



**¿QUÉ PODEMOS DECIR EN LA HORA DE LENGUA?
TRABAJAR LA ORALIDAD A PARTIR DE LOS REPERTORIOS VERNÁCULOS**

**WHAT CAN WE SAY IN LANGUAGE TIME?
WORKING ON ORALITY FROM VERNACULAR REPERTOIRES**

Lucía Francisca Godoy¹

lgodoy@unsam.edu.ar

Universidad Nacional de San Martín

Argentina

Resumen

En el artículo se analizan instancias de reflexión metalingüística que se registraron en clases de Prácticas del Lenguaje de nivel secundario en la provincia de Buenos Aires. El objetivo del trabajo es analizar algunas formas de regulación de la oralidad en los espacios educativos y discutir cómo estas instancias pueden contribuir con la enseñanza y el aprendizaje acerca de las variedades vernáculas y escolares y con el trabajo sobre el habla en la escuela secundaria. Considerando los conceptos de repertorios lingüísticos, competencia comunicativa y variedades lingüísticas, se analizan datos recogidos durante un trabajo de campo con perspectiva etnográfica llevado adelante en clases de Prácticas del Lenguaje durante 2018. En el análisis se dividen los intercambios escolares en dos: (a) los que abordan la adecuación de formas vernáculas en las aulas y (b) aquellos que discuten los significados de expresiones lingüísticas propias de las redes sociales digitales. En estos intercambios, a partir del trabajo grupal sobre los repertorios lingüísticos de los participantes y sobre las variedades vernáculas y digitales, se combinan formas de regulación lingüística escolar con instancias de reflexión y aprendizaje grupal.

Palabras clave: Oralidad - Regulación lingüística - Repertorios lingüísticos - Variedades lingüísticas - Educación

Abstract

This article analyzes instances of metalinguistic reflection that were recorded in Language classes at the secondary level in the province of Buenos Aires. The aim of the paper is to analyze some forms of regulation of orality in educational spaces and to discuss how these instances can contribute to teaching and learning about vernacular and school varieties and work on speech in secondary school. Considering the concepts of linguistic repertoires, communicative competence and linguistic varieties, data collected during a fieldwork with ethnographic perspective carried out in Language classes during 2018 are analyzed. In the analysis, school exchanges are divided into two: (a) those that address the appropriateness of vernacular forms in the classroom and, (b) those that discuss the meanings of linguistic expressions typical of digital social networks. In these exchanges, based on group work on the participants' linguistic repertoires and on vernacular and digital varieties, forms of school linguistic regulation are combined with instances of group reflection and learning.

Keywords: Orality - Linguistic regulation - Linguistic repertoires - Linguistic varieties - Education

Recepción: 06-06-2023

Aceptación: 19-10-2023

INTRODUCCIÓN

En general, en nuestro país se ha problematizado cómo debería ser el trabajo sobre la oralidad en la educación secundaria. Documentos y lineamientos curriculares nacionales y jurisdiccionales, como los Núcleos de Aprendizaje Prioritario –en el ámbito nacional– y los diseños curriculares de la Provincia de Buenos plantean la necesidad de abordar la oralidad. Al mismo tiempo, especialistas en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Bombini, 2017) y en Sociolingüística (Bixio, 2003; Unamuno, 2016) han reflexionado al respecto y han hallado una tensión entre el respeto por las variedades propias de los estudiantes (y docentes) y la enseñanza de la lengua estándar. Los documentos oficiales prescriben el respeto por las variedades lingüísticas, a la vez que proponen como objetivo que los estudiantes puedan interactuar eficazmente, apelando a diferentes estrategias y recursos en variadas situaciones y ámbitos sociales, formales e informales (DGCyE, 2006). Entonces, mientras es imperioso que en la escuela se respeten las lenguas y variedades de estudiantes y docentes, es igualmente indudable que la escolarización debería abordar la variedad estándar (entre otras variedades) y su uso en contextos formales. Las clases de Prácticas del Lenguaje son especialmente interesantes para pensar estas relaciones entre variedades lingüísticas, ya que en estas la lengua no solamente es el medio que permite que se vehiculicen los saberes y su acreditación, sino que es el objeto de estudio de la disciplina, se reflexiona sobre este; el lenguaje es un contenido a aprender y el medio de aprendizaje (Camps, 2005).

En adelante, nos detendremos sobre algunas escenas de clases en las que docentes y estudiantes reflexionan sobre formas lingüísticas vernáculos de la cotidianeidad y de las redes sociales digitales para observar cómo se regulan ciertas prácticas de la oralidad en las aulas, cómo se negocia la adecuación de algunas formas lingüísticas y también cómo se discuten los significados de expresiones relacionadas con la virtualidad. Estas escenas, en las que estudiantes y profesoras analizan repertorios cotidianos y usos reales del lenguaje, fueron registradas en aulas de Prácticas del Lenguaje de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. El análisis busca examinar cómo en estas instancias se establecen formas de regulación de la oralidad en las aulas a la vez que se propician instancias de aprendizaje acerca de las variedades vernáculos y escolares. Finalmente, se discutirá el valor de los repertorios adolescentes para la reflexión metalingüística sobre ejemplos que circulan en las aulas y en las redes sociales.

