



Las otras escrituras: diálogos entre jóvenes y escuela

Fernando Andino (FAHCE-UNLP)

gasparand@yahoo.com.ar

Pcia. Bs. As.

Palabras clave: Jóvenes, escritura, escuela secundaria

Este trabajo forma parte de la investigación enmarcada en el Proyecto de Doctorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, en proceso de inscripción, “Prácticas de escritura en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Berisso en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura”, dirigido por la Dra. Valeria Sardi, donde se analizan distintas relaciones entre lxs alumnxs¹ y la escritura en el marco de la escuela secundaria, desde un abordaje transdisciplinar y tomando a la etnografía como enfoque interpretativo (Geertz, 1995).

Específicamente, traemos a la mesa dos casos de prácticas de escritura en la escuela secundaria que se pueden concebir como otras escrituras (Fabre, 1998), es decir, escrituras al margen o escrituras no escolares o, yendo más al extremo, como no escrituras. Sin embargo, la existencia histórica de este tipo de escrituras en las escuelas presenta un emergente (Williams, 1977) susceptible de ser analizado por otros paradigmas. Desde una perspectiva sociocultural podemos interpretar que estas prácticas, incómodas y sancionables por las normas de la institución escuela, configuran identidades juveniles en continuo diálogo e imbricadas con lo que podemos llamar la “escripción” (Petrucci, 2002) escolar, aquella escritura oficial y evaluable. En esta tensión vemos cómo el alumnado va construyendo un “palimpsesto” (Peralta, 2001) donde se juega una subjetividad tramada entre la escuela y los saberes de la experiencia.

Estas prácticas funcionan en el aula entre el secreto y la simultaneidad con la escritura legitimada escolarmente. Para acercarnos a ellas el trabajo docente consiste en crear “espacios de seguridad” (Merieu, 1998) que permitan ver cómo, en los colectivos juveniles, la escritura se concibe como una práctica cultural corriente y cotidiana en el espacio escuela (escriben en papeles, en los celulares, en las netbooks, en las tapas de las netbooks, en los bancos, en sus manos, en las mochilas, en sus brazos, en las paredes, en el pizarrón, en las hojas de sus carpetas, al margen de estas, en los armarios, en los diccionarios de la escuela, en el baño, etc.). Esta proliferación de escritura contradice, muchas veces, ciertas miradas profesoras sustentadas en el déficit escriturario del alumnado, que profesan o bien la ausencia de esta práctica, o bien su escasez, cuando no su carencia de conocimientos respecto a su normativa, entre otras valoraciones (Andino, 2008).

¹ El uso de la “x” tiene como propósito señalar tanto a alumnos como a alumnas.



En el seno de dos clases de Prácticas del lenguaje en dos cursos de diferentes escuelas de Berisso, aparecen dos formas de escritura, dos pulsiones que derivan en lo que hemos llamado “chats artesanales” y un mensaje de texto “despechado” por celular. Estas prácticas, como indicamos más arriba, se dieron lugar simultáneamente con prácticas de lectura y escritura. Es esta simultaneidad la que investigamos en el presente trabajo ya que aparece frecuentemente en las aulas configurando un mapa donde esa “otredad” más vinculada a la concepción de una escuela tradicional, se inscribe hoy, en estos escenarios, como conjuntos de enunciados pertenecientes a una cadena lingüística histórica donde la jerarquización de ciertas escrituras tienen más que ver con estatutos de poder institucionales que con las habilidades de los sujetos escribientes (Bajtin, 1993). Queremos sostener que estas escrituras son hoy parte constitutiva del dictado de estas materias lo que nos lleva a discutir qué significa una “práctica escolar” y a qué denominamos “prácticas subalternas” (Castillo Gómez, 2002), si es productiva esta distinción a la hora de trabajar y de investigar la enseñanza de la lengua y la literatura en las aulas o sólo “fuerza” (Tiramonti, 2011) el diálogo, distanciándolo y ajenizándolo, entre las prácticas de la cultura juvenil y aquellas propuestas por la escuela secundaria.

