

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 composed of white lines on a purple background. Several arrows are scattered throughout the maze, pointing in various directions. The arrows are colored in shades of orange and light blue.


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

Prefacio	9
Marisa Malvestitti	
Capítulo 1	
Aportes desde la sociolingüística y los estudios de literacidad para el análisis de repertorios, usos y prácticas lingüísticas en aulas de Bariloche	17
Laura Eisner y María Sol Iparraguirre	
Capítulo 2	
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	35
Ana Atorresi, María Sol Iparraguirre y Carlos Pardo	
Capítulo 3	
Hablar para escribir en la escuela media: un estudio de caso en torno a la escritura grupal	81
Laura Eisner	
Capítulo 4	
Cartografías de lectores y lecturas. Prácticas de lectura de estudiantes de nivel medio en escuelas públicas de la zona andina rionegrina	99
Jimena Birgin, Gabriela Cabrera y Natalia Rodríguez	
Capítulo 5	
Argumentar: despliegue de decisiones de los estudiantes de nivel medio a la hora de escribir	115
Astrid Romero y Virginia Schuvab	
Capítulo 6	
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	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

Capítulo 1

Aportes desde la sociolingüística y los estudios de literacidad para el análisis de repertorios, usos y prácticas lingüísticas en aulas de Bariloche

Laura Eisner

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

María Sol Iparraguirre

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y Grupo Vinculado del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (ECYC/IPEHCS-CONICET-UNCO)

1. 1. Miradas complementarias sobre usos lingüísticos, lectura y escritura

Los estudios presentados en este volumen comparten una preocupación por las prácticas lingüístico-comunicativas en el contexto escolar y dan cuenta de una concepción de la lengua como fenómeno multidimensional. En virtud de esta naturaleza, la lengua requiere necesariamente un abordaje integral, que considere las variables socioeconómicas, étnicas, geográficas, etarias y de género que confluyen en el aula.

Nuestras investigaciones se orientaron por bases teórico-metodológicas complementarias. Incluyen como dimensiones de análisis los repertorios sociodialectales de estudiantes y docentes y las trayectorias de socialización en las que los mismos se configuraron, así como los usos de la lengua asociados al ámbito escolar y las prácticas de lectura y escritura en que participan los estudiantes. A partir del diálogo e interacción entre estas distintas dimensiones, construimos un objeto de estudio complejo con el propósito de ampliar y actualizar los conocimientos sobre usos, prácticas y representaciones del lenguaje en los contextos escolares de la región andina rionegrina.¹

1 La distinción entre los términos *lenguaje* y *lengua* ha sido objeto de debate en el ámbito de la lingüística y su elección se vincula con diferentes perspectivas teóricas. En este trabajo seguimos la formulación adoptada por cada uno de los autores

En este capítulo presentamos los tres objetos centrales que atraviesan nuestra investigación: los usos lingüísticos, la lectura y la escritura en el ámbito escolar. Estos han sido ampliamente abordados en distintas investigaciones de las últimas décadas, aunque en otros contextos socioculturales, educativos y geográficos. Tales estudios se han centrado, generalmente, o bien en las variedades y registros que aparecen en los intercambios orales, en los procesos de lectura y de escritura (con miras al desarrollo de estrategias didácticas), o bien en el relevamiento de las prácticas lectoras (en general, literarias) de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Nuestro desafío, por lo tanto, es reconstruir, desde una mirada articuladora, la complejidad de un fenómeno en el que las tres dimensiones se complementan y están inextricablemente unidas, desde aproximaciones que buscan dar cuenta de recursos, estrategias y prácticas muchas veces invisibilizadas en el contexto escolar. Es por ello que los apartados que presentamos a continuación proponen un recorrido a través de distintos abordajes que se han preocupado por los usos del lenguaje, la lectura y la escritura en la escuela, y que, entendemos, ayudan a repensar lo que sucede en el aula. En estos enfoques confluyen perspectivas vinculadas a la sociolingüística, a los estudios de desempeño escolar y al análisis de las prácticas de literacidad. En nuestra reflexión final destacamos el concepto de repertorio, anticipado en los apartados precedentes, como noción transversal que permite visualizar los distintos recursos lingüístico-comunicativos que los sujetos ponen en juego en los contextos escolares considerados en nuestra investigación.

1. 2. Fenómenos sociolingüísticos y escolarización

Desde mediados del siglo xx, comenzó a ponerse en cuestión el modo en que los sistemas educativos formales integran, o no, los repertorios, las formas de enseñanza, aprendizaje y socialización familiares o inherentes al ámbito no formal. A partir de la constatación de que la escolarización mostraba resultados no deseados –visibles principalmente en base a índices de repitencia, abandono escolar y analfabetismo funcional–, se comenzó, desde distintos abordajes, a considerar el rol que ciertos fenómenos lingüísticos podían tener sobre estos resultados.