Repertorios lingüísticos

Las aulas son espacios de encuentro de diferentes modos de hablar: lenguas oficiales y lenguas minorizadas, dialectos regionales, registros especializados, variedades ligadas a la edad y estilos propios de estudiantes y docentes, que convergen todos los días

en las escuelas. En esa cotidianeidad educativa los sujetos participan movilizando los diferentes recursos que tienen disponibles en función de su competencia comunicativa. Este concepto permite dar cuenta de los conocimientos que los hablantes necesitan para participar activa y adecuadamente de las distintas situaciones, lo que involucra tanto saberes lingüísticos y gramaticales (englobados en la competencia lingüística), como también saberes relacionados con la adecuación a los diferentes contextos sociales. De este modo, la competencia comunicativa engloba los conocimientos sociales y culturales que los hablantes necesitan para producir e interpretar determinadas formas lingüísticas, llevar a cabo acciones a través del lenguaje y participar de intercambios conversacionales con otros, considerando las diferencias vinculadas al género, a la edad, a los roles, etc., y recuperando los conocimientos implícitos, las presuposiciones y los juicios de valor compartidos (Gumperz, 1982, 2001; Hymes, 1972; Saviile-Troike, 2003).

Al mismo tiempo, el concepto de repertorios lingüísticos permite dar cuenta de los códigos lingüísticos y los modos de hablar que conocen y tienen disponibles los hablantes y entre los cuales pueden optar (Saviile Troike, 2003). Si bien todos los hablantes tienen una variedad de códigos y estilos para elegir, la disponibilidad de esos no está igualmente distribuida, sino que se relaciona con factores sociales: diferentes subgrupos de una comunidad pueden comprender y utilizar diferentes subconjuntos de los códigos (Saviile Troike, 2003). El concepto de repertorio lingüístico fue discutido y actualizado en términos de individualidades; específicamente Blommaert y Backus (2013) postulan que, si bien siempre se pensó en términos colectivos (una comunidad “tenía” un repertorio lingüístico), la superdiversidad de los contextos sociales actuales requiere una redefinición en términos de individualidades. Hoy se considera que resultan importantes los recorridos biográficos, ya que influyen en cómo es la participación en diferentes comunidades de habla, diversifica los recursos lingüísticos para construir y transmitir sentidos.

Asimismo, el concepto de repertorio lingüístico muestra la ligazón entre las acciones verbales y las prácticas sociales, pues en los usos del lenguaje en contextos específicos se plasman los recursos que ponen en juego los hablantes en las distintas situaciones comunicativas de las que están participando, en función de los muy diversos factores y componentes que hacen al evento comunicativo en sí (Hymes, 1964, 1972; Saviile-Troike, 2003). En efecto, las elecciones de los hablantes (conscientes o inconscientes) en cuanto a sus variedades, dialectos y estilos, están gobernadas por los códigos disponibles, pero también por otros aspectos de la situación comunicativa. En consecuencia, estudiantes y docentes despliegan formas de hablar en las que se ponen en juego aspectos relacionados con los espacios sociales, los géneros discursivos de las instituciones educativas y, también, entramados sociolingüísticos e interaccionales.

El uso de los diferentes recursos de esos repertorios lingüísticos se relaciona con las pautas de interacción reguladas en los distintos ámbitos sociales, lo que implica la consideración de las normas, las prácticas y las acciones conocidas y reconocidas en una comunidad determinada (Sidnell y Stivers, 2013; Sidnell, 2013). El contexto no está dado por determinaciones externas, sino por una comprensión del mundo social activada que se ratifica o socava interaccionalmente de un momento a otro, a medida que los participantes de un encuentro se responden entre sí (Rampton, 2017). Estos contextos sociales no son entidades fijas e inamovibles, sino que pueden negociarse y reconstruirse en el curso de las interacciones sociales, a través de las pistas de contextualización y de indexicalidad. Las pistas de contextualización (Gumperz, 1982), consisten en signos verbales y no verbales que se transmiten en las interacciones y que modifican la producción y la comprensión de significados sociales, ya que definen (o redefinen) el contexto comunicativo. A su vez, las expresiones lingüísticas (y las no lingüísticas) pueden indexicalizar algunos aspectos del contexto situacional, no necesariamente limitados a su significado literal o la definición del diccionario (Rampton et al., 2014).

Los repertorios de los sujetos son fluidos y están en constante modificación, según las comunidades de las que participan (Gumperz, 1988, 2001; Rampton, 2017), y se acercan a nuevos términos que surgen y se popularizan en los distintos ámbitos sociales, como los espacios digitales. En efecto, en los entornos virtuales y las redes sociales digitales es usual la emergencia y la rápida popularización (viralización) de neologismos o de nuevos significados para términos ya existentes, que nos hablan de los procesos de creación de significados y de la creatividad inagotable de los hablantes. Crystal (2006) propuso que Internet facilita el surgimiento de variedades particulares ancladas en espacios en línea. Además, señaló que en estos se favorece el surgimiento de un híbrido entre la oralidad y la escritura, una suerte de *continuum* en el que no solamente los textos escritos están cargados de elementos de la oralidad, sino que se combinan modos orales y escritos en los que se tensionan las convenciones y los recursos propios de cada uno (Giammatteo, 2014; Magadán, 2013, 2016).

El lenguaje en la clase de Lengua y Literatura

En los espacios educativos, el lenguaje tiene diferentes funciones, no solamente es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento; sino que es un instrumento de relación y de expresión de identidades sociales en el aula. Además, específicamente en las clases de lengua, los usos lingüísticos orales y escritos son objeto del proceso de enseñanza y aprendizaje (Nussbaum y Tusón, 1996; Unamuno, 2016).