Primera escena: *Los chats artesanales*

En un 2° año de la Secundaria n°1 de Berisso acabábamos de leer un capítulo de *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde. Cuando me disponía a escribir una consigna de escritura en el pizarrón noté que algunxs alumnx no copiaban y se tiraban bollitos de papeles. Mi primera impresión fue la de entender esta práctica como modos de molestarse entre ellxs, sin embargo, antes de intervenir, me di cuenta que lxs alumnx levantaban esos papeles del suelo o de otros lugares donde caían, los leían, los escribían y los devolvían a sus lugares de origen. Así entendí que no se molestaban sino que se “comunicaban algo”. Terminé de escribir la consigna y me acerqué para indagar el fenómeno. Algunas alumnas me dijeron que usaban ese sistema “para que los profes no las retaran”. Una vez blanqueada la situación y en diálogo con las alumnas, entendí otra dimensión de esta suerte de chat artesanal: muchxs se escribían así “porque les daba vergüenza decirse esas cosas en la cara”, como me confiaron. Mi preocupación, una vez habilitada estas escrituras era ver qué sucedía con las propuestas de escritura de los grupos con los que trabajaba pero, para mi sorpresa, nada cambió. Es más, continuaron con esta práctica haciéndome de “palomo mensajero” así no tiraban más los papeles y los trasladaba yo. También me comenzaron a confiar ciertos problemas que tenían entre ellxs: amoríos, conflictos familiares, gustos, prácticas y consumos culturales a los que adherían. Se fue creando en el curso una suerte de escritura simultánea, una para enviar mensajes, la otra para ser evaluada.

Algunos de esos textos los reproduzco a continuación. La alternancia entre distintas tipografías simula los distintos colores con que lxs alumnx marcan sus voces en el chat para diferenciarse:

Texto 1:



"To bien??? Sep y Vz?

Si!!!.. q' aburrída esta vieja_ jeje

Si encima no le intereza a nadie

Si tiene un gallo en la garganta

Jeje. No seas mala boluda q' qeresvztmb tiene como 50 años jeje

Jejehdp... comta algo

Em..Ayer no te contesté xq' noteno crédito jeje

=(sipjeje

Texto 2:

Tomí con quenba seba

hoy al gimnasio. Le podes

decir que balla con fede

quequero hablar con el

no va a ir xq' tmb se

esta chamullando a

yesi p. entonces no

lovoi a ver mas =)!

Texto 3:

Ya hable con cesar y no quiere saber

Mas nada y estoy re mal

Uh i xq' no quiere! No me contesto

Pero bueno, no me lo puedo sacar

de la cabeza =(i bueno ahora ponete a

salir con el chemo! No quiere porque hablo

con cesar. Uhh... i vos no queres estar

con otro o solamente ellos 2!

No yo solamente a se rato que quero

volver con cesar y con nadie mas

Uhh!.... i ahora que vas ahacer!

Un primer acercamiento a los tres textos puede pensarse en torno a la relación escritura-soporte. El hecho de escribir sobre "trozos de papel" cuya superficie puede oscilar aproximadamente entre los ocho centímetros cuadrados y la hoja n°3 de carpeta convencional condiciona la economía escrituraria de modo tal que el género "chat" resulta adecuado y altamente comunicable para estos



soportes. Así, la lengua se reduce, las palabras se abrevian, se incluyen símbolos y se crea un código propio del espacio virtual pero que se reinventa en el aula. Como dice Petrucci:

“La escritura, sea alfabética o no alfabética, siempre ha señalado y delimitado espacios, ante todo los que le son propios, en cualquier superficie que se le fuera depositando: libros, documentos, una carta, paredes, epígrafes, sobre los objetos más diversos, y así sucesivamente. Cada vez que esto sucedió y sucede, vale decir, cada vez que se escribió algo, se instauró una relación y se creó un equilibrio entre espacio escrito y no escrito, en síntesis, entre blanco y negro” (2002: 17-18)

