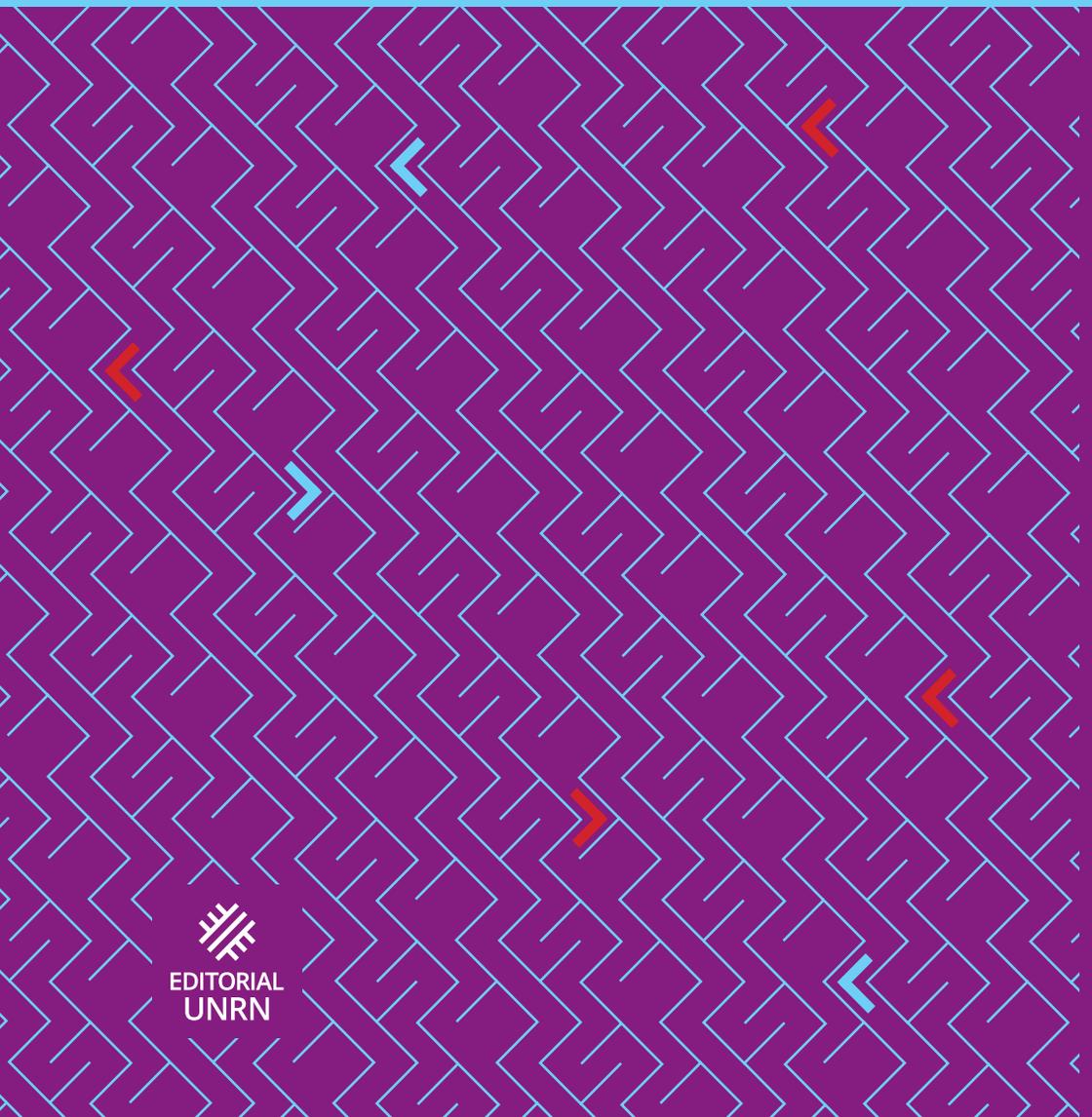


*Aprendizajes*

# Lectura, escritura y oralidad en la escuela

Prácticas comunicativas y de literacidad  
en estudiantes rionegrinos

*María Sol Iparraguirre y Marisa Malvestitti*  
Compiladoras

A complex maze pattern in white lines on a purple background. Several arrows in orange and light blue are scattered throughout the maze, pointing in various directions.

  
EDITORIAL  
UNRN



# **Lectura, escritura y oralidad en la escuela**



***Aprendizajes***

## **Lectura, escritura y oralidad en la escuela**

Prácticas comunicativas y de literacidad  
en estudiantes rionegrinos

Compiladoras

*María Sol Iparraguirre*

*Marisa Malvestitti*

Autoras:

