciencia.”* (Gallagher, 2000, p. 15)⁵. A partir de este autor, cuyas ideas articulan naturalmente con mucho de lo escrito por Giddens, la tesis se aproxima más al campo del cognitivismo con textos de psicología cognitiva de tinte evolucionista (Wegner, Damasio) y textos y nociones de las neurociencias (Libet, Haggard), todas relativas al SdA.

4 No existe una traducción al español que me resulte satisfactoria para expresar el concepto de “sí mismo”, que no es lo mismo que el “yo” (sobre todo más adelante en el desarrollo metodológico), ni que el “ego” (de tinte marcadamente psicoanalítico). Me he tomado la libertad de utilizar la palabra *self* como préstamo durante toda la tesis.

5 TdA. En el original: “the sense that I am the one who is causing or generating an action. For example, the sense that I am the one who is causing something to move, or that I am the one who is generating a certain thought in my stream of consciousness.”

El concepto central de SdA es luego complementado por otros dos que resultan clave, por un lado para pensar el ABP, y por el otro para proponer una metodología de medición del SdA en estudiantes. En primer lugar, la **intencionalidad** (noción de “intención” y de la “postura intencional”). Partiendo de nuevo de **Giddens**, la apoyatura central aquí es **Dennett**, junto con **Gallagher y Wegner**. Siguiendo la literatura, el SdA en gran parte puede depender de la **comparación entre la intención** previa del sujeto (sus creencias, deseos y otros estados mentales) y el resultado concreto de la acción. Así, cuando un sujeto realiza una acción para la cual no posee intenciones previas, su SdA se ve disminuido o mitigado. El concepto de **intención**, al estar en la base explicativa del SdA, va creciendo en importancia conforme se despliega la argumentación de la tesis y termina presentándose como un reemplazo viable a la idea de “motivación”, a la cual muy frecuentemente se apela desde el sentido común en las fuentes que proponen el ABP.

En segundo lugar se encuentra la **teoría de identificación de los actos**, de **Vallacher y Wegner**, con conexión también a **Giddens**. El foco aquí es que un mismo evento o acción puede ser concebido y descrito de muchas maneras distintas y en diversos niveles de granularidad (según la estudiante y su contexto el mismo evento puede ser “resolver un examen”, “responder una pregunta”, “redactar un párrafo”, “escribir una oración”, “presionar la lapicera contra el papel y moverla”, etc.). El nivel con el cual identifican las estudiantes las acciones que realizan o los eventos que suceden en su vida escolar tiene una relación íntima con su capacidad para concebirse como agentes o experimentar SdA. Además, este acercamiento teórico permite problematizar el “hacer” como sentido común, ya que los actos no existen por sí mismos sino que son un recorte que los sujetos realizan sobre el flujo continuo de acciones y eventos.

Una vez presentados los conceptos centrales (agencia, SdA, intención, identificación de los actos), tanto para interpretar el ABP como para sustentar el desarrollo metodológico posterior, este primer tramo de la tesis cierra con una extensa sección acerca del ABP. Se recorren su relevancia actual, sus debates locales y mundiales, los argumentos principales a favor del cambio de paradigma, sus bases teóricas, el tratamiento que hacen las fuentes acerca de la agencia (subrayando aquí el vacío teórico), y lo que los conceptos importados desde el cognitivismo podrían aportar a la discusión tanto para las bases teóricas como para los estudios de campo.

Segundo momento: desarrollo metodológico

Habiendo ya establecido cuáles son los posibles beneficios de entablar un diálogo interdisciplinar entre ciencias cognitivas y educación, en particular para el caso del estudio del SdA y la propuesta pedagógica del ABP, la tesis pasa de la revisión teórica al estudio de campo, con la intención de explorar si el concepto de SdA puede llevarse al análisis de las realidades concretas de las estudiantes de la escuela secundaria. En esta sección se presenta un desarrollo metodológico que, dados los escasos antecedentes metodológicos en esta línea, tiene un carácter necesariamente experimental y exploratorio.

Si se acepta el concepto de “sentido de agencia” como válido, y también se acepta que los sujetos pueden experimentar niveles altos o bajos de esta sensación de control de los propios actos, el siguiente paso lógico es intentar efectivamente medir los niveles de SdA en sujetos reales, en contextos reales, y particularmente para esta tesis en la escuela secundaria. El problema es cómo. La segunda mitad de la tesis comienza con una revisión de los métodos posibles y de algunas experiencias existentes en el campo educativo, para desembocar finalmente en el análisis lingüístico como vía posible para el estudio indirecto del fenómeno.

En cuanto a lo metodológico, los métodos cognitivistas “de laboratorio” no son aplicables al contexto educativo, y el método de indagación directa es muy poco confiable, dado el carácter prerreflexivo del SdA. Existen sin embargo experiencias preliminares de análisis lingüístico como metodología central para la medición del SdA (en particular desde la lingüística funcional), y una sólida base teórica tras la conexión entre lenguaje y agencia (**Giddens, Ahearn y Duranti**). Giddens plantea la centralidad del lenguaje natural y sus categorías para el estudio de la agencia y de las experiencias subjetivas de la agencia. Ahearn y Duranti retoman estas ideas y trabajan sobre ellas desarrollando bases teóricas para el análisis de la codificación gramatical de la agencia, con lo cual marcan el camino para el estudio indirecto del SdA a través de la producción lingüística de los sujetos. Para esta tarea, se opta por la perspectiva de la lingüística sistémico funcional (con Halliday como referente central), ya que combina el análisis minucioso de las selecciones lingüísticas de los sujetos en cada cláusula con la construcción social del significado que éstas implican.

Desde este posicionamiento, en un primer momento la tesis desarrolla un instrumento técnico que permite medir indirectamente los niveles relativos de SdA a raíz de las producciones lingüísticas de las estudiantes (en particular a raíz de autorrelatos sobre sus experiencias en la escuela). Aquí se plantean las variables a considerar y cómo se operacionalizan, y se presenta un esquema de análisis y medición a partir de ejemplos concretos. A partir de este marco se presenta el estudio de campo: una serie de 67 entrevistas con estudiantes de una única escuela secundaria en CABA que trabaja bajo el sistema pedagógico “tradicional” (currículum disciplinar, materias como compartimentos estancos, docente como motor de la acción en el aula).

Una vez explicadas las herramientas de medición (basadas mayormente en las representaciones gramaticales del *self*, los tipos de procesos y participantes y las formas de mitigación de la agencia), la siguiente sección presenta las entrevistas y sus resultados de forma detallada. La tesis avanza luego sobre el análisis de los resultados, que en principio parecerían confirmar la hipótesis fuerte del ABP de que en la pedagogía tradicional las estudiantes no son protagonistas de su propio aprendizaje (en términos cognitivistas: que experimentan niveles bajos de SdA durante las clases). Prosigue una revisión de los posibles indicios, sesgos y preguntas a futuro que plantea el estudio, antes de pasar a un apartado final de conclusiones que reintegra la sección teórica con la metodológica.

Preguntas que orientan la investigación

**** ¿Cuál es el tratamiento teórico de la agencia sobre el cual se basan los debates en torno al ABP? O, en todo caso, ¿cuáles son los supuestos subyacentes que se retoman en estos mismos debates?***

El planteamiento del problema describe un relativo divorcio entre las ciencias de la educación y las ciencias cognitivas, con una marcada falta de interdisciplinariedad o espacios de trabajo en común. Esto es cierto en general para todo el campo, y en particular para el recorte realizado: el ascenso de las pedagogías basadas en proyectos y del aprendizaje basado en proyectos en la última década a nivel local, continental y mundial. Una de las preguntas de partida fue entonces la siguiente: ¿existe el concepto de agencia en las discusiones sobre el ABP? Dicho interrogante requirió realizar una revisión bibliográfica que atravesara disciplinas, tipos de fuentes y geografías.

En el apartado dedicado al ABP se confirma justificadamente esta hipótesis, con un repaso sistemático de fuentes tan diversas como, a modo de ejemplo, el Ministerio de Educación de CABA, CIPPEC, UNICEF, UNESCO, fundaciones de la sociedad civil como Educar 2050 o Voz, textos de difusión de universidades como San Andrés o el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, proyectos educativos internacionales como el de Fundación Jesuitas Educación o el enfoque fenomenológico finlandés, especialistas locales como Axel Rivas e internacionales como Fullan & Langworthy, Stephanie Bell o Woei Hung.

Más allá de confirmar que no aparecen en estos textos y en estos debates menciones o referencias bibliográficas al concepto de agencia (y mucho menos al de SdA), la pregunta se podría ampliar, y volver más relevante. ¿Qué conceptos teóricos o nociones del sentido común reemplazan los conceptos de agencia, SdA e intención en estas fuentes? ¿Existen perspectivas teóricas que apuntalen la propuesta de “protagonismo”, por ejemplo, o son potenciales puntos ciegos de la apuesta pedagógica?

**** ¿Qué puede aportar la teoría cognitiva sobre el SdA a los debates educativos en torno a la pedagogía del ABP?***

El concepto de sentido de agencia existe hace décadas, y en las últimas dos ha sido muy seriamente estudiado por el campo del cognitivismo (en especial la filosofía, la psicología cognitiva y la neurociencia). SdA e intención podrían tener una relevancia central a la hora de pensar el rol pedagógico de las estudiantes dentro del sistema educativo, en especial para el nivel secundario y en particular para pedagogías que plantean el currículum organizado por proyectos como una forma de poner a la estudiante en el centro del foco didáctico. ¿Pero de qué forma podrían articularse en el debate? ¿Qué es lo que tiene el cognitivismo para aportar a este terreno exactamente? ¿Cuán relevante es o puede ser el concepto de SdA para la conversación pedagógica? ¿Hay espacio para tender puentes que conecten estas disciplinas? ¿Por qué camino se puede llegar de una punta a la otra sin pegar saltos desmedidos en los niveles de análisis?

El mismo relevamiento de las fuentes teóricas del ABP y su desconexión aparente con el cognitivismo pueden poner al descubierto los potenciales espacios de encuentro entre ambos campos, los puntos de partida para el diálogo. La exploración de esta pregunta llevó a buscar intersecciones, caminos

alternativos que puedan acercar a neurocientíficos cognitivos como Patrick Haggard o Antonio Damasio, a filósofos cognitivistas como Shaun Gallagher o Daniel Dennett, a un psicólogo social como Daniel Wegner o a una antropóloga sociocultural como Laura Ahearn al campo educativo y sus preocupaciones.

*** *¿Cómo pueden medirse los niveles de SdA en los individuos, particularmente en estudiantes?
¿Pueden trasladarse los métodos existentes al contexto educativo?***

Siguiendo la hipótesis fuerte de que el campo educativo no retoma los avances cognitivistas respecto de la agencia, el SdA y la intención, y asumiendo también que retomarlos podría representar un aporte a la conversación, sobre todo a la pedagógica, un siguiente paso lógico es trasladar esos conceptos de la teoría pura a la práctica, para ver cómo impactan realmente en lo educativo, en las experiencias concretas de las estudiantes. Aquí entonces la pregunta es: ¿cómo dar cuenta de la sensación subjetiva de agencia de los sujetos que habitan la escuela secundaria? ¿Cómo puede medirse? ¿Existen métodos previos establecidos? ¿Son aplicables al contexto educacional? ¿Existen ya experiencias en este mismo sentido en el marco de lo educativo?

Estas preguntas también requirieron de una búsqueda bibliográfica para recaudar antecedentes dentro y fuera del campo y para evaluar su validez al momento de pensar un posible estudio de campo en una escuela secundaria concreta. La escasez de experiencias previas prepara el terreno para el desarrollo metodológico experimental del último tercio de la tesis, que pone a prueba un instrumento diseñado en el marco del presente estudio.

*** *¿Puede el análisis lingüístico, particularmente desde una perspectiva funcionalista, servir como herramienta para estudiar los niveles de SdA de las estudiantes en el sistema educativo actual?***

Si bien las primeras tres series de preguntas implican interrogantes e hipótesis fuertes, esta última aparece como una verdadera incógnita, aun con los resultados del estudio de campo en mano. La exploración del campo convalidó un doble vacío: por un lado, de diálogo interdisciplinario y por el otro, de metodología. ¿Se puede saldar este vacío metodológico con un análisis desde la lingüística sistémico funcional? ¿Qué validez, qué relevancia puede tener un estudio de esta índole para el debate?

¿Cuán indicativos del SdA de las estudiantes pueden ser los “resultados” de la medición de la codificación gramatical en su producción lingüística? ¿Qué indicios puede arrojar su análisis, qué preguntas a futuro?

Esta tesis por supuesto no puede responder con ningún grado de certeza si un análisis lingüístico-funcional puede “medir el sentido de agencia” (por ejemplo en estudiantes), pero sí puede presentar una primera exploración. Quizá logre mostrar que puede haber indicios de que el estudio pormenorizado de la producción lingüística de los sujetos, mediante autorrelatos, resulta fructífero a la hora de pensar sus experiencias relativas a la agencia, la intención y la sensación de control sobre sus propias acciones. Es cuestión de poner a prueba esta forma de indagación para descubrir si yace allí algún potencial descriptivo y explicativo que aporte al debate alrededor del aprendizaje basado en proyectos y la reforma pedagógica de la escuela secundaria.

Planteo del problema: señalar el vacío

La motivación primera para la investigación de esta tesis es haber encontrado un espacio vacío puntual y concreto que da cuenta de un vacío un poco más relativo pero más amplio, de una escasez generalizada. Lo concreto es la falta absoluta de referencias al concepto de agencia en los debates en torno al aprendizaje basado en proyectos. El disparador para comenzar con esta línea de indagación fue leer diversos textos de referencia sobre ABP que discuten el hacer, el aprendizaje activo, el protagonismo y la autonomía sin nunca construir un posicionamiento teórico sobre qué se entiende por “hacer”, qué implica la agencia, y por supuesto sin notar que “hacer” (agencia) y “sentirse en control” (sentido de agencia) son independientes entre sí.

Un punto ciego minúsculo dentro del campo educativo, pero que se enmarca dentro de una falta más generalizada de contacto entre los debates pedagógicos y los aportes contemporáneos del campo interdisciplinar de las ciencias cognitivas. Este segundo vacío es claramente más relativo: existen excepciones, hay sin dudas algunos puntos de contacto (aunque quizá no siempre fructíferos). Pero no por ser relativo el vacío es menos generalizado: en la gran mayoría de las fuentes que abordan la pedagogía desde la perspectiva de una propuesta de transformación, sobre todo para el nivel

secundario, se puede apreciar una carencia de conceptos y referencias cognitivistas, más allá de las menciones que pueda haber al constructivismo clásico de hace más de 50 años.

Para dejar planteado el problema, entonces, conviene ir de lo general a lo particular: primero la falta de diálogo entre educación y cognición que enmarca al tema particular de la tesis, luego la creciente relevancia en sus propios campos tanto del ABP como del SdA en las últimas dos décadas, y por último el vacío específico, la falta total de conexión entre ambos.

Escasa o nula relación entre los campos de las ciencias de la educación y las ciencias cognitivas

Cualquier indagación bibliográfica que tome las fuentes de mayor referencia para los debates contemporáneos sobre política pública educativa, incluyendo por ejemplo los debates sobre el currículum y los proyectos pedagógicos tendientes a una transformación tanto a nivel institucional como a nivel sistema, arroja un resultado similar: la apoyatura teórica en desarrollos cognitivistas modernos es muy reducida o directamente inexistente (Anderson, Reder & Simon, 1998; Meltzer, 2007; Schank, 2011). Así, las nociones teóricas sobre el aprendizaje o el conocimiento, y los procesos mentales que implican, quedan en su mayoría implícitamente asumidos (si es que existen) en estas discusiones.

La ciencia cognitiva, un campo interdisciplinario formado entre otras ramas por la psicología, la filosofía, la antropología, la lingüística y la neurociencia, es un espacio privilegiado para llevar adelante las discusiones acerca de qué es el aprendizaje y cuáles son los factores que lo determinan. Sin embargo muchos de los documentos tomados como referencia para las grandes y pequeñas políticas públicas parecen obviar casi por completo este campo. Por ejemplo dan uso del significado de los términos “aprender” y “aprendizaje” como si fuese un conocimiento dado, ya previamente consensuado por la comunidad en términos generales.

Se pueden recorrer textos de diversas índoles para dar cuenta de este fenómeno. “*Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*” del Banco Mundial (2014) menciona las palabras “aprender”/“aprendizaje” 78 veces sin nunca definir las y cuenta con 51 referencias bibliográficas, ninguna de las cuales pertenece al ámbito de la ciencia cognitiva. “*Factores*

asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe” de la UNESCO (2010) menciona el término más de 400 veces sin nunca dar una definición, y aporta 15 referencias bibliográficas, ninguna de la ciencia cognitiva. En el *“Informe final de la Evaluación de impacto de la experiencia piloto de la Nueva Etapa Intermedia”*, de Jesuites Educació de Barcelona, figura más de 120 veces la noción de “aprendizaje” también sin ninguna precisión sobre su significado. En el ámbito nacional, *“El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina, ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?”* coordinado por Tiramonti y Aguerro (Proyecto Educar 2050, 2016) utiliza la palabra aprendizaje casi 120 veces sin detenerse en su definición, y concluye con 15 referencias bibliográficas, ninguna específica de la ciencia cognitiva, más allá de un estudio de la UNESCO. Mezzadra y Veleda realizan un exhaustivo trabajo bibliográfico en *“Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina”* (CIPPEC, 2014), con 75 usos de “aprendizaje” (sin definirlo) y más de 260 fuentes bibliográficas de muy diversa índole, donde la presencia de la ciencia cognitiva está representada por dos textos (Daniel H. Pink y una referencia concreta al aprendizaje dialógico de Aubert, Flecha, García y Racionero). En *“América Latina después de PISA”* (2015), Axel Rivas habla de “aprender” o “aprendizaje” más de 250 veces sin dar definiciones, y entre más de 280 referencias bibliográficas son dos las publicaciones relativas a las ciencias cognitivas (Gardner y Heckman).

No se trata de casos aislados. La pregunta sobre qué significa aprender y qué se entiende por aprendizaje simplemente no está en los planteos de este tipo de fuentes de referencia, y las conexiones con las ciencias cognitivas son consistentemente escasas o nulas. Prueba de la superficialidad del diálogo también es una de sus excepciones: la popularidad de los planteos de Howard Gardner en el campo educativo. Gardner, un psicólogo cognitivista, alcanzó gran popularidad e influencia en el mundo de la educación con su teoría de las inteligencias múltiples (1983), idea que caló profundo en los planteos sobre la transformación escolar a pesar de que la teoría ha sido consistentemente cuestionada por falta de sustento al interior del campo.

Otra forma de ilustrar la falta de conversaciones significativas entre educación y cognitivismo es la crítica a la frivolidad con la que a veces se busca trasladar avances de las neurociencias directamente a la aplicación didáctica en el aula. Flavia Terigi explica el problema al señalar que los discursos de las neurociencias han ido aumentando en su difusión en el “mundo de la educación escolar” y que, si bien

no tiene sentido adherir u oponerse a estos discursos, *“cuando los investigadores en neurociencias realizan afirmaciones sobre el aprendizaje humano con base en sus estudios, corresponde examinar el alcance de esas afirmaciones y su validez fuera del ámbito del laboratorio o la clínica; y, cuando se extienden hacia recomendaciones o aún prescripciones para la práctica escolar, corresponde a educadores, psicólogos y pedagogos delimitar de qué tipo de aportes se trata, situar los alcances y límites de los aportes de estas disciplinas para comprender el aprendizaje escolar, y advertir sobre los problemas de una inadecuada extensión de los alcances de los resultados de investigación”* (Terigi, 2006, p. 51). Estos saltos toscos en los niveles de análisis (del cerebro al aula sin escalas) no hacen más que subrayar la falta de diálogo real entre el estudio interdisciplinar de la cognición y las ciencias de la educación.

Creciente interés en política educativa por el “aprendizaje basado en proyectos”

En los últimos 20 años ha ido creciendo exponencialmente el interés por la pedagogía del ABP en todos los ámbitos de la educación, pero sobre todo en los debates que giran en torno a las posibles transformaciones de la escuela secundaria, una preocupación casi universal a nivel global a estas alturas. Todos los textos citados en el apartado anterior, más las fuentes mencionadas previamente en las preguntas de la investigación, señalan la importancia de al menos en parte abandonar el currículum organizado únicamente por disciplinas y de empezar a estructurar las propuestas de trabajo escolar a través de la resolución de problemas complejos, reales e interdisciplinarios.

Como da cuenta esta tesis a lo largo de su desarrollo, ya existen experiencias a nivel nacional (CABA, Córdoba, Tucumán, Santa Fe, Chubut), continental (Brasil, Perú, México) e internacional (España, Finlandia, Estados Unidos), sólo por mencionar algunas. Y no son exploraciones surgidas del vacío, están sustentadas por nutridas bibliografías en defensa del ABP publicadas por especialistas, universidades, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales y ministerios. A esta altura del 2021 el tema se ha instalado a lo ancho del sistema educativo y la propuesta de trabajar por proyectos se ha convertido casi en un sentido común para el camino de transformación pedagógica del nivel secundario.

Más allá de los sustentos teóricos del ABP, que serán tratados en detalle más adelante, es importante destacar que los motivos principales por los cuales se propone esta pedagogía como superadora son: a) transforma el rol pasivo de las estudiantes en un rol protagónico; b) produce aprendizajes significativos al conectar los contenidos curriculares con problemas del mundo real, lo cual impacta positivamente sobre la motivación de las estudiantes; c) favorece la metacognición y el pensamiento complejo al sostener el trabajo interdisciplinar; d) fomenta la autonomía y la capacidad de trabajar en equipo en simultáneo.

Si bien no todo lo que propone el ABP es directamente interpretable en términos de la agencia, la intención y el SdA, los conceptos de “protagonismo”, “actividad”, “autonomía” y “motivación” son puntos de contacto inmediato con el cognitismo (previa traducción) y se presentan como oportunidad para establecer el tipo de diálogo interdisciplinar que el mismo ABP propone para el currículum escolar.

Creciente relevancia del estudio de la agencia y la “sensación de agencia” en ciencias cognitivas

La llamada “revolución cognitiva” tuvo lugar ya hace casi 70 años, liderada por referentes trascendentales como Noam Chomsky, George Miller, Ulreic Neisser y Jerry Fodor, y desembocó en la consolidación de las ciencias cognitivas como campo y el corrimiento del conductismo del centro de la escena científica. En sus comienzos, el campo no demostró mayor interés por el tema puntual de la agencia, dando preferencia a otras indagaciones: el lenguaje, la conciencia, la modularidad de la mente, el principio de innatismo, entre otras.

Esto cambió en cierta medida, sin embargo, a partir del trabajo seminal de Benjamin Libet en 1983. Si bien sus desarrollos, como explicaré más adelante, son quizá demasiado técnicos para los propósitos de esta tesis, lo que Libet presentó a la comunidad científica fue un punto de inflexión que provocó mucho interés debido a las consecuencias filosóficas que su investigación implica sobre la naturaleza de la experiencia humana. Básicamente su “descubrimiento” (aún muy debatido) es que la actividad mental / cerebral que determina la acción ocurre considerablemente antes que el SdA: básicamente, que el cerebro decide antes de que el sujeto se entere, poniendo en cuestión la idea de libre albedrío.

El trabajo de Libet generó una explosión de interés en el tema del SdA. Una de las figuras centrales en este sentido es el filósofo Shaun Gallagher, citado en gran parte de los trabajos posteriores sobre el concepto, con su distinción entre SdA (**sentido de la agencia**: “sensación de que yo soy el que causa o genera una acción”) y SdP (**sentido de la propiedad** “sensación de que soy yo el que atraviesa una experiencia”). Luego del trabajo de Gallagher a principios de los 2000 se multiplicaron las líneas de investigación sobre el tema, expandiéndose hacia otras áreas y espacios interdisciplinarios. En la tesis seguiré algunas de esas líneas: Wegner (1999, 2002, 2004) y López-Silva (2015) en psicología; Haggard (2011, 2012, 2014, 2017), Tsakaris (2009), Obhi (2013) y Damasio (1999, 2010) en neurobiología; Dennett (1991, 2003, 2009) en filosofía; Scardamalia (1991) y Code (2010) en educación; Konopasky (2016) y Duranti (2004) en lingüística.

Inexistencia de estos conceptos en los debates en torno al “aprendizaje basado en proyectos”

El vacío teórico en cuanto a las bases cognitivistas de las propuestas educativas planteado al principio de esta sección se profundiza mucho más al considerar el tema de la agencia y su relevancia en los procesos de aprendizaje. Todos los textos citados mencionan en algún momento la importancia de los aprendizajes significativos y del rol activo de las estudiantes, y la mayoría argumenta que el trabajo por proyectos tiene que ser una de las herramientas principales de la enseñanza. Sin embargo, en ninguna de las fuentes aparece mencionado el concepto de “agencia” ni figuran referencias bibliográficas al respecto. Tampoco se proponen indagar cuándo una estudiante se convierte en agente, cuándo experimenta subjetivamente niveles altos de agencia, cuál es la relación entre la experiencia de agencia y los aprendizajes significativos o cuáles son las condiciones ideales para que una estudiante se conciba a sí misma como una agente. Como sostiene Jennifer Arnold (2012), son conceptos que simplemente no aparecen nítidamente en los textos, ni definidos ni mencionados:

“Sin embargo, al término ‘agencia’ le ha faltado una operacionalización explícita en la investigación educativa (...) A pesar de la larga lista de términos con la cual se lo ha asociado: selfhood, motivación, voluntad, propósito, intencionalidad, elección, iniciativa, libertad, y creatividad, el término “agencia” ha mantenido una vaguedad elusiva.”
(Arnold, 2012, p. 11)⁶

6 TdA. En el original: “However, the term ‘agency’ has lacked explicit operationalisation in educational research (...) Despite the long list of terms with which it has been associated: selfhood, motivation, will, purposiveness,

Claro que si los documentos de referencia antes mencionados no se posicionan teóricamente respecto al aprendizaje, es difícil esperar que definan una postura en cuanto a la agencia como fenómeno mental y en cuanto a las experiencias subjetivas de la agencia en los sujetos del aprendizaje. Sin embargo tales elaboraciones cognitivistas son en verdad cruciales a la hora de defender o criticar, por ejemplo, una propuesta de transformación pedagógica hacia la enseñanza basada en proyectos.

El supuesto compartido por estas propuestas educativas es que el trabajo por proyectos basados en situaciones complejas y problemas reales, al plantear objetivos con un sentido orientado, posibilitan una comprensión más integrada y un aprendizaje más significativo. Pero implícita en este planteo se encuentra la conclusión de que, para una estudiante, ser efectivamente una agente (hacer, tener un “rol activo”) equivale automáticamente a tener experiencias subjetivas de agencia (a concebirse como agente, a “sentir que hace”). O, en todo caso, en estos debates se asume (por omisión) que las experiencias subjetivas de la agencia no tienen un efecto determinante en el aprendizaje.

Si el ABP implica “*situar al alumno como el protagonista de su aprendizaje*” (Aguerrondo y Tiramonti, 2016), que “*el alumno sea un miembro activo y el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje*” (Jesuites, 2017) o que “*se espera que las estudiantes se transformen en líderes de su propio aprendizaje*”⁷ (Fullan & Langworthy, 2014), ¿no es importante definir cómo se concibe la noción de agencia? Y más allá de que las estudiantes puedan o no tener un rol teóricamente más activo, ¿no es importante determinar si es así como lo experimentan efectivamente? ¿Qué es un protagonista, un rol activo? Es en la formulación de estas preguntas, en esta demanda de una respuesta teórica a los supuestos del sentido común, como se puede configurar el espacio del diálogo interdisciplinar entre ciencias cognitivas y educación de aquí en adelante en esta tesis.

intentionality, choice, initiative, freedom, and creativity, the term ‘agency’ has maintained an elusive vagueness.”

7 TdA. En el original: “students are expected to become leaders of their own learning”.

Los conceptos centrales de Agencia y Sensación de Agencia

Posiciones teóricas sobre la agencia: el aporte de Giddens como pilar

Si bien la presente tesis se concentra específicamente en el estudio del SdA, es indispensable partir de un posicionamiento teórico sobre el concepto de agencia, que en definitiva puede ser un punto intermedio más en el puente entre educación y ciencias cognitivas. La filosofía, la antropología y la sociología, ramas más afines a las ciencias de la educación, han abordado este concepto desde sus respectivos comienzos, por más que en educación pocas veces se lo retome en los debates actuales.

El espectro de posibles textos sobre los que apoyarse en esta tarea es vasto. En ese contexto, la decisión de retomar a Giddens como pilar fundamental del edificio teórico que sostiene este trabajo tiene múltiples justificaciones: a) Giddens es reconocido dentro de su área como uno de los más prominentes sociólogos modernos; b) el grueso del trabajo que le conquistó ese reconocimiento lo dedicó al análisis de la agencia, la estructura y la relación entre ambas; c) sus escritos son citados desde múltiples campos (ej. antropología, ciencias de la educación, filosofía), lo cual facilita el argumento interdisciplinario que ensayo en adelante; d) la importancia que le asignó en sus desarrollos tanto al concepto de *self* como al rol del lenguaje en la estructuración de la sociedad resulta propicia para ayudar a sostener el desarrollo metodológico de esta tesis.

En esta sección presento las ideas centrales del autor sobre la agencia, sus relaciones directas con el concepto de SdA (si bien Giddens no explicita la distinción entre agencia y SdA, en sus textos se encuentran indicios claros de la separación de estas nociones) y sus puentes hacia otras disciplinas lindantes (filosofía, antropología y lingüística).

Estructuralismo, subjetivismo y síntesis

Desde Aristoteles, pasando por Descartes, Hume, Wittgenstein y William James, el concepto de agencia es central a la filosofía occidental. Siempre íntimamente ligada al pensamiento sobre el *self* (el “yo”, el “sí mismo”), la mirada sobre la potencialidad de la agencia oscila como un péndulo entre dos extremos

opuestos. Siguiendo el trabajo de Ema López, los dos polos se representan como las miradas puramente estructuralistas y las miradas puramente subjetivistas:

“En síntesis y de manera muy simplificada, se han enfrentado las posiciones estructuralistas y funcionalistas, frente a otras individualistas-subjetivistas. Así, en un extremo podríamos encontrar posiciones que hacen desaparecer toda posibilidad de agencia como propiedad del sujeto, reduciendo ésta a un mero efecto de las estructuras y al sujeto como un efecto de ellas. En el otro extremo, la posición individualista-subjetivista de algunos enfoques que mantienen una concepción de los individuos como agentes autónomos capaces de abstraerse de sus constricciones estructurales y dirigir la acción de manera racional.” (Ema López, 2004, p. 14)

En este contexto, una posible síntesis hegeliana viene a ser aportada por la mirada sociológica de Giddens, punto de partida central y base teórica para esta tesis. Giddens concibe la agencia como un potencial de acción, posibilitado por la estructura social pero ejecutado por el sujeto. Así, la acción en su filosofía es estructurada y estructurante (en sintonía con el concepto contemporáneo de “praxis”), resultado y causa de la estructura social:

“La agencia no refiere a las intenciones que las personas tienen de hacer cosas sino a su capacidad de hacer esas cosas en primer lugar (por lo cual agencia implica poder). La agencia implica eventos de los cuales un individuo es el perpetrador, en el sentido de que el individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado distinto. Lo que sea que haya ocurrido no habría ocurrido si ese individuo no hubiese intervenido.” (Giddens, 1984, p. 9)⁸.

La propuesta de esta “dualidad de la estructura”, el hecho de que la agencia no pueda pensarse por fuera de la estructura pero aun así le quede espacio para ser determinante de la estructura misma, complejiza el estudio y el análisis de la agencia y facilita múltiples conexiones interdisciplinarias. Para

8 TdA. En el original: “Agency refers not to the intentions people have in doing things but to their capability of doing those things in the first place (which is why agency implies power). Agency concerns events of which an individual is the perpetrator, in the sense that the individual could, at any phase in a given sequence of conduct, have acted differently. Whatever happened would not have happened if that individual had not intervened.”

esta tesis en particular, una teoría más holística sobre la agencia es un medio ideal para conectar disciplinas tanto cercanas como distantes.

Giddens y su perspectiva

Una lectura en profundidad de “New Rules of Sociological Method” (1976) y “The Constitution of Society” (1984) expone las ideas centrales de Giddens sobre la agencia y sus nociones adyacentes. Para comenzar, define a la agencia como el continuo de las intervenciones causales de los seres corpóreos en el flujo de eventos en el mundo, y agrega que son condiciones analíticas para que exista la agencia que el agente pueda haber actuado de otra manera y que el mundo, independiente del agente, no tenga un futuro predeterminado.

Esto se suma a la doble condición estructurada y estructurante de la acción y la agencia: los agentes se encuentran condicionados por la estructura social, pero sus acciones la producen, reproducen y modifican: “...podemos expresar la dualidad de la estructura en las relaciones de poder de la siguiente manera. Los recursos son propiedades estructuradas de los sistemas sociales, empleados y reproducidos por agentes con conocimiento en el curso de la interacción”⁹ (íbid, p. 15). Queda así planteado un sujeto condicionado por su contexto, pero suficientemente libre como para poder intervenir; un sujeto dual, complejo, no lineal. Y tal dualidad es esencial para dar más adelante el salto del concepto de “agencia” al de “sentido de agencia”. Si un sujeto vivencia sus propias acciones como un resultado directo del condicionamiento de la estructura, experimenta menos SdA que si siente que sus actos intervienen o modifican el contexto.

Y si bien no encontraremos en Giddens de modo explícito el concepto de “sentido de agencia”, el autor sí hace hincapié en la diferencia entre el acto y su experiencia subjetiva:

“... la acción es episódica, y desde el punto de vista subjetivo del actor tiene duración: es una experiencia ‘que se atraviesa’. Como Weber no repara en esto, no ve

9 TdA. En el original: "...we can express the duality of structure in power relations in the following way. Resources are structured properties of social systems, drawn upon and reproduced by knowledgeable agents in the course of interaction."

la ambigüedad en la noción de acción, que puede referir tanto a la experiencia subjetiva misma como al acto terminado.”¹⁰ (Giddens, 1976, p. 33)

Que Giddens mismo se detenga en la diferencia entre ser agente y sentirse agente (entre la acción y su experiencia) abre la puerta de par en par a la conexión interdisciplinaria con las ciencias cognitivas, que retoman esta discrepancia como objeto de estudio en las teorías de SdA. **En definitiva, éste es el argumento central de la presente tesis: ser el agente de una acción no es lo mismo que experimentar agencia, y esa distinción (mayormente invisibilizada en el campo de la educación) es relevante para debates pedagógicos en general, y acerca del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en particular.** Darle apoyo a este argumento en un teórico de la estatura de Giddens no sólo lo solidifica el argumento, sino que ayuda a acercar los distantes campos de estudio que este trabajo busca combinar.

Más allá de las definiciones concretas de agente y agencia, y la distinción entre agencia y experiencia de agencia (todos conceptos vitales para el armado argumentativo de esta tesis), de Giddens se pueden tomar otras tres ideas centrales: a) una apertura hacia la **teoría de identificación de los actos**; b) un tratamiento profundo y diferenciado del concepto de **intención** y c) una contundente defensa del **lenguaje** como elemento estructurante de lo social y como punto de ingreso al estudio de la agencia. Estos temas, que expando brevemente en los próximos párrafos, acompañan y entran en diálogo constante con el desarrollo teórico sobre SdA y también con la propuesta metodológica para una medición experimental del SdA que presento sobre el final de la tesis.

Para poder discernir si en un momento dado existe agencia, agente o experiencia de agencia, primero hay que poder identificar cuál es el acto concreto. Sin embargo, Giddens explica que la acción es un flujo continuo de “experiencia vivida”, que su categorización en partes depende del proceso reflexivo del actor y que “*los marcos de significado con los cuales le encontramos el sentido a los eventos nunca son puramente ‘descriptivos’, sino que están íntimamente entrelazados con minuciosos esquemas explicativos*”¹¹ (ibid, p. 86). Algo muy similar dicen Vallacher y Wegner (2012) desde la psicología

10 TdA. En el original: “...action is episodic, and from the subjective point of view of the actor has a duration: it is a 'lived-through' experience. Because Weber fails to give attention to this, he does not see an ambiguity in the notion of action, which can refer either to the subjective experience itself, or to the completed act.”

11 TdA. En el original: “The frames of meaning whereby we make sense of events are never purely 'descriptive', but are closely interwoven with more thoroughgoing explanatory schemes.”

cognitiva con su “teoría de identificación de los actos”, que presento más adelante. En breve, un mismo evento puede ser identificado por los sujetos de maneras muy diversas, dependiendo de sus esquemas mentales; cómo cada persona identifica un acto, según los autores, habla más de su experiencia subjetiva que del acto en sí mismo. Esto resultará clave más adelante para analizar qué tipos de actos identifican las estudiantes en su vida escolar en relación a sus experiencias subjetivas de agencia.

Continuando su esfuerzo por darle definición a la acción como objeto, Giddens no ahorra energía en aclarar que la **intención** es un constructo separado e independiente de la acción. Argumenta por un lado que los sujetos pueden lograr sus intenciones sin nunca ser agentes, y por el otro que sus acciones pueden tener consecuencias no intencionadas. “*Liberar el concepto de acción como tal de cualquier conexión necesaria con las intenciones distancia las tareas hermenéuticas de las ciencias sociales del subjetivismo*”¹² (ibid, p. 164). El hecho de que pueda haber “acción sin intención” será un punto fundamental en los argumentos por venir, ya que el contraste entre acción e intención es una estrategia clave para pensar el SdA desde las ciencias cognitivas. Además, como veremos, “acción sin intención” es lo que parece dominar el flujo de eventos en la escuela y lo que la pedagogía del ABP, sin cuestionárselo explícitamente, busca revertir.

Por último, es importante considerar el lugar de privilegio que Giddens le asigna al lenguaje en el estudio de lo social. Lo define como una “habilidad” (*skill*) o conjunto de habilidades que los hablantes utilizan para producir sentido (*make sense*) y que es al menos parcialmente prerreflexiva. Explica también que el rol del “lenguaje natural” es tanto central para la constitución de la acción como “significativa” como para la comunicación en la interacción, con lo cual la observación sociológica tiene que seguir de cerca las categorías del lenguaje natural para generar sus materiales de investigación. Además, subraya que los sujetos pueden, sin saberlo, mediante el lenguaje que utilizan, ser una fuente directa para la distinción entre cuáles eventos son intencionales y cuáles no. Todo esto (el rol central del lenguaje en la constitución de lo social, la importancia de las categorías del lenguaje natural, su carácter irreflexivo y la relativa transparencia entre lenguaje e intención) resultará fundamental a la hora de justificar una metodología basada en el análisis del discurso para poder medir el SdA en individuos, en este caso estudiantes.

12 TdA. En el original: “Freeing the concept of action as such from any necessary connection with intentions distances the hermeneutic tasks of social science from subjectivism.”

Definición de agente y agencia, distinción entre agencia y experiencia subjetiva de la agencia, identificación de los actos, separación entre acción e intención, rol central del lenguaje en el estudio de lo social en general y de la agencia en particular. Mediante esta selección de ideas extraídas de “New Rules of Sociological Method” y “The Constitution of Society”, Giddens entrará en diálogo con teóricos de otras disciplinas (afines y no tanto), y sus ideas volverán en las secciones subsiguientes para prestar apoyo tanto a las argumentaciones teóricas como al desarrollo metodológico. Para empezar por lo afín, la presente sección sobre la agencia cierra con autores de disciplinas cercanas (filosofía, antropología, lingüística) que entablan una conversación directa con Giddens.

Davidson, Ahearn y Duranti: puentes cercanos

Tres perspectivas complementarias sobre la agencia ayudan a tender lazos con la filosofía, la antropología y la lingüística. Davidson es citado por Giddens en “New Rules” y su libro “Essays on Actions and Events” (2001), que contiene el citado ensayo de 1971, es un sofisticado estudio filosófico y lingüístico sobre acción, causalidad y agencia, y se puede usar como punto de conexión para concepciones sobre la intencionalidad y la relación entre agencia y lenguaje que luego serán claves en el estudio del SdA.

Por otra parte, Ahearn retoma a Giddens y sintetiza su posicionamiento en el muy citado ensayo “Language and Agency” (2001). Sirve como un punto de apoyo para definir agencia en términos más concretos, pero también como una defensa férrea del análisis lingüístico como camino para el estudio pragmático de la agencia. Complementada con Duranti, que sigue una línea similar, aunque más concreta en los detalles, serán pilares para justificar la relación directa entre el uso prerreflexivo del lenguaje y la experiencia de agencia (y cómo el estudio de uno puede implicar el del otro). Aquí, algunas líneas sobre las ideas de estas autoras, que luego serán retomadas sobre todo en el desarrollo metodológico.

Al igual que Giddens, Davidson argumenta que antes de producir definiciones sobre la agencia hay que intentar definir qué es un “acto”. Y, también como Giddens, sostiene que la acción y la intención son conceptos escindidos: puede haber acto sin intención y viceversa. Y si bien un reduccionismo lógico (que comparto, pero que no es relevante para este trabajo) lo lleva a afirmar que las únicas acciones que

existen como tales son las “primitivas” (movimientos directos del cuerpo), en el camino produce una definición que tiende un puente adicional hacia las ciencias cognitivas: “*Un hombre es el agente de un acto si lo que hace puede ser descrito bajo algún aspecto que lo hace intencional*”¹³ (Davidson, 1980 p. 46). Es importante aclarar que lo que el autor propone es que el acto **pueda ser descrito como intencional**, no que sea intencional necesariamente. En cualquier caso, Davidson introduce una relación directa entre intencionalidad y agencia, y esta postura lo acerca al diálogo con los autores que se asoman a continuación desde las ciencias cognitivas (Wegner, Damasio, Gallagher, Haggard), quienes postularán que en el contraste entre acción e intención está la clave para que se produzca el **sentido de agencia**. Los sujetos, bajo esta perspectiva, responden a la misma lógica que plantea Davidson: si creen que el acto que realizaron fue intencional, entonces tendrán la experiencia subjetiva de haber sido agentes (SdA); si actúan sin intención, su SdA será mucho menor, o nulo. Retomaremos en lo inmediato estas ideas para plantear su relevancia en el campo educativo.

Ahearn, escribiendo desde la antropología, considera a Giddens como una de las figuras centrales en el debate sobre agencia y estructura, y abrevia en sus teorías para definir la agencia como la “capacidad socioculturalmente mediada de actuar”. Como Giddens, piensa la agencia como una potencia, estructurada más allá del individuo, pero puesta en práctica por éste. Y si bien este foco sobre la estructura social la aleja un paso de las ciencias cognitivas, que sufren de un sesgo individualizante, a continuación realiza un fuerte trabajo de relación entre la agencia y “las categorías naturales del lenguaje”, también siguiendo a Giddens, y se adentra en la lingüística, con lo cual sirve en esta tesis como apoyo a la hora de justificar la exploración metodológica. Se interesa entonces por cómo cada idioma y cada cultura le da expresión lingüística a la agencia, y hace foco particularmente en categorías como “sujeto” y “objeto”, ideas que serán ampliadas más adelante.

En la misma línea, pero más detalladamente, trabaja Durante, que cita tanto a Ahearn como a Giddens en su artículo “Agency in Language” (2004). A partir del estudio gramatical, aborda cómo el lenguaje “codifica” la agencia a través de los recursos léxicos y sintácticos, y extrae las siguientes generalizaciones: a) la agencia es central para todos los lenguajes, ya que todos encuentran formas de representarla; b) existe diversidad y variación tanto entre lenguajes como dentro de un mismo lenguaje en la forma en que se representa la agencia; c) todos los lenguajes tienen formas de **mitigar** (modular)

13 TdA. En el original: “a man is the agent of an act if what he does can be described under an aspect that makes it intentional.”

la agencia a través de recursos gramaticales o discursivos. A y B se encuentran muy en línea con las propuestas de Giddens y Ahearn, y ayudan a justificar el estudio de la agencia mediante el estudio del lenguaje. Pero C avanza un paso más y aporta una noción central para el diseño de una metodología y de un instrumento de medición de la agencia y del SdA: si todos los lenguajes tienen formas de mitigar la agencia, estudiar cómo los sujetos utilizan esos recursos, prerreflexivamente, puede ser un camino directo para el estudio del SdA.

Finalizada esta sección, contamos ahora con un teórico central (Giddens) y con sus definiciones de agencia y agente, con una serie de nociones fundamentales que serán retomadas luego desde la perspectiva de las ciencias cognitivas y con una primera serie de autores que dan pasos en las disciplinas lindantes de la filosofía, la antropología y la lingüística. En la próxima sección, la cuestión será retomar aportes de la psicología cognitiva, la biología y la neurociencia y abordar el concepto de **sentido de agencia**, con vistas por un lado a la relevancia que estas nociones pueden tener en el campo educativo y en los debates sobre el ABP y por el otro a una herramienta experimental de medición del SdA por poner en práctica.

El “Sentido de Agencia” (Sense of Agency – SdA) – Noción central de la tesis

Este apartado está dedicada al concepto teórico central de la tesis: el argumento de base es que el sentido de la agencia es una categoría relevante (y obviada) en las conversaciones sobre educación y pedagogía en general, y sobre ABP en particular. Partiendo de una introducción general y superficial de la idea, la sección describe los primeros avances en ciencias cognitivas sobre el concepto, luego sienta bases en un teórico fundamental (Gallagher) y finalmente establece conexiones con otros autores, teorías y nociones relevantes (intención / intencionalidad, teoría de identificación de los actos), todo en clave educativa (con vistas al debate por el ABP, tema de la siguiente sección) y metodológica (con vistas al desarrollo experimental de una herramienta para la medición del SdA).

El SdA es un aspecto fundamental de la conciencia humana y se suele definir como **el sentido de que uno es autor de sus propias acciones y sus consecuencias sensoriales** (Haggard, 2017) o **el sentido de que soy yo el que está causando o generando una acción** (Gallagher, 2000). Es crucial en este punto

afianzar la diferencia entre “agencia” y “sentido de la agencia”: un sujeto puede *intervenir causalmente en el flujo de eventos del mundo* (en términos de Giddens) y ser un agente, pero eso no implica que vaya a vivenciar la experiencia subjetiva de ser un agente. Una estudiante puede ingresar a la mañana a la escuela y caminar hasta el patio para formar fila en el izado de la bandera de forma automática, y en efecto será una agente que realizó una acción estructurada por el contexto social, aunque también estructurante, en tanto reproductiva. Pero su experiencia subjetiva de agencia (la sensación de que ella es la autora de la acción de ir al patio y formar fila) será muy baja o nula, sobre todo si la comparamos, por ejemplo, con la experiencia subjetiva que tendría si en vez de ir al patio decidiera esconderse en el baño para fumar un cigarrillo.

Como se verá en el desarrollo de esta sección, y siguiendo las líneas ya presentadas por Giddens y Davidson, el concepto de “intención” será clave para sostener la diferenciación entre agencia y SdA. En el ejemplo anterior, la mayor diferencia entre las dos hipotéticas experiencias de la estudiante radica en que la intención de formar fila en el patio le pertenece a la institución escolar, y no a la estudiante, al revés de la escapada a fumar un cigarrillo. Antes que considerar el constructo teórico de intención, sin embargo, será importante presentar la diferencia que encuentra Gallagher entre sentido de agencia (SdA) y sentido de propiedad (SdP), que refiere a la sensación de estar atravesando una experiencia.

En cualquier caso, pasar completamente por alto el concepto de SdA, que por otra parte se ha vuelto cada vez más relevante en las ciencias cognitivas (Haggard 2017), implica aceptar un considerable punto ciego en cualquier debate que implique argumentaciones sobre la acción. Como explicaré en la próxima sección, las propuestas de aprendizaje basado en proyectos, donde las estudiantes asumen el rol central de “protagonistas”, ciertamente caben en esta categoría. El objetivo de este tramo de la tesis, entonces, es presentar la perspectiva cognitivista sobre el SdA y subrayar su potencial relevancia para las conversaciones pedagógicas acerca del ABP, en particular en el nivel secundario.

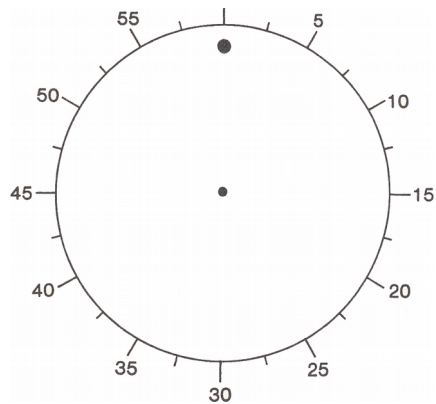
La escisión entre agencia y SdA implica que una propuesta pedagógica puede lograr que las estudiantes “hagan más” sin que eso garantice que “sientan que hacen”. Y, del otro lado, implica también que una estudiante puede encontrarse en un rol puramente “pasivo” y aun así experimentar un alto nivel de agencia. Escuchar, prestar atención, reflexionar: éstas también son acciones, y si están sustentadas por una intención previa, pueden producir más SdA que otras más “activas” (investigar, argumentar,

redactar), pero forzadas. En definitiva, el punto es que el activismo no implica necesariamente la plena intención de aprender, así como una situación que pueda parecer empíricamente transmisiva quizá conduce al aprendizaje profundo. Este contraste, así planteado, puede darle un marco a la relevancia del concepto de SdA en el debate educativo.

En cierta forma, estos argumentos adelantan algunas de las conclusiones del presente trabajo, pero antes de continuar con esa línea es necesario presentar de manera más sólida las bases teóricas del SdA, comenzando por las investigaciones de Libet, que pusieron el concepto en el centro de la escena cognitivista.

El debate propulsado por los experimentos de Libet

El experimento inicial de Libet (1983) consistía en presentar al sujeto con un reloj y una tarea simple: flexionar las muñecas. El sujeto tenía que decidir flexionar las muñecas cuando quisiera al mismo tiempo que observaba un reloj especial diseñado por Libet, y debía determinar en qué posición se encontraba el reloj al momento de tomar la decisión.



(el reloj de Libet permite al sujeto dar información temporal con precisión de milisegundos; el círculo negro recorre la órbita en una cantidad fija de tiempo, y el sujeto debe informar en qué número estaba el círculo cuando decidió mover las muñecas)

Al mismo tiempo, el sujeto se encontraba conectado a un escáner cerebral, para determinar la actividad electromagnética de su cerebro. El resultado (consistentemente replicado muchas veces desde entonces) fue que los sujetos reportaban tomar la decisión de flexionar las muñecas aproximadamente 0.15 segundos antes de que los músculos efectivamente se movieran. Sin embargo, el escáner detectaba

un pico de actividad electromagnética en las zonas relevantes del cerebro un promedio de 0.55 segundos antes de que se flexionaran las muñecas.

La conclusión que extrajo Libet fue que el cerebro muestra señales de iniciación de la acción en promedio 0.4 segundos ANTES de que los sujetos estén conscientes de haber tomado la decisión. Esto implicaría, de máxima, un argumento fuerte en contra de la voluntad consciente o libre albedrío (ya que nuestras decisiones conscientes suceden LUEGO de que las acciones comiencen en nuestro cerebro), y, de mínima, una disociación en los mecanismos de la acción y la agencia en la organización del cerebro/mente.

Los experimentos de Libet, con variaciones, han sido muy replicados, criticados y reinterpretados, pero lo que no puede negarse es que fueron el detonante del interés sobre el tema en las ciencias cognitivas. Si bien no hay acuerdos absolutos en el campo, el consenso general (Wegner 2002; Damasio 2010; Moore, Middleton y Haggard 2012; Chambon, Sidarus y Haggard 2014, Gallagher 2012) apunta a la separación de los mecanismos cerebrales de la acción y los mecanismos cerebrales de la experiencia subjetiva de la acción.

Gallagher: “sentido de agencia”, “sentido de propiedad”, ”sentido de sí mínimo”

Shaun Gallagher, filósofo orientado a las ciencias cognitivas, fue una de las primeras figuras en consolidar y sintetizar el estudio del SdA y sus publicaciones fueron posteriormente citadas por gran parte del espectro de los investigadores del campo. En su obra más citada, *“Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science”* (2001), Gallagher aborda el tema del *self* en relación directa con el SdA y su noción complementaria: el SdP (sentido de propiedad).

Siguiendo también a Daniel Dennett, Gallagher propone una diferenciación entre el *minimal self* (sí mismo mínimo), que involucra una experiencia más directa e irreflexiva del SdA, y el *narrative self* (sí mismo narrativo), que implica identidad personal y continuidad a través del tiempo. Es la discusión del *minimal self* la que lo lleva a proponer la distinción entre SdA y SdP, entendidos como el sentido de que “soy yo el que causa o genera un acto” vs el sentido de que “soy yo el que está atravesando una experiencia” respectivamente.

Se puede percibir la distinción desde el sentido común, pero tiene implicancias importantes para la filosofía, la psicología, y también para la educación. Desde el sentido común, bastan ejemplos como ser empujado o comerse las uñas. Si alguien me empuja y mi cuerpo se desplaza como consecuencia, experimento un claro SdP (es mi cuerpo el que se mueve), pero ningún SdA (no fui yo quien realizó la acción). Cuando intervienen terceros es sencillo de ver, pero también son evidentes los casos que implican acciones involuntarias. Si me como las uñas distraídamente puedo no experimentar ningún SdA, e incluso puedo sentir que la acción va en contra de mi propia intención. Estos casos, que parecen excepcionales, interesaban también a Gallagher como una puerta de entrada para estudiar otro tipo de desviaciones más severas, en particular la esquizofrenia. Pero al profundizar en el estudio del campo, como suele ser el caso en todo proceso científico, lo que parecía una excepción terminó siendo la regla.

En este caso la regla sería que los circuitos mentales (y cerebrales) que subyacen detrás de la acción y la sustentan son distintos de los que subyacen tras la experiencia y la sensación de autoría de esa acción. Es cierto que la mayoría de las veces la acción viene acompañada de una intención, y coinciden el SdA y el SdP junto con la acción misma. Esta constante superposición genera la ilusión (subjetiva y teórica) de que la acción y su experiencia son la misma cosa, pero la innumerable lista de situaciones que generan discordancia entre las dos, en diversos grados, muestra que la intuición subyacente de Libet contiene algo de universal.

En la sección metodológica, la distinción entre SdA y SdP va a tomar relevancia a la hora de comparar la aparición en términos lingüísticos del sujeto (primera persona) como actor/agente o como tema/paciente/objeto. El SdA presupone SdP (si yo soy el dueño de esta acción que realicé, también soy el dueño del cuerpo que la realiza), pero no así lo contrario, con lo cual pensarse en un evento como objeto (ej: “tuve Matemática”) vs pensarse como un actor (“fui a Matemática”) puede tener implicancias en cuanto al SdA.

Wegner y Damasio: la ilusión de la voluntad consciente

La presentación teórica de esta tesis es un recorrido gradual por el largo puente que conecta las ciencias de la educación con las ciencias cognitivas. Para ello se vinculan aportes provenientes de la sociología,

antropología, filosofía y lingüística, y en el recorrido se retoman también dos autores provenientes uno de la psicología cognitiva (Wegner) y otro de la neurociencia y biología evolutiva (Damasio). El paso final será llegar hasta Haggard, en el próximo apartado, que escribe puramente como neurocientífico.

Damasio en *“Self Comes to Mind”* (2010) sigue también la diferenciación entre un *minimal self* (él lo llama *core self*) y un *narrative self*, este segundo construido (al igual que en Gallagher) a raíz del primero. En el sentido de sí mismo mínimo, Damasio desarrolla una postura compositiva más elaborada, en la cual el *self* incluye cuatro dimensiones: 1) Sensaciones (*feelings*) primordiales que marcan la existencia del cuerpo, 2) Imágenes de los objetos externos, **3) la sensación de que esas imágenes me pertenecen** y **4) la sensación de que tengo agencia sobre esos objetos**. 3) y 4) corresponden en términos generales al SdP y SdA respectivamente, y Damasio, al igual que Gallagher, los considera partes constituyentes del *self*, no un accidente secundario.

Vale decir, el sentido de agencia (que es distinto de la agencia y de la acción) es una parte fundamental del *self* y de nuestra experiencia universal como seres humanos. Cuando la mente está en su normal funcionamiento, esta sensación desaparece del radar consciente y se experimenta como natural. Sin embargo, el circuito mental del SdA puede verse comprometido severamente en patologías como la esquizofrenia, donde las pacientes pueden actuar sin tener ninguna sensación de que controlan sus actos, hasta llegar al punto de asignarle la agencia de esos actos a terceros. El SdA, sin embargo, es un continuo: no es necesario llegar a esos extremos para comprender la compleja interdependencia que tiene con la acción en la vida cotidiana.

Wegner profundiza en su discurso el divorcio entre agencia (acción) y SdA, llamando al libre albedrío una “ilusión” en *“The Illusion of Conscious Will”* (2002). Tomando una postura más decidida, explica que la mente tiene un mecanismo de autoexplicación (el SdA) que produce una sensación continua de que en el sujeto el contenido de la conciencia es la causa de la acción, cuando en realidad la mente nunca puede conocerse a sí misma lo suficiente como para distinguir las verdaderas causas de sus acciones. En menos palabras, como sujetos realizamos ciertas acciones y no otras, pero no sabemos realmente por qué o qué mecanismos las producen. Sin embargo, vivimos bajo el “engaño” de que nuestra conciencia genera nuestras propias acciones, lo cual tomamos por natural:

*“La experiencia de la voluntad consciente surge cuando inferimos que nuestra intención consciente ha causado nuestra acción voluntaria, aunque tanto la intención como la acción son de por sí causadas por procesos mentales que no se sienten voluntarios.”*¹⁴ (Wegner, 2002, p. 63)

De cualquier manera este engaño, el SdA, tiene un efecto variable, no siempre se percibe con la misma fuerza, y esa variación es la que interesa estudiar en el campo de la educación. ¿Hasta qué punto las estudiantes experimentan la sensación de que son los contenidos de su propia conciencia los que causan sus acciones? Eso en gran medida dependerá del concepto de *intención* y de un modelo comparativo entre la intención y el resultado de la acción:

*“Tendemos a vernos a nosotros mismos como los autores de un acto primordialmente cuando hemos experimentado pensamientos relevantes acerca del acto con un intervalo apropiado de anticipación, y entonces podemos inferir que nuestros propios procesos mentales han puesto el acto en marcha. Las acciones que realizamos que no son presagiadas por nuestra mente, a su vez, parecerían no ser causadas por nuestra mente.”*¹⁵(*ibid*, p.61)

Todas estas discusiones relativas al SdA, y las que siguen abajo, van configurando a la **intención** como un constructo teórico clave a la hora de pensar cuándo un sujeto experimenta que es dueño de sus acciones. El concepto tiene un rico sustrato teórico (tanto desde la filosofía y la psicología como desde la neurociencia), y más adelante en esta tesis aparecerá como un candidato viable a reemplazar la noción de “motivación”, muy presente en los discursos relativos al ABP. En este punto del desarrollo, sin embargo, la pregunta que puede empezar a surgir es si tiene relevancia considerar la acción de una estudiante sin considerar también su intención a la hora de plantear una propuesta pedagógica. Si la sensación de que controlo mis propios actos depende de la intención previa que tenga de realizarlos, buscar que la estructura didáctica haga *actuar más* a las estudiantes podría no ser tan relevante como buscar que las haga tener más *intenciones*.

14 TdA. En el original: “The experience of conscious will arises when we infer that our conscious intention has caused our voluntary action, although both intention and action are themselves caused by mental processes that do not feel willed.”

15 TdA. En el original: “We tend to see ourselves as the authors of an act primarily when we have experienced relevant thoughts about the act at an appropriate interval in advance and so can infer that our own mental processes have set the act in motion. Actions we perform that are not presaged in our minds, in turn, would appear not to be caused by our minds.”

Haggard: Teorías “desde arriba” y “desde abajo” sobre el SdA

Haggard es un neurocientífico cognitivo dedicado casi exclusivamente al estudio de la “acción voluntaria”, siguiendo el legado original de Libet, y que ha trabajado constantemente en equipos interdisciplinarios, lo cual hace su mirada atractiva para esta tesis. Más allá de los aportes sus *papers* acerca del sustrato neurológico de la acción, la voluntad y el SdA, sirve aquí en especial su trabajo de sintetizar y diferenciar las miradas teóricas “*top down*” (desde arriba) de las miradas “*bottom up*” (desde abajo) sobre el SdA, y sus textos sobre SdA, responsabilidad y desresponsabilización.