En otro sentido, este código construido en secreto entre alumnos y alumnas se inscribe en un sociolecto escriturario propio de las prácticas socioculturales de estxs adolescentes. Tanto en el chat como en los mensajes de textos en celulares lxs jóvenes se comunican de esta manera y se relacionan con esta escritura como especialistas (Andino: 2008). Esta esfera de uso, como vemos en la muestra, puede abordar distintos temas: la dicotomía clase-vieja-aburrimiento/chat-amiga-diversión o temas de la clase/temas de interés de las alumnas o escuela/vida en el texto 1; una comunicación de orden utilitario informativo en el texto 2 y una confesión sentimental en el texto 3. Evidentemente los tres textos denotan el sentido de sus creaciones: generar un circuito comunicativo donde lxs jóvenes puedan hablar de ellxs mismxs, de lo que sienten, de sus relaciones entre pares porque la práctica escolar, por lo menos en el texto 1, es sentida y pensada como alejada de sus experiencias personales. Por otro lado, es interesante que este circuito se dé en el aula y no en otro lugar. Cuando le pregunté a una alumna que le estaba pasando un papel a su compañero del banco de adelante, por qué no le decía lo que había escrito oralmente en ese momento o en el recreo si no quería que la escuchasen lxs demás alumnx, me contestó que “eso no se hablaba y que en el recreo hacían otras cosas”. Esta respuesta da cuenta de un código estrictamente escrito, que circula en forma velada lejos de las autoridades escolares, del cual no participan todxs lxs alumnx – no todxs escriben papeles- y cuyo lugar por excelencia para practicarlo sería el aula. Existe pues, una consciente puesta en escena de una práctica transgresora funcionando a contrapelo de la escritura “oficial”. Esta práctica identitaria de estxs jóvenes manifiesta una “auténtica motivación” entre pares con reglas propias muy diferente a la escritura que se produce para entregar a un profesor.

Por otro lado, si analizamos los textos en forma inmanente, hallamos mezclados tres sistemas de signos: los provenientes de la oralidad de lxs jóvenes (“To bien”, “boluda”, “chamullando”, “Sep”) que compondría un hablaescritura muy común en los relatos de ficción; las abreviaciones propias del chat (“pq”, “vz”, “tmb”, “hdp”) y los pseudoemoticones simulados con signos de puntuación [:((; :)]. Esta complejidad configura un sistema ícono-lingüístico que “sólo sirve para fabricar un modelo de referencia, situado más allá de la utilización inmediata de la lengua” (Blanche Benveniste, 2002: 19). Es este modelo de referencia una creación de estxs alumnx para estxs alumnx. Ellxs mismxs son su público. Han inventado un nuevo lenguaje.



Pero como dije más arriba, estas escrituras no modificaron el transcurrir de mis clases. Al contrario, el haberme acercado a esta práctica posibilitó entender de otra manera ciertos pasajes de sus escrituras de ficción donde se traspolaban símbolos, términos abreviados, o situaciones propias de este género. Experiencias como estas me permitieron construir e indagar otras concepciones sobre el objeto escritura. En principio, reconfiguró mi mirada docente hacia la relación que cada estudiante establecía con esas escrituras, las pulsiones que lxs llevaban a escribir, los usos que les daban y los préstamos que cruzaban las zonas de cada género: chats, escritura de ficción, mensajes de textos, cartas, grafitis, escritura de consignas, etc. Este viraje epistemológico modificó las formas de evaluar y de intervenir didácticamente a la vez que inauguró otros vínculos con lxs alumnx, mucho más productivos que mis clases anteriores. Visto en sentido más amplio, lo que se iba transformando en esa práctica docente era la relación con el saber literario y lingüístico que trabajaba en las clases, la forma en que esos saberes interpelaban a lxs alumnos y a mí mismo, las tensiones que surgían a la hora de dialogar e intervenir las escrituras en clase.

Por último, podemos afirmar que estas escrituras fueron parte constitutiva de las clases, ellas trasponen sus fronteras hacia las escrituras de ficción por un lado y significaron un aporte importante en el conocimiento que yo tenía de los alumnx. Porque la relación con la escritura es relación con determinados saberes y, como dice Charlot, también es relación con el mundo. Cuando estxs alumnx escribieron en clase los chats artesanales estaban experimentando una práctica irreductible a una falta respecto a una institución o a un docente a la vez que tampoco se trataba solamente de actos meramente comunicativos. Propongo pensar estos textos como una auténtica “toma de la escritura”, como apropiaciones efectivas del escribir (Castillo Gómez, 2002: 16) donde los sujetos imprimen sus identidades, sus afectos, sus experiencias y también sus necesidades de comunicar y enterarse de los demás. Estxs alumnx eran expertos en estas esferas de uso y seguramente, no tendrían la misma relación con otras esferas tales como la escritura de cuentos y poesías, o la confección de informes o el enunciado de un teorema porque como se pregunta Roland Barthes: “¿La escritura, expresión de la personalidad? ¿De veras? Yo mismo tengo tres escrituras, según si escribo textos, si tomo notas o si despacho la correspondencia [...] mi deseo no se inscribe en el código que me han enseñado o que me he impuesto, sino en la imagen que me formo del lector” (2003: 101), y los lectores en los textos de estas muestras son lxs mismxs alumnx. El deseo escriturario de estxs alumnx tuvo lugar en el seno de clases de Literatura y Prácticas del lenguaje, fue construyendo escrituras al margen y simultáneas con las escrituras que les pide la escuela.