Marisa Malvestitti

Laura Eisner

María Sol Iparraguirre

Ana Atorresi

Carlos Pardo Adames

Jimena Birgin

Gabriela Cabrera

Natalia Elizabeth Rodríguez

Astrid Romero

Virginia Schuvab

Paula Adamo

Mahe Ávila Hernández



**EDITORIAL  
UNRN**



Utilice su escáner de  
código QR para acceder  
a la versión digital

# Índice

<b>Prefacio</b> .....	9
Marisa Malvestitti	
Capítulo 1	
<b>Aportes desde la sociolingüística y los estudios de literacidad para el análisis de repertorios, usos y prácticas lingüísticas en aulas de Bariloche</b> .....	17
Laura Eisner y María Sol Iparraguirre	
Capítulo 2	
<b>Desempeño en lectura de jóvenes de contextos escolares rurales y urbanos en Río Negro: relación entre prácticas de lectura hegemónicas y factores sociolingüísticos y económicos</b> .....	35
Ana Atorresi, María Sol Iparraguirre y Carlos Pardo	
Capítulo 3	
<b>Hablar para escribir en la escuela media: un estudio de caso en torno a la escritura grupal</b> .....	81
Laura Eisner	
Capítulo 4	
<b>Cartografías de lectores y lecturas. Prácticas de lectura de estudiantes de nivel medio en escuelas públicas de la zona andina rionegrina</b> .....	99
Jimena Birgin, Gabriela Cabrera y Natalia Rodríguez	
Capítulo 5	
<b>Argumentar: despliegue de decisiones de los estudiantes de nivel medio a la hora de escribir</b> .....	115
Astrid Romero y Virginia Schuvab	
Capítulo 6	
<b>El susurro del grafiti. Un estudio sociolingüístico sobre las pintadas realizadas en el CEM 138 en San Carlos de Bariloche en los años 2016 y 2017</b> .....	133
Paula Adamo	

Capítulo 7

**«Pasó a chocar con la bici»: de la variedad de contacto  
mapuzungun-español a la variedad no estándar de español  
hablada hoy en San Carlos de Bariloche..... 159**

Marisa Malvestitti y Mahe Ávila Hernández

**Autorías y colaboraciones..... 185**

## **Hablar para escribir en la escuela media: un estudio de caso en torno a la escritura grupal**

Laura Eisner

Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje  
y su Enseñanza (LELLAE) - Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

### **3.1. El estudio de la escritura en contexto escolar**

Tradicionalmente, los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se han concentrado en dos grandes líneas de indagación: por una parte, desde perspectivas lingüísticas y discursivas, numerosos trabajos analizan las características (gramaticales, textuales, genéricas) de las producciones escritas de los estudiantes, en muchos casos identificando la presencia o ausencia de elementos esperados en estos tipos de textos; por otra parte, diversos enfoques se concentran en las operaciones cognitivas involucradas en el proceso de la escritura y el desarrollo de las habilidades para realizar adecuadamente esas operaciones, en relación con factores individuales o ambientales.

Sin embargo, en los últimos años, se ha desarrollado una tercera línea que aborda la escritura en contexto escolar en términos de práctica. Esta noción se centra en el modo en que los sujetos participan, junto con otros, de actividades que involucran la escritura, en las que el aprendizaje se produce de forma situada. De este modo, es posible dar cuenta, no solo de las competencias que los sujetos desarrollan, sino de la conformación de su identidad y sus relaciones sociales con los demás miembros de la comunidad:

La gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades. Los sujetos «son hechos» y «se hacen» a sí mismos en estas actividades, junto con otros con los que comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas. (Zavala, 2011, 70)

En este trabajo abordamos las prácticas de escritura que se desarrollan en una escuela media de San Carlos de Bariloche, desde una perspectiva

etnográfica. Para ello, nos centramos en un *evento de literacidad* (Barton y Hamilton, 2000) que tiene lugar en el aula: una actividad de escritura grupal en contexto de una clase de Lengua y Literatura.<sup>1</sup> En torno a este evento procuraremos reconstruir las disposiciones de los estudiantes hacia la escritura, así como los saberes y los recursos de literacidad que ponen en juego.

### 3.2. El caso estudiado

Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio desarrollado en escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche que, como se ha indicado en el Prefacio, se proponía

caracterizar los repertorios comunicativos de estudiantes de nivel medio en escuelas públicas de la zona andina rionegrina, a partir del análisis de producciones escritas y orales, desde enfoques propios de la sociolingüística, los estudios sobre procesos de literacidad y la lingüística teórico-descriptiva.

Este objetivo implicó el relevamiento de información a través de diferentes instrumentos: cuestionarios de perfil socioeconómico, entrevistas individuales en profundidad, observaciones de interacciones en clase en las que participaban los estudiantes y sus producciones escritas, en contexto experimental y cotidiano.

En ese marco, hemos delimitado para este análisis una unidad (una interacción entre estudiantes en torno de una consigna de escritura) abordada como estudio de caso. Esto implicó una serie de decisiones metodológicas que es pertinente explicitar.

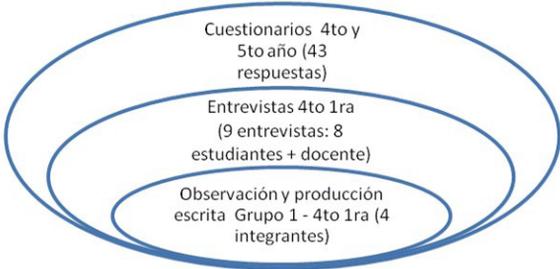
En primer lugar, realizamos un recorte progresivo de la muestra, a partir de los datos con los que contábamos en el proyecto. En un primer momento, administramos cuestionarios de perfil socioeconómico a estudiantes de

---

1 En el capítulo 1 desarrollamos la perspectiva de los Nuevos estudios de literacidad (NEL), que definen las prácticas de literacidad como modos de relacionarse con la lectura y la escritura, incluyendo los contextos previstos de uso, los géneros que se manejan, las valoraciones del acto mismo de leer y de escribir y los recursos disponibles dentro de cada comunidad. Según los autores fundacionales de esta línea teórica (Barton, Hamilton, Street, Gee), el investigador puede reconstruir estas prácticas o modelos de literacidad a partir de la observación de eventos concretos de literacidad y de los modos en que los sujetos se desenvuelven durante en esos eventos.