En cuanto a lo primero, existe cierta simetría con la diferenciación que hace Gallagher entre *minimal self* vs *narrative self*. Las miradas “*bottom up*” (de abajo a arriba) estudian al SdA como un sistema de comparación que aplica el cerebro entre las señales eferentes de la acción y sus resultados. Así, uno experimenta sensación de agencia si los resultados de una acción propia se condicen con las predicciones que el cerebro formula acerca de lo que ocurrirá con esa acción. Esta mirada es útil para estudiar la agencia sobre lo inmediato: los movimientos corporales, las acciones simples, básicamente el terreno del *minimal self*. En este mundo del presente, las acciones se representan en niveles jerárquicos bajos; en el mundo escolar: hablar, escribir, tomar nota, usar la calculadora, sacar una hoja, pararse. Las estudiantes muy probablemente tengan niveles altos de SdA a este nivel de identificación de los actos, ya que sus acciones motoras se corresponden con sus predicciones de los resultados.

El problema es que, en su transcurrir escolar diario, las estudiantes no identifican los eventos en este nivel bajo de granularidad, sino que se mueven en un mundo de acciones de nivel de identificación alto (ver más adelante “teoría de identificación de los actos”): resolver un examen, hacer un ejercicio, tener clase de Geografía, tener hora libre. Para este nivel de identificación de los eventos, las miradas “*bottom up*” no son óptimas para el análisis del SdA. Es necesario aplicar una perspectiva “*top down*” (de arriba hacia abajo): estudiar el SdA como un correlato mental, una comparación cerebral entre las intenciones y los actos. Si las acciones de un sujeto coinciden con sus intenciones previas, con sus ideas y creencias anteriores respecto de esas acciones, entonces se produce el efecto de SdA.

Y es acá donde se encuentra el interés de aplicar estas teorías al mundo del aula. No caben dudas de que una estudiante se siente agente de sus propios actos cuando usa la calculadora, escribe o saca el celular. Fuera de situaciones particulares, o de condiciones de psicopatía, los humanos siempre experimentan SdA de sus acciones conscientes a ese nivel de identificación. Pero no se puede decir lo mismo de una estudiante que resuelve un ejercicio, investiga un tema o plantea un problema. En estas acciones de nivel de identificación alto, la clave para el análisis del SdA es la intención previa que las estudiantes puedan tener de realizar estas acciones. Y en ese potencial choque entre acción y falta de intención es donde se puede producir el vacío de SdA que se vería luego reflejado en el análisis lingüístico a través de la propuesta metodológica de esta tesis.

Teoría de Identificación de los Actos

Siguiendo a Giddens, la división del flujo continuo de la acción en eventos particulares se puede interpretar como un acto subjetivo, aunque reflexivo: *“La acción es un flujo continuo de experiencia vivida; su categorización en sectores o “partes” discretas depende de un proceso reflexivo de atención del actor, o de la mirada de otro.”*¹⁶ (New Rules of Sociological Method, p. 81). La “categorización en partes” coincide con la perspectiva de Wegner y Vallacher, y su Teoría de la Identificación de los Actos.

Este concepto entra en relación directa con el SdA, ya que para sentir que uno controla sus actos, primero tiene que decidir cuáles son esos actos, y en cada momento hay múltiples niveles y posibilidades de identificación de una acción. Alguien puede decir “te queda chico eso” e identificar su acto como “describir una situación”, mientras que la persona que recibe el comentario puede identificarlo como “criticar mi cuerpo”. Así el agresor sentirá SdA respecto de haber dicho lo que piensa, pero no sentirá SdA respecto de atacar a la otra persona. Siendo que el SdA depende del contraste entre intención y acción, la identificación del evento resulta crucial a la hora de sentirnos o no dueños de nuestros actos.

Wegner y Vallacher: identificaciones de nivel bajo y de nivel alto

16 TdA. En el original: “Action is a continuous flow of 'lived-through experience'; its categorization into discrete sectors or 'pieces' depends upon a reflexive process of attention of the actor, or the regard of another.”

Los desarrolladores de la Teoría de la Identificación de los Actos (bajo este nombre, al menos) comparten la mirada de Giddens sobre el continuo (amorfo) de la acción. Lo que Giddens llama un “proceso reflexivo de atención por parte del actor”, Vallacher y Wegner lo llaman una “imposición”:

“Las acciones significativas existen porque encontramos o imponemos patrones a los comportamientos específicos que observamos o de otro modo conocemos. Los patrones son construcciones, pero una vez generados, son mantenidos porque desambiguan la realidad y así proveen una comprensión coherente y una plataforma estable para el pensamiento y comportamiento subsiguiente.”¹⁷ (Vallacher & Wegner, 2012, p. 330)

La clave en su desarrollo teórico es la idea de jerarquía, plasmada en la distinción entre identificaciones de la acción de nivel alto y de nivel bajo. Las identidades de nivel bajo representan los detalles de la acción, indican **cómo** la acción es realizada. En cambio, las identidades de nivel alto representan una comprensión más general de la acción, indican más bien **por qué** se realiza la acción y cuáles son sus implicancias. Una estudiante en medio de una evaluación de Historia puede ubicar el evento en cualquier parte de un extenso gradiente de identificación: *sobrevivir al secundario; tratar de pasar de año; intentar zafar la materia; rendir un examen; responder una pregunta; escribir un párrafo; redactar una oración; apoyar la lapicera en el papel; mover los músculos del brazo*. Cualquiera de estas acciones podría ser una respuesta a **“¿qué estás haciendo?”**

Vallacher y Wegner teorizan (y en el análisis metodológico más adelante hay indicios de comprobación) que siempre que estén disponibles identificaciones tanto de nivel alto como de nivel bajo, los sujetos van a tender a darle preponderancia a los niveles de identificación más alto. La acción, insisten, no puede tener todas aquellas múltiples identidades en simultáneo: los sujetos eligen un nivel de identificación de la acción y lo sostienen en pos de mantener la coherencia.

Estas consideraciones serán cruciales más adelante, ya que se verá que en el ámbito escolar, mientras más alto sea el nivel de identificación de una acción, menos probable es que la intención detrás de esa acción pertenezca a las estudiantes y más probable que la intención surja de la institución educativa o

17 TdA. En el original: “Meaningful actions exist because we find or impose patterns on the specific behaviors we observe or otherwise learn about. The patterns are constructions, but once generated, they are maintained because they disambiguate reality and thereby provide coherent understanding and a stable platform for subsequent thought and behavior.”

de la docente. Ante la pregunta “¿qué hiciste hoy?”, identificaciones de nivel alto como “tuvimos Inglés” o “resolvimos unos ejercicios”, como veremos, tienden a denotar niveles bajos de SdA, mientras que respuestas como “improvisé en una actividad oral” o “escribí unas líneas de un poema” tienden a denotar niveles altos.

Intencionalidad

Como fui subrayando en las secciones anteriores, al recorrer los desarrollos teóricos sobre el SdA, el concepto de **intención** regresa una y otra vez y rápidamente se vuelve central para la comprensión del problema de la experiencia subjetiva de la agencia. Si bien como constructo no posee una definición clara, universal e inequívoca, goza de un saludable sustento teórico interdisciplinario (desde la psicología cognitiva y la neurociencia hasta la filosofía y la sociología), lo cual lo vuelve útil como punto de encuentro para el diálogo entre campos: aparece una y otra vez en las fuentes en las que se apoya esta tesis, desde Giddens (sociología), Davidson y Dennet (filosofía), pasando por Wegner (psicología) y Haggard y Damasio (neurociencias), y también en muchas de las fuentes secundarias.

Giddens, en particular, se toma su tiempo en *New Rules* para transmitir con precisión la definición de “intención” y concibe un acto como “intencional” cuando el agente sabe (o cree) que puede tener un cierto resultado y usa ese conocimiento para buscarlo. Además, con cuidado argumenta a favor de la división entre intención y agencia:

*“El hecho de que la intención está dislocada de la agencia se puede mostrar de dos maneras: que los agentes pueden alcanzar sus intenciones, lo que tenían la intención de hacer, pero no a través de su agencia; y que los actos intencionales característicamente acarrear toda una serie de consecuencias, que legítimamente han de ser consideradas acciones de los actores pero que no eran su intención. Una persona que enciende la luz para iluminar la habitación quizá también alerta a un ladrón. Alertar al ladrón es algo que la persona hizo, aunque no es algo que ella tenía la intención de hacer.”*¹⁸ (Giddens, 1976, p. 83)

18 TdA. En el original: “The dislocation of purpose from agency can be shown in two ways: that agents may achieve their intentions, what they intended to do, but not through their agency; and that intentional acts characteristically bring about whole series of consequences, which are quite legitimately to be regarded as doings of the actors but were not actually intended by them. A person who switches on the light to illuminate the room perhaps also alerts a prowler. Alerting the prowler is something the person did, although not something she intended to do.”

Esta relación íntima entre acción e intención es crucial, ya que en parte de la literatura cognitivista el SdA dependerá de hipotéticos modelos mentales de la comparación entre ambas. Vale decir, acción, intención y SdA son objetos mentales distintos, y el SdA depende de la coincidencia entre los dos.

Dennet: la “postura intencional”

Dennet es un renombrado filósofo cognitivista que ha dedicado una buena parte de su carrera al estudio de la conciencia y la voluntad consciente. Uno de sus aportes fundamentales al debate general sobre la intención es lo que él llamó la “postura intencional” (*intentional stance*): la actitud interpretativa que tomamos frente a otros seres (o, a veces, objetos) cuando consideramos que sus acciones derivan de intenciones previas que también les pertenecen.

“La postura intencional es la estrategia de interpretar el comportamiento de una entidad (persona, animal, artefacto, lo que sea) tratándolo como si fuera un agente racional que gobernara la ‘elección’ de su ‘acción’ mediante la ‘consideración’ de sus ‘creencias’ y ‘deseos’.”¹⁹ (Dennett, 2009, p. 1)

Si un gato se acerca a una estufa interpretamos que lo hace porque tiene frío. Si un niño llora, porque tiene hambre. Si un extraño nos ofrece algo, porque nos quiere estafar. Desarrollamos desde muy temprana edad una capacidad de interpretar las acciones de otros relativas a sus objetivos, propósitos e intenciones racionales. Pero, por extensión, Dennett (y en esto lo acompañan Wegner, Damasio y Gallagher) sostiene también que ése es el mecanismo a través del cual, como sujetos, interpretamos **nuestras propias acciones**.

Como explicaba arriba Wegner, la mente tiene escasos recursos para conocer en detalle sus propios mecanismos de acción, con lo cual, de alguna manera, también tiene que “adivinar” cuáles son sus propias intenciones al contemplar los actos realizados por sí misma. Vale decir, uno interpreta sus

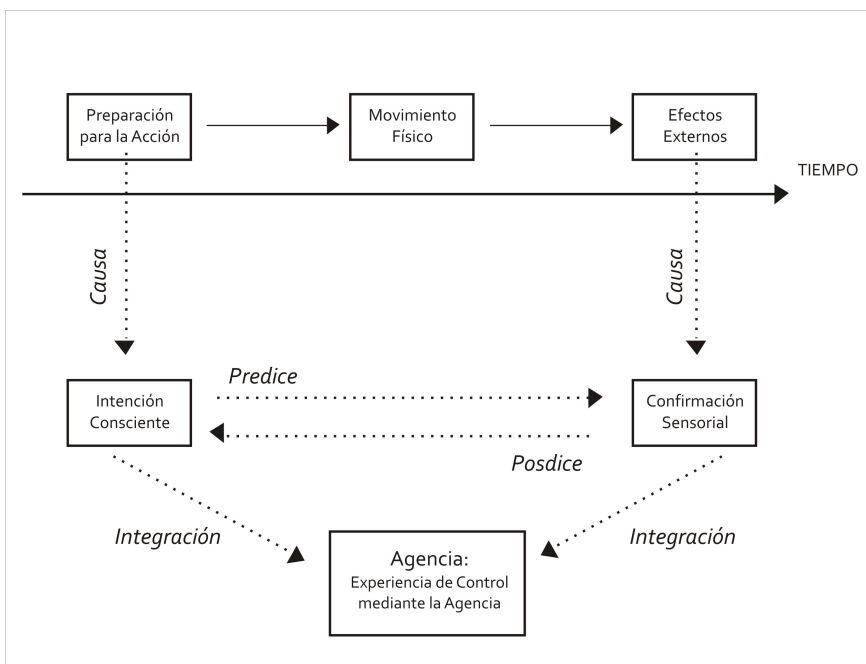
19 TdA. En el original: “The intentional stance is the strategy of interpreting the behavior of an entity (person, animal, artifact, whatever) by treating it as if it were a rational agent who governed its ‘choice’ of ‘action’ by a ‘consideration’ of its ‘beliefs’ and ‘desires’.”

propias intenciones *post hoc*, y esas interpretaciones suelen también ser libres, casi revisionistas, con tal de retroadaptar (*retrofit*) las intenciones para que calcen con las acciones tomadas (“*si hice esto seguramente ha sido porque tenía esta otra intención*”).

Así, llegamos a uno de los posibles significados tangibles del SdA. Es un “sentido” en tanto sensación (*feeling*) emergente de que, para un determinado evento, la intención y la acción de un mismo sujeto son coincidentes. Sin intención previa, la acción es reconocida como propia, pero sin experiencia subjetiva de agencia. Es la coincidencia de ambas la que produce el SdA, como marca consciente de que una acción propia fue intencional.

Intencionalidad en los modelos de comparación del SdA

Siguiendo a Haggard y Tsakiris (2009), hay tanto eventos físicos como experiencias subjetivas que contribuyen al SdA. En la mente/cerebro, hay actividad física (neurológica) que prepara al cuerpo para la acción; también está el movimiento propio del cuerpo y luego los resultados externos en el mundo concreto: estos factores son eventos físicos, medibles y observables. Después surgen experiencias subjetivas, puramente mentales: la intención consciente (causada por la actividad neuronal de preparación para la acción) y la experiencia sensorial de los resultados de la acción (causada por los mismos efectos externos).



Modelo mental de comparación/integración de la intención y la acción como causa de la experiencia de agencia como emergente (Haggard y Tsakiris, 2009)

La clave de este modelo es que la intención (previa a la acción) predice los efectos y la percepción de los efectos de la acción “posdice” la intención (la infiere); luego, el SdA surge **de la integración de estas dos experiencias mentales**. Si mi intención previa y mi percepción posterior de lo que hice son **congruentes** (o si logro interpretarlas como congruentes), entonces se produce en mí la sensación de que yo fui el agente de ese acto:

“Si me considero o no como el agente de un episodio mental depende de si considero o no que la ocurrencia de este episodio es explicable en términos de mis estados intencionales subyacentes. (...) Desde este punto de vista explicamos reflexivamente nuestras acciones en términos de nuestras creencias y deseos. Por tanto, si un sujeto hace o piensa algo para lo cual no tiene intenciones, y sus acciones no logran concordar con sus creencias y deseos -estados mentales que normalmente explicarían o racionalizarían tales acciones- entonces tales movimientos o pensamientos no parecerían algo que intencionalmente hace o dice. Que cuente algo como mi acción entonces depende de si considero que tengo creencias y deseos de los que racionalizarían su ocurrencia en mí. Si mi teoría de mí mismo me adscribe estados intencionales relevantes, sin problemas considero al episodio mi propia acción. Si no, entonces o tengo que revisar mi imagen de mis estados intencionales o rehusarme a reconocer el episodio como de mi autoría.”²⁰ (Gallagher, 2012, p. 6)

Es importante destacar que gran parte de la actividad mental que entra en consideración en este modelo de comparación es subconsciente, o prerreflexiva. Hay expresiones conscientes durante el proceso: de la intención, de la experiencia sensorial, del movimiento del cuerpo; pero mucho de lo que subyace es actividad mental inaccesible a la conciencia. En ese sentido, las sensaciones funcionan para la conciencia como un resumen de la actividad mental: que se produzca en mí el sentido de agencia (la sensación de que soy el agente de una acción determinada) sirve como resumen del resultado final del

20 TdA. En el original: “[W]hether I take myself to be the agent of a mental episode depends upon whether I take the occurrence of this episode to be explicable in terms of my underlying intentional states (1994, p. 93). (...) On this view we reflectively explain our actions in terms of our beliefs and desires. Accordingly, if a subject does or thinks something for which she has no intentions, and her actions fail to accord with her beliefs and desires – mental states that would normally explain or rationalize such actions – then such movements or thoughts would not appear as something she intentionally does or thinks. Whether I count something as my action thus depends upon whether I take myself to have beliefs and desires of the sort that would rationalize its occurrence in me. If my theory of myself ascribes to me the relevant intentional states, I unproblematically regard this episode as my action. If not, then I must either revise my picture of my intentional states or refuse to acknowledge the episode as my doing.”

cómputo mental que contrastó intenciones con efectos. Al experimentar esta sensación sé que la acción fue producida por mí intencionalmente, y eso guía mi aprendizaje y mi comportamiento a futuro.

Por último, se puede reforzar la idea de escisión entre acción y SdA a través de lo que subrayan muchas de las fuentes sobre el tema: no es sólo posible que haya acción sin sentido de agencia, sino que también lo contrario sucede con frecuencia. Un sujeto puede experimentar niveles altos de SdA incluso cuando objetivamente no realiza ninguna acción que afecte al evento. Siempre y cuando la intención y el resultado de un evento coincidan, y no haya otros candidatos a quienes atribuirle la agencia, el sujeto puede atribuírsela a sí mismo y tener la sensación de que ha causado ese evento. Bastan como ilustración ejemplos de la vida cotidiana: una niña dándole como loca al joystick cuando en realidad el videojuego se está reproduciendo solo, una fanática de un cuadro de fútbol que siente que ayudó a ganar a su equipo al usar las mismas medias del partido anterior, un jardinero que cree que curó a sus plantas por hablarles. Mientras intención y resultado de la acción coincidan, no es necesario que exista una conexión real de causalidad para que surja el SdA: **tal es el nivel de la separación entre agencia y sentido de agencia.**

La centralidad de la intención para el SdA, y para el debate pedagógico

La importancia asignada al concepto de “intención” termina siendo un hilo conductor que pone en diálogo a la mayoría de los autores presentados hasta el momento. Giddens sienta las bases al justificar por qué intención y acción son conceptos divorciados. Desde allí, Davidson los reconoce como escindidos, y argumenta que la agencia depende de su coordinación. Básicamente Wegner, Gallagher y Haggard explican cuestiones semejantes, pero introduciendo el concepto más refinado de SdA: lo que depende de la coincidencia entre intención y acción es la sensación de agencia, su experiencia subjetiva. Y así como es crucial en las fuentes, la idea de intención ocupa un lugar central en esta tesis, ya que también es importante para pensar el campo de la educación en general, y la pedagogía del ABP en particular.

Si la intención es condición necesaria para que alguien se sienta dueña de sus actos, no debería sorprender que las estudiantes experimenten bajos niveles de SdA durante situaciones escolares (principalmente en las clases), ya que la intención detrás de las explicaciones, diálogos, problemas y

evaluaciones que suceden en las aulas las aportan la institución y su cuerpo docente, no el estudiantado. Las estudiantes no quieren escuchar esas clases, participar en esos diálogos, resolver esos problemas o completar esas evaluaciones; entonces, cuando lo hacen porque es su obligación, cabe predecir que difícilmente se puedan concebir como en control de sus propios actos.

Esto no quiere decir que las estudiantes carezcan de intenciones, sólo que muy frecuentemente pueden no ser las mismas que las del cuerpo docente. Pueden tener la intención de sobrevivir al secundario, aprobar un examen, pasar una materia, librarse de tener clase, socializar con amigas. Las acciones que se adoptan en pos de satisfacer esas intenciones seguramente producen niveles mucho más altos de SdA, pero poco tienen que ver con el aprendizaje de contenidos curriculares.

Esta perspectiva invita a reformular las preguntas de la pedagogía / aprendizaje por proyectos, que se basa en un “rol activo” del estudiantado. Reconociendo que la acción sin intención es un fenómeno cotidiano, no basta entonces con lograr que las estudiantes “hagan” para que experimenten niveles altos de agencia. Hay que lograr que “quieran hacer”, y que el “hacer” se desprenda directamente de esa intención. La propuesta de proyectos para disparar el aprendizaje en principio puede lograr esto, pero también lo puede lograr la “pedagogía clásica”. El proyecto, en sí mismo, no garantiza la intención, ya que puede sentirse tan impostado y obligatorio como cualquier otra clase expositiva. Así, una estudiante puede involucrarse activamente en un proyecto y realizar todas las acciones que éste implica sin nunca experimentar niveles altos de SdA, ya que puede faltar el elemento clave de la intencionalidad: haber querido involucrarse activamente en el proyecto, haber tenido la intención de leer, investigar, debatir, escribir.

En esta sección, a través del recorrido por una serie de autores propios de las ciencias cognitivas, el objetivo fue darle definición al concepto abstracto (y para el campo educativo, foráneo) de “sentido de agencia”; repasar la motivación para su estudio, explorar su fundamentación y empezar a ponerlo en diálogo con el mundo escolar, para comenzar a justificar su relevancia para los debates sobre educación. A continuación, la tesis retoma el concepto de “aprendizaje basado en proyectos” para explorar su significado, sus debates contemporáneos, sus vacíos teóricos relativos a la agencia y al SdA y para dejar en claro cuáles serían los aportes de pensar el ABP en clave cognitivista.

Los debates sobre la pedagogía y el aprendizaje basados en proyectos de los últimos 10 años

El presente trabajo se enmarca en un hipotético programa más amplio (y por ahora poco desarrollado) de conversación entre el campo educativo y el campo de las ciencias cognitivas. El terreno de este supuesto punto de encuentro es fértil: la psicología cognitiva, la biología, la neurociencia, la filosofía, la lingüística (todas en conjunto interdisciplinario) tienen aportes prácticos y teóricos relevantes para los debates sobre lo educativo, aportes para entender lo que sucede puertas adentro del aula. En el caso de esta tesis, la discusión se circunscribe a la relación entre las posturas cognitivistas sobre acción, agencia e intención y los debates pedagógicos actuales, en especial en lo relativo al aprendizaje por proyectos. Habiendo ya recorrido fuentes cognitivistas sobre agencia, SdA e intención (junto con fuentes de disciplinas intermedias, como la sociología y la antropología), es el momento ahora de pararse en la otra orilla para examinar de cerca los debates actuales sobre el ABP a través del filtro de lo ya expuesto.

La sección anterior cierra remarcando la importancia crucial de la “intención” en el debate sobre el SdA y cómo se relaciona potencialmente con el campo educativo en general y con el aprendizaje basado en proyectos en particular. Es el momento entonces de explorar esta pedagogía en mayor profundidad, dándole tratamiento con los conceptos relativos a agencia y SdA ya planteados. Así, en primera instancia este apartado resume la propuesta concreta del ABP, en contraste lógico con una pedagogía “tradicional” (que también es necesario delinear), y presenta una serie de textos y fuentes a nivel argentino, latinoamericano y mundial para ilustrar el abanico de las conversaciones sobre el tema y su ubicuidad en la segunda década del siglo XXI.

Más adelante, el enfoque pasa a ser el de relevar el tratamiento de la acción, la agencia y la intención en estas fuentes para encontrar allí oportunidades de intercambio. Ante el vacío teórico y la nula referencia al concepto de agencia (y sus derivados) en estos textos, el siguiente paso es analizar qué otras nociones ocupan su lugar, ya sea desde las construcciones teóricas o desde el sentido común. La sección termina subrayando el aporte teórico y práctico que implicaría incorporar el SdA como concepto central y apoyatura argumentativa para el ABP, y lo importante que sería poder medir los

distintos niveles de SdA en estudiantes sujetos a distintas propuestas pedagógicas. Esto último abre la puerta a una siguiente sección de la tesis, dedicada a la metodología experimental diseñada, justamente, para tal fin.

La propuesta del ABP: nuevo paradigma

La idea de trabajar en la escuela con un currículum al menos parcialmente organizado alrededor de proyectos no es nueva, e incluso muchas de las fuentes reconocen sus orígenes en antecedentes tan remotos como John Dewey y la Nueva Escuela, y otras tantas lo ven en la enseñanza de la medicina en Norteamérica en los '60. Sin embargo, en el siglo XXI *“el ABP ha estado presente en el centro del debate pedagógico en los últimos años”* (Furman, Primon & Larsen, 2020, p. 2). Este renovado protagonismo del aprendizaje por proyectos se apoya en el consenso extendido y horizontal, en un amplio espectro tanto entre quienes aportan al campo teórico como en el terreno de la formulación de las políticas educativas, de que el nivel secundario necesita urgentemente una transformación de fondo. Desde la década del 70 existieron ya repetidas propuestas de modificación en el nivel, tanto en Argentina como en el resto de América Latina (Tiramonti, 2018), y la tendencia tomó impulso en el país luego de la universalización de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el 2006: ahora que la secundaria es para todos, queda claro que nunca fue para todos y que algo profundo debe cambiar para que sí lo sea. Pero nuestro país no está solo en este proceso, ni mucho menos: hay un movimiento global en pos del cambio estructural del nivel medio y el ABP surge como respuesta parcial en distintos puntos del mapa en simultáneo.

Siguiendo esta línea, la escuela debe transformarse por múltiples razones, pero su pedagogía “tradicional” es una de las principales. Los rasgos de este tradicionalismo que suelen destacarse en los argumentos a favor del ABP son: currículum puramente basado en disciplinas y con materias como compartimentos estancos; falta de trabajo interdisciplinar; contenidos de baja relevancia para el mundo actual o para el futuro de las estudiantes; preponderancia de la clase expositiva, con estudiantes en un rol puramente pasivo y receptivo; poco enfoque en la metacognición, en el aprender a aprender y en el aprendizaje a lo largo de la vida; como consecuencia de todo esto, baja motivación y pérdida del sentido en las estudiantes.

El ABP suele incluirse en programas de cambio más amplios y ambiciosos, pero condensa en sí mismo la mayoría de las soluciones a las falencias antes citadas. Se presenta como una pedagogía más compleja, basada en los siguientes principios: un fuerte trabajo interdisciplinar, con múltiples disciplinas convergiendo en la resolución de un mismo problema o la ejecución de un mismo proyecto; contenidos de alta relevancia para las estudiantes, su mundo inmediato y su futuro, a través de la elección de proyectos que las comprometan personalmente; protagonismo de las estudiantes, que pasan a trabajar de forma autónoma; corrimiento del rol de la docente, que pasa a funcionar más como principio organizador y punto de apoyo que como centro de la acción y de la atención; foco claro en la metacognición y las estrategias para el aprendizaje.

La propuesta en sí es concisa: en vez de enseñar contenidos de manera expositiva y luego ponerlos en práctica con la resolución de ejercicios aislados y descontextualizados, se plantean proyectos (que incluyen esos mismos contenidos) de alta relevancia para las estudiantes, se les da libertad para trabajar de manera autorregulada, se las guía y se hace hincapié en las habilidades metacognitivas. Los resultados, al menos en teoría, son estudiantes más autónomas, más motivadas, que protagonizan su proceso de aprendizaje, que logran además aprendizajes más significativos y duraderos, que incorporan habilidades metacognitivas útiles para el aprendizaje a lo largo de la vida y que trabajan de forma colaborativa e interdisciplinar, lo cual las prepara para su futura inserción en la sociedad.

Éste es, sintetizado y a grandes rasgos, el planteo que suele presentarse en los textos que defienden el ABP como cambio pedagógico posible para el nivel secundario. En la siguiente sección, estas ideas serán ilustradas mediante el recorrido de una serie diversa de fuentes argentinas, latinoamericanas y mundiales, desde perspectivas teóricas, técnicas y pragmáticas. Si bien es imposible repasar todos los debates sobre el tema, la idea es presentar un espectro amplio que ejemplifique la expansión del ABP en las discusiones educativas contemporáneas.

Debates locales, continentales, internacionales: una tendencia global

La selección de fuentes sobre ABP para esta sección es de carácter ilustrativo: va de lo local a lo global, pasando por textos de política educativa, revisiones técnicas de programas puestos en marcha, aportes de la sociedad civil, divulgación al público y textos de corte teórico. Sin poder agotarlo en estas

páginas, el objetivo es plantear un panorama de rápida expansión de la propuesta desde el comienzo del siglo XXI, al menos en el “mundo occidental”.

Para el contexto local inmediato, algunas de las fuentes son los **documentos oficiales de la Secundaria del Futuro** (“*se debe propiciar el trabajo articulado entre distintas disciplinas y áreas en función de problemas complejos y proyectos colaborativos*”, MEGCBA, 2017, p. 5); **el texto de Tiramonti y Aguerrondo publicado por Educar 2050** (“*Debemos pasar del plan de estudios organizado por disciplinas al currículo por proyectos. Esto implica alumnos trabajando en grupos, no todos en la misma temática ni con el mismo ritmo, hablando entre ellos, caminando por la clase o estudiando en el suelo, indagando temas, discutiendo animadamente, enseñándose mutuamente*” , Aguerrondo & Tiramonti, 2016, p. 38); el documento de **CIAESA en el marco de su proyecto “Las preguntas educativas”** (“*El ABP sitúa a los alumnos como protagonistas de su proceso de aprendizaje... En ese camino, los estudiantes aprenden al hacer y al reflexionar sobre lo que hacen*” - Furman, Primon & Larsen, 2020, p. 2); aportes de **CIPPEC** (“*En estos casos, se podrían crear escuelas de jornada completa, con equipos directivos concursados a término y con fuerte compromiso social, liderazgo pedagógico y posibilidad de designar cierta cantidad de docentes para fortalecer innovación; un currículum centrado en proyectos, temas y problemas, que tienda puentes entre materias*”, CIPPEC, 2015, p. 20) o la mirada desde la sociedad civil que trae la **Fundación Voz en el marco de las “Banderas para la Transformación** (“*Por ello, no pocos afirman que la EABP es la metodología central para desarrollar las competencias que las generaciones del S XXI requieren*”, Fundación Voz, 2018, p. 9).

En el ámbito continental, documentos de **UNICEF** (“*Hacer el aprendizaje más activo es una base fundamental de los diferentes enfoques que se describen en este volumen*”, UNICEF, 2016, p. 226); **el trabajo de Axel Rivas** (“*Algunos experimentos de poca escala indican nuevos caminos. Entre ellos, Ceará -el Estado de Brasil ya mencionado por otras iniciativas- se propuso cambiar el paradigma dominante de la escuela secundaria con un rediseño integral. Se crearon 100 escuelas de tiempo integral, que funcionan de 7 a 17 horas. Se abrieron numerosas actividades para que los alumnos sean protagonistas, trabajen por proyectos y resignifiquen su presencia en la escuela alrededor de los Proyectos de Vida, como se los denominó*”, Rivas, 2015, p. 172); **publicaciones del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey** (“*Una de las principales características del*

*ABP está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, los alumnos tienen además la posibilidad de observar en la práctica aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema”, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2014, p. 5) o desde Perú el repaso del ABP de **Morales Bueno y Landa Fitzgerald** (“Bajo la guía de un tutor, los estudiantes deben tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando lo que necesitan conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el cual están trabajando, y determinando dónde conseguir la información necesaria”, Bueno & Landa, 2014, p. 147).*

En términos más globales, se pueden tomar los casos paradigmáticos de **Barcelona y Finlandia**. Para el primero, **las experiencias de la Fundación Jesuitas Educación, Barcelona** (“*El trabajo por proyectos favorece el aprendizaje competencial y permite a la vez que los alumnos controlen y regulen sus procesos de aprendizaje. Así, con las herramientas que promueven la autoevaluación y la transferencia, junto con la autopercepción como aprendiente, se facilita la adquisición de una de las competencias principales de la NEI: aprender a aprender*”, Amor, Aragay, & Navarro, 2007, p. 27). Para el segundo, los textos de **Fullan & Langworthy**, una de las fuentes que dieron apoyatura al cambio pedagógico en el país nórdico (“*En definitiva, estas pedagogías propician un nuevo tipo de aprendizaje que es más comprometido y más conectado a la vida real y que prepara mejor a la gente joven para la vida y el trabajo en el mundo de hoy*”²¹ - Fullan & Langworthy, 2014, p. 8); o la revisión técnica del nuevo currículum finlandés de **Symeonidis y Schwarz** (“*El currículum nacional conceptualiza al aprendizaje como un proceso guiado y acumulativo en el cual las estudiantes tienen un rol activo y autorregulado, estableciendo sus propios objetivos y resolviendo problemas tanto de manera independiente como colaborativa*”²² - Symeonidis & Schwarz, 2016, p. 34). Estas miradas sobre proyectos reales de reforma se pueden complementar también con diversas fuentes teóricas, como **Stephanie Bell** (“*El resultado del ABP es la mayor comprensión de un tema, aprendizaje más profundo, niveles más altos de lectura, y mayor motivación por aprender. (...) Las niñas resuelven problemas del mundo real diseñando sus propias consultas, planificando su aprendizaje e*

21 TdA. En el original: “Ultimately, these pedagogies foster a new kind of learning that is more engaging and more connected to real life and that better prepares young people for life and work in today’s world.”

22 TdA. En el original: “The national curriculum conceptualizes learning as a cumulative and guided process in which students have an active and self-regulatory role, setting their own goals and solving problems both independently and collaboratively.”

implementando una multitud de estrategias de aprendizaje.”²³ - Bell, 2010, p. 39) o **Woei Hung et al** (“*El fin último del ABP es educar a las estudiantes para aprender durante toda la vida de forma autodirigida e independiente. Al ejecutar procesos de resolución de problemas activamente y al observar a las tutoras modelar la resolución de problemas, el razonamiento y los procesos metacognitivos, las estudiantes de ABP aprenden a pensar y a aprender independientemente*”²⁴ - Hung, Jonassen & Liu, 2007, p. 492).

Más allá de estas breves citas, que ilustran el abanico de ideas y argumentos detrás de la propuesta transformadora del ABP, a continuación sigue un repaso más concreto de los contenidos y las propuestas, antes de extraer sus argumentos principales y antes también de revisar el tratamiento teórico de la agencia que en ellos puede encontrarse.

Casos locales: de los proyectos aislados a la federalización

Del 2010 en adelante comienzan a aparecer en Argentina múltiples pruebas piloto de transformación en el nivel secundario que, si bien son multidimensionales, incluyen siempre el ABP como una de las propuestas pedagógicas predominantes. Los principales ejemplos son las escuelas de Nuevo Formato y escuelas PLaNEA en Tucumán, las escuelas PROA en Córdoba (estas primeras dos, ensayos en un número limitado de instituciones), la Escuela Secundaria de Río Negro y la Secundaria del futuro en CABA (estas últimas dos, planteadas eventualmente para todo el sistema educativo de la jurisdicción). Todos estos proyectos de reforma, como documentan Steinberg, Tiramonti & Ziegler en “Políticas Provinciales para Transformar la Escuela Secundaria en la Argentina” (2019), señalan la interdisciplinariedad y el aprendizaje a través de proyectos y de problemas reales como caminos a seguir desde lo pedagógico. A modo de ejemplo, Ziegler identifica que en las escuelas PLaNEA:

...es factible observar estudiantes secundarios que abordan proyectos de trabajo que se caracterizan por plantear situaciones y problemas auténticos a resolver,

23 TdA. En el original: “The outcome of PBL is greater understanding of a topic, deeper learning, higher-level reading, and increased motivation to learn. (...) Children solve real-world problems by designing their own inquiries, planning their learning and implementing a multitude of learning strategies.”

24 TdA. En el original: “The ultimate goal of PBL is to educate students to be self-directed, independent, life-long learners. Through actively executing problem-solving processes and observing tutors’ modeling problem-solving, reasoning, and metacognitive processes, PBL students learn how to think and learn independently.”

en donde pueden confluír saberes de diferentes campos del conocimiento que no necesariamente responden vis a vis con la organización disciplinar que presenta el currículum escolar. (Ziegler, 2020, p. 50)

En esta línea, finalmente fue la resolución N.º330/17 del Consejo Federal de Educación del 2017 (Secundaria 2030), firmada unos meses después de la introducción de la Secundaria del Futuro en CABA, la que federalizó el interés por el aprendizaje basado en proyectos. Si bien la propuesta de renovación del nivel abarca todas sus dimensiones (aprendizajes, trabajo docente, régimen académico, formación docente, etc.), la resolución aprueba puntualmente el documento anexo “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” (MOA), que respalda la transición hacia el aprendizaje de competencias, la interdisciplinariedad y los proyectos como herramientas clave para su vehiculización:

Estas instancias pueden organizarse como módulos o proyectos de aprendizaje interdisciplinario, centrados en el abordaje de temas multifacéticos que abordan aspectos del mundo que pueden ser estudiados por dos o más disciplinas, que podrían ser relevantes para el/la docente, los/las estudiantes y el mundo; son viables con respecto a la etapa de desarrollo del estudiante, al contexto, a la experiencia docente y a los recursos, e invitan a realizar una indagación con sentido. (MOA, 2017, p. 11)

El programa de la Secundaria del Futuro también se plantea como una transformación que abarca múltiples dimensiones, pero al concebirse como una “profundización de la Nueva Escuela Secundaria” deja de lado la discusión sobre los contenidos propios del currículum y se concentra más bien en la organización escolar y el funcionamiento pedagógico puertas adentro del aula. En su documento respaldatorio (sin mención de autoría pero nutrido de múltiples fuentes reconocidas a nivel local), el proyecto arranca definiendo el “modelo tradicional” como contrapunto de la reforma: un modelo propedéutico, en base a un currículum clasificado, con materias como compartimientos estancos, de experiencia disciplinar fragmentaria y poco relevante para el mundo actual. Esta descripción aparece una y otra vez en las fuentes relativas al ABP y en el ámbito local sobre todo en los medios y en los documentos del Ministerio de Educación y de las asociaciones educativas de la sociedad civil; suele

resumirse en el aforismo que indica que “*tenemos una escuela del siglo XIX para alumnos del siglo XXI*”.

Como contrapunto, el “nuevo modelo de organización pedagógica” busca sumar miradas interdisciplinarias (sin descartar la enseñanza disciplinar), conformar áreas integradas e incorporar el trabajo por proyectos y en base a problemas complejos para “lograr la **autonomía** de los estudiantes” y “desarrollar la capacidad **metacognitiva**”. Los proyectos se presentan como la respuesta simultánea a muchos de los problemas del modelo tradicional, ya que potencialmente pueden integrar múltiples disciplinas en simultáneo, aportar una “relación más fluida con lo contemporáneo” y situar a las estudiantes en un rol activo, protagónico y autorregulado.

Desde la sociedad civil se publicaron textos en la misma línea tanto antes como después del lanzamiento de la SdF y de la aprobación del MOA. El escrito de Tiramonti y Aguerrondo (2016) publicado desde Educar 2050 toca temas diversos, desde la pedagogía hasta el esquema laboral docente, pero hace hincapié en el ABP como nuevo modelo guía:

La propuesta pedagógica centrada en proyectos y la resolución de problemas promueve la creciente autonomía de los estudiantes. Situar al alumno como el protagonista de su aprendizaje supone que éste puede responsabilizarse por la tarea y que no requiere siempre del control directo del adulto para que las actividades en las que se embarque lleguen a buen puerto”. (Aguerrondo & Tiramonti, 2016, p. 39)

Otro argumento para pasar del plan de estudios organizado por disciplinas al currículo por proyectos es que el trabajo colaborativo, entre docentes y entre estudiantes, acerca a la escuela a los problemas de la “vida real” y desarrolla competencias para el “hacer”.

En 2018, un año después de la aparición de la SdF, la Fundación Voz, nacida con el objetivo explícito de transformar la escuela secundaria, publica el documento “La Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos”, en el marco del proyecto “Banderas para la Transformación”. Con un desarrollo profundo del tema, el texto recorre el marco normativo vigente y las experiencias previas, retoma a Dewey y

Kilpatrick como pensadores fundantes, revisa los principios generales de la EABP y describe la aplicación práctica y técnica de la pedagogía en el aula. Los lineamientos son esencialmente los mismos, con el foco en conceptos como autonomía, motivación, metacognición, trabajo activo y colaborativo e interdisciplinariedad.

Por último en esta sección, los documentos de divulgación de CIAESA del 2020, redactados por Furman, Primon y Larsen, presentan el tema del ABP desde un anclaje teórico más global y contemporáneo, con múltiples fuentes internacionales actuales y de peso específico (Fullan, Hung, Bell). Los argumentos centrales se mantienen en la misma línea: *“El ABP se distingue por ser una estrategia valiosa que ubica a los estudiantes en el centro de la escena, y los enfrenta a problemas y preguntas que les resultan significativos, desafiantes pero posibles, que los motivan a seguir aprendiendo”* (Furman, Primon & Larsen, 2020, p. 3).

Debates continentales: múltiples pruebas piloto

La literatura da cuenta de diversas iniciativas a lo largo de Latinoamérica que presentan al ABP como la columna didáctica de la transformación de la escuela secundaria. Muchas de estas propuestas de reforma (o, al menos, de innovación) pedagógica vienen acompañadas de variantes en la organización escolar (como en la SdF), en la formación docente (como también plantea el ministerio de CABA con el proyecto de UniCABA, en el mismo 2017) y en la forma de contratación docente; en otras palabras, reformas que se atienen a lo que Terigi (2008) llama el “trípode de hierro”. Sin embargo, de las tres patas es la pedagógica la que en mayor medida se encuentra en el foco del debate en los últimos años.

Axel Rivas y Paula Coto, por ejemplo, en el 2015 presentan los casos de Ceará (mencionado arriba en el trabajo de Rivas, más comprensivo sobre Latinoamérica) y Pernambuco, en Brasil, que se embarcaron en una transformación más profunda a través de la propuesta de escuelas de “tiempo integral”. Junto a cambios en los horarios y salarios de docentes y la organización escolar, otro pilar fueron *“experiencias que favorecen el protagonismo de los alumnos con proyectos comunitarios y aprendizaje cooperativo”* (Rivas, 2015, p. 55). Estas propuestas, que se salen de la cuadrícula horaria tradicional, son valoradas por las autoras como vectores de cambio en el clima escolar y en los resultados de aprendizaje.

UNICEF también introduce su propio proyecto piloto en 2018, llamado “PLaNEA”, con vistas a una implementación continental, y que en la Argentina comenzó con escuelas de Tucumán y Santa Fe. Esta propuesta se basa casi exclusivamente en el cambio pedagógico, y busca “*la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje a partir de actividades que involucran la resolución de problemas auténticos que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes, poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes*” (UNICEF, 2019, p. 4). Los proyectos colaborativos, según el documento respaldatorio, tienen el efecto de motivar a las estudiantes y desarrollan en ellas “capacidades acordes al mundo contemporáneo”.

En el caso de Monterrey, desde el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores publican un documento técnico y práctico acerca de qué es el ABP y cómo aplicarlo, con ejemplos explícitos. Ésta es una producción desde el nivel universitario, que se presenta como un método de enseñanza más allá del nivel de aplicación. En cualquier caso, la mirada integral es la misma. “*Cambiar el énfasis del programa de enseñanza-aprendizaje, requiriendo que los alumnos sean activos, independientes, con autodirección en su aprendizaje y orientados a la solución de problemas en lugar de ser los tradicionales receptores pasivos de información*” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004, p. 10)

Dos experiencias internacionales gravitantes: Barcelona y Finlandia

“Horitzo 2020” es el plan de transformación de la escuela en general y de la secundaria en particular (a través del plan NEI: Nueva Etapa Intermedia) llevado adelante por Jesuites Educació en los últimos años en su red de escuelas de Barcelona. Nuevamente, la propuesta central es la implementación de un “nuevo modelo pedagógico” (mentado como la “Ratio Studiorum del siglo XXI”), y el trabajo interdisciplinar, colaborativo y por proyectos es la base del cambio: “*Dentro de las metodologías del nuevo Modelo de Enseñanza y Aprendizaje contamos con los proyectos como una herramienta destacada, una forma de materializar ideas pedagógicas potentes.*” (Jesuites Educacio, 2016, p. 64)

La pedagogía se plantea como un aprendizaje por descubrimiento, con la experiencia como punto de partida, donde las estudiantes son activas y protagonistas, están en el centro del proceso, desarrollan autonomía y trabajan en equipo y de forma integrada. En esta línea, los documentos respaldatorios repiten otro aforismo usual de los debates contemporáneos sobre el ABP: *“Es necesario que las escuelas dejen de ser centros de enseñanza para convertirse en centros de aprendizaje”* (Ibid, p. 33).

En Finlandia, paradigma de la transformación del sistema educativo en los últimos años, el cambio pedagógico fue en la misma dirección, sólo que bajo el nombre de Aprendizaje Basado en Fenómenos (Phenomenon-Based Learning). Atado a la fenomenología como perspectiva filosófica de base, la propuesta resuena con la de Horitzo, en el sentido de que el punto de partida es la “experiencia”, y en cuanto a la integración de disciplinas, o la mirada “holística”: *“Los módulos de aprendizaje multidisciplinarios apuntan a comprometer a las estudiantes en explorar holísticamente fenómenos auténticos, que son interpretados como temas del mundo real y como tales no pueden ser contenidos en una sola materia. El propósito de estos módulos es acercar y expandir funcionalmente el mundo de experiencia de las estudiantes, fortaleciendo su motivación y haciendo que el aprendizaje sea significativo.”*²⁵ (Schwarz & Symeonidis, 2016, p. 35)

Fullan y Langworthy, en “A Rich Seam” (2014), exploran este cambio pedagógico bajo el nombre de “deep learning” (aprendizaje profundo), y se han convertido en una fuente muy citada por equipos técnicos en las propuestas de reforma educativa (incluyendo los cambios en Finlandia). Si bien el “aprendizaje profundo” es más amplio que el ABP (lo incluye), el trabajo integrado, autónomo, interdisciplinar y atado a problemas de la vida real sigue siendo el núcleo de lo que se propone como transformador: *“Todo el mundo es docente en las nuevas pedagogías, y todo el mundo aprende (...) En definitiva, estas pedagogías propician un nuevo tipo de aprendizaje que es más comprometido y más conectado a la vida real y que prepara mejor a la gente joven para la vida y el trabajo en el mundo de hoy”*²⁶ (Fullan & Langworthy, 2014, p. 8)

25 TdA. En el original: “Multidisciplinary learning modules aim to engage students in exploring holistically authentic phenomena, which are interpreted as real-world themes and as such cannot be contained in only one subject. The purpose of MLs is to functionally approach and expand students’ world of experience, strengthening their motivation and making learning meaningful to them.”

26 TdA. En el original: “Everyone becomes a teacher in the new pedagogies, and everyone becomes a learner (...) Ultimately, these pedagogies foster a new kind of learning that is more engaging and more connected to real life and that better prepares young people for life and work in today’s world.”

Los argumentos centrales a favor del aprendizaje basado en proyectos

La sección previa debe entenderse como un paneo general de la inserción del ABP en el debate educativo local y mundial: no son éstas las únicas fuentes que existen, sino una selección variada que ilustra los diversos ámbitos y niveles en los que se está dando la discusión. Y si bien la muestra da cuenta de una gran diversidad de autores, niveles y planteos, algunas ideas y conceptos centrales se reiteran sostenidamente a través de todas las argumentaciones.

Siguiendo los textos citados en la sección anterior, el aprendizaje basado en proyectos se presenta como una pedagogía portadora de una amplia variedad de beneficios: fomenta la autonomía (concepto clave más adelante) y un aprendizaje más constructivo y profundo; mejora la motivación (sobre todo la intrínseca) de las estudiantes; favorece el aprendizaje de competencias, sobre todo el trabajo colaborativo y el “aprender a aprender” (metacognición), y prepara “para la vida y el trabajo”; pone a la estudiante como centro del aprendizaje, en un rol protagónico; le devuelve el sentido a la tarea escolar; interpela a todas las estudiantes, no sólo a las que ya están altamente motivadas; no depende enteramente de la presencialidad; entre otros.

No todos estos argumentos son de relevancia inmediata para la presente tesis, con lo cual conviene señalar y separar primero aquellos sobre los cuales poco haya para decir en este trabajo. Por un lado, están aquellos temas relativos al aprendizaje de competencias, a la relación entre los contenidos y el mundo real y a la preparación para la vida y el trabajo, que son controversiales en sí mismos pero que tienen muy baja relevancia para un estudio sobre la agencia. Lo mismo puede decirse de la interdisciplinariedad, que es clave para hablar de currículum, pero no realmente para pensar la agencia. Por el otro, se encuentra el argumento central sobre el desarrollo de la metacognición en el ABP, tema que también se ha vuelto cada vez más visitado en los últimos años. Si bien mucho hay para decir desde las ciencias cognitivas al respecto, ya que refiere a la reflexión explícita sobre los procesos cognitivos, la metacognición es justamente un proceso reflexivo, consciente y verbalizable, y el presente trabajo busca estudiar el sentido de la agencia (y medirlo a través del uso no monitoreado del lenguaje), procesos por el contrario prerreflexivos y al menos parcialmente inconscientes. El trabajo metacognitivo tiene, seguramente, un alto grado de impacto sobre los resultados del aprendizaje, y es

adyacente al SdA, pero no importa una relevancia directa, con lo cual quedará de lado en el presente trabajo.

Donde el diálogo con el estudio cognitivista de la agencia y el SdA sí puede ser fructífero, en cambio, es en lo que de alguna manera refiera directa o indirectamente a la acción y a la intención. Respecto de la acción, los sintagmas que más reaparecen son “aprendizaje activo”, “hacer”, “protagonismo”, “estudiantes como el centro”, fin de la actitud “pasiva” de las estudiantes y, sobre todo, estudiantes con mayores grados de “autonomía”. Con respecto a la intención, no hay un punto de contacto directo, pero sí aparece con gran preponderancia la idea de “motivación” que, según su tratamiento, puede resultar afín. En definitiva, y como argumento más adelante en este apartado, **una pedagogía que apunta a estudiantes con mayor motivación intrínseca y mayor grado de actividad autorregulada de alguna manera se puede traducir en términos cognitivistas a una pedagogía que busca mayores niveles de SdA.**

Identificados los posibles espacios para el diálogo entre SdA y ABP, es prioritario a continuación ver cuáles son las bases teóricas que sustentan los argumentos a favor de esta pedagogía y cuál es el tratamiento directo (teórico) o indirecto (a través del sentido común) de la agencia, la intención y el SdA. Desde lo retórico, algunas de las fuentes revisadas resuenan mayormente con cierta agenda “liberal”, con un énfasis en las competencias, los trabajos de un futuro incierto, la virtualización y el emprendedurismo, a veces incluso de forma explícita. Otras son más puramente pedagógicas, asociadas más al constructivismo, al desarrollo autónomo del aprendizaje y a ciertas nociones que empujaron a principios del siglo XX al proyecto de la Nueva Escuela. En cualquier caso, lo que interesa es explorar en qué teorías abrevan estas ideas, si existen ya conexiones explícitas con el cognitivismo y, si no existen, de qué manera podrían producirse.

Bases teóricas de las propuestas de ABP: constructivismo y algo más

El relevamiento de las referencias teóricas detrás del ABP en las fuentes citadas presenta un panorama consistente, con ciertas variaciones. Algunos textos no plantean ninguna apoyatura teórica directa para justificar el cambio curricular, como “El Futuro Ya Llegó” o el documento respaldatorio de la SdF, aunque ambos dejan claro que entienden el aprendizaje como una construcción del conocimiento,

presentan el ABP como una forma de superar la “mera transmisión unidireccional del saber” y entienden el conocimiento como “una construcción social y colectiva”, lo cual los enmarca plenamente en el constructivismo, particularmente en su rama más vygotskiana.

Otras de las fuentes, sin profundizar mucho en el tema, plantan el ABP en sus raíces constructivistas, basándose en la Nueva Escuela, principalmente con Dewey (y su seguidor Kilpatrick, quien desarrolló el “*Project Method*”). Así lo hacen UNICEF al respaldar el proyecto PlaNEA o la Fundación Voz en “La Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos”, que luego también menciona a Piaget, Vygotsky y Bruner, aunque no los cita como a Dewey. Fullan y Langworthy hacen lo propio en “A Rich Seam” al escribir que “*Muchas de las estrategias de enseñanza que han sido pregonadas durante al menos un siglo por Dewey, Piaget, Montessori y Vygotsky entre otros están empezando a emerger y ser acogidas*”²⁷ (Fullan & Langworthy, 2014, p. 14). A Woei Hung, más someramente, en “Problem Based Learning” le basta con aclarar que “*El aprendizaje basado en problemas está basado en presuntos constructivistas acerca del aprendizaje*”²⁸ (Hung, Jonassen & Liu, 2007, p. 488), sin detenerse a nombrar a ninguno de los referentes clásicos.

Algunas autoras exploran las bases teóricas con mayor profundidad, aunque sin renunciar a las bases constructivistas. Por ejemplo, Torpe y Sage en “El Aprendizaje Basado en Problemas” (1998) exploran autores más contemporáneos, como Matthew Lipman, pero reconocen que “*la esencia del ABP – en la que el alumno es quien resuelve los problemas y los entiende él mismo- es una tradición educativa que se remonta a John Dewey*” (Torp & Sage, 1999, p. 59). Lo mismo pasa con Furman, Primon y Larsen, de CIAESA, que exploran otras fuentes citadas aquí (Fullan, Hung, Torpe y Sage), pero vuelven sobre la idea de que los orígenes del ABP “*se remontan a principios del siglo XX, con John Dewey (1859-1952) y William Kilpatrick (1871-1965) como sus principales impulsores*” (Frumán, Primon & Larsen, 2020, p.2). También destacan a Vygotsky, quizá el segundo autor más citado en estas fuentes, dado su enfoque social y contextual del aprendizaje, que se conjuga bien con las propuestas de interdisciplinaria y trabajo por proyectos sobre problemas reales.

27 TdA. En el original: “Many of the teaching strategies that have been advocated for at least a century by the likes of Dewey, Piaget, Montessori and Vygotsky are beginning to emerge and be embraced.”

28 TdA. En el original: “Problem-based learning is based on constructivist assumptions about learning.”

Mención aparte merece el documento “Horitzo 2020 – Definimos el Modelo Respaldatorio” de Jesuïtes Educació (2016), que se toma el trabajo de delinear en detalle la propuesta pedagógica (que no es exclusivamente ABP, pero que lo incluye) apoyándose en un gran número de fuentes teóricas clásicas y contemporáneas. Pero si bien llega a establecer ciertos puentes con el cognitivismo (citando por ejemplo a Gardner y el concepto de múltiples inteligencias, que también aparece en los textos de Stephanie Bell y de Fundación Voz) y destaca el valor potencial de la Neurología, gran parte de su base conceptual se sigue remontando a autores como Dewey, Vygotsky, Piaget y Bruner, a quienes retoman directamente.

Queda claro entonces que, sin dejar de lado otras posibles vertientes, la gran mayoría de las argumentaciones a favor del ABP se apoyan, al menos parcialmente, en el constructivismo clásico. Dewey es una referencia casi universal, junto con la Nueva Escuela, por haber presentado la propuesta concreta de trabajar en la escuela sobre proyectos reales. Piaget figura más en la esencia del planteo (el conocimiento se construye activamente) que en los detalles técnicos, ya que las fuentes lo siguen poco en sus elementos teóricos. Vygotsky aparece como un referente mucho más fuerte y es citado más frecuentemente por el peso específico de su teoría de la construcción del conocimiento a través de la interacción social.

Y si bien estos pioneros del constructivismo cuadran de pleno con las ciencias cognitivas, y de hecho podrían considerarse como figuras fundantes, el problema central está en el corte temporal. Dewey y Vygotsky expusieron sus ideas a comienzos del siglo XX y Piaget y Bruner hicieron sus contribuciones centrales en los ‘60. Han pasado ya sesenta años desde entonces, y si bien puede argumentarse que la promesa constructivista nunca llegó a materializarse en el monstruo que son los sistemas educativos mundiales, eso no es motivo para pasar por alto la explosión científica de las ciencias cognitivas, sobre todo en los últimos 25 años.

El tratamiento de la agencia, SdA e intencionalidad: vacío teórico

Los resultados de relevar las fuentes citadas (y otras no citadas también) con la mirada puesta en las ciencias cognitivas es categórico: la palabra “agencia” simplemente no aparece en ninguno de los textos revisados en esta sección, no es un concepto que integre el corpus de categorías de sus autores.

Se habla de “hacer” y “aprender a hacer”, aprendizaje “activo”, “decisiones”, “protagonismo”, o “centro de la escena”, pero no de “agencia”. Tampoco se citan fuentes directas o indirectas que traten específicamente el tema (ni en el cuerpo de los textos ni en la bibliografía); y en términos generales tampoco se citan fuentes propias de las ciencias cognitivas contemporáneas, salvo algunas excepciones como Gardner, un autor mayormente de difusión que sirve como punto de acceso al campo, pero cuyas teorías han sido sobreinterpretadas desde la educación y muy cuestionadas desde el cognitivismo de los últimos 10 años (Shearer & Karanian, 2017).

La consecuencia de prescindir de este abordaje teórico es que el significado de “hacer” queda librado al sentido común de quien recibe el texto, como si fuera un significante evidente e inequívoco. Pero el recorrido de la sección anterior de esta tesis muestra que ésa no es la situación en lo más mínimo: determinar qué es “hacer” y qué no lo es constituye una tarea sumamente compleja, que queda mayormente en manos de la interpretación de la actividad mental propia de los sujetos.

Esto se da porque la agencia está íntima e irreparablemente relacionada con la experiencia subjetiva de la agencia: “hacer” algo depende más de la actitud subjetiva (de la *intención*) que de la actividad misma, algo que el campo educativo por momentos reconoce, con conceptos como el de “escucha activa”. Puedo percibir que estoy “haciendo” (puedo experimentar agencia) cuando escucho, cuando espero, cuando recibo información o respondo una pregunta (acciones que en el sentido común son “pasivas”), y puedo buscar información, resolver un problema o planificar una tarea con niveles muy bajos de SdA, si estas acciones no tienen por origen mi propia intención.

Pero si existe ya un vacío sobre la noción más accesible de “agencia” en los debates del aprendizaje basado en proyectos, poco puede esperarse de conceptos más específicos como el SdA o la intencionalidad. En su reemplazo se utilizan otros significantes, algunas veces con sustento teórico, otras veces mayormente ambiguos y propios de un sentido común quizá inespecífico.

Dos conceptos que reemplazan ese vacío teórico: “motivación” y “autonomía”

Uno de los conceptos que con mayor frecuencia se pueden encontrar en los textos que exponen los desarrollos actuales del ABP es el de “motivación”. En el marco del aula y del aprendizaje, suele

subclasificarse en dos tipos: “intrínseca” (aprender por la voluntad de aprender) y “extrínseca” (aprender para lograr otro objetivo no relacionado con dicha voluntad). En “La Naturaleza del Aprendizaje”, publicado por UNICEF en el 2016, hay incluso un capítulo entero dedicado al tema (“El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula”). El problema central es que en los textos que llevan adelante el debate a favor del ABP nunca se define qué es la motivación, ni se citan fuentes que trabajen el concepto de manera teórica. Incluso en el capítulo recién mencionado de UNICEF falta una definición concreta que le dé un marco a la discusión. Simplemente se lo toma por dado (como se hace con las nociones de “hacer” y ser “protagonista”, por ejemplo) y se trabaja la idea desde el sentido común .

El argumento que se repite es que la pedagogía “tradicional” (a veces la “vieja” pedagogía), que suele ser la actual, genera niveles muy bajos de motivación, lo cual lleva a que la tarea escolar pierda sentido y como consecuencia los resultados del aprendizaje sean bajos. En cambio, el ABP tiene el potencial de generar esa motivación intrínseca (por partir de problemas y desafíos que en principio interesan a las estudiantes y tienen contacto directo con el mundo real) y así devolverle el sentido a lo que acontece en el aula. Pero sin una definición clara del significado de “motivación”, o de cómo se expresa y cómo puede analizarse y medirse, se vuelve difícil sostener o refutar estas hipótesis.

Lo cierto es que el concepto puede perfectamente ser abordado desde una mirada más cognitivista, como lo hace por ejemplo Juan Antonio Huertas en “Motivación: querer aprender” (1997). Allí, el autor acopla a la discusión sobre la motivación el tratamiento de los conceptos de agencia, sensación de agencia e intencionalidad, ofreciendo una posible integración de los campos: “...*la experiencia más básica del ser humano es la de ser agente causal de sus acciones, la de luchar por no verse arrastrado por fuerzas externas a sí mismo. Se podría decir que si hemos considerado la motivación el motor y la energía psíquica del individuo, la agencialidad humana es lo que da el octanaje a esa energía*” (Huertas, 1997, p. 36). Considera la motivación humana como un proceso de activación y orientación de la acción, y la define claramente como un “proceso intencional”, colocándola bajo el paraguas del concepto de “intención”, lo cual abre la posibilidad del diálogo directo con el tratamiento cognitivista del SdA.