Segunda escena: *El mensaje despedido*

En un 5° año de la Escuela Secundaria n°6 de Berisso estábamos leyendo “Una Vendetta” de Guy de Maupassant para introducirnos en el verosímil realista, cuando llegó Gisela² y le di una fotocopia para seguir con la lectura del relato. Minutos después interrumpí la lectura en medio del cuento para

2 Los nombres y apodos que figuren en el presente trabajo son inventados para preservar la identidad de los alumnos y alumnas.



indagar cómo ellxs imaginarían la venganza de la muerte del hijo por parte de la madre, protagonista de la historia. En ese momento observé que Gisela ni siquiera tocó la fotocopia y se encontraba concentrada en su celular. La interrumpí y me dijo que “ya terminaba, que siga con la historia, que después ella la pedía”. Le pregunté si era tan importante lo que estaba escribiendo y me dijo que sí. Continué debatiendo el final y les propuse escribir los finales imaginados para luego leer el final del escritor del cuento. Cuando Gisela termina con su mensaje de texto me pidió que le comente el cuento para imaginar ella su final. Yo le pregunté por qué era tan importante su mensaje y me dijo que “se había peleado con el novio y que tenía bronca, que si yo quería me mandaba la carta por face”. Me resultó interesante la propuesta pues, más allá de que investigo y acopio estas irrupciones escriturarias en el aula, Gisela nunca hizo funcionar su mensaje en secreto como sucede por lo general sino que fue franca con su estado emocional y, una vez expresado, continuó con la clase como lxs demás alumnx.

El mensaje de Gisela es el siguiente:

Para VOS que estabas con esa mina de oro, esa mina fiel, buenita, a la que muvhas veces llamaste “BOLUDA” y te cagaste de risa de ella con tus amigos mientras la hacías sufrir, esa mina que estaba re enamorada de vos, y le decías vamos a tal lugar y ella se iba, esa mina que te llenaba de mensajes, de llamadas, te hablaba siempre primero..mostraba siempre interés en vos, que se preocupaba por vos, que te la remaba hasta en un mar de dulce de leche con dos palitos de helado, esa mina que siempre te escuchaba no importa qué tontería le estuvieras diciendo solo porque le gustaba escucharte, esa mina que perdió mucho tiempo tratando de enamorarte, esa mina que amaba hacerte reir, esa mina a la que boludeaste, a la que engañaste, a la que le prometías un mundo de colores y en los fines de semana te borrabas completamente, pero no importaba, porque llegaba el lunes y ella te perdonaba todo. Esa mina que aunque ahora te reías de ella, de lo boluda que es, de la forma en que se creyo tus cuentos y de todos sus defectos, muchas veces te hizo reir con su sola forma de ser, esa mina que aunque digas que no, te movió el piso. A VOS te digo, que te perdiste una mina de oro, a vos te digo que el día en el que te des cuenta que piratear y ser gato no lleva a ningún lado, ese día vas a estar diciendo por ahí “no encuentro una mina de verdad, una mina buena, fiel, tierna, que me haga reir, que no me engañe, que me escuche” y ahí es cuando te vas a dar cuenta que TUVISTE a esa mina a tus pies y la perdiste POR IDIOTA, por no valorarla. Y cuando te des cuenta y quieras recuperarla, va a ser muy tarde. Esa mina a la que ahora la ves y decis “JAJA LA BOLUDA ESA” esa mina, en la ÚNICA MINA EN QUE PENSASTE Y TUVISTE EN LA CABEZA MIENTRAS LEÍAS TODO ESTO...algún día vas a querer que vuelva a quererte de la forma que te quiso y ahí es cuando ella va a decir “JAJA, EL BOLUDO ESE” y te vas a querer matar. Así que pensalo pibe, pensá si con tus actos ganas algo tan grande como lo que perdes :))

Un primer acercamiento al incidente abre una serie de preguntas-eje del presente trabajo: ¿Es esta escritura parte de lo que llamamos “la clase”? ¿Gisela, en tanto alumna, tendría que haber “esperado” a que termine “la clase” para enviar su mensaje? ¿Yo, como profesor, debí “reprimir” esta práctica



para que ella se sume al resto? ¿Los sentimientos traducidos en escritura forman parte de su alumñidad o deben ser expulsados de ella?