los dos cursos de cuarto año y al único curso de quinto año de la escuela.<sup>2</sup> A partir de ese recorte, realizamos entrevistas semiestructuradas a diferentes estudiantes de uno de los cursos de cuarto año. Las entrevistas apuntaban a relevar las prácticas de lectura y escritura (y también multimodales) dentro y fuera de la escuela, a partir de las categorizaciones elaboradas por los mismos estudiantes. Por último, observamos y registramos (en video y por escrito) situaciones de clase en el mismo grupo, en el marco de la materia Literatura, Arte y Sociedad, que involucraran la lectura y la escritura; en esas instancias, recolectamos producciones escritas de los y las estudiantes, realizadas en las clases observadas y también en otras asignaturas.

**Figura 3.1.** Instancias de recorte de la muestra



**Fuente:** Elaboración de la autora.

Una segunda decisión consistió por adoptar un abordaje etnográfico, que implicó una inmersión en el campo (realización de varias observaciones del mismo grupo para comprender las dinámicas cotidianas de la clase, más allá del momento estudiado) y una atención a la perspectiva del actor (el modo en que los propios estudiantes categorizaban los objetos del discurso, cómo se referían a la tarea, a las decisiones a tomar, a los aspectos pertinentes de la escritura, como veremos más adelante).

En tercer lugar, específicamente para este estudio de caso, seleccionamos como unidad el evento de literacidad, definido por la interacción entre los estudiantes, más que los textos elaborados por ellos. Es decir, en lugar de adoptar una perspectiva centrada en el producto, optamos por «observar la escritura en actividades socialmente situadas, en las que los sujetos usan la lengua con fines prácticos» (Unamuno, 2005, 2). Esta decisión parte del supuesto de que los recursos comunicativos no son bienes que los sujetos

2 Estos cuestionarios fueron diseñados de acuerdo con pautas internacionales de estandarización y validados para la población en estudio en este proyecto (para una profundización de los aspectos metodológicos, ver el capítulo 2 de este mismo volumen).

poseen y pueden relevarse de manera independiente del contexto, sino que forman parte de un repertorio (potencial) de producción de significados, que se activa en función de la tarea y de las interacciones con el entorno.<sup>3</sup>

La observación realizada en el curso permitió distinguir prácticas marcadas, valoradas como extraordinarias por los propios participantes, como la denominada ronda de negocios, y otras vividas como parte de las tareas habituales. En ese sentido, el evento a analizar –la escritura grupal de una obra teatral– constituía una actividad rutinaria en la cotidianidad escolar, que no implicaba una atención particular a la tarea por parte de los estudiantes. La actividad se realizaba en el marco de una unidad didáctica centrada en el teatro, que había involucrado anteriormente la lectura de textos dramáticos. Hicimos foco en uno de los grupos (cuyos integrantes denominaremos Esteban, Ayelén, Sofía y Franco).<sup>4</sup> Si bien el análisis se centró en la interacción observada, contábamos, como dijimos, con los datos procedentes de las entrevistas en profundidad a la mayor parte de los integrantes del grupo.

Por último, decidimos utilizar, para el análisis de la situación de escritura, las categorías de análisis desarrolladas por la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982, 1988; Kramsch, 2008). Esta línea de investigación se apoya en el análisis microdiscursivo de situaciones que incluyen dos o más participantes, atendiendo a las dinámicas interaccionales; a las referencias culturales evocadas por los hablantes (entendidas como claves de contextualización), y al uso de la polifonía con distintos efectos (como el de parodia o cita de autoridad), entre otros aspectos.

### 3.3. Observar la escritura

Como lo señalamos en el apartado anterior, tomar como unidad de análisis el evento nos permitió centrarnos en la actividad (retomando perspectivas

---

3 Desde este punto de vista, se evidencia que las respuestas de un estudiante a determinadas situaciones de evaluación no dan cuenta de lo que el estudiante sabe, sino de los recursos (formas lingüísticas, registros, géneros) que puede poner en juego en este contexto, mientras que en otros contextos despliega una serie diferente –en ocasiones, mucho más variada– de recursos comunicativos.

4 Para este trabajo optamos por asignar a los estudiantes nombres ficticios para proteger su identidad. A fin de articular estos resultados con los presentados en otros capítulos de este volumen, se consignan a continuación los códigos de identificación de los estudiantes: Esteban= 3341V1; Ayelén = 3341M3; Sofía= 3341M10; Franco= 3341V13. Al transcribir fragmentos de entrevistas se los identificará con las iniciales correspondientes.

de los estudios de socialización lingüística y las reformulaciones de Vygotski a los enfoques tradicionales del aprendizaje), para dar cuenta de las interacciones y las relaciones de los individuos con el entorno. Desde este enfoque, más que en el producto final –en este caso, el guión teatral escrito por el grupo– la mirada se posa sobre:

- Las configuraciones, es decir los modos de ocupar el espacio, los objetos que intervienen (computadoras, libros, instrumentos de escritura, papel) y el modo de utilizarlos.
- Las relaciones que se establecen entre los participantes (estudiantes, docente) y los roles que se distribuyen en relación con la actividad de escritura (los marcos de participación en términos de Goffman, 1981).<sup>5</sup>
- Las negociaciones en torno de la escritura, en función de la toma de decisiones referidas al género discursivo, a la trama del relato, a la selección de formas lingüísticas apropiadas para la situación.
- El repertorio de recursos lingüístico-comunicativos que los estudiantes ponen en juego en la tarea.<sup>6</sup>
- Las categorizaciones que hacen los propios estudiantes de las prácticas de escritura y de los distintos recursos lingüísticos y discursivos (es decir, sus evaluaciones metapragmáticas), que operan como criterios para decidir sobre la puesta en juego de esos recursos, y para interactuar con los demás participantes.