Esta preocupación tiene como antecedente los trabajos sociolingüísticos que se desarrollaron desde mediados del siglo xx, centrados en la relación entre variedades del lenguaje y fracaso escolar. Entre los autores que buscaron una vinculación entre fenómenos lingüísticos, sociales y educativos

mencionados o bien por sus traducciones, dado que en inglés *language* remite a los dos significados.

se destaca el sociólogo Basil Bernstein (1964, 1971, 1979), quien reconocía la discrepancia entre las prácticas comunicativas que requería la escuela y aquellas hacia las que se inclinaban ciertos grupos de estudiantes. Dado que en aquel entonces las diferencias en el desempeño escolar se explicaban primordialmente en base a medidas de inteligencia (elaboradas a partir de parámetros estandarizados y no necesariamente compartidos por todos los grupos sociales), Bernstein buscó demostrar que tales diferencias se vinculaban, en cambio, con la estructura de las relaciones sociales. La tesis sociolingüística general de este autor establecía que los sistemas simbólicos son, al mismo tiempo, realizaciones y reguladores de la estructura de las relaciones sociales. Desde su enfoque, la lengua (o el habla, en términos del autor) constituye el sistema primordial de socialización de las personas, y la clase social es el factor más influyente sobre la forma que adoptan los procesos de socialización. Así, las diferencias existentes como producto de la clase social se manifiestan en la configuración de códigos sociolingüísticos que reflejan las relaciones de clase (en el caso de estos estudios, clase obrera y clase media) y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas (Sadovnik, 2001). De este modo, Bernstein vinculó las diferencias en el desempeño escolar con el rol ocupado en la división social del trabajo, y sostuvo que los alumnos de clase trabajadora se encontraban en inferioridad de condiciones con respecto al código sociolingüístico dominante en la escolarización. A pesar de plantear un panorama lingüístico en términos de diferenciaciones dicotómicas, los estudios de Bernstein, tal como enfatiza Michel Halliday (1978/1998), explicaron que «el fracaso educativo no se distribuía anárquicamente entre la población» (116). Permitieron, además, comenzar a pensar el rol de las formas lingüísticas como manifestaciones y, a la vez, modeladoras de las relaciones sociales, así como a integrar factores socioeconómicos y culturales en esta problematización.

Los postulados de Bernstein tuvieron un amplio impacto en el ámbito educativo, pero también recibieron fuertes críticas, sobre todo por parte de lingüistas y sociólogos. Desde estas perspectivas, se señaló que su descripción de los códigos sugería una mirada sobre las variedades no estándares en términos de déficit –e incluso, de privación verbal (Labov, 1969)–, lo cual implicaba cierta descalificación, no solo de las variedades, sino también de los modos de socialización lingüística de los niños de grupos socioculturales no hegemónicos.

A partir de la noción de variación lingüística, William Labov (1969, 1983, 2003) postuló, en respuesta a la teoría del déficit, la teoría de la diferencia, que explica la brecha en los resultados educativos apelando a las diferencias sociolingüísticas entre variedades estándares y no estándares, así como a causas de orden social y cultural. Labov sostiene que los sistemas educativos se fundan y organizan de acuerdo con pautas socioculturales propias de los

grupos sociales hablantes de variedades estándares. Debido a ello, los niños y adolescentes que pertenecen a estos grupos se encuentran con «obstáculos sociales y culturales que se oponen al aprendizaje» (Labov, 1969, 164) y con instituciones escolares que no logran adaptarse a las características de la situación social. Ello se debe en gran medida a los prejuicios lingüísticos y a la dispar valoración social de las distintas variedades, que deriva en apreciaciones sesgadas sobre las capacidades intelectuales e incluso sobre las aspiraciones personales de los hablantes. En este sentido, Labov discute fuertemente las miradas deficitarias, señalando que las brechas educativas tienen como base no tanto diferencias en el plano lingüístico sino, principalmente, en las valoraciones asociadas a ellas. También discute distintos posicionamientos respecto de esta situación: en lugar de minimizar las diferencias o sustituir las formas desprestigiadas, Labov propone su reconocimiento para desarrollar conciencia crítica sobre las connotaciones de sus usos en contextos de heterogeneidad sociocultural.

También desde el ámbito de la sociología, Pierre Bourdieu (1985) cuestionó que algunas versiones de la teoría de la diferencia, aun reconociendo la variedad lingüística de los grupos sociales dominados respecto de las relaciones sociales de poder, pueden invisibilizar el hecho de que las variedades impuestas en la instrucción formal son percibidas como legítimas en detrimento de otras que resultan estigmatizadas. A su vez, siguiendo con este planteo, en el proceso de socialización de los hablantes, estos van adquiriendo determinadas disposiciones más o menos inconscientes, el *habitus*, hacia las variedades lingüísticas. En el plano de la razón práctica, de las pequeñas decisiones cotidianas y las formas de hablar, aquellas disposiciones los van ubicando en determinados roles sociales. Bourdieu se centra en el valor relativo que se otorga a las distintas variedades en relación con la estructura social, el que crea jerarquías de poder simbólico. Según su enfoque, la lengua funciona, al igual que el resto de los bienes culturales, dentro de una estructura de mercado. En esta, a partir del surgimiento de los Estados nacionales, se ha ido construyendo una «lengua legítima» (17), valorada positivamente y que otorga a quienes la manejan una distinción con respecto al resto de los hablantes; es decir, les otorga un mayor capital lingüístico, definido en función de la escala de valores dominante. El mercado lingüístico ratifica y promueve usos discursivos legítimos, que suelen corresponderse con las producciones de las clases económicamente dominantes y de capital cultural más valorado según esas mismas clases, a la vez que sanciona y censura los restantes usos. Al adoptar la perspectiva de mercado, esta teoría postula que el «beneficio de distinción» (35) está dado por la escasez de acceso a los «instrumentos de producción» (39) de la lengua legítima, es decir, el repertorio de recursos lingüísticos asociados a la variedad estándar. El alto valor social de esta variedad está definido,

precisamente, por el hecho de no ser igualmente accesible a todos los hablantes, aunque a partir de la educación universal se genere como efecto la representación de estar «al alcance de todos». En este planteo, el sistema educativo funciona como un órgano estatal de reproducción de las condiciones de desigualdad, al enseñar esta variedad legitimada como *la* lengua y, de este modo, ubicar a los sujetos como poseedores, o no, de competencia lingüística, ignorando la diversidad de variedades. Las condiciones económicas y culturales interactúan así con el sistema educativo en la reproducción de las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1977): mientras los niños de las clases dominantes llegan a la escuela habiendo incorporado en sus interacciones familiares el *habitus* lingüístico y el capital cultural que la propia escuela requiere y que contribuye al buen desempeño escolar (Bourdieu, 2000), los niños de las clases dominadas deben incorporar las formas, usos y productos culturales de las clases dominantes, lo que les demanda una doble tarea en la escuela, que refuerza su condición de subalternidad.