También Mario Carretero realiza un estudio profundo del tema en sus escritos sobre constructivismo y educación. Más allá de delinear los componentes internos de la motivación y los diversos estilos motivacionales que pueden existir, se detiene también en la relación entre la motivación de las personas y sus “atribuciones causales”: *“Una de las cuestiones más importantes en el conocimiento del estilo motivacional de las personas que aprenden se apoya en sus atribuciones causales, es decir, en la representación que se hacen acerca de la relación causal que existe entre su esfuerzo y el resultado que logran en una tarea”* (Carretero, 1993, p. 12). Aquí también encontramos una relación explícita entre acción, agencia y experiencia subjetiva (“representación”) que resultaría propicia para una conversación con la ciencia contemporánea del SdA. Pero ni Huertas, ni Carretero, ni ningún otro autor similar son citados para definir la naturaleza de la motivación en las fuentes que debaten el ABP. El intercambio con el cognitivismo está definitivamente disponible allí, pero por ahora desaprovechado.

Un segundo concepto que se puede encontrar casi universalmente en los textos citados es el de “autonomía”, también huérfano de definición, que podría ser un reemplazo aproximado de la agencia, pero con diferencias sustanciales. En principio, la autonomía (desde el sentido común) implica capacidad de actuación independiente, sin necesitar de instrucciones directas. Pero ser autónomo, prescindir de direcciones constantes, no implica necesariamente tener agencia, y mucho menos experimentarla. Se puede ser autónomo al cumplir con órdenes directas de una forma no supervisada: la intención sigue perteneciendo a un tercero, lo cual mitiga drásticamente el SdA. No hay en este caso fuentes intermedias que puedan ofrecer conexión con el cognitivismo: el término “autonomía” no se utiliza de manera técnica, solamente desde su definición de diccionario, en el uso cotidiano del lenguaje.

“Intención” por “motivación” y “agencia” por “autonomía”, entonces, podrían ser dos puntos de entrada para el diálogo entre ciencias cognitivas y propuestas a favor del ABP. A continuación, una pequeña exploración en ese sentido.

El aporte fundamental que las nociones de SdA e intencionalidad pueden hacer al debate

Y aquí es donde el diálogo interdisciplinario puede rendir frutos: las ciencias cognitivas pueden aportar las precisiones teóricas necesarias para primero articular la propuesta del ABP sobre bases científicas, y

luego para contrastar las hipótesis (que quizá puedan ser optimistas) de esta pedagogía con las materialidades pragmáticas de su implementación.

En teoría, pasar de un currículum basado en disciplinas a uno basado en proyectos pone a la estudiante en un rol protagónico, en el cual tiene que responsabilizarse de su propio aprendizaje. Si esto es realmente así, lo que cabe esperar es un diferencial importante de SdA en el contraste entre ambos programas educativos. Si las estudiantes pasan a ser protagonistas, entonces deberían sentirse mucho más en control de sus propias acciones, deberían experimentar sensaciones de agencia al planificar, investigar, explorar, resolver y proponer.

Sin embargo, los aportes teóricos de Gallagher, Dennett, Wegner, Haggard y Damasio (entre otros), indican que ese diferencial no es automático: dependerá de que las estudiantes tengan la *intención* de realizar esos actos. Realizar acciones no es condición suficiente para experimentar agencia, es necesario *querer realizarlas*. Y para eso, el proyecto como herramienta no alcanza por sí mismo. Dependerá de qué proyecto, en qué contexto y para qué estudiante.

De más está decir que plantear un mismo proyecto, por ejemplo, en un grupo heterogéneo de 25 estudiantes jamás puede redundar en que TODAS las 25 súbitamente tengan la intención de llevarlo a cabo. Habrá gran variación interpersonal, con distintos grados de incorporación del proyecto como una intención subjetiva, que podrá derivar en niveles variables de SdA. El problema central es cómo estudiar estas cuestiones, cómo validar o refutar estos supuestos: **¿cómo se pueden medir los niveles de SdA en un grupo dado de estudiantes, en un contexto particular?**

En definitiva, analizar el SdA en estudiantes que se encuentren en un programa de ABP es investigar empíricamente si la propuesta pedagógica realmente alcanza algunos de los objetivos que se propone. **“Niveles más altos de sentido de agencia” es una traducción técnica y teórica desde el cognitismo de “estudiantes más activas, protagonistas, autónomas”**. Nótese el comparativo en “más altos”: no sólo es importante medir el SdA en estudiantes cursando bajo ABP, sino también bajo las pedagogías “tradicionales”, para poder establecer el contraste.

La segunda mitad de la tesis buscará, entonces, responder esta pregunta: ¿cómo estudiar y medir el SdA en estudiantes de la escuela secundaria? Como se verá a continuación, los antecedentes para tal esfuerzo son escasísimos, lo cual abre la puerta para la innovación y el riesgo, por lo que el desarrollo que sigue más abajo tiene un fuerte carácter experimental.

De la teoría al campo de estudio: SdA en las escuelas

Las primeras secciones de la tesis abordaron, por un lado, las bases teóricas del concepto de agencia, SdA e intencionalidad y su potencial relevancia para el campo educativo y, por otro lado, los debates contemporáneos sobre el aprendizaje basado en proyectos y su vacío teórico en el tratamiento de agencia y SdA. Sobre el final del último apartado intenté demostrar los posibles beneficios de incorporar estos conceptos al debate, como parte de un diálogo interdisciplinario, y quedó planteado el desafío de su estudio concreto, lo cual prepara el terreno para esta nueva sección.

Si bien considero que se produce un aporte inmediato al importar las nociones de SdA e intencionalidad al planteo del aprendizaje por proyectos, sólo en su tratamiento teórico puro, de gran interés sería poder llevarlas al campo concreto de estudio, sobre todo para poder validar (o al menos explorar) las hipótesis subyacentes de esta pedagogía. Traducidas a este nuevo lenguaje, dos de las hipótesis centrales serían: 1) La pedagogía “clásica” (“vieja”, “tradicional”) en el nivel secundario genera estudiantes pasivas (no “protagonistas”) y desmotivadas, y en consecuencia sus niveles de SdA deberían ser bajos; 2) La pedagogía basada en proyectos para el nivel secundario genera estudiantes activas (“responsables de su propio aprendizaje”), autónomas y motivadas, y en consecuencia sus niveles de SdA deberían ser comparativamente más altos.

¿Hay forma de pasar de la teoría a la práctica? ¿Pueden medirse los niveles de SdA de las estudiantes en una escuela secundaria? Lo que resta de la tesis será una discusión metodológica sobre esta posibilidad y luego una exploración experimental desde la perspectiva del análisis lingüístico en el marco de un trabajo de campo puntual.

Métodos existentes para la medición del SdA

El SdA es una experiencia eminentemente subjetiva, con lo cual su “medición” debería ser abordada con máxima cautela. Si bien ciertas vertientes del cognitivismo (Dennett, 1982; Haggard, 2008; Libet, 1985; Damasio, 2000) mantienen una postura firmemente materialista respecto de la mente (quizá en su máxima distancia con el campo educativo) y apuestan a poder medir las experiencias subjetivas a través del estudio físico y mecánico del cerebro, cualquier abordaje metodológico que busque tender

puentes con el mundo de la educación tiene necesariamente que analizar la dimensión social del fenómeno.

Esta sección recorre las dificultades teóricas y empíricas de “medir” el SdA, y también algunas experiencias preexistentes. En la búsqueda de antecedentes para el desarrollo de una metodología de indagación, se abordan estudios de corte neurocientífico y dos experiencias previas desde el análisis lingüístico-funcional, para desarrollar la propuesta metodológica de este trabajo.

Indagación directa: los peligros de usar al sujeto como informante

Haggard encara explícitamente la pregunta por la medición del SdA (“*Cualquier explicación científica del sentido de agencia requiere alguna forma de medirlo.*”²⁹ (Haggard, 2017, p. 5), y explica que la forma más directa y simple de medir el SdA es preguntarle al individuo directamente si siente que realizó una acción equis, forzándolo a una reflexión consciente sobre su propia agencia. Pero la agencia y su experiencia subjetiva son procesos prerreflexivos, prescinden en buena medida de la conciencia discursiva (Giddens, 1984). Por tanto, al obligar al sujeto a reflexionar conscientemente y luego emitir juicio sobre un proceso que de hecho es prerreflexivo se genera un importante desfase entre la experiencia y el juicio post hoc. La respuesta es susceptible a diversos sesgos, como por ejemplo sobreinterpretar la racionalidad de la intención propia, sobrestimar la propia agencia cuando los resultados son positivos y subestimarla cuando son negativos, o simplemente dar la respuesta que se estima más apropiada según el contexto social. La conclusión a la que llega Haggard es que:

*“Dadas estas limitaciones, se ha propuesto que el sentido de agencia sea investigado en cambio por medidas implícitas. Aunque los juicios explícitos de agencia son raros en la vida cotidiana, experimentamos una clara sensación (o zumbido) de agencia durante las acciones cotidianas, incluso cuando no se requiere evaluación o juicio. Las medidas implícitas buscan capturar esta sensación sin requerirles a las personas pensar explícitamente acerca de la agencia o el control.”*³⁰ (Ibid, p.5)

29 TdA. En el original: “Any scientific account of sense of agency requires some way to measure it.”

30 TdA. En el original: “Given these limitations, it has been proposed that sense of agency should instead be investigated by implicit measures. Although explicit judgements of agency are rare in everyday life, we experience a clear feeling (or ‘buzz’) of agency during everyday actions, even when no evaluation or judgement is required. Implicit measures aim to capture this feeling without requiring people to explicitly think about agency or control.”

La indagación directa es una de las metodologías principales en el campo sociológico: entrevistas, encuestas, cuestionarios; pero en este caso el riesgo de interferencia es muy alto, ya que el objetivo es medir una experiencia a la cual el propio sujeto puede no tener acceso directo. Buscar indicios implícitos del SdA, por más que pueda parecer innecesariamente rebuscado, es la única manera de evitar el filtro distorsivo de la atención consciente. El problema es determinar cuáles indicios implícitos entran en relación directa con el SdA y cuáles son investigables en el contexto social de una institución educativa.

Métodos científicos: Libet y el legado del “intentional binding”

Desde el lado más duro de las ciencias cognitivas, el concepto de “intentional binding” (*vinculación intencional*) es central en todos los estudios sobre el SdA para la perspectiva de las neurociencias. El concepto surge de los mismos estudios originales de Libet: al medir los juicios sobre temporalidad de los individuos (lecturas en el reloj), surgió como evidente que la experiencia del tiempo para un sujeto es distinta cuando realiza una acción que cuando percibe un estímulo. Tener una intención y ejecutarla hace que el tiempo de la acción se perciba como más cercano a su consecuencia de lo que realmente es:

*“Un putativo marcador implícito de la agencia se enfoca en las distorsiones en la percepción del tiempo. Tanto programar acciones, ejecutar acciones como predecir sus resultados influyen la percepción del tiempo. En experimentos que se enfocan en el efecto de la “vinculación intencional”, a las participantes se les pide que reporten el tiempo percibido ya sea de una acción voluntaria o de su evento sensorial subsiguiente (como un tono). Se ha demostrado que las acciones voluntarias, pero no los movimientos involuntarios, son percibidos como corridos en el tiempo hacia sus resultados subsiguientes y que los resultados mismos son percibidos como corridos hacia las acciones voluntarias que los causaron, en comparación a condiciones de control en las cuales la acción y el resultado ocurren independientemente.”*³¹(Ibid, p. 6)

31 TdA. En el original: “One putative implicit marker of agency focusses on distortions of time perception. Programming actions, executing actions and predicting their outcomes all influence time perception. In experiments focusing on the ‘intentional binding’ effect, participants are asked to report the perceived time of either a voluntary action or of a subsequent sensory event (such as a tone). It has been shown that voluntary actions, but not involuntary movements, are perceived as shifted in time towards their subsequent outcomes and that the outcomes themselves are perceived as shifted towards the voluntary actions that caused them, in comparison to control conditions in which the action and outcome occur independently.”

Así, la medición sobre los juicios temporales de una acción se piensa como un indicio indirecto del SdA (si la acción y su efecto son percibidas como más cercanas de lo que realmente son, vale decir, si hay vinculación intencional, eso indicaría niveles altos de SdA). Sin embargo, estas técnicas aplican principalmente a acciones motoras y por consiguiente a niveles bajos de identificación de la acción y a una perspectiva “*bottom up*” sobre el SdA, lo cual no cuadra muy bien con la experiencia subjetiva escolar de las estudiantes. Además, estas mediciones se llevan a cabo en contextos de laboratorio, donde se pueden controlar otras variables y donde se eliminan factores de índole social y de la interacción. Queda claro así que no son metodologías aplicables al contexto escolar, y tampoco deseables en ese terreno.

Existen otras herramientas desde las neurociencias, como escaneos cerebrales y mediciones de la actividad electromagnética de distintas zonas del cerebro (Dewey & Knoblich, 2014; Haggard, 2008), pero experimentos de este tipo cuadran aún mucho menos en un posible estudio de campo en una institución educativa: no hay diálogo posible allí entre la educación y la neurociencia, al menos no por el momento.

Otras vías para la medición: el análisis lingüístico como posible camino intermedio

Como en el resto de la tesis, la intención es encontrar un espacio común de pensamiento entre educación y ciencias cognitivas, y para eso es necesario dar con un indicio implícito del SdA (como lo son los juicios temporales o la actividad cerebral) que sí pueda entrar en conversación con la teoría educativa. En esa búsqueda, y partiendo en principio de lo que proponen las mismas fuentes (Giddens, Davidson, Ahearn, Dennett, Duranti), el análisis lingüístico se presenta como una alternativa que sin dudas vale la pena explorar.

El uso cotidiano del lenguaje es prerreflexivo (Giddens, 1984; Chomsky, 1972, 1995), con lo cual es un buen candidato a contar como indicio implícito. Además, el estudio y análisis del lenguaje se pueden realizar de manera contextualizada, dentro de un sistema o de una institución, tomando en cuenta otras variables sociales como edad, clase social o género. Por último, existe ya una larga tradición de considerar al análisis lingüístico como metodología válida en las ciencias sociales en general, y en el campo educativo en particular. Además, como quedó claro en secciones previas, para Giddens

considerar las categorías naturales del lenguaje no sólo es una metodología válida para el estudio de la agencia y de la estructura social, sino que es directamente indispensable.

El desafío de aquí en adelante es múltiple. Por un lado, justificar que el análisis del lenguaje (el análisis de la producción lingüística de los sujetos) es un camino posible para “medir”, o al menos estudiar, los niveles de SdA en estudiantes de la escuela secundaria. ¿Existe realmente relación directa entre lenguaje y sentido de agencia? ¿Qué aspectos o categorías del lenguaje revelan qué dimensiones de la experiencia subjetiva de estar en control de los propios actos? Por otra parte, se puede buscar apoyatura en experiencias previas, para no adentrarse en un terreno absolutamente inexplorado. ¿Existen otros estudios que hayan intentado relacionar el análisis del lenguaje y la agencia, en particular dentro del contexto educativo? ¿Qué líneas tomaron, cómo justificaron los desarrollos metodológicos? Por último, los análisis lingüísticos se pueden realizar desde una multiplicidad de perspectivas. ¿Qué línea teórica puede resultar más conducente para el análisis lingüístico de la agencia y el SdA? ¿Cómo justificar un marco teórico por sobre el resto?

Las secciones que siguen intentan dar respuesta a estas preguntas, comenzando por revisar las (pocas) experiencias previas que han intentado un análisis lingüístico de la agencia, sobre todo en el campo educativo. En cuanto a la pregunta final, sin embargo, se puede dejar ya un indicio: la lingüística sistémico funcional (con Michael Halliday como propulsor), junto con el análisis del discurso, posiblemente sea el espacio teórico más propicio para entablar un diálogo entre cognitivismo y ciencias de la educación, ya que permite realizar un análisis detallado y cuantitativo de la producción lingüística, y al mismo tiempo tomar en cuenta la dimensión contextual y cultural en la que se inscribe esa producción. Además, el antecedente principal que figura en la siguiente sección retoma la misma línea teórica y desarrolla su propia metodología a partir del funcionalismo, lo cual brinda soporte adicional a la empresa.

Experiencias preliminares desde el análisis lingüístico funcional (Konopasky)

Si bien, como veremos en la próxima sección, las bases teóricas están asentadas para proponer el análisis del discurso desde la perspectiva funcionalista como una ventana al estudio de la agencia y del SdA, una búsqueda exhaustiva revela que no hay tradición establecida para una metodología de esta

índole, lo cual plantea una oportunidad y un riesgo en simultáneo. Oportunidad, porque se puede marcar camino estableciendo pautas para una nueva metodología en torno al uso cotidiano del lenguaje como indicio implícito del SdA. Riesgo porque trabajar con metodologías no validadas por la comunidad científica puede fácilmente conducir a puntos muertos.

De cualquier manera, el terreno no es absolutamente árido: existen algunas pocas experiencias preliminares para un estudio de la agencia desde la lingüística funcional. Jillian Code (2010), en su estudio de modelos de agencia y agencia para el aprendizaje, utiliza elementos del análisis lingüístico funcional en su metodología de análisis de la agencia. Jennifer Arnold (2012), en su tesis sobre la agencia en la clase de ciencias, utiliza como insumo grabaciones de clases de distintas materias de ciencia y luego analiza su contenido lingüístico (entre otras variables), desde lo que ella llama la “gramática de la agencia”, centrándose en la utilización de pronombres, en los sujetos y en la modalidad y el modo, elementos claves para la lingüística funcional.

Pero en esta sección seguiré más de cerca el trabajo de Abigail Konopasky (2016), quien en su tesis titulada “*A Linguistic Approach to Agency*” diseña un sistema basado en la lingüística funcional para estudiar la agencia y la experiencia de la agencia en estudiantes adultos:

“Los propósitos de este análisis lingüístico de la agencia en estudiantes de una secundaria para adultos son utilizar la lingüística funcional para desarrollar una herramienta de diagnóstico para analizar la agencia en narrativas, e investigar las experiencias de agencia de estudiantes adultos de secundaria a través del análisis del discurso”³²
(Konopasky, 2016, p. 9)

Son varias las similitudes entre la metodología propuesta por Konopasky y la que propondré en la sección siguiente. A saber, la autora: 1) Se basa en el género narrativo para las entrevistas (para obtener como insumos lingüísticos analizables narraciones de las estudiantes), 2) se enmarca de lleno en la lingüística sistémico funcional, siguiendo a sus pilares fundantes (Halliday, Matthiessen, Martin, Lakoff, Fairclough), 3) toma como referentes a Ahearn y Duranti para las bases teóricas de la relación

32 TdA. En el original: “The purposes of this linguistic analysis of agency in adult secondary learners are to use functional linguistics to develop a diagnostic tool to analyze narratives for agency and to investigate adult secondary learners’ agency experiences with discourse analysis.”

entre agencia y lenguaje, 4) retoma a Gallagher para la definición de SdA, 5) le otorga un rol central al *self* a través del estudio de la primera persona, 6) utiliza el concepto de “mitigación” de la agencia como herramienta de medición (la noción de que a través de diversos recursos lingüísticos un sujeto puede reducir el nivel de agencia que representa en una oración dada): *“En el presente estudio la agencia lingüística se conceptualiza en término de grados, relativos a si los hablantes usan o no mitigadores para disminuir su agencia.”*³³ (Ibid, p.30). Konopasky explica:

*“Esta investigación trabaja para desarrollar una construcción de la agencia lingüística -el grado y la manera en que las hablantes se representan como actantes intencionales y autónomas sobre el mundo- a través de las narrativas de las experiencias educativas de las estudiantes. La narrativa es una herramienta particularmente buena para entender el sentido de agencia de las participantes, ya que la intención (tener un propósito u objetivo) es una parte central tanto de la narrativa como de la agencia.”*³⁴ (Ibid, p.2)

En este sentido, entonces, siguiendo el espíritu de Konopasky, el trabajo de campo de la presente tesis se posiciona como una exploración experimental sobre todo en el potencial (pero deshabitado) espacio de diálogo entre la educación y las ciencias cognitivas. Existe, sin embargo, un número de diferencias entre el análisis planteado por la autora y el que presento a continuación en las próximas secciones: a) Konopasky no desarrolla un instrumento integral de medición de SdA, sino que analiza las frecuencias porcentuales (cantidad de apariciones sobre 100 palabras) de una gran selección de variables y las discute individualmente (algo que también será parte del análisis de esta tesis, como complemento); b) su unidad de análisis es la palabra (% sobre x cantidad de palabras) en vez de la cláusula; c) no distingue el contexto al que refiere el contenido de las narraciones, punto clave para el análisis en la próxima sección (la diferencia entre cláusulas que refieren a la actividad dentro o fuera del contexto aula); d) no analiza los niveles de identificación de la acción.

Incluso con los mismos marcos teóricos (lingüística sistémico-funcional, Gallagher, Duranti) y las mismas herramientas concretas (tipos de eventos, tipos de participantes, modalidad, distribución de la

33 TdA. En el original: “In the present study linguistic agency is conceptualized in terms of degrees, according to whether or not speakers use mitigators to diminish their agency.”

34 TdA. En el original: “This research works to develop a construct of linguistic agency—the degree to which and manner in which speakers represent themselves as acting intentionally and autonomously on the world—through learners’ narratives of their educational experiences. Narrative is a particularly good tool for understanding participants’ sense of agency because intention (having a purpose or a goal) is a central part of both narrative and agency.”

primera persona), las posibilidades para desarrollar una metodología de análisis puntual son infinitas, más allá incluso de las distinciones más macro recién mencionadas. No sorprende entonces que el trabajo de Konopasky, por más que sea una experiencia relevante directa, no siga exactamente la misma línea en el estudio del SdA. A continuación, las próximas secciones se ocupan de justificar, desarrollar y ejemplificar la metodología propuesta, antes de pasar al estudio de campo concreto, sus resultados y sus posibles interpretaciones.

La relación entre Lenguaje, Agencia y SdA

Luego de revisar las opciones concretas y teóricas para la medición del SdA y de anunciar que la elección para el presente trabajo de campo se apoya en la lingüística sistémico funcional, la presente sección da un paso hacia atrás para expandir la justificación teórica de la relación lenguaje – agencia en términos generales, siguiendo principalmente el trabajo de Giddens, Ahearn y Duranti.

Giddens y Ahearn: poder estructurante del lenguaje

Giddens, en su estudio sobre la estructura y la estructuración de la sociedad, reconoce el rol central del lenguaje “natural”, cuestión que queda clara en su concepto de “doble hermenéutica” (cómo el lenguaje utilizado por las ciencias sociales para estudiar la sociedad termina modificando a la sociedad misma). Ve en el lenguaje el ejemplo primordial de la dualidad estructura / estructuración: los sujetos no son plenamente libres al utilizar el lenguaje, ya que éste tiene una estructura firme, pero el mismo acto de utilizar el lenguaje reproduce (y potencialmente altera) su estructura. En cualquier caso, todo estudio de la sociedad, dice Giddens, tiene que abordar el lenguaje seriamente y tomarlo como insumo primordial de análisis:

“La centralidad del lenguaje natural tanto para la constitución de la acción como ‘significativa’ como para el proceso de comunicación en la interacción es por tanto tal que recurrir a él es necesario en la generación de cualquier tipo de ‘materiales de investigación’ en sociología: el observador sociológico no puede construir un

metalenguaje técnico que esté desconectado de las categorías del lenguaje natural.”³⁵
(Giddens, 1976, p. 158)

Tanto “agencia” como “lenguaje”, entonces, son pilares fundamentales de la teoría sociológica de Giddens, y no por separado sino en una relación íntima. Por un lado, el uso del lenguaje mismo implica acción y agencia (y estructura a la sociedad), y por el otro el discurso (la forma contextualizada en la cual los sujetos usan el lenguaje) codifica la agencia con sus “categorías naturales”, como por ejemplo qué tipos de elementos ocupan la posición de sujeto en una cláusula, como el autor muestra aquí:

*“Ya que al esforzarnos por especificar qué es la agencia estamos presumiblemente interesados en diferenciar no sólo afirmaciones que refieren de algún modo a la actualización de una norma, como ‘ella firmó el contrato’, sino también unas como ‘escribió con la lapicera’ de otras como ‘su mano realizó movimientos a través del papel’.”*³⁶ (Ibid, p. 79)

Siguiendo de cerca la teoría sociológica de Giddens, Ahearn desde la antropología busca especificar la relación universal entre agencia y lenguaje en “Language and Agency” (2001). En principio, parte de la misma idea de que el lenguaje es estructurante (los hablantes son limitados hasta cierto punto por las estructuras gramaticales de sus lenguajes particulares), pero que esas estructuras son reproducidas irreflexivamente por los hablantes al utilizar el lenguaje:

“Las antropólogas lingüísticas buscan entender cómo las categorías gramaticales ‘aproximadamente estructuran’ a las hablantes y por tanto observan cuidadosamente cómo el habla da forma y refleja las realidades sociales y culturales. Es más, mucho antes de que Giddens primero popularizara el término agencia, las antropólogas lingüísticas (y algunas académicas en campos relacionados como el análisis del discurso, la

35 TdA. En el original: “The centrality of natural language to both the constituting of action as ‘meaningful’ and the process of communication in interaction is therefore such that recourse to it is necessary in the generation of any sort of ‘research materials’ in sociology: the sociological observer cannot construct a technical metalanguage that is unconnected with the categories of natural language.”

36 TdA. En el original: “For in endeavouring to specify what agency is, we are presumably interested in differentiating not only statements which refer in some way to the actualization of a norm, like ‘she signed the contract’, but also ones like ‘she wrote with the pen’, from ones like ‘her hand made movements across the paper’.”

etnometodología, y la sociolingüística) escribían acerca del lenguaje como una forma de acción social.”³⁷ (Ahearn, 2001, p. 124)

Pero luego va más allá al analizar cómo las “categorías naturales” de los distintos lenguajes humanos codifican la agencia, y en este sentido avanza sobre conceptos más propios de la lingüística como transitividad, ergatividad, sujeto, objeto y agente:

*“Dado que las categorías gramaticales dentro de un idioma particular construyen los roles de Sujeto, Agente y Objeto de manera distinta, las investigadoras pueden beneficiarse al examinar tales categorías cuidadosamente cuando escuchan cómo la gente atribuye responsabilidad, crédito, o culpa por un evento (...) Tratamientos del lenguaje y la acción con tal matiz sirven como modelos excelentes para el desarrollo de una comprensión de la agencia más sofisticada.”*³⁸ (Ibid, p. 131)

Ahearn también busca contextualizar el estudio de la relación entre lenguaje y agencia y tomar en cuenta las idiosincrasias de cada lengua y cada sociedad. Insiste en que cualquier discusión de agencia y lenguaje debe considerar cómo las categorías gramaticales en *diferentes lenguajes* distinguen, por ejemplo, entre tipos de sujetos, ya que tales categorías, en tanto son obligatorias y habituales (y relativamente inaccesibles a la reflexión consciente), se constituyen como un medio privilegiado para transmitir y reproducir categorías sociales y culturales.

El carácter prerreflexivo del lenguaje

El uso cotidiano del lenguaje es tan irreflexivo como el SdA: los individuos pueden controlar en cierta medida qué es lo que dicen durante el uso no planificado del lenguaje, pero tienen muy poco control

37 TdA. En el original: “Linguistic anthropologists seek to understand how grammatical categories “loosely structure” speakers and therefore look carefully at how speech both shapes and reflects social and cultural realities. For these reasons, they are well situated to contribute to the scholarship on agency. Indeed, long before Giddens first popularized the term agency, linguistic anthropologists (and some scholars in related fields such as discourse analysis, ethnomethodology, and sociolinguistics) were writing about language as a form of social action.”

38 TdA. En el original: “Because grammatical categories within particular languages construct the roles of Subject, Agent, and Object differently, researchers can benefit from examining such categories carefully when listening to how people attribute responsibility, credit, or blame for an event (...) Such nuanced treatments of language and action serve as excellent models for the development of a more sophisticated understanding of agency.”

sobre cómo lo dicen. La noción de competencia lingüística (Chomsky, 1972) implica que el individuo posee el conocimiento para generar el lenguaje, pero no tiene acceso consciente a él: el conocimiento es inconsciente (y por lo tanto más efectivo):

*“Desde el aspecto de su producción como una serie de actos del habla de un hablante individual, el lenguaje es (1) una habilidad, o una muy compleja serie de habilidades, que es poseída por cada persona que ‘sabe’ el idioma; (2) utilizada para ‘hacer sentido’ (‘make sense’), literalmente, como el arte creativo de un sujeto activo; (3) algo que es realizado, logrado, por el hablante, pero sin el completo conocimiento de cómo él o ella lo hace. Vale decir, el individuo probablemente pueda ofrecer sólo un recuento fragmentado de qué habilidades son puestas en práctica, o de cómo son puestas en práctica.”*³⁹
(Giddens, 1976, p. 109)

Preguntarle a un individuo si fue el agente de una acción equis, entonces, implica investigar el contenido del lenguaje, la dimensión sobre la cual la persona tiene “conciencia discursiva”. Realizar una pregunta tangencial y luego analizar la respuesta en cuanto *performance* (cómo el sujeto utilizó el lenguaje para dar respuesta) implica investigar la forma del lenguaje, que es prerreflexiva, y que puede develar una conexión directa con otras actividades prerreflexivas de la mente, como el SdA. Vale decir, los mecanismos que subyacen en la producción lingüística están fuera del alcance de los propios sujetos (es por esto que aún nos resulta imposible descubrir **cómo** se produce el lenguaje en la mente), al igual que los mecanismos que subyacen a la intención y al sentido de agencia. También Giddens encuentra en la prerreflexividad un camino entre el lenguaje y el SdA:

*“Los seres humanos nos pueden proveer, directa o inadvertidamente, mediante lo que dicen, de unos límites más o menos delineados entre cuáles de sus acciones pueden correctamente ser llamadas intencionales y cuáles no.”*⁴⁰ (Ibid, p. 89)

39 TdA. En el original: “From the aspect of its production as a series of speech acts by an individual speaker, language is (1) a skill, or very complex set of skills, that is possessed by each person who 'knows' the language; (2) used to 'make sense', literally, as a creative art of an active subject; (3) something which is done, accomplished, by the speaker, but not in full cognizance of how he or she does it. That is to say, the individual is likely to be able to offer only a fragmentary account of what skills are exercised, or of how they are exercised.”

40 TdA. En el original: “Human beings can provide us, directly or inadvertently, through what they say, with more or less clear-cut boundaries between which of their doings may be correctly called purposive, and which not.”

Siguiendo estos puntales teóricos, la propuesta de trabajo de campo en la próxima sección toma la irreflexividad del lenguaje como un fuerte argumento de validación metodológica, ya que al hablar sobre sí mismos, los sujetos pueden revelar sus propias experiencias subjetivas (y en particular sus experiencias de agencia) sin quererlo, o incluso sin saberlo, simplemente a través del uso prerreflexivo del lenguaje.

La codificación de la agencia en el lenguaje como un universal

Tanto Ahearn como Duranti apuntan a la universalidad de la relación lenguaje – agencia, y esto resuena positivamente con una postura más chomskiana del lenguaje humano como una habilidad cognitiva universal, más allá de las diferencias socioculturales.

“Si bien los idiomas pueden codificar la agencia en sus categorías gramaticales de forma distinta, hay algunos patrones universales que se pueden discernir en cuanto a los tipos de sustantivos que más probablemente pueden aparecer en la posición de Agente.”⁴¹ (Ahearn, 2001, p. 122)

Duranti, luego de una extensa revisión bibliográfica sobre la relación entre agencia y lenguaje, insiste en que todos los lenguajes tienen formas de representar la agencia, más allá de que exista “variación tanto entre lenguajes como dentro del mismo lenguaje en la forma en que la agencia es representada”⁴² (Duranti, 2004, p. 460). No sólo hay evidencia sustancial de que la agencia juega un rol importante en la organización gramatical de los lenguajes del mundo, sino que muchas veces la clasificación de los lenguajes suele estar basada en el sistema mismo de representación de la agencia (por ejemplo la división entre lenguajes que son “nominativo-acusativos”, “ergativo-absolutivos” y “activo-estativos”).

Tanto el aviso de Ahearn sobre la variabilidad a través de las culturas y los idiomas en cuanto a la representación de la agencia como el argumento por lo universal de Duranti juegan un rol importante en el desarrollo metodológico que sigue. Porque si bien la propuesta de análisis que haré está basada en las formas particulares de expresión de la agencia del idioma español (dialecto rioplatense), el método

41 TdA. En el original: “While languages may encode agency differently in their grammatical categories, there are some universal patterns that can be discerned regarding the types of nouns most likely to appear in the Agent position.”

42 TdA. En el original: “variation both across languages and within the same language in the way in which agency is represented.”

en sí mismo podría readaptarse a cualquier otro lenguaje, siempre y cuando se tomen en cuenta sus formas particulares de representar la agencia.

Duranti: El concepto de la “mitigación” de la agencia y el SdA

Más allá de su discusión sobre el componente universal de la relación lenguaje-agencia, Durante avanza con un concepto que puede brindar la clave a la hora de “medir” los niveles de SdA: la noción de “mitigación de la agencia”. Con sus peculiaridades, dice, todos los idiomas ponen recursos lingüísticos a disposición del hablante para que éste se desresponsabilice o desresponsabilice a los demás al representar un evento dado:

“Todos los idiomas tienen formas de mitigar, eso es, modular algunas de las propiedades de la agencia por medio de un número de estrategias gramaticales y discursivas, incluyendo la omisión (i. e. falta de mención del agente por completo) y encuadres gramaticales alternativos (ej. variación en la conexión expresada entre un evento y la entidad que lo puede haber causado).”⁴³ (Ibid, p. 460)

Con lo cual, argumenta Durante, los lenguajes humanos no sólo tienen diversas formas gramaticales de expresar la noción de agencia (quién es el autor o responsable de una acción), sino también diversas formas gramaticales de esconderlo o modularlo. De alguna manera, lo mismo parece querer expresar Giddens cuando plantea diferenciar una oración como *'ella escribió con una lapicera'*, de una como *'su mano hizo movimientos a través del papel'*. Desde una posición menos técnica en cuanto a la lingüística, Giddens da a entender que existen expresiones más puras de la agencia (en el primer caso, con un actor humano ocupando la categoría de sujeto de un verbo material transitivo) y otras más moduladas (en el segundo caso, con un objeto inanimado como sujeto de un verbo material intransitivo).

Entonces: 1) si el lenguaje codifica la agencia (y por ende la experiencia subjetiva de la agencia) de forma universal, 2) si además toda lengua tiene recursos gramaticales para modular el nivel de agencia

43 TdA. En el original: “All languages have ways of mitigating, that is, modulating some of the properties of agency by means of a number of grammatical and discourse strategies, including omission (i.e. no mention of agent at all) and alternative grammatical framings (e.g. variation in the expressed connection between an event and the entity that might have caused it).”

representado (vale decir, no es todo blanco o negro, agencia o no agencia, sino que hay un continuo) y 3) si la utilización de estos recursos es tan irreflexiva como la experiencia misma de la agencia, cabe proponer que 4) **el estudio minucioso de la modulación de la agencia en el discurso de los sujetos que se narran a sí mismos bien puede ser tomado como un indicio implícito del SdA, condición mínima para su medición.**

A lo largo de esta sección he dejado que las fuentes presenten el argumento central que sostiene la metodología que sigue a continuación en sus propias palabras. Cualquier estudio del sentido de la agencia implica su medición (Haggard), pero las mediciones explícitas no son fiables dada la interferencia consciente de los sujetos (Haggard), cuando la experiencia subjetiva de la agencia es claramente subconsciente (Gallagher, Wegner, Damasio), con lo cual es necesario dar con un indicio implícito del SdA (Haggard). La producción del lenguaje también es una actividad prerreflexiva en los sujetos (Giddens, Chomsky), y además existe una relación implícita y universal entre la estructura del lenguaje (y de las lenguas) y la agencia (Giddens, Ahearn, Duranti), tanto a través de sus categorías naturales (Giddens, Duranti) como a través de los recursos de mitigación que el lenguaje pone a disposición de las hablantes (Duranti). Entonces, la medición tanto de estas categorías naturales del lenguaje que expresan agencia como de las formas de mitigación de la agencia implicaría la medición de una producción prerreflexiva del sujeto, que a su vez está íntimamente relacionada con la agencia y el SdA, y por eso se presenta como un posible candidato de indicio implícito del SdA. En lo que sigue, una justificación de por qué la lingüística sistémico-funcional puede ser la mejor opción para una medición de este tipo.

El análisis lingüístico funcional como herramienta de medición

Una vez establecido que el uso prerreflexivo del lenguaje por parte de los individuos (por ejemplo en una autonarración) es un potencial candidato a “indicio implícito del SdA”, es necesario primero determinar desde qué perspectiva se analizará el lenguaje, y luego qué herramientas técnicas específicas se utilizarán para la medición.

En ese sentido y por diversos motivos, esta tesis se encuadra netamente en la lingüística sistémico funcional (LSF) de M.A.K Halliday y sus seguidores (Martin, Rose, Matthysien, Fairclough, Lakoff).

Por un lado, la LSF le confiere un rol prominente al contexto (al entender el texto como cualquier instancia de lenguaje en uso):

“El término “texto” refiere a cualquier instancia del lenguaje, en cualquier medio, que sea significativa para cualquiera que conoce la lengua; caracterizamos al texto como lenguaje funcionando en un contexto. El lenguaje es, en primera instancia, un recurso para producir significado; con lo cual el texto es un proceso de producir significado en contexto.”⁴⁴
(Halliday & Matthiessen, 2013, p. 3)

Esto la vuelve una teoría fértil para establecer diálogos interdisciplinarios con disciplinas sociales como la sociología o la teoría de la educación:

“Al contrario de la tradición chomskiana, más influyente dentro de la lingüística, la LSF concierne profundamente a la relación entre el lenguaje y otros elementos y aspectos de la vida social, y su acercamiento al análisis lingüístico de textos siempre está orientado al carácter social de los textos”⁴⁵(Fairclough, 2003, p. 5)

Esta relación que establece la LSF entre el lenguaje y lo social, también desde el punto de vista de la estructuración (lo cual atrajo en gran medida a teóricos como Bernstein), la separa de la lingüística chomskyana, que voluntariamente renuncia al estudio del contexto. Pero esto no implica que la LSF no sea una teoría formal de la estructura del lenguaje: sus rigurosos sistemas de clasificación y análisis gramatical la distinguen de teorías más generalistas de la sociolingüística (como las de Austin, Searle, Grice, Brown, etc.).

La conjugación de enfocarse en el lenguaje como objeto formal y como objeto social en simultáneo se logra en la LSF a través de la noción de “metafunción”. El lenguaje, según Halliday, tiene tres metafunciones principales: representar el mundo (metafunción ideacional), producir interacción (metafunción interpersonal) y organizarse a sí mismo (metafunción textual). Esto permite distintos

44 TdA. En el original: “The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context. Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context.”

45 TdA. En el original: “In contrast with the more influential Chomskyan tradition within Linguistics, SFL is profoundly concerned with the relationship between language and other elements and aspects of social life, and its approach to the linguistic analysis of texts is always oriented to the social character of texts.”

niveles de análisis desde el mismo marco teórico: se puede al mismo tiempo estudiar cómo un texto representa al mundo desde su estructura formal, estudiar cómo ese texto se relaciona con su contexto sociocultural y produce interacción entre productores y receptores y estudiar cómo el mismo texto está organizado en pos de cumplir las primeras dos funciones.

Por otra parte, Halliday señala la cláusula como unidad básica de construcción de significado en el lenguaje (Halliday, 2004). Desde ese nivel de granularidad, la LSF puede analizar con precisión aspectos gramaticales como los tipos de eventos, de participantes, la transitividad, la modalidad, el modo, el tiempo, la voz, el aspecto o el foco, y desde allí salir por elevación, a través del concepto de “choice” (*selección*), hacia el texto y el contexto, estableciendo una relación entre categorías macro de lo social con categorías micro de la gramática. La idea es que cada palabra y cada estructura es “elegida” por el hablante, no en el sentido de una elección consciente, sino como selección contrastiva: siempre que se dice una cosa se podría haber dicho otra, cada elección implica una omisión (y viceversa), y en ese contraste la LSF encuentra una profunda riqueza que permite conectar el análisis gramatical con la estructura social.

Esta perspectiva teórica se presta idealmente, entonces, para conectar los niveles múltiples de las nociones de agencia (como potencial estructurante de lo social), sensación de agencia (como experiencia subjetiva, mental y cerebral) y uso prerreflexivo del lenguaje (como indicio implícito del SdA). Dentro del mismo marco se puede analizar minuciosamente palabra por palabra, dando significado a cada selección léxica y gramatical de la hablante (que no es consciente de cómo o por qué elige decir lo que dice en el uso cotidiano del lenguaje) y al mismo tiempo interpretar el significado dentro del contexto sociocultural en el que sucede. Pueden combinarse así aspectos del análisis cuantitativo (desde el aporte de las ciencias cognitivas) con aspectos del análisis cualitativo (desde una perspectiva más próxima a algunas vertientes de las ciencias de la educación) en simultáneo.

Categorías de análisis y su potencial de codificación y mitigación

Más allá de enmarcar la metodología en la LSF, es necesario elegir las herramientas precisas con las cuales se pueden operacionalizar los conceptos desarrollados hasta ahora. ¿Qué análisis gramatical del

lenguaje en uso puede llegar a develar las experiencias subjetivas de la agencia de las hablantes? ¿El estudio de qué categorías gramaticales puede ayudar a medir el SdA?

Sin importar qué instrumento metodológico se desarrolle a continuación en esta tesis en particular, lo primero que hay que admitir en cualquier caso es que todo trabajo en este campo es absolutamente experimental y requerirá validación independiente de disciplinas diversas, ya que es un terreno prácticamente virgen (aunque si es fértil o árido es algo que queda aún por determinar). Así, cualquier conclusión que se pueda extraer de aquí en adelante aspira como máximo a ser un indicio, una indicación de potencial y quizá, menos tímidamente, un argumento sólido en favor de la importancia del estudio del SdA para el campo educativo en general, y el aprendizaje basado en proyectos en particular.

Representaciones de subjetividad (Giddens, Ahearn, Duranti, Gallagher)

Una de las dimensiones fundamentales que la LSF identifica dentro de la metafunción interpersonal (la función de *interactuar* mediante el lenguaje) es la de **persona**: la distinción (en la gran mayoría de las lenguas, incluyendo el español) entre primera, segunda y tercera persona, principalmente, y también entre singular y plural. Desde esta perspectiva, la elección de utilizar la primera persona introduce a la hablante directamente dentro del texto, y la elección de utilizar la segunda persona introduce a la receptora: cualquiera de las dos genera una interacción automática, y se oponen a la utilización de la tercera persona, que mantiene tanto a la productora como a la receptora fuera del texto (al menos de manera explícita).

Dentro de estas opciones, la más marcada es la utilización de la primera del singular (“yo”, “me”, “a mí”), ya que sitúa a la hablante como centro de la experiencia. Pero es crucial sumar al análisis el tipo de materialización de la primera persona: ¿como qué tipo de participante aparece en el discurso? ¿Como agente, paciente, tema, receptor, locación? Intuitivamente sabemos que las siguientes oraciones describen distintas experiencias subjetivas del mismo evento:

- 1) Ayer gané un premio en el evento (primera singular - agente)
- 2) Ayer me dieron un premio en el evento (primera singular – receptor)

- 3) Ayer fui premiada en el evento (primera singular – paciente)
- 4) Ayer un premio en el evento fue para mí (primera singular – locación)

Al igual que no son lo mismo éstas:

- 5) Gané un premio en el evento (primera singular – agente)
- 6) Ganamos un premio en el evento (primera plural – agente)

Las oraciones del 1 al 4 son un primer ejemplo de como el lenguaje puede representar **distintos niveles de experiencia subjetiva de agencia**. La representación de la agencia se ve mitigada cuando desaparece el agente (de 2 a 4), y va descendiendo a medida que la primera del singular pasa a ser receptor (que tiene algún rol activo en la acción), paciente/tema (que sufre la acción) o locación (que no se involucra en la acción). De manera crucial, pronunciar cualquiera de estas oraciones es una **elección** por más que la hablante lo haga irreflexivamente, ya que decir una de las cuatro también es **no decir las otras tres**, y en ese contraste entre lo potencial y lo elegido se puede analizar la experiencia subjetiva (prerreflexiva), en este caso de la agencia.

En las oraciones 5 y 6 la interpretación depende del contexto. Si lo dice una actriz respecto del premio a mejor película, 6) es natural y 5) peculiar (más SdA de lo esperable). Si lo dice una directora respecto del premio a mejor director, 5) es natural y 6) es peculiar (menos SdA de lo esperable). Estas intuiciones, que se basan en nuestro conocimiento prerreflexivo del lenguaje y su uso, pueden encontrar explicaciones técnicas en las categorizaciones gramaticales de la LSF.

Ahearn y Duranti siguen de cerca estas líneas y basan gran parte de su análisis de la relación lenguaje/agencia en estudiar qué tipo de pronombres y sustantivos aparecen como participantes (como sujetos/objetos). Giddens, por su parte, dedica una sección importante de “The Constitution of Society” al estudio del “yo” y del “self”, y los distingue del “agente”, ya que indica que *“El self es el agente tal cual el agente mismo se caracteriza”*⁴⁶ (Giddens, 1984, p.51), mientras que al mismo tiempo sostiene que *“el Yo es una característica esencial del monitoreo reflexivo de la acción.”*⁴⁷ (Ibid, p. 51).

46 TdA. En el original: “the self is the agent as characterized by the agent”

47 TdA. En el original: “the I is an essential feature of the reflexive monitoring of action”

Por su parte, Gallagher dedica uno de sus trabajos más importantes al estudio del *self*, y reserva un espacio fundamental al concepto de “persona”, a través de la distinción entre el uso de la primera persona como sujeto y su uso como objeto, lo cual eventualmente lo lleva a formular la separación entre “*sentido de la agencia*” y “*sentido de la propiedad*”. Coincide, además, con Giddens al pensar el uso del “yo” como prerreflexivo:

*“... cuando me auto-refiero (usando la primera persona) no atravieso un proceso cognitivo en el cual trato de hacer concordar la experiencia en primera persona con algún criterio conocido en pos de juzgar que la experiencia me es propia. Mi acceso a mí mismo (a mi self) en la experiencia en primera persona es inmediato y no es observacional; es decir, no involucra un acto de conciencia perceptivo o reflexivo. En este sentido, el self inmediato que es referenciado aquí es el punto prerreflexivo de origen para la acción, la experiencia y el pensamiento.”*⁴⁸(Gallagher, 2000, p. 15)

Siguiendo estos argumentos, el estudio del uso, aparición, omisión y distribución de la primera persona (con sus variaciones) será una de las dimensiones principales de la metodología que propondré, ya que se presenta en las fuentes centrales como el recurso lingüístico principal para representar la agencia (y su experiencia subjetiva), al menos en la lengua española.

Desindividuación y desresponsabilización (Wegner, Haggard)

En esta sección se presentan otros dos conceptos relevantes sobre la “mitigación del SdA”. Por un lado, el concepto de “desindividuación”, que utiliza Wegner desde la psicología cognitiva: la disminución del sentido del *self*, y por ende de SdA, cuando el individuo se encuentra en una conformación grupal.

“La formación del “nosotras” puede reducir el reconocimiento del yo y de la otra como entidades sociales individuales. Hay una disminución en el uso del pronombre “yo” en los individuos de un grupo, por ejemplo, a medida que el tamaño del grupo aumenta (Mullen,

48 TdA. En el original: “...when I self-refer (using the first person) I do not go through a cognitive process in which I try to match up first-person experience with some known criterion in order to judge the experience to be my own. My access to myself (my self) in first-person experience is immediate and non-observational; that is, it doesn’t involve a perceptual or reflective act of consciousness. In this sense, the immediate self that is referred to here is the pre-reflective point of origin for action, experience and thought.”

*Chapman, and Peaugh 1989). Este proceso ha sido llamado desindividuación (Festinger, Schacter, and Back 1950; Zimbardo 1970) y ha sido implicado en la reducción de la responsabilidad personal y de la moralidad que viene aparejada con la inmersión de individuos en multitudes y grupos activos*⁴⁹ (Wegner, 2002, p. 214)

Este fenómeno es claramente visible tomando la clase como grupo social, aunque es importante realizar la distinción entre tres tipos distintos de grupos dentro del espacio áulico: a) el grupo reducido de estudiantes que se sientan juntas/trabajan juntas/son amigas; b) el grupo total de las estudiantes; c) el grupo total de las estudiantes MÁS la docente. De A a C hay una pérdida progresiva de la identidad individual, y esto tiene un correlato gramatical con el tipo de sujeto (participante) utilizado en los relatos:

- 1) Resolví los ejercicios de la guía (primera del singular)
- 2) Resolvimos los ejercicios de la guía con mi grupo (primera del plural, grupo reducido)
- 3) Resolvimos los ejercicios de la guía en clase (primera del plural, grupo total)
- 4) Resolvimos los ejercicios de la guía con el profesor (primera del plural, clase -con docente)

A medida que el grupo en el que está inmerso un individuo se agranda, más se diluye (distribuye) la intención que guía la acción. El efecto directo es una disminución gradual en la sensación de estar en control de la acción que el colectivo realiza: si no puedo percibir la intención detrás de la acción como propia, no se produce en mí el SdA (o se produce en forma disminuida). Y esta disminución es más drástica si en el grupo aparecen otras figuras a las que se les puede atribuir la intención causante de la acción en mayor medida (como una docente en el grupo clase). Además, la inserción de la figura docente en el grupo nos acerca al concepto de “desresponsabilización”, que Haggard sigue de cerca en varios de sus trabajos:

“La experiencia de agencia bajo coerción ha sido sorprendentemente desatendida en discusiones previas, a pesar de su obvia relación con la responsabilidad personal. Aquí observamos que recibir la orden de realizar una acción reduce la experiencia subjetiva de

49 TdA. En el original: “The formation of the “we” can reduce the awareness of self and other as individual social entities. There is a decrease in the use of the pronoun I by individuals in a group, for example, as the size of their group increases (Mullen, Chapman, and Peaugh 1989). This process has been called deindividuation (Festinger, Schacter, and Back 1950; Zimbardo 1970) and has been implicated in the reduction of personal responsibility and morality that comes with the immersion of individuals in crowds and active groups.”

*la agencia sobre el resultado en comparación con la libertad de elegir entre resultados, demostrado por los estimados reducidos del intervalo temporal entre acción y resultado (...) Las instrucciones coercitivas parecen inducir un modo pasivo de procesamiento en el cerebro comparadas con la libre elección entre alternativas.*⁵⁰ - (Caspar, Christensen, Cleeremans & Haggard, 2015, p. 4)

En el texto citado, Haggard et al parten de los famosos experimentos de Stanley Milgram en Yale en los años 60, en los cuales se medía la predisposición de los participantes a seguir órdenes en conflicto con su conciencia moral. Los participantes creían estar asistiendo a un experimento distinto, en el cual tenían que administrar electrochoques a un aprendiz, llegando al punto de representar un hipotético peligro para su vida (los choques eran falsos, sólo simulados). El experimento original (luego replicado muchas veces) descubrió, de forma inesperada, que una muy alta proporción de los sujetos obedecían las instrucciones por completo, por más que las acciones fueran completamente en contra de lo que consideraban ético o moral.

Haggard et al reinventan el experimento y su análisis, adaptándolos a la mirada actual de las ciencias cognitivas y llegan a las mismas conclusiones: los individuos experimentan menores niveles de SdA cuando son obligados a realizar una acción (cuando deben actuar sin intención), y esa mitigación del SdA produce un efecto de desresponsabilización que les permite justificar sus propias acciones. Siguiendo la línea planteada antes, en la que la experiencia subjetiva, prerreflexiva, de la agencia tiene un correlato con la producción del lenguaje cotidiano, también prerreflexiva, esta acción sin intención (causada por la coerción) tendrá más abajo su correlato con la modalidad y la gramática de la obligación.

Niveles de identificación de los actos (Wegner, Vallender, Giddens)

La teoría de identificación de los actos de Vallender y Wegner, que resuena de alguna manera u otra en Giddens, Davidson, Gallagher y la mayoría de las fuentes que estudian el SdA, será una variable

50 TdA. En el original: “The experience of agency under coercion has been surprisingly neglected in previous discussions, despite its obvious relation to personal responsibility. Here, we observed that being ordered to perform an action reduces the subjective experience of agency over the outcome in comparison with being free to choose between outcomes, as shown by reduced estimates of the temporal interval between action and outcome. (...) Coercive instructions appear to induce a passive mode of processing in the brain compared to free choice between alternatives.”

importante de análisis del discurso de las estudiantes. Como expliqué en secciones previas, un mismo evento se puede concebir a niveles muy diversos de identificación, y en el caso de los relatos de estudiantes, mientras más elevado sea el nivel de identificación, más probable será que no exista intención para la acción (y por ende se vea mitigado el SdA):

- 1) Saqué una hoja de la mochila
- 2) Tomé notas durante la clase
- 3) Charlamos con la profesora sobre la novela
- 4) Tuvimos clase de Lengua

Las posibilidades de identificación podrían seguir hacia abajo (“moví mi brazo hacia la mochila”) o hacia arriba (“fui a la escuela”), y todas serían respuestas válidas ante la pregunta: “¿qué hiciste hoy?”. Pero se verá que en las narraciones de las estudiantes hay una clara tendencia a describir los eventos con niveles altos de identificación (a comprimir grandes porciones del día en una sola cláusula: “después tuvimos Matemática”). Esto produce una reducción del SdA, ya que dentro de la escuela las estudiantes tienen muchas más posibilidades de hacer coincidir intención con acción en los actos de nivel bajo (hablar, pensar, escribir, pedir, buscar) que en los de niveles altos (resolver ejercicios, repasar un tema, tener clase, dar una presentación), donde la intención pertenece más a la docente y a la institución que a la estudiante.

Aquí, el correlato gramatical tendrá que ver con la elección de los procesos (verbos) y los tipos de procesos (según la clasificación de la LSF). La elección del verbo es la decisión fundamental para la organización de la cláusula, y por ende para la representación de una idea a través del lenguaje. El mismo evento se puede representar a través de una gran variedad de verbos, y cada elección dará un nivel distinto de identificación del acto. Millicant y Woolridge (2014) , citando a Searle, ejemplifican con la siguiente serie, basada en los hechos de la Primera Guerra Mundial:

- * *Gavrilo contrajo su dedo;*
- * *Gavrilo apretó el gatillo;*
- * *Gavrilo disparó un arma;*
- * *Gavrilo asesinó al archiduque Ferdinand;*

* *Gavrilo le asestó un golpe a Austria;*

* *Gavrilo comenzó la Primera Guerra Mundial.*

Las seis son posibles descripciones del mismo evento, y cada una depende fundamentalmente de la elección del verbo para organizar la cláusula (“contraer”, “apretar”, “disparar” son elecciones que producen un nivel bajo de identificación del evento; “asesinar”, “asestar un golpe” y “comenzar una guerra” son elecciones que producen niveles altos de identificación). Pero, al igual que con las estudiantes, mientras más nos movemos hacia niveles altos de identificación, más nos alejamos de la agencia real del sujeto, y sobre todo de su SdA. Gavrilo seguramente experimentó agencia respecto de contraer su dedo, apretar el gatillo, disparar el arma y hasta asesinar al archiduque (aunque quizá mitigada, ya que no era su propia intención hacerlo). Pero al llegar a los niveles más altos, Gavrilo difícilmente se haya sentido el agente de los últimos dos actos al momento de disparar su arma. Como diré más adelante, pareciera que al relatar su cotidiano escolar, las estudiantes utilizan niveles altos de identificación ya que son los que tienden a representar niveles bajos de SdA, y así es como vivencian sus días en la escuela. Identifican los eventos en niveles para los cuales la intención no les pertenece: ellas no tienen la intención de “tener Historia”, “resolver ejercicios” o que les “tomen una evaluación”.

Tipos de eventos y sus participantes (Martin, Halliday)

Halliday establece como marco teórico la idea de que el lenguaje tiene dos funciones primordiales: *“hacer sentido de nuestra experiencia y representar nuestras relaciones sociales”*⁵¹ (Halliday & Matthiessen, 2013, p. 30) , llamadas metafunción ideacional y metafunción interpersonal. En esta sección, el foco está puesto en la primera, cuyo rol es **representar la experiencia humana**. El lenguaje logra esta función primordialmente a través de la selección de los procesos (verbos) y sus participantes (argumentos), ya que, como dije en la sección anterior, el mismo evento puede ser experimentado (y representado) de muchas maneras distintas, dando lugar a la selección de muchos procesos distintos.

La ventaja de enmarcarse en la LSF en este punto es que ofrece un sistema de clasificación de los participantes basado en la semántica (lo que los argumentos **representan en el mundo**) y no basado en la sintaxis (las relaciones morfogramaticales, como en la gramática tradicional). Así, en vez de

51 TdA. En el original: “making sense of our experience and acting out our social relationships”

categorías como “sujeto”, “objeto directo” u “objeto indirecto”, que no dicen nada acerca del significado de los argumentos, la LSF clasifica a los participantes en “causa”, “agente”, “experienciador”, “receptor”, “tema”, “atributo”, “portador”, “locación”, “existente”, entre otros. Estas categorías **describen semánticamente** los argumentos y permiten analizar lo que Duranti señala como primordial: el estudio de los diversos roles que el sujeto o el objeto de una cláusula pueden tomar.

Así, es posible estudiar no sólo cómo aparece representado el *self* (“yo”, “uno”, “vos”, “nosotros”, o si está directamente omitido), sino también qué rol tiene en la cláusula (qué tipo de participante es). Las representaciones no mitigadas de agencia en español ocurren cuando la primera persona del plural aparece como “causa” o “agente”. Luego, más allá de la mitigación que pueda ocurrir a través de la desindividuación, el SdA puede disminuir a raíz de los distintos roles que asume el *self*:

- 1) Hice que se callaran (primera del singular, “causa”)
- 2) Tomé notas (primera del singular, “agente”)
- 3) Me aburrí en clase (primera del singular, “experienciador”)
- 4) Recibí la prueba (primera del singular, “receptor”)
- 5) Me pusieron un 4 (primera del singular, “tema”)
- 6) Estaba cansado a esa hora (primera del singular, “portador”)

Del 1 al 6 intuitivamente se puede percibir la mitigación progresiva de la agencia y su experiencia subjetiva. Ser la causa de un evento, el actor de una acción, el que tiene una experiencia mental, el que recibe algo, al que le hacen algo, el que tiene una cualidad: todas éstas son diversas formas de experimentar el *self*, y representan distintos niveles de SdA. Y por cierto, es evidente que los individuos no calculan conscientemente qué rol conferirle a la primera persona del singular cuando utilizan el lenguaje de manera natural y cotidiana: no tienen modo de hacerlo. El discurso se produce en el sujeto de manera espontánea, prerreflexiva, y tiende así una conexión directa con la experiencia. Podrán las estudiantes controlar el contenido de sus relatos, pero difícilmente puede decirse que disponen reflexivamente de categorías microgramaticales como el uso de la persona o los tipos de participantes que adjudican a la primera del singular. Es por esto que el análisis de la producción lingüística es buen candidato a ser indicio implícito del SdA: las hablantes revelan en sus selecciones lingüísticas experiencias que no tienen conciencia de estar revelando.

Modalidad, obligación y necesidad (Duranti)

En consonancia con el estudio de la desresponsabilización que lleva adelante Haggard, Duranti reconoce la **modalidad deóntica** (obligación, necesidad) como uno de los recursos lingüísticos centrales para la mitigación de la agencia:

“Hay un rango de otros recursos gramaticales que aumentan o reducen la agencia de un hablante o de un referente, incluyendo la modalidad deóntica, eso es, la codificación de la posibilidad o la necesidad de los actos llevados a cabo por agentes moralmente responsables”⁵² (Duranti, 2004, p. 466)

La modalidad puede definirse como la actitud del hablante respecto del contenido de una proposición (Halliday, 2004). En el caso de la modalidad deóntica, esa actitud refiere a juicios de valor moral: cómo debería ser el mundo. Ese “deber ser” implica una intención que ya está predeterminada más allá del hablante, y por lo tanto desdibuja su agencia y su experiencia subjetiva de la agencia. Si soy el dueño de un departamento y digo “tengo que ir a la reunión de consorcio” está claro que no es una acción que surja plenamente de mi intención: si pudiera no iría, pero debo haberlo. Mi experiencia subjetiva respecto de la decisión de asistir a la reunión se encuentra mitigada. En cambio si yo fuera un inquilino, sin obligación de asistir, pero me interesara participar y dijera: “voy a ir a la reunión de consorcio”, la proposición sería la misma pero carecería de modalidad deóntica, y por tanto carecería también de mitigación de la agencia. Nuevamente, una serie de cláusulas puede demostrar el carácter graduable del SdA:

- 1) Escribí una reseña de la novela
- 2) Me sugirió que escribiera una reseña de la novela
- 3) Me pidió que escribiera una reseña de la novela
- 4) Era necesario que escribiera una reseña de la novela
- 5) Tenía que escribir una reseña de la novela

52 TdA. En el original: “There is a range of other grammatical resources that augment or reduce a speaker’s or a referent’s agency, including deontic modality, that is, the encoding of the possibility or necessity of acts performed by morally responsible agents.”