En primer lugar, fue necesario delimitar el evento que analizamos; en efecto, los eventos de literacidad no tienen fronteras nítidamente marcadas (ya que se producen en el marco de un *continuum* de habla y escritura, muchas veces, entre los mismos participantes) y determinar, por lo tanto, qué instancias marcan el inicio y la finalización de la unidad a analizar es una decisión del investigador. En este caso, consideramos que el inicio está dado por la presentación de la consigna por parte de la docente y el cierre, con la finalización de la hora de clase (si bien el grupo no llega a concluir la escritura de la obra en ese momento).

---

5 En este capítulo, por cuestiones de espacio, no mencionaremos más que tangencialmente los primeros dos aspectos –configuraciones y marcos de participación– y nos centraremos directamente en los repertorios, las negociaciones y las evaluaciones de los participantes.

6 Sobre el concepto de repertorio lingüístico-comunicativo, desarrollado por Blommaert y Backus (2011) a partir de la formulación inicial de Gumperz (1964), ver capítulo 1 de este mismo volumen.

Al seguir longitudinalmente la actividad, pudimos distinguir pasos que conforman la realización de la tarea, que no se desarrollan de manera lineal sino en muchos casos recursiva:

- Presentación de la consigna por parte de la docente.
- Organización del grupo de estudiantes en torno de la tarea.
- Planificación global (personajes, características, conflicto central).
- Redacción de diálogos y acotaciones.
- Consultas a la docente.

La observación de la escritura grupal permite acceder a un proceso diferente al de las actividades individuales de escritura. En el primer caso, las decisiones de escritura se explicitan para acordar con, o persuadir al resto de los participantes y llegar a una versión final consensuada del escrito. Este tipo de observación permite, en términos de Dyson,

liberar los textos orales y escritos de un lugar estable en el universo, verlos como fluyendo a través del espacio social y las cadenas comunicativas, ancladas solo por los esfuerzos conjuntos de cada grupo de personas en cada interacción, antes de seguir rodando otra vez (2001, 12).<sup>7</sup>

Así, atendiendo a los cabos sueltos y a las interacciones laterales, emerge todo un campo de prácticas no-oficiales, que no quedan plasmadas en la producción final, pero que resultan reveladoras de los modos en que los hablantes –en este caso los jóvenes– articulan diferentes referencias culturales, registros y matrices de composición en sus procesos de producción de sentido.

En el evento que analizamos, el inicio se produce con toda la clase mirando hacia el frente; luego, ante la presentación de la consigna, el grupo conformado por Esteban, Ayelén, Sofía y Franco modifica su distribución en el aula, acercándose y girando los bancos hasta ubicarse cara a cara (es importante notar que no todos los grupos responden de este modo: en algunos casos no hay redistribución, sino que los estudiantes permanecen en fila mirando al frente y esto se corresponde con un grado menor de interacción). Los elementos que utilizan son las hojas de carpeta y elementos de escritura (lapicera azul, con uso de otra lapicera rosa para marcar las mayúsculas iniciales, una práctica de escritura iniciada en el nivel primario y que aún pervive en este cuarto año). A pesar de que la docente facilita un manual de Lengua como fuente opcional de ideas para la escritura, los

---

7 En todos los casos de bibliografía publicada en inglés, las traducciones son de la autora.

estudiantes no lo toman en cuenta en ningún momento del proceso de producción del texto.

La actividad misma de escritura determina roles dentro del grupo, que aparecen categorizados como *los que escriben* y *los que piensan*; esto es verbalizado durante la interacción, cuando –casi sobre el final de la actividad– se produce una renegociación de roles iniciada por la estudiante que ejerce el rol de escribiente:

A: —Necesito que empiecen a escribir ustedes.

E: —No, pará, ¿a quién le toca?, porque yo voy pensando la historia, no puedo.

[S. retoma la escritura]

En cuanto a los repertorios culturales que se ponen en juego, una primera instancia en la que esto se evidencia es el punto de partida de la escritura del guión, en el que se define la problemática y el género en que se inscribirá la obra teatral. En la presentación de la consigna, la docente despliega un abanico de opciones, que van desde las temáticas hasta los encuadres genéricos disponibles:

D: —Puede ser una situación de la vida cotidiana o algo... « Mi amiga me robó el novio»; «Conocí al amor de mi vida en el bar» [risas]. Puede ser de amor, puede ser el viaje de egresados... Puede ser conflictiva o puede ser tipo comedia. Yo les hice una lista de temáticas.