Estas preguntas, sin embargo, indagan una forma histórica de pensar la enseñanza de la escritura desligada del ámbito doméstico (Fabre, 1998: 18). Es decir, cuestionan la creencia de que escribir en la clase de literatura significa “aprender a escribir”, mientras que escribir en la casa o en el barrio es tan solo “escribir”. Esta escisión nos conduce a reflexionar sobre la relación entre escritura y poder, o dicho de otro modo, entre una escritura que sería dominante, correcta, legítima y otra dominada, que debería corregirse, incorrecta, ilegítima. Armando Petrucci, al analizar la circulación de la escritura entre distintas ciudades, aporta desde la paleografía un concepto funcional a esta discusión:

“Así se crean, a menudo, casos concretos de conflicto entre difusión amplia y transmisión fácil, por un lado, y difusión mínima y transmisión limitada por el otro; entre comunicación de escritura sólo en sentido vertical, de arriba abajo, y, por otra parte, comunicación de escritura en sentido horizontal; [...] entre sociedades en las que el principio de “escripción” –la escritura solemne, formulaica con patrones fijos, emanación directa del poder y destinada a durar en el tiempo- prevalece por sobre el principio de “escritura” –concebida como actividad libre, autónoma, creativa, muchas veces efímera- y otras en las que ocurre lo contrario” (2002: 42)

Retornando a nuestra muestra, el mensaje de Gisela se inscribe en una clase donde la dicotomía escripción/escritura no es conceptualizada de forma excluyente sino de manera imbricada. Este incidente puede tener lugar, es parte de la clase porque “la clase” es concebida como un lugar de confianza (Merieu, 1998) donde se comparte la vida: se cuentan anécdotas, se toma mate, se confían problemas de forma individual o socializada y además, se discute literatura, se escribe ficción, se saldan dudas sobre ortografía y se leen distintos autores, entre los cuales están lxs alumñxs. Enfocada desde esta perspectiva la misma clase suspende la escripción entendida como operación coercitiva sobre las escrituras de lxs alumñxs para tramar un volumen escriturario en tensión entre las lecturas literarias, las consignas de escritura del profesor y las apropiaciones de lxs alumñxs. El mensaje de Gisela fue insumo, desde ese día, en las conversaciones con la alumna sobre su escritura a la vez que ese “estilo” se imbricó con sus relatos de ficción. Haberle “dado lugar” no solo me permitió conocer cierta relación de la alumna con la escritura sino también diseñar una didáctica de la lengua y la literatura a nivel local. Una didáctica tramada de saberes sujeto (Foucault, 1996) de lxs alumñxs, de sus prácticas culturales fuera de la escuela, de sus relaciones amorosas, de sus lecturas literarias y no literarias, de sus formas de escribir.

Pero, específicamente, por qué este mensaje resulta interesante para dar cuenta de Gisela en tanto sujeto de aprendizaje. En principio, porque está “bien escrito”. Sé que esta afirmación nos introduce, nuevamente en un dilema hartamente difundido dentro y fuera de la escuela: el hecho de que “lxs alumñxs cada vez escriben peor”, “que no se les entiende nada”, “que escriben como hablan”, entre otras afirmaciones negativas y deficitarias.