En las aulas de Lengua y Literatura se encuentran (y se tensionan) las variedades vernáculos y la lengua estándar, que pueden diferenciarse no solamente por las funciones que desempeñan sino también por las pautas de regulación que las rigen (o no). Las primeras sirven mayoritariamente para funciones sociales comunales, mientras que la variedad estándar se utiliza en la educación, los medios de comunicación, las situaciones formales y administrativas, etc. Asimismo, la variedad estándar tiene consenso y está codificada en gramáticas y vocabularios; es frecuentemente la lengua en que se escribe y ofrece cierta unidad lingüística. En cambio, las variedades vernáculos se alejan de la estandarización y la fijación, y se nutren de la combinación de diferentes formas lingüísticas y prácticas de registro en las que se combinan diversos cruces y distintos códigos, dialectos y estilos (Bixio, 2012; Rampton, 2010).

Ambas variedades forman parte de los repertorios de estudiantes y docentes, aunque no en igual grado y con las mismas funciones en todos los casos. Por las diferencias en cuanto a los roles establecidos y los objetivos en las clases, en los usos de los profesores y en los materiales didácticos existe un registro más formal y escolar, mientras que prima un registro más coloquial e informal en los usos de los estudiantes (Tusón, 2002). En relación con esto, se ha propuesto que en las aulas se resignifica la lengua estándar invisibilizando las desigualdades que encarnan los usos lingüísticos, las relaciones con el poder y las tensiones entre prestigio y dominación entre las variedades (Bixio, 2003).

De cualquier manera, esto no siempre se observa en todos los espacios educativos; los docentes usualmente conocen las variedades vernáculos, y por eso en las interacciones áulicas hay una negociación constante de formas y significados, en la que se articulan los saberes lingüísticos conocidos con variedades más formales a aprender (Tusón, 2002). Estas interacciones están atravesadas por relaciones de poder, ya que los docentes, con su autoridad disciplinar, son quienes convalidan o no ciertas maneras de expresarse en las aulas y son portadores de ciertas valoraciones que prestigian unos usos lingüísticos y no otros (Cuesta, 2019). Por eso, resulta central tomar conciencia del rol de la escuela en ampliar las capacidades comunicativas del alumnado, de la postura ideológica docente sobre qué variedades son adecuadas en cada momento y saber que los efectos sobre las valoraciones lingüísticas recaen no sobre las lenguas sino sobre los hablantes (Tusón, 2002).

Cabe mencionar que el abordaje didáctico de estos aspectos no ha sido siempre algo central en la educación, a pesar de que, como ya se señaló, los lineamientos curriculares nacionales y provinciales prescriben la necesidad del abordaje de la oralidad en tanto práctica social del lenguaje. En este sentido, Magadán (2018) sostiene que en la Argentina la enseñanza de la oralidad en las aulas ha ocupado un lugar postergado, detrás de la preeminencia que ha tenido la lectura y la escritura, y que esta se ha centrado, sobre todo, en situaciones de discurso formal y planificado, relacionado con el uso de materiales

escritos, sin considerar que las situaciones de oralidad espontánea constituyen prácticas específicas y requieren su abordaje propio.

En este contexto, se vuelve pertinente el análisis del trabajo sobre la oralidad y la reflexión sobre las variedades lingüísticas en las aulas de Lengua y Literatura, en especial cuando se abordan ejemplos propios de los repertorios de los estudiantes y docentes.

Metodología

Los datos que se analizan en este artículo fueron recogidos durante un trabajo de campo sobre las prácticas de literacidad en clases de Prácticas del Lenguaje² de nivel secundario. Esa investigación siguió un enfoque etnográfico que buscaba observar las interacciones y estudiar cómo los participantes negocian maneras de ser y actuar en el mundo, roles de participación, significados sociales, formas de hablar y trabajar con textos y construir el conocimiento (Castanheira et al., 2001).

Si bien la investigación fue de carácter más amplio, ya que buscaba dar cuenta de cómo eran las prácticas de literacidad en las clases y cómo se integraban las tecnologías digitales en estos espacios (Godoy, 2021), en este artículo nos centramos fundamentalmente en las elecciones lingüísticas y discursivas que hacen los estudiantes en función de las distintas circunstancias áulicas y a partir del repertorio lingüístico y comunicativo que tienen disponible. En este sentido, la Etnografía resulta un enfoque pertinente, puesto que permite articular conceptos de la Sociolingüística y de la Antropología (Blommaert y Dong, 2010; Street, 1993).

Los espacios para la realización del trabajo de campo fueron elegidos en función de los objetivos de la investigación, centrada en estudiar en profundidad algunas aulas para observar allí las prácticas de literacidad. En este sentido, se trata de un muestreo intencionado (Patton, 2002), no centrado en la representatividad o la extensión de las situaciones posibles, sino en su riqueza. De este modo, se seleccionaron dos aulas de Prácticas del Lenguaje de dos escuelas secundarias del conurbano de la provincia de Buenos Aires. Ambas aulas eran de 2° año de la secundaria. A continuación, se presentan brevemente ambos espacios:

Clase A: se trata de una clase de Prácticas del Lenguaje de una escuela pública con 32 estudiantes. En esta enseña Marcela, una docente con 25 años de antigüedad en la docencia.

Clase B: se trata de una clase de Prácticas del Lenguaje de una escuela privada con 25 estudiantes. Allí enseña Lila, una docente con 15 años de antigüedad en la docencia.