A partir de este marco, y excediendo el espectro de opciones planteadas por la docente, los estudiantes apelan a diferentes modelos (en su mayor parte procedentes de la cultura popular) que funcionan como matrices de composición. En el evento grupal que constituye nuestro caso de estudio, el conflicto que desencadena la acción se apoya en el tópico del triángulo amoroso, desarrollado en la clave genérica de los programas televisivos románticos juveniles aunque, hacia el cierre, deriva paródicamente hacia la telenovela, incluyendo un triple crimen, la caída en coma de la protagonista y un embarazo de trillizos (ver transcripción en el anexo).<sup>8</sup>

En un estudio sobre los consumos culturales de los jóvenes y su relación con sus propias producciones escritas, David Buckingham y Julian Sefton-Green (1994) describen diferentes dimensiones en las cuales los textos de los estudiantes se construyen por referencia a experiencias lectoras o

---

8 Otros tópicos trabajados en la clase fueron el embarazo adolescente y la resolución de un misterio en un espacio abandonado (género suspenso-terror), basado en el juego de computadora *Outlast*.

audiovisuales: esquemas genéricos (películas de acción, novelas o comedias románticas), estructuras o recursos narrativos (modos de resolución de los conflictos, uso de elementos característicos, como varitas mágicas o espadas, pero también mensajes de texto o sensores de movimiento), rasgos de los personajes e, incluso, la utilización de nombres procedentes de obras específicas de alta significación para el grupo.

En las discusiones en torno del desarrollo de la trama se evidencian los saberes de los estudiantes sobre las diferentes matrices genéricas (que no quedan plasmados, como dijimos, en la escritura):

D: —¿De qué están hablando que ahora me dan intriga?

S: —Es un amor trágico [risas].

E: —Todos se van a morir.

A: —Se van a morir igual [risas].

S: —¡No, tampoco tanto!

F: —Para mí, tienen que estar así re enamorados y que al final se mueren.

E: —Que sea como... que al final se chocan.

A: —Están contando todo tipo *American Horror Story* [serie televisiva de drama-terror]

E: —Como que se muere al final... te dan ganas de llorar.

F: —...

E: —Que se mueran los cuatro y ya está.

Otras referencias culturales se encuentran en los nombres de los personajes (definidos luego de una intensa negociación grupal) que retoman los de la serie española *El barco*, Ulises y Ainhoa, y las evocaciones de canciones populares en relación con las líneas de diálogo, como el tema musical *Te conozco* del grupo musical Marama, cantado por uno de los estudiantes mientras escriben el parlamento de Ulises: «¿Estás segura? *Te conozco*» (ver anexo).

En la interacción se van proponiendo distintos personajes, a los que los estudiantes caracterizan como típicos, para justificar su pertinencia: «La típica amiga consoladora»; «El típico amigo gay». En este despliegue de opciones, y en la apelación a su carácter de típicos, podemos identificar la puesta en juego de una competencia genérica, ya que los jóvenes reconocen los esquemas actanciales asociados a los relatos tradicionales (es decir, los roles o funciones de los personajes en el desarrollo narrativo, como en este caso, el de ayudante del héroe o el protagonista), roles que son recuperados y actualizados por los productos de la cultura de masas.

En los cuestionarios y las entrevistas administrados a los estudiantes, las respuestas vinculadas con los consumos culturales dieron cuenta de esta diversidad de productos y soportes, que conforman además circuitos de retroalimentación: juegos de computadora asociados a películas, videos

de redes sociales en los que se reseñan libros, libros derivados de películas o series (y viceversa). En esos contextos, los estudiantes se muestran como consumidores críticos y selectivos, capaces de descartar aquello que no les interesa o disentir respecto de los contenidos de los productos que experimentan:

Ent: —Y los comentarios de libros en *YouTube*, ¿solés mirarlos?

A: —Sí sí, por ejemplo «Los diez libros más tristes de» qué se yo o reseñas de lo que ha estado bueno en el año tipo para saber bien qué elegir.

Ent: —¿Y alguna vez te compraste?

A: —Sí, me compré uno después de ver un video.

Ent: —Y... ¿estaba bueno?

A: —No, no lo terminé [risas], no me gustó nada a mí.

Estos productos culturales —propios de la tradición letrada y del campo popular, sin distinción desde el punto de vista de los estudiantes— conforman los materiales con los que se van configurando los escritos, proponiendo, combinando, seleccionando elementos en función de sus criterios de adecuación. En este sentido, los estudiantes operan, en términos de Dyson, como «recicladores de formas y temas». Bajo la forma del reciclaje, los jóvenes «[se apropian] de materiales de los medios masivos (sus contenidos y géneros) como una forma de producción cultural, es decir, como un modo de construir pertenencias sociales, prácticas expresivas y mundos imaginarios» (Dyson, 2001, 13).

De este modo, los recursos culturales que identificamos en las interacciones —algunos de los cuales permanecen en las versiones finales de los escritos— funcionan como mecanismo de adscripción identitaria, pero también como un dispositivo intertextual de creación de sentido que posibilita la escritura, entendida como una permanente reconfiguración de discursos previos.

### **3. 4. Dime cómo hablas y te diré quién eres: repertorios sociolingüísticos y voces sociales**

Las mismas referencias culturales aparecen también en las interacciones a través de la evocación de recursos lingüísticos asociados con películas o series, como se ve en el ejemplo siguiente:

F: —Sabés que somos amigos.

A: —Solo somos amigos.

E: —Amigos [tono más grave, paródico].

F: —Con derecho a [risas].

E: —Y ahí la voz de la historia tiene que decir «amigos» [utiliza la pronunciación del español neutro propia de los doblajes televisivos].