- 6) Debía escribir una reseña de la novela
- 7) Me obligó a escribir una reseña de la novela

Si bien intuitivamente es difícil dar un orden preciso a los distintos niveles de SdA que estas 7 cláusulas representan, es claro que la 1 y la 7 constituyen los dos extremos de este gradiente. Esta claridad, nuevamente, es esencialmente irreflexiva: se nos presenta automáticamente por más que tengamos nulo conocimiento sobre las peculiaridades gramaticales del español (en este caso). Y éste es el factor clave que permite postular el análisis gramatical del discurso como un “indicio implícito” del SdA, ya que los actos de elección lingüística por parte de los individuos escapan a su propio control consciente.

Polaridad

Por último, se pueden decir unas pocas palabras acerca de la polaridad, ya que con su polo negativo puede también afectar la representación de la agencia:

- 1) Estudié toda la mañana
- 2) No estudié en toda la mañana.

Si bien 1) es un ejemplo clásico de representación de la agencia (primera persona del singular como agente, proceso material, sin efectos de mitigación), la oración 2) se nos presenta intuitivamente como una experiencia mitigada de la agencia. Si bien existe el concepto filosófico de “*free won't*” (en oposición a “*free will*”), algo así como la “libre negación”, y es lo que Libet termina sosteniendo como único resquicio sobreviviente del libre albedrío, “hacer algo” y “no hacer nada” son experiencias vitales eminentemente distintas. En cualquier caso, es lógico tomar la polaridad negativa como un efecto mitigador del SdA.

Luego de este recorrido de carácter lingüístico, aunque siempre con un pie firme en las fuentes originales que sustentan esta tesis, así quedan determinadas las categorías centrales para el análisis: **1) las representaciones gramaticales del *self*, 2) los tipos de procesos, 3) los tipos de participantes asignados al *self*, 4) los niveles de identificación de los actos, 5) las expresiones**

de modalidad deóntica y 6) la polaridad negativa. Podrían ser también más, o menos, u otras, pero estas dimensiones encuentran raíces en las fuentes teóricas interdisciplinarias que respaldan el presente trabajo y se presentan como candidatas potenciales a establecer la conexión implícita entre uso del lenguaje y sensación de agencia.

Pero incluso habiendo definido las categorías del lenguaje natural a utilizar en el instrumento de medición, las posibles formas de operacionalizarlas siguen siendo muchas. En la próxima sección, presento primero la caracterización del trabajo de campo, y luego vuelvo sobre estas categorías para desarrollar el cómo y el por qué de la herramienta de análisis antes de pasar a los resultados y su interpretación.

Estudio de campo: entrevistas a estudiantes de una escuela secundaria en CABA

Una vez determinadas y justificadas las dimensiones y variables relevantes desde el marco teórico de la LSF, es posible ahora avanzar con un desarrollo metodológico de medición del sentido de agencia, que si bien es puramente experimental tiene sus sólidas bases teóricas, con raíces en múltiples disciplinas, y algunos antecedentes directos (Konopasky, Code, Arnold) sobre los que sostenerse, como se pudo ver en la sección anterior.

La LSF permite el análisis gramatical del discurso, y si la intención es medir el SdA de las estudiantes en el nivel secundario, el insumo fundamental que se necesita para la medición es precisamente su discurso (su uso natural del lenguaje en un contexto dado). Para tal fin, y a modo de prueba de la metodología, realicé una serie de 67 entrevistas cortas y estructuradas a estudiantes de una única escuela secundaria, con el fin de obtener autonarraciones breves que implicaran por un lado el uso cotidiano del lenguaje y por el otro una descripción de eventos en los cuales pudiera analizarse el SdA, al ser el sujeto el centro del relato. El resultado de estas entrevistas es el discurso de las estudiantes, más o menos ininterrumpido, en el género textual de autonarración, enfocado en las acciones y eventos de un día particular en la escuela según su experiencia particular.

Con estas entrevistas en mano, diseñé una serie de herramientas de “medición” basadas en las categorías gramaticales antes explicadas, que a su vez operacionalizan los conceptos claves de agencia, sentido de agencia e intencionalidad. Las mediciones, si bien naturalmente exploratorias, pretenden aportar un indicio o argumento que justifique la necesidad y la relevancia de introducir el concepto de SdA en los debates en el campo de la educación en general y acerca del aprendizaje basado en proyectos, en particular.

Contexto del estudio de campo

Para la realización de las entrevistas, los sujetos de estudio fueron estudiantes de una escuela secundaria normal de CABA, que durante el año 2018 fue alcanzada por la Nueva Escuela Secundaria de 2do a 4to año, por la Secundaria del Futuro en 1er año y por el viejo plan de estudios en 5to año. La escuela cuenta con 4 divisiones por año y distintas orientaciones a partir de 3er año, con cargas horarias

similares, a excepción de la 4ta división, que tiene un plan de bachillerato bilingüe de escolaridad doble. Las entrevistas fueron realizadas entre abril y junio del 2018.

La muestra se construyó con 67 estudiantes entrevistadas: 34 de 2do año, 17 de 3er año, 11 de 4to año y 5 de 5to año; 42 mujeres y 25 hombres⁵³. La proporción en cuanto al género es representativa de la distribución de la matrícula en la institución. No se tomaron en cuenta variables socioeconómicas ni variables geográficas de residencia o de vivienda. Tampoco se recabaron datos respecto a la composición familiar de las entrevistadas.

Todas las entrevistas fueron realizadas en el mismo rango horario (entre las 13.30 y las 14hs), para garantizar igual cantidad de tiempo cronológico a las narraciones de los sujetos. Las entrevistas se realizaron por lo general dentro del tiempo libre de las estudiantes: ya fuera al final del día escolar, previo a la salida, o durante horas libres, recreos o pausas para el almuerzo. Dentro de la muestra general de 67 casos se realizaron algunas series particulares (por ejemplo, 10 estudiantes de la misma división el mismo día, para poder contrastar 10 relatos independientes de la misma cronología).

Metodología: entrevistas estructuradas, descripción

La herramienta experimental desplegada para la medición de las experiencias subjetivas de la agencia consiste en la realización de breves entrevistas estructuradas a estudiantes de una única escuela secundaria y un posterior análisis del discurso basado en las transcripciones, donde las unidades de análisis son las propias entrevistas (a nivel macro) y las cláusulas que las componen (a nivel micro).

Las entrevistas parten de una simple instrucción: *“Contame en detalle, desde que pusiste hoy un pie en el colegio hasta este momento, todo lo que hiciste y lo que te pasó en orden cronológico”* y luego continúa con opciones fijas ya prefiguradas, apuntando a que las entrevistadas no dejen de lado partes clave de sus cronologías (*“¿Y en el recreo que hiciste?”*, *“¿En la hora libre qué hiciste?”*, *“¿En la hora de Matemática qué hiciste?”*, *“¿Durante el almuerzo qué hiciste?”*, etc.). No existió ningún otro tipo de intervención durante las entrevistas, para procurar el menor impacto posible en el uso prerreflexivo del lenguaje por parte de las estudiantes.

53 Éste no fue un dato relevado mediante encuesta sino mediante observación, no contempla la autopercepción.

La formulación de la pregunta, sin embargo, fue pensada para sesgar intencionalmente las respuestas hacia valores altos de SdA. La pregunta central comienza por el “*qué hiciste*”, con lo cual la respuesta más natural sería utilizar la primera persona del singular en el rol de agente y relatar acciones materiales y mentales (elecciones que según la herramienta de medición reflejarían niveles altos de SdA). Esto es por diseño, ya que la hipótesis fuerte es que los niveles de SdA van a tender a ser bajos o muy bajos, sobre todo en el espacio áulico. Por lo tanto, si la hipótesis parece confirmarse **a pesar de que la pregunta tiene un sesgo hacia la representación de niveles altos de agencia**, la conclusión entonces gana en contundencia. Si la pregunta, en cambio, fuera solamente “*contame qué pasó hoy en la escuela en orden cronológico*”, y los resultados confirmaran la hipótesis, quedaría la duda de si no fue el sesgo de la pregunta lo que afectó las mediciones.

Las entrevistadas en ningún momento supieron cuál era el objetivo de la entrevista, con lo cual las chances de que hayan modificado su discurso a propósito para alterar su representación subjetiva de la agencia son muy bajas. La lógica detrás de utilizar los relatos cronológicos es que el sujeto, si bien posee intenciones ostensibles al relatar, no tiene control sobre su competencia lingüística, y en términos generales no sabe cómo se está representando a sí mismo. Como expliqué antes, la intención es que el análisis del discurso (desde la perspectiva de la LSF) pueda revelar las autorrepresentaciones, en alguna medida inconscientes, que invaden al sujeto al revivir su día, y así transformarse en un **indicio implícito de los niveles de SdA**. En otras palabras, la experiencia subjetiva de la agencia tiñe la producción lingüística en un nivel prerreflexivo, y el análisis de esa producción puede develarla, aunque sea indirectamente.

Variables y operacionalización de los conceptos centrales

Tanto del texto como del contexto se pueden seleccionar una infinidad de variables para analizar, pero para el desarrollo de la herramienta de análisis realicé un recorte tomando sólo las categorías que tuvieran sustento teórico en cuanto a su potencial para medir los niveles de SdA. Las variables pueden dividirse en lingüísticas y extralingüísticas:

Variables extralingüísticas

La población entrevistada es relativamente homogénea en términos de etnia, nacionalidad y clase social. Otras variables, como religión y orientación política, tienen poca importancia para un público adolescente. En cualquier caso, el presente estudio busca relevar la experiencia subjetiva de la agencia de la población total, en su promedio. Pero la misma herramienta podría utilizarse en otro caso para individualizar sujetos con distintos niveles de SdA, y para ello podría haberse clasificado a los sujetos por sus agrupamientos, su rendimiento académico, ciertas claves de su perfil sociocultural, familiar o psicológico, etc. Para este estudio de campo, se registraron únicamente:

EDAD BIOLÓGICA. Las entrevistas fueron clasificadas según el año cursado por cada estudiante, categoría aproximadamente paralela a la edad biológica. Trabajando bajo la hipótesis de que los niveles de experiencia subjetiva de la agencia son bajos para la mayoría de los estudiantes, la función principal de esta categorización es comprobar que ni la edad ni la experiencia con el sistema educativo afectan significativamente los resultados. Sin embargo, dentro de niveles bajos de experiencia subjetiva de la agencia pueden existir variaciones de interés entre estudiantes de 2do y de 5to año, por ejemplo.

GÉNERO. Se utilizó también la categoría de género, entendida en su forma más restrictiva (mujer / hombre). Si bien es una clasificación binaria, el punto central, al igual que con la edad biológica, es demostrar que los resultados se mantienen constantes a través de categorías que en otros casos podrían resultar causas potentes de diferenciación. Vale decir, el género actúa en este estudio como una variable de control.

SITUACIÓN. Cada cláusula fue clasificada según su situación (una categoría espaciotemporal), primero en una división binaria: “En clase” vs “Otros”. La idea detrás de utilizar esta noción es que el aula como espacio físico no es útil para predecir los comportamientos de los actores sociales. Vale decir, no es lo mismo el aula durante la clase de Matemática que durante el recreo o la hora libre, o en los minutos previos al comienzo de las clases a la mañana. Lo mismo ocurre para otros espacios físicos que primordialmente funcionan para tiempos de ocio o transición (como el patio), pero que pueden ser cooptados temporalmente por una clase o un acto. Estudiantes y docentes alteran sus comportamientos (y sus experiencias subjetivas de la agencia) según la situación que habitan y no según el espacio físico

que ocupan. **Esta variable resulta fundamental para el análisis y la interpretación de los resultados, ya que en cada entrevista y en el corpus total aparecen diferencias consistentes en la medición de SdA entre espacios “en clase” y “otros” espacios.**

Cada una de estas dos grandes categorías luego fue desglosada según su lógica propia: las clases según las distintas materias y los “otros” según los segmentos significativos de la cronología diaria en una escuela secundaria (llegada, recreo, hora libre, almuerzo, salida, “rateo”).

NIVEL DE IDENTIFICACIÓN DEL ACTO (NIA). Siguiendo a Vallacher y Wegner, cada cláusula con un evento material o mental (cada acción) fue clasificada según identificara el acto en un nivel alto (más abstracto / general, del orden del por qué) o bajo (más concreto / detallado, del orden del cómo). Así, cláusulas como *“en Matemática repasamos el último tema”* o *“estuvimos haciendo una canción en grupo”* indican niveles altos de identificación, ya que el mismo evento podría ser subdividido y representado a través de muchas acciones más pequeñas, de nivel bajo. En cambio, oraciones como *“fuimos al patio”* o *“hablé con mis amigas”* son de nivel bajo, ya que son más difíciles de subdividir en acciones menores.

Si bien la categoría puede tener grises e implicar subjetividades, su análisis importa ya que, como se explicó antes, los sujetos con bajo SdA (sin intención de realizar una acción) van a tender a representar los eventos en niveles altos de identificación y viceversa. Es importante corroborar el NIA en los autorrelatos de las estudiantes, y ver su variación entre la situación de clase y las otras situaciones a lo largo del día escolar.

Variables lingüísticas

Como fui anticipando, el dispositivo de análisis se basa en algunas categorías básicas de la lingüística funcional. El interés principal está puesto específicamente en la aparición de los distintos tipos de la primera persona (condición fundamental para la representación del *self*), los tipos de procesos (identificación de los eventos), los tipos de participantes de la primera persona (para rastrear, cuando aparece la primera persona, cómo es representada) y la polaridad y modalidad (ya que distintas modalidades o la polaridad negativa pueden generar un efecto de desresponsabilización).

Estas categorías pueden analizarse a raíz de las selecciones lingüísticas de las entrevistadas, que revelan mayores o menores experiencias subjetivas de la agencia. A partir de estas diferencias, se construye una escala que permite evaluar los niveles de SdA asociados a un texto oral (las entrevistas, en este caso), y también discriminar los niveles de SdA según las dimensiones espaciotemporales que la cronología de las estudiantes va marcando.

CLÁUSULAS. La unidad básica de análisis para la LSF es cada cláusula gramatical y ésta es la lógica que sigue esta herramienta metodológica. Para obtener consistencia en el análisis, sin embargo, sólo se analizaron cláusulas que se insertan dentro de la cronología del día que las entrevistadas resumían. No se distingue entre cláusulas principales o subordinadas, siempre y cuando describan una acción o evento que haya sucedido en algún punto de la cronología de ese día en particular. Esto implica que se descartan del análisis todas las cláusulas que NO se inserten dentro de la cronología del día (ya sea porque pertenecen a tiempos anteriores, porque son hipotéticas o contrafácticas o porque son generalidades sin tiempo específico).

Por ejemplo, en la oración “No le presté atención porque me aburre Matemática” se considera válida sólo la cláusula independiente (“no le presté atención”) ya que la subordinada (“porque me aburre Matemática”) es una generalización fuera de la línea temporal. En cambio, en “Miré el celular mientras la profesora hablaba” tanto la cláusula independiente (“miré el celular”) como la subordinada (“mientras la profesora hablaba”) cuentan para el análisis, ya que ambas se insertan independientemente en la cronología del día relatado. Siguiendo este método, ocasionalmente porciones enteras de las entrevistas son descartadas para el análisis ya que los sujetos toman una tangente discursiva y cuentan sucesos de un pasado distante o reflexionan sobre generalidades fuera de la cronología del día a narrar.

Es importante descartar estos pasajes (o a veces cláusulas singulares) para generar un insumo homogéneo. El foco del estudio es el SdA que las estudiantes experimentan en su transcurso cotidiano en la escuela, pero en algunas entrevistas partes significativas del discurso se enfocaron en otras dimensiones y temporalidades que no importa medir en esta exploración en particular y que podrían generar una distorsión en los resultados.

PRIMERA PERSONA. La primera persona puede aparecer bajo las siguientes formas, en gradiente de mayor a menor nivel de experiencia subjetiva de la agencia:

- 1) primera del singular (“yo”, “a mí”, “me”);
- 2) primera del plural, subgrupo (cuando “nosotros” o “nos” implica un subgrupo de la clase, por ejemplo: “Lucía y yo”);
- 3) primera del plural, estudiantes (cuando “nosotros” o “nos” implica al grupo de todas las estudiantes de una misma clase);
- 4) primera del plural, clase (cuando “nosotros” o “nos” también implica a la docente, que invade al colectivo imponiendo su propia intención);
- 5) segunda del singular o formas impersonales (“cuando tenés que pasar al pizarrón”, “cuando uno lo hace”);
- 6) ausencia de la primera persona (“la profesora llegó tarde”).

En cada cláusula es posible estudiar primero si aparece o no el *self*, luego en qué formato aparece (del 1 al 5 en la lista recién presentada) y finalmente qué rol semántico ocupa (ver abajo). Cabe recordar que la pregunta disparadora tiene un sesgo hacia la primera persona: “¿qué hiciste?”, lo más natural sería responder utilizando el “yo”, implicando el valor más alto de SdA. Nuevamente, si los valores en la medición terminan siendo bajos **a pesar del sesgo contrario**, las conclusiones ganan en relevancia. También es importante notar en este punto el potencial cuantitativo que ofrece la LSF. El promedio en tiempo de las entrevistas de este estudio fue aproximadamente 3 minutos, lo cual puede ser muy breve en términos generales, pero en cláusulas eso se tradujo a una variación entre 25 y 60 unidades de análisis por entrevista. Ya dentro de cada entrevista es un número suficientemente alto para obtener porcentajes representativos en la construcción del *self*, pero mucho más aún para el corpus total, con más de 1800 cláusulas, un número que permite una confianza relativa en la solidez de los resultados.

PROCESOS y PARTICIPANTES. Las cláusulas se organizan principalmente alrededor de los procesos (representados casi siempre por el verbo principal) y sus participantes (representados por grupos o cláusulas diversas, según el tipo). Los participantes son elementos sintácticamente necesarios, seleccionados por los procesos. Siguiendo las categorizaciones de Haliday y sus discípulos, los

distintos tipos de procesos considerados son: **materiales, verbales, mentales, relacionales, existenciales y causativos**. De éstos, sólo los **materiales** (procesos que describen acciones concretas en el mundo como *escribir, tocar, mover*, etc.) y los **verbales** (procesos relativos a un acto de comunicación como *hablar, decir, preguntar*, etc.) seleccionan **agentes** como participantes externos (sujetos). Los **mentales** (procesos relativos a experiencias mentales como *escuchar, ver, pensar, entender*, etc.) seleccionan experienciadores como participantes externos, que implican un nivel menor de agencia, ya que tener una experiencia mental está en mayor medida fuera del control consciente del sujeto. Los procesos **causativos** representan el nivel más alto de agencia, ya que conciben al participante externo como la causa de otro evento (“Hice que escribieran en el pizarrón”). Los procesos **relacionales** (procesos que establecen una relación entre dos elementos como *ser, estar, tener, volverse*, etc.) y **existenciales** (procesos que marcan la existencia de una cosa o evento como *existir, parecer, ocurrir*, etc.) no implican ningún participante de rol activo, y por tanto representan niveles menores de SdA, aunque pueden involucrar a la primera persona como beneficiaria del evento o relación que existe u ocurre.

En todos los casos, no es lo mismo dónde y cómo aparece la primera persona. Por más que la primera del singular aparece en ambas oraciones, no representa el mismo nivel de experiencia subjetiva de la agencia “Le pegué a Juan” (YO como agente) que “Juan me pegó” (YO como paciente). Lo mismo para “Le di un lápiz a Juan” (YO como agente) y “Juan me dio un regalo” (YO como beneficiario), o “Hice que escribieran en el pizarrón” (YO como causa) que “Me hicieron escribir en el pizarrón” (YO como tema). La posibilidad de clasificar minuciosamente qué rol es asignado al *self* (más allá de cómo aparece representado) es un instrumento más para medir indirectamente la experiencia de agencia. Es importante remarcar la sutileza de estas elecciones gramaticales y la imposibilidad para los sujetos de tener control consciente sobre su producción en este sentido cuando utilizan el lenguaje de forma cotidiana. Ninguna hablante piensa qué rol semántico conferirle a la primera persona antes de producir una oración en una conversación fluida: estas selecciones ocurren en el plano de lo mental, pero son puramente prerreflexivas.

MODALIDAD. La modalidad es, en concreto, la actitud del hablante hacia el contenido de lo que está diciendo, y suele clasificarse en grandes categorías semánticas: obligación, probabilidad, habilidad, volición, grado. Entendida como “*el juicio de la hablante, o pedido de juicio de la receptora, sobre la*

condición de lo que se está diciendo.”⁵⁴ (Halliday & Matthiessen, 2013, p. 172), la modalidad afecta la representación subjetiva de la agencia, alterando a veces su sentido primordial. El caso principal es la modalidad de obligación (o modalidad deóntica), que cambia el signo de la agencia: no es lo mismo decir “Resolví una ecuación” que “Tuve que resolver una ecuación”. En ambos casos el YO se representa como el agente de la acción que acontece, pero en la segunda versión la intención / decisión pertenece a un tercero omitido. En menor medida, las modalidades de probabilidad, volición y habilidad reducen también el nivel subjetivo de la agencia. En el mismo orden, “Tal vez resolví una ecuación”, “Quise resolver una ecuación” y “Pude resolver una ecuación” generan disminuciones ya sea en la intención o en el resultado, desviándose de la versión ideal de agencia (“Resolví una ecuación”).

POLARIDAD. La negación, al invertir el signo de polaridad de una proposición, genera un efecto de desviación sobre la representación de la experiencia subjetiva de la agencia, aunque el efecto puede depender del contexto lingüístico. “Hice la tarea” y “No hice la tarea” representan al YO como agente, pero la segunda versión disminuye la versión ideal de agencia al alterar el resultado de la acción. En otros casos, la negación puede resaltar la representación de la agencia, sobre todo si resulta de una decisión consciente y representa en realidad una acción alternativa (por ejemplo, “Nos dijeron que nos sentáramos, pero yo no me senté”, que implica “me quedé parado”).

Explicadas ya las variables a analizar, y cómo se relacionan con el gradiente que va de niveles altos a niveles bajos de SdA, lo que sigue a continuación es el verdadero paso experimental: el armado de una herramienta concreta que transforma el análisis de las variables en un resultado de medición del SdA. Utilizando estas mismas variables, y sus mediciones individuales, se pueden pensar diversos índices que las combinen de a dos, tres o incluso cuatro. Pero para tomarlas en cuenta a todas en simultáneo se precisa un instrumento más complejo; a continuación los detalles.

Desarrollo de la herramienta de análisis

Todas estas sutiles elecciones gramaticales, parte de la competencia lingüística inconsciente de los hablantes, pueden revelar cómo los sujetos se representan a sí mismos y cuáles son sus experiencias

54 TdA. En el original: “he speaker’s judgement, or request of the judgement of the listener, on the status of what is being said.”

subjetivas con respecto a la agencia. Ante la pregunta: “¿Qué hiciste en clase?”, las respuestas “*Escribí un poema*” (primera del singular como agente, proceso material, sin mitigación) y “*Tuvimos que escribir un poema*” (primera del plural como grupo -desindividuación-, modalidad de obligación como mitigador) hablan de tipos muy distintos de experiencia subjetiva. Cualquier hablante del dialecto rioplatense puede distinguir fácilmente entre estas dos oraciones e indicar cuál de las dos implica mayor nivel de agencia, por más que no tenga conocimiento técnico de la lengua y su gramática: la competencia lingüística es prerreflexiva, pero no azarosa. La tarea aquí, sin embargo, es producir una herramienta que pueda traducir esa intuición en una medición concreta.

Las formas que revelan experiencias de mayor agencia son las que incluyen la primera persona del singular como agente, sin modalidad de obligación o polaridad negativa, o incluso más las que representan a la primera del singular como la causa de algún evento. Las formas que revelan experiencias de menor agencia son las que directamente excluyen a la primera persona (“La clase fue de poesía hoy”), y luego las que desresponsabilizan a la primera persona (a través del “vos”, del “uno” o del “nosotros” que incluye a un tercero como el verdadero agente), las que representan a la primera persona como pacientes o temas y las que incluyen modalidad de obligación o polaridad negativa. En el medio están las formas que representan a la primera persona como un “nosotros” reducido y bien definido (un grado leve de desresponsabilización), y las representaciones de la primera persona como beneficiaria, destinataria activa de la acción, o afectada por otras modalidades.

Estos factores se combinan de maneras múltiples, con lo cual para evaluar las posibles variaciones la propuesta metodológica del presente trabajo **es crear una escala de valores, del 0 al 5, con el 5 como la representación clásica del agente (“Escribí un poema”), y donde las desviaciones (*mitigaciones*) de esa representación “pura” restan valor a ese 5 perfecto.** La idea aquí es retomar al SdA como un gradiente, asignarle valor numérico a los extremos y encontrar su producción lingüística equivalente. En el caso del dialecto rioplatense, el “yo” como agente sin otras mitigaciones representa la experiencia prototípica de estar en control de las propias acciones, la sensación de tener una intención y llevarla a cabo mediante el control del propio cuerpo y la propia mente. Pero esa sensación primordial puede verse mitigada, se puede ir desdibujando hasta llegar al extremo opuesto, donde el SdA es nulo: el sujeto no tiene ninguna sensación de haber controlado la acción. La traducción lingüística es la desaparición de la primera persona (omisión total del *self*, como en “*mis compañeras pasaron al*

frente”), o su aparición desresponsabilizada y mitigada por la obligación (como en “*nos obligaron a esperar afuera*”).

Pero el SdA no es blanco o negro, sólo polos opuestos, sino que es un verdadero gradiente que puede ser aumentado o mitigado. Estas sensaciones intermedias encuentran expresiones lingüísticas intermedias, con desresponsabilizaciones o desviaciones menores (como en “*Me entregaron el examen*” o “*Fuimos a izar la bandera*”), donde está claro que la sensación de agencia no es la prototípica, pero tampoco hay una ausencia total de estar en control de la acción. Esas desviaciones pueden darse 1) por borrar o eliminar la primera persona; 2) por no representarla como agente; 3) por incluir modalidades que reduzcan la intención o el resultado de las acciones; 4) por incluir polaridad negativa. Estas desviaciones pueden representarse en la siguiente tabla:

Primera persona	Proceso	Participante	Modalidad	Polaridad
Yo (0)	Material	Actor (0)	Obligación (-2)	Positiva (0)
Subgrupo (-1)	Verbal	Beneficiario (-1)	Habilidad (-1)	Negativa (-1)
Estudiantes (-2)	Mental	Experienciador (-2)	Probabilidad (-1)	
Clase (-3)	Relacional	Paciente (-3)	Volición (-1)	
Vos / Uno (-4)	Existencial	Tema (-4)		
Ausente (-5)				

Cuadro 1. Puntajes de mitigación según uso de la primera persona, participantes, modalidad y polaridad

A partir de la grilla anterior se puede calcular el valor total de cada cláusula según las desviaciones del formato ideal de representación de agencia que contengan. La representación clásica contiene la primera del singular (Yo), codificada como agente y sin modalidad o polaridad negativa. Así, “*Compré las fotocopias*” no contiene desviaciones y obtiene un puntaje final de 5. En cambio, “*Nos dieron las fotocopias*”, tiene una desviación en la primera persona (primera del plural, estudiantes: -2) y otra desviación en el tipo de participante (beneficiario: -1), para un puntaje total de 2. Esta diferencia en el puntaje representa el valor disminuido en la experiencia subjetiva de la agencia que la segunda oración representa, ya que en el segundo caso no hay intención previa ni control sobre la acción por parte del hablante, aunque sí hay participación activa en el evento (el rol de quien recibe implica un cierto nivel de involucramiento en la acción). A continuación, algunos posibles ejemplos de análisis, incluyendo una codificación de colores para cada valor, ilustran el sistema de valuación:

ORACIÓN	VALOR	COLOR
<i>Entregué el trabajo</i>	5	
<i>Entregamos el trabajo (subgrupo)</i>	4	
<i>Tuve Matemática</i>	4	
<i>Entregamos el trabajo (estudiantes)</i>	3	
<i>Escuché lo que decían</i>	3	
<i>Resolvimos el ejercicio (clase)</i>	2	
<i>Nos entregaron el trabajo (estudiantes)</i>	2	
<i>Juan me pegó</i>	2	
<i>Yo estaba en el aula</i>	1	
<i>Me hizo escuchar una canción</i>	1	
<i>La profesora escribió en el pizarrón</i>	0	
<i>Tuvimos que estar en el aula</i>	0	
<i>La profesora nos vio</i>	0	

Cuadro 2. Ejemplos de cláusulas por valor, con su codificación por colores

Esta serie de cláusulas muestran desviaciones cada vez más marcadas de la representación ideal de agencia (un sujeto que tiene la intención de realizar una acción y la realiza) y por tanto representan niveles cada vez más bajos de SdA.

Lo primero que cabe decir sobre esta herramienta, así planteada, es que es de carácter absolutamente experimental y no tiene ningún antecedente inmediato idéntico, aunque sí hay muchos desarrollos similares en cuanto a la medición desde la SFL (no necesariamente sobre el tema de SdA, sin embargo). En ese sentido, los “resultados” no pueden ser más que exploratorios o tentativos. Sin embargo, su lógica no es espontánea o caprichosa, está firmemente enraizada en los desarrollos teóricos presentados en las secciones anteriores.

En cualquier caso, la medición del SdA a través de esta herramienta (que arroja un único valor combinando representaciones del *self*, tipos de participantes, modalidad y polaridad) debe ser acompañada por índices más simples y directos, como por ejemplo: a) % de cláusulas donde aparece la primera del singular (“yo”); b) % de cláusulas donde aparecen otras formas del *self*; c) % de cláusulas

donde el “yo” aparece como actor / beneficiario / tema; d) % de cláusulas con modalidad deóntica; e) % de procesos materiales / verbales / mentales / relacionales / existenciales; entre otros. Estos índices son menos opacos y pueden ayudar a apuntalar los resultados obtenidos a través del instrumento de medición presentado en esta sección, que es más complejo pero más riesgoso. A continuación, un ejemplo de una entrevista y su análisis desde la perspectiva de la herramienta de medición planteada:

Ejemplo de entrevista (codificada por valor)

ESTUDIANTE A - 2do AÑO

Contame en detalle, desde que pusiste hoy un pie en el colegio hasta este momento, todo lo que hiciste y lo que te pasó en orden cronológico.

Nada, entré al colegio y fui al aula y, bueno, no, no fuimos al aula, fuimos a izar la bandera y bueno, cuando terminamos de izar la bandera fuimos al aula y esperamos a que llegue la profesora de Matemática. Y cuando llegó, bueno, nos sentamos todos y bueno después terminó, terminó la hora, no pasó nada interesante.

¿Qué hiciste ahí?

Sí, cosas de Matemática, pero nada... nada serio. Después tuvimos Inglés, estuvo muy divertida la clase, muy buena la clase. Y... después tuvimos el recreo, no hice nada. Hablé con mis amigas de mi viaje. Y bueno después tuvimos Música, que estuvimos haciendo una canción en grupo. Y bueno estuvimos practicando todo el módulo y después de ese módulo tuvimos el recreo, fuimos al patio, y nos quedamos ahí, charlando de cualquier cosa. Y después en la otra hora también tuvimos Música y seguimos practicando. Después tuvimos... no tuvimos Lengua porque había capacitación, entonces nos juntamos un grupo de amigos a charlar... nada interesante. Y tuvimos el recreo, seguimos hablando, no salimos, no hicimos nada. Y después tuvimos Historia. El profesor nos dio unas preguntas y nos habló de la Revolución Industrial. Y bueno, después fuimos a EDI y nada más.

¿Y en EDI qué estás haciendo?

Se supone que tenemos que hacer un diálogo de humor, pero nadie lo hace, porque al profesor no le importa mucho (risas). Pero, nada...

Esta primera entrevista presentada es sólo un ejemplo, pero al mismo tiempo es un prototipo muy representativo del corpus total. Si bien hay gran variación entre una entrevista y otra, también hay gran consistencia en los tipos de relatos, en la forma en que están estructurados y en los recursos lingüísticos utilizados.

Según la codificación por color presentada, queda en evidencia que algunas cláusulas no son contadas para el análisis. No se trata únicamente de las cláusulas que exceden la cronología del día escolar, como se explicó antes, sino también cláusulas incompletas sin proceso (“*Sí, cosas de Matemática, pero nada... nada serio*”), cláusulas luego corregidas, cuando la estudiante dice o empieza a decir una cosa y luego se desdice y lo corrige (“*y fui al aula y, bueno, no, no fuimos al aula*”) o cláusulas que repiten la misma información que la cláusula inmediatamente previa (“*cuando terminamos de izar la bandera*”).

El resto de las cláusulas sí fueron analizadas, y en este ejemplo se ve cada cual con su color, dependiendo del puntaje obtenido (de 0 a 5) relativo al nivel de SdA que representa. Cada cláusula es una oportunidad que el sujeto tiene de representarse como agente en control de sus acciones, y cada desviación de ese modelo reduce la experiencia subjetiva de la agencia total del texto. Mientras menos el sujeto se representa como un agente modelo, menos SdA proyecta en el relato. Y como ambas funciones mentales (el uso del lenguaje y la experiencia subjetiva de la agencia) son prerreflexivas y además tienen íntima relación, puede suponerse que una y la otra están atadas. **En rigor, lo que la herramienta mide es cuánta agencia es representada en cada cláusula. El supuesto es que esa representación subconsciente está ligada a la experiencia subjetiva de la agencia, tanto en la cláusula individual como en el agregado total de las cláusulas en el relato completo.**

A continuación, un desglose detallado del análisis que se realizó sobre cada entrevista. Mediante una planilla de cálculos, se desglosó cada cláusula en una línea distinta, y para cada una se clasificó su tipo de proceso, la representación de la primera persona, el tipo de participante de la primera persona, la modalidad, la polaridad, la situación (categoría primaria), la situación (categoría secundaria), el valor, el color y el nivel de identificación del evento (NIA).

Ejemplo de entrevista (análisis)

CLÁUSULA	Proceso	1ra	Part	Mod	Poi	Situación	Subtipo	Color	Valor	NIA
Nada, entré al colegio	Material	Yo	Actor	o	Positivo	Otros	Llegada		5	Bajo
y fui al aula y, bueno, no, no fuimos al aula, fuimos a izar la bandera	Material	Estudiantes	Actor	o	Positivo	En Clase	Bandera		3	Bajo
y bueno, cuando terminamos de izar la bandera fuimos al aula	Material	Estudiantes	Actor	o	Positivo	Otros	Llegada		3	Bajo
y esperamos a que llegue la profesora de Matemática	Material	Estudiantes	Actor	o	Positivo	Otros	Llegada		3	Alto
Y cuando llegó, bueno, nos sentamos todos	Material	Estudiantes	Actor	o	Positivo	En Clase	Ciencias		3	Bajo
y bueno después terminó, terminó la hora, no pasó nada interesante.	Existencial	o		o	Positivo	En Clase	Ciencias		0	
Después tuvimos Inglés	Existencial	Estudiantes	Beneficiario	o	Positivo	En Clase	Idioma		2	
estuvo muy divertida la clase, muy buena la clase.	Relacional	o		o	Positivo	En Clase	Idioma		0	
Y... después tuvimos el recreo, no hice nada.	Existencial	Estudiantes	Beneficiario	o	Positivo	Otros	Recreo		2	
Hablé con mis amigas de mi viaje.	Material	Yo	Actor	o	Negativo	Otros	Recreo		4	Alto
Y bueno después tuvimos Música, que estuvimos haciendo una canción en grupo.	Material	Estudiantes	Actor	o	Positivo	En Clase	Artes		2	
Y bueno estuvimos practicando todo el módulo	Material	Clase	Actor	o	Positivo	En Clase	Artes		3	Alto
y después de ese módulo tuvimos el recreo, fuimos al patio	Existencial	Estudiantes	Beneficiario	o	Positivo	Otros	Recreo		2	
y nos quedamos ahí, charlando de cualquier cosa	Material	Estudiantes	Actor	o	Positivo	Otros	Recreo		3	Bajo
Y después en la otra hora también tuvimos Música y seguimos practicando.	Existencial	Estudiantes	Beneficiario	o	Positivo	En Clase	Artes		2	
Después tuvimos... no tuvimos Lengua porque había capacitación	Material	Clase	Actor	o	Positivo	En Clase	Artes		2	Bajo
entonces nos juntamos un grupo de amigos a charlar... nada interesante.	Existencial	Estudiantes	Beneficiario	o	Negativo	Otros	Hora Libre		1	
Y tuvimos el recreo, seguimos hablando,	Material	Subgrupo	Actor	o	Positivo	Otros	Hora Libre		4	Bajo
no salimos,	Existencial	Estudiantes	Beneficiario	o	Positivo	Otros	Recreo		2	
no hicimos nada.	Material	Subgrupo	Actor	o	Positivo	Otros	Recreo		4	Bajo
Y después tuvimos Historia.	Material	Subgrupo	Actor	o	Negativo	Otros	Recreo		3	Alto
El profesor nos dio unas preguntas	Material	Subgrupo	Actor	o	Negativo	Otros	Recreo		3	Alto
y nos habló de la Revolución Industrial.	Existencial	Estudiantes	Beneficiario	o	Positivo	En Clase	Sociales		2	
Y bueno, después fuimos a EDI y nada más.	Material	Estudiantes	Beneficiario	o	Positivo	En Clase	Sociales		2	Alto
Se supone que tenemos que hacer un diálogo de humor	Material	Estudiantes	Actor	Obligación	Positivo	En Clase	EDI		3	Bajo
pero nadie lo hace,	Material	Estudiantes	Actor	Obligación	Positivo	En Clase	EDI		1	Alto
porque al profesor no le importa mucho (risas). Pero, nada...	Material	o		o	Positivo	En Clase	EDI		0	Alto
	Mental	o		o	Positivo	En Clase	EDI		0	Alto

Cuadro 3. Ejemplo de análisis de una entrevista completa, con la valuación de cada categoría, en una cláusula por línea.

Los resultados directos de la medición del SdA para la entrevista dan que el valor total es **4.61** (de acá en adelante, siempre en base 10)⁵⁵, pero el valor del SdA en situaciones de clase es de **3.22** y el valor del SdA en situaciones que no sean de clase es de **6.26**, con un diferencial de **3.04**. El bajo puntaje es reflejo de la virtual inexistencia de la primera del singular en el texto (sólo tres veces, todas fuera de clase) y también es un espejo de la sensación más intuitiva que uno como receptor puede tener al leer la entrevista: dado el relato, claramente esta estudiante no se representa como una agente en el cotidiano escolar, al menos este día en particular.

Se puede releer la entrevista con el foco en la siguiente pregunta: ¿sobre qué acciones puede decirse que la estudiante tenía una intención individual previa que luego llevó a cabo bajo su propio control? Revisando cuidadosamente cada oración, se pueden encontrar las siguientes:

1- Nada, entré al colegio

2- Hablé con mis amigas de mi viaje

3- nos juntamos un grupo de amigos a charlar...

4- seguimos hablando

En el resto de las cláusulas la primera persona se desresponsabiliza en un grupo más grande, o directamente deja de aparecer como el agente de una acción. Y estos únicos cuatro ejemplos pertenecen exclusivamente a situaciones fuera de la clase, a espacios no relacionados al aprendizaje formal. Este análisis apresurado e intuitivo que se puede realizar desde el sentido común captura igualmente la esencia de lo que la herramienta de medición debería plasmar en sus resultados, tanto en entrevistas individuales como en el conjunto total del corpus.

Más allá del valor numérico que arroja la herramienta (este “4.61 sobre 10” de experiencia subjetiva de agencia), se pueden desarrollar, como indiqué antes, otros índices más directos a raíz de la información desglosada. Sobre esta entrevista, por ejemplo, se puede decir que la primera persona aparece en 85% de las cláusulas, pero la primera del singular (“yo”) sólo en el 9%, mientras que la forma de la primera persona que predomina es el “nosotros” referido al grupo total de las estudiantes (58%). Índices similares se pueden presentar sobre el tipo de procesos seleccionados o sobre el uso de la modalidad y la polaridad, aunque tendrán más sentido en el corpus total que en entrevistas individuales.

55 Si bien la escala original está pensada del 0 al 5, luego todos los resultados fueron transpuestos a escala 10. En esta entrevista, por ejemplo, el promedio del SdA fue 3.305 (sobre 5), pero el número expresado en el texto es 4.61 (sobre 10).

También se pueden realizar cruces de dos variables, como por ejemplo cuándo y cuánto aparece la primera persona del singular en la situación “clase” vs en la situación “otros”; los porcentajes de procesos materiales dentro y fuera de la clase; cuánto aparece como actor el “yo” vs cuánto figura como actor el “nosotros”, tanto dentro como fuera de clase; cuánto aparece la modalidad de obligación fuera y dentro de clase; qué porcentaje de los eventos son identificados en niveles altos o bajos según también la situación, o según la representación de la primera persona, entre otros.

Todos estos cruces también se pueden combinar con las variables principales de control: edad y género. La hipótesis es que la experiencia subjetiva de la agencia es homogénea para el estudiantado más allá del género y la edad biológica, y que la verdadera variable relevante es la situación. Vale decir, la intuición previa es que cualquier estudiante, más allá de las variables que la definan, experimenta menos SdA dentro de la clase que fuera de ella. Por lo tanto los cruces con las variables de control deberían dar resultados muy similares para “hombres” y “mujeres”, o para estudiantes de 2do, 3er o 4to año.

Descomposición del discurso en cláusulas (análisis cuantitativo)

Halliday deja muy en claro que la unidad de análisis más significativa para la LSF es la cláusula:

*“La cláusula es la unidad central de procesamiento en la lexicogramática – en el sentido específico que es en la cláusula donde los distintos tipos de significado son mapeados en una estructura gramatical integrada.”*⁵⁶(Halliday & Matthiessen, 2013, p. 10)

Cada cláusula está construida alrededor de un proceso (representado por un verbo), con sus participantes (los elementos requeridos por el proceso) y sus circunstancias (los elementos opcionales que modifican al proceso). Ésta es la lógica universal de todos los lenguajes humanos, desde el guaraní hasta el inglés, pasando por el húngaro y el chino mandarín. Y si la intención es analizar cómo el discurso representa la experiencia de agencia, la cláusula es la unidad ideal, ya que la elección del proceso es fundamental, y con cada proceso puede o no haber participantes que se conciben como

56 TdA. En el original: “The clause is the central processing unit in the lexicogrammar — in the specific sense that it is in the clause that meanings of different kinds are mapped into an integrated grammatical structure.”

agentes, que pueden o no referir al *self* en alguna de sus representaciones (más pura o más desindividuada).

Pero hay una ventaja adicional de utilizar la cláusula como unidad de análisis: si bien cada entrevista es un mundo en sí mismo, y 67 entrevistas cortas parecen ser un insumo muy pequeño para cualquier análisis que no sea cualitativo, separar cláusula por cláusula ofrece un número mucho mayor de unidades de análisis. En el corpus total de este estudio de campo se analizaron casi 1900 cláusulas, lo cual permitió parametrizar la información en términos cuantitativos y extraer conclusiones estadísticas a través del análisis de promedios y dispersiones y con la posibilidad de aplicar el método de saturación.

Medición de la mitigación de la agencia

Como expliqué antes, la lógica del instrumento de medición sigue el concepto teórico de Duranti de “mitigación” de las representaciones de la agencia, y está construida específicamente con los recursos lingüísticos de mitigación que ofrece el español. La representación de la agencia es un universal para el lenguaje humano, así como lo es su mitigación, pero cada lengua la ejecuta con su propio perfil léxico-gramatical, con lo cual sería necesario adaptar esta herramienta a los parámetros de cada lengua si quisiera traducirse a otras sociedades / culturas.

Pero la lógica sería la misma: una representación “ideal” (no mitigada) de la agencia y un estudio pormenorizado de las elecciones gramaticales que la mitigan. El método de asignar puntajes para obtener un valor de referencia tiene obvias ventajas (el potencial de manipulación y simbolización de los resultados) y desventajas (la arbitrariedad de los números y valores y su posible falta de significado).

Cabe recordar, igualmente, que lo que trata de “medir” esta herramienta es una experiencia subjetiva, que bajo todo punto de vista se resiste a ser medida con cualquier grado de precisión. Sin embargo tanto la teoría como la intuición apuntan a que existe un gradiente de niveles de SdA en nuestra experiencia cotidiana, y si existe un gradiente puede en principio existir una medición, aunque sirva sólo de indicador comparativo más que de valoración absoluta. Vale decir, los “valores” arrojados por

esta herramienta sirven como valores relativos, para comparar los resultados entre distintos individuos, distintos grupos, distintas situaciones, distintas pedagogías, distintas instituciones, etc. En ese sentido, cuáles son los valores exactos no importa tanto como que haya consistencia en los resultados, o sea que la herramienta no arroje valores aleatorios respecto de las variables teóricas operacionalizadas.

Múltiples niveles paralelos de análisis

Es importante volver a remarcar también que la herramienta específica de medición basada en la mitigación gramatical de la agencia es sólo una de las dimensiones del análisis. También en el estudio de campo existen otros niveles paralelos, relativos a las variables seleccionadas:

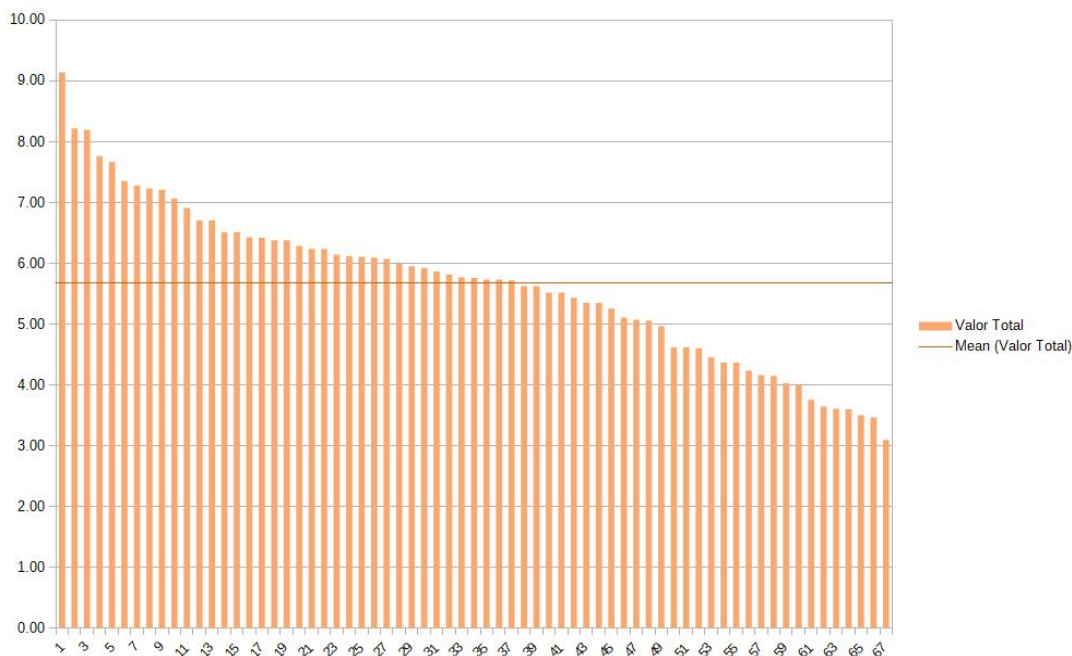
- 1) Estudio de la aparición del “yo”, en términos absolutos y cruzada con otras variables
- 2) Estudio de las representaciones del *self* en general (tanto el “yo” como las otras formas)
- 3) Estudio de los tipos de participantes que son asignados al *self*, también cruzado con otras variables
- 4) Estudio de los tipos de procesos utilizados
- 5) Estudio de los niveles de identificación de los actos
- 6) Estudio de la modalidad y la polaridad

Estas variables, que se encuentran integradas en una fórmula de análisis cuantitativo a través de la herramienta de medición, se pueden estudiar individualmente, sin valores numéricos “inventados”; simplemente a través de sus porcentajes de uso o aparición en cada entrevista o en el corpus general. Vale decir, la metodología no depende únicamente de la validez de la herramienta de medición: puede aportar indicios y conclusiones a partir de un estudio multidimensional del insumo lingüístico.

Dicho esto, y habiendo ya presentado y justificado tanto el instrumento principal de análisis como las variables operacionalizadas desde la LSF, en las próximas dos secciones se presentan los resultados del estudio de campo, en dos momentos: 1) primero una sección descriptiva, con ejemplos, resultados, cuadros y gráficos y 2) luego una sección analítica, con una interpretación del posible significado de los resultados obtenidos.

Presentación de los resultados, descripción

Cada cláusula, entonces, obtiene un valor del 0 al 5 según el nivel de agencia que representa, y este valor se puede pasar a escala 10 (en este caso simplemente multiplicando por dos). Luego, se pueden promediar los valores de cada cláusula para obtener un número final que mediría el gradiente de la agencia que se encuentra representada en la totalidad de la entrevista, aunque sin capturar las sutilezas internas de cada narración. Los 67 valores finales se pueden ordenar de mayor a menor y presentar en un gráfico, como una primera aproximación a la medición del fenómeno:



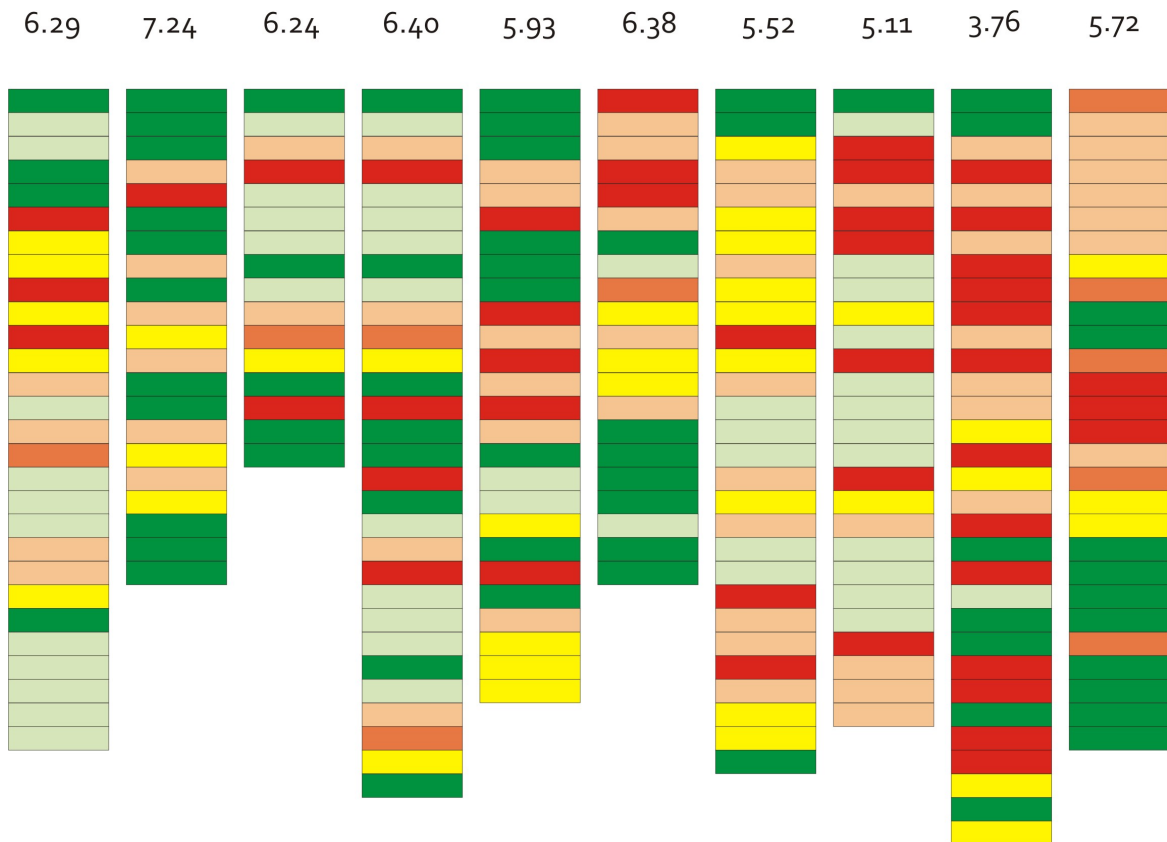
Cuadro 4. Valores totales de SdA en escala 10 para cada entrevista, ordenados de mayor a menor.

Este primer gráfico muestra el resultado del valor total (la experiencia subjetiva de la agencia total en la cronología narrada, más allá de las otras variables), estudiante por estudiante. El valor más alto, siempre en escala del 0 al 10, es **9.14** y el más bajo **3.10**. Lo que queda inmediatamente claro es que, como es de esperarse, existe una gran variación entre estudiante y estudiante en cuanto a su forma de representar las cronologías de un día cotidiano. La curva es pareja, mostrando una dispersión casi perfecta entre el mínimo y el máximo; de hecho la desviación estándar para los valores totales es de 1.01 (siendo 1 el valor de variación esperable en una muestra al azar si el 0 es la media). La clave será encontrar las constantes dentro de esta variación natural que deriva de las diferencias entre las personalidades, los idiolectos, los estilos narrativos y las cronologías de cada estudiante.

El promedio en el total de las entrevistas es de **5.67**, pero ¿qué significan estos valores numéricos? ¿5.67 es un valor alto, bajo? ¿Contrastado con qué? Es importante recordar que el instrumento y la escala de valores es un constructo arbitrario y los datos arrojados no tienen valor absoluto por sí mismos. Lo que sí pueden aportar es valor comparativo: si bajo ciertas condiciones los resultados son consistentemente más altos o más bajos que en otras condiciones, entonces allí puede verse revelada alguna diferencia estructural real. **En otras palabras, este instrumento no busca medir el nivel exacto de SdA de las estudiantes, sino que busca medir las diferencias de SdA entre distintas estudiantes, distintas situaciones y distintos contextos.**

Variación en las muestras - Ejemplos

La variación interpersonal en la representación de la agencia sobre la que da cuenta el cuadro 1 se puede poner de relieve en la siguiente serie de 10 entrevistas realizadas el mismo día, a la misma hora, a 10 estudiantes de la misma división, que vivieron la misma cronología, pero que la relatan a través de sus experiencias individuales y subjetivas de la agencia:



Cuadro 5. 10 entrevistas codificadas por color y con su valor numérico final. Cada rectángulo representa una cláusula, en orden de arriba hacia abajo. Del verde oscuro al rojo, los valores del 5 al 0 (luego los valores finales están en escala 10).

Este esquema visual por colores permite tener una mirada global de cada entrevista en términos de cómo se encuentra representada la agencia. A simple vista, es notorio que incluso para la misma cronología (estudiantes que vivieron básicamente los mismos eventos durante el día, de 7.45 a 13.30hs), las representaciones de la agencia son muy variadas. Esto puede ser porque los mismos eventos fueron experimentados de forma distinta por cada estudiante, pero en mayor medida surge de los distintos recortes que cada estudiante hace del día en su relato.

Las entrevistas con más verde oscuro y claro representan niveles más altos de agencia y las entrevistas con más rojo y naranja representan niveles más bajos. Pero antes de avanzar con el análisis del corpus, es importante una vez más encarnar estas mediciones en los textos reales, en especial para que quien lee pueda tener una impresión más certera de a qué refieren los niveles altos o bajos de representación de la agencia. En este caso, podemos tomar la entrevista con menor valor (entrevista A, 3.76) y la de mayor valor (entrevista B, 7.24). Para tratar de encontrar el punto de encuentro entre dos autorrelatos valuados con puntajes tan distintos es oportuno leerlos con las siguientes preguntas en mente: ¿cómo se representan los sujetos en la situación de clase? Cuando el relato es sobre la clase en sí, el hecho educativo (supuestamente central en la cronología diaria de la escuela), ¿cuáles son las representaciones de la agencia codificadas por los individuos en sus relatos?

Entrevista A – 3er año – División bilingüe (valor total: 3.76)

Contame en detalle, desde que pusiste hoy un pie en el colegio hasta este momento, todo lo que hiciste y lo que te pasó en orden cronológico.

Llegué, estuve un tiempo en el salón esperando que llegara la profesora de Francés. Tuvimos Francés, dos horas. Y la primera hora es con la profesora Marcela y la segunda hora nos toca con el profesor Fernández, que es de Francia, porque hay un grupo en el salón que me incluye a mí que no estamos como que al nivel de Francés, pues tenemos que tener clases particulares. Y luego el recreo. Luego Matemática, una hora, y luego otra hora de Francés.

¿Durante las clases qué hiciste?

En Francés hicimos unos ejercicios del libro, que era como cómo decir la hora o cómo decir los verbos de levantarse, ducharse. Y en Matemática vimos trigonometría, que si el seno, el coseno y todo eso.

¿Y con Sánchez qué hiciste?

Con Fernández es muy divertido porque primero hablamos tipo de los ejercicios, los hicimos. Pero ya en la última hora de Francés estamos hablando de política y de fútbol (en español). Porque hoy es el partido de Boca-River o algo así, no sé, algo tiene que ver con el fútbol entonces estaban hablando de eso él y Nicolás. Y luego hablamos de política, de este Jair Bolsonaro en Brasil. Luego tuvimos dos horas libres porque la profesora de Inglés no vino.

¿Y qué hiciste ahí?

Bajé al comedor a hablar con una amiga, porque en el salón se estaban lanzando cosas y estaban lanzando tizas, quise huir de eso. Y con mi amiga hablé que si de la historia de nuestra familia que es como muy rara y luego volví al salón, se seguían lanzando tizas. Luego de Francés, de hablar de política, fue el almuerzo. Almorcé arroz con pollo al curry. En el almuerzo se empezaron a lanzar papeles con pitillos. Hoy como han estado lanzando muchas cosas, el mismo grupo de personas. Y luego fuimos acá y estamos en EDIC, viendo hacer una receta para describir Argentina.

A simple vista, este autorrelato es un mar de representaciones muy bajas de agencia (“la primera hora es con la profesora Marcela”, “en Matemática vimos trigonometría”, “tuvimos Francés”), con algunas islas de verde (“llegué”, “bajé al comedor a hablar con una amiga”, “almorcé arroz con pollo al curry”). Pero si nos detenemos a pensar en las situaciones diferenciales, queda claro que estos resquicios de agencia pertenecen exclusivamente a situaciones fuera de la clase. **Dentro del aula, durante las materias, el “yo” desaparece, o se desresponsabiliza en el grupo clase,** y el *self* aparece no tanto como actor sino más como beneficiario (“y la segunda hora nos toca con el profesor Fernández”, “tenemos que tener clases particulares”) o como portador (“hay un grupo en el salón que me incluye a mí que no estamos como que al nivel de Francés”); **y no hay traza alguna de la intención de la estudiante.** El valor final de la entrevista es 3.76, pero si diferenciamos entre las cláusulas que pertenecen a la situación “en clase” vs las que pertenecen a la situación “otros”, los valores respectivos son 2.6 y 4.8, con una marcada diferencia donde la agencia representada en clase es

sólo el 54% de la representada fuera de clase. Veremos luego que esta diferencia porcentual es universal, sostenida y constante (el promedio en todas las entrevistas es 54,7%).

Entrevista B – 3er año – División bilingüe (valor total: 7.24)

Contame en detalle, desde que pusiste hoy un pie en el colegio hasta este momento, todo lo que hiciste y lo que te pasó en orden cronológico.

Bueno, llegué, entré al aula, estuve un tiempo boludeando antes de que llegara la profe. Después hicimos unos ejercicios de francés, mientras ella le tomaba orales a algunos. Después bueno, como terminé más o menos rápido, estuve también usando el celular. Después tuvimos Matemática. Le expliqué a Teo trigonometría. Después más Francés, que esa hora empezamos a hacer, a preparar unos orales para dar después en la siguiente hora. Después tuvimos dos horas libres de Inglés, que me la pasé ahí en el aula hablando con los compañeros y boludeando. Después otra hora de Francés que ahí dimos los orales. Después almuerzo, comimos abajo en la cantina y ahora estoy acá.