En la Clase A, el trabajo de campo se extendió desde abril a noviembre de 2018 y en la Clase B, desde mayo hasta noviembre del mismo año. Durante ese tiempo, se participó de

las clases siguiendo la técnica de la observación participante y la grabación de las clases. En ambos espacios se explicó a los participantes en qué consistía la investigación para contar con su autorización y consentimiento informado. Además, se buscó no generar efectos adversos, a la vez que se estableció el compromiso de resguardar la identidad de los participantes garantizando su anonimato a través del uso de pseudónimos (Dooly et al., 2017).

Los datos que analizamos en este artículo son intercambios orales áulicos que pudimos observar y registrar en audio. La grabación de las clases, si bien resultaba “más invasiva” que el uso de un cuaderno de notas, permitió conservar mejor la textualidad de lo dicho y lo escrito, sin las distorsiones de la memoria (Rockwell, 1987). Estos intercambios son contextualizados y transcritos siguiendo las pautas presentadas en el anexo. Para facilitar la referencia a estos, son denominados con etiquetas con un símbolo numeral (o *hashtag* #), en las que se indica una(s) palabra(s) clave(s) y la clase a la que pertenece ese dato. Estos intercambios son analizados en función de observar cómo en estos existen procesos de regulación y negociación de lo que puede decirse en los espacios educativos entre los estudiantes y las docentes.

Análisis de escenas

En ambas clases observamos instancias espontáneas de reflexión metalingüística sobre ejemplos de variedades vernáculos, que llevan a explicaciones y discusiones sobre sus significados y ámbitos de adecuación. Estas instancias nos permiten pensar cómo es el abordaje de la oralidad en las aulas de Prácticas del Lenguaje de nivel secundario, específicamente cómo los docentes establecen regulaciones sobre lo que puede decirse en estas y cómo hacerlo, y también cómo se abordan (si se abordan) formas de hablar que emergen de los discursos digitales.

A continuación, presentaremos el análisis en dos secciones: en la primera, nos concentraremos en expresiones coloquiales que son censuradas por las docentes, en función de establecer cuáles son las formas correctas de hablar en clase. En la segunda, examinaremos la reflexión sobre algunos usos lingüísticos que surgen en las redes sociales digitales y llegan al aula.

“Esa palabrota feísima”: repertorios vernáculos y escolares

En las clases se registraron intercambios donde las docentes y los estudiantes discuten y negocian cuáles son las maneras adecuadas para hablar en el aula. La reflexión metalingüística en estos casos no se centra en la corrección/incorrección de las expresiones, sino en su adecuación al contexto escolar. Frente a las expresiones coloquiales, vernáculos o informales de los estudiantes, las profesoras proponen un

registro escolar caracterizado por el uso de formas lingüísticas estándares que son aceptadas convencionalmente en la escuela. En estas secuencias, en general, los alumnos producen enunciados que se alejan ostensiblemente del registro escolar y las docentes, al percibir esto como problemático, reformulan proponiendo expresiones adecuadas.

En la Clase A, por ejemplo, durante la corrección de unas actividades de análisis sintáctico se produce el siguiente intercambio:

Intercambio #PalabrotaFeísima (Clase A)

1. Manuel: me estoy cagando de calor
2. Marcela: Ok?
3. Alguien: °XX°
4. Marcela: sí? (.) Manu? *estás como teniendo calor?* (tono irónico)
5. Manuel: sí
6. Luciano: sí profe\
7. Marcela: qué diferente entre (.) estoy teniendo calor a la palabrota esa **feísima** que dijiste hace un segundo [que usaste el lenguaje informal no tendrías XXXXXX es adecuado?]
8. Víctor: [alta calor ameo]
9. Verónica: [me estoy untando de calor]
(voces y diálogos superpuestas) (risas)
10. Nelson: dialecto adolescente
11. Marcela: adolescente (.) ahí está
(voces superpuestas)
12. Ivo: y sociolecto no escolarizado
13. Marcela: exactamente (.) todo eso hizo Manu(.) y con una sola palabra

Durante la corrección, Manuel le hace un comentario a un compañero, pero es escuchado por la docente, que considera que ese enunciado no es adecuado al registro del aula (1). Si bien Marcela continúa la corrección, en el siguiente turno abandona la actividad de análisis sintáctico para concentrarse en lo dicho por Manuel. Entonces, con un tono irónicamente amable, demarcado por un acento especial, le pregunta por su estado a través de una reformulación que convierte “cagándo[se] de calor” en “teniendo calor” (4). Esto opera como una reparación del turno previo (1), que da cuenta de que la docente concibe esa expresión como algo problemático dentro de la interacción escolar.

Dado que el estudiante responde afirmativamente la pregunta, centrándose en el contenido proposicional más que en la intención pragmática de la profesora (5) y Luciano también muestra acuerdo con este contenido proposicional (6), Marcela explicitará en su siguiente intervención la diferencia entre el enunciado producido por el alumno y la reformulación adecuada, haciendo una valoración negativa sobre lo dicho por el estudiante, a lo que considera una “palabrota feísima”. Por eso, produce un enunciado deóntico sobre el lenguaje que resulta adecuado para el aula (7). Por el tono irónico y humorístico que emplea Marcela, se habilita a que otros estudiantes se rían y participen de la situación. En la clase sobresalen las voces de Víctor y Verónica, que producen estilizaciones sobre el habla informal que también son inadecuadas para el aula (8 y 9). Además, otros proponen análisis sociolingüísticos a partir de las categorías vistas en clases anteriores como “dialecto adolescente” y “sociolecto no escolarizado” (10 y 12). Finalmente, Marcela valora positivamente las intervenciones de los compañeros que analizan la variedad lingüística (11 y 13). En este intercambio se puede ver cómo Marcela propicia una instancia de reflexión y enseñanza a partir de una expresión auténtica de un alumno.

En la Clase B también encontramos una situación similar, en la que Lila retoma un término coloquial que produce uno de los estudiantes para mostrar su inadecuación en el aula y propiciar una instancia de reflexión grupal al respecto.

Intercambio #HablemosConPropiedad (Clase B)

1. Santino: mientras comía (.) Marian me pegó
2. Lila: no te lo puedo creer (.) qué pasó mariano?
3. Mariano: no se no sé me- me- creo que me afaná una papa no sé
(risas) [con ketchup]
4. Lila: [hablemos] con propiedad (tono gracioso) por favor
(risas voces superpuestas)
5. Agustín: XXX me sacó
6. Lila: sí\
7. Mía: tomó de mi plato
(risas)
8. Lila: bien
9. Agustín: me robó
10. Mía: *me ha robado mi plato sin permiso*

El intercambio anterior se produce durante una clase sobre los tiempos verbales del modo indicativo. En ese contexto, Santino da un ejemplo (1) contándole a la docente una anécdota de su vida cotidiana. Ante ese turno, Lila se detiene sobre el contenido proposicional expresado (2) y le pregunta a Mariano por qué le había pegado a su compañero, a lo que él responde, con una expresión coloquial: “afanó” (3). El final del turno de Mariano se solapa con el de Lila, quien interviene para “censurar” la forma de hablar del alumno (5). Esto lo hace utilizando un tono amable pero enfático, y los interpela a “hablar con propiedad”. Esta reparación docente genera risas y comentarios superpuestos, entre los que se encuentran propuestas que hacen los estudiantes sobre otras formas posibles de expresar la acción (5, 7, 9) que son aceptadas y validadas por Lila (6, 8) y, finalmente, Mía elabora una estilización que ridiculiza un poco el grado de “propiedad” con el que se manejan en la clase (10).

En los intercambios anteriores, podemos ver cómo ambas docentes, a partir de enunciados de los estudiantes que ellas perciben como problemáticos producen reparaciones y proponen expresiones que sí se ajustan al registro escolar. En ambas clases las profesoras apelan a un cambio de código conversacional, en el que se articulan elementos pertenecientes a diferentes variedades lingüísticas (Gumperz, 1982; Saviile Troike, 2003), amparado en un entendimiento tácito acerca de las normas situacionales y cómo comunicarse en contextos educativos. En ambos intercambios se puede ver cómo se contraponen y negocian las formas estandarizadas y las vernáculos: los estudiantes apelan a sus repertorios lingüísticos en el que se combinan diferentes registros sociales y valoraciones sociolingüísticas. Los estudiantes apelan a diferentes formas de hablar de manera espontánea y, frente a las propuestas de las docentes, ellos evocan hablas ajenas, tanto alternativas válidas como inválidas, para mostrar su repertorio lingüístico y también sus actitudes sobre estas. Además, a partir de estos intercambios se puede pensar cómo en las clases están en constante definición y negociación el establecimiento del marco contextual a través de los usos lingüísticos: mientras que los estudiantes apelan a expresiones que redefinen el contexto de la clase como más coloquial, las profesoras proponen expresiones que marcan el distanciamiento de la informalidad y redefinen el contexto comunicacional escolar.

“Lo dice un YouTuber”: repertorios digitales en las aulas

En las clases registramos algunas situaciones en las que estudiantes y docentes reflexionan sobre expresiones lingüísticas que circulan en las redes, o que surgen originalmente en espacios digitales y luego se extienden a otros espacios presenciales. Se trata de expresiones que ponen de manifiesto mixturas, variedades minorizadas y nuevas creaciones lingüísticas (Magadán, 2018). En estas situaciones, se retoman en las aulas expresiones lingüísticas que indexicalizan un registro adolescente vinculado con el

contacto o la pertenencia a redes sociales en espacios en línea y son reconocidas como tales (Rampton, 2006; Rampton et al., 2014). Dado que el registro también puede ser pensado como una *práctica social* (y no solo como un conjunto de expresiones), que tiene que ver con el uso de determinados recursos o variantes lingüísticas para crear y manifestar significados sociales (Eckert, 2003, 2004), se pueden pensar las estilizaciones de registros (Rampton, 2006) y la apelación a las voces enregistradas³ (*enregistered voices*) (Agha, 2005) como una forma en la que los estudiantes proponen (sus) expresiones vernáculos en el aula y generan instancias de reflexión metalingüística. En ese sentido, los intercambios sobre expresiones en las redes no solo permiten reflexionar desde la escuela sobre las variedades vernáculos, sino que también participan del proceso de construcción identitaria entre adolescentes.

En la Clase A registramos un intercambio con los estudiantes en el que nos contaron qué expresiones usaban ellos, a raíz de la consulta por el enunciado “mal allá”. Vale aclarar que se trató de un intercambio que los estudiantes mantuvieron con la investigadora al finalizar la realización de una tarea, no formó parte de una actividad grupal ni planificada, sino de un diálogo informal en el marco de la clase.

Intercambio #MalAlláMalAhí (Clase A)

1. Verónica: mal allá (.) viste (a la investigadora) que ahora se dice mal allá=
2. Víctor: no: [toda la vida se dijo]
3. Samanta: [mal ahí mal allá]
4. Verónica: ahora está más de moda el mal ahí
(voces superpuestas)
5. Verónica: yo lo conocí ahora
6. Samanta: yo también
7. Víctor: no: vos-vos escuchás todo lo que digo yo (.) o sea\
8. Samanta: na::: (.) selena también
9. Investigadora: cómo es la expresión? mal [allá]
10. Samanta: [sí pero\]
11. Víctor: [mal allá mal saque mal fla]
12. Verónica: [mal ahí mal fla]
13. Investigadora: mal qué? mal flan?
14. Samanta: fla::

[...]⁴

15. Verónica: e: cheto

16. Samanta: re [cheto]

17. Verónica: [pero cheto] se usó siempre creo

18. Samanta: [cheto toda la vida se usó]

19. Investigadora: [no cheto sí]

20. Víctor: [re cheto] se usó siempre

21. Nicolás: a re-

22. Investigadora: a re

23. Samanta: [a re]

24. Verónica: [el a re] el a re no sé de dónde [salió]

25. Víctor: [el a re] no es de tan- de villero y o sea sí de hablar [XXX]

26. Samanta: [XXX]

27. Víctor: [XXX] lo usan todos(.) claro

[...]⁵

28. Verónica: y el otro (.) e: a ver\

29. Víctor: mal fla-

30. Verónica: el cumpa

31. Selena: [a:: se re usa ahora]

32. Víctor:[no pero eso] eso salió del video del chabón que le dijo a Messi que le lleve alfajores

Este intercambio se genera en un pequeño grupo, cuando los estudiantes habían terminado una tarea y comentaron con la investigadora algunas formas nuevas de hablar como “mal allá”, “mal ahí”, “cheto”, “ahre”. A medida que el intercambio avanzaba se sumaron otros alumnos a escuchar lo que sus compañeros expresaban. El intercambio revela que los estudiantes desarrollan una reflexión metalingüística sobre las “nuevas formas” de hablar que ellos utilizan y se detienen sobre las similitudes semánticas entre estas (3, 11, 12), el origen y la circulación de cada expresión (1, 2, 4, 17, 18, 20, 24, 32), a la vez que expresan juicios sociolingüísticos sobre estas (25 y 27). En efecto, reflexionan sobre sus repertorios lingüísticos para compartir estos saberes con la investigadora. En ese diálogo, del que solo reproducimos un fragmento, los estudiantes participan activamente, ya que es un tema que genera interés y controversia en el

grupo, lo que produce algunos solapamientos en los turnos de habla, transiciones sin silencios y reparaciones entre ellos. En el intercambio, además, se puede observar una preocupación por el surgimiento de los términos en espacios digitales, como se explica del término “cumpa” (30) en relación con un video viral, pero también del término “ah re” (De Luca, 2021). En efecto, se trata de expresiones vernáculos que se “viralizan” y extienden su circulación en redes sociales, y luego trascienden ese ámbito digital y se registran en todo tipo de discursos.

En la Clase B en numerosas ocasiones se propusieron instancias de reflexión sobre terminología nueva, surgida y expandida a través de redes sociales digitales. A continuación, reproducimos dos intercambios en los que se discuten grupalmente algunas de estas expresiones. En el primero, se comenta el significado del sintagma “un Raúl”, a raíz de que el tacho de basura había sido bautizado por los estudiantes con ese nombre. El segundo intercambio se produce cuando la docente, Lila, se incorpora en una discusión de los estudiantes sobre la expresión “skere”, un tema de debate que se había puesto de moda en los últimos meses del año 2018.

Intercambio #UnRaúl (Clase B)

1. Lila: es gracioso [que::]=
2. Juan Martín: [XXX]
3. Lila: =se llame Raúl (.) saben que hoy en día se le está diciendo Raúl (.) a los hombres que son muy machistas?
(voces superpuestas)
4. Lila: sabías vos?
5. Investigadora: no (.) yo no (.) me quedé en tincho
6. Lila: cla- tincho y Raúl [son los]
7. Investigadora: [tincho y Raúl]
8. Agustín: cómo digo? Santino es Raúl? o [XXX]
9. Sebastián: [Raúl] es Santino
10. Lila: perdón?
11. Agustín: cómo se dice? Santino es Raúl?
(risas)
12. Lila: qué? cómo se dice\
13. Agustín: Santino es Raúl?

14. Juan Martín: no (.) cómo decís? santino \ (.) si le quiero decir (.) machista a:
Santino (.) qué le digo? Santino
15. Lila: a: es un raúl
16. Juan Martín : [Santi-]
17. Lila: [no] pasa que santino es un raúl\ o es muy raúl (tono de voz impostado)
(risas) (.) o es un tincho
18. Mariano: tincho
19. Micaela: tincho
(risas)

Intercambio #Skere (Clase B)

1. Lila: no sabías?
2. Lisa: qué cosa?
3. Lila: es let's get it
4. Santino: pero capaz en español [quiere decir\]
5. Lila: [let's get it]
6. Justina: en serio?
7. Paula: qué cosa?
8. Varios: [qué cosa]
9. Juan Martín: quién lo dijo?
10. Sabrina: qué cosa?
11. Santino: skere? (risas)
12. Lila: se\
13. Mía: no sabían?
14. Paula: qué cosa?
15. Mía: que (.) skere es-
16. Rufina: =es let's get it
17. Mía: let's get it
18. Alguien: qué?
19. Mía:[y lo dijeron tantas veces]

20. Micaela: [let's get it]
21. Mía: y decirlo tantas veces\ [let's get it let's get it let's get it]
(voces superpuestas)
22. Justina: y skere de dónde salió?
(voces superpuestas)
23. Micaela: de let's get it
(voces superpuestas)
24. Luciana: quién inventó el skere?
25. Rufina: creo que duki
26. Micaela: [justi justi justi]
27. Mía: [No duki inventó el modo diablo]
(voces superpuestas)
28. Francisco: (mientras dicen let's get it varias veces las chicas) skere lo dice un youtuber\
29. Juan Martín: Li (.) entonces XXX sabés que me parece que eran un tipo empezó a hablar bueno=
30. Mariano: mal- malo [malo]
31. Juan Martín: [squerry] squerry es no sé qué dijo XXXX (sigue)

En la Clase B podemos ver un caso en el que son los estudiantes quienes llevan ejemplos para conversar (#Skere), y otro en el que la docente es quien propone su propio ejemplo (#UnRaúl). En ambos intercambios, la docente busca presentarse como conocedora de los códigos que circulan en las redes. En #UnRaúl, Lila presenta la expresión novedosa (3) y responde las preguntas de los estudiantes sobre cómo utilizarla (8, 9, 11 y 13) dando ejemplos y proponiendo una paráfrasis con otro término vernáculo "Tincho" (15 y 17). En #Skere, Lila interviene en un diálogo entre dos estudiantes que comentaban el término "skere" y la forma de pronunciación de Mario Mactas, para mostrar que ella sí sabía el origen de la expresión viral (1, 3, 5). Sin embargo, cuando otros estudiantes la escuchan, quieren participar de la discusión terminológica, como se puede ver a partir de las preguntas que ellos desarrollan (6, 7, 8, 9, 10, 14 y 18) y los turnos con explicaciones sobre el significado (16, 17, 19, 20 y 21). Además, reflexionan sobre el origen en redes sociales del término y de otros como "modo diablo" (22, 24, 26, 27 y 28). Sobre el final del intercambio, es Juan Martín quien toma el turno de habla para proponerle a la docente mirar el video de Mario Mactas y así hacerla partícipe de la situación graciosa

que estaban comentando en el grupo (29 y 31). En estos dos intercambios se puede ver que las variedades vernáculos adolescentes y las expresiones que circulan en las redes son temas que resultan interesantes para la clase, ya que la mayoría de los estudiantes quiere participar en el diálogo, como se puede rastrear en los sucesivos solapamientos y reparaciones entre ellos. En efecto, los estudiantes intervienen en estas instancias de reflexión metalingüística aportando sus interpretaciones (si tienen) o consultando sobre los significados de las nuevas expresiones y sus formas de uso.

En los intercambios anteriores se puede ver cómo estudiantes y docentes participan en intercambios de reflexión metalingüística acerca de las expresiones vernáculos ligadas a los espacios virtuales. En estas escenas se trabaja sobre los repertorios lingüísticos enriquecidos por las redes sociales y los espacios virtuales. Se concentran en formas lingüísticas nuevas (o que no pertenecen a la lengua estándar) y que forman parte de un registro juvenil vinculado con la participación en redes sociales (Twitter, Instagram, YouTube, etc.), pero cuyos significados resultan oscuros si no se cuenta con los conocimientos necesarios propios de esas comunidades de práctica. La reflexión sobre estas expresiones no podría encuadrarse dentro de procesos de regulación ni de censura, sino que los términos son abordados como “palabras extrañas” para conocer y discutir.

CONCLUSIONES

En los intercambios anteriores pudimos observar la convivencia de variedades lingüísticas vernáculos y escolares entre estudiantes y docentes en las clases de Prácticas del Lenguaje de nivel secundario. En el análisis de las escenas elegidas nos detuvimos en cómo los participantes reflexionan acerca de las expresiones vernáculos que utilizan y cómo se negocian grupalmente las pautas de adecuación en las clases. El análisis desarrollado en las páginas anteriores nos permite hacer una serie de observaciones finales y ponderar su valor para la didáctica de la Lengua y la Literatura.

En primer lugar, observamos que en las aulas de secundario circulan expresiones vernáculos cotidianas y formas lingüísticas propias de las redes sociales digitales y que, a raíz de estas, se pueden producir intercambios en las aulas en las que, de forma grupal, se discutan qué maneras de hablar son las adecuadas en los diferentes espacios, como las redes, la vida cotidiana y también la escuela. Se trata de instancias de reflexión metalingüística en las que los alumnos y las profesoras participan combinando sus repertorios lingüísticos, sus saberes propios de las comunidades de práctica y sus intuiciones lingüísticas y gramaticales en el marco disciplinar de la clase. En segundo lugar, observamos que, en algunas de estas instancias, los usos lingüísticos vernáculos son retomados para el trabajo específico sobre las regulaciones lingüísticas, es decir, qué se puede decir en las aulas y qué usos no son aceptados. En estas instancias, las formas

lingüísticas coloquiales de los repertorios de los estudiantes son retomadas por las docentes para mostrar su inadecuación. En tercer lugar, observamos que los discursos digitales resultan pertinentes para la reflexión metalingüística y metadiscursiva en las clases de Prácticas del Lenguaje, ya que por su viralización forman parte de los repertorios lingüísticos y son recursos con los que los estudiantes están en contacto (De Luca, 2019, 2021; Godoy, 2022; Magadán, 2021).

Los resultados presentados en este artículo, si bien acotados a una investigación sobre dos aulas específicas, muestran cómo los usos lingüísticos cotidianos y digitales, y las variedades coloquiales, son recursos interesantes en las clases de Lengua y Literatura, y que, con ellos, se pueden generar valiosas instancias de trabajo sobre el lenguaje y la oralidad. Estas formas lingüísticas, si bien no siempre resultan adecuadas para el aula, sí son pertinentes como ejemplos e insumos para la reflexión. Los usos concretos de los hablantes permiten reflexionar sobre el lenguaje como práctica social y abordar los distintos repertorios lingüísticos, considerando su adecuación a las distintas situaciones comunicativas y discutiendo los posibles procesos de cambio lingüístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agha, A. (2005). Voice, Footing, Enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38–59.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2(2), 24-35.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En G. Bombini (Coord.). *Lengua & literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (23-51). Editorial Biblos.
- Blommaert, J. y Dong, J. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Blommaert, J. y Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges and J-J Weber (Eds), *Multilingualism and multimodality* (9-32), Brill.
- Bombini, G. (2017). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. La Edición para el profesor*. Ediciones El Hacedor.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En C. Barragán [et al.], *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Grao.
- Castanheira, M. L.; Crawford, T.; Dixo, C. y Green, J. (2001). Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. *Linguistics and Education* 11(4), 353-400.

- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- De Luca, N. (2019). Una propuesta didáctica a partir del uso de diccionarios digitales en clase. *Quaderns Digitals*, 88, 211-252.
- De Luca, N. (2021). El marcador conversacional ahre en memes: hacia la definición del marcador-meme en interacciones digitales de dos comunidades de práctica juveniles. *Pragmática Sociocultural* 9(1), 76-95.
- Dirección General de Cultura y Educación. (DGCyE). (2006). *Diseño Curricular. Prácticas del Lenguaje. 2° año*. DGCyE, PBA.
- Dooly, M.; Moore, E. y Vallejo, C. (2017). Ética de la investigación. En E. Moore, E. y M. Dooly, M. (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*. *Research-publishing.net*. (pp. 363-375).
- Eckert, P. (2003). Language and Adolescent peer groups. *Journal of language and social psychology*, 22(1), 112-118.
- Eckert, P. (2004). Meaning of style. *Texas Linguistic Forum* (47), 41-53.
- Giammatteo, M. (2014). Consideraciones lingüísticas acerca del fenómeno Internet. En M. Giammatteo y A. Parini (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Sociedad Argentina de Lingüística.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers Inc.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes. *Directions of sociolinguistic. The ethnography of communication*. Holt, Rinehart y Winston.
- Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. Cengage Learning Argentina.
- Magadán, C. (2018). Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad. En R. Bein; J. E. Bonnin; M. di Stefano; D. Lauria y M. C. Pereira (Coords.). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo III: Lectura y escritura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Magadán, C. (2019). Palabras Aumentadas: jugar para reflexionar sobre la lengua. *Revista Textos*, 85, 20-28.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 14-21.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity Interaction in an Urban School*. Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2010). From 'multi-ethnic urban heteroglossia' to 'contemporary urban vernaculars'. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 61, 1-24.
- Rampton, B.; Maybin, J. y Roberts, C. (2014). Methodological foundations in linguistic ethnography. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 125, 1-25.
- Rampton, B. (2017). Interaccional sociolinguistics. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 205, 1-16.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En E. Rockwell y J. Ezpeleta (Coords.), *Para observar la escuela, caminos y nociones*. Vol 2. Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social". DIE.
- Saville-Troike, M. (2003). *La etnografía de la comunicación*. 3ra Edición. Prometeo Libros [Edición en castellano 2005].
- Sidnell, J. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. En J. Sidnell y T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis*. Malden/Oxford/West Sussex: John Wiley & Sons.
- Sidnell, J. y Stivers, T. (2013). Introduction. En J. Sidnell y T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis*. Malden/Oxford/West Sussex: John Wiley & Sons.
- Street, B. (1993), Introduction: The New Literacy Studies. En B. Street (Ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, (1-29). Cambridge University Press.
- Tusón Valls, A. (2002). El escenario comunicativo del aula: usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 64, 38-42.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Vilar, M. (2018). Pragmática e interacción. En R. Marafioti y J. E. Bonnin (Eds.), *Voces en conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la Ley de Medios*. UNM Editora.

ANEXO

Pautas para la transcripción tomadas y adaptadas de Vilar (2018)

a: : alargamiento vocálico
MAYÚSCULA: grito
Negrita: énfasis
Cursiva: tono afectado
Interrup- : interrupción
[Solapamiento]: Solapamiento o superposición de turnos de habla
Sigue= : Sin transición entre turnos de habla
Entonación\ : decrece la curva de entonación
Entonación/ : crece la curva de entonación
Pregunta?: Entonación interrogativa
Exclamación!: Entonación exclamativa
(.): pausa muy breve
(2): pausa de dos segundos
[...]: omisión de segundos transcriptos
ºHolaº: tono bajo o susurrado
(XXX): inaudible o indistinguible
{Habla sobre bullicio}

¹ Lucía Godoy es doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Análisis del Discurso, licenciada y profesora en Letras por la misma universidad. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de San Martín y en los Institutos de Formación Docente N°1, 103 y 41 de la Provincia de Buenos Aires. Forma parte del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad de la Universidad Nacional de San Martín.

² El nombre que recibe la materia “Lengua y Literatura” en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

³ Agha (2005) denomina voces enregistradas a una clase de voces sociales vinculadas a registros que indexalizan a estereotipos sociales específicos (o a sus híbridos también) y que requieren de conocimientos sociales y discursivos para su reconocimiento social y para la alineación con estos registros.

⁴ Discuten sobre las expresiones.

⁵ Ídem comentario anterior.

⁶ Se puede consultar el video en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=LNnVQk4WQ0I>