En este breve diálogo puede encontrarse un despliegue de recursos que se van combinando con un efecto de amplificación en una clave netamente lúdica. A partir del primer turno, en que se propone una línea de diálogo para el guión teatral [«somos amigos»], se desencadena una serie de formulaciones paródicas:

- «Solo amigos» (expresión utilizada en poemas, canciones populares y hasta el título de una comedia romántica para adolescentes).
- «Amigos con derecho a» (que evoca, sin completarla, la expresión coloquial «amigos con derecho a roce», referida al contacto sexual).
- En las intervenciones de E, la variación no es léxica sino fonética y prosódica: en la repetición de la misma palabra *amigos* con un tono de voz más grave y una pronunciación y entonación asociada al español neutro de los doblajes, el estudiante evoca los segmentos de presentación de series televisivas; de hecho, en su segunda emisión, explicita la fuente referida: «la voz de la historia» (voz en *off* del locutor).

Como lo plantea Janet Maybin (2005), en el diálogo cotidiano, los jóvenes «suelen usar un determinado fragmento de discurso referido para evocar e interpretar un complejo haz de sentidos asociados con determinados tipos particulares de diálogos» (1). Para ser eficaces, estas evocaciones requieren de un vasto conjunto de conocimientos y referencias compartidas —por eso mismo, cuando el reconocimiento se produce, refuerza las relaciones interpersonales y la afirmación identitaria entre los participantes—. En ese proceso de evocación intertextual, según la autora, los géneros discursivos tienen una función condensadora de sentido, ya que «aportan una suerte de repertorio de matrices sociolingüísticas que se usan para amplificar semióticamente estas breves referencias intertextuales. Una voz referida indexa posicionamientos y géneros que a su vez indexan “escenarios”» (2). Es decir, al evocar —a través de determinadas expresiones características— un género discursivo (en nuestro caso, las series juveniles), los estudiantes remiten a todo ese universo de sentidos culturales vinculados con la amistad y las relaciones de seducción.

Pero al mismo tiempo, esos tipos de discursos evocados funcionan como voces sociales en un sentido más abstracto, asociadas con estereotipos socialmente construidos. Esto se pone particularmente de manifiesto en el género del guión teatral, ya que la caracterización de los personajes se

da precisamente a través de los parlamentos, de aquello que dicen y, fundamentalmente, de cómo lo dicen. Es por ello que, a lo largo de la negociación en torno de los diálogos del guión, emergen las evaluaciones metapragmáticas de los estudiantes que relacionan determinados modos de hablar con sus correspondientes tipos sociales (Agha, 2005).

En el siguiente ejemplo, puede observarse cómo esta asociación metapragmática aparece bajo la forma de la parodia:

- A: —¿Ulises empieza a hablar? Pero ¿qué le dice?  
S: —«Ainhoa, buen día».  
E: —«Ainhoa, ¿cómo estás?»  
S: —«Buenos días», no, no sé.  
A: —Yo cuando me encuentro con mis amigos... Bueno, igual es...  
O: —Ahí casi ni hablás.  
A: —¡Ni hablar!  
O: —«Ainhoa, buenos días» no: «Ainhoa, ¿cómo estás?»  
E: —«Qu[e] hacé[s] Ainhoa» [risas]

En su imitación, Esteban pone en escena lo que Agha denomina uso trópico (estilístico) del registro; es decir, juega con la inadecuación de su enunciado a la situación comunicativa —en este caso, a través de la realización fonética o la pronunciación, elidiendo los sonidos finales de las palabras y evocando así una variedad lingüística identificada con estratos socioeconómicos bajos de la comunidad—. En este gesto paródico, se pone en evidencia su evaluación metapragmática implícita («ese modo de hablar no es apropiado para un diálogo teatral en contexto escolar»), y el éxito de su recurso, refrendado por las risas de sus compañeros, demuestra que estos comparten esa valoración.

Este mismo tipo de conciencia metapragmática de los estudiantes se pone en juego en la consulta a la docente acerca de la adecuación —o no— de incluir un término característico del registro de uso de los adolescentes en la comunicación intragrupo, como modo de construir las voces de los personajes.

- S (a D): —¿Puede decir: «No seas tonta»?  
D: —Sí, no hay que olvidarse de que estamos dentro de la escuela, por más que sea una ficción.  
S: —¿«No seas boluda»?  
D: —Si ustedes lo usan... tiernamente [con ironía]...  
E: —«No seas...» [risas].  
D: —A veces, hasta los mismos profes.  
O (a A): —¿Te acordás Miriam (refiriéndose a otra docente)?

A (lee): —«No seas boluda, no creo que Ciro se meta con nosotros» [formulación que se mantiene en la versión entregada del guión, ver anexo].

La necesidad de consultar a la docente (en tanto autoridad lingüística, representante de la norma en el contexto escolar) da cuenta de una disyuntiva, por parte de los estudiantes, entre ajustarse al contexto de clase (que excluye este registro) y caracterizar a los personajes de manera verosímil (por medio de sus voces sociales). Las entrevistas realizadas en el marco del proyecto muestran una fuerte asociación, por parte de los jóvenes, entre habla juvenil y lenguaje soez que, a su vez, aparecen contrapuestas a lo que formulan como «respeto hacia los mayores». Más allá del componente de deseabilidad social en las respuestas —es decir que los jóvenes podían asumir que esta sería la visión oficial, esperada por los entrevistadores (adultos), sobre el habla juvenil y ajustar su respuesta a esa expectativa—, la alta coincidencia de las respuestas da cuenta de la fuerza de esta evaluación metapragmática entre los estudiantes.<sup>9</sup>

En el intercambio que analizamos aquí, la posición ambivalente de la docente («no hay que olvidarse de que estamos en la escuela»... «si ustedes lo usan...») termina por habilitar implícitamente la decisión de los estudiantes de incluir la palabra en el guión teatral; y esto puede pensarse como indicador de un proceso de cambio en curso en cuanto a la distribución de registros dentro y fuera del contexto escolar.