¿Durante los recreos qué hiciste?

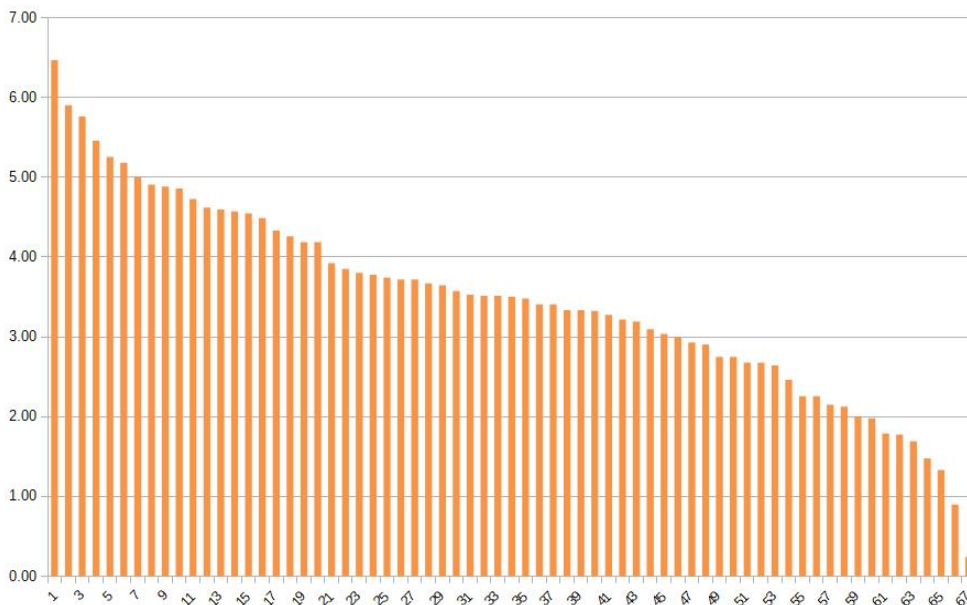
Ah en los recreos siempre me quedo en el aula. Estoy con el celular o hablando con alguien.

Esta segunda entrevista sigue en términos generales la misma lógica (agencia baja en clase, alta fuera de ella), pero con algunas marcadas excepciones. El primer tramo verde es en la llegada, una situación con SdA universalmente alto (el valor promedio de las 165 cláusulas referidas a la llegada es de 8.95, el promedio más alto de cualquier tipo de situación). Más adelante, hay islas verdes referidas al recreo (su valor promedio en 265 cláusulas es 8.03) y horas libres (253 cláusulas, 6.41 de promedio). En el medio, hay tramos de menor nivel de agencia referidos a las clases, lo cual también se encuadra en los resultados generales. Por ejemplo, para clases de Idioma entre 286 cláusulas el valor promedio es 4.03, y en 191 cláusulas de clases de Ciencias el valor es 3.83. El valor total de esta entrevista es 7.24, pero al igual que en el caso anterior hay una marcada diferencia al separar por situación. El valor en clase es 5.8 y el valor en otros es 8.4 (el SdA en clase es el 69% del SdA en otros).

Lo menos habitual de esta entrevista, sin embargo, son las tres cláusulas con puntaje 5 dentro de la clase: “terminé más o menos rápido”, “estuve también usando el celular”, “le expliqué a Teo trigonometría”. En todo el corpus, de 1067 cláusulas que refieren a las clases, sólo 70 obtuvieron un puntaje de 5 (aproximadamente una por entrevista), y en ésta aparecen tres. Al mirarlas de cerca, sin embargo, se diluye un poco su conexión con lo puramente educativo, excepto quizá la última. Explicarle a un compañero un tema de Matemática es quizá, de todo el corpus, uno de los ejemplos más puros de intencionalidad relativa a un aprendizaje curricular: la estudiante tuvo la intención de explicarle un tema a su compañero y lo hizo, y luego lo incluyó dentro del recorte de su relato del día. **En todas las entrevistas no hay más de 10 cláusulas de este tipo** (“estuve prestando atención”, “estuve haciendo un trabajo de encuestas sobre la energía solar”, “yo mientras estuve haciendo tarea de Matemática”, “hice el diálogo con mi compañero”, “lo escribí”). En sólo 10 cláusulas sobre 1882 las estudiantes se representaron como agentes puros relativos a alguna acción educativa o curricular, un 0.5% del total de los relatos. Es aquí donde los datos empiezan a tomar mayor contundencia, más allá de la variabilidad esperable.

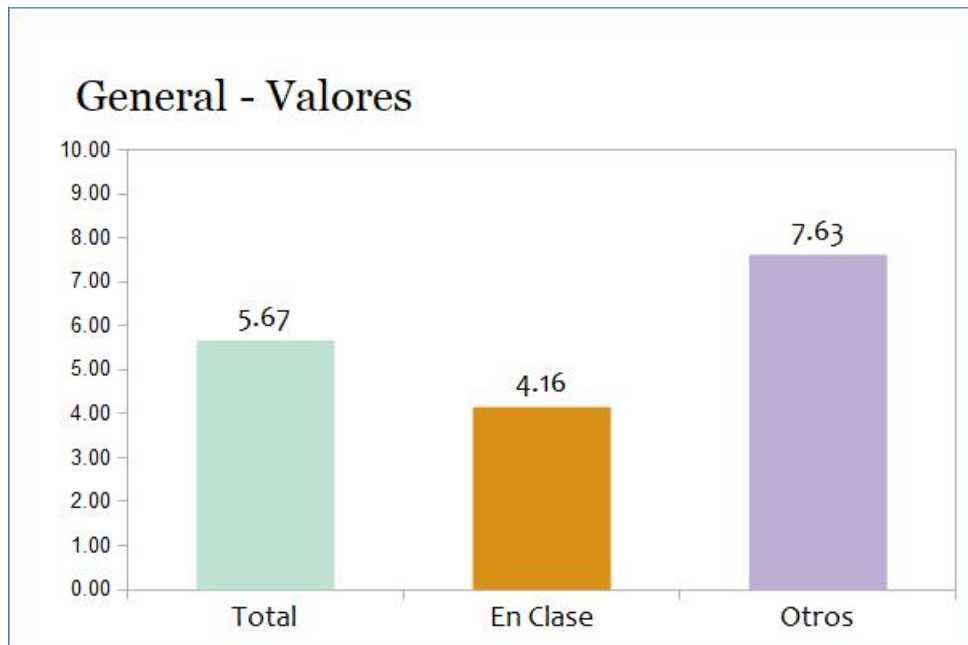
Diferencial entre situaciones

Por eso, dentro de la marcada variación, no es difícil encontrar ciertas constantes que revelan una experiencia subjetiva común a la gran mayoría de las estudiantes de la escuela secundaria. La más notoria de esas constantes es la diferencia entre el valor total de las cláusulas que refieren a la situación “en clase” y el valor total de las que refieren a otras situaciones (llegada, salida, almuerzo, recreo, hora libre, rateo):



Cuadro 6. Los valores totales (en escala 10) de la diferencia de puntaje entre cláusulas referidas a “otros” y cláusulas referidas a “en clase” para cada una de las 67 entrevistas, ordenados de mayor a menor.

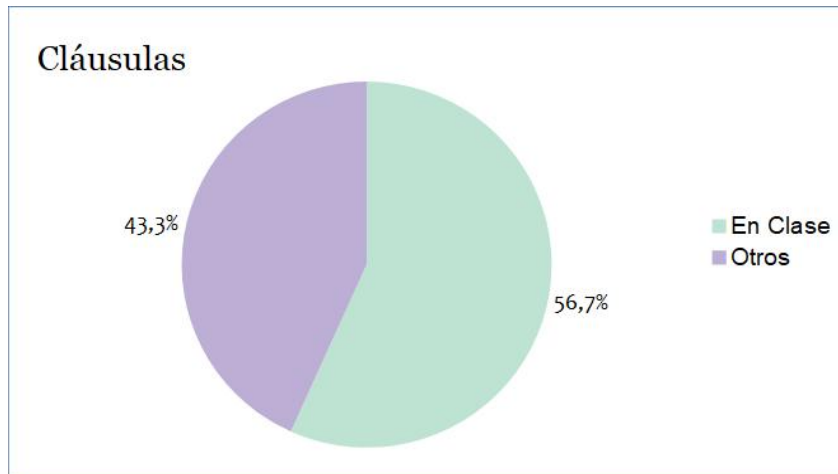
Este nuevo gráfico también parece mostrar una dispersión perfecta (ilustrada por una curva gradual entre el punto máximo de 5.39 y el mínimo de 0.2), **excepto por un detalle: en ninguno de los 67 casos el resultado fue negativo.** ¿Qué significa eso? El valor promedio de las cláusulas pertenecientes al espacio social “en clase” fue menor al valor promedio de las cláusulas pertenecientes a otros espacios sociales **en 67 sobre 67 entrevistas** (saturación completa de la muestra). Ninguna de las 67 estudiantes demostró, mediante la narración de su cronología, haber experimentado niveles superiores de agencia durante las clases con respecto a los otros espacios sociales (recreo, llegada, hora libre, etc.). Tomando la población total, el valor promedio total fue 5.67, mientras que el valor promedio “en clase” fue 4.16 y el valor promedio “otros” fue 7.63. Vale decir, las estudiantes tienen experiencias subjetivas de agencia mucho más bajas (prácticamente la mitad) dentro de la clase que fuera de ella:



Cuadro 7. Valores promedios del SdA en total y luego discriminado entre situación “en clase” y “otros”.

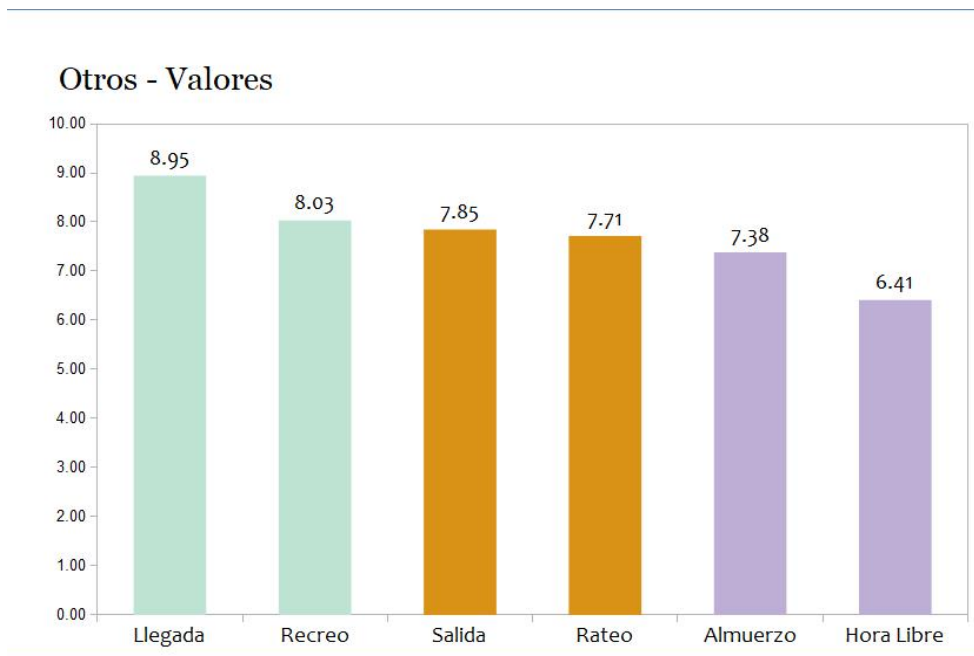
Estos valores promedio son sobre el puntaje total de cada situación para la población completa, más allá de la distribución relativa. En cuanto a este punto, las cláusulas que refieren a la situación “clase” llegan sólo al 56.7%, por más que el tiempo cronológico entre las 7.45hs y las 13.30hs está dominado en mucho mayor proporción por horas de clase que por otros tiempos (aproximadamente 80-20%

cuando no hay horas libres). Vale decir, el tiempo de clase ocupa mayor proporción de la cronología real del día que del recorte cronológico creado por los relatos de las estudiantes.



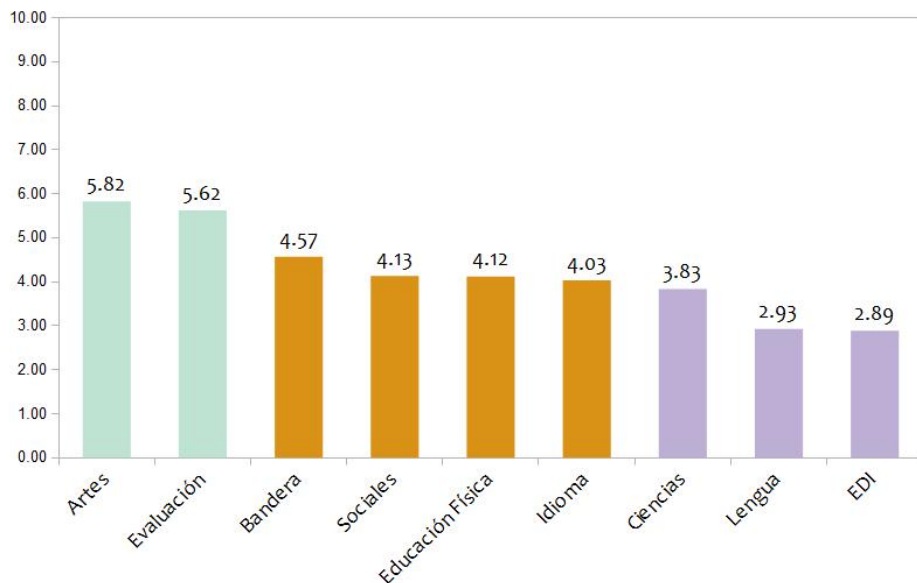
Cuadro 8. Distribución de las cláusulas según la situación. Si fuera proporcional a la cronología real del día escolar, el porcentaje de cláusulas “en clase” debería ser al menos 20% mayor.

Los valores promedio también pueden cruzarse con los **subtipos de situación**, desglosando tanto la categoría “en clase” como la categoría “otros”. Esta subdivisión puede presentar indicios interesantes para investigar a futuro, ya que distintos tipos de situaciones pueden relacionarse de manera diversa con el concepto de SdA, más allá de la categorización que distingue entre la actividad áulica y el resto:



Cuadro 9. Valores promedio por subtipo de situación dentro de la categoría “otros”. Cabe notar que todas las categorías tienen un promedio mayor al promedio general de 5.67. El promedio más bajo dentro de “otros” es el de “Hora Libre”, la situación más cercana a la clase dentro de la categoría.

En Clase - Valores



Cuadro 10. Valores promedio por subtipo de situación dentro de la categoría “en clase”.

Se puede subrayar que la única categoría con promedio superior al general es la que corresponde a la clase de Artes, donde la experiencia subjetiva de la agencia crece, quizá al cambiar el foco de los contenidos a la producción.

Es interesante destacar también el lugar que ocupan las Ciencias y la Lengua, los dos campos dominantes de la escuela secundaria, como las situaciones de menor SdA en los relatos.

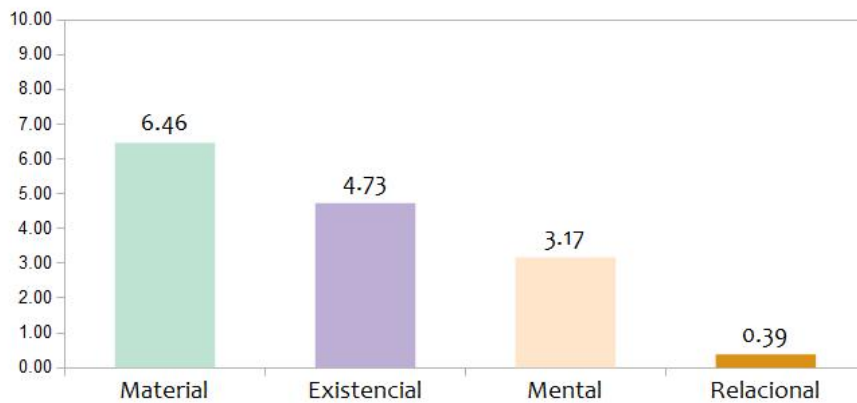
Caso aparte es EDI (“espacio de definición curricular”), donde la percepción del estudiantado suele ser que “no se hace nada”.

Variables de control (procesos, género, edad)

Parte del análisis consiste en asegurarse de que no sea la misma arquitectura metodológica la que fuerce los resultados. Por ejemplo, naturalmente los procesos materiales obtienen puntajes más altos que los otros procesos, ya que en gran medida implican un agente en la posición del sujeto. Si bien la herramienta de medición no asigna valores de mitigación a los tipos de proceso, sí considera como desviación las formas en las que aparece el *self*. En cláusulas con procesos materiales, el *self* al menos **puede aparecer como agente**, mientras que con otros tipos de procesos es imposible o muy difícil. Por el diseño mismo del índice, entonces, elegir un proceso relacional (“*así que estuvimos re tranquilos*”⁵⁷) o uno mental (“*entiendo las cosas*”) nunca puede alcanzar el máximo puntaje. De esto se desprende que, en promedio, los procesos materiales tengan mucho mayor valor que los otros:

57 Todos los ejemplos que figuran en esta sección son cláusulas extraídas de alguna de las 67 entrevistas en cuestión.

Procesos - General

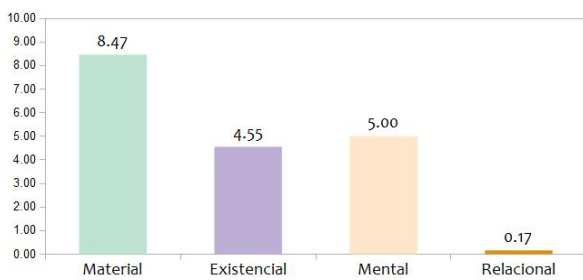


Cuadro 11. Valores promedio por tipo de proceso en la cláusula.

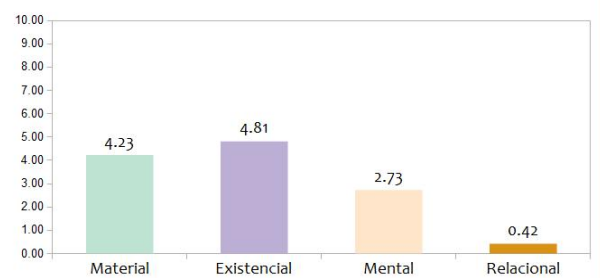
Queda claro que la selección de procesos materiales es esencial para representar niveles altos de agencia.

Sin embargo, los mismos procesos materiales obtienen puntajes mucho más bajos “en clase” que en otras situaciones, marcando que incluso formas lingüísticas que favorecen niveles más altos de agencia reciben puntajes consistentemente más bajos dentro de la clase. Esto se puede dar mayormente por dos motivos: a) que el *self* quede desresponsabilizado en un colectivo más grande, incluyendo a veces a la docente (“*hicimos unos ejercicios de gráficos*”, “*corregimos un trabajo*”) o b) que el *self* aparezca en la primera del singular pero no como agente, sino participando de forma más pasiva en el evento (“*me tomaron un recuperatorio*”, “*y no sé, me puso 10*”, “*que, nada, me retó*”).

Procesos - Otros



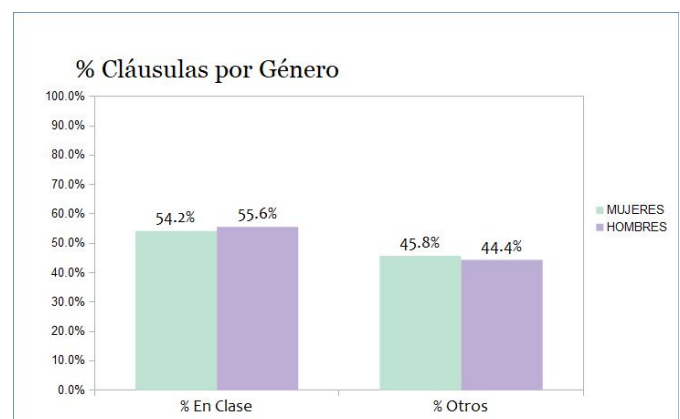
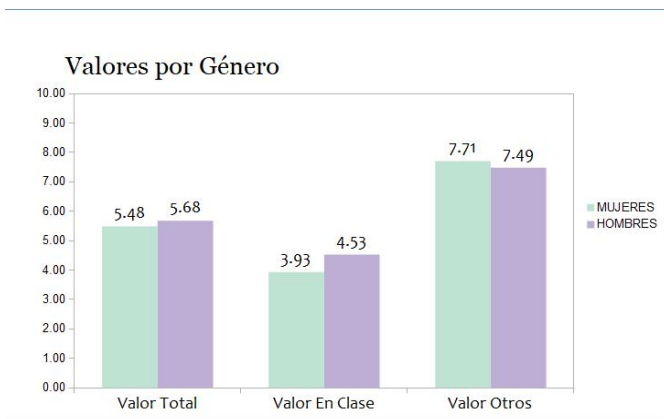
Procesos - En Clase



Cuadros 12 y 13. El valor promedio de las cláusulas según su tipo de proceso, dividido por situación. El valor de las cláusulas con procesos materiales fuera de la clase asciende a casi exactamente el doble que el valor de las cláusulas con procesos materiales dentro de la clase, mostrando que sólo el tipo de proceso no alcanza para forzar los resultados al utilizar esta herramienta de análisis.

Este tipo de contundencia en los resultados es importante para evaluar la calidad del instrumento metodológico, ya que el diseño de la herramienta está desligado del tipo de situación. Por tanto, que para distintas situaciones los resultados sean consistentemente distintos (y en abultada proporción), es un indicio de que la metodología al menos ofrece la posibilidad de revelar diferencias estructurales que tienen algún tipo de correlato con la realidad. Caso contrario, si la herramienta arrojara datos aleatorios, sería de esperar que lo azaroso de los valores emparejara más los resultados en uno y otro tipo de situación.

Por otra parte, es importante constatar que los resultados mantengan su constancia a través de variables que no afecten las experiencias subjetivas de la agencia. Dos ejemplos son el género y el año de cursada. La hipótesis fuerte es que el SdA de las estudiantes en la escuela secundaria, al menos bajo el modelo pedagógico “tradicional”, es bajo y no hay en principio razón para que sea más alto en mujeres que en hombres, o viceversa, o que haya diferencias sustanciales de 1ro a 5to año, ya que la experiencia vital y cronológica de una estudiante en el primer año de la secundaria es fundamentalmente la misma que una de quinto año (llegar, izar la bandera, ir al aula, clases, recreos, horas libres, fotocopiadora, almuerzo, salida). La herramienta no debería arrojar grandes variaciones al comparar estas variables, entonces:

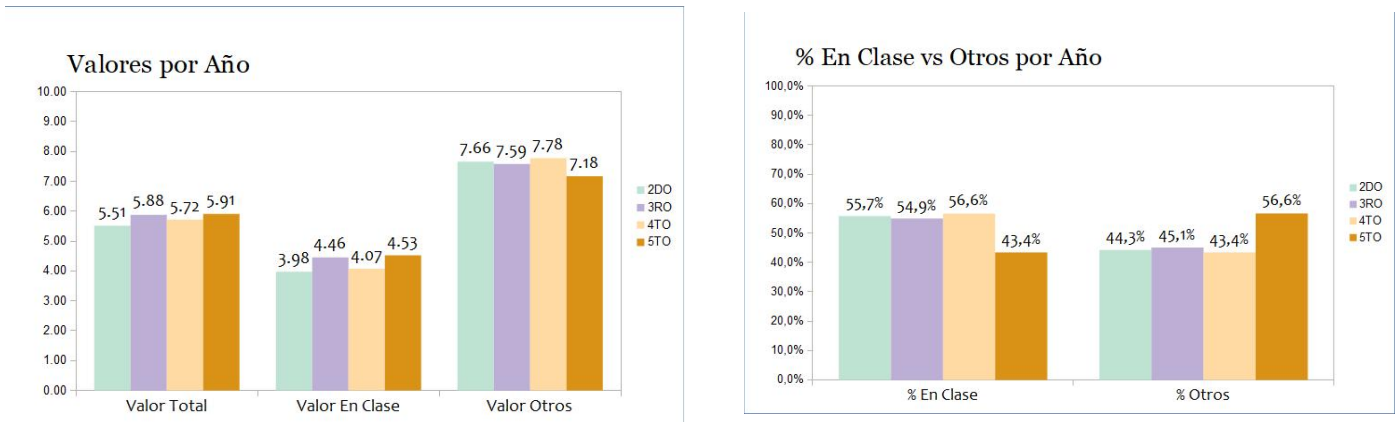


Cuadro 14. El valor promedio de las cláusulas según la situación y el género de las entrevistadas.

Cuadro 15. El % de cláusulas del relato que refieren a las clases o a otras situaciones, según el género de las entrevistadas.

A grandes rasgos, los resultados son básicamente equiparables, con la misma diferencia marcada entre el SdA en clase y fuera de la clase. Existe, sí, una variación menor en la distancia entre estos dos

valores: el SdA en “otros” es 96% mayor que el SdA en “clase” para mujeres, pero sólo 65% mayor para hombres. Esta diferencia podría resultar un indicio de alguna cuestión estructural o sólo tratarse de ruido en la medición, pero se mantiene igualmente la similitud de base en los resultados al separar por género. También se mantiene constante la manera en que es estructurado el autorrelato: 55% acerca de las clases y 45% acerca del resto de las situaciones.



Cuadro 16. El valor promedio de las cláusulas según la situación y el año curricular de las entrevistadas

Cuadro 17. El % de cláusulas del relato que refieren a las clases o a otras situaciones, según el año curricular de las entrevistadas.

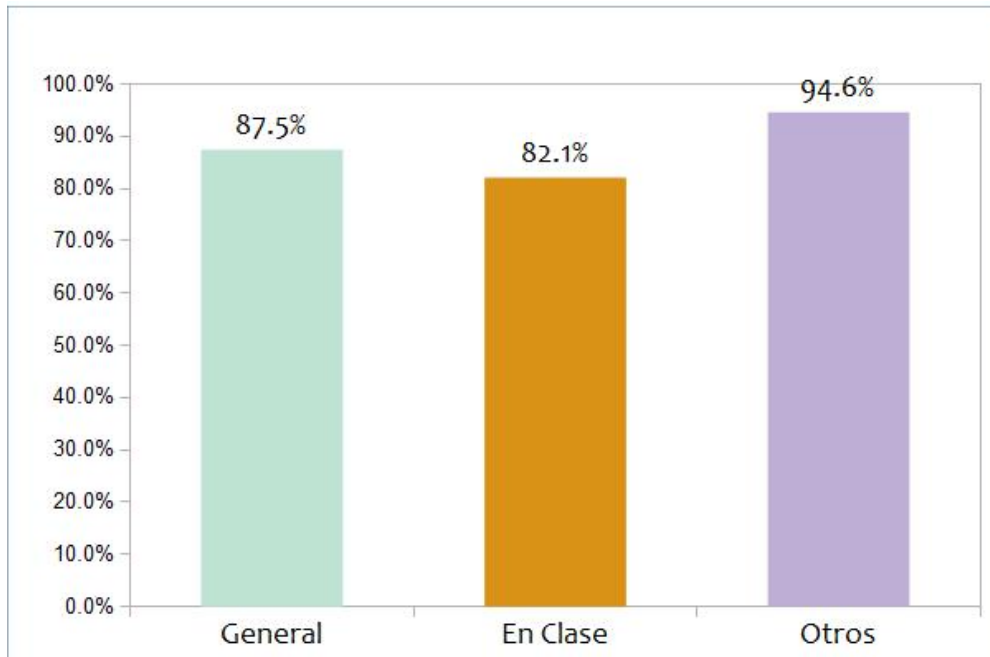
Es importante reiterar que para la muestra de 5to año sólo hubo 5 entrevistas, con lo cual puede haber allí limitaciones en la medición. Pero más allá de eso, nuevamente los resultados se mantienen relativamente constantes, sobre todo en términos de la marcada diferencia de los valores según la situación. Las mediciones tenderían a sostener entonces la hipótesis de que en la escuela secundaria la experiencia cotidiana en la situación de clase es de baja sensación de agencia para el estudiantado en general, sin importar variables macro como el género o la edad.

El estudio del *self*

La búsqueda principal del análisis, más allá de constatar que ciertas variables no alteren inexplicablemente los resultados o que la misma metodología no sea la que fuerza los valores, es encontrar cuáles variables independientes realmente afectan el resultado de la experiencia subjetiva de la agencia.

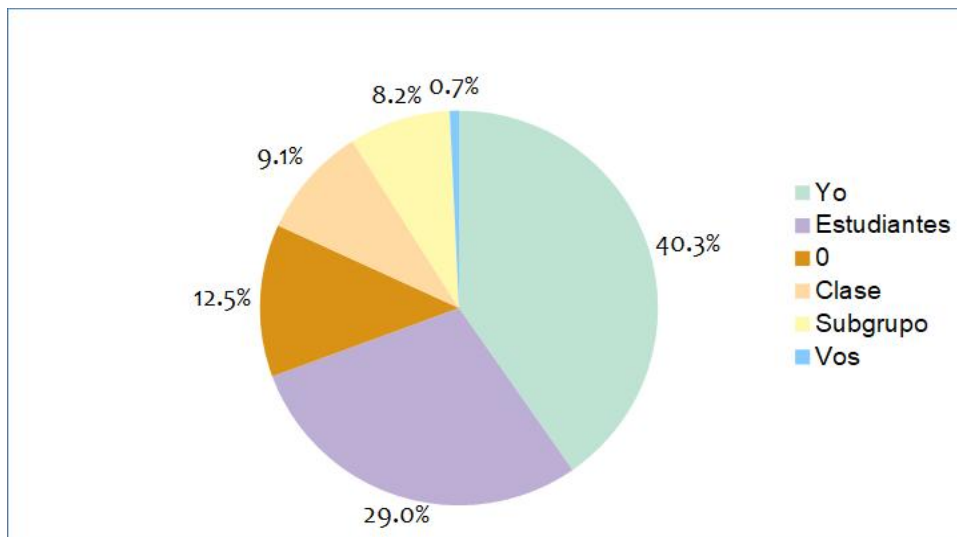
Durante el análisis se aislaron dos variables fundamentales. Una de ellas, como quedó claramente expuesto hasta aquí, es la situación a la que refiere el relato, particularmente en su dimensión “En clase” vs “Otros”. La segunda es la representación del *self*, la presencia o ausencia de la primera persona, en particular la primera del singular (“Yo”). No es lo mismo relatar una cronología desde un “Yo” que la experimenta como protagonista (más allá de que sea siempre el agente o de que no lo sea), que relatarla desdibujándose en un colectivo (que puede tener distintos niveles de difusión), o incluso que narrarla desde la tercera persona, donde el sujeto desaparece por completo y no afecta de ninguna manera la sucesión de los eventos.

En el análisis propuesto, la primera persona puede no estar (relato en tercera persona), o aparecer en distintas formas: YO (primera del singular), SUBGRUPO (primera del plural, grupo definido), ESTUDIANTES (primera del plural, todas las estudiantes), CLASE (estudiantes y docente), VOS o IMPERSONAL, con un decreciente valor de agencia. Y dada la pregunta central de la entrevista, es de esperarse que el *self*, en alguna de sus formas, domine los relatos, aunque ya desde un análisis poco granulado se puede apreciar una diferencia entre el porcentaje de aparición de la primera persona en clase y fuera de la clase:



Cuadro 18. El porcentaje de aparición de alguna de las formas del *self* sobre el total de las cláusulas. Donde no aparece, son cláusulas relatadas directamente en tercera persona (no hubo casos de uso de la segunda persona para dirigirse a las entrevistadoras en el corpus).

Dado el diseño de la entrevista, casi 9 de cada 10 cláusulas contienen alguna forma de la primera persona, con lo cual la pregunta por los bajos niveles de SdA no va a tener respuesta desde la presencia o ausencia del *self*, sino más bien desde cómo aparece (en qué forma, con qué rol). Las estudiantes no relatan sus experiencias como testigos, ajenas a los eventos; se sienten parte involucrada del transcurrir escolar (caso contrario no sería tan alto el nivel de incidencia del *self*). La cuestión es que ser parte de lo que sucede no implica tener control sobre lo que sucede (tener una intención y materializarla), y es allí donde la diferencia entre la situación de clase y el resto de las situaciones cobra dimensión. Si lo que interesa entonces no es tanto saber si aparece o no el *self*, sino cómo aparece, el primer paso es ver cómo se distribuye el *self* en sus distintas formas, tanto en general como separado por situación:



Cuadro 19. Porcentajes de descomposición del *self* según las distintas categorías planteadas: YO (primera persona del singular), SUBGRUPO (primera del plural, el YO más individuos definidos), ESTUDIANTES (primera del plural, toda la división), CLASE (primera del plural, la división más la docente), VOS (segunda persona usada como *self* u otras formas impersonales) y CERO (0, relato directamente en tercera persona, sin aparición del *self* en ninguna de sus formas)

El gráfico indica que 4 de cada 10 cláusulas del corpus incluyen el YO (primera persona del singular) si no discriminamos por situación. Dado que el SdA depende de la coincidencia entre intención y acción, el YO tiene el potencial más alto de representar sensación de agencia. Pero al ir perdiéndose en grupos (primera del plural) cada vez más grandes, es cada vez más improbable que la acción que el grupo realice coincida con la intención del sujeto, sobre todo si la primera del plural incluye algún agente que ostensiblemente posea una intención que coincida con la acción. Éste es el caso de la categoría CLASE, donde la primera del plural incluye al sujeto, el resto de la división y la docente. Si la acción es, por ejemplo, “*en Inglés resolvimos unos ejercicios del libro*”, la docente (que es parte del grupo así enunciado) claramente es la que aporta la intención previa, lo cual disminuye considerablemente el SdA que la estudiante pueda experimentar.

Es por eso que es importante discriminar entre ESTUDIANTES (el sujeto más el resto de la división) y SUBGRUPO (el sujeto más unas pocas estudiantes definidas). Si la cláusula es “*bajamos a comprar algo para comer*” y la primera del plural incluye al sujeto y dos o tres amigas, el SdA promedio tenderá a ser mayor, ya que la probabilidad de que la acción coincida con la intención del sujeto es más alta. Si la cláusula es “*bajamos al aula de informática*” y la primera del plural refiere al sujeto más el resto de la división, la coincidencia entre acción e intención se vuelve menos probable y el SdA se desdibuja.

Entre YO y SUBGRUPO están representadas casi la mitad de las cláusulas en el general, mientras que luego le sigue la categoría ESTUDIANTES (con tres de cada diez) y más atrás la categoría CLASE y las cláusulas donde directamente no aparece el *self*. ¿Qué sucede, sin embargo, cuando estudiamos la misma composición, pero dividiendo entre situaciones de clase y el resto?

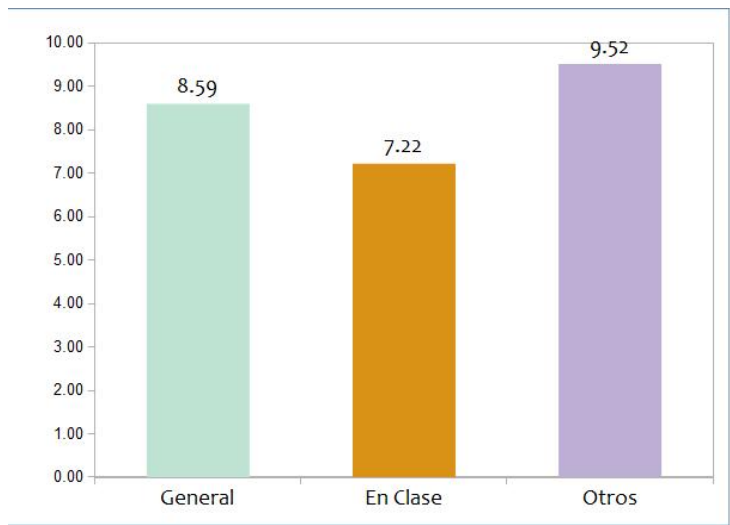


Cuadro 20. La distribución en porcentajes del *self* para cláusulas que refieran a situaciones fuera de la clase.

Cuadro 21. La distribución en porcentajes del *self* para cláusulas que refieran a situaciones de clase.

El contraste aquí se vuelve evidente. El YO se dispara del 28% en situaciones de clase a 56% en otros. El YO junto con SUBGRUPO, las dos categorías de mayor SdA, pasan de 31% a 71.5%, en un vuelco total. En la clase, las tres categorías de menor SdA (ESTUDIANTES, CLASE y CERO) suman casi 68%, pero sólo 28% fuera de la clase. Y es importante subrayar que éstas son mediciones directas, no interpretaciones a raíz de un instrumento ad hoc. Las cláusulas son una unidad gramatical objetiva y medible, y si aparece, por ejemplo, la primera del singular en una cláusula o no también lo es. Con lo cual las mediciones aquí resultan mayormente objetivas, aunque quizá no su interpretación.

En cualquier caso lo que queda en evidencia es que en la clase el “yo” se suprime, se deja de lado, y en una gran proporción de la cronología el *self* se funde con grupos amorfos, que en muchos casos incluyen la agencia del docente en vez de la propia, y en otros incluso desaparece. Una reducción y una desresponsabilización del *self* en la clase, entonces, atadas a la proporción y la forma en la que aparece la primera persona en el relato. Pero no se trata únicamente de la distribución de los porcentajes. El valor de las cláusulas que incluyen la primera del singular también evidencia considerable variación según el espacio social que se considere:



Cuadro 22. El valor promedio de SdA para las cláusulas donde el *self* aparece representado por la categoría YO (primera del singular), en general, en situación de clase y fuera de clase.

No es cuestión sólo de medir si el YO aparece o no en una u otra situación, ya que cuando aparece, tampoco representa el mismo nivel de SdA dentro o fuera de la clase. En otras situaciones, el YO aparece como un modelo perfecto de la agencia, casi siempre involucrado como el agente de procesos materiales y casi sin mitigaciones. En la clase, en cambio, el YO sigue apareciendo con valores altos de SdA, pero sensiblemente más mitigado, ya sea por ocupar roles que no sean el de agente o por estar modulado por la obligación o la polaridad.

ROLES DEL YO	En clase	%	Otros	%
Agente	102	34.1%	399	86.9%
Beneficiario	112	37.5%	35	7.6%
Experienciador	57	19.1%	22	4.8%
Portador	15	5.0%	1	0.2%
Tema	13	4.3%	2	0.4%

Cuadro 23. Cantidad de cláusulas para cada tipo de rol que asume el YO en el corpus, separado por situación (clase vs otros), en totales y en porcentajes sobre el total.

Esta información sobre los participantes tiene su correlato con los tipos de procesos seleccionados en cada tipo de situación:

PROCESOS	En clase	%	Otros	%
Material	581	54.5%	650	79.9%
Existencial	301	28.2%	127	15.6%
Mental	104	9.7%	24	2.9%
Relacional	81	7.6%	12	1.5%

Cuadro 24. Cantidad de cláusulas para cada tipo de proceso, separado por situación (clase vs otros), en totales y en porcentajes sobre el total.

Esta distribución habla de una representación mucho más material del mundo fuera de la clase: el aula es mucho menos el mundo de la acción y un poco más el mundo de la existencia. Volviendo al YO:

MITIGACIONES DEL YO	En clase	%	Otros	%
Modalidad	30	10.0%	12	2.6%
Polaridad negativa	37	12.4%	6	1.3%

Cuadro 25. Cantidad de cláusulas con mitigación por modalidad o por polaridad negativa, separado por situación (clase vs otros), en totales y en porcentajes sobre el total.

Fuera de la clase el YO es un agente casi 9 de cada 10 veces, y está mitigado por la modalidad o la polaridad negativa menos de una de cada 20 veces (*“entré al colegio”, “hablé con mis amigas de mi viaje”, “agarré mi lugar de siempre”, “me vine acá a comprar un sándwich de milanesa”, etc.*). Fuera de la clase los sujetos tienen intenciones claras que llevan a cabo mediante acciones materiales, en pleno control de su cuerpo y mente.

Dentro de la clase, eso sucede mucho menos. El YO figura como agente sólo el 34% de las veces, menos incluso que como beneficiario⁵⁸ (quien recibe la acción). Los roles de experienciador (*“me distraje un montón”*), portador (*“estaba retrasada con las páginas”*) y tema (*“pero me puso que*

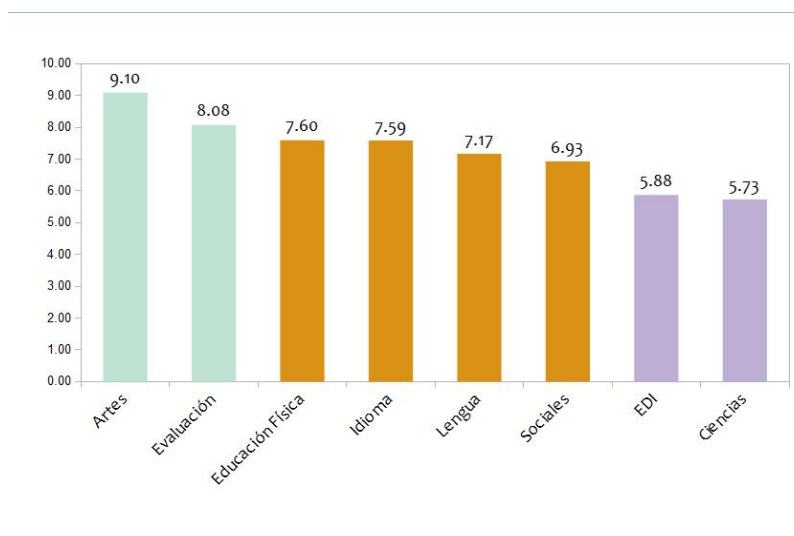
⁵⁸ Es importante aclarar aquí el análisis que se realizó de un tipo muy común de cláusula en los relatos: oraciones del estilo de “Tuve Matemática”. Aquí, “tener” no es un proceso material, sino que funciona más como un proceso existencial (ocurrió la clase de Matemática). Pero la conjugación desde la primera persona implica al self de manera íntima, con lo cual se analizó al YO (o a la primera del plural, en el caso de “Tuvimos Matemática”) como “beneficiario”: “la clase ocurrió para mí (o para nosotros)”. Claramente el YO no es agente aquí (no hace que la clase suceda, como en “Di la clase de Matemática”), pero se ve involucrado activamente en el evento, con lo cual se analizó como la menor desviación posible (“beneficiario” sólo resta 1 punto). Si en estas oraciones se hubiera analizado el YO como “tema” (“la clase me ocurrió a mí” en vez de “para mí”), el puntaje de las situaciones en clase hubiera sido considerablemente menor. Siempre que existieron grises en el análisis, sin embargo, se optó por la opción menos favorable a la hipótesis inicial, nuevamente para garantizar que los resultados no sean tales sólo por el sesgo teórico.

estaba bien”) ascienden casi al 30%, con lo cual la distribución es mucho más pareja entre los distintos tipos de participante.

No es menor tampoco el impacto de las otras mitigaciones. 12% de las cláusulas con YO dentro de la clase se ven mitigadas por la polaridad negativa (“*entonces no presto atención*”, “*pero no lo hice*”, “*no entendí nada*”). Y una de cada 10 cláusulas se desvía del ideal de agencia por la intervención de la modalidad, principalmente la obligación (“*tuve que rendir un oral*”, “*tengo que hacer una prueba*”), pero también volición (“*le intenté mentir*”, “*quise escucharlas*”) y probabilidad (“*quizá hice uno mal*”).

Estas mediciones directas explican el diferencial en el puntaje que obtuvieron las cláusulas con YO dentro y fuera de la clase. En el aula, durante las materias, el *self* a) se desresponsabiliza, b) se reduce, c) se corre del rol de agente y d) aparece mitigado: cuatro ejes de corrimiento del hipotético centro que lo verían como **protagonista**, pero que según estas mediciones lo encuentran más como destinatario de la acción, amorfo y pasivo. En cambio en la llegada, la salida, los recreos, las horas libres y el almuerzo, el YO aparece en mucho mayor proporción, menos subsumido en grandes colectivos, casi exclusivamente en el rol de agente y con mínimas mitigaciones, ahora sí en un rol protagónico.

Se puede intentar hilar más fino, sin embargo, y ver qué pasa con el *self* según los **subtipos de situación** de clase (básicamente, según el tipo de materia). Si bien este análisis es de interés, porque puede aportar algunos indicios acerca del impacto que un hipotético cambio pedagógico o curricular podría tener sobre el SdA, para este estudio es importante aclarar que hubiera sido necesario obtener un corpus mayor para que los resultados de categorías tan finas tuvieran una muestra mayor, y así una mayor solidez.



Cuadro 26 El valor promedio de SdA para las cláusulas donde el *self* aparece representado por la

categoría YO (primera del singular), según los subtipos de clase.

Nuevamente el gradiente empieza con las clases de Artes y termina con las clases de Ciencias Exactas y Naturales. Lo que este gráfico muestra es que cuando aparece el YO en la clase de Artes, obtiene valores similares a cuando aparece fuera de la clase: representaciones muy cercanas al ideal de agencia. En cambio cuando aparece el Yo en las clases de Ciencias, obtiene valores muy por debajo del promedio, con un SdA muy mitigado. Vale decir, no se trata sólo de la desaparición del YO en la clase de Ciencias (de hecho, justamente en Ciencias el YO aparece en un 40% de las cláusulas, por encima del promedio para la situación “en clase”), sino de cómo aparece el YO en estas materias: corrido del rol de agente y mitigado.

Si bien las muestras son pequeñas (190 cláusulas para Ciencias y 60 cláusulas para Artes), aportan indicios interesantes ya que se solapan con algunas intuiciones del sentido común que consideran a las clases de Artes como más dinámicas y a las clases de Ciencias como expositivas y estáticas. Algún extracto de las entrevistas puede servir para ilustrar el análisis:

Entrevista C – 2do año – Extracto sobre clase de Ciencias (valor del extracto: 2.0 sobre 10)

Y después vino Rodríguez, que es la profesora de Matemática. Tuvimos una hora con ella, después del recreo tuvimos otra.

¿Qué hiciste ahí?

Y en Matemática, sí, estábamos viendo funciones, representación gráfica, todo eso. Estaba bastante complicado también. No me cuesta tanto, pero es complicado. Después de Matemática tuvimos recreo.

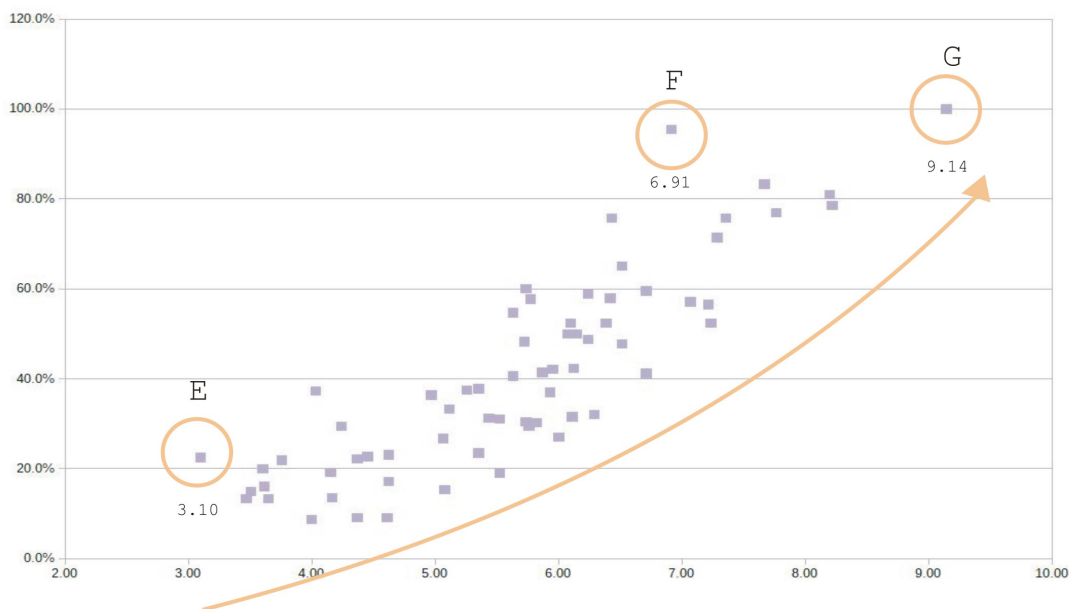
Entrevista D – 2do año – Extracto sobre clase de Artes (valor del extracto: 8.88 sobre 10)

Y después tuve dos horas de Plástica, que hice un mural. Después de esas dos horas tuve recreo de nuevo 15 minutos, que me quedé haciendo el mural. Después otra hora de plástica, en la que también hice el mural. Y después tenía una hora de Lengua, pero el profesor me dejó quedarme haciendo el mural. Y después tuve otro recreo de 10 minutos. Y después ahora en la clase de Historia volví a ir al mural.

Los ejemplos están quizá polarizados, en los dos extremos del posible gradiente que arroja esta herramienta de medición. Pero más allá de las posibles aprehensiones, el corpus valida el hecho de que las experiencias subjetivas de la agencia son distintas según las distintas situaciones. Es imposible encontrar un extracto como el de la entrevista D para una clase de Ciencias Exactas y Naturales, y luego de realizar y analizar las 67 entrevistas resulta difícil pensar que hubiera podido aparecer si se continuaba entrevistando. Quizá no tanto porque no pueda ser que las estudiantes tengan una clase de Ciencia en la cual participen activa y autónomamente, sino porque no es ésta la experiencia subjetiva que tienen dentro de una clase de Matemática, Biología o Física, y por tanto no es éste el recorte que realizan a la hora de relatar su día.

En cualquier caso, más allá de estas últimas consideraciones por subtipo de situación, queda claro que existe una íntima relación entre el protagonismo de la primera persona del singular dentro del relato cronológico y el nivel de experiencia subjetiva de la agencia que experimentó el sujeto entrevistado. Si experimentar sensaciones altas de agencia está ligado a tener intenciones (individuales) previas a las acciones y creer que se tiene control (personal) sobre las acciones y eventos que suceden, la mitigación, corrimiento o desaparición del “yo” del relato es un claro indicio de que el sujeto no vivió su propia cronología como un agente.

Para ilustrarlo, el siguiente gráfico muestra la dispersión de los sujetos entrevistados tomando en cuenta el valor total de SdA de sus entrevistas y el porcentaje de cláusulas en las cuales aparece el YO:



Cuadro 27. El eje vertical indica el % de cláusulas de cada entrevista en las que aparece el YO. El eje horizontal indica el valor promedio total de SdA para cada entrevista. La dispersión muestra un gradiente aproximadamente continuo: a mayor % de YO en la entrevista, mayor valor total del SdA.

La correlación es clara: a mayor porcentaje de aparición de la primera del singular en el relato cronológico, mayor nivel de experiencia subjetiva de la agencia. Para ilustrar esa correlación, a continuación se detallan 3 de las entrevistas (referenciadas como E, F y G en el gráfico), con un pequeño análisis de los resultados.

Entrevista E – 4to año (valor: 3.10 sobre 10)

Contáme en detalle, desde que pusiste hoy un pie en el colegio hasta este momento, todo lo que hiciste y lo que te pasó en orden cronológico.

Llegué en subte, tuve en la primera hora Matemática. No entendí nada. Porque falté el viernes, entonces estaba re perdida y la profesora me dijo: “ah, vos debés estar re perdida”. Me dijo una lista de temas que estaban viendo y eso fue su explicación, muy interesante. ¿Después qué tuvimos? Bueno, después recreo. Después tuvimos ... ah, no, pero igual tuvimos, tipo antes de Matemática tuvimos izar la bandera, que no fue nada interesante. Y bueno, después de Matemática el recreo, después tuvimos Inglés. Estamos haciendo un proyecto con una chica que viene, que es de EEUU y, nada, eso estamos haciendo. Tenemos que armar una historia en base a un libro y etc, es muy largo. Después tuvimos otro recreo, y después Literatura. Teníamos que leer “El Matadero”. Muy poca gente lo había leído. Así que tuvimos una clase sobre eso, explicativa. La mitad de la clase, el curso se volvió loco porque aparentemente iba a haber una amenaza de mercurio de no sé qué, entonces la atención se fue completamente de la clase y ya, tipo, estaba tan enojada la profesora, hasta en un momento, tipo, tuvo que gritar casi para que le vuelvan a dar atención y ya estaba todo el mundo, tipo: “va a haber una amenaza de bomba, de mercurio, ya está”. Al final nunca pasó. Nunca nos fuimos, nunca nada. Y después tuvimos Geografía. Copió algo

Subtipo	Color
Llegada	Verde
Matemática	Verde claro
Matemática	Naranja claro
Matemática	Verde claro
Matemática	Naranja claro
Matemática	Naranja
Matemática	Naranja
Recreo	Rojo
Bandera	Naranja
Bandera	Rojo
Idioma	Naranja
Idioma	Naranja
Idioma	Naranja
Idioma	Naranja
Recreo	Naranja
Lengua	Naranja
Lengua	Naranja
Lengua	Rojo
Lengua	Naranja
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Lengua	Rojo
Geografía	Naranja
Geografía	Rojo
Almuerzo	Rojo
Geografía	Rojo
Recreo	Verde
Recreo	Verde
Recreo	Verde claro
Evaluación	Naranja
Evaluación	Naranja
Evaluación	Verde claro
Evaluación	Rojo
Evaluación	Naranja
Evaluación	Verde claro

en el pizarrón. Almuerzo, de vuelta Geografía.

¿Durante los recreos qué hacías?

Voy al baño, compro comida. Ah en un recreo fuimos a sacar unas fotocopias para un trabajo práctico.

¿Y después qué hiciste?

En Física teníamos que dar un oral. Estábamos re estresadas y re preocupadas por el oral. Llegamos y dijo: “bueno, no van a dar más orales a partir de ahora porque no llega el tiempo para que todos den orales, así que los que dieron orales hasta ahora, bien, los que hoy daban no dan, y a partir de ahora no da nadie, me van a entregar la monografía que hicieron del oral y el trabajo tecnológico y tipo sólo eso, y van a tener una prueba”. Y nos puso una prueba el día que teníamos prueba de Matemática. Ofendidísima, la verdad. Pero bueno...

El YO casi no está presente, excepto brevemente en la llegada y en los recreos, y luego de forma muy pasiva durante la clase de Matemática. Durante el resto del relato el *self* oscila entre la clase y las estudiantes, o directamente desaparece. Prolifera la modalidad de obligación (“*tenemos que armar una historia*”, “*teníamos que leer ‘El Matadero’*”, etc) y hay muy pocos indicios de que el sujeto experimenta su cronología subjetivamente como agente. Si preguntamos nuevamente cuáles de las acciones que ocurren en esta narración coinciden con la intención previa del sujeto, nos queda “*llegué en subte*”, “*voy al baño*” y “*compro comida*”.

En definitiva, un relato sin intención y casi sin YO, plagado de obligaciones y desresponsabilizaciones del *self*, que obtiene como resultado un SdA muy bajo. ¿Pero por qué resultó ser el menor puntaje de las 67 entrevistas? Aquí influye también el recorte de la narración: sobre las 40 cláusulas del texto, 33 pertenecen a situaciones de clase, 82.5% del total, el valor más alto entre todas las entrevistadas.

Entrevista F – 2do año (valor: 6.91 sobre 10)

Contáme en detalle, desde que pusiste hoy un pie en el colegio hasta este momento, todo lo que hiciste y lo que te pasó en orden cronológico.

Hoy entré al colegio, me levanté, dormí 3 horas, me levanté a las 7 de la mañana más o menos y entré a las 7 y media acá al colegio. Tuve Historia, donde me tomaron un recuperatorio, que estuve todo el fin de semana estudiando y el profesor me terminó preguntando de otra cosa que no me había dado para estudiar. Después tuve Lengua, tuve Educación Física, hasta que estaba en la hora de Ciencias Sociales y me interrumpió, me sacó del aula la profesora de Matemática, para decirme con el profesor de Historia que el TP que le había entregado tenía una letra distinta a mi letra y que lo tenía que rehacer porque pensaron que me lo había hecho alguien. Entonces para el jueves lo voy a tener que rehacer. Yo les dije que era mi letra y cuando estoy apurada cambia la letra, pero bueno, qué sé yo. Y ahora estoy en hora libre, voy a almorzar, y después voy a tener Economía y a las 3 de la tarde salgo del colegio y tengo apoyo de Matemática.

¿Y en los recreos qué hiciste?

En los recreos fui con mis amigas, fui al patio y estudié mi oral, escuché música. Nada, no soy de hacer muchas cosas en el recreo pero que me quedo tranquila en un lugar, sentada, tranquila escuchando música o haciendo algo.

Subtipo	Color
Llegada	Verde
Llegada	Verde
Historia	Verde claro
Historia	Naranja
Historia	Naranja
Lengua	Verde claro
Ed. Física	Verde claro
Sociales	Naranja
Historia	Naranja
Historia	Verde claro
Historia	Amarillo
Historia	Rojo
Historia	Amarillo
Historia	Verde
Hora Libre	Naranja
Hora Libre	Verde
Economía	Verde claro
Salida	Verde
Recreo	Verde
Recreo	Verde
Recreo	Verde
Recreo	Verde

El YO domina el relato completo (95.5% de las cláusulas), y sin embargo el puntaje final no es tan alto como podría esperarse (por eso esta entrevista se ve como una anomalía en el gráfico de dispersión). La razón es que el YO aparece durante la clase como “tema” o “portador” (“me tomaron un recuperatorio”, “me interrumpió”, “me sacó del aula”, “me terminó preguntando otra cosa”),

básicamente corrido de la posición de agente. El YO en clase tiene un valor promedio de 5.83 (muy por debajo del promedio general) vs un valor de 9.11 en otros espacios sociales.

Un relato entonces que demuestra que un gran “protagonismo” (el YO es el centro de la escena y domina la representación del *self*) no garantiza niveles altos de SdA, ya que al YO no le basta con aparecer para representar experiencias ricas en agencia, tiene que ocupar el rol de agente y estar libre de mitigaciones, lo cual no es el caso de esta entrevista.

Entrevista G – 5to año (valor: 9.15 sobre 10)

Contame en detalle, desde que pusiste hoy un pie en el colegio hasta este momento, todo lo que hiciste y lo que te pasó en orden cronológico.

Hoy llegué al colegio a las 7 de la mañana, tuve las primeras dos horas libres, después tuve recreo.

¿Qué hiciste ahí, en las horas libres?

Jugué a las cartas. Nada, eso, y hablé con amigos. Después las segundas dos horas también las tuve libres, seguí jugando a las cartas, escuché música. Nada, eso. Después seguí, las otras dos horas también las tuve libres, así que seguí jugando a las cartas, seguí escuchando música, adelanté un par de cosas que tengo que estudiar para la semana. Y nada, las únicas horas que tuve fueron las últimas dos de Cívica, así que... no hice mucho.

¿Y en los recreos qué hiciste?

No, lo mismo

Subtipo	Color
Llegada	Verde
Hora Libre	Verde claro
Recreo	Verde claro
Hora Libre	Verde
Hora Libre	Verde
Hora Libre	Verde claro
Hora Libre	Verde
Hora Libre	Verde
Hora Libre	Verde claro
Hora Libre	Verde
Hora Libre	Verde
Hora Libre	Verde
Cívica	Verde claro
Clases	Verde claro

El YO en este caso figura durante el 100% de la entrevista, y en ningún momento ninguna cláusula baja de valor 4 (8 en escala 10). En principio esta entrevista constituye una desviación de los valores generales, pero al analizar el contenido se vuelve evidente por qué: la cronología de su día está constituida casi exclusivamente por horas libres: sólo 2 de las 14 cláusulas pertenecen a una situación de clase. Al no haber clases, el YO no se funde en sujetos colectivos ni se ve corrido de su posición de

agente. El estudiante “*juega a las cartas*”, “*habla con amigos*”, “*escucha música*”, “*adelanta un par de cosas*” porque tiene la intención de hacerlo y puede controlar sus acciones para lograr que esa intención se cumpla, generando un valor alto de SdA, pero muy poco tiene que ver con el hecho educativo.

Luego de los ejemplos individuales, que sirven a modo ilustrativo, queda claro que la extensión del YO, los roles que asume y sus mitigaciones son factores clave a la hora de pensar el SdA. La agencia, después de todo, es una propiedad del *self*, con lo cual estudiar sus representaciones es una forma de estudiar sus experiencias. Cómo aparece, cuánto aparece, qué roles asume, qué mitigaciones lo afectan: estas cuestiones sobre el *self* son constitutivas a la hora de estudiar las representaciones prerreflexivas de agencia en los relatos de los sujetos.