Las ideas de Bourdieu tuvieron gran influencia en los estudios de desempeño escolar en América Latina y movilizaron la búsqueda de precisiones conceptuales y metodológicas en la medición de los factores asociados al aprendizaje. Por ejemplo, como la teoría postula que la distribución del capital económico no coincide necesariamente con la distribución del capital lingüístico y cultural, se propuso indagar en qué medida explican los logros de aprendizaje, por un lado, indicadores de capital económico y, por otro lado, indicadores de capital cultural (Cervini, 2002). Asimismo, dado que Bourdieu presta particular atención a la constitución y pervivencia de las elites francesas y, por tanto, a la socialización en contacto con la cultura erudita y el gusto burgués, se modificaron los indicadores de capital cultural. Así, se excluyeron algunos, como «escuchar música clásica» y «visitar museos», y se incluyeron otros más apropiados para explicar el modo en que familias de clase media transmiten prácticas valoradas por la escuela, como el hábito de leer por parte de los padres (Mella y Ortiz, 1999). De la misma manera, la revisión de la noción de *habitus* como disposiciones más o menos inconscientes, llevó a postular que el estudio de los factores que explican el desempeño debe incluir los saberes conscientes resultantes de la construcción activa de los sujetos en situaciones de aprendizaje que se extienden a lo largo de todos los procesos educativos. Asimismo, de acuerdo con Cervini (2006), asumiendo que el desempeño en Matemática depende menos del capital cultural heredado que el desempeño en Lengua, se incorporaron comparaciones de logro entre asignaturas, como se evidencia en la Argentina en los operativos de evaluación Aprender.² También,

2 El programa Aprender es un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de estudiantes de nivel primario y secundario, y de sistematización de

dado que los sistemas educativos latinoamericanos y las sociedades que los comprenden difieren de los franceses, se emplearon metodologías que habilitaban definir niveles propios de reproducción o inequidad: el nivel del conjunto de los estudiantes, el nivel de las aulas, el nivel de las escuelas, entre otros. A nivel institucional, por ejemplo, se busca determinar qué capacidad tiene una escuela para compensar el efecto de los capitales de origen de los alumnos que a ella asisten.

Desde otra perspectiva, hacia las décadas del 70 y 80 cobran relevancia los estudios que abordan la producción de narrativas orales con el propósito de captar la relación entre las formas de los relatos y las distintas variables sociales, con un mayor anclaje en la situación y preocupación educativa. Sarah Michaels (1981), por ejemplo, analizó el modo en que niños estadounidenses elaboraban narrativas en sus primeros años de la escolarización. Observó que los niños afroamericanos de sectores socioeconómicos bajos organizaban sus relatos de acuerdo con una «asociación temática» (a través de un vínculo explícito a un evento o tema particular), basándose en el conocimiento compartido con el destinatario y utilizando preferentemente recursos que delimitaban la estructura rítmica a través de dispositivos de tipo formulaicos, como la entonación y el paralelismo sintáctico. Por su parte, niños de sectores socioeconómicos medios, tanto blancos como afroamericanos, organizaban sus narrativas según una «coherencia temática», es decir, relatos cortos y concisos fuertemente estructurados en torno a un solo tema y en los que la entonación era utilizada para demarcar la sintaxis. Michaels concluyó que estas diferencias tenían su origen en las prácticas comunicativas preferentes del hogar. Estas favorecían, además, que los niños de clase media tuvieran un mayor control sobre formas de habla sintónicas respecto de los cánones escolares, mientras que los niños de clase baja mostraban un mayor control sobre formas de hablar que contrastaban con dichos cánones.

Aproximaciones contemporáneas a estos temas en nuestro país muestran que la tensión entre el déficit y la diferencia en el ámbito de la investigación sociolingüística pervive, por un lado, en el temor de los docentes a desvalorizar los usos lingüísticos de los alumnos cuando no coinciden con aquellos legitimados y, por otro, en su desconcierto frente al reconocimiento de variedades diferentes, que en el contexto escolar son percibidas como deficitarias. De acuerdo con Beatriz Bixio (2003), ello incide en el modo en que la lengua es tratada en el currículum. Según la autora, los fenómenos

información acerca de las condiciones en las que ellos se desarrollan, implementado por el Gobierno Nacional argentino a partir del año 2016. Los manuales de aplicación, directrices y normativas del programa se encuentran en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>

de variación son abordados desde en una mirada reduccionista, presentándolos como listas de palabras y frases estereotipadas, lo que conlleva un retorno al relativismo ingenuo mencionado. Por su parte, María López García (2015) estudió representaciones y tratamiento de la lengua estándar y la variación lingüística en otros materiales escolares, como los manuales. En un periodo más reciente, y específicamente en nuestra región, se ha encontrado, a partir de un estudio exploratorio sobre concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario, la pervivencia de esta tensión. Se manifiesta principalmente como una naturalización de las pautas lingüísticas legitimadas o un extrañamiento ante aquellas identificadas en alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos, lo que incide sobre los enfoques de enseñanza de los docentes (Iparraguirre y Scheuer, 2016). De este modo, se favorece el empoderamiento de los estudiantes o la obturación del aprendizaje, al contribuir a delinear trayectorias educativas orientadas al éxito o al fracaso escolar.

En suma, lo que todos estos estudios ponen en evidencia es la experiencia de discontinuidad que atraviesan muchos niños al entrar en contacto con el sistema escolar, en el que las pautas evaluativas (implícitas) no coinciden con las normas y prácticas lingüísticas con las que fueron socializados en el ámbito familiar. Por ello, en las últimas décadas se han reelaborado las concepciones sobre el fracaso escolar, tradicionalmente concebido como resultado de un déficit cognitivo o lingüístico de los estudiantes o como diferencia entre las pautas escolares y familiares. Estas concepciones, que no consideraban la valoración social de cada una de estas pautas, las reinterpretaron en términos de desigualdad.

1. 3. Hacia una mayor precisión analítica: los estudios de socialización lingüística

En la búsqueda por acercarse a los procesos de socialización con un mayor foco en las dinámicas de aprendizaje y comunicación de las que participan los hablantes y en el modo en que utilizan los recursos lingüístico-comunicativos en situación, han surgido líneas que pueden agruparse bajo la denominación de socialización lingüística. Estos trabajos provienen de la articulación de la antropología cultural y la lingüística, y plantean la importancia de estudiar la manera en que el lenguaje se adquiere a través la participación en situaciones sociales propias de la comunidad. En este marco se entiende que aprender a hablar es aprender también patrones sociales de comportamiento (socialización *sobre cómo usar* el lenguaje y socialización *a través del uso* del lenguaje). Los primeros estudios, como los de Elinor Ochs y Bambi Schieffelin (1984), se centraron en niños pequeños en su entorno

familiar y doméstico, y permitieron evidenciar la diversidad de patrones de socialización lingüística en las distintas culturas. Las autoras parten de los procesos de adquisición del lenguaje que nos resultan más familiares en el entorno occidental de clase media: aquellos que se apoyan en las interacciones uno-a-uno entre niño y adulto (en general, la madre) y en las que el adulto adapta su habla (lo simplifica o usa un ritmo más lento) y, además, verbaliza y expande lo que el niño ha expresado, aportando así un andamiaje a su producción verbal. A través de estudios comparativos, ponen en cuestión el carácter universal de los mecanismos de socialización lingüística y muestran que en otros contextos culturales (de culturas no-occidentales o bien de otras clases sociales) los procesos son diferentes: los niños son incorporados tempranamente en situaciones que involucran muchos participantes y se van adaptando progresivamente a las interacciones de la comunidad mediante estrategias que incluyen, por ejemplo, la escucha o la mediación de otros niños. De este modo, aspectos como los cambios de turno entre los hablantes o la gestión del intercambio entre muchos participantes son incorporados y puestos en práctica con mayor facilidad por los niños socializados en estos contextos. Por el contrario, otras estrategias –como explicitar información u organizar discursivamente un turno largo de habla– resultan más familiares para niños socializados en entornos de clase media.

Recientemente, los estudios de socialización se han ido expandiendo más allá de las primeras etapas de adquisición del lenguaje. Trabajos como los de Patricia Duff (2008), entre otros, consideran la socialización lingüística «a lo largo y a lo ancho de la vida» (xiv), ya que toman en cuenta el acercamiento de los individuos a nuevos contextos educativos, profesionales o de interés (actividades artísticas, deportivas, religiosas, o en el ciberespacio). Este contacto con nuevas comunidades, con sus prácticas lingüísticas, de lectura y escritura preferenciales, requiere «la adquisición y el despliegue de habilidades para la participación competente» en las mismas (Baquedano-López y Hernández, 2011, 197). En este sentido, es posible entender la «participación competente» en múltiples sentidos. Desde la perspectiva de la institución, se reflejaría en el éxito en el desempeño escolar (la aprobación de las materias). Sin embargo, la competencia comunicativa (Fishman, 1970; Hymes, 1971) puede entenderse también como la participación exitosa en el grupo de pares,³ en los que también se pueden

3 La noción de *competencia comunicativa* fue propuesta en gran medida como respuesta a la dicotomía imperante en la década de 1960 entre *competencia* y *actuación*, tal como ambas nociones eran definidas en aquel entonces por la teoría generativo-transformacional fundada por Chomsky. El término fue acuñado por Hymes, quien incorpora nuevas dimensiones en el análisis del uso lingüístico por parte de los hablantes, al considerar aspectos socioculturales, psicolingüísticos y situacionales.

identificar mecanismos de evaluación y sanción social (por ejemplo, aceptación, reconocimientos o burlas). Desde esta óptica, es posible visibilizar un espectro mayor de recursos comunicativos que se movilizan en el ámbito de la escuela y, sobre todo, es posible dar cuenta de la complejidad de metas simultáneas que orientan las elecciones lingüísticas de los estudiantes.

En el marco de los estudios de socialización lingüística, el modo en que los docentes y estudiantes participan en las distintas situaciones se conceptualiza en términos de *actividad* (Baquedano-López y Kattan, 2007). Esta noción proviene de los postulados de la teoría de la actividad (Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999; Leont'ev, 1978), que la entiende no solo como «aquello que se hace» al momento de la observación sino como un sistema que integra a los sujetos, los objetos y los instrumentos (pizarrón, cuadernos, computadoras) en un todo unificado. El análisis de la actividad implica, además, tomar en cuenta en cada interacción el contexto más amplio, como los marcos sociales e históricos en que se sitúa. Estos marcos dan a la actividad que se está realizando un sentido compartido por los participantes. Por ejemplo, en el entorno escolar, actividades como una clase, un trabajo práctico o una «puesta en común» ya están forjadas a lo largo del tiempo con una forma y un sentido previsible. Al analizar estas unidades es posible desnaturalizarlas y pensar cuáles son las formas y los tipos de actividades que se han ido consolidando en la escuela, y qué roles típicos asignan a cada uno de los actores sociales. A su vez, se pueden identificar disputas sobre los sentidos de la actividad como formas de resistencia o subversión de las pautas dominantes. De este modo, la atención a la actividad y a los roles que cada participante toma en torno a ella permiten analizar continuidades y rupturas frente a lo previsto en la rutina escolar.

En este juego de negociaciones y relaciones sociales los estudios de socialización reconstruyen el proceso por el cual se van forjando las identidades:

La construcción de la identidad está inmersa en una matriz de relaciones de poder que organizan la participación en los discursos y en las actividades. [...] Los hablantes, en tanto actores sociales, construyen identidades y al mismo tiempo se encuentran a sí mismos performando identidades que han sido construidas por otros, en muchos casos, en el contexto de fuerzas históricas que dan forma tanto a las acciones como a las condiciones para articular esas identidades. (Baquedano-López y Kattan, 2011, 22-23)

Los análisis situados de los diferentes contextos de interacción de un mismo sujeto –a lo largo de su vida y en los distintos ámbitos que transita– permiten identificar cómo los hablantes despliegan distintos recursos

que remiten a identidades diferentes en función de los interlocutores, los marcos de participación (en términos de encuadre a la situación comunicativa) y las actividades que estén desarrollando. En ese sentido, el estudio minucioso de las interacciones revela una diversidad de recursos gramaticales, léxicos y fonológicos, que forman parte de los repertorios lingüístico-comunicativos de los participantes, y que se ponen en juego en distintos eventos de socialización, para construir identidades sociales.

En particular, algunas líneas dentro de la socialización lingüística, como la desarrollada por Patricia Baquedano-López y Shlomy Kattan (2007), se centran en contextos multilingües. Se trata de comunidades que, como resultado de migraciones o de una historia de colonización, están atravesadas por el uso de más de una lengua o variedad lingüística. A raíz de ese contacto prolongado, se producen cambios en la dinámica de las lenguas (distribución complementaria o sustitución de una lengua por otra) dentro de un proceso no necesariamente lineal. En muchos casos, surgen también nuevas formas híbridas (criollos, variedades que combinan rasgos de las diferentes lenguas) que constituyen la variedad característica de esa comunidad. Esta mirada destaca cómo las prácticas de socialización de los sujetos dentro de la comunidad van produciendo el cambio lingüístico como proceso a gran escala.

De este modo, los estudios de socialización se alejan de las teorías psicolingüísticas sobre el bilingüismo que se concentran en el proceso individual de adquisición de las lenguas. Por el contrario, aquellos estudian el modo en que, a partir de la participación en las prácticas comunitarias, se van incorporando tanto las formas lingüísticas como, al mismo tiempo, los patrones de uso apropiados para cada variedad en función de la situación comunicativa. Así, demuestran que, en una misma comunidad multilingüe, se usan diferentes variedades en asociación con determinados géneros y rutinas comunicativas (saludarse, contar anécdotas, discutir, realizar tareas escolares). En ocasiones, a lo largo del tiempo, estas marcas de contacto pueden volverse menos evidentes y perceptibles para los hablantes de esa comunidad lingüística. Es así que en estudios longitudinales, que comparan prácticas de socialización en distintas generaciones dentro de una misma comunidad, es posible rastrear cambios en los patrones que tienden hacia la lengua dominante. De este modo, se observa cómo actividades que se realizaban involucrando la lengua minorizada (como dirigirse a los niños con expresiones de afecto o dialogar entre pares, en el caso de jóvenes de segunda generación de migrantes) pasan a utilizar la lengua mayoritaria en la región. En esos casos, aun cuando los hablantes no realicen operaciones de cambio de código,⁴ se

4 Alternancia en el uso de lenguas o variedades dentro de una misma interacción comunicativa o para determinados contextos.

pueden identificar desplazamientos más sutiles, como el uso de ciertas palabras o la recurrencia de patrones gramaticales o entonacionales asociados a la lengua minoritaria, aunque se esté utilizando la lengua dominante. Para el análisis de estos casos se requiere, indudablemente, un abordaje descriptivo que permita poner de relieve los recursos de los distintos niveles lingüísticos desplegados en situación y complementar, desde este enfoque microlingüístico, los estudios macrolingüísticos.

1. 4. La lectura y la escritura como prácticas socioculturales

Del mismo modo que la adquisición del lenguaje durante la primera infancia constituye una de las vías de acceso al saber que forma parte del mundo cultural particular en el que se desarrollan las personas, el ingreso a una comunidad escolar y la participación en ella durante los años de la educación formal requieren nuevas instancias de aprendizaje social. Estas se basan tanto en la experiencia personal directa como en la mediación de distintos eventos de interacción, que van moldeando y guiando los modos de participación de los estudiantes en la comunidad escolar. Ello incluye los modos de hablar, leer y escribir que, de acuerdo con Elsie Rockwell (2000), se vinculan estrechamente, aunque de forma implícita, con la estructura social que impera en la institución y con las prácticas delineadas por el currículum escolar.

Estas prácticas escolares han sido analizadas, a partir de la década del 90, por una línea de trabajo conocida como nuevos estudios de literacidad (NEL). Al igual que las investigaciones en socialización lingüística, los NEL sitúan las prácticas de lectura y escritura en el marco de las distintas actividades que realizan las personas, y que van desde la escritura de una lista de compras o la lectura de un mensaje de texto a la redacción de una composición escolar, un discurso de despedida o un informe profesional. De esta manera, se concentran en los modos en que la lectura y la escritura se desarrollan en contextos auténticos, y analizan las funciones y las valoraciones sociales otorgadas a estas actividades, así como los géneros y las maneras de leer y escribir que son priorizados.

Esta mirada permite complementar otras perspectivas que han sido ampliamente utilizadas en los estudios lingüísticos. Entre ellos, la lingüística textual atiende a las características de los distintos tipos o secuencias textuales –descriptiva, narrativa, argumentativa, explicativa, conversacional (Adam, 1991)– y a los mecanismos de coherencia y de cohesión, entre otros fenómenos. Por su parte, la psicolingüística analiza la lectura y la escritura en términos de procesos cognitivos. Sin negar estos abordajes, los NEL iluminan cómo, al acercarse a un texto o encarar una tarea de escritura, cada sujeto despliega saberes, experiencias y disposiciones que no

son puramente individuales sino que se vinculan con sus trayectorias, los repertorios disponibles y su identidad social.

De modo similar a los estudios sobre socialización, los NEL toman como unidad de análisis las *prácticas de literacidad* o *prácticas letradas*. En tanto tal, una práctica se encuentra situada históricamente e incluye no solo eventos específicos sino también el conjunto de actitudes, sentimientos y relaciones sociales que le dan lugar y sentido, tanto en el plano individual como social. De este modo, resulta pertinente hablar de literacidades diferentes, tanto en términos de ámbitos específicos de actividad como de patrones lingüístico-culturales. En este sentido, para David Barton y Mary Hamilton (2000), la literacidad consiste en un conjunto de prácticas sociales en las que los textos escritos resultan mediadores de diferentes procesos. Estas prácticas presentarán características diferenciales según las distintas esferas de la vida en que se produzcan y las instituciones sociales que las moldeen. En esa pluralidad, que muchas veces no se considera al hablar de lectura y escritura, algunas serán «más dominantes, visibles e influyentes que otras» (113), en función de las relaciones de poder que se jueguen a través de ellas, también en la escuela:

No obstante reconocer la existencia de prácticas diferentes en diferentes dominios, no siempre resultan claramente identificables sus límites. Sin embargo, existen dominios en los que las prácticas de literacidad son modeladas de manera deliberada con el objetivo de configurar patrones regulares de aprendizaje y uso de la literacidad. Tal es el caso de las instituciones escolares, que tienden a modelar formas particulares de literacidad, apoyadas en las pautas más dominantes de la comunidad. (Barton y Hamilton, 2000, 113)

El enfoque propuesto por los NEL contrasta con lo que Brian Street (1984) denominó el «modelo autónomo de la literacidad», en auge durante las décadas previas. Siguiendo a James Paul Gee (1986), este modelo sostenía que los efectos cognitivos de la literacidad (o la escolaridad) se transfieren a otros contextos, por fuera de aquel particular en el que se produce, y fuera de los usos que se le dan en determinado marco sociocultural. Esta visión ha constituido la base de la construcción de los sistemas educativos formales y favorece ciertas convenciones, formas de hacer y formas de pensar que suelen ser sintónicas con las de los grupos de sectores socioeconómicos medios y altos. Asimismo, promueve cierta naturalización de conceptualizaciones, convenciones y prácticas altamente vinculadas a un solo modo de circulación y producción de textos escritos. Ello ha permeado incluso el modo de concebir el desarrollo y el aprendizaje, conllevando dificultades para deslindar, aún hoy, las trayectorias de aprendizaje de la

lectura y la escritura de la progresión planteada por el curriculum escolar (Bazerman, 2013). Con el propósito de cuestionar tal naturalización, Street contrapuso al modelo autónomo un «modelo ideológico de la literacidad», en el cual esta es concebida en términos de prácticas socioculturales concretas inmersas en un entramado político e ideológico. Desde esta perspectiva, cualquier tipo de literacidad solo tendrá efectos cuando actúe en consonancia con otros factores sociales, ya que no se trata de la adquisición de un objeto sino más bien –siguiendo la propuesta de David Hammer y colaboradores (2004)– de un estado cognitivo que el aprendiz mismo construye y que involucra la «activación de múltiples recursos» en interacción con el contexto físico y social para la construcción de conocimiento situado.⁵

A partir de este sentido situado e integrador de la literacidad, adquiere relevancia el concepto de *eventos letrados*, definidos como «episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas» (Barton y Hamilton, 2000, 114). A partir de la observación de diferentes eventos letrados y del comportamiento de los participantes en ellos (involucramiento activo, respeto distante, desinterés, desconfianza), los investigadores pueden inferir cuáles son las prácticas con las que tienen más o menos familiaridad, así como la función que cumplen para ellos. Por ejemplo, una misma práctica letrada, como la de completar formularios vinculados con dependencias estatales, está asociada a valoraciones muy diferentes según la relación de los sujetos con esas agencias. Lo mismo sucede con la lectura de diarios o de novelas: estas pueden ser actividades elegidas o bien realizadas en un contexto de obligatoriedad como el escolar. De este modo, el interés se desplaza de las habilidades o competencias de lectura y escritura que poseen los sujetos (en nuestro caso, los estudiantes) para preguntarse por los usos y sentidos que estos les otorgan a las distintas prácticas letradas, teniendo en cuenta, en función de eso, su disposición o rechazo hacia ellas.

Acceder a estos sentidos exige un abordaje etnográfico, que se orienta a dar cuenta de la perspectiva de los propios participantes sobre aquello que sucede con la lectura y la escritura. A su vez, la observación (en muchos casos, participante, es decir, con un rol activo en los eventos presenciados) permite hacer visible lo invisible y realzar la compleja trama en la que se desarrollan las actividades de lectura y escritura (Martos García, 2010). Esta trama involucra los entornos (institucionales, cotidianos, familiares), las situaciones, los agentes (lectores, mediadores, audiencia), los textos, las

5 Así, la transferencia de habilidades desde los contextos escolares a los extraescolares, postulada por la perspectiva autónoma de la literacidad, también puede ser discutida desde una mirada cognitiva, ya que implica que el aprendizaje se basa en «mover» unidades de conocimiento en forma intacta de un contexto a otro, sin realizar ningún tipo de operación sobre éste.

modalidades (en voz alta, silenciosa, simultánea), los soportes (libro, fotocopia, manuscrito, digital), los grados de atención y las diferentes finalidades.

En este sentido, Barton y Hamilton afirman que «la literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos» (114). Destacan, además, que en la mayoría de las ocasiones la escritura forma parte de intercambios comunicativos que involucran múltiples modos semióticos (Kress, 2009), como dibujos, fotografías, mapas, grafitis, entre muchos otros. Desde esta perspectiva, se visibiliza que uno de estos modos, la oralidad, interactúa con los demás como un componente muchas veces ignorado o naturalizado en los eventos de literacidad (en particular, en aquellas situaciones en las que se lee y escribe en el aula). Una posible explicación puede radicar en el hecho de haber privilegiado el estudio del producto, ignorando el proceso. Esto puede deberse a una concepción más tecnicista de la lectura y la escritura o bien a una limitación en los procedimientos de observación y registro de este tipo de eventos, que seleccionan únicamente materiales escritos o visuales.

1. 5. Repertorios lingüístico-comunicativos: un concepto transversal

Como se ha visto, tanto los estudios de literacidad como los de socialización lingüística destacan cómo las personas participan de actividades que incluyen la oralidad, la lectura y la escritura y cómo, para hacerlo, ponen en juego elementos de sus repertorios lingüístico-comunicativos. Estos pueden definirse como el conjunto de recursos y habilidades organizadas funcionalmente que se emplean de modo estratégico en función de los diferentes contextos y propósitos.

En una primera instancia, el concepto de repertorio surgió en el marco de la sociolingüística y la etnografía del habla como herramienta para describir «el conjunto de variedades, dialectos y estilos que se utilizan en una comunidad» (Gumperz, 1982). Esta aproximación consideraba el repertorio social compartido por todos los integrantes de un grupo supuestamente homogéneo. Sin embargo, en estudios actuales como los de Jan Blommaert y Ad Backus (2011) o Ben Rampton (2006), atendiendo a la diversidad de espacios en los que se desenvuelven las personas (los que se multiplican gracias a las posibilidades de comunicación a distancia y también al aumento de la movilidad migratoria), cobra preeminencia el factor individual por sobre el social. La metáfora de la red (Milroy y Milroy, 1992) da cuenta de este cambio de enfoque al entenderla como un conjunto de sujetos en contacto (presencial o virtualmente) que, en algunos casos, se comunican

muy frecuentemente (redes densas) y, en otros, de forma más esporádica y con frecuente recambio (redes de baja densidad). Es decir, que un mismo sujeto participa de diversas redes, en relación con diferentes actividades que realiza a lo largo de su trayectoria de socialización.

Al entrar en contacto con nuevas redes, cada sujeto va incorporando nuevos recursos a su repertorio y, de este modo, incorpora no solo formas lingüísticas sino también las normas que regulan el uso apropiado. En el caso de los estudiantes de nivel secundario, algunas redes se dan en ámbitos esperables, como la familia, el barrio o la escuela, en tanto que otras comprenden los espacios de afinidad, en muchos casos mediados por las nuevas tecnologías y actividades como los videojuegos, el *skate*, el hip hop, los *weblogs*, el manga, entre otros. Blommaert y Backus, atendiendo a esta multiplicidad de contextos de aprendizaje formales e informales, la definen como una estructura policéntrica, ya que desde la perspectiva de los hablantes no hay una única fuente de saberes lingüísticos válidos. Cada entorno aporta nuevas porciones de repertorio, algunas más legitimadas institucionalmente y otras cuyo valor positivo está dado por el grupo de pertenencia.

Según Blommaert y Backus, «los repertorios de las personas absorben todo lo que se les aparece como un recurso útil –práctico y/o agradable–, siempre que esos recursos les sean accesibles» (15). Estos pueden ser de diferente orden: elementos léxicos (nuevas palabras o combinaciones), rasgos morfosintácticos, estructuras oracionales, modos de pronunciar, patrones entonacionales o fórmulas fijas de uso frecuente en las redes donde los hablantes participan. También los fenómenos de contacto –en diferentes grados y con diferentes funciones– forman parte de los repertorios sociolingüísticos de las personas, como resultado de sus trayectorias particulares de socialización y aprendizaje, sistemático o informal, de ciertas variedades o lenguas. Esta idea ha sido desarrollada por estudios de enfoque interaccional que proponen «dejar de considerar las lenguas practicadas por un mismo hablante plurilingüe como una simple suma de lenguas aprendidas de forma independiente, desde una perspectiva monolingüe» (Lüdi, 2006, 11). De este modo, proponen reemplazar la noción clásica de competencia (focalizada en cada lengua en particular y en el manejo que el hablante tiene de ella) por la de un único repertorio plurilingüe en el que coexisten, sin distinción desde la perspectiva del hablante, recursos que pueden provenir de diferentes variedades de una lengua o de distintas lenguas, así como de distintas experiencias discursivas.⁶ A partir de ese reper-

6 En el caso de nuestro proyecto, resultó necesario considerar la presencia de fenómenos de contacto mapuzungun-español, característicos de la zona andina rionegrina (Patagonia, Argentina), así como también otros rasgos identificados en el español actual de la Argentina.

torio, el hablante va combinando sus recursos en función del contexto y de los saberes compartidos con el resto de los participantes de la interacción. A la vez, en la elección de las formas que utiliza, da pistas a sus interlocutores sobre el tipo de interacción que propone desarrollar.

Esta perspectiva sobre el aprendizaje de lenguas y variedades posibilita visibilizar recursos que muchas veces desde la mirada escolar no se tienen en cuenta, como las formas lingüísticas que los estudiantes despliegan en las interacciones paralelas durante las clases, o bien en los recreos. Por otro lado, permite dar cuenta de cómo estos recursos son gestionados estratégicamente por los hablantes, quienes distinguen y, en otros casos, combinan los recursos normativos y vernáculos (propios de otras redes de pertenencia) en función del contexto y de sus propósitos comunicativos, por ejemplo, al desafiar al docente o generar complicidad con él o ella, al producir un efecto de comicidad o al parodiar una situación extraescolar. De ese modo, el repertorio se revela como un complejo compendio de elementos lingüísticos y comunicativos incorporados a lo largo de la vida de las personas a partir de los entornos que han atravesado. La institución escolar, sin dudas, es uno de ellos, pero también existen otros que dan lugar a experiencias diferentes.

En síntesis, el marco teórico-metodológico adoptado en el conjunto de estudios que comprende este volumen propone una mirada con foco en:

- la relación entre las prácticas lingüísticas y discursivas de los estudiantes y las que se priorizan en contexto escolar;
- las trayectorias de socialización lingüística de los estudiantes, considerando los entornos familiares, comunitarios e institucionales, así como las valoraciones y «etiquetamientos» de sus habilidades comunicativas que fueron recibiendo y los posicionamientos que fueron construyendo frente a ellos;
- las estrategias que despliegan tanto docentes como estudiantes en el marco de las actividades cotidianas para negociar los distintos saberes que circulan en el aula, incorporando recursos lingüístico-comunicativos procedentes de distintas variedades, lenguas o prácticas de socialización;
- las identidades de los participantes y las relaciones sociales que se mantienen, se desafían y se transforman en estas interacciones de socialización desarrolladas en la escuela.

El cambio de foco que va de los textos a las actividades, del desempeño a las estrategias, y de la evaluación de logro a la utilización de recursos del propio repertorio en una tarea, habilita miradas sobre la cotidianidad del aula que permiten aproximarse a la complejidad del campo de estudio. El punto de partida es el reconocimiento de los saberes lingüístico-comunicativos puestos en juego por los actores en el espacio escolar.

Lista de referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1991). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Baquedano-López, P. y Jean Hernández, S. (2011). Language Socialization across Educational Settings. En L. Levinson y M. Pollock (Eds.), *A companion to the Anthropology of Education* (197-211). Malden: Wiley-Blackwell.
- Baquedano-López, P. y Kattan, S. (2007). Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. En P. Auer y L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (69-100). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist, New Series*, 6(66), Part 2: *The Ethnography of Communication*, 55-69.
- Bernstein, B. (1971/2003). A critique of the concept of compensatory education. En B. Bernstein, *Class, Codes, and Control. Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (147-155). Londres/Nueva York: Routledge.
- Bernstein, B. (1979). Social Class, Language and Socialization. En V. Lee (Ed.), *Language Development* (310-328). Londres: The Open University Press.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *LuluCoquette*, 2, 24-39.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Duff, P. (2008). Introduction to Volume 8: Language socialization. En P. Duff y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 8: Language Socialization* (XIII-XIX). New York: Springer.
- Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamáki, R. L. (Eds.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Rowley: Newbury House.
- Gee, J. P. (1986/2004). Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Wayswithwords*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (23-55). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978/1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hammer, D., Elby, A., Scherr, R. y Redish, E. (2004). Resources, framing, and transfer. En J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (89-120). Greenwich: Information Age Publishing.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley y E. Ingram (Eds.), *Acquisition of languages: Models and Methods* (3-23). New York: Academic Press.
- Labov, W. (1969). The logic of Nonstandard English. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 22, 1-43.

- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Labov, W. (2003). Some sociolinguistic principles. En C. B. Paulston y G. R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: The Essential Readings* (234-250). Oxford: Blackwell.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lüdi, G. (2006). Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. En K. Bühlig y J. D. ten Thije (Eds.), *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication* (11-42). Amsterdam: John Benjamins.
- Martos García, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199-229.
- Michaels, S. (1981). Sharing time: Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10, 423-442.
- Milroy, L. y Milroy, J. (1992). Social network and social class: toward an integrated sociolinguistic model. *Language in Society*, 21, 1-26.
- Sadovnik, A.R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Perspectivas: Revista trimestral de Educación comparada*, XXXI (4), 687-703.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En L. de León Pasquel (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (137-194). México D.F.: CIESAS.
- Rampton, B. (2006). *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Zavala, V. (2004). Introducción. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (7-20). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.