### 3.5. La negociación con las prácticas escolares de escritura

Por último, en las interacciones entre los estudiantes también se negocian y explicitan los modos de relacionarse con las convenciones vinculadas con las prácticas de literacidad más escolares. En ese sentido, resulta interesante la discusión que se produce en torno del uso de los signos de puntuación para indicar los turnos de habla y las acotaciones autorales en los diálogos del guión. En este intercambio, en el que los participantes defienden intensamente sus posturas, podemos ver cómo Ayelén construye su propia legitimidad apelando a su trayectoria letrada:

A: —Pero así, *como explicando*: «Ainhoa».

S: —Guión: «la abraza».

F: —No, eso va entre paréntesis.

S: —No, bueno, puede ser.

---

9 Este tema se aborda en el capítulo 7 de este mismo libro.

A: —No sé, yo siempre en las novelas que leo es un guión y pone «la abraza».

S: —Le puse guión.

A (a D): —¿Va entre paréntesis lo que vayan a hacer?

D: —Sí, también, son parte de las acotaciones.

A (a O): —Rayita, «le da un abrazo».

S: —Se abrazan.

D: —Sí, el tema del guión, es, cuando ya está el guión.

E: —Va el paréntesis nomás.

D: —Sí, como que eso marca que hablan otros personajes. Acá tiene que quedar claro que no es parte del diálogo.

E: —Va el paréntesis.

D: —Claro, el guión es parte del diálogo.

E (a F): —Viste, te dije.

F: —Yo pensé que era...

E: —Este sería el...

D: —Sí está perfecto. Esto no se dice, queda para la persona que lo va a representar.

A: —No es como en las novelas, que es más que nada guión.

D: —¿En las novelas, novelas? Sí, claro, porque esto es teatro. Están haciendo un guión, entonces el guión se arma con este formato. [...] Sí, pero es verdad lo que vos decís, que en las novelas...

Al incorporarse la docente como participante a la interacción, se reconfigura el marco de participación, que pasa de ser una discusión entre pares a una consulta a quien detenta la autoridad en ese ámbito. Sin embargo, en la negociación con la docente, Ayelén esboza un gesto de resistencia a la indicación que recibe, contrastando las convenciones de puntuación de diferentes géneros literarios. En este sentido, es interesante vincular esta iniciativa con lo referido por la misma estudiante en contexto de entrevista, ya que se presenta como lectora frecuente y detalla los géneros que prefiere, encuadrados en la narrativa juvenil actual («Novelas, tipo románticas, ciencia ficción, terror también está bueno [...] Estoy leyendo una trilogía, con una mezcla de todo: vampiros, lobos, brujas»). Desde esa construcción identitaria es que se posiciona con autoridad en la discusión en torno de un aspecto propio del mundo letrado, como lo son las convenciones de transcripción de diálogos.

### 3. 6. Hacia un abordaje etnográfico de la escritura en la escuela

A lo largo de este trabajo procuramos mostrar que la observación de un evento de escritura con otros nos ofrece una entrada productiva a las prácticas de literacidad de nuestros estudiantes, en tanto genera condiciones para que las decisiones de escritura sean explicitadas y fundamentadas en los procesos de negociación entre los participantes. Esta mirada microdiscursiva e interaccional otorga otro espesor al proceso de escritura y nos permite alejarnos de la mirada normativa que tiende a proyectarse –aun a pesar nuestro– en los análisis de productos finales de escritura. De ese modo, nos permite observar un vasto abanico de recursos y estrategias que también forman parte del repertorio de los estudiantes y en muchos casos quedan invisibilizados en los estudios centrados en los textos.

En los intercambios de los estudiantes en relación con la realización de la tarea, pudimos ver la articulación de tres órdenes que siempre están en juego en todo evento comunicativo –el orden interaccional, el orden sociolingüístico y el orden social (Codó, Patiño y Unamuno, 2012). Por ello, estudiar en detalle estas unidades mínimas, los eventos de literacidad, nos permite acceder a procesos lingüísticos y socioculturales más amplios de los que la vida escolar forma parte. Al analizar de las referencias culturales puestas en juego en las interacciones, el aula se nos presenta como un espacio poroso (Maybin, 2006) en el que las categorías y prácticas de *adentro* y de *afuera* se entraman indiscerniblemente y no es posible, ni tampoco deseable, excluir ninguna del análisis.