Para analizar y defender mi posición en tanto docente investigador me voy a apoyar en Bernard Charlot y su concepto de “objeto sociomediático”:

“Igualmente, este [el investigador] también debe interrogarse sobre la forma misma en que aquellos a quienes observa y que le hablan (y él mismo) organizan y categorizan el mundo: ¿Qué mirada tienen sobre los alumnos, sobre los profesores, sobre su trabajo, sobre la escuela y en definitiva sobre los hombres, sobre la sociedad y sobre el mundo? Para no dejarse imponer objetos sociomediáticos como objetos de investigación, es necesario estrechar lo más cerca posible a los fenómenos, pero también mantenerse a distancia y siempre regresar a los fundamentos: describir y escuchar, pero también conceptualizar y teorizar” (2008: pp. 26-27)

El autor se refiere a la noción de “fracaso escolar”, sin embargo, la “mala escritura” o “escritura deficitaria” de lxs alumxns no escaparía a esta concepción en el sentido en que, una vez construido el objeto sociomediático lo que queda por hacer es remediarlo encontrando la “causa”, “como bien se ha podido descubrir el bacilo de Koch o el virus del sida” (Ibidem: p. 25). Esto no quiere decir que las escrituras de lxs alumxns no deban ser intervenidas didácticamente. En el mensaje de Gisela, por ejemplo, no existen los puntos aparte ya que el género lo habilita y es posible que cuando ella escriba ficción “traslade” esta forma de la práctica oral a sus relatos o no. Lo que acá se discute es el saber sobre el uso de la escritura que porta el mensaje. Por ejemplo, visualizar su estructura tripartita bien pautaada dada por tres fórmulas de comienzo: el “Para VOS” que introduce el pasado en tono de reproche; el “A VOS” que hace girar el mensaje hacia el futuro en tono amenazante y la fórmula de cierre en tono aleccionador: “Así que pensalo pibe, pensá si con tus actos ganas algo tan grande como lo que perdes. :))”. El mensaje además es muy complejo y coherente en oraciones subordinadas sustantivas y en el uso del estilo directo e indirecto.

Por otro lado, se revela en estas líneas un contrapunto dialógico común en los intercambios lingüísticos entre varones y mujeres que vienen a la escuela. La reivindicación del género femenino que plantea Gisela en su mensaje ficcionalizando una relación con personajes en tercera persona logra el énfasis deseado e interpela in crescendo al interlocutor para rematarlo al final con un consejo-amenaza. Asimismo existe en la misiva una adecuada utilización del uso de los insultos. Como vemos, Gisela, hábilmente, usa hacia el final, el par BOLUDA/BOLUDO trastocando sus significados e invirtiéndolos, es decir, la protagonista engañada aparece como BOLUDA por su ingenuidad mientras que el personaje engañador termina siendo un BOLUDO por haber perdido una chica tan valiosa en una transición que se soslaya de varón vivo a varón “idiota”. Esta estructura, a la vez, puede estar dando cuenta de ciertos consumos culturales de Gisela como telenovelas o cumbias románticas donde se tematizan relaciones donde los varones tienen permiso social para



“andar con varias chicas” mientras que las chicas fieles y abandonadas quedan marcadas como “tontas” ante la mirada de lxs otrxs³.

Asimismo, formalmente, el mensaje aparece como un híbrido entre el género carta y el diario íntimo. Este último en el sentido en que “el escribiente se representa a sí mismo, se autoexamina, al tiempo que estructura su propia historia” (Mandigorra Llavata: 2002, 142). Históricamente, la relación de este género y la mujer dio lugar a una escritura privada. Sin embargo, Gisela no dudó en mostrármelo para que lo lea y hacer así “público” un relato sobre sus afectos en el aula. Esta “exposición” entraría en contradicción con la privacidad propia del diario adolescente aunque, como señala Manuel Alberca, al analizar una muestra de diaristas varones y mujeres, la tendencia mayoritaria de las muchachas adolescentes en su período escolar a escribir este género “no es solo por una cuestión de género o de edad sino de nivel cultural y de clase social” (2002: 160). Gisela pertenece a un barrio de clases populares de la ciudad de Berisso donde la escritura expuesta, como por ejemplo, los graffitis son de uso cotidiano y colectivo. Por otro lado, esta escritura se expone para ser respondida. No nos debe extrañar que esta forma de exponer los afectos personales pertenezca a una marca de clase⁴.