Niveles de identificación de los actos (NIA) en las entrevistas

Vale la pena dedicar un breve espacio a la categoría desarrollada por Vallacher y Wegner como apoyatura adicional para comprender cómo los sujetos representan sus experiencias subjetivas de agencia en los relatos. Aquí, las categorías fundamentales de “situación” y de “*self*” siguen mostrando resultados consistentemente diferenciales.

La idea detrás del NIA es separar los actos de nivel alto (más abstractos, que comprenden muchos actos más pequeños) de los de nivel bajo (más concretos, que son difíciles de subdividir en muchos otros actos pequeños). Los actos de nivel bajo tienden a correlacionarse con niveles altos de SdA, ya que describen acciones más materiales e inmediatas, donde es fácil que coincidan acción e intención (“*fui al baño primero*”, “*escuché música*”, “*agarré mi lugar de siempre*”). En cambio los actos de nivel alto de identificación son más propensos a entrar en correlación con niveles bajos de SdA, ya que mientras más complejo, compuesto y abstracto es un acto, más probable es que se vuelva difusa la relación entre acción e intención (“*me puse a adelantar*”, “*estuve con unos amigos*”, “*en la clase de Francés trabajé en grupo*”).

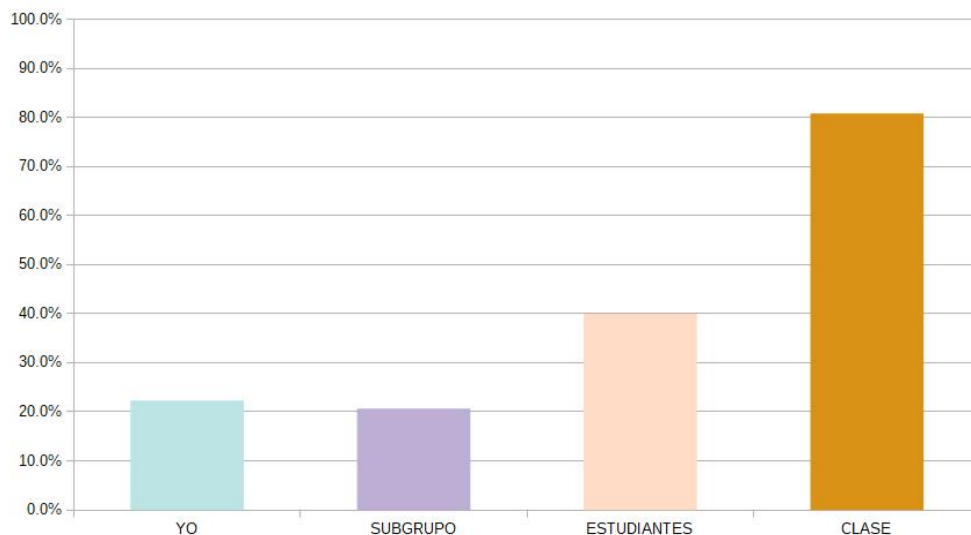
Para este análisis sólo se consideraron los procesos materiales (que en este trabajo incluyen también los verbales) y los procesos mentales: los únicos que pueden considerarse acciones (quedan afuera los

existenciales y los relacionales). De un total de 1360 cláusulas clasificadas, éstos son los resultados generales, por situación:

NIA	Total	En clase	% en clase	Otros	% Otros
ALTO	479	362	75.6%	117	24.4%
BAJO	881	323	36.7%	558	63.3%

Cuadro 28. Cantidad de cláusulas por NIA, según la situación, en totales y en porcentajes.

Una primera mirada indica que los relatos contienen muchos más actos de nivel bajo que de nivel alto, lo cual debería ir asociado a experiencias subjetivas de la agencia más altas. Pero al mirar la distribución del NIA, la balanza se inclina para el lado habitual: la gran mayoría de los actos identificados a niveles altos suceden dentro de la clase, y la gran mayoría de los actos con bajo NIA suceden fuera de la clase. Esto explica por qué, a pesar de que el tiempo cronológico que transcurre dentro de la clase es mayor que el que transcurre fuera, la división en porcentaje de cláusulas en los relatos es tan pareja: al relatar las clases con actos de nivel alto de identificación, las estudiantes condensan el tiempo en cláusulas de significado más general. Al contrario, fuera de la clase el tiempo se expande en más cláusulas, describiendo más eventos concretos y específicos. El relato es “*trabajé en grupo*” y no “*saqué el texto, leí las primeras 5 páginas, consulté con mis compañeras, resolví dos ejercicios y los anoté en el cuaderno*”. Estos recortes diferenciados, estas formas dispares de construir los relatos según la situación, también reflejan el diferencial de SdA que las estudiantes experimentan dentro y fuera de la clase. También puede cruzarse el concepto de NIA con las distintas representaciones del *self*, para ver si existe allí también un correlato con los niveles de SdA:



Cuadro 29. El porcentaje de actos identificados con nivel alto, según las formas de representación del *self*.

Este gráfico muestra cuántos de todos los actos clasificables según NIA son altos según las distintas formas del *self*. Lo que puede verse es que para las formas de mayor SdA (el YO y el NOSOTROS que referencia un subgrupo definido) sólo alrededor del 20% de los actos tiene NIA alto. Vale decir, cuando los sujetos relatan desde formas del *self* con intención definida (sin desresponsabilización), tienden en mayor medida a identificar los actos en niveles bajos, siendo concretos y dando detalles acerca de la composición de los eventos. En cambio, para las formas más desresponsabilizadas (el NOSOTROS que implica a la división entera o a la división junto con la docente), los actos de NIA alto ganan terreno, sobre todo para la categoría “clase”, donde se incluye a la docente, que llega al 80%. Es decir, cuando aparece la intención de un tercero dentro de las formas del *self*, los sujetos tienden a identificar esos actos de manera más abstracta y general, menos específica. **El tiempo se condensa, se pierden los detalles y, lógicamente, baja el nivel de SdA, se reduce la sensación de estar en control de las propias acciones.**

De nuevo vale la pena recordar que estas selecciones lingüísticas de los sujetos son mayormente prerreflexivas. Las estudiantes no están pensando, mientras relatan, en cómo armar el recorte de los eventos según la situación que describen, qué eventos contar a grandes pinceladas y sobre qué eventos detenerse en el detalle. Las elecciones son producto de la competencia lingüística, que es subconsciente, y por ende los recortes diferenciados según situación tienen también gran potencial de representar experiencias diferenciadas.

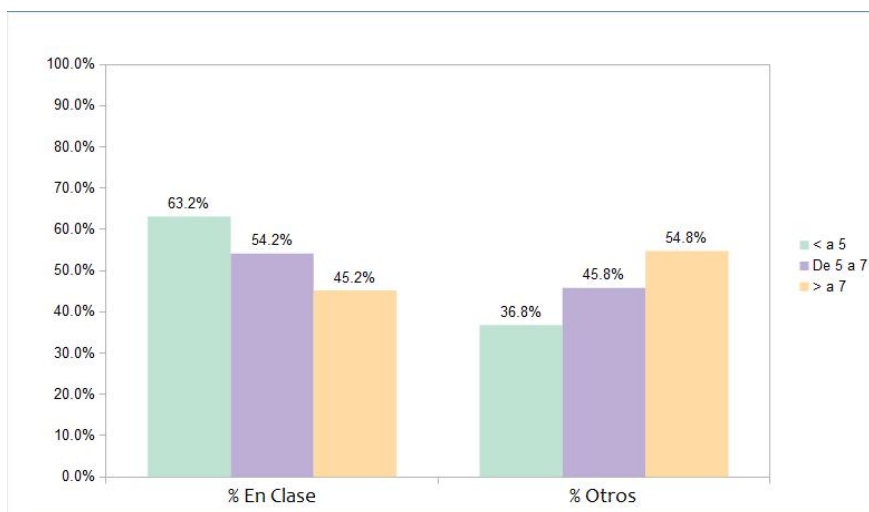
Constantes y variables: estudio de las entrevistas según su valor de SdA

En este último apartado de la presentación de resultados cabe preguntarles a los datos por qué algunas entrevistas obtienen mayores puntajes que otras: ¿cuáles variables tienen correlación con mayores niveles de SdA y cuáles permanecen constantes más allá de los resultados? El análisis se vuelca entonces a estudiar las constantes y las variables a lo largo de la dispersión de los distintos valores de la experiencia subjetiva de la agencia. Dividiendo a la población según el puntaje final que obtuvieron por la entrevista completa, se pueden estudiar variables como las cláusulas, el “yo” y las situaciones.



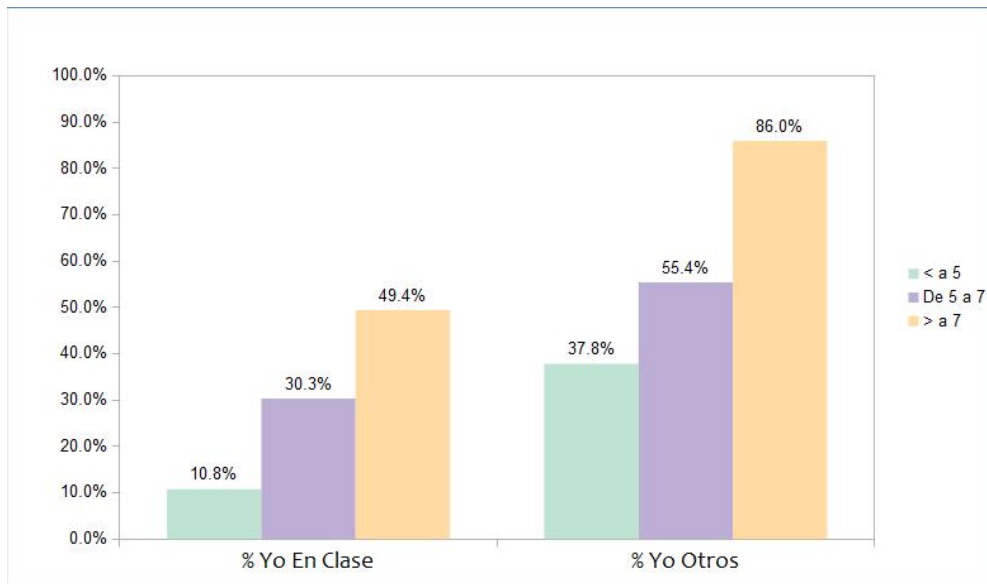
Cuadro 30. El valor promedio de SdA para las cláusulas en situación de clase vs el resto, divididas según el puntaje total de las entrevistas.

Para esta última sección, se dividieron las entrevistas en tres grandes grupos: las que obtuvieron menos de 5 en la medición de SdA (19 entrevistas), las que obtuvieron más de 5 y menos de 7 (38 entrevistas) y las que obtuvieron más de 7 (10 entrevistas). La lógica de esta división es sobre todo poder contrastar la banda baja con la banda alta para estudiar si las covariaciones son las mismas y si alguna categoría se mantiene constante más allá de las grandes diferencias en los puntajes. A simple vista puede apreciarse que la primera gran variable, diferencia entre SdA dentro y fuera de la clase, permanece estable más allá de los valores totales. Comparando las bandas, la diferencia entre los valores es de 3.35, 3.57 y 3.40 respectivamente, con lo cual si bien los sujetos que tienen mayores niveles de SdA en general también tienen mayores niveles en cada situación por separado, la diferencia entre ambos se mantiene constante. En búsqueda de factores que puedan explicar las diferencias, un primer paso puede ser estudiar los distintos recortes de los relatos en términos de las situaciones que describen:



Cuadro 31. El porcentaje promedio de cláusulas referidas a situaciones dentro y fuera de la clase, divididas según el puntaje total de las entrevistas.

Aquí se puede apreciar una covariación constante y de cierto poder explicativo: mientras menos hablan los sujetos de las clases en sus narraciones mayor puntaje obtienen de manera consistente. **El grupo que menor puntaje total sacó fue el que más habló sobre las clases y viceversa, lo cual refuerza la hipótesis central de que las estudiantes experimentan niveles bajos de SdA dentro del aula.** Y la misma progresión se puede observar en el porcentaje de cláusulas donde aparece la primera persona del singular:



Cuadro 32. El porcentaje promedio de cláusulas que contienen el YO en situaciones dentro y fuera de la clase, divididas según el puntaje total de las entrevistas.

En las entrevistas con puntajes más bajos, el YO prácticamente desaparece de la clase, lo cual es un resultado potente dado que son justamente estos sujetos los que más tiempo dedicaron en sus relatos a ese espacio. Mientras más hablan de las clases, menos hablan de sí mismos: un dato contundente, siendo que la pregunta inicial de la entrevista es “¿qué hiciste hoy?”. Hay que admitir espacio, sin embargo, para variaciones interpersonales en las experiencias y en los estilos narrativos. Quienes obtuvieron menor puntaje también hablan de sí mismos en menor proporción cuando relatan eventos fuera de la clase (sólo en 37.8% de sus cláusulas en “otros” aparece el YO, bien por debajo del promedio general de 56.4%). Vale decir, hay relatos más y menos centrados en el YO, más allá de la distribución por situaciones; pero la diferencia entre la clase y el resto del día se mantiene constante aún a diferentes niveles. No todo es covarianza, sin embargo: una medición en particular se mantiene constante más allá de las bandas de SdA:



Cuadro 33. El valor promedio de las cláusulas que contienen el YO en situaciones dentro y fuera de la clase, divididas según el puntaje total de las entrevistas.

En este último cuadro se puede apreciar que si bien en las entrevistas con valor de SdA más bajo el YO aparece más mitigado o desresponsabilizado en las clases que el YO de las entrevistas con valores altos (5.09 vs 7.26), fuera de la clase la experiencia subjetiva de agencia cuando aparece el YO es constante, sin importar el valor total del relato. Este dato final es clave, ya que desmiente que pueda haber sujetos que simplemente no se representan como agentes en sus relatos. Todas las estudiantes que se representan como YO fuera de clase lo hacen con los mismos niveles altos de agencia, no hay variación allí.

Concluye así la sección sobre los resultados del estudio del corpus. Una vez presentados los valores de las mediciones indirectas (instrumento para medir el SdA), las directas (representaciones del *self*, tipos de participantes, mitigaciones) y los distintos cruces posibles de las variables, junto con una selección de muestras de las entrevistas para ilustrar los conceptos, es posible pasar a un momento de interpretación y análisis de los resultados, con miras ya hacia los indicios, futuras preguntas y conclusiones que se puedan extraer del estudio. Si bien ya fueron planteadas algunas líneas interpretativas, la siguiente sección condensa el análisis y lo pone en diálogo con la arquitectura teórica de la tesis y con los debates acerca del aprendizaje basado en proyectos.

Presentación de los resultados, análisis

Con los resultados en mano, se puede organizar la tarea de análisis e interpretación en una serie de temáticas centrales: a) la importancia de la “situación” como variable de análisis para el estudio del SdA; b) el surgimiento de la **intención** como constructo teórico clave para apuntalar el debate pedagógico; c) las revelaciones que arrojan el estudio del *self* en el corpus; y d) la estabilidad y coherencia de los resultados del corpus. Revisar estos temas permitirá luego formular algunas preguntas para continuar la investigación, enunciar los indicios que se desprenden del análisis y plantear una serie de conclusiones para la tesis en su totalidad.

Importancia de la variable “situación”

Si las cláusulas de los autorrelatos de las estudiantes no estuvieran divididas según si refieren a eventos que suceden dentro del aula durante las materias (“en clase”) o si refieren al resto de los eventos dentro o fuera del aula (“otros”), los resultados serían, de mínima, difíciles de interpretar y de máxima, directamente aleatorios. Tanto para las mediciones directas (porcentajes de los distintos tipos del *self*, porcentajes de tipos de participantes, procesos, mitigaciones) como para las indirectas (valores de SdA según el instrumento diseñado) hay resultados dispersos de forma pareja en todo el gradiente. Sin esa división, la conclusión sería “el SdA en la escuela depende puramente de cada estudiante”. Pero al ordenar las mediciones entre “en clase” y “otros” (y al leer intuitivamente las entrevistas en esa misma clave), los resultados arrojan diferencias constantes, universales y contundentes.

Para empezar, el diferencial entre el valor de SdA dentro y fuera de la clase es constante. Para este estudio de campo, el valor del SdA fue mayor fuera de la clase **en 67 de las 67 entrevistas**, justificando cómodamente la interpretación por saturación, siempre y cuando se acepte como válido el método. Además, la diferencia en valores absolutos y en proporción se mantiene estable al comparar las distintas bandas de SdA: no importa si las estudiantes se representaron con valores altos o bajos de agencia en el total de la entrevista. Aún así la diferencia proporcional por situación sigue siendo aproximadamente la misma.

Pero no sólo la medición indirecta de SdA muestra resultados potentes al dividir las cláusulas por situación. Todos los otros indicadores de la **gramática de la agencia** (Ahearn, Duranti) arrojan resultados marcadamente distintos en el contraste: a) el YO aparece más fuera de clase, y obtiene mayor valor de SdA; b) las formas desresponsabilizadas del *self* aparecen más dentro de la clase; c) los procesos materiales aumentan considerablemente fuera de la clase, así como lo hacen los procesos existenciales y relacionales dentro de la clase, vale decir, la situación de clase es mucho menos un espacio de “acción” y mucho más un espacio de “existencia”; d) el YO aparece mucho más como agente fuera de la clase que dentro, donde se reparte entre ése y otros roles; e) hay mucha mayor mitigación de la agencia (Duranti) a través de la modalidad y la polaridad dentro de la clase que fuera de ella.

Lo que a simple vista podrían parecer resultados muy heterogéneos, al pasar por el filtro de la situación se vuelven en realidad **dos relatos distintos y constantes**: hay una lógica, una gramática y un estilo narrativo para lo que pasa durante las materias, en horario de clase, y otros muy diferentes para lo que ocurre en la llegada, los recreos, el almuerzo, la salida y las horas libres. En rigor, no debería sorprender, ya que estas dos situaciones, en términos generales, tienen diferencias muy marcadas. Es muy distinta la disposición de los cuerpos, la espacialidad, el manejo de los tiempos y, sobre todo, la **intencionalidad** (Dennett, Davidson, Gallagher, Giddens) dentro de la clase y fuera de ella. Narodowski lo condensa muy claramente al explicar que la escuela tradicional es “*una tecnología que funcionaba en base a combustible adulto hiper refinado*” (Narodowski, 2021, p. 57). En la “asimetría fundante de esta relación” entre docentes y estudiantes queda plasmada la diferencia en la intencionalidad: podríamos entonces decir que la escuela tradicional (cuyo locus fundamental es la situación de clase) es un dispositivo que funciona “*en base a intención adulta*”.

Intuitivamente es posible anticipar que la intención que sostiene las acciones que suceden dentro de la clase pertenece en mayor medida a la docente (y a la institución o quizá incluso la estructura social), mientras que la intención detrás de las acciones que se realizan en los intersticios entre clases surge mayormente de las estudiantes (o de los subgrupos de estudiantes). Lo relevante, sin embargo, es que esta metodología de medición del SdA pueda capturar ese sentido común con tanto nivel de detalle y tan consistentemente. Dados los resultados, es bien posible argumentar que existe un correlato más o menos directo entre las elecciones lexicogramaticales de las estudiantes y sus experiencias subjetivas

de la agencia, ya que la gramática de la agencia en estas entrevistas (cómo usan la primera persona, qué procesos y participantes eligen, cómo usan la modalidad y la polaridad) se modifica sustancialmente según la situación a la que refiere el relato, y justo de la forma en que podría esperarse desde el sentido común.

Y esto es sólo con una subdivisión gruesa de las situaciones en dos grandes tipos. Si bien el corpus, en términos cuantitativos, no permite arriesgar conclusiones, sí hay indicios de variación interna en la categoría “en clase”, ya que tanto los valores numéricos arrojados por la herramienta como el seguimiento del resto de las variables indican niveles considerablemente más altos de SdA en materias como Artes o en momentos de evaluación que en materias como Lengua y Ciencias Exactas y Naturales. Se trata de indicios preliminares, pero son muy relevantes para el futuro de esta línea de investigación, ya que un posible próximo paso sería buscar situaciones donde ostensiblemente las estudiantes tengan niveles más altos de SdA y probar si la herramienta de medición posee la sensibilidad para mostrarlo.

En cualquier caso, el análisis es el siguiente: un mismo sujeto puede tener muy diversas experiencias subjetivas de la agencia durante un periodo de tiempo. Si la metodología de medición de esas experiencias es a través del análisis de su producción prerreflexiva del lenguaje, es crucial distinguir a qué situaciones refiere cada tramo del relato, para poder medir su SdA en cada situación. Medir el SdA “promedio” de un día tiene un valor descriptivo muy bajo, sólo útil para comparaciones macro (como medir la temperatura promedio de un día entero, en el que pueden hacer 30 grados a la tarde y 10 a la noche). Cualquier medición precisa debe ser acompañada con una descripción relevante de la situación a la que refiere, ya que la situación misma es un factor crucial para determinar el SdA de los sujetos (como es el momento del día lo que en gran parte determina la temperatura).

El potencial explicativo del concepto de intención

Para profundizar en el estudio de la intención, la entrevista incluyó sobre el final una pregunta de orden cualitativo, que sirve más que nada a modo ilustrativo (y por eso no fue presentada en la sección anterior, con el estudio de los relatos): “*¿Por qué viniste hoy a la escuela?*”. Una pregunta simple, pero que en muchos casos descolocó a las entrevistadas: al menos 20 tuvieron que confirmar la

pregunta, repreguntaron o hicieron algún comentario acerca de lo extraño del cuestionamiento. En las 63 respuestas (4 de las 67 entrevistas no la incluyeron), lo que dominó fueron los conceptos de obligación y faltas, y sólo un puñado hicieron referencia a una intención positiva por parte de la estudiante:

Razones	Por obligación	Por las faltas	Porque me gusta	Por rutina	Por aprender
Cantidad	37	22	6	5	3
Porcentaje	59%	35%	10%	8%	5%

Cuadro 34. Razones que dieron las estudiantes para haber ido a la escuela. El porcentaje es mayor a 100% ya que algunas dieron múltiples razones.

“¿Cómo por qué? No sé por qué. Vengo, porque tengo que venir. O sea, sí, o sea es lunes, es como la rutina, es lo normal, es lo que debo”. Los “resultados” de esta última pregunta de color no son más que ilustrativos, pero pintan cierto panorama que la intuición marca como generalizado, y que debería ser estudiado con mayor seriedad: la escuela, centralmente la situación de clase, es un lugar donde las estudiantes no quieren estar, **no tienen la intención de estar**. Las estudiantes quizá tengan la intención de aprender, de mejorar, de relacionarse con pares, de realizar algunas actividades, pero en su gran mayoría no tienen la intención de estar en la clase de Matemática, Lengua o Biología, de hacer los ejercicios propuestos, investigar lo que se les pide, leer los textos, rendir las evaluaciones. En su configuración actual (que es la misma, a grandes rasgos, que la original) es la escuela como institución, a través de la agencia de las docentes (el *combustible adulto*), la que tiene la intención de que las estudiantes realicen esas acciones, para intentar garantizar su aprendizaje.

Giddens lo aclara: acción e intención son constructos independientes. Davidson profundiza: la agencia se define a raíz de la intencionalidad. Dennett, Gallagher, Haggard, Wegner afirman: la sensación de ser agente, de tener control sobre las propias acciones, depende de la coincidencia entre acción e intención. En esta síntesis, quizá escueta y condensada, se encuentra el núcleo explicativo de lo que sucede con el SdA durante las clases: **si las estudiantes sólo experimentan la agencia subjetivamente cuando realizan una acción intencional, pero no tienen la intención de hacer las cosas que se les pide que hagan, los niveles de SdA en las aulas deberían ser muy bajos, y esa experiencia prerreflexiva se debería traducir en la producción lingüística de los relatos.**

Siguiendo esta argumentación, los debates pedagógicos deberían empezar por la cuestión de la intención y no por la cuestión de la acción. Puede haber acción sin intención, y eso genera niveles muy bajos de sentido de agencia: es lo que ya sucede en las aulas de la escuela secundaria. La intención es prerrequisito para que existan estudiantes que se perciban como agentes, es por allí donde quizá habría que comenzar el planteo, en lo que podría tal vez llamarse una *pedagogía de la intención*. Lo que la estructura escolar y su didáctica podrían apuntar a lograr es que las estudiantes primero **tengan la intención de realizar ciertas acciones**, no que directamente las realicen. Si existe la intención, la acción puede seguirla, a menos que se encuentre obstaculizada. Si no existe, la acción sólo sucederá por la fuerza (por la obligación, por la rutina o por las faltas, en términos de las propias estudiantes).

De alguna manera u otra estas ideas ya existen en los planteos a favor del aprendizaje por proyectos, pero la discusión de esta tesis podría ayudar a explicitarlas dentro de una cuadratura teórica. Las expresiones “estudiante protagonista” o “estudiante en el centro de la escena”, que se repiten en los textos revisados en la sección sobre ABP, no aclaran si refieren a la acción sola o a la acción intencional (primero intención, luego acción). Pero cuando estas fuentes discuten la importancia central de la **selección y armado de los proyectos**, la misma idea subyace de fondo, aunque sin expresión concreta. Podría reformularse así, entonces: el ABP tiene quizá el potencial de generar niveles más altos de SdA en las estudiantes, siempre y cuando los proyectos que se propongan, y sus planteos, **generen intención en las estudiantes**, que luego se traduzca en acción bajo la guía de las docentes. Este condicional no es un detalle menor: proponer proyectos que realmente involucren a las estudiantes desde su intencionalidad es un desafío enorme y requiere debates e investigaciones muy serias sobre cómo lograrlo. En la literatura sobre ABP, como vimos antes, este desafío se plantea en términos de la **motivación**, concepto que luego muchas veces es seguido desde el sentido común. Reemplazarlo por el constructo cognitivista **intención** puede ofrecer un mayor potencial descriptivo y explicativo y una base más sólida para las discusiones necesarias.

Análisis del estudio del *self*

Giddens señala el *self* como categoría fundamental en el estudio de la agencia y la estructuración. Gallagher construye toda su teoría sobre SdA alrededor del concepto del *self* (y es seguido por un gran número de autoras dentro del campo cognitivista). Más adelante, Duranti sigue a Giddens al plantear el

concepto de la codificación gramatical de la agencia y coloca el acento en el estudio de las formas de la primera persona, al menos para lenguas con sistemas pronominales como el español. Finalmente, la investigación de Konopasky retoma las tres ideas al diseñar su método de medición del SdA y también se centra en el uso de la primera persona. Es desde esta perspectiva que se justifica al estudio del uso de la primera persona, categoría natural del lenguaje (Giddens), como indicio indirecto del sentido de agencia.

El *self* aparece representado por la primera persona en casi el 90% de las cláusulas del corpus, lo cual es consecuencia directa de la pregunta inicial de la entrevista. Si el análisis terminara allí no habría mucho de interés para decir; pero al estudiar qué formas de la primera persona aparecen, cuándo, con qué roles semánticos y junto a qué mitigaciones de la agencia, emerge un panorama revelador acerca del *self* y el SdA dentro y fuera de la clase. La aparición de la primera del singular vs la primera del plural (en sus distintos alcances), los roles de agente vs tema / beneficiario / portador, la modalidad de obligación y la polaridad negativa que acompañan al *self*: todos estos factores combinados, al rastrearse, muestran que el *self* aparece representado de formas muy distintas dependiendo de la situación a la que refiere el relato.

En concreto, el YO se reduce drásticamente dentro de la clase y reaparece fuera de la clase, una de las razones principales por las cuales la herramienta de medición arroja resultados diferenciados. Los espacios en los márgenes de las clases son dominados por la primera del singular y por la primera del plural referida a subgrupos definidos, de intencionalidad homogénea; mientras que los relatos sobre las clases ponen en el centro un *self* desresponsabilizado, desde la primera del plural referida a la división entera o a la división junto a las docentes. Aumenta considerablemente incluso el número de cláusulas directamente sin la primera persona.

Pero no se trata sólo de la distribución de las formas del *self*. Incluso cuando el YO aparece en clase, los valores de SdA son menores que cuando aparece por fuera de ella. Es representado en mucho menor proporción como agente, y en mayor medida en roles más pasivos dentro de los eventos. Además, en las narraciones de las clases el YO aparece mucho más frecuentemente mitigado por usos de la modalidad (sobre todo obligación) o la polaridad negativa. El estudio detallado de las representaciones

del *self* se muestra entonces como una herramienta potente para encontrar diferencias en las experiencias subjetivas de agencia en los sujetos.

El argumento es claro: simplemente no es lo mismo que una estudiante diga “*Resolví ejercicios de Matemática*” o que diga “*Tuvimos que resolver ejercicios de Matemática*”. La lengua española permite una serie de elecciones gramaticales que implican diferencias semánticas y los sujetos seleccionan entre esas opciones prerreflexivamente, pero no al azar. Sumidas en el relato de la experiencia propia, las estudiantes, en tiempo real y sin posibilidad de control consciente, eligen las formas gramaticales que mejor coincidan con su experiencia subjetiva, que incluye la experiencia prerreflexiva de la agencia. La estudiante elegirá decir “*Resolví ejercicios de Matemática*” en mucho mayor proporción si percibe que primero tuvo la intención de llevar a cabo la acción y luego la ejecutó, ya que subconscientemente, desde su competencia lingüística (Chomsky, 1972), “sabe” que esas formas gramaticales implican una representación del *self* como agente en pleno control de sus acciones. Es mucho más difícil (menos probable) pronunciar esa oración así, sin mitigaciones de la agencia, si la experiencia indica que la intención que motivó a la acción pertenece a un tercero y no al *self*.

Por supuesto, para una entrevista particular, con un sujeto puntual, puede haber gran variación individual debido al contexto, a las circunstancias que afectan el relato y a la personalidad de quien lo produce. Pero en el agregado de un corpus, las diferencias estructurales en la codificación gramatical de la agencia (Duranti, 2005) que emergen al diferenciar situaciones dentro y fuera de la clase tienen que estar dando cuenta, si se acepta el argumento anterior, de una experiencia vital fundamentalmente distinta en las estudiantes como población. No hay en ese sentido razones para creer que las diferencias consistentes en las elecciones gramaticales de los sujetos, y sobre todo las formas en que eligen representar el *self*, sean aleatorias y carezcan de correlato con sus experiencias reales. Y estas experiencias subjetivas son de gran importancia para los debates sobre el ABP, ya que difícilmente una estudiante pueda ser la protagonista de su propio aprendizaje si no experimenta que lo es.

Estabilidad y coherencia de los resultados en el corpus

Más allá del estudio central de los valores de SdA, las formas de representación del *self*, los procesos y participantes y las variadas mitigaciones de la agencia, parte del análisis se concentró en la validación

misma de la metodología, sobre todo por tratarse de instrumentos de medición tan experimentales. Si bien cualquier conclusión en este sentido sólo puede ser preliminar, en parte dado el corpus limitado, existen algunos indicios auspiciosos respecto de la estabilidad de la metodología.

Uno de los factores a considerar es la dispersión de los valores de SdA a través de la población: el estudio arrojó muy distintos resultados de entrevista a entrevista, en conjunción con una diferencia constante en el SdA según la situación. Esta doble condición refuerza la validez de los resultados, ya que es de esperar que en una población de 67 estudiantes elegidas al azar existan personalidades y contextos muy distintos y experiencias subjetivas también muy distintas; pero a pesar de esa variación esperable, la mitigación del SdA en el espacio de la clase sigue siendo un universal. Vale la pena repetirlo: que el instrumento de medición arroje valores más bajos para la situación “en clase” que para el resto **en 67 de las 67 entrevistas**, cuando la variable “situación” es ajena al diseño del dispositivo, tiene que ser un indicador de que la medición está capturando alguna característica diferencial de la realidad concreta. Podrá luego debatirse si esto que captura es en efecto una distinción en las experiencias subjetivas de la agencia o no, pero a través de este filtro es muy difícil pensar que los resultados puedan ser aleatorios.

Por otra parte, las variables de control que se incluyeron desde la metodología no agregan “ruido” a los resultados del análisis: género y “año” (aproximadamente edad cronológica, pero también recorrido escolar). Los valores obtenidos para “mujeres” y para “hombres” son básicamente los mismos en casi todas las categorías. Lo mismo sucede al comparar los grupos de segundo, tercero y cuarto años (con alguna dificultad en quinto año por los problemas en la construcción de la muestra ya señalados). Son buenos indicios, ya que estas variables en principio no tendrían por qué afectar las experiencias subjetivas de la agencia. No existe razón fundamentada para pensar que el género debería influir consistentemente en la experiencia de estar o no en control de las propias acciones, al menos no en la escuela contemporánea, en CABA y en pleno siglo XXI. Quizá podría debatirse la categoría de trayectoria educativa: no es ilógico pensar que a mayor experiencia en el sistema (ej. 5to año vs 1er año), mayor SdA. Los resultados, sin embargo, parecen indicar que la experiencia subjetiva dentro de la clase es más universal y aplasta estas potenciales distinciones, al menos en el aula. Tampoco agrega ruido al análisis la separación por bandas de SdA: al comparar los resultados de quienes obtuvieron

puntajes bajos, medios y altos para sus entrevistas, la progresión y covariación como se vio son constantes, no caóticas.

Por último, puede decirse algo sobre la construcción de las narraciones de las estudiantes, insumo único para el análisis. A pesar de que el tiempo cronológico en la escuela está fuertemente dominado por la situación de clase (entre el 70 y el 85% del tiempo es de clase, dependiendo de la cantidad de horas libres), el tiempo en las narraciones del día escolar se reparte de forma mucho más pareja: casi 45% para situaciones fuera de clase y 55% para las clases. Esto refuerza la idea más intuitiva que surge al leer las entrevistas de que en las clases “no pasa nada”, y más tiempo cronológico es resumido en menos cláusulas. Esto también va de la mano con el análisis de los niveles de identificación de los actos (Vallacher, Wegner): dentro de clase los niveles son muy altos, se describen acciones muy globales que ocupan tiempos largos; fuera de la clase los niveles son mucho más bajos, se describen microacciones que ocupan tiempos cortos, generando una expansión de ese tiempo en el texto. La consistencia, entonces, en las variables analizadas acerca de la producción de los relatos ayuda también a apuntalar la validez de la metodología.

Condensado, entonces, el análisis de los resultados y organizado en sus categorías principales, la tesis entra en su tramo final, en el cual primero repasaré los indicios preliminares del estudio, las puertas que parece abrir hacia adelante y también las posibles “trampas” en las que puede haber caído dados sus sesgos, antes de pasar a las conclusiones finales.

Indicios preliminares, preguntas a futuro, posibles sesgos

Dado el análisis del corpus desde la metodología desarrollada, los resultados apuntan a confirmar la hipótesis central de esta tesis (compartida por las fuentes que proponen al ABP como pedagogía superadora) de que la “pedagogía clásica” (enciclopedista, con currículum por disciplinas, con la docente protagonista de la clase) genera niveles bajos de SdA dentro de las clases al menos en el nivel secundario. Por supuesto, es tan sólo un indicio, ya que el estudio se realizó sobre 67 estudiantes (aproximadamente el 15% de la matrícula) de una escuela secundaria de CABA solamente, todas dentro de un rango sociocultural acotado. Para que los resultados pasaran a ser algo más que un mero

indicio, el estudio debería expandirse a un número mayor de escuelas, con diferentes lógicas institucionales y diferentes perfiles socioeconómicos, representando una geografía más amplia.

Sin embargo, no es imposible pensar que al expandir el campo del estudio los resultados puedan mantenerse estables, con obvias variaciones locales. Cualquier educador con experiencia en nivel secundario que lea estas 67 entrevistas encontrará allí poco de sorprendente en el armado y el contenido del relato, y es difícil imaginar que los resultados promedio de los relatos de las estudiantes en el total de las escuelas pudieran ser radicalmente distintos hoy por hoy.

En concreto, el indicio se basa en lo siguiente. Las narraciones obtenidas muestran un muy marcado diferencial en la codificación de la agencia (usos de la primera persona y sus roles, mitigaciones de la agencia, tipos de procesos y participantes, NIA) cuando se separan por situación entre las cláusulas que refieren a las clases y el resto. Estas diferencias, capturadas por el instrumento de medición indirecta, arrojan valores de SdA universalmente distanciados entre una y otra situación. Además, las mediciones directas (en términos de porcentajes de aparición de las distintas variables, y sus cruces), refuerzan una y otra vez la misma diferenciación. En total, se puede decir con certeza que estas estudiantes representan gramaticalmente menos agencia cuando hablan de las clases que cuando hablan de otras situaciones. Si la argumentación teórica de esta tesis resulta aceptable, de allí puede extrapolarse que en términos relativos las estudiantes experimentan niveles más bajos de agencia dentro del aula que fuera de ella. En este sentido, la presente tesis podría ser un aporte de relevancia para poder apuntalar los discursos en torno al ABP y darle solidez teórica y sostén empírico al argumento central de que la escuela secundaria no pone a las estudiantes en el centro de la escena.

Por otra parte, en cambio, este estudio nada tiene para decir sobre el aprendizaje basado en proyectos en sí, ya que no existió la posibilidad de realizar trabajo de campo en una institución que lo aplique. Pero sí marca el camino que tal estudio de campo podría recorrer, siguiendo esta metodología, y aporta un marco teórico y un contexto interpretativo para contrastar los resultados que podrían obtenerse. Vale decir, si la hipótesis es que el ABP ubica a las estudiantes como protagonistas autónomas y motivadas, dueñas de sus propios procesos de aprendizaje, eso se traduce en los términos de esta tesis diciendo que deberían experimentar niveles más altos de agencia, y por tanto el análisis de sus autorrelatos debería

arrojar valores más altos de SdA y mejores indicadores directos en cuanto al uso de la primera persona en el rol de agente, con menores niveles de mitigación y desresponsabilización.

En otras palabras, planteo una exigencia teórica y metodológica. No alcanza con pensar que las estudiantes, por pasar a un currículum organizado en mayor medida alrededor de proyectos que impliquen su acción concreta, van a tener una experiencia subjetiva radicalmente diferente: es necesario comprobar que así sea efectivamente. Y una hipótesis que plantea esta tesis, y su estudio de campo, es que **dependerá de que exista un alineamiento entre intención y acción en las estudiantes**, lo cual no se garantiza de por sí con proponer un trabajo por proyectos. Si el proyecto es percibido como una imposición externa, la intencionalidad seguirá sin existir y los niveles de SdA seguirán siendo bajos. En cambio, si el proyecto parte de la intención de las estudiantes (o si de alguna manera produce intencionalidad en ellas), puede esperarse que existan mayores experiencias subjetivas de la agencia. Muchas de las fuentes que más seriamente discuten el ABP ya marcan la importancia de este factor: reconocen que el éxito de la pedagogía depende en gran medida del armado del proyecto. Lo que esta tesis propone es enunciar ese condicional desde un marco teórico cognitivista y aportar una metodología para su corroboración práctica.

Siguiendo ese argumento, un próximo paso vital para esta línea de investigación sería estudiar los relatos de estudiantes que estén trabajando mayormente en contextos donde se aplique el aprendizaje basado en proyectos, especialmente si el trabajo ha sido sostenido en el tiempo y forma parte de la cultura escolar de la institución. El estudio debería contextualizarse con un análisis pedagógico de los proyectos y de sus dinámicas, para contrastarlo con las definiciones que se proponen acerca de qué constituye un “buen” proyecto según el ABP: de dónde surge el interés, qué rol ocupan docentes y estudiantes, cómo se articula la interdisciplinariedad, qué relación sostiene el proyecto con la realidad de las estudiantes y sus comunidades.

Para la calibración del instrumento de medición sería importante también estudiar relatos que surjan de contextos donde ostensiblemente las estudiantes tengan niveles altos de experiencia subjetiva de agencia. Contextos en los cuales por otros motivos externos al estudio se sepa con cierto grado de certeza que las estudiantes actúan intencionalmente y se sienten en control de sus propias acciones. De poder estudiar un contexto así, la metodología encontraría una prueba importante para corroborar su

capacidad de capturar las experiencias reales de los sujetos. En cambio, si estudiantes que claramente, por diversos motivos, se perciben como agentes dentro de las clases obtienen los mismos resultados y las mismas mediciones que estudiantes que claramente se perciben en roles pasivos y faltos de responsabilidad personal, habría que poner en cuestión la validez de los métodos aquí propuestos.

Finalmente, antes de pasar a las conclusiones más generales de la tesis, considero apropiado cerrar esta sección repasando sesgos y riesgos del trabajo metodológico expuesto. Por un lado, no se puede dejar de remarcar la cualidad condicional de los resultados, ya que se desprenden de una metodología inédita, en un campo interdisciplinario casi deshabitado, con escasas experiencias preliminares del mismo tipo. No sólo requieren validación a partir de la ampliación en diversas direcciones del campo de estudio, sino también a partir de la mirada de especialistas de las variadas disciplinas que busca reunir este trabajo. Claro que en parte esta condición es intencional, ya que la descripción del problema justamente tiene como punto de partida la falta de diálogo entre campos como la teoría de la educación, las políticas educativas y el cognitivismo. Ante ese relativo vacío, sobre todo en cuanto al estudio de la agencia, la tesis presenta un avance tentativo, con los riesgos que ello implica.

Dentro de la herramienta en sí, hay un peso quizá desproporcionado sobre el uso del YO por parte de las entrevistadas, cuestión que podría depender de otras variables fuera de la experiencia subjetiva de la agencia. Es posible argumentar que si bien el análisis demuestra un uso diferencial de la gramática de la agencia para la situación de clase, relativa al resto de las situaciones, esa diferencia no necesariamente implica distintos niveles de SdA. Podría cuestionarse que el uso del YO no tiene correlato directo con la experiencia subjetiva de la agencia. En respuesta a eso, puede decirse que la arquitectura teórica avala el riesgo, ya que Giddens, Gallagher y Duranti (pilares de esta tesis) se enfocan particularmente en el *self* y en el uso de la primera persona. También puede decirse que los indicios obtenidos por las mediciones permiten como mínimo postergar la invalidación del método hasta que pueda ampliarse el estudio de campo.

Quizá también pueda cuestionarse la libertad con la cual se pusieron a dialogar las fuentes principales: Giddens, Davidson, Gallagher, Wegner, Damasio, Haggard, Dennett, Duranti, Ahearn y Halliday. Varios de ellos ya dialogan entre sí (o al menos unos siguen las ideas de otros): por ejemplo Giddens cita a Davidson, Duranti y Ahearn citan a Giddens, Gallagher cita a Dennett, Ahearn, Haggard, Wegner

y Damasio. Pero no es siempre así, algunas de las conexiones e intertextualidades son puramente obra mía, y bien podrían ser contradichas. El caso principal, y el de mayor riesgo, es vincular a Gallagher, Haggard, Wegner, Damasio y Dennett, entre otros, con Giddens; aquí puede decirse que Ahearn sirve como puente entre ambos. Otro riesgo es traer a Halliday para la metodología de medición y justificarlo con las ideas de Giddens sobre la importancia de las categorías naturales del lenguaje para el estudio sociológico; aquí quizá Chomsky (citado por Giddens) pueda servir también de nexos, ya que su teoría y la de Halliday dialogan y son complementarias.

Por último, un sesgo de índole personal, relativo a mi propio desarrollo académico: soy un lingüista con una biblioteca mayormente anglosajona, y eso se vuelve transparente en el desarrollo de la tesis (incluso más lo segundo que lo primero). Nada tiene esto de malo por sí mismo, e incluso puede aportar el valor de la novedad en el contexto local, pero es de cualquier manera un importante sesgo que bien podría ser criticado por la parcialidad de las fuentes teóricas de la tesis, en particular dado que todas las autoras citadas en el párrafo anterior escriben originalmente en inglés.

Conclusión: resultados de la exploración

Luego de una sección metodológica que profundizó en el estudio del SdA pero se alejó del campo del aprendizaje por proyectos a lo largo de una extensión considerable, es importante retomar el recorrido total de la tesis para tratar de reforzar la hipótesis central: **la noción teórica del sentido de agencia, y su estudio pormenorizado, es de relevancia para los debates del campo educativo en general, y el aprendizaje basado en proyectos en particular.**

Más allá de que la tesis en su parte final explora desarrollos metodológicos inéditos para intentar “medir” el SdA, el objetivo central sigue siendo demostrar su relevancia, cualesquiera hayan sido los resultados, a la hora de hablar de aprendizaje en una institución escolar. Mucho más cuando se parte de un cierto vacío teórico en el campo educativo respecto de “agencia”, “intención” y “sentido de agencia”, y de una marcada falta de conexión interdisciplinaria entre educación y ciencias cognitivas.

Volver en este punto al contexto general del problema, motivo del presente estudio, va a permitir subrayar el potencial descriptivo y explicativo que poseen las categorías presentadas al momento de estudiar, defender o repensar la pedagogía del ABP. El resto de las conclusiones girarán en torno a lo que se puede extraer de los indicios arrojados por la metodología y al rol del análisis lingüístico como punto de entrada al problema y punto de encuentro interdisciplinar para el debate.

Revisión del vacío teórico sobre agencia en los debates educativos en general, y la discusión sobre el aprendizaje por proyectos en particular

En un primer momento es necesario volver a contextualizar el vacío teórico respecto de la agencia en educación, sobre todo una vez mostrada su potencial relevancia a través del trabajo de campo. Durante las primeras secciones de este trabajo se recorrieron muy diversos textos propios del campo educativo, en su mayoría en conexión al ABP: documentos respaldatorios de política pública, análisis contextuales sobre la escuela secundaria, textos de difusión y textos teóricos sobre ABP, estudios programáticos de los sistemas educativos y del nivel secundario, documentos que revisan experiencias concretas de aplicación del ABP. Estas diversas fuentes, locales y mundiales provienen de ministerios, universidades, organismos internacionales, fundaciones de la sociedad civil, especialistas de la

educación (que a veces han devenido punto de referencia y apoyo para políticas públicas nacionales e internacionales) y especialistas, incluso en ABP.

Los resultados de tal revisión fueron claros y acompañan una de las hipótesis de partida: prácticamente no existe tratamiento directo del tema de la agencia en los debates educativos contemporáneos sobre el ABP. No figuran mencionados en ninguno de estos textos los conceptos de “agencia” (un tema fundamental desde sus comienzos para la filosofía y la sociología, disciplinas afines a la educación), “intención” (un concepto clave desde siempre, que ha ganado gran definición a partir de la intervención de Dennett desde la filosofía y que se ha vuelto central en la psicología cognitiva y las neurociencias), ni por supuesto “sentido de agencia” (un tema de estudio que ha ganado mucho terreno en las ciencias cognitivas en los últimos 10 años, pero que todavía no se ha traducido a otros campos).

Dos de los tres encuentran reemplazos, quizás más técnicos, quizás más desde el sentido común. En vez de “agencia” pueden encontrarse referencias al “hacer”, al “activo”, al “protagonismo” y a la “autonomía”. En vez de “intención” aparece constantemente el concepto de “motivación”, de larga trayectoria en el campo educativo, definido a veces con mayor y a veces con menor precisión. No hay reemplazo para “sentido de agencia”, en cambio, y su aporte fundamental: que actuar no es lo mismo que sentirse en control de la acción. **Esta separación esencial entre ser agente y tener la experiencia de serlo simplemente queda fuera de la discusión, y con ella todo lo que puede aportar al momento de proponer y analizar proyectos de transformación pedagógica.**

Más allá de la falta de mención directa de estos conceptos teóricos, las fuentes tampoco citan bibliografía que les dé tratamiento. Esto se da dentro del marco de un reducido diálogo interdisciplinario con las ciencias cognitivas. Parte de los textos revisados directamente no citan fuentes del cognitivismo. Muchas se detienen en el constructivismo clásico, sin dar cuenta de los avances de los últimos 50 años. Otras dialogan sólo tangencialmente con disciplinas cognitivistas, a través de ciertos autores de difusión, como Gardner.

El resultado es que los argumentos centrales en favor del ABP pierden la oportunidad de fundarse en marcos teóricos sólidos, explícitos, contrastables. ¿Qué significa que una estudiante sea “protagonista” de su propio aprendizaje? ¿Qué categorías implica? ¿Cómo se defiende teóricamente y cómo se

comprueba que efectivamente ése es el resultado de la pedagogía propuesta? Las mismas preguntas pueden plantearse para las expresiones sinónimas que proliferan en estos textos: “aprendizaje activo”, “aprendizaje autónomo”, “estudiantes en el centro de la escena”, etc. El diálogo con las ciencias cognitivas, entonces, puede ser un camino para que el ABP se base en un trabajo teórico de otras disciplinas que le permita dar precisión a sus postulados e interpretar los resultados de sus exploraciones.

Relevancia de los conceptos presentados para el campo educativo.

Ya desde el mero tratamiento teórico, antes de avanzar sobre la metodología de medición, queda claro el aporte que las categorías propuestas pueden hacer al debate por el aprendizaje basado en proyectos. Y no se trata sólo de agencia y sentido de agencia, sino también de conceptos como intención y nivel de identificación de los actos.

En principio, el argumento es conciso: para proponer una pedagogía que ponga a las estudiantes en un rol “activo”, primero hay que definir qué se entiende por “hacer”. Caso contrario, la interpretación queda librada al sentido común de quienes reciben el texto y el significado se diluye en el camino. Giddens plantea que la agencia es un flujo continuo que los sujetos recortan desde su propia apreciación; Vallacher y Wegner lo cristalizan con su teoría sobre los NIA: cada individuo puede identificar lo que está haciendo o lo que está pasando en distintos niveles de una jerarquía que va de lo más abstracto a lo más concreto. “Hacer”, entonces, no tiene una materialidad objetiva, sino que es más bien una experiencia subjetiva.

Reemplazar el planteo del “protagonismo” (de la actividad, del hacer) por uno que defienda un aprendizaje con niveles altos de SdA es darle definición teórica a la propuesta pedagógica. Implica estudiantes que posean primero la **intención de realizar determinadas acciones** y que luego efectivamente puedan identificarlas y llevarlas a cabo (con menor o mayor asistencia por parte de las docentes), lo cual deriva en que se perciban como agentes en control de sus acciones, dada la coincidencia entre intención y resultado de la acción. Estos actos realizados por las estudiantes no tienen por qué ser “activos”, desde el sentido común que ello implica, sólo precisan ser intencionales (leer, pensar, investigar, escribir, escuchar, mirar, esperar, todos por igual). En este sentido, podría

reformularse el ABP como una **pedagogía de la intención** más que una pedagogía de la acción. Puede tranquilamente haber acción sin intención, y eso deriva en instancias de desindividuación y desresponsabilización, como demostré en el análisis de las entrevistas, lo cual implica niveles bajos de experiencia subjetiva de la agencia.

Por otra parte, importar estos constructos teóricos desde el cognitivismo no sólo ayuda a dar precisión a lo que se propone, o a estudiar sus resultados, sino que permite definir claramente cuál es la crítica a la pedagogía “tradicional”. En gran parte, de eso se trató el estudio de campo de la presente tesis: el objeto de estudio fueron las experiencias (mediadas por los relatos) de estudiantes de una escuela secundaria con un currículum exclusivamente basado en disciplinas, con materias como compartimientos estancos, sin interdisciplinariedad, donde las docentes son el motor único de las actividades que se llevan a cabo y donde los proyectos no son parte del vocabulario escolar. Mostrar que las experiencias subjetivas de la agencia dentro de las clases en este contexto son bajas, que las estudiantes no tienen la intención de llevar a cabo las acciones que realizan, es delinear uno de los problemas centrales de la escuela secundaria desde una mirada teórica.

Y en este sentido el interés de introducir el tratamiento de la agencia se expande más allá de los debates por el ABP. El campo educativo en su totalidad ha venido poniendo el foco en los problemas de la escuela secundaria en los últimos 20 años, y más allá de las soluciones concretas que puedan proponerse (como lo es el aprendizaje basado en proyectos), las ciencias cognitivas pueden estar al servicio de ayudar a definir qué es lo que no funciona a nivel pedagógico, ya sea a través de éstos u otros conceptos teóricos y metodologías.

La herramienta analítica del análisis lingüístico funcional como puerta de entrada al problema

Vale la pena volver una vez más sobre la aclaración de que el desarrollo metodológico experimental presentado en esta tesis es sólo una exploración, una forma de abordar la temática, y no una solución definitiva a la medición de un concepto tan frágil y subjetivo como el de SdA. No es necesario que la herramienta de medición sea correcta, o precisa, o incluso validable para mostrar que en el estudio del tema yace algo de interés primordial para el campo educativo.

Podrían existir muchos otros métodos de estudio del concepto, en parte explorados en la sección sobre la metodología. Podrían hacerse entrevistas cualitativas, medirse otros indicios indirectos del SdA en el comportamiento de las estudiantes, en los resultados de la enseñanza o en la materialidad de las didácticas. El análisis lingüístico, en este caso desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, es sólo un camino, justificado aquí desde la arquitectura teórica por los planteos de Giddens, Ahearn, Duranti y Halliday, y alineado con algunas pocas experiencias previas en el campo (Konopasky). Pero no deja de ser sólo eso: un camino, que puede o no terminar haciéndose paso entre la espesura.

Incluso a raíz de todas las falencias que pueda tener la metodología propuesta pueden surgir preguntas, objeciones y observaciones que lleven por senderos alternativos a aportes teóricos y prácticos fundamentales. Podrían replantearse las categorías del lenguaje natural que se estudian, los contextos de producción de las narraciones, el armado de la entrevista o incluso el análisis de los datos una vez aceptadas las variables.

Sin arrogarse la capacidad de precisar exactamente el cómo ni el por qué, lo que esta tesis enfatiza es la importancia que tienen los conceptos de “agencia”, “sentido de agencia” e “intención” para el diálogo interdisciplinario sobre educación y pedagogía, y sobre todo para la discusión sobre el aprendizaje basado en proyectos. Es posible que la metodología propuesta, a través de una rigurosa ampliación del campo de estudio y mediante una contrastación interdisciplinaria, pruebe ser una herramienta valiosa para el estudio concreto de las experiencias subjetivas de la agencia. Pero el éxito o fracaso futuros del instrumento de medición no condicionan la relevancia de estos temas para el campo educativo.

El análisis lingüístico como puente entre la ciencia de la educación y la ciencia cognitiva

Por último, una palabra acerca del objeto de estudio directo de esta tesis. El lenguaje es al mismo tiempo una construcción social, un bien cultural, un programa biológico, una estructura mental con sustrato neurológico y un sistema formal de producción de significado. La lingüística, entonces, por más que lo tiene como objeto único de estudio, es ya en su interior un campo interdisciplinario. Tan fácil se puede salir desde la lingüística hacia la filosofía, la sociología y la antropología, como hacia la

biología, la psicología y las neurociencias. El campo de la lingüística ha transitado frecuentemente discusiones con enfoques disciplinares múltiples y ha intentado integrar distintos niveles de análisis.

Dada la falta de diálogo entre educación y ciencia cognitiva de la que ha dado cuenta esta tesis, la lingüística se ofrece como potencial campo de encuentro. Sin dudas, existe toda una tradición de análisis del lenguaje desde la sociología (aunque quizás no tanto desde las ciencias de la educación), y la lingüística como disciplina misma es parte central del cognitivismo (en un sentido amplio, desde Chomsky hasta Austin, pasando por Halliday).

En cualquier caso, es importante entender que los diálogos entre disciplinas necesitan puntos intermedios para ser realmente fructíferos. Como subraya Terigi (2016), no se puede extrapolar directamente desde la neurobiología hasta la pedagogía sin escalas, porque los niveles de análisis son inmediatamente incompatibles. Puede partir un conocimiento desde una punta y llegar a la otra, pero no sin sucesivas paradas técnicas que vayan filtrando y reinterpretando la información para que se vuelva inteligible en el punto de llegada, como se intentó en esta tesis al conectar neurociencia, psicología cognitiva, lingüística, filosofía, sociología y ciencias de la educación.

El análisis del lenguaje en uso podría ser, entonces, un mecanismo para lograr que estas disciplinas puedan tener una conversación productiva (quizá con algún intérprete de por medio) acerca de temas relativos al aprendizaje (que tan central se ha vuelto en las discusiones de política pública educativa), como bien pueden serlo la enseñanza y el aprendizaje por proyectos.

Referencias

- Aguerrondo I. y Tiramonti G. (2016). El futuro ya llegó...pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación? Proyecto Educar 2050.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Amor, M., Aragay, X. & Navarro, M (2017). Informe final de la Evaluación de impacto de la experiencia piloto de la Nueva Etapa Intermedia. España: Jesüites Educació. Recuperado de <https://tinyurl.com/67psh8br> [Consulta: 22/05/2021]
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1998). Radical Constructivism and Cognitive Psychology. Ravitch, D. (ed.) *Brookings Papers on Education Policy*: 1998. Washington, D.C. Brookings Institution, pp. 227-255.
- Anton Mlinar, Ivana (2018). Sentido mínimo de sí mismo y agencia: un análisis del núcleo de la actividad subjetiva. *Discusiones Filosóficas*. Ene.-Jun. 32, 2018: 85-95. DOI: 10.17151/difl.2018.19.32.6.
- Aragay, X et al (2016). Definimos el modelo pedagógico - 37 pilares para fundamentar el cambio educativo : Transformando la Educación. Jesüites Educació. Recuperado de <https://tinyurl.com/2sxab7c6> [Consulta: 22/05/2021]
- Arnold, J. (2012). Addressing the balance of agency in science classrooms. Recuperado de <https://tinyurl.com/pffdve75> [Consulta: 22/05/2021]
- Barlas, Z., & Obhi, S. S. (2013). Freedom, choice, and the sense of agency. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00514>

- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
<https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Serie del Foro sobre Desarrollo de América Latina; Grupo Banco Mundial.
- Carretero, M. Constructivismo y educación. Aique. Bs. As. 1993. (Ficha Bibliográfica)
- Cardini, Alejandra; Sanchez, Belén; Morrone, Aldana (2018). Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos. Documento de Trabajo N° 163, CIPPEC, CABA.
- Caspar, E., Christensen, J., Cleeremans, A., & Haggard, P. (2016). Coercion Changes the Sense of Agency in the Human Brain. *Current Biology*, 26(5), 585–592.
<https://doi.org/10.1016/j.cub.2015.12.067>
- Chambon, V., Sidarus, N., & Haggard, P. (2014). From action intentions to action effects: how does the sense of agency come about? *Frontiers in Human Neuroscience*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00320>
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind* (Enl. ed). Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT Press.
- Code, J. (2010). Assessing agency for learning: agency for learning and measuring agency for learning: validating the agency for learning questionnaire (AFLQ) and agency as a mediator of academic achievement. Recuperado de <https://summit.sfu.ca/item/11308> [Consulta: 22/05/2021]
- Damasio, A. (2000). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness* (First ed.). Mariner Books.

- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain* (1.a ed.). Pantheon.
- David, N., Newen, A., & Voegeley, K. (2008). The ‘sense of agency’ and its underlying cognitive and neural mechanisms. *Consciousness and Cognition*, 17(2), 523–534.
<https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.03.004>
- Davidson, D. (2001). *Essays on Actions and Events (The Philosophical Essays of Donald Davidson (5 Volumes))* (2.a ed.). Clarendon Press.
- Dennett, D. (2009). Intentional Systems Theory. *Oxford Handbooks Online*. Published.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199262618.003.0020>
- Dennett, D. C. (1992). *Consciousness Explained* (1.a ed.). Back Bay Books.
- Dennett, D. C. (2003). *Freedom Evolves*. A. Lane.
- Dewey, J. A., & Knoblich, G. (2014). Do Implicit and Explicit Measures of the Sense of Agency Measure the Same Thing? *PLoS ONE*, 9(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110118>
- Duranti, A. (2005). Agency in Language. *A Companion to Linguistic Anthropology*, 449–473.
<https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch20>
- Ema López, J. E. (2006). Del Sujeto a la Agencia. Una mirada Psicosocial sobre la acción política. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(9).
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n9.284>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fullan, M., Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam*. MaRS Discovery District.
- Fundación Voz (2018). La Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP). Documento de trabajo. Recuperado de <https://tinyurl.com/d4mes752> [Consulta: 22/05/2021]
- Furman, M. y Larsen, M.E. (2020). ¿Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica? Documento N°3. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.