A su vez, los juegos paródicos, las referencias laterales, las tomas de posición frente a las prácticas letradas, revelan a los estudiantes como sujetos activos en la producción de sentido, con despliegues de agencia (Zavala, 2011) en relación con sus prácticas discursivas. Y estos despliegues se producen en un juego constante entre lo escolar y lo extraescolar, lo apropiado y lo inconveniente, lo serio y lo ridículo. Como lo plantea Sterponi:

El estudio etnográfico de las actividades de literacidad en contextos escolares ha mostrado que, mientras que los niños son socializados en determinados *habitus* de literacidad, simultánea y subrepticamente, jugando y «en serio», cultivan variantes no-oficiales de la praxis dominante. Los jóvenes aprendices en literacidad operan en espacios liminales, tanto dentro como fuera de los contextos definidos desde la institución. (2011, 249)

Ahora bien, la mirada centrada en las prácticas espontáneas y la cultura en plural (de Certeau, 1999) no implica una celebración acrítica de la diversidad, sin considerar las lecturas sociales que reciben estos distintos

posicionamientos adoptados por parte de los jóvenes. Más bien, busca visualizar a los sujetos como portadores de un repertorio de recursos (muy disímiles y no jerarquizados con el mismo valor desde los criterios institucionales) que movilizan de manera diferencial en función de su inserción en el esquema escolar. Solo a partir de ese reconocimiento, y de una posición reflexiva sobre la relación entre las prácticas y los universos culturales que atraviesan el aula, será posible formular propuestas pedagógicas que interpelen a nuestros jóvenes a explorar y apropiarse de distintos tipos de recursos lingüísticos para articular sus saberes, creativa y productivamente, en la construcción de sentidos.

## **Anexo: Transcripción del guión teatral escrito por el grupo**

Personajes:

Ainhoa: chica principal

Ciro: chico principal

Amy

Ulises

Una mañana como todos los días, Ainhoa comienza con su rutina de ejercicio, al estar corriendo se encuentra con Ulises, su mejor amigo.

Ulises: —¿Ainhoa? ¿Cómo estás (abrazo)

Ainhoa: —Ei ¡Uli! Bien acá andamos ¿Por?

Ulises: —Bien pero... ¿por qué tu cara?

Ainhoa: —No, nada...

Ulises: —¿Segura? Te conozco

Ainhoa: —Pasa que me parece que a Giro le gusta Amy

Ulises: —No seas boluda, no creo que Giro se meta con ella.

Ainhoa: —¡Solo lo decís porque te gusta!

Ulises: —Fue, lo dejamos ahí, no quiero hablar de eso.

Al día siguiente, en la escuela, Ainhoa ve a Giro hablando con Amy, ella se acerca a ellos y Amy se va:

Giro: — Ainhoa, mi amor ¿Cómo estás?

Ainhoa: —¿Cómo querés que esté?, si me dijiste que con esa no pasaba nada y ahora que llego te veo riéndote con ella.

Giro: —Vos cuando estás con Ulises yo no te digo nada.

Ainhoa: —Pero Ulises es mi mejor amigo. Y de Amy ya sabemos cómo es de fácil...

Giro: —Vos confía en mí, que yo no voy a hacer nada, sabes que solo somos amigos.

(Amy pasa al lado de ellos)

Amy: —Te espero afuera lindo (Le guiña)

Ainhoa al escucharla, sale corriendo tras ella y la agarra de los pelos y cae de espalda al piso. En la pelea, Ainhoa cae y golpea su cabeza contra una piedra y queda inconsciente, y la internan inmediatamente en el hospital.

Tres años después Ainhoa nunca reaccionó, y sus padres deciden desconectarla para que dejara de sufrir.

Y con respecto a Amy, terminó con una condena a perpetua por homicidios múltiples al haber matado a Ciro y a sus compañeras de celda.

Ulises, tras reiteradas visitas a Amy, consiguió que le permitieran varias visitas higiénicas, en la cual ella quedó embarazada de trillizos. Fin

Nota : En la transcripción se mantuvieron las opciones ortográficas, de sintaxis y puntuación originales.

## Lista de referencias bibliográficas

- Agha, A. (2005). Voice, Footing, Enregistrement. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38-59.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One community*. Londres: Routledge.
- Blommaert, J. y Backus, A. (2011). Repertoires revisited: «knowing language» in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67. London: King's College.
- Buckingham, D. y Sefton-Green. J. (1994). *Popular studies goes to school. Reading and teaching popular media*. Londres: Taylor and Francis.
- Codo, E., Patiño. A. y Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística con perspectiva etnográfica: retos y dilemas. *Spanish in context*, 9(2), 157-190.
- De Certeau, M. (1999 [1974]). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dyson, A. H. (2001). Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 9-39.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en Contexto* (3-19). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Gumperz, J. (1964). «Linguistic and Social Interaction in Two Communities». *American Anthropologist*, 66(6), 137-153.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. Cook-Gumperz, (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (61-83). Buenos Aires: Paidós.
- Kramsch, C. y Whiteside, A. (2008). Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645-671.
- Maybin, J. (2005). «Speech genres» and «evaluation» in socialization and identity: older children's language practices. King's College. Ponencia presentada en el *Linguistic Ethnographic Forum*, realizada el 16 de septiembre en Londres.
- Maybin, J. (2006). *Children's Voices: talk, knowledge and identity*. Basingstoke: Palgrave.

- Sterponi, L. (2011). Literacy socialization. En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (227-246). Malden: Blackwell.
- Unamuno, V. (2005). Sociolinguistic settings and the construction of linguistic repertoires among immigrant pupils in Catalonia. *Noves Revista de sociolingüística*, 1. Recuperado de [http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05primavera-estiu/docs/a\\_unamuno.pdf](http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05primavera-estiu/docs/a_unamuno.pdf).
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 67-81.