Como vemos, profundizar en el análisis de estas escrituras nos acerca a los modos en que lxs estudiantes se relacionan con estas y nos coloca en tanto mediadores culturales en el centro de un “entramado de géneros discursivos heterogéneos” (Bajtín: 1985). No concebirlas como escrituras subalternas, marginales o deficitarias habilita una segunda lectura, de orden epistemológico, que enriquece la forma de intervenir en el aula y acentúa una posición ideológica que no las condena sino que las legitima entendiendo que estas escrituras dan cuenta de las subjetividades juveniles. Darles lugar a estas prácticas abonaría, en definitiva, por la democratización de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Por último, cerramos nuestra investigación con las reflexiones de dos autores inscriptos en los estudios culturales, que consideramos centrales para nuestro modo de conceptualizar las escrituras de lxs jóvenes. Por un lado, Castillo Gómez sostiene que “los escritos de la gente común no deben considerarse como menudencias gráficas o simples reflejos de un alfabetismo más difuso, sino en cuanto auténticos productos de la cultura escrita. Es cierto, según se ha dicho, que sus autores no son escritores o escribientes de oficio, pero sus testimonios dan fe [...] de la práctica de una *escritura necesaria*” (2002: 36). En nuestros casos, todos los documentos estudiados se enmarcan dentro de esta “escritura necesaria” que hace de lxs alumnxs, verdaderxs estrategias a la hora de producir escrituras económicas de comunicación rápida y secreta o mensajes de texto urgidos por infidelidades amorosas. Por otro lado, Daniel Fabre enfoca estas “otras escrituras” desde una mirada

3 Por ejemplo, una temática central en las canciones de Karina, la Princesita, es aquella que versa sobre “la venganza de la mujer engañada”. Ver temas como “Con la misma moneda” o “Mentiroso”.

4 Para profundizar esta relación escritura femenina/clase social en la escuela, véase Andino, F. “De la escritura no escolar a la escritura de ficción”, en Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura, n°5, Agosto de 2010.



más amplia que superaría la tradicional separación entre escrituras escolares y escrituras más allá de la escuela: “La primera antropología de la escritura abre ahora un segundo territorio, acaso más rico, que el enfoque clínico. Se intenta ahora de conocer la escritura en todas sus formas y en todas sus manifestaciones” (1998: 13). Tal vez se trate, en definitiva, de conceptualizar las prácticas de escritura desde investigaciones que discutan las diferencias jerárquicas en las que éstas se inscriben y reconfiguren otro objeto de estudio en todas sus dimensiones, que dé cuenta de la diversidad de relaciones que los usuarios concretos establecen con la lengua escrita en contexto.

Bibliografía

Alberca, Manuel: “Tres calas en los diarios de la adolescentes”. En Castillo Gómez, Antonio (coord.) (2002) *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, España, Ediciones Trea.

Andino, Fernando, “De la escritura no escolar a la escritura de ficción”, en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* n°5, Agosto de 2010.

Bajtin, Mijail (1997) “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Barthes, Roland (2002) *Variaciones sobre la escritura*, Buenos Aires, Paidós.

Blanche-Benveniste, Claire, “La escritura, irreductible a un ‘código’”. En Ferreiro, Emilia (comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa editorial.

Castillo Gómez, Antonio (coord.) (2002) *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, España, Ediciones Trea.

Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Fabre, Daniel (1998) “Introducción. Nove terreni di scrittura”, en *Per iscritto. Antropología delle scritture quotidiane*, Lecce-Italia, Argo.

Foucault, Michel (1996) “Erudición y saberes sujetos”. En *Genealogía del racismo*. Editorial Altamira, Bs. As.

Geertz, Clifford (1995) “Descripción densa” en Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Gvirtz, Silvina “Notas sobre la enseñanza de la escritura en la Argentina”, en *Propuesta educativa*, n°26, Año 12, Julio de 2003, FLACSO.

Mandingorra Llavata, María Luz: “La configuración de la identidad privada: diarios y libros de memorias en la baja edad media”. En Castillo Gómez, Antonio (coord.) (2002) *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, España, Ediciones Trea.

Meirieu, Ph. (1998) “A mitad de recorrido: por una verdadera revolución copernicana en pedagogía” en *Frankestein educador*, Barcelona, Laertes.



Peralta, Liliana: "Escuela y escritura, una dupla problemática", *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* n°1, año 2001.

Petrucci, Armando (2002) *La ciencia de la escritura*, México, FCE.

Tiramonti, Guillermina, "Escuela media: la identidad forzada". En Tiramonti, Guillermina (Directora) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Buenos Aires, Homo Sapiens ediciones.

Williams, Raymond (1977) *Marxismo y literatura*, Barcelona, Ediciones Península.