- Furman, M.; Larsen, M.E. y Laura, J. (2020). Motivación por el aprendizaje: ¿qué estrategias ayudan a encender y sostener el deseo de aprender? Documento N°8. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.
- Furman, M.; Larsen, M.E. y Primon, M. (2020) Aprendizaje Basado en Problemas: ¿cómo llevarlo al aula? Documento N°10. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(1), 14–21. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(99)01417-5)
- Gallagher, S. (2007). The Natural Philosophy of Agency. *Philosophy Compass*, 2(2), 347–357. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2007.00067.x>
- Gallagher, S. (2012). Multiple aspects in the sense of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 15–31. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.003>
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* (Reprint ed.). University of California Press.
- Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method: Second Edition* (2.a ed.). Stanford University Press.
- Haggard, P. (2008). Human volition: towards a neuroscience of will. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 934–946. <https://doi.org/10.1038/nrn2497>
- Haggard, P. (2017). Sense of agency in the human brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(4), 196–207. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.14>
- Haggard, P., & Tsakiris, M. (2009). The Experience of Agency. *Current Directions in Psychological Science*, 18(4), 242–246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01644.x>
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2013). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4.a ed.). Routledge.

- Huertas, J. A. (2001). *Motivacion - Querer Aprender (Spanish Edition)* (N ed.). Aique.
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-Based Learning. In J. M. Spector, J. G. van Merriënboer, M. D., Merrill, & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3 ed., pp. 485-506). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2004). El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. Taller sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. Recuperado en marzo de 2015, de: <https://tinyurl.com/md7sz6ur> [Consulta: 22/05/2021]
- Karp, I. (1986). Agency and social theory: a review of Anthony Giddens. *American Ethnologist*, 13(1), 131–137. <https://doi.org/10.1525/ae.1986.13.1.02a00090>
- Konopasky, A. (2016). *A Linguistic Approach to Agency: A Mixed Methods Study of Adult Secondary Learners*. Recuperado de <https://tinyurl.com/3b9263tw>[Consulta: 22/05/2021]
- Leslie, A. M. (1994). ToMM, ToBy, and Agency: Core Architecture and Domain Specificity. In L. A. Hirschfeld, & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture* (pp. 119-148). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752902.006>
- Libet, B. (1985). Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action. *Behavioral and Brain Sciences*, 8(4), 529–539. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00044903>
- López-Silva, P. et al. (2019). La Mente Agencial: Elementos para una Teoría de las Atribuciones de Agencia Mental. En P. López-Silva (Ed). *Problemas Contemporáneos en Filosofía de la Mente: Voces Locales*. Valparaíso: Selección de Textos
- Meltzer, L. (2007). *Executive Function in Education, First Edition: From Theory to Practice*. The Guilford Press.
- Mezzadra, Florencia; Rivas, Axel; Veleda, Cecilia (2015). 10 propuestas para mejorar la educación en la Argentina. Documento de Trabajo N° 134, CIPPEC, CABA.

- Mezzadra, Florencia; Sánchez, María Belén; Veleda, Cecilia (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Fundación CIPPEC, CABA.
- Milgram, S. (1974). The Perils of Obedience. *Harper's Magazine*, 247 (65-77).
- Millican, P., & Wooldridge, M. (2014). Them and Us: Autonomous Agents In Vivo and In Silico. *Outstanding Contributions to Logic*, 547–567. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06025-5_20
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2017). Secundaria del Futuro. La Escuela que Queremos. Profundización de la NES. Documento respaldatorio. Recuperado de <https://tinyurl.com/2pftee9d> [Consulta: 22/05/2021]
- Ministerio de Educación (2017). Marco de organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina MOA. Ministerio de Educación, Argentina.
- Moore, J., Middleton, D., Haggard, P., & Fletcher, P. (2012). Exploring implicit and explicit aspects of sense of agency. *Consciousness and Cognition*, 21(4), 1748–1753. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.10.005>
- Moore, J. W., Wegner, D. M., & Haggard, P. (2009). Modulating the sense of agency with external cues. *Consciousness and Cognition*, 18(4), 1056–1064. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2009.05.004>
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157. Recuperado de: <https://tinyurl.com/d2u3h3wm> [Consulta: 22/05/2021]
- Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49–63. <https://doi.org/10.14201/teri.25136>
- Oecd, Organisation for Economic Co-operation and Development, & Programme for International Student Assessment. (2016). *Pisa Pisa 2015 Assessment and Analytical Framework*. OECD.

- Rivas, Axel (2015). *América Latina después de PISA : lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. 1ra primera edición. Fundación CIPPEC, CABA.
- Rivas, A. & Coto, P. (2015). Caminos de reforma de la secundaria en el norte brasileiro: Ceará y Pernambuco. *Propuesta Educativa*, (44),54-59. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403044816006> [Consulta 22/05/2021]
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media. *Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37–68. <https://doi.org/10.1207/s15327809jls01013>
- Schank, R. (2011). *Teaching Minds: How Cognitive Science Can Save Our Schools*. Teachers College Press.
- Shearer, C. B., & Karanian, J. M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211–223.
<https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo xxi. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO
- Symeonidis, V., & Schwarz, J.F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28, 31–47-31–47.
- Terigi, F. Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Revista Propuesta Educativa* Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 50 a 64.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29),63-71.

- Tiramonti, G. (Dir.) (2018). Introducción. La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma. Buenos Aires: FLACSO.
- Torp, L., & Sage, S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas: Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria (Educación: Nuevas enseñanzas, nuevas prácticas) (Spanish Edition)* (1.a ed.). Amorrortu Editores España SL.
- Unicef (2019). PlaNEA. Nueva Escuela para Adolescentes. Recuperado de: <https://tinyurl.com/smpmuerh> [Consulta: 22/05/2021]
- Unicef, Oecd, & Unesco. (2016). *La Naturaleza Del Aprendizaje*. United Nations Children's Fund, The (UNICEF).
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (2012). Action Identification Theory. *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1*, 327–348. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n17>
- Wegner, D. M. (2003a). The mind's best trick: how we experience conscious will. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 65–69. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(03\)00002-0](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(03)00002-0)
- Wegner, D. M. (2003b). *The Illusion of Conscious Will*. The MIT Press.
- Wegner, D. M., & Wheatley, T. (1999). Apparent mental causation: Sources of the experience of will. *American Psychologist*, 54(7), 480–492. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.54.7.480>
- Ziegler, S. (2020). Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas. *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 45 a 58.

Anexos

ENTREVISTA 1

Entré al colegio. Tuve clase de Física. Unas pibas dieron una presentación. No presté mucha atención por la mayor parte. Después de eso tuvimos Inglés. Tuvimos que escribir un pedazo de una obra teatral. Lo hice. Después no hice nada por el resto de la clase porque no tenía nada para hacer. Después de eso tuve Educación Física. Fui, no hice nada, porque no tenía ganas. Después de eso tuve Francés. Ah no, había tenido Francés antes de eso, que charlamos la mayor parte de la clase, corregimos tarea, que sí la tenía hecha. Después de la clase de Educación Física seguimos con eso, seguimos con lo de Francés, corrigiendo la tarea, que la tenía hecha. Y después hicimos un par de ejercicios en el libro, que lo hice con Juan porque yo no tengo el libro. Y después de eso almorzamos.

¿Y entre las clases? ¿Entre clase y clase?

Estuve en el aula con el celular la mayor parte del tiempo

¿Haciendo qué?

Leyendo.

¿Y después de la última clase, en el almuerzo?

Después del almuerzo nos sentamos en la mesa donde están las preceptoras, y nos quedamos ahí usando el celular hasta ahora.

¿Por qué viniste hoy al colegio?

Tengo 20 faltas y no puedo faltar.

Si no tuvieses 20 faltas, ¿no hubieses venido al colegio?

Hay una muy buena chance de que no hubiera venido, me da mucha paja.

ENTREVISTA 2

Entré y 44 al colegio, casi llego tarde. Subí las escaleras. Estaban mis amigas, las saludé. Entré al aula. Terminé de peinarme, de maquillarme. Tuvimos la primera clase, que la profesora llegó tarde, así que dormí una mini siesta. Después tuvimos Inglés, que tuvimos una practicante que venía de EEUU. Después tuvimos Francés, tuvimos varias horas de Francés seguidas. En el medio, en el recreo, dormí otra siesta, porque estaba cansada. ¿Qué más? A la una bajamos a comer. Con Paulina nos organizamos y compramos algo para compartir. Y después subí, y ahora estoy acá.

¿Durante las clases, qué hacías?

Sí. Durante Inglés, trabajamos sobre un libro, que se llama *Waiting for the Lot*. Lo que tuvimos que hacer es continuar una escena, inventada por nosotras, y actuarla. Y nosotras nos juntamos en grupo y lo escribimos, y no llegamos a presentarlo igual. Durante Francés, estuvimos viendo gramática. Objeto indirecto, directo, etc. etc. Y trabajamos, nada, con los manuales que tenemos nosotros.

¿Qué hicieron en Educación Física?

¿Educación Física? No, porque yo soy del BI, entonces esa hora no la tengo. Porque supuestamente debería tener Matemática, pero como la profesora Torre ya no puede tener más horas, tenemos una libre, de la que me olvidé de decir, pero que en la hora libre hicimos un proyecto de CAS, que arreglamos el armario, lo ordenamos, lo dejamos limpio.

¿Por qué viniste hoy al colegio?

¿Por qué vine hoy al colegio en el sentido más filosófico o...?

¿Por qué viniste hoy al colegio?

Por varias razones, primero porque estoy obligada. Segundo porque, aunque esté cansada, tengo que cuidar mis faltas. Y tercero porque sé que aunque quisiera faltar no puedo faltar todos los días porque es importante lo que aprendo acá. Me sirve y el día de mañana yo me doy cuenta cuando me faltan las clases a las que no voy.

ENTREVISTA 3

Entré. Fui al locker. Busqué mis cosas. Subí al aula. Esperamos hasta que venga la profesora porque siempre llegan tarde. Vino la profesora de Inglés. Tuvimos que recitar acerca de “*I am David*”, un libro. Yo mientras estuve haciendo tarea de Matemática porque en la próxima hora teníamos Matemática y estaba retrasada con las páginas. Vino Patat, a tiempo, lo cual es raro. Vino Patat, tuvimos Matemática. Nos dijo que íbamos a tener una lección diaria en la próxima hora porque sí, en todos los segundos. Después tuvimos Francés e hicimos una práctica para el DELF, un examen que tenemos que rendir internacional, con orales. Y después tuvimos Historia, con el practicante que nos da fotocopias, porque tenemos un bunch así de fotocopias. No, es entretenida su clase. Y después tuvimos otra vez Inglés, pero no vino la profesora, por alguna razón no vino.

Y después apareció Patat, porque nos tuvimos que cambiar de aula. Apareció Patat, nos dijo que saquemos una hoja, nos tomó la lección. Terminé la lección, creo que hice uno mal. Vino el almuerzo, fuimos a almorzar y terminé de almorzar y fuimos a dibujar una pared para un mural que estamos planeando hacer.

¿Qué están haciendo?

Vamos a hacer como una pared de muros, con un gato colgando. LA historia.

¿Y entre las clases qué hacían, entre clase y clase?

Teníamos recreos.

¿Y en el recreo qué hacen?

En el primer recreo creo que simplemente fui a comprar algo para comer porque tenía mucha hambre y a buscar las cosas de la próxima hora. En el segundo recreo me fui a hablar con un amigo, que no veo casi nunca pero siempre está ahí. Me puse a hablar con él y después en el tercer recreo creo que estuvimos cambiándonos de aula por allá, porque somos Bilingüe y nos cambiamos como cinco veces de aula por día.

¿Por qué viniste al colegio hoy?

¿Por qué? Supongo que para aprender y porque estoy tratando de mantener algo que ya llevo. Porque yo desde primer grado, desde Primaria, no faltó ni un día. Sí. Entonces ya es una cosa de eso, porque quedan tres años y si llego a hacer eso va a ser un re logro.

ENTREVISTA 4

Entré al colegio. Estaba escuchando música. Estábamos esperando a que llegue la profesora de Física. Al fin y al cabo llegó la profesora de Física. Nos sacamos, todos los que estábamos escuchando música nos sacamos los auriculares. Se agota el momento de diversión, digamos, entre comillas. Unas chicas expusieron un oral sobre Kennedy, y explicaban la física de la trayectoria de la bala y cómo fue todo lo que pasó. Así que lo pasamos bastante bien y bueno, lo pudieron terminar. Además mostraban videos, imágenes, era muy interesante. Después, bueno, tuvimos Inglés, hicimos un listening. Fue bastante breve y fácil. Después tuvimos recreo, otra vez Inglés. Seguimos haciendo actividades en el Workbook y Student's book. Después tuvimos Francés, y estamos viendo el Existencialismo. A la profe le gusta mucho hablar sobre temas de historia porque ella hace una carrera de Historia por aparte, entonces lo aplica a su materia, y ya de paso nos enseña y practica ella. Y la pasamos bastante bien porque filosofamos y hacemos un montón de cosas. Entonces tuvimos una hora de Francés ahí, recreo, después Educación Física, que básicamente, nos la pasamos con Laureano, nos la pasamos caminando porque no nos gusta jugar al fútbol y el profesor no entiende eso pero bueno, hacemos de plantas ahí en la cancha, no importa. Después de esa aburrida hora, volvimos a Francés y seguimos debatiendo sobre lo que leímos de una escritora muy famosa, no me acuerdo ahora el nombre (¡ah! Simón de Buvoir), que escribió un libro feminista. Y bueno, hasta ahora, antes del almuerzo, estábamos discutiendo sobre eso. Después almorzamos y bueno, ahora estamos esperando que empiece la hora de Francés.

¿Y durante los recreos qué hacías?

Iba al patio con Flor o con algunos chicos. Si no nos quedamos afuera del aula tirados ahí.

¿Y en el almuerzo qué hiciste?

Y en el almuerzo la pasé bastante bien, porque hoy había medallón de pescado con ensalada y después ensalada de frutas como postre, así que no tuve ni tiempo de hablar, estaba concentrado en la comida.

¿Por qué viniste al colegio hoy?

En general me despierto con ganas de venir a la escuela. No es que hay algo que me consume y que diga “no, no tengo que venir”. Tipo pienso mucho, no por el lado de las faltas, tipo por ahí sí, por parte sí pienso por el lado de las faltas pero también la paso bien porque aprendo algunas cosas, no es que no me sirva de nada. O sea, al fin y al cabo, por ahí puede ser aburrido a veces pero tiene una finalidad.

ENTREVISTA 5

Llegué hoy al cole, dejé las cosas en el aula, esperé a la profesora de gimnasia, porque bueno, a veces tarda un poco. Traté de no dormirme en clase, porque bueno, ayer salí. Pero traté de prestar atención a lo que estudiamos. Tuvimos Francés, después tuvimos Inglés, di un oral de Física. Espero que me haya ido bien. Y después, bueno, todas las horas de Francés, estuvimos aprendiendo cosas nuevas de Buvoir.

¿Y en el oral de Física qué hiciste?

Tuvimos que hablar del asesinato de Kennedy. Así que estuvimos desarrollando y mostrándole videos a los chicos. Tratando de que no se aburran y tratando de que no se duerman, porque a esa hora es es muy temprano, todos están con cara de dormidos.

¿Y durante la hora de Inglés qué hacían?

Y en Inglés estuvimos viendo un tema nuevo, o sea una unidad nueva de inteligencia.

¿Y qué hacían?

Hicimos ejercicios y escuchamos un audio.

¿En el recreo qué hacías?

En los recreos, bueno, como siempre baño, patio y cantina.

¿Y después el almuerzo?

Y en el almuerzo estuve con Juana acá ayudándola con un trabajo.

¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque no tenía ganas de faltar, porque dormí un poco y sentí que estaba apta como para venir al cole.

ENTREVISTA 6

Me desperté. Vine para acá en bicicleta aunque estaba lloviendo. Pero subí, me senté y se secó la ropa rápido y entonces pude estar en la clase. La primera hora estuve usando el celular porque estaban dando el oral las chicas del que me echaron, entonces estaba *petty* y no quise escucharlas. Después, como me parece muy nefasta la clase de Karin, no hice lo de Inglés. Miré un capítulo de una serie mientras ella hablaba de... no, no, no es mi mejor, no es uno de mis mejores momentos pero, es mejor que su *fucking* clase. Y después...

¿Qué hacían durante la clase?

Estábamos haciendo un listening y no le importó, así que no sé. No me dijo nada, si no lo hubiese parado, pero bueno. Después, ¿qué hice después? Después, en el segundo recreo, ¡ah! Francés. Ahí sí presté atención porque estaba bueno lo que estaba diciendo la profe y aparte no entiendo Francés. Pero, eso y lo entendí. Y hablé con mi papá, porque estaba arreglando para ver cuándo voy a ir a la casa. Y después en la otra hora me sacó Cecilia Torre para decirme que mañana después de la excursión tengo que venir al colegio a rendir el examen que no rendí porque pasaron cosas. La voy a matar porque está todo bien pero no tengo clase mañana y voy a estar en Once. Pero, pasó eso, me compré un sandwich de milanesa, lo comí, y después tocó el timbre para venir acá y vine acá y saludé... ah, sí, hablamos de bebés, no sé por qué, con la profesora de Francés. Y hablé con Leiva. Y vine acá y agarré el celular, me pelié con alguien, me fui a dormir y me acabo de despertar.

¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque falté ayer.

¿Si no hubieses faltado hoy no hubieses venido?

Sí, hubiese faltado hoy.

ENTREVISTA 7

Bueno, llegué a las 7.45, subí a mi aula, me senté, esperé que llegue la profesora, a las ... sí, llegó bastante rápido, 7.50 habrá llegado. Tuvimos la clase de Lengua y Literatura hasta las 9.05 en la que vimos temas relacionados con el libro “El Matadero”. Después hasta las 9.15 tuvimos el recreo, que hablé con algunos amigos. Después del recreo tuvimos Inglés, que vino como una practicante de Nueva York a darnos clase. Estábamos haciendo un proyecto. Bueno esa hora terminó 10.35. 10.35 salí del aula, fui y hablé con una amiga. Después me fui al baño. Volví y como que me puse a dar vueltas para ver si encontraba a alguien para hablar, hasta que encontré a alguien y me quedé hablando. Y bueno, tocó el recreo. 5 minutos después fui al aula porque vi que el profesor estaba viniendo, entonces entré (profesor de Geografía). Y esa clase fue hasta... me salté algo. Está bien, no. Tuvimos Matemática, estamos viendo un tema de funciones exponenciales. Bueno, después de ese recreo sí tuve la clase de

Geografía y, bueno, fue una clase interesante, hasta la 1. De 1 a 1.30 más o menos almorcé. Esos 10 minutos que me quedaban hasta la 1.40 que empezaba la clase fui y hablé con unos amigos. Y bueno, 1.40 fui al aula, tuvimos la clase hasta las 2.20, una clase normal. Y de 2.20 hasta ahora estuve teniendo clase de Física (*N. del. E. no estaba en clase de Física*).

¿Durante las clases, qué hacías? Por ejemplo, ¿durante la clase de Matemática qué hiciste?

En la clase de Matemática, como es una materia que tengo baja, me intenté esforzar mucho, para poder levantarla. Porque había algunas cosas que no entendía entonces me esforcé y ahora como que las entiendo más.

¿Y en el almuerzo qué hiciste?

No, fui a la ampliación del 2do piso. Comimos fideos con carne. Bastante bien.

¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque siento que es mi principal responsabilidad en este momento de mi vida.

ENTREVISTA 8

Llegué en subte, tuve en la primera hora Matemática. No entendí nada. Porque falté el viernes, entonces estaba re perdida y la profesora me dijo: “ah, vos debés estar re perdida”. Me dijo una lista de temas que estaban viendo y eso fue su explicación, muy interesante. ¿Después qué tuvimos? Bueno, después recreo. Después tuvimos ... ah, no, pero igual tuvimos, tipo antes de Matemática tuvimos izar la bandera, que no fue nada interesante. Y bueno, después de Matemática el recreo, después tuvimos Inglés. Estamos haciendo un proyecto con una chica que viene, que es de EEUU y, nada, eso estamos haciendo. Tenemos que armar una historia en base a un libro y etc, es muy largo. Después tuvimos, bueno, otro recreo, y después Literatura. Teníamos que leer “El Matadero”. Muy poca gente lo había leído. Así que tuvimos una clase sobre eso, explicativa. Como que medio la mitad de la clase, el curso se volvió loco porque aparentemente iba a haber una amenaza de mercurio de no sé qué, entonces la atención se fue completamente de la clase y ya, tipo, estaba tan enojada la profesora, hasta en un momento, tipo, tuvo que gritar casi para que le vuelvan a dar atención y ya estaba todo el mundo, tipo: “va a haber una amenaza de bomba, de mercurio, ya está”. Al final nunca pasó. Nunca nos fuimos, nunca nada. Y después tuvimos Geografía. Copió algo en el pizarrón. Almuerzo, de vuelta Geografía.

¿Durante los recreos qué hacías?

Voy al baño, compro comida. Ah en un recreo fuimos a sacar unas fotocopias para un trabajo práctico.

¿Y después qué hicieron?

En Física teníamos que dar un oral. Estábamos re estresadas y re preocupadas por el oral. Llegamos y dijo: “bueno, no van a dar más orales a partir de ahora porque no llega el tiempo para que todos den orales, así que los que dieron orales hasta ahora, bien, los que hoy daban no dan, y a partir de ahora no

da nadie, me van a entregar la monografía que hicieron del oral y el trabajo tecnológico y tipo sólo eso, y van a tener una prueba". Y nos puso una prueba el día que teníamos prueba de Matemática. Ofendidísima, la verdad. Pero bueno...

¿Hoy por qué viniste al colegio?

¿Porque ya había faltado el viernes?

ENTREVISTA 9

Llegué al colegio más o menos a las 7.30, 7.31. Obviamente fue un poco de lío entrar porque siempre está todo el mundo amontonado ahí, pero... Subí al aula, empecé a sacar mis cosas para tener las primeras dos horas de lengua. En lengua tuvimos un problema porque el martes nos pidió que traigamos una guía que trajimos solamente tres de veinte, más o menos. Pero la profesora igual nos hizo continuar con la temática de los textos argumentativos, narrativos, explicativos y nos hizo empezar a escribir un argumento sobre por qué no está bueno subir de todo a las redes sociales. Nos hizo hacer eso como para tener *algo* que hacer en la clase, como no teníamos la guía. Se lo tuvimos que entregar.

¿Mientras te retaba, qué hacías?

Yo escuchaba, pero como yo traje la guía... Yo era una de las tres que trajeron la guía, entonces solamente me quedé mirándolos con cara de "*dale, pasaron cuatro días, dale...*". Pero bueno, no es sorpresa, no es nada distinto que la gente no traiga las cosas. Después tuvimos que entregarle ese trabajo hasta donde lo habíamos terminado con un punteo con nuestros argumentos o lo que queríamos continuar escribiendo la clase siguiente.

¿Y cuando les pidió que hicieran el trabajo, qué hiciste?

Me escribí un punteo rápido de lo que yo pensaba, que era que para mí en realidad como que está bien que todo el mundo quiera subir las cosas de su vida a las redes sociales, ése es el propósito, pero que tiene que haber un límite más estricto, más puntualizado de las cosas que uno sube. No a la censura, pero sí a ciertas cosas, hay reglas que no te dejan... Como tenía ya el punteo hecho más o menos era cuestión de ponerlo más bonito que con puntos así, pero no fue difícil, me falta un poco más y ya termino. Después la profesora se fue, guardamos las cosas y ahí teníamos Economía. O no, Matemática, Matemática. En Matemática empezamos a hacer un ejercicio que nos explicaste vos, un poco sobre las variables, definimos qué eran las variables, empezamos a hablar sobre distintos casos en cuál es la variable y cuál es la función, cómo hago la fórmula para plantearme la ecuación. Hicimos un ejercicio que era con los planes de un teléfono y los gigabytes y teníamos que averiguar cuál de los dos planes, que tenían números distintos, a qué punto podían los dos valer lo mismo y es así cuando aprendimos que como eran las dos equivalentes, si las hacías como una ecuación y las juntabas iba a darte un resultado y fue 3,75.

Yo, o sea, hasta ahí te escuché, pero después, cuando la profe empezó a corregir mi prueba me distraje un montón porque me preocupé mucho. Porque me dijo que estaba más o menos. Entonces me preocupé un montón. Porque ahora que hago las cuentas por ahí tengo dos de cuatro en una tabla bien hechos. Después hay uno que creo que estaba todo mal. Y me preocupa mi nota. Porque yo lo que quiero es para fin de año, nos dan unos premios, unas medallitas, o unos papeles, y yo quiero el del mejor promedio del curso. Pero como que con cosas así lo freno. Me acuerdo que mi promedio el año pasado fue 9,14 y ella 9,24 porque me saqué un 7 en el primer trimestre. Entonces fue como *tan desesperante*.

¿Mientras el profesor explicaba, qué hacías vos?

No, mientras vos explicaste, ahí, yo estaba bien ahí. Pero cuando la profe me preguntó por qué había hecho el ejercicio así, porque a veces nos miraba como raro y nos decía: *¿qué es esto?*". Ahí fue cuando empecé como a decaer, y cuando terminamos de explicar tu ejercicio y ella empezó a explicar, ¿cómo se llama lo que estamos viendo ahora? ... los sistemas de ecuaciones, fue como que respondía y entendía lo que estábamos haciendo pero no, no estaba muy como interesada. Porque estaba muy preocupada por eso.

¿Y después entre Matemática y la otra qué hiciste?

Por lo general nunca salgo en los recreos, lo único que hago es visitar el otro aula, porque están otras compañeras.

¿Qué hiciste en la siguiente materia?

La próxima materia fue Economía. En Economía nos devolvieron nuestros trabajos prácticos que habíamos hecho. Nuestro profesor de Economía también es nuestro tutor. Entonces empezamos a charlar sobre algo que pasó, que fue que... yo voy a italiano, porque los cursos están divididos entre Portugués e Italiano. Y en Italiano yo soy más o menos como el sostén de la clase, y no lo digo por presumir, lo digo porque quedó clarísimo que soy la única que presta *un poco de atención a la clase al menos*. Y decidieron ratearse todos, lo cual puede ser un plan inteligente si lo pensás, porque se fueron *todos* de golpe, y es muy raro que hayan estado todos a la mañana y de golpe solamente hay *tres* personas en la clase.

Yo salí al baño y uno me llama así como desde el patio y yo, primero los puteo un poquito (con todo respeto), porque me dejaron sola y a parte porque no pudieron haberla pensado peor. Mínimo que hagan tres una vez, tres la otra. Y les pusieron una sanción, solo a los que no estaban. Vino una preceptora a tomar tipo... pero la cosa es que les puso sanción y ahora me enteré que llamaron a sus papás, hablaron con Sonia, les pusieron un apercibimiento, todo un lío. Y ellos se estaban quejando de que era mucho. Pero a mí lo que me pasa es que cuando yo escucho esas cosas... yo conozco a las personas que se quejan, y las personas que más... menos eficientes son a la hora de trabajar. No es que no lo hacen porque no tienen tiempo, porque tienen mucho tiempo para mandar seiscientos mensajes al grupo, tienen mucho tiempo para mandar audios, videos: *no hacen las cosas*, no las compran, no

quieren. Por eso en Lengua había tres de veinte. Dos dijeron que era porque no tenían plata. Bueno, ¿y el resto? Se quedó callado.

Y, se quejaron un montón pero Ezequiel, a mí lo que me gusta... Hay una compañera también, Valentina... lo que él les explica es que primero hay algunas reglas que uno no puede cambiar. Tampoco vamos a hacer un anarquismo completo en el que no hay profesores, todos somos libres, eso no va a pasar. Así que tienen que empezar a acostumbrarse a eso. Y segundo, siempre dicen “*yo siempre presto atención en las clases, yo siempre escucho*”. Y algo que dijo que me jodió mucho: “*yo no me puedo quedar toda la hora escuchándolo*”. ¡Es la idea! No, no entiendo a qué nivel llegamos. ¡Es la idea que haga eso! Ése es el peor argumento que escuché en mi vida. Más vale que no vas a entender nada, no vas a traer las cosas, si no podés escuchar. Pero tenés que intentarlo. Porque, por alguna razón yo no tengo tantos líos. No solamente con ratearme, porque a mí no se me ocurriría ratearme, pero más que nada con las clases. Yo tengo los apuntes. La cantidad de veces que me llegan mensajes a las 9 de la noche. Peor, hasta me han llegado a las 12, 1: “*¿me pasás los apuntes? ¿hiciste la tarea? ¿me pasás todo lo que tenés de esta materia?*”. ¡Todo! Me piden fotos de la carpeta entera.

¿Y ahí que hiciste vos, mientras?

Me quedé en el aula, charlando. Charlando con mis compañeros que no los llamaban afuera. Eso, por lo general... fue como más o menos un poquito de hora libre. También nos explicó que la clase próxima teníamos que hacer un trabajo con... nos está como preparando para entender cómo sería una entrevista de trabajo, cómo escribir tu currículum vitae... pero bueno, hizo mucho énfase a eso, porque como también es nuestro tutor, conviene hablar de estar cosas cuando puede.

Después tuvimos Biología, una hora. Nos empezaron a explicar meiosis. Pero con ese profesor yo entiendo mucho, así que no tengo ningún problema, tomo los apuntes que tomo.

Durante la clase, ¿qué hiciste?

Ahora me compré otro cuaderno nuevo, pero sí. Tomo siempre apuntes de eso, los guardo en una carpetita, y después cuando tengo que estudiar estudio. Pero me sirve un montón entender lo que me están explicando en la clase, y por eso trato de no faltar, sobre todo en días en los que tengo materias pesadas. Y bueno, después tuve el almuerzo.

¿Y ahí qué qué hiciste?

Ah, sí. Yo estoy tratando de sacarme el plan porque la comida no me gusta. Hicieron muchos cambios ahora. Primero sacaron el pan, no dan más queso. Ahora dan un mousse de chocolate que es *gris*. Es gris. Esa cosa no es comestible. Y no me gusta así que estoy tratando de ver cómo cambio el plan. Y bueno, bajé acá. Bajé y ahora me encontré con mis compañeros y me comí un sandwich de milanesa que compré acá.

ENTREVISTA 10

Entré al colegio. Subí al primer piso y volví a bajar a planta baja. Fui al baño. Me quedé en el baño un rato porque no quería ir a Lengua y después vine para acá a la cantina hasta que fue la hora del recreo. Después del recreo...

¿En la cantina qué hiciste?

En la cantina comí. Una chocotorta que tenía. Subí de vuelta, subí al 2do piso, al aula, dejé mis cosas. Hablé un rato con mis compañeras y después, bueno, llegó la profesora de Matemática. Tuvimos Matemática.

¿Durante la clase de Matemática qué hiciste?

No me acuerdo. Tuve Matemática... después tuvimos recreo. Hablé con mis compañeras de vuelta. Después tuvimos Economía. Hablamos sobre las emociones. Me puse a llorar. Hablé de vuelta con mis compañeras. Tuvimos Físico-Química. Y después vine acá. Bajé acá a la cantina, al subsuelo. Calenté mi comida, comí.

¿Y durante la clase de Físico-Química, qué hacías?

Estaba escuchando a la profesora.

¿Por qué viniste hoy al colegio?

Mi mamá no me dejó faltar. Igual de verdad, de verdad no quería venir.

ENTREVISTA 11

Hoy me desperté. Tenía mucho frío. Y, bueno, me levanté, desayuné, desayuné facturas. Me apuré, todo, para llegar temprano, y luego, yo ya estaba viendo que el aula estaba vacía y dije "ay, no". Y bueno, y llegué, y había que entrar a las 9, y yo fui a las 8. Así que fui a la ampliación y como está muy calentito me apoyé en una pared y me quedé bien dormida. Hasta que, bueno, se acercaba la hora. Y fui. Y después, sí, tuve un día normal. Estuve con las chicas. ¡Ah! Vimos un rato el partido en Informática, no tuvimos Informática, directamente vimos el partido. Fui al aula y después fui al aula de Informática. Después volví al aula para tener Cívica. Ahí también tuve a Profundización de Inglés, todo en el mismo aula.

¿Y, ponéle, en el aula qué hiciste?

Y, presté atención, escuché, trabajé. Pinté un poco. Y eso, sí, no hice mucho. También en el recreo me quedé ahí. También dormí un poco ahí. Y eso, también está muy bueno porque pega el sol en el aula y me apoyé contra las ventanas. Profundización de Inglés y después otra vez Cívica.

¿Qué hiciste en Profundización de Inglés?

Estuve haciendo un trabajo de encuestas, sobre la energía solar, y ya hicimos las encuestas y tenemos que ver como un análisis de... o sea, ver lo que nos dieron las encuestas. Y eso.

¿Y después de Profundización?

Cívica otra vez.

Y después, saliste del aula y ¿qué hiciste?

Creo que fui al baño y después vine acá y compré la comida y después la pepona.

ENTREVISTA 12

Hoy entré y estaba escuchando música con auriculares, música de los 80. Llego al aula y estaba toda desacomodada. Y, nada, ordené más o menos donde yo me iba a sentar y seguí escuchando música mientras llegaban las chicas. Después tuvimos Matemática. No entendí nada del tema. Traté de hacer lo que pude, pero no pude mucho.

¿Durante la clase qué hacías?

Prestaba atención. Tenía a mis compañeras atrás hablando. Pegué un par de gritos para que se callaran. Después, bueno, tuvimos el recreo. Y estuvimos escuchando música y bailando. Después tuvimos hora libre. Y estuvimos tomando mate, seguimos escuchando música.

¿Durante la hora libre además de eso qué hacían?

Nada, estábamos escuchando música, tomando mate, hablando de la vida. Sí, no hice mucho más. Y después tuvimos clase de Literatura. Y estuvimos leyendo un poco de la vida de Shakespeare. Y con Catalina nos pusimos a hacer dibujos sobre una foto de Shakespear. Teníamos que hacer tipo algo creativo con la imagen en cuanto a lo que habíamos leído, lo cual representaba la vida de él. Y después, bueno, en el recreo seguimos con la música y el baile. Y después tuvimos clase de Geografía. Y otra vez tuve que pegar gritos para que se callaran, porque no me dejaban escuchar. Y tuvimos que hacer un trabajo en grupo, lo cual justamente con mis compañeras de atrás, que nunca hacen nada, entonces me cerré y empecé a hacer el trabajo sola. Y ahora acabo de comer.

¿Y cuando saliste del aula después de Geografía, qué hiciste?

Fui a calentar el tupper, compré la fotocopia de Geografía, y me senté a comer.

ENTREVISTA 13

Bueno, arranqué el día acá en el colegio en Historia, tuve Historia con el profesor Noriega. Tengo que hacer una prueba que debo hacer tres semanas, que me estoy haciendo el boludo. Pero lo voy a dar el jueves. Y también tenía que terminar un TP, que lo terminé en la clase y mientras copiaba lo que dictaba. Fue medio aburrido, generalmente son medio aburridas. Si no dicta me quedo dormido, encima es la primera hora del lunes. Después tuvimos el recreo, que el recreo estuve estudiando para el oral de Lengua que tenía en la siguiente hora. O sea en el siguiente módulo, porque a la siguiente hora tuve Gimnasia, que tuvimos libre y fuimos a jugar al fútbol y pasó lo de la palmera, todo. La palmera, intentamos tirar la pelota al 3er piso y no pudimos. Después di el oral de Lengua, me fue bien. Me lo estudié todo así medio rápido, improvisado y me fue bien. Después tuve...

¿Qué hiciste en los recreos?

O sea estuvo el primer recreo, la hora libre, la hora de Lengua, después tuve otro recreo, que ahí estuve con mis amigos. Nada, nada, no pasó nada.

¿Qué hiciste ahí?

No, charlamos, del partido de ayer, todo. Y después tuve otra hora de Lengua, que escuchamos a otras personas dar el oral y después tuve una de Ciencias Sociales, que no hice nada, charlé. Y después tuvimos otro recreo, que ahí estuve con mi novia, y después de ese recreo fui a Francés, llegué medio tarde. Y en Francés hicimos ejercicios, aprendimos un tema nuevo, todo, leímos un libro que estamos leyendo hace un montón, y nada, terminó la hora y me vine acá a comprar un sándwich de milanesa.

¿Y ahora qué hacés?

Tengo EDI, con el profesor de Economía.

Te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Uh, eso es una buena pregunta. Yo vengo porque es una obligación, pero no lo creo necesario. O sea, no creo que... yo creo que el colegio me enseña muchas cosas, pero más de lo social, más a ser responsable, a socializar y eso. Pero los temas en sí, al conocimiento me lo enseña mucho más la vida en general que el colegio.

¿Entonces viniste por el otro lado, no por el lado de los contenidos?

Claramente. O sea hoy en día vengo al colegio por el hecho de ser una obligación y para estar con mis amigos.

ENTREVISTA 14

Llegué, suponiendo que tendríamos que izar la bandera y Dios gracias no tuvimos que. 5 minutos tarde llegué, entré, agarré mi lugar de siempre y como todas las mañanas fui viendo los grupos que había de personas y yéndome rápido de cada uno porque me aburro en todos. Escuchando un poco de música. Tardó un poco el profesor en llegar (de Historia). Llegó, le intenté mentir, a ver, porque me faltaban dos

preguntas de un trabajo y las quería hacer en clase y le intenté mentir diciéndole que nos había dejado seguirlo en clase. No me creyó. De todos modos lo hice en ese momento y recién me lo devolvió, me dijo que estaba perfecto. Zafamos por suerte. A ver, ¿qué más? Tuvimos la clase con él, que no le presté nada de atención, después tomó pruebas a otras personas. Y después tuvimos una hora libre en la que tampoco hice mucho, jugamos un rato al fútbol con los chicos. Colgamos la pelota ahí en esa palmera. Después tuvimos un oral de Lengua, simplemente estuve escuchando. Me la pasé leyendo, no prestando atención. Después le escondimos la mochila a un compañero en otro curso, para molestarlo. Se dio cuenta como dos, tres módulos tarde, pero bueno. Cuando se dio cuenta la fue a buscar. Después tuvimos otra hora de Lengua en la que siguieron los orales. Y después se puso a pasar notas así que yo seguí leyendo. Y después de ahí cambiamos para la clase de Francés, que es la que acabamos de tener. Tuvimos dos horas en que hicimos por momentos enojar al profesor, pero bien, tranquilos. Tuvimos la clase, nos devolvió un par de trabajos y estuve con Tomás y con una compañera y después se terminó... bueno, después bajé acá a comprar y nada, no hice nada más.

¿Y en los otros recreos, qué hiciste?

En los recreos yo paso por mucha soledad, porque no hay tantos grupos con los que estar. Estuve un rato con Tomás. Después estuve... en realidad estuve sólo con él en los recreos. O si no estuve escuchando un poco de música, o caminando por el pasillo, leyendo. Pero bueno, estuve haciendo más o menos esas cosas, charlar con él, leer o escuchar música.

¿Y ahora qué estás haciendo?

Ahora tendría que estar en clase de EDI o de Economía, depende qué elija el profesor, pero bueno. Nada, imagináte que no tengo tantas ganas de estar ahí.

Te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque tenía que entregar este trabajo de Historia y si no sabés cómo faltaba.

¿Tenés las suficientes faltas como para... ?

Mirá, tengo 20. Las administré bien, administré 8 por trimestre y vengo bastante bien. Mañana se falta como el más campeón. Y bueno, estoy faltando los días que no hay pruebas, que no hay nada. Pero hoy vine nada más que por eso, si no seguía durmiendo.

ENTREVISTA 15

Hoy entré al colegio, yo tengo clase en el 2do piso así que fui hasta el 2do piso, me quedé hablando con mis amigas. Llega la profesora de Lengua, entra a la clase, dieron orales, así que estuvimos toda la clase con orales. Después fui al recreo también con mis amigas, volví...

¿Y en el recreo qué hiciste?

Hablé con mis amigas, me quedé en la baranda de la escalera, ahí hablando. Después tuve Educación Física. Fui a Educación Física, después Matemática, fui a la clase de Matemática, tuvimos Matemática, estuvimos repasando para una prueba que tenemos el viernes. Recreo, otra vez Matemática...

¿Y en el recreo, qué hiciste ahí?

Hoy me quedé todo el día arriba. Pero suelo ir al patio otras veces, o cantina.

¿Después qué hiciste?

Tecnología, que tenemos en el aula de abajo así que bajamos a Tecnología y Economía que tuvimos que volver a subir. Y EDI y ahora me voy.

¿Y qué hicieron en esas materias?

Matemática, bueno, repasamos para la prueba. Tecnología no hicimos nada pero porque nunca hacemos nada en Tecnología. Y en Economía hoy el profesor tuvo que corregir pruebas así que nos dejó haciendo un trabajo práctico y en EDI nunca hacemos nada tampoco.

Entonces para cerrar te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque no tengo faltas.

¿Y si tuvieras?

Si tuviera faltas hoy faltaría porque tengo una prueba importante el miércoles y no tengo tiempo para estudiar.

ENTREVISTA 16

Llegué al colegio, tuve clase de Lengua, tuve 3 horas con Zaporta.

¿Qué hiciste ahí?

No, vimos unas publicidades y propagandas. Después tuve Matemática con Patat. Hicimos funciones. Después...

¿Y en los recreos qué hiciste?

No, nada. Estuve en el aula con mis amigos. Después tuve dos horas libres y jugué al fútbol en el patio y después tuve EDI con el profesor de Lengua Walter.

¿Y qué hacés en EDI?

Y un poco de Lengua, cosas de Lengua.

¿Es lo mismo que lo que hicieron en el primer módulo?

No, no. Y ahora estoy almorzando.

Te hago una última pregunta, entonces. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque tengo que venir.

¿Por qué?

Porque me obligan.

No, ¿cómo? ¿Quién te obliga?

Y, mis padres.

¿Te obligan literalmente? ¿Te dicen “tenés que ir”?

Sí.

¿Y si no estuviera la obligación?

Iría cuando quiera.

ENTREVISTA 17

Hoy llegué al colegio a la 7.30, entré, fui al aula, tuvimos Lengua en el curso

¿Qué hiciste ahí?

Estuvimos trabajando sobre propagandas y publicidades, diferenciando cada una con el cuadernillo que tenemos de Lengua. Después usamos la compu en Lengua también con un archivo que nos pasó la profesora. Y terminaron las horas y tuvimos el recreo.

¿Y en el recreo qué hiciste?

En el recreo yo me quedé en el aula con el celular, hablando por mensajes, también hablando con mis amigos. Después de esa hora tuvimos Matemática. Primero estuvimos discutiendo con la profesora, como solemos hacer, porque no suele explicar bien, suelen pasar varias cosas y bueno... en total, también nos pasó la prueba al viernes, cuando tenía que ser el lunes, hubo muchos problemas básicamente. Yo me quejé de que no corrigió las pruebas anteriores, hace como un mes. Y bueno... Nos adelantó la prueba unos días. Después tuvimos recreo, bajé al patio a jugar a la pelota, que traje yo, con todos los demás, porque después teníamos dos horas libres. Estuvimos jugando al fútbol, después llegaron más chicos a jugar, jugamos. Y después teníamos dos horas libres más y subimos al 2do piso a almorzar y a quedarnos usando el celular y hablando.

¿Qué hiciste en las horas libres?

Teníamos Educación Física primero y ahora teníamos una materia que se llama EDI, que se puede tener distintas materias. En 2do año tenemos o Yoga o Lengua. Tenemos mitad de año Lengua y mitad de año Yoga. Yo ahora tenía Yoga y la mitad anterior tuve Lengua.

Perfecto, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

¿Cómo que por qué vine?

Te levantaste y dijiste “voy al colegio”. ¿Por qué?

Porque es una obligación, supongo. Para no perder faltas. Porque también tengo que prestar atención a la clase de Matemática para mejorar la nota, porque ahora tenemos prueba en poco tiempo.

ENTREVISTA 18

Entré a las 7.30, tuve el primer módulo de hora libre porque el profesor había faltado. El segundo módulo...

¿Qué hiciste ahí?

Estuve con mis compañeras, jugando a las cartas. Después en el 2do módulo la profesora vino pero no dio clases porque ya tiene las notas cerradas, así que seguimos charlando y hablando con nuestras amigas. En el medio habíamos tenido un recreo y después tuvimos otro.

¿Y en los recreos qué hiciste?

En los recreos seguimos hablando entre compañeras. Después tuve un módulo de 2do idioma, que en mi caso es Francés. Tuve una evaluación, tanto oral como escrita, que consistía en hacer una

descripción en pasado de cómo fueron mis vacaciones. Y después hablar sobre el fin de semana pasado. Y después tuve otro recreo y tuve Educación Cívica, que la profesora también nos hizo entregarle un trabajo práctico. Y después dar un oral sobre ese trabajo práctico, y ahora estamos afuera del aula esperando a que el resto de nuestros compañeros terminen de rendir, y ya nos vamos.

¿Y mientras tanto qué hacés?

Yo estoy estudiando Matemática pero porque rindo una materia del CBC por UBA21.

Te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque tenía prueba.

¿Y si no hubiera estado la prueba?

Hubiese faltado.

¿Te alcanza, te quedan faltas?

Sí, sí. Pocas. Justas, pero tengo.

ENTREVISTA 19

Me desperté a las 6, me cambié y vine al colegio. Tuvimos 3 horas de Lengua a la mañana. Y después 2 horas de Matemática, ahí nos anunciaron una prueba.

¿Y en Lengua qué hiciste?

En Lengua vimos... nos informaron, como que estamos hablando para informarnos más acerca de un trabajo práctico que tenemos. Y hablamos de eso, hablamos del machismo y cosas así. Después, bueno, tuve Matemática y después Educación Física, que hicimos ejercicios de Handball y de Volley y después ahora tuvimos dos horas libres porque faltaron dos profesores, entonces tenemos dos horas libres.

¿Qué hiciste en las horas libres?

Me quedé escuchando música, "No te va a Gustar". Y ahora cuando terminen las horas libres tenemos Cívica, con unas practicantes y vamos a presentar un trabajo que nos dieron la clase pasada y después me retiro porque tengo médico.

¿Y en los recreos qué hiciste hoy?

En los recreos bajé al patio con mis amigas y nos quedamos ahí charlando. En los tres.

¿Te hago una última pregunta? ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Y porque no me queda otra.

¿No te queda otra porque no tenés más faltas?

No. No, sí, tengo faltas pero... pero vine porque es la última clase antes de la prueba de Matemática y dije "bueno, ya ta".

ENTREVISTA 20

Hoy llegué al colegio a las 7 de la mañana, tuve las primeras dos horas libres, después tuve recreo.

¿Qué hiciste ahí, en las horas libres?

Jugué a las cartas. Nada, eso, y hablé con amigos. Después las segundas dos horas también las tuve libres, seguí jugando a las cartas, escuché música. Nada, eso. Después seguí, las otras dos horas también las tuve libres, así que seguí jugando a las cartas, seguí escuchando música, adelanté un par de cosas que tengo que estudiar para la semana. Y nada, las únicas horas que tuve fueron las últimas dos de Cívica, así que... no hice mucho.

¿Y en los recreos qué hiciste?

No, lo mismo.

Bueno, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque el profesor de la 1ra hora se olvidó de avisar que tenía que hacer la nota, entonces tuve que venir todo el día cuando podría haber entrado a la 1 y salir a las 2.20.

ENTREVISTA 21

Llegué, temprano, y a la primera hora teníamos lengua, y tuve que rendir un oral, que me fue bastante bien, era cortito. Y después pasaron otros grupos y después tuve Educación Física, que no vino, así que tuve hora libre.

¿Y qué hiciste?

Boludeamos ahí con un globo. Y después tuvimos Matemática, que el viernes tenemos prueba, así que estuvimos trabajando. Tuvimos una hora, recreo y una hora.

¿Y en el recreo qué hiciste?

Nada, creo que seguí jugando con el globo. Había un globo y estábamos jugando, sí. Estábamos muy al pedo. Y después de eso... ¿qué tuvimos? Ah, tuvimos Tecnología que no hicimos nada, tipo nos quedamos ahí. Y después de Tecnología, Economía, que tampoco hicimos nada porque estaba corrigiendo las pruebas. Y ahora tenemos EDI.

¿Qué hiciste ahí?

Estábamos ahí. Nada, empecé a charlar con ella, que ella se sienta en frente. Y ahora tenemos EDI, que le dijimos de ir a la cantina, para hablar de algo que pasó. Y ahora ya nos vamos.

Bueno y te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque tengo que ir, y además no tengo faltas.

¿No tenés faltas, ya estás?

No, tipo, me quedan, pero no las quiero gastar.

¿Y si tuvieras más faltas, si tuvieras la posibilidad...?

Hoy no porque tenía el oral. Pero capaz mañana porque tengo que estudiar y es mejor.

ENTREVISTA 22

Vine al colegio, fui al baño, porque tenía ganas de hacer pis. Después fuimos a Inglés, tuvimos Inglés (¿cuento qué onda Inglés?). Estuvimos practicando (¿cómo se llama esto?) *passive voice*, bien. Terminó la hora, fuimos al recreo. Fui al baño de vuelta.

¿Qué hiciste en el recreo?

Nos sentamos en una esquina que está tipo cerca del aula. Estuvimos ahí hablando, nada, hablando con gente, qué sé yo. Y después de ahí tuvimos Historia. Me ratié de la clase de Historia, todo el módulo.

¿Y qué hiciste?

Escuchando música con mis amigas, fuimos a comer, no sé, tipo algo acá, capáz. Todo tranqui igual. Me ratié porque en realidad el profesor no enseña, tipo es lo mismo quedarme en el aula o estar ahí. Yo no sé ni siquiera tipo en qué tema estamos. Es como muy raro. Y hasta todos los maestros saben que nos rateamos y todo eso, ya es como normal en esa clase. Y nada, eso. Y después tuve Lengua. Estuvimos viendo el tema del género Ciencia Ficción. Después tipo terminó la clase y después fuimos a Educación Física. Estuvimos practicando Volley y Handball. De ahí el recreo. De vuelta Educación Física y nada, eso.

¿Y en el recreo, qué hiciste?

En el recreo fui a tomar agua, mucha agua, me cambié, me mojé mucho porque estaba con mucho calor. Pero nada, eso. Estaba muy acalorada, eso.

¿Y ahora qué hacés?

Ahora yo no firmé la nota para irme temprano, así que me quedé acá. Pero estoy con un par de amigas.

¿Y qué vas a hacer?

No, no tengo muchos planes. Supongo que me quedo acá, en el patio, boludeando, no sé. Haciendo cosas pero no tienen importancia.

Te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Ay no sé, porque tengo que venir, no sé por qué. Porque tengo muy pocas faltas. O sea en realidad tengo muy pocas faltas para usar y como que no puedo faltar mucho ya. Pero nada, eso.

¿Y si tuvieras?

No, porque, o sea, más allá de las clases, qué sé yo, tipo está bueno venir.

ENTREVISTA 23

Llegué más o menos temprano, casi sobre la hora y cuando llegué esperamos como 10 minutos a la profesora de Lengua, que es Natalia Zaporta. Y empezamos con ella a ver un poco de las propagandas y las publicidades. Cómo las propagandas y las publicidades a veces manejaban los estereotipos o las características digamos de las publicidades y las propagandas. Estuvimos un módulo y otra hora cátedra. O sea, 2 horas con ella. Y después vino Patat, que es la profesora de Matemática. Tuvimos una hora con ella, después del recreo tuvimos otra.

¿Qué hiciste?

Y en Matemática, sí, estábamos viendo funciones, representación gráfica, todo eso. Estaba bastante complicado también. No me cuesta tanto, pero es complicado. Después de Matemática tuvimos recreo.

¿Qué hiciste ahí?

En el recreo no hacemos mucho. Charlamos, en el aula. Y después del recreo íbamos a tener Educación Física, pero el profe faltó, entonces tuvimos hora libre. Bajamos al patio, jugamos al fútbol. Así hasta que se cortó la joda y por lo menos yo con un compañero más de mi curso, nos fuimos a EDI, que tenemos Lengua con Walter. Y en EDI no hacemos mucho. Charlamos, vimos de la 1ra Guerra Mundial, el día de la tradición. Y, nada. Terminó la hora, subimos acá para almorzar y estoy acá.

¿Y ahora qué hacés?

Ahora tengo hasta las 5, 2 horas de Cívica y 1 de tutoría y después me voy a casa.

Y te hago una pregunta más entonces. ¿Por qué viniste al colegio hoy?

¿Por qué vine al colegio? Porque... primero porque mis papás si no me sacuden y segundo porque es mi obligación como persona. Y yo quiero cumplir con esa obligación.

¿Y esa obligación es por el lado de tus papás?

Es más tanto por el lado de mis papás como mental. La tengo incorporada, sé que tengo que venir al colegio todos los días. O todos los días que pueda. Eso.

¿Entonces no faltás mucho?

No mucho pero si no puedo venir no vengo.

ENTREVISTA 24

Hoy llegué al colegio, me senté en el aula, fui al baño primero. Llegó la profesora de Lengua, tuvimos 3 horas de Lengua.

¿Qué hiciste ahí?

Hablamos de la publicidad, la propaganda, analizamos publicidades. Después tuvimos otro recreo.

¿Y en los recreos qué hiciste?

Generalmente voy a la cantina o al patio con una amiga. Y después tenemos Matemática, 2 horas, entre medio un recreo. Después de eso tenemos Educación Física. Nos hicieron practicar tiros de Handball y después tuvimos 3 horas libres de EDI. Comimos, estuvimos en el patio, escuchamos música y todo eso. Y después estamos todavía en hora libre hasta que toque el timbre y listo. Fuimos a la cantina, compramos un alfajor y después fuimos al patio hasta que tocara el timbre, subimos y empezó la clase.

¿Te hago una última pregunta? ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque no puedo faltar.

¿No tenés más faltas?

No, no, sí sí. No, pero, qué sé yo... quiero aprovechar las faltas por si algo, algún día tengo que faltar para estudiar o algo así. Y además no me gusta faltar tampoco.

ENTREVISTA 25

Entré al colegio, subí, casi llego tarde, así que estaba un poco nerviosa. Estaba un poco de mal humor porque el subte se había atrasado. Así que nada, eso. Entramos al aula, me acordé de que teníamos prueba de Inglés así que fui a buscar los libros al locker. Subí, tuvimos la prueba, fue muy rápida, fue sencilla. Y después tuvimos un tiempito libre para repasar algo que, no sé, no habías entendido, o algo así en el libro así que estuvimos re tranquilos.

¿Y qué hiciste?

Repasé porque en la anterior prueba de Inglés me había ido mal, entonces tenía que repasar sí o sí. Después, ¿qué más hicimos? Tuvimos el recreo. Después en la siguiente hora tuvimos Historia pero estuvimos ayudando a la Preceptora con algunos temas de papel de las orientaciones que necesitamos elegir ahora y eso. Así que estuvimos con ella, no fuimos a la clase de Historia. Y después tuvimos el recreo otra vez.

¿Y qué hiciste en los recreos?

No, en los recreos estuve sentada, pensando en las pruebas que habíamos tenido. No hicimos mucho más que eso. Después creo que vinimos a cantina, sí, vinimos a cantina. Compramos alfajor y alguna que otra cosa más y subimos de nuevo y nos quedamos ahí sentadas en el aula. ¿Qué más? Tuvimos Lengua, estuvimos hablando de las publicidades y eso, clase normal, y después fuimos a Educación Física que estuvo bastante bueno porque hicimos Handball. Y recién salimos de Educación Física y ahora vinimos a comer acá en la cantina.

¿Y después qué hacés?

No y ahora tenemos hora libre porque salíamos temprano pero no hicimos la nota así que estamos acá sentadas.

Bueno, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Vine porque no tengo faltas y no tengo otra cosa que...

¿Estás sin faltas?

Sí, tengo un par de faltas pero no las quería gastar y además tenía ganas de venir porque tenía algunas dudas con el trabajo de Lengua. Nada más. Y me gusta venir igual.

ENTREVISTA 26

Entré a las 7.30. Normalmente los lunes formamos pero hoy no. Llegamos al aula, tuvimos 3 horas de Lengua en las cuales no pude copiar nada porque no llegué. Estuvimos trabajando sobre propagandas. Después tuvimos un módulo de Matemática con recreo en el medio.

¿Y en el recreo qué hiciste?

Nada, di vueltas con amigas, charlé un rato, escuché música y comí. Y nada, después...

¿Y en Matemática qué hiciste?

Estamos viendo funciones ahora. Me va bastante mal. Después de Matemática tuvimos Educación Física, que nos tomó una evaluación chiquita. Y nada, después tuve hora libre hasta recién.

¿Y en la hora libre qué hiciste?

Nada, escuché música, almorcé con mis amigas. Ahora sigo con clase.

¿Te hago una última pregunta? ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque tengo que venir (risas). Porque además las faltas, estoy corta de faltas y rindo en diciembre, entonces...

Está bien, ¿te quedan muy muy pocas?

Bastante pocas. No es que me estoy quedando sin, que me estoy por quedar libre, pero me quedan pocas faltas y no las quiero desperdiciar.

¿Y si te quedaran más hubieras faltado?

No. Es como... me da igual.

ENTREVISTA 27

Me encontré a Sofí en la puerta y nos quedamos charlando un rato y después entramos. Nos quedamos sentadas al lado del aula esperando que llegue un profesor. Tuvimos Inglés. Yo tuve prueba, me fue bien. Igual era re fácil. Después en lo que quedaba de la hora de Inglés no hicimos nada, charlamos. Y después salí, tuve el recreo. Y en los recreos estamos de acá para allá, todo el día caminando. ¿Después qué tuve? Fuimos a cantina acá a comprar comida. Después tuve Historia, nos rateamos. Estuvimos en Preceptoría, charlando y nos cagamos de risa. Porque encima con el profesor no hacemos nada, entonces tipo, como que la profesora, la tutora nos vio y no nos dijo nada, así que. Y después, ¿qué hicimos? También estuvimos de acá para allá toda la hora libre en realidad. ¿Después qué tuve? Tuve Lengua, que copiamos nada importante. Nos dictó. Entendimos el tema igual. Y después en la misma hora tuvimos Educación Física, que la profesora nos tomó, tipo para darnos la nota nos tomó cómo tirábamos y eso. Eso las dos horas. Me fue bien y tipo me quedé sentada, porque me había ido bien. Y después vinimos para acá y comimos un montón. Y ahora estamos haciendo tiempo. Estamos haciendo tiempo porque una amiga no firmó la nota y me tengo que quedar con ella.

Y te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque me gusta venir al colegio.

¿Sí, no faltás?

No, tengo un montón de faltas y no las uso nunca.

ENTREVISTA 28

Llegué 7.30. En el aula básicamente tuvimos hora libre. En realidad estaba tomando examen a gente que hace el Bachillerato Internacional entonces no tuvimos clase y no nos avisaron entonces no pudimos entrar tarde.

¿Y qué hiciste en hora libre?

Me puse a adelantar y subrayar otros apuntes de UBA21. Eso hasta las 9.05. Después tuvimos Física, que tampoco hicimos nada, porque estaban algunos rindiendo recuperatorio.

¿Y vos qué hiciste?

Y el resto, nada, estábamos en el aula, normal. Y ahí también seguí adelantando cosas de otras materias. Después tuvimos 2do idioma, que es allá, en el aula de arriba. Ahí también hablamos de... terminamos de hacer unos ejercicios y hablamos del año que viene y de las carreras y de distintos talleres que hay en la UBA para gente que entra. Después tuvimos 40 minutos libres de nuevo de otra profesora. Sí, todo el día en hora libre. Que también seguí adelantando cosas. Y ahora tuvimos Instrucción Cívica. Entregamos unos trabajos, nos hizo dar un oral sobre el trabajo y ahora estamos esperando que termine la hora mientras que toma a los demás para irnos.

¿Y los recreos, qué hiciste?

Hablar. No sé, nada específico.

Te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque tenía que venir.

¿Por qué “tenías” que venir?

Tenía que entregar algunas cosas del fin del trimestre, y bueno...

¿Y si no hubiera estado eso?

Probablemente no hubiese venido.

ENTREVISTA 29

Llegué al colegio, entré al aula, acomodé mis cosas, tuvimos hora libre porque no vino el profesor. Después tuvimos recreo.

¿Qué hiciste en la hora libre?

Nada. Hablé con mis amigas y repasé, porque tenía prueba de Francés más tarde. Después tuvimos otra libre, en la que hice lo mismo. Pero fui al baño. Después otro recreo.

¿Y en los recreos, qué hiciste?

Básicamente lo mismo. Repasar porque tenía prueba, hablar con mis amigas y salir del aula no sé, para ir al baño o a fotocopidora. Después tuve la hora de Francés donde tuve la prueba. Y después de eso tuvimos otra hora libre en la que tampoco hicimos mucho porque fue más corta. Y después a la última hora tuvimos Cívica, que tuvimos que dar un oral de un trabajo práctico que hicimos y como terminamos ya de darlo nos dejó salir y estamos esperando que se haga la hora.

Y te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque tenía que dar una prueba y un trabajo práctico.

¿Y si no, hubieras venido igual?

Probablemente no porque tenía mucho sueño a la mañana.

ENTREVISTA 30

Llegamos, tuvimos Lengua.

¿Qué hiciste en Lengua, por ejemplo?

Trabajamos con publicidad y todo eso. Después tuvimos Matemática y después no tuvimos ni Educación Física ni EDI. Tuvimos hora libre y jugamos al fútbol.

¿Qué hiciste?

En realidad las horas terminaron recién, estuvimos comiendo. Nada más. No hicimos nada.

¿Y en los recreos, por ejemplo, qué hiciste?

Nada, me quedé en el aula con el celular.

Bueno, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque tengo que venir, porque tengo que venir.

¿Por qué?

Porque tengo que estudiar.

¿Y si no estuviera la obligación?

Igual tengo que estudiar.

ENTREVISTA 31

Llegué hoy, no tuve mucha clase. El profesor vino, tenía mesa de exámenes, pero no nos dejaron entrar más tarde (Biología). Biología el primer módulo entero, no nos dejaron entrar más tarde, pero no tuvimos clase. El segundo módulo era Física, había recuperatorio, rendían como 3-4 personas el recuperatorio, el resto nos quedamos en el aula. O sea, los otros estaban en el laboratorio. Nosotros nos quedamos en el aula, no hicimos nada tampoco. Después bajamos al patio, nos quedamos hablando y escuchando música. En el 3er módulo tuvimos Idioma II, o sea que nos fuimos a... nos dividimos en 4 o 5 más o menos.

¿Y vos qué hacés?

En Italiano. Terminamos la fotocopia, que es tipo el material de trabajo. Corregimos, todo. Nos quedamos hablando del futuro, lo que vamos a hacer. Estaba relacionado más o menos con todos los temas que vimos en el año porque estuvimos viendo tiempos durante el año, entonces, nada, teníamos que hablar en futuro, también teníamos que hablar en pasado. Practicar hablar, en general. Estuvimos haciendo eso hasta el final. Después tuvimos otra hora libre, estuvimos... o sea, volví al aula, estaban bailando, estaban con música, después bajamos al patio, nos quedamos en la rampa hablando porque teníamos otra hora libre. Después entró primaria, nos hicieron subir, vine acá a una de las aulas de

ampliación, tuvimos Cívica. Teníamos que dar... o sea, tuvimos que hacer un trabajo práctico muy largo, que era básicamente copiar artículos de la Constitución, medio tedioso, muy largo. Nos hizo dar una presentación, sí, como que nos hizo explicar el trabajo, nos hizo un par de preguntas y a la gente que rendía nos hizo salir, para tipo no molestar a los de adentro y qué sé yo. Así que ahora estoy en eso, estoy ayudando al mural del taller que voy, de jóvenes y memoria.

Y te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque tenía posibilidad de dar un oral de Física (no lo terminé dando) y porque tenía que entregar este trabajo y si no lo tenía que entregar por mail y por lo general la profesora... o sea, el trabajo nos lo quedamos nosotros porque no lo corrige, o sea hice 5 páginas manuscritas y no lo corrige, sólo corrige la presentación oral. Entonces si faltaba por ahí no tenía nota, entonces vine por eso. No, pero mañana sí no tengo nada que entregar y voy a faltar.

ENTREVISTA 32

Me desperté a las 5.30 de la mañana, me cepillé los dientes, me cambié, pero después me volví a cambiar porque me sentía insegura pero después me volví a cambiar. Me hice el desayuno: chocolatada con cereal. Me tomé un tren (sí, viajo un montón). Me tomé el tren, después me tomé el colectivo, pasé por una panadería y me compré unos miñoncitos porque me dio más hambre, tengo mucho hambre a la mañana. Llegué al colegio. Las primeras dos horas tuve Inglés, normal, hasta ahí una clase normal. Las segundas dos horas tuve Historia.

¿Y ahí qué hicieron?

Malísima la clase porque nuestro profesor no nos enseña mucho, entonces como que no estuvimos casi en la clase. Estuvimos con la preceptora. Después de Historia tuvimos una de Lengua, que vimos publicidad y propaganda. Una clase normal. Después Educación Física, que hicimos Handball. Y después, nada ahora estamos en almuerzo en hora libre porque faltaron dos profesores, entonces estamos en hora libre hasta las 2.20.

¿Y qué vas a hacer?

No, seguramente vamos al patio y vamos a dormir la siesta, seguro porque es lo que siempre hacemos en la hora libre.

Bárbaro entonces te pregunto entonces, la última. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque quiero faltar mañana y no quería gastar más faltas, porque tengo 16 faltas. Como rutina, o sea vine como rutina.

ENTREVISTA 33

Cuando entré a la mañana, nada, subí al aula y me puse a charlar con mis amigos un rato. Después tuve clase de Historia, entregué un trabajo práctico sin terminar. Me faltaba un poco al final pero me puso que estaba bien. Después en los recreos, más que nada, como que doy vueltas caminando y me voy

encontrando con amigos y de repente como que me engancho con alguno y salimos afuera. Estuve con Benjamín, fuimos afuera a charlar y a reírnos un rato. Tuve una hora libre y fui al patio, jugamos un poco al fútbol. Y después tuve clase de Lengua y lo mismo, en el recreo charlar con mis amigos. En algunas clases me río bastante, en otras son bastante... Después tuve Inglés, que se me hizo bastante largo y ahora estoy acá.

¿Y qué hiciste en Inglés?

Terminé como un ensayo que no había entregado. Lo hice y lo entregué y después charlé con un amigo.

Bueno, está bien, entonces te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Más que nada para entregar un trabajo práctico. El de Historia, que después me lo devolvió con un tick, así sin mucho... tardé varias horas en hacerlo y me lo devolvió a los 10 minutos.

¿Y si no hubiera estado el trabajo?

Hubiera querido faltar, porque los lunes son, en mi rutina, los lunes son bastante largos y de muy poca importancia.

¿Por las materias?

Sí, los lunes me quedo hasta las 3, que es lo que más me tengo que quedar, y no tengo ninguna materia realmente muy importante. Así que siempre prefiero faltar los lunes.

ENTREVISTA 34

Hoy entré al colegio, me levanté, dormí 3 horas, me levanté a las 7 de la mañana más o menos y entré a las 7 y media acá al colegio. Tuve Historia, donde me tomaron un recuperatorio, que estuve todo el fin de semana estudiando y el profesor me terminó preguntando de otra cosa que no me había dado para estudiar. Después tuve Lengua, tuve Educación Física, hasta que estaba en la hora de Ciencias Sociales y me interrumpió, me sacó del aula la profesora de Matemática, para decirme con el profesor de Historia que el TP que le había entregado tenía una letra distinta a mi letra y que lo tenía que rehacer porque pensaron que me lo había hecho alguien. Entonces para el jueves lo voy a tener que rehacer. Yo les dije que era mi letra y cuando estoy apurada cambia la letra, pero bueno, qué sé yo. Y ahora estoy en hora libre, voy a almorzar, y después voy a tener Economía y a las 3 de la tarde salgo del colegio y tengo apoyo de Matemática.

¿Y en los recreos qué hiciste?

En los recreos fui con mis amigas, fui al patio y estudié mi oral, escuché música. Nada, no soy de hacer muchas cosas en el recreo pero que me quedo tranquila en un lugar, sentada, tranquila escuchando música o haciendo algo.

¿Te hago una última pregunta? ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Hoy porque tenía muchas muchas cosas. Tenía dos orales, tenía que entregar dos TPs y tenía que rendir un recuperatorio, así que no podía faltar y además tengo 19 faltas así que ya no puedo faltar mucho más.

¿Y si tuvieras más faltas igual...?

O sea, si no tuviera pruebas hoy sí faltaría, porque es lunes y hoy salgo a las 3 de la tarde, es mucho tiempo acá en el colegio, sí.

ENTREVISTA 35

Bueno, cuando llego a clases, cada día es prácticamente lo mismo, ¿no? Llego a clases, estoy con mis amigos, me siento y como que no se hace tanto, pero... bueno, cuando quiero, presto atención. Veo, tipo entiendo las cosas, las hago, y hay algunas cosas que me dificultan, claramente. Después generalmente en plástica a veces voy al mural, estamos haciendo un mural ahí arriba.

¿Y antes de eso, qué hiciste?

Teníamos Inglés... antes de eso Inglés. Bueno también los lunes, en general, nos formamos ahí en el patio para izar la bandera, elevar la bandera y después ir cada chico al aula de siempre. Y bueno ahí van las clases, hoy por ejemplo tuve Matemática, estuve prestando atención, sí, muy fácil el tema. Y... bueno después tuvimos idioma, Inglés en mi caso. Estuvimos haciendo *writings*, “letras”, “cartas”, perdón. Y bueno, después estuvo Plástica. Ahí hicimos cosas relacionadas con yeso, cosas así, y después fuimos al mural.

Después... para que me acuerdo... Lengua. Después tuvimos Lengua, ahí está. Bah en realidad hoy no tuvimos Lengua porque está en la capacitación. Y después tuvimos Historia, que generalmente hacemos cosas pero, generalmente se la pasa hablando, el profesor. Y bueno, ahora tenemos EDI, que es como una materia extra que te da el colegio. Media al pedo yo digo que está, pero bueno. Y nada, eso.

¿Y en la hora que tuvieron libre, qué hiciste?

Eh... nos quedamos... algunos chicos fueron a seguir pintando el mural, y yo en mi caso tipo me quedé con los amigos ahí haciendo una ronda y diciendo... boludeces, diciendo cosas. Y nada, hasta que llega la hora de Historia, la nueva hora. Nada, eso.

Perfecto, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Por obligación, no sé, porque tengo que ir al colegio. Para aprender, para educarme, no sé.

¿Quién te obliga?

Mis viejos... mis viejos, sí.

¿Si no fuera obligatorio...?

Iría muy pocas veces a la escuela, creo, sí. No igual sí a veces me preocupo de mi educación, así que... a veces tipo tengo que aprender cosas porque si no estoy cagado más grande, así que...

ENTREVISTA 36

Nada, entré al colegio y fui al aula y, bueno, no, no fuimos al aula, fuimos a izar la bandera y bueno, cuando terminamos de izar la bandera fuimos al aula y esperamos a que llegue la profesora de Matemática. Y cuando llegó, bueno, nos sentamos todos y bueno después terminó, terminó la hora, no pasó nada interesante.

¿Qué hiciste ahí?

Cosas de Matemática, pero nada... nada serio. Después tuvimos Inglés, estuvo muy divertida la clase, muy buena la clase. Y... después tuvimos el recreo, no hice nada. Hablé con mis amigas de mi viaje. Y bueno después tuvimos Música, que estuvimos haciendo una canción en grupo. Y bueno estuvimos practicando todo el módulo y después de ese módulo tuvimos el recreo, fuimos al patio, y nos quedamos ahí, charlando de cualquier cosa. Y después en la otra hora también tuvimos Música y seguimos practicando. Después tuvimos... no tuvimos Lengua porque había capacitación, entonces nos juntamos un grupo de amigos a charlar... nada interesante. Y tuvimos el recreo, seguimos hablando, no salimos, no hicimos nada. Y después tuvimos Historia. El profesor nos dio unas preguntas y nos habló de la Revolución Industrial. Y bueno, después fuimos a EDI y nada más.

¿Y en EDI qué estás haciendo?

Se supone que tenemos que hacer un diálogo de humor, pero nadie lo hace, porque al profesor no le importa mucho (risas). Pero, nada...

Ok, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque había llegado de viaje y quería ver a mis amigos.

¿Y en general? Hoy fue especial, pero en general, cuando te despertás a la mañana, y venís.

Y... vengo al colegio porque me obligan y aparte porque después quiero estudiar y lo necesito. Y aparte porque me gusta estar con mis amigos todos los días y la paso bien, aunque no me guste estudiar mucho, pero nada, es eso.

ENTREVISTA 37

Bueno, empezamos con Inglés y tuvimos una prueba de *passive voice*. Fue corta igual y después trabajamos en el libro, en unos ejercicios. Después tuvimos recreo.

¿Y ahí qué hiciste?

¿En el recreo? No sé me fui con la otra chica, que es Uma, a charlar por ahí, bajamos, después subimos. Después... tengo que hacer memoria. Después de Inglés tuvimos Historia, que teníamos con un practicante, que era el último día, entonces nos hizo hacer como un TP o algo así chiquito. Y después compartimos cada uno el TP que era como hacer un discurso como desde tu punto de vista. Y nada, compartimos, él nos dijo "bueno, muy bien", discutimos un poco y después se fue porque terminó. Después teníamos Lengua. Tuvimos un rato porque tenía capacitación la profesora pero nada, hablamos de un TP próximo para entregar y todo eso, que nos contó que es sobre... algo de ciencia ficción. Y después tuvimos hora libre me parece, no... Lengua... sí, porque teníamos Educación Física pero la profesora de Educación Física está en torneos con los que eligen ir a torneos de Handball y esas cosas, entonces estaba en torneo y bueno, tuvimos hora libre.

¿Qué hiciste en la hora libre?

Fuimos al patio, estuvimos, no sé, en el patio charlando un montón de tiempo y después, nada, subimos y fuimos al aula de EDI hasta que llegó la profesora de EDI, que es Lengua. Y en EDI tuvimos que escribir un cuento que... como policial, porque te daba palabras para escribir, que eran tipo "sangre,

detective, sospechoso, víctima”. Y nada, lo escribí, después me lo corrigió, me lo dio y no sé, me puso 10. Pero era un cuento chiquito, cortito. Y nada, ahora nos vamos a ir.

Perfecto, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

¿Cómo por qué? No sé por qué. Vengo, porque tengo que venir. O sea, sí, o sea es lunes, es como la rutina, es lo normal, es lo que debo.

ENTREVISTA 38

Entré al colegio, llegué a mi aula, hablé con unos amigos, entré, tuve clase de Matemática y bueno después clase de Inglés.

¿Qué hiciste en la clase de Matemática?

¿En la de Matemática? Nada... vimos... creo que función y todo eso, ejes cartesianos y esas cosas. Y bueno después en la de Inglés estuvimos jugando un juego (risas). Y que se trataba de... no sé cómo explicarlo. Pero sí, eran preguntas y era por equipos y tenías que responderlas. Después tuvimos... después tuve Plástica, tuve tres horas de Plástica, donde hice un yeso que estamos haciendo que es como un yeso y lo tallás. Y a la vez hicimos el mural que estamos haciendo en el curso. Después tuve hora libre, porque no vino el profesor de Lengua, y nada, charlamos, no sé. Y después tuve Historia, que nada, charlamos un poco y después copiamos algunas preguntas ya que el miércoles falta el profesor. Y después, nada, ahora me estoy por ir.

Perfecto, y te hago una pregunta más. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

¿Por qué vine? Y... porque... no quiero tener faltas. Y prefiero dejar que me queden faltas para después.

¿Cuántas faltas tenés más o menos?

Creo que 7 y media o algo así.

Ah, está bien, tenés bastantes.

Me quedan, me quedan, pero prefiero usarlas para otra cosa. Algún día así que tengo alguna prueba, como... (risas)

ENTREVISTA 39

Bueno, eh, la primera hora tuve Matemática, con Ana Paula. Bueno, al principio llegué al colegio, vine en subte al colegio, fuimos al patio, donde hicimos una formación, nos dijeron que ganaron un torneo de básquet algunos chicos. Izaron la bandera, me fui al aula, ahí tuve Matemática, donde aprendimos... bueno, yo la clase pasada había faltado entonces aprendimos un tema nuevo, para mí era nuevo. Después en la otra hora tuvimos Inglés, con Estefanía, la practicante, que hoy era su última clase. Y bueno hicimos como un juego donde nos dividimos en grupos. Después tuve el recreo, de 9.05 a 9.15, donde estuve con unos amigos. Después tuve Música, donde esperamos al profesor en el aula de Música. Llegó el profesor, nos dijo que íbamos a hacer una canción grupal entre todas las de música.

Ensayamos eso. En el medio tuvimos recreo, donde también estuve con mis amigos. Cuando terminó el recreo seguí con Música, porque tengo tres horas de Música, donde seguimos ensayando. Después tuve Lengua, donde el profesor no vino. Supongo que estaba en una capacitación, pero no sé muy bien. Después tuve Historia, donde le preguntamos con Dylan si podíamos ir al mural, donde nos dijo que sí. Fuimos al mural y bueno, acá estoy haciendo la entrevista.

Te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste al cole?

Eh... ¿porque es una obligación venir al colegio?

¿Y si no lo fuera?

Y si no lo fuera probablemente me hubiera quedado durmiendo en mi casa. Pero... bueno, no sé.

ENTREVISTA 40

Llegué al colegio, saludé a mis compañeros en el patio, arriamos la bandera y nos fuimos para las aulas. Después tuve una clase de Matemática.

¿Qué hiciste ahí?

Vimos... hicimos unos ejercicios de gráficos. Después tuve la clase de Inglés con la practicante.

¿Qué hiciste ahí?

Hicimos un trabajo de... de hacer diálogos. Y después tuve 10 minutos de recreo.

¿Y en el recreo qué hiciste?

En el recreo hablé con mis compañeros. Y después tuve dos horas de Plástica, que hice un mural. Después de esas dos horas tuve recreo de nuevo 15 minutos, que me quedé haciendo el mural. Después otra hora de plástica, en la que también hice el mural. Y después tenía una hora de Lengua, pero el profesor me dejó quedarme haciendo el mural. Y después tuve otro recreo de 10 minutos. Y después ahora en la clase de Historia volví a ir al mural y después fui a buscar mis cosas y me vine para la clase de EDI.

Perfecto, y una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Vine a la escuela porque tengo que venir.

¿Y si no tuvieras que venir, vendrías?

Probablemente sí.

¿Por qué?

Porque me sirve aprender.

ENTREVISTA 41

Entré, nos formamos en el patio, subimos, tengo clase de Lengua. No vemos mucho en Lengua. Después en la siguiente hora tenemos tres horas seguidas de Francés, que tampoco vemos mucho en Francés.

¿Qué hiciste ahí?

No, no. No, no hacemos nada en Francés. Porque el profesor es Francés y no entiende... no, no sabe conjugar verbos en español, no, no entiende nada. Y después tuvimos hora libre de Cívica.

¿En la hora libre qué hiciste?

Nada, charlé. Y después tuvimos dos horas de Biología, bueno que vimos un poco lo que es. Y bueno ahora estamos acá en EDI. EDI Lengua.

¿Y en los recreos qué hiciste?

Los recreos no salgo, no es que salgo al patio. Me quedo ahí, hablando. Cuando me agarra hambre o sed o algo voy a cantina.

Perfecto, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque es un día normal que tengo que ir. O sea es una obligación. No es que digo “uy, hoy no quiero ir al colegio” o “uy hoy tengo que ir al colegio”. Es como que ya me acostumbré.

Está bien, forma parte digamos...

Claro, es como domingo, después viene lunes, ya está. No queda otra.

ENTREVISTA 42

Hoy en el recreo, charlo con mis compañeros, ¿digo el nombre? Charlo siempre con X, Y, Z, algunas veces con W. Tipo, hablamos en los pasillos. Siempre lo que hacemos es hablar. Y nada más. ¿Ahora te cuento cómo fue desde que llegué al colegio? Yo llegué en 7mo.

No, desde que llegaste, viniste HOY.

¿Ah, hoy? No, fuimos a izar la bandera (se distrae). No, no sé: tuvimos Historia, Lengua, qué sé yo.

¿Y qué hiciste ahí?

Unos trabajos prácticos. Con Dani hicimos un trabajo de Historia. Y nada más. Y Lengua no tuvimos casi. Y después tuvimos hora libre.

¿Y qué hiciste en la hora libre?

Jugué al fútbol y escuchamos música.

¿Y en el recreo qué hiciste?

En el recreo hablar con mis compañeros.

¿Y en otras materias?

No. ¡Ah! Inglés. Pero, ahí son trabajos prácticos. Nada más. Después todo hora libre.

¿Y ahora?

Ahora estamos en EDI, de Lengua. Nos hace hacer cuentos, investigar un poco. Nada más.

Bueno, ¿te hago una última pregunta? ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Para estudiar, qué sé yo. Me gusta venir.

¿Por qué?

Porque quiero aprender, qué sé yo. Además me gusta ver a mis compañeros, hablar con ellos. Así que la paso bien.

ENTREVISTA 43

Bueno hoy me levanté primero, desayuné, me lavé los dientes, me vestí y ahí salí para el colegio. Cuando llegué, primero formamos en el patio y charlé con unos amigos sobre un oral. De ahí fuimos a Inglés, y estábamos viendo si teníamos oral o no y justo no se pudo dar porque un chico faltó entonces lo vamos a dar creo que mañana o pasado. Después tuvimos Historia e hicimos un trabajo práctico, que ya lo habíamos empezado pero lo terminamos de hacer. Después tuvimos Lengua, una hora, pero hubo un conflicto con una chica y la tutora, que es la de Lengua, tuvo que salir y charlar con esas alumnas. Después tuvimos hora libre, jugamos fútbol con los de cuarto. Y ahora nada, estamos en EDI y salimos 2.20, pero en EDI tampoco hacemos nada.

¿Y durante los recreos qué hiciste?

En los recreos, nosotros, 2do 1ra, casi siempre pone un banco en el aula, porque roban. Claro, los mismos alumnos, los que se quedan, roban las mochilas. Entonces como nosotros ya tuvimos sanciones, no por eso, por otras cosas, ponemos un banco y... para que las directoras vean que estamos intentando cambiar. Y hacemos eso y a veces jugamos truco o... nada, o damos vueltas o bajamos a la cantina. Más que eso no.

Bárbaro, te hago una pregunta más. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

¿Por qué vine! Para aprender algo más, para ver si hoy, no sé, conocía a alguien nuevo, porque uno nunca sabe cuándo puede pasar algo. Entonces, nada, vine para eso, para ver si me llevo bien, un poco mejor con mis amigos de lo que ya me llevo. Para socializar. Para estudiar lo que todavía no sé. Para reforzar los conocimientos que me cuestan. Para eso, básicamente.

ENTREVISTA 44

Llegué, tuve Lengua, Francés. Francés.

¿Y ahí, qué hiciste?

Ejercicios para el DELF, que es el examen. En Lengua... no me acuerdo. En Francés corregimos ejercicios, tanto escritos como orales. Después en Biología nos entregaron las pruebas, que la verdad que estuve muy contenta porque aprobé. Después nada, tuve libre.

¿Y qué hiciste ahí, en tiempo libre?

Estuve tomando sol en el patio, y almorcé. Y estuve con Sol todo el tiempo.

¿Y en los recreos?

Estoy con mis amigas. Si tengo que estudiar estudio, para una prueba cerca, de algún módulo. Y sí, estoy con mis amigas.

Y bueno te hago una pregunta más, la última. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque es una obligación. Sí, no sé, porque es lo que tengo que cumplir: venir al colegio todos los días.

¿Eso lo tenés que cumplir por vos o por tus papás o...?

Por mí, para tener una formación.

¿Y si no no vendrías, si no fuera una obligación?

No sí, sí lo haría, sí.

ENTREVISTA 45

Bueno, primero entramos a las 7,45, bah 7.30 y la primera clase es a las 7.45, que tuvimos Lengua. En Lengua tuvimos, o sea, hicimos una obra de teatro. O sea, nos dio un libro para comprar que se llama “Mala Sangre, una obra de teatro”, y la actuamos, algunas personas la actuaron. Eso fue desde las 7.45 a las 8.25.

¿Vos qué hiciste?

Tipo muy poca gente podía pasar y participar si quería. Después tuve de 8.25 a 9.05 Francés, que estuvimos viendo un... para el DELF, ¿viste la prueba internacional? Bueno, es una prueba internacional, hacés una evaluación y después la mandan a París para corregirla. Entonces practicamos con unos cuadernillos que compramos. Después tuvimos el recreo de 9.05 a 9.15.

¿Y ahí qué hiciste?

Hablé con mis amigas. Después Francés, dos horas más de Francés, un módulo entero, donde seguimos practicando. Después tuvimos Biología, que nos entregaron las pruebas. Tuvimos Úrsula y vimos la variabilidad, los genes y eso. Tuvimos... ah no, perdón perdón, antes de esa hora, después del 2do recreo, porque tuvimos un módulo de Francés, un recreo de 10.35 a 10.50. Después teníamos que tener, tendríamos que tener Cívica pero no vino, entonces...

¿Y ahí entonces qué hiciste?

Me quedé hablando también. De 10.50 a 11.30, después ahí sí tuvimos Úrsula, 40 minutos, de 11.30 a 12.10. Después otro recreo, y después de 12.20 a 13hs Úrsula, Biología.

¿Y en esos recreos qué hiciste?

Acompañé a mis amigas a la cantina, o compramos algo en la librería, eso. Y bueno, ahora estamos en EDI con Walter.

¿Y ahí qué estás haciendo?

Nada (risas). Es que tenemos que hacer un... tenemos que redactar cosas, y no me gusta redactar.

¿Te hago una última pregunta? ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

¿Por qué vine? Tipo para no tener una falta.

¿Tenés muchas faltas ya?

No, pero no sé, no me gusta tener faltas. Pero también para que me entregue la prueba de Biología o para practicar para Francés que tenemos prueba el miércoles.

ENTREVISTA 46

Bueno, entré al colegio y fuimos a formar, entre comillas, ¿no? Por supuesto. Porque vamos al patio y nos hacen esperar ahí por 15 minutos y nadie forma ni nadie dice nada, no tiene sentido la verdad. Y después subimos a las aulas, empezamos a tener clase normal, mi primera hora fue Matemática, después.

¿Qué hiciste en Matemática?

En Matemática estuvimos repasando el tema y corregimos la tarea. Y después bajamos, bah fui con otros once chicos, que tenemos Inglés en el aula de allá, y tuvimos la clase de Inglés con nuestra profesora, no con la practicante. Y yo hoy tuve que dar una exposición con un capítulo de una serie, con una compañera. Y después de eso tuve tres horas de Música, que, nada, aclaramos cuáles eran las canciones que íbamos a cantar y pasamos los acordes y después empezamos a practicar. Y después una hora de Lengua, que la tuvimos libre porque el profesor estaba en una capacitación, entonces, nada, nos pusimos a charlar entre nosotros.

¿Vos qué hiciste?

Sí, nos quedamos todos en el aula ahí charlando. Y después tuvimos una hora de Historia, en la que una compañera nos contó un poco de su viaje y, nada, después tuvimos clase normal. Y después bajamos acá, a EDI.

¿Y ahí, qué estás haciendo?

Se supone que tenemos que hacer una historieta o un relato gracioso, y como yo ya tengo uno hecho, para entregárselo la clase que viene, voy a leer un libro.

Perfecto, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque, primero no me gusta faltar, porque siento que me pierdo con los contenidos y no tener el control es algo que no me gusta. Así que eso. Y segundo porque decidimos con mi mamá que íbamos a hacer un día de faltazo general y ése no era el día de hoy, así que vine al colegio.

ENTREVISTA 47

Hoy se suponía que yo entraba a las siete menos cuarto al colegio como todos los días, perdón, ocho menos cuarto, pero llegué tarde y entré a las ocho y cuarto, porque me quedé dormido, no me desperté con el despertador. Entonces tuve Inglés 10 minutos, después la hora terminó porque, bueno, obviamente yo llegué tarde. Después fuimos a Matemática, donde hablé con un amigo y no presté mucha atención sinceramente, porque era una hora y no hicimos demasiado, porque no tengo pruebas. Después tuvimos recreo y después fuimos a Francés, que son dos horas en las que ejercitamos y leímos “Los Miserables”, que es lo que estamos leyendo ahora. Fue una clase divertida, fue como que académicamente se aprendió, pero también la pasamos bien. Después tuve recreo.

¿Y en los recreos qué hiciste?

En los recreos estuve con mis amigos, estuve con mi novia, y fue eso, fue hablar, estar entre gente allegada, digamos. Después de recreo tuvimos una hora libre porque el profesor de Antropología faltó.

¿Y en esa hora libre qué hiciste?

Aprovechamos a... sí, básicamente, también hablamos, entre amigos, mi novia, tocamos la guitarra, que un amigo había traído, comimos unas galletitas que habían traído también. Pero fue también, como en los recreos, estar juntos y compartir. Después tuvimos, nos dividieron Música y Plástica. Yo tengo Música entonces bajé a Música. Toqué el piano, con un amigo que tocaba la guitarra, toda la hora. Después tuvimos recreo y fui a cantina a comprar un alfajor, que tenía hambre. Y subí nuevamente al aula, pero esta vez me quedé con los de Plástica, en la segunda hora, hasta que vino el profesor de Música y nos llamó a los de Música para que vayamos de vuelta, y ahí fuimos nuevamente a Música y

de nuevo toqué el piano con mi amigo que toca la guitarra hasta que terminó la hora. Y ahí terminó mi día escolar.

¿Y después qué hiciste?

Claro, después salí porque yo hago el Bachillerato Internacional. Entonces yo tenía 40 minutos para comer y después tenía que volver, entonces fui a comer unas empanadas. Después de 40 minutos volví, esperamos a la profesora de Literatura, pero nos enteramos que no vino, entonces nos tuvimos que quedar haciendo tiempo hasta Biología, que es lo que tenemos ahora dentro de un rato. Y nos sentamos con unos amigos a hablar, jugar con el celu, hasta que decidimos bajar a tocar el piano. Y ahí terminó mi día hasta ahora.

Perfecto, te hago una pregunta más. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque, por varios motivos. El que me llevó a venir, como primer lugar, que fue lo primero que pensé, porque bueno, de hecho, es una pregunta bastante oportuna quizás porque llegué tarde, entonces hace que uno se replantee el venir o no venir y el porqué uno está viniendo. Precisamente pensé “ok, no me quedan muchas faltas”, que eso fue lo primero que se me vino a la cabeza. Y eso me hizo venir, básicamente, pero también uno siempre tiene el motor de “ok”, tus amigos, en mi caso por ejemplo mi novia, o la gente que uno quiere. Tal vez un profesor, no sé. Cada uno tiene lo suyo. Entonces, como que, no es 100% obligada la cuestión. Yo vine por las faltas y también porque tenía ganas de venir. El aprendizaje no es quizás lo que más peso tiene, en mi caso por lo menos, pero lo comparto eso con mucha gente que conozco. Pero siempre hay algo que nos motiva. En mi caso, bueno, fue eso.

ENTREVISTA 48

Entramos, formamos, tuve después Inglés, tuve prueba, me fue bastante mal. Después tuvimos Historia, con un practicante.

¿Ahí qué hiciste?

Hicimos un trabajo que había que... corregimos un trabajo, que tendría que haber ya hecho, pero no lo hice. Y después tuvimos recreo, tuvimos dos horas más de Historia

¿En el recreo qué hiciste?

En el recreo me junté... ¡ah! Porque estoy haciendo un mural, y fui a hacer el mural, que es de tres chiques trans, con el pañuelo del aborto. Después fuimos a Historia de vuelta, no hicimos mucho porque tuvimos el practicante. Después tuvimos recreo, de vuelta, que fui a cantina.

¿Y qué hiciste?

Comí un pancho. Después volví, tuvimos hora libre, porque había capacitación. Y no tuvimos Lengua.

¿Y en la hora libre qué hiciste?

En la hora libre hablé con una amiga, de la vida, ni idea. Y después fuimos a... en la hora libre en los últimos diez minutos fuimos a pintar el mural también, que estamos haciendo. Y después tuvimos... creo que acá. No, pará. Tuvimos Lengua... ¡ah! Tuvimos dos horas libres más, tuvimos tres horas libres, de Educación Física, que faltó Angie, que es la de Educación Física que está en torneo. Y sí, también, fuimos a pintar el mural, así que ya casi lo estamos terminando. Y después vine acá, que

llegué 15 minutos tarde, 20 minutos tarde porque estoy pintando el mural, y le pedí permiso. Y, nada, hablé también con Karina, mi preceptora, que, nada, me retó, medio, porque decía que pierdo clase, pero bueno, no sé. Así que nada, así que ahora estaba entrando con Walter, pero... no están haciendo nada nadie, así que, ya fue.

Bueno, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque supongo que es mi obligación.

¿De dónde surge?

No sé, nunca me había planteado esa pregunta. No, no sé. Supongo que es mi obligación. Todos me dicen que es mi obligación y que tengo que venir.

¿Y tus papás también?

Sí. Sí, no sé. Sí, porque todos me dicen que es lo único que tengo que hacer, que es estudiar. No sé, no sé si tienen razón o no, pero tengo que venir. Así que nada.

ENTREVISTA 49

Bueno, empezando el día, llego a la primera clase, o la primera hora, que fue... si no mal recuerdo era Lengua y nada, faltó y bueno, no tuvimos nada que hacer, así que fue una hora libre.

¿Qué hiciste?

No sé, hablar con mis amigos y...nos quedamos en el aula, sí. Nosotros sí. Hay algunos que se van, y se van a hacer otras cosas. Después tuvimos una hora de Inglés. Nada, ahí hicimos un montón de ejercicios, con una practicante muy buena onda. No sé quién es, pero bueno (risas). Nada, esa hora la tuve bastante... fue una hora bastante buena. Después tuve un recreo, que nada: recreo. Fui a comprar algo para tomar y comer y volví al aula y tuvimos dos horas de Plástica, que estuvimos haciendo un mural, y haciendo algunas cosas artesanales con yeso. Y, nada, fueron tres horas ésas, es una hora bastante larga. Y después de eso tuvimos otras dos horas de Lengua, que bueno, estaban vacías, y no hicimos mucho.

¿Y qué hiciste en dos horas?

No sé. Nada. ¡Ah no! Fuimos a hacer el mural, seguimos haciendo el mural. Y... de vez en cuando, cuando queríamos. Así que seguimos haciendo el mural y bueno, hasta ahí. Después, bueno, una hora de Historia, que tuvimos Historia con el profesor Noriega, que es buena onda. Y después EDI, que sería, dos horas de Lengua pero ahora el profesor está, es que estaba en capacitación. Entonces ahora sí tenemos dos horas de Lengua, que no pudimos tener antes.

Está bien, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

¿Porque tenía que venir?

¿Por qué tenías que venir?

¿Para aprender?

ENTREVISTA 50

A la mañana llegué tarde, me pusieron tarde. Llegué a 15 faltas. Y me olvidé el cuaderno, y me lo habían anotado. Después tuve una hora de Inglés, con Karin.

¿Ahí qué hiciste?

Hicimos como tres páginas de un libro y un trabajo oral. Después tuvimos una hora de Historia con un practicante, que nos tomó un cuestionario. Y más tarde tuvimos cuatro horas libres en las que bajamos al patio. Me quedé jugando con “dos de ese”. Y estuvimos cuatro horas así con otros amigos y vinimos a EDI. EDI de Lengua, con el profesor Walter.

¿Y en los recreos qué hiciste?

Nada, completé la carpeta de Lengua.

Bueno, te hago una pregunta más. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Por obligación.

¿Qué te obliga?

El Estado.

¿Tus papás no?

Por culpa del Estado.

ENTREVISTA 51

Vine a clases, todos me saludaron porque regresé de mis vacaciones, de Iguazú. Todos me recibieron muy bien. Primero tuve la clase de Lengua, después tuve Francés.

¿Qué hiciste en Lengua?

En Lengua leímos una obra. En Francés estudiamos verbos y acciones. Después tuvimos la clase de Cívica, pero no tuvimos la clase de Cívica porque por alguna razón el profe no vino. Después tuvimos la clase de Biología, estudiamos mucho y nos dieron las pruebas. Todos... la mayoría reprobó, pero por suerte yo aprobé, por suerte, ocho. Y después, estoy acá. Ahora estoy acá en la clase de EDI, escribiendo una historia.

¿Y en las horas que dijiste que no tuvieron clase, qué hiciste ahí?

Charlé con amigos, les conté de mis vacaciones, jugamos un jueguito.

¿Qué hiciste?

Me quedé en el aula. ¿Por qué? ¿Por lo de Candela? ¿Es por lo de Candela? Es que una compañera mía desapareció y después apareció, no sé qué pasó exactamente.

Perfecto, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque es la rutina de todos los días.

¿Y si no fuera rutina?

Si hoy no fuera rutina, obviamente tengo que venir, porque es una obligación. O sea, sí me gusta, pero... y estudiar, sí me ayuda en algunas cosas, sí... pero, la escuela... o sea, prefiero que sea turno tarde, eso es lo que no me gusta. O sea a mí me cuesta mucho levantarme. Pero nunca llegué tarde a clases y nunca falté.

ENTREVISTA 52

Bueno, llegué 7.40, un poco antes. Tuvimos que izar la bandera. Entramos a clase recién tipo 8 más o menos. Tuvimos Inglés.

¿Y ahí qué hiciste?

Tuve que copiar una parte de una biografía de un autor y no mucho más. Cortito. Después tuve Matemática, que nos dieron los exámenes que habíamos tenido. Sí, sí: me fue bien. Después, nada, hicimos un solo ejercicio y nos dieron los exámenes. Después tuvimos dos horas de Francés, idioma 1. Vimos un par de cosas sobre Tahití, interesantes. Después de eso tuvimos una hora libre que yo con unos amigos nos fuimos a jugar al fútbol, obvio. Así que no hubo mucho más que jugar al fútbol. Después tuvimos dos horas de Música, que, nada, me puse a tocar la guitarra las dos horas, básicamente. Y ahora, bueno, tenemos hora libre porque tenemos Biología.

¿Y qué hiciste en estas horas?

Ahora, estuvimos arriba... bah, primero fuimos a comer y estuvimos jugando con el celular con amigos (risas).

¿Y durante el día en los recreos qué hiciste?

¿En los recreos? En un recreo me quedé esperando para ver mi nota de Matemática, a ver qué nota me sacaba. En otro fui a comprar abajo. Y creo que fue los únicos dos recreos que tuvimos.

Bien, y te hago una pregunta más. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

¿Hoy por qué vine a la escuela? ¿Podés ser más específica? O sea...

Por qué razón, por qué hoy te levantaste y dijiste “voy a la escuela”.

Qué pregunta difícil de responder. O sea, supongo que *es mi deber*, como menor. Pero no es algo que me desagrade, si es así que va la pregunta. O sea, no, no, no la paso mal, por suerte. Si la pregunta iba por si la pasaba mal o no, no es que la pase mal. Supongo que es mi “deber” como menor, asistir al colegio, y bueno, hacer lo que tenga que hacer.

¿Y hubieras podido faltar si querías?

O sea... como poder faltar, posiblemente sí. Mi vieja me hubiera preguntado “ché, ¿por qué faltaste?”. Pero no... no, no sé si hubiera faltado, no sé, la verdad que no la paso mal.

ENTREVISTA 53

Entramos al colegio, yo llegué 7.35 más o menos, y 7.45 comenzó tipo el horario escolar. Tuve una hora de Lengua, en la que leímos un libro, o sea, estamos leyendo un libro que hay que leer así que, nada, lo leímos en clase. Porque teníamos sólo una hora. Después tuvimos tres horas de Francés en las que primero corregimos unos ejercicios que había de tarea, después hicimos unos de comprensión oral y después hicimos otros ejercicios ahí en clase. Después tuve... Cívica no tuve porque el profesor tenía capacitación.

¿Y qué hiciste?

Estuve afuera, tipo en la puerta del aula hablando, no fue ningún profesor para... no hicimos nada especial. Nada de escuela. Después tuve dos horas de Biología, que empezamos un tema nuevo. Dentro

de la Evolución. Y ahora estoy teniendo EDI, que yo tengo EDI en Literatura. Y teníamos que armar un texto humorístico, nada, ésa era la tarea de hoy.

¿Y los recreos qué hiciste?

Hoy, en el primer recreo me quedé en el aula, viendo el celular. En el segundo me senté.... Está mi aula y después hay como una isla que es Preceptoría de ese piso, y adelante siempre nos apoyamos ahí en la pared y estamos con mis amigas. Eso hice en el 2do. Y en el 1ro me quedé en el aula haciendo lo mismo.

Perfecto, bueno, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

¿Cómo por qué?

¿Por qué? ¿Qué es lo que hizo que vengas?

Ah, puede ser, lo que hizo que venga a la escuela, que tenía Biología e iban a entregar una nota.

¿Y si no hubiera estado eso?

Para no tener una falta o porque... nada, ¿para qué voy a faltar si...? Para que me pongan una falta tampoco...

¿Tenés muchas faltas, o...?

No, no, pero... una falta al pedo.

ENTREVISTA 54

Primero fuimos al patio. Después tuvimos Matemática, hicimos trabajos. Después fuimos a Inglés y después fuimos al aula de Música, y ahí nos quedamos tipo ensayando. Luego me fui al mural, porque el profesor no vino. Entonces, bueno, aproveché para ir. Y después volví al aula y tuvimos Historia. Y ahora estoy acá.

¿Y en Historia qué hiciste?

El profesor hablaba de unos temas.

¿Y en los recreos, qué hiciste hoy?

En el primer recreo directamente me vine para el aula de Música y me quedé tocando el piano. Después en el 2do me fui al piso de arriba donde están las otras chicas que van a Plástica. Y en el tercero me quedé en el aula, con mis amigas.

¿Y qué hiciste?

Nada, estábamos viendo tipo a unos chicos que estaban en ronda, jugando a no sé qué cosa.

Bueno y te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque me gusta.

ENTREVISTA 55

Bueno, me desperté a las 6.30 de la mañana, desayuné, como normalmente lo hago, a las 7.20 salí de mi casa para venir al colegio. Tuve las primeras clases tranquilas.

¿Qué hiciste ahí?

La verdad, nada. Después en el primer recreo comí un yogurt de durazno. Después tuve tres horas de Música, en las que tocamos algunas canciones. La siguiente clase fue de Lengua, que por alguna razón no la tuve.

¿Y qué hiciste entonces?

Escuché música, porque fue como una hora libre. Seguí con una clase de Historia, vimos Historia. Desde la una estoy en EDI, EDI Literatura y tenemos que escribir un relato humorístico. Eso es todo.

¿Y en los recreos qué hiciste?

Nada interesante. Estuve hablando con mis amigas, nada. Nos quedamos en el aula.

Bueno, te hago una última pregunta entonces. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

No sé, porque me obligan a venir (risas).

¿De dónde surge la obligación?

De la sociedad.

¿De la sociedad? ¿Tus papás no?

Un poco, pero bueno, principalmente la sociedad.

ENTREVISTA 56

No sé, llegué, tuvimos Lengua, después tuvimos Francés.

¿Qué hiciste ahí?

En Lengua no tengo idea. En Francés hicimos unas actividades del libro, mientras que la profesora también tomaba orales para un examen internacional que hacemos. Después también tuvimos hora libre en Cívica porque había una capacitación de profesores.

¿Y ahí qué hiciste?

Estuvimos sentadas en el hall comiendo algo. Y después tuvimos Biología. Y acá estamos. Nada más.

¿Y en los recreos qué hiciste?

En los recreos me junto con mis amigos y un poco con los de primero, que están medio aislados.

Porque están como en ampliación y no los dejan venir para mi lado, entonces nos juntamos en el patio, alguna cosa así. Y no, no mucho más.

¿Y ahora qué hacés?

Estamos esperando porque no firmamos la nota para irnos antes.

Bueno, y te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque tenía Biología y es una materia que tengo que levantar.

¿Y si no hubiera estado Biología hoy?

No vendría.

¿No, directamente no?

Definitivamente no.

¿Y podés con las faltas, te dan?

Tengo 8. Me quedan un montón, y me quedan 20 días de clase, así que... tengo ganas de terminar e irme.

ENTREVISTA 57

Entré al colegio 7.30 como siempre, fui a la formación en el patio, después subí al aula y fui al aula de Inglés, tuvimos una prueba, creo que me fue bien (risas). Después tuvimos recreo y después de eso... Bueno, en el recreo, nada, paseamos por ahí. Después tuve un módulo de Historia también, con un practicante que era el último día y, nada, hicimos un trabajo y lo pusimos en común. Después de eso hubo recreo y...

¿Y en ese recreo qué hiciste?

Estuve... por lo general ando con Cami en los recreos. Y no sé, caminamos por ahí, nos sentamos, charlamos. Por lo general nos quedamos en nuestro piso porque son de 10 minutos entonces no tiene mucho sentido bajar al patio. Después de eso hubo una especie de capacitación pero después pudo venir la profesora de Lengua, pero igual no tuvimos clase porque se quedó hablando con algunas alumnas y sólo eran 40 minutos.

¿Y ahí qué hiciste?

Y nada, nos quedamos sentadas en nuestros bancos hasta que se terminó esa hora. Y teníamos un módulo libre de Educación Física, entonces ahí sí bajamos al patio y nos quedamos más que nada en el patio, hablando. Y después salimos y fuimos para el aula del piso de arriba en donde tuvimos EDI, que tenemos Lengua y ahí escribimos... hicimos una producción escrita sobre, con palabras tipo como más del género policial, tipo “sangre”, “asesinato”, así. Y nada, estuvo bueno. No lo terminé igual todavía, pero bueno, lo entregamos el lunes que viene. Y nada, ahora salimos y nos vamos a nuestras casas.

Bueno, te hago una última pregunta. ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque... no sé, es algo normal para mí venir al colegio, todos los días, es como una rutina. Y... no sé, me gusta y es una obligación también, así que tengo que hacerlo.

ENTREVISTA 58

Bueno, hoy me desperté a las 5 de la mañana, pero me empecé a cambiar a las 6. Nada, desayuné como siempre. Y después a las 7 me fui con mi papá en auto, para dejar a mi mamá a la combi que la lleva a su trabajo. Y después mi papá me trajo al colegio. Llegué y las primeras horas, ay ya no me acuerdo qué tuve. Creo que tuve Matemática, no sé... no, tuve Francés, perdón. Tuve Francés. Y nada, trabajé y después tuve Matemática. Y después volví a tener Francés. Después tuve hora libre, y después volví a tener Francés.

¿Durante las clases qué hacías?

En la clase de Francés trabajé en grupo porque una compañera se había olvidado su libro. Entonces nada, trabajamos en grupos, hicimos ejercicios, y la profesora de Francés vino a tomarnos un oral porque estamos practicando para la prueba del A2, el Delf A2. Y nada, nos tomó el oral y cuando nos terminó de tomar el oral, terminamos los ejercicios y después nos dio, como que tiempito. Y nada, después en Matemática hicimos ejercicios de repaso y aclaramos nuestras dudas.

¿En la hora libre qué hiciste?

En la hora libre jugamos con unos compañeros a tirarnos tizas. Y nada como que pasamos un buen momento. Pero después volvimos a tener Francés e hicimos como que más orales, pero en frente. Y nada, eso fue como que todo lo que tuve hasta ahora.

Bien, ¿y en el almuerzo qué hiciste?

En el almuerzo me senté con amigos y comimos, y nos reímos mucho porque empezamos a hablar sobre esto de nuestros programas de la infancia, empezamos como a cantar las canciones y también nos molestábamos como tirándonos bolitas de papel.

¿Hoy por qué viniste al colegio?

Hoy vine al colegio porque, primero es mi obligación y debo hacerlo. Y porque si no vengo al colegio, o sea, ¿qué voy a hacer? Igual, sí, vine porque es mi deber hacerlo y así en un futuro pueda poder tener un buen trabajo gracias a lo que estudié y poder tener la plata para vivir, sustentarme y todo eso.

ENTREVISTA 59

Bueno, llegué, entré al aula, estuve un tiempo boludeando antes de que llegara la profe. Después hicimos unos ejercicios de francés, mientras ella le tomaba orales a algunos. Después bueno, como terminé más o menos rápido, estuve también usando el celular. Después tuvimos Matemática. Le expliqué a Nico trigonometría. Después más Francés, que esa hora empezamos a hacer, a preparar unos orales para dar después en la siguiente hora. Después tuvimos dos horas libres de Inglés, que me la pasé ahí en el aula hablando con los compañeros y boludeando. Después otra hora de Francés que ahí dimos los orales. Después almuerzo, comimos abajo en la cantina y ahora estoy acá.

¿Durante los recreos qué hiciste?

Ah en los recreos siempre me quedo en el aula. Estoy con el celular o hablando con alguien.

¿Y en la última hora de Francés qué hiciste?

Dimos los orales.

¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque no me quedan faltas.

¿Si tuvieses más faltas, tal vez no hubieses venido hoy?

Sí.

ENTREVISTA 60

Me levanté, fui al colegio, tuve Francés. Escribimos sobre algo que no me acuerdo, sobre que los adolescentes hoy en día comen muchas verduras y que habían estudios relacionados con eso y nada, era eso. Y después tuve recreo. Después tuve hora libre de Inglés ... ah no, tuve recreo largo en el que tomé sol en el patio, muy acogedor. Vale mencionar que el colegio es muy lindo y que está bueno para tomar sol. Y después tuve Francés de nuevo y escribimos como si estuviéramos viajando a Montpellier, que es un lugar en Francia, y teníamos que hacer como una entrevista con un señor que nos guiaba sobre qué hacer en la ciudad como turistas y qué se yo. Y después fuimos a comer, me comí una pizzeta.

¿Y en otras materias qué hiciste?

¡Ah, Matemática! Sí sí sí sí. No me acuerdo, pero vimos triángulos.

¿Y qué hiciste durante la clase de Matemática?

Hice tres, cuatro triángulos. Eran cinco, hice cuatro. Y nada.

¿Y durante los recreos qué hiciste?

Me comí un churro, porque había chicos vendiendo eso, tipo abajo. Y nada, eso.

¿Hoy por qué viniste al colegio?

Por la sociedad.

¿Si la sociedad no te obligara no hubieses venido?

No ni ahí

ENTREVISTA 61

Llegué al colegio. ¿Qué materia tuvimos primero? Ah, sí, tuvimos Francés. En Francés, la profesora nos odia de Francés, porque entramos tipo sin saber Francés, entonces siempre nos hace hacer ejercicios. Yo no entiendo nada de Francés y uso traductor Google para hacer los ejercicios. Después nos fuimos con un profesor particular de Francés y chequeamos los ejercicios. Después tuvimos recreo, después tuvimos... ¡ah! Después tuvimos con vos. Y, nada, Matemática estoy entendiendo Trigonometría. Entonces no presto atención porque ya sé. Después de Matemática tuvimos Francés de nuevo, no hicimos nada en esa hora. No sé por qué. Después tuvimos recreo y después tuvimos tiempo libre.

¿Qué hiciste en la hora libre?

Jugamos a un juego con el celular, que matás a gente online. Con Mechu, Nico y Emi nos conectamos y matamos a gente. Y después tuvimos recreo y nos quedamos tomando sol en el patio. Después tuvimos Francés y nos quedamos hablando de política con el profesor particular, porque el particular sí nos quiere. Y después tuvimos almuerzo, 40 minutos, y ahora tenemos EDIC.

¿Y en los recreos qué hiciste?

Dormir y tomar sol.

Entonces la pregunta final es: ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque si no me quedo libre.

¿Si tuvieses más faltas para usar no vendrías, no hubieses venido al colegio?

No sí, obvio. Además porque es jueves y salimos a las 5 de la tarde. Todos faltan los jueves.

ENTREVISTA 62

Apenas llegué al colegio subí a mi aula, saludé a todos y empezamos con la clase de Francés en la cual hicimos como una carta. Luego de esa clase vino el receso, bajé a comprar unos pochoclos. Subí, me los comí, llegó la hora de Matemática, hicimos ejercicios de trigonometría. Luego cambió a la hora de Francés donde empezamos a hacer un diálogo sobre una agencia turística, entonces una persona tenía que hacer del turista y la otra persona el promotor. Tuvimos receso otra vez y dos horas libres.

¿Qué hiciste durante las horas libres?

En las horas libres bajé con una compañera al cafetín y nos quedamos conversando casi las dos horas. Luego subimos y recordé que mañana tengo examen de Economía. Me puse a hacer unos resúmenes de las clases y luego llegó la hora de Francés donde hice el diálogo con mi compañero. Luego de Francés tuvimos el almuerzo.

¿Qué hiciste ahí?

Ahí cada quien calentó su comida, nos sentamos, conversamos un poco, esperamos a que llegara la hora para subir al salón y ya.

La última pregunta es: ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Hoy vine al colegio porque, como normalmente, tengo que venir para aprender, tengo que estudiar, tengo que prepararme para todos los exámenes que tengo que hacer.

¿Quién te obliga?

Mi mamá.

ENTREVISTA 63

Llegué al colegio, tuvimos Francés, me fui a las clases de apoyo de Francés. Hablamos con el profesor de política mundial. Fui al recreo. Tuvimos hora libre, fui al patio a tomar sol. Volvimos, volví a tener Francés de vuelta. Volvimos a charlar con el profesor. Tuve el almuerzo. Fuimos al patio de vuelta y nada, estoy en esta clase. ¡Ay Matemática, me olvidé! Es que fue muy rápida la clase.

¿En las clases de Francés qué hiciste?

Ah, vimos un poco de Francés. Y nada en Matemática... ¿tengo que decir qué hicimos en las clases? Vimos el tema de los triángulos, que es el primer tema que entiendo de Matemática más o menos. Y nada.

¿En los recreos qué hiciste?

En el primer recreo estuve en el aula con mis amigas y en el segundo recreo estaba en el patio porque habíamos tenido hora libre antes.

Perfecto, entonces, última pregunta es: ¿Hoy por qué viniste al colegio?

No sé, pensé en no venir porque tenemos hasta las 5 de la tarde, pero vine yo creo porque... primero porque mi mamá me obligó y segundo porque quiero guardar las faltas para faltar más a fin de año.

ENTREVISTA 64

Primero llegué 8.50, así que llegué tarde y me di cuenta de que tengo 19 faltas y de que estoy a esto de estar libre. Después tuvimos Francés, y bueno hicimos ejercicios con la profesora. Y después fuimos con Tibot que es nuestro profesor de Francés y eso, y hablamos. Con Tibot hacemos ejercicios de Francés y después lo que queda hablamos de lo que sea. Por ejemplo hoy hablamos de lo que está pasando en Brasil con el nuevo presidente. Mariví hablaba de cómo preferiría a otro presidente, como Donald Trump, que al que está en su país ahora. Y así, siempre hablamos de, como, política en lo de Tibot. Tuvimos hora libre y con los chicos jugamos un juego, un juego para jugar entre los cuatro. Después fuimos afuera a tomar sol y a dormir. Y tuvimos Tibot otra vez, seguimos hablando de la economía y de política. Tuvimos almuerzo, almorzamos. Y hablamos con las chicas, tipo, Ine, Expo, Chiara de nuestras vidas y ahora estamos en EDIC.

¿Qué hiciste en otras materias?

Matemática, hicimos unos ejercicios del nuevo tema, que no entendí al principio. Porque como no tenía la calculadora en las primeras clases no entendía pero después entendí. Y vi que no era tan complicado, entonces espero que me vaya bien.

¿Y en los recreos qué hiciste?

En el recreo... nada, me quedaba en el aula hablando con las chicas.

Perfecto, entonces última pregunta es: ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque tengo muchas faltas y si faltó me quedo libre y no quiero quedarme libre.

¿O sea que si hubieras tenido menos faltas hoy no hubieses venido?

Mmm... no, porque mi mamá no me deja faltar, a menos que sea algo importante. O que me vea muy cansada, entonces sí me deja faltar.

¿O sea por la obligación de tu madre?

Sí, más o menos. Igual como que ya lo tengo como rutina venir al colegio así que...

ENTREVISTA 65

Bueno llegué, tuve Francés y la profesora nos cagó a pedos porque nos odia. Y después, ¿qué nos dijo? Nada, nos hizo trabajar un montón y se enojaba porque... o sea yo y las chicas tenemos menos nivel que los demás. Y después... ¿qué tuve? ¡Ah! Matemática, que no hice nada, como siempre. Igual este tema lo sé, así que... Después tuve Francés de vuelta. Y nada, ahí no nos retó por suerte. ¿Después qué tuve? Ah, hora libre.

¿Qué hiciste durante la hora libre?

Nada, nos quedamos por ahí, charlando. Y después fuimos un rato al patio. Y después a Francés de vuelta, pero con Tibot, que es el otro profesor. Y después almuerzo, creo.

¿Qué hiciste en Francés?

A con Tibot hablamos de cualquier cosa, siempre. Nunca trabajamos. Y después...

¿Y en el almuerzo qué hiciste?

En el almuerzo comimos. Y nos reímos como siempre.

¿Y en los recreos qué hiciste, entre las clases?

Nada, en el aula o en el patio fuimos. Porque hoy hacía frío, entonces nos quedamos en el aula. Y después estamos acá creo.

¿Qué estás haciendo ahora?

Creo que vamos a hacer un trabajo de a dos de, no sé, no me acuerdo, tipo no escuché.

Bien, entonces cerramos con esta última pregunta: ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque me obligan mis papás a venir.

¿O sea que si tus papás no te obligaran a venir no vendrías?

No.

¿Bajo ninguna circunstancia?

Y no. Y encima tengo faltas.

ENTREVISTA 66

Llegué, estuve un tiempo en el salón esperando que llegara la profesora de Francés. Tuvimos Francés, dos horas. Y la primera hora es con la profesora Isabel y la segunda hora nos toca con el profesor Tibot, que es de Francia, porque hay un grupo en el salón que me incluye a mí que no estamos como que al nivel de Francés, pues tenemos que tener clases particulares. Y luego el recreo. Luego Matemática, una hora, y luego otra hora de Francés.

¿Durante las clases qué hiciste?

En Francés hicimos unos ejercicios del libro, que era como cómo decir la hora o cómo decir los verbos de levantarse, ducharse. Y en Matemática vimos trigonometría, que si el seno, el coseno y todo eso.

¿Y con Tibot qué hiciste?

Con Tibot es muy divertido porque primero hablamos tipo de los ejercicios, los hicimos. Pero ya en la última hora de Francés estamos hablando de política y de fútbol (en español). Porque hoy es el partido de Boca-River o algo así, no sé, algo tiene que ver con el fútbol entonces estaban hablando de eso él y Nicolás. Y luego hablamos de política, de este Jair Bolsonaro en Brasil. Luego tuvimos dos horas libres porque la profesora de Inglés no vino.

¿Y qué hiciste ahí?

Bajé al comedor a hablar con una amiga, porque en el salón se estaban lanzando cosas y estaban lanzando tizas, quise huir de eso. Y con mi amiga hablé que si de la historia de nuestra familia que es como muy rara y luego volví al salón, se seguían lanzando tizas. Luego de Francés, de hablar de política, fue el almuerzo. Almorcé arroz con pollo al curry. En el almuerzo se empezaron a lanzar

papeles con pitillos. Hoy como han estado lanzando muchas cosas, el mismo grupo de personas. Y luego fuimos acá y estamos en EDIC, viendo hacer una receta para describir Argentina.

Bien, entonces cerramos con una última pregunta, que es: ¿Hoy por qué viniste a la escuela?

Porque tenía que hacerlo, porque tengo muchas faltas y no puedo seguir faltando.

¿O sea que si tuvieses más faltas no hubieses venido?

Porque es jueves y los jueves son muy pesados entonces como faltaría los jueves si pudiera, pero no puedo.

ENTREVISTA 67

Bueno, me desperté, tarde. No pude desayunar entonces me llevé para desayunar. Vine, llegué. Cuando llegué, llegué tarde, obviamente. Me pusieron tarde y me puse mal y entré a Francés. En Francés hicimos... nada, tipo hicimos un trabajo, yo estaba retrasado entonces me adelanté. Después de eso tuvimos Matemática. Durante Matemática básicamente estuvimos haciendo ejercicios con la profe y como que si necesitaba ayuda le preguntaba a Santiago o ellos. Después tuvimos hora libre, como pasándola bien...

¿Qué hiciste ahí?

Algunos durmieron, algunos jugaron juegos.

¿Vos qué hiciste?

Yo jugué juego. Y otros se fueron al patio a dormir. Todos durmieron, la adolescencia. Y después de eso tuvimos Francés de nuevo. Yo ya estaba adelantado ahora y nada, hicimos ejercicios juntos como clase y ahora llegamos a Discursos Estéticos que estamos...

¿En el almuerzo qué hiciste?

Ah, el almuerzo. En el almuerzo, nada, tipo comemos ahí, charlando, ¿viste? Re...

¿Y en los recreos qué hiciste?

En los recreos a veces salía y me hablaba con mis otros amigos. O a veces me quedaba en el aula jugando.

¿Y ahora qué estás haciendo, en EDIC?

En EDIC estamos haciendo un trabajo tipo sobre la sociedad y la cultura.

Bueno, entonces cerramos con esta pregunta: ¿Hoy por qué viniste al colegio?

Porque no tengo más faltas (risas).