



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes

Figurative texts: notes on multimodal writing in adolescent exchanges

Cecilia Magadán*

Resumen

Este artículo se propone reflexionar sobre cómo las prácticas de escritura que atraviesan la escolaridad secundaria, tanto en las aulas como en plataformas en línea (aquí, WhatsApp), trascienden lo verbal y se vuelven sinestésicas (Kress, 2005; Cope y Kalantzis, 2009b). A partir de los datos obtenidos en trabajos etnográficos previos y en desarrollo (en el aula y en espacios digitales) en terceros años de escuelas públicas de Buenos Aires, presentamos un análisis multimodal de estas prácticas a la luz de los aportes de la sociolingüística crítica (Niño-Murcia, Zavala y De los Heros, 2020). Algunos textos-imágenes ilustrativos de estas etnografías en clases de Lengua nos permitirán examinar la noción de *figuras* para comprender cómo los distintos modos –imágenes, gestos, audios, etc.– ponen en escena el cuerpo, también como figura, tanto en las producciones en papel como en pantalla; así, la escritura, como acción multimodal, social y situada, habilita la presentación y la negociación de identidades. Estas observaciones revelan usos creativos de la(s) lengua(s) –concebidas como repertorios multimodales– de los que surge la necesidad de examinar continuidades y discontinuidades entre las prácticas de oralidad y escritura en las aulas y en pantallas, en particular allí donde se re-crean formas de habla y géneros discursivos emergentes. A modo de cierre, debatiremos el lugar que el currículum escolar asigna a la lengua como código establecido para, en cambio, pensar una noción de lengua situada a partir de los recursos semióticos e ideológicos, a los que cada hablante apela en un *continuum* social e histórico.

Palabras clave: alfabetización, lenguas vernáculas, multimodalidad, identidad lingüística, sociolingüística

Abstract

This article aims to reflect on how writing practices that occur throughout secondary schooling, both in the classroom and in on-line applications (here, WhatsApp), transcend the verbal and become synesthetic (Kress, 2005; Cope & Kalantzis, 2009b). Based on the data obtained in prior and ongoing ethnographic research (in the classroom and in digital spaces) in public high schools in Buenos Aires, I present a multimodal analysis of these practices within the framework of Critical Sociolinguistics (Niño-Murcia, Zavala & De los Heros, 2020). Through a selection of illustrative text-images of these language classroom ethnographies, I examine the notion of *figures* in order to understand how different modes —images, gestures, audios, etc.— stage the body, also as a figure, both in paper and onscreen texts; thus, writing, as a multimodal, social and situated action, enables the presentation and negotiation of identities. These observations reveal creative uses of language/s (here conceived as multimodal repertoires), which call for examining continuities and discontinuities between oral and written practices in the classroom and online, particularly where emerging forms of speech and discourse genres are re/created. In closing, I interrogate the place that the school curriculum assigns to language as an established code in order to suggest instead a notion of situated language embedded with other semiotic and ideological resources, to which each speaker appeals in a social and historical continuum.

Keywords: literacy, vernacular languages, multimodality, language identity, sociolinguistics

* Universidad Nacional de San Martín, CELES (Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad). Correo electrónico: ceciliamagadan@gmail.com

Don't describe it, show it. Don't describe a purple sunset, make me see that it is purple.
Baldwin (1984).

En su minuciosa escritura, Gustave Flaubert siempre buscó *la palabra justa*. ¿Existirá también hoy, en los textos multimodales que componemos, la búsqueda de una imagen justa, de un *modo* (Kress, 2005, 2011) justo? La experiencia de analizar los intercambios en diferentes grupos de adolescentes en WhatsApp (aunque también en otras redes sociales) nos llevaría a especular que ninguna pieza allí está puesta al azar: fondos, tipografías, imágenes de perfiles, *emojis*, *stickers*, memes, entre otros, se hilan para construir significados en los que un signo no podría ser fácilmente reemplazado por cualquier otro. En cada intervención, los participantes muestran lo dicho: como en un juego de “Show and tell”¹, las imágenes moldean las palabras. Veamos cómo.

Puntos de partida

Un problema y tres objetivos

Este artículo toma como instancias y materiales para la reflexión datos recolectados en el marco de trabajos de investigación etnográficos en escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. A partir de etnografías de clase y de etnografías digitales en cursos de tercer año de Lengua y Literatura/Prácticas del Lenguaje (denominación que varía según la jurisdicción educativa en la Argentina), la observación participante de *eventos letrados* (Heath, 1983) nos interrogó sobre el lugar y el valor que se asigna a la composición multimodal en la producción de textos –en papel y en pantalla– en diferentes grupos adolescentes. En particular, nos invitó a reflexionar sobre la visibilidad de estas

escrituras multimodales en los contenidos de Lengua: la palabra, y sobre todo la palabra escrita, sigue ocupando el centro de los saberes a enseñar, porque la escritura verbal es un producto evaluable, mientras el habla es ese *instrumento ya sabido* que silenciosamente discurre en los diálogos de clase. Pero ¿qué hay de las imágenes y de esos otros modos que construyen los discursos cotidianos entre compañeros de curso, en el currículum de Lengua? Esa gramática multimodal específica, que parece *naturalmente* dada, puede enseñarnos (también, en el sentido de *mostrar*) que la escritura en estos tiempos y en estos espacios se constituye como un *diseño*.

Desde estas experiencias de campo, este artículo se propone, por un lado, caracterizar cómo las prácticas de escritura, que atraviesan la escuela secundaria y circulan en diferentes espacios de intercambio, trascienden lo verbal y se vuelven sinestésicas (Kress, 2005; Cope y Kalantzis, 2009b; Kalantzis y Cope, 2020). Por otro lado, recupera la noción de *figuras* para comprender cómo los distintos modos –entre ellos, la imagen y el audio– ponen en escena el cuerpo, también como figura, tanto en los textos en papel como en pantalla; así, la escritura, como acción multimodal, social y situada, habilita la presentación y la negociación de identidades. Finalmente, este trabajo busca abrir una reflexión acerca de la necesidad de examinar las continuidades y discontinuidades entre las prácticas de oralidad, escritura y lectura en las aulas y en las pantallas, en particular allí donde se re-crean formas de habla y géneros discursivos emergentes.

Siguiendo a Bucholtz y Hall (2016, p. 188), reconocemos que estas conversaciones digitales, que forman parte de la vida cotidiana de aquellos grupos de adolescentes con acceso a dispositivos móviles, se diferencian en un aspecto material respecto a las charlas de otras generaciones. Sus intervenciones están casi siempre sujetas a la puesta en circulación (a veces, viral) en redes sociales y, por esto, a la mirada y a la validación de otros; sin duda, la presencia más o menos silenciosa de

¹ “Show and tell” (en español, podría traducirse como “Mostrar y decir” o “Mostrar y contar”) es una actividad frecuente en las escuelas estadounidenses: los estudiantes llevan un objeto significativo para ellos, lo muestran al grupo y, de viva voz, describen/narran/argumentan por qué ese objeto es especial, qué les recuerda, por qué se identifican con él.

esta *audiencia aumentada* impacta visiblemente en sus estilos lingüísticos (Eckert, 2003) y en sus subjetividades.

Pantallazo: sobre las literacidades multimodales

Así como en los proyectos de investigación que tomamos como puntos de partida para estas páginas, en este artículo buscamos franquear esa manida brecha entre escritura y oralidad para, en cambio, estudiar las relaciones entre los diferentes modos (oral, escrito, imagen, etc.), no ya como formas antagónicas de significar, sino como recursos que convergen en un *continuum modal*. El trabajo etnográfico en las aulas y en diferentes espacios de afinidad en pantallas nos reclama entender cómo los estudiantes despliegan ese repertorio lingüístico múltiple –o mejor, multimodal– en diferentes esferas de sus prácticas: se trata de desentrañar cómo estos hablantes actualizan y (re)configuran las prácticas letradas en relación con otros recursos semióticos disponibles (imagen, audio, diseño, gesto, espacio, entre otros) y cómo eligen tácticamente esos modos de significar para ponerlos al servicio de diferentes funciones comunicativas, según convenga a un contexto de situación y/o a un contexto de cultura (Halliday, 1978).

Desde esta mirada, recuperamos aquí las perspectivas teóricas de las *multiliteracidades* (Cope, Kalantzis y New London Group, 2000; Cope y Kalantzis, 2009a), de las *literacidades multimodales* (Jewitt y Kress, 2003; Kress, 2005; Jewitt, 2008; Bezemer y Kress, 2010) y de los estudios afines sobre las *nuevas literacidades* (Lankshear y Knobel, 2008a; Knobel y Lankshear, 2016). Todos ellos se fundan en los desarrollos etnográficos que inauguraron el campo de los *New Literacy Studies* (Scollon y Scollon, 1981; Heath, 1983; Street, 1984; Gee, 1989, entre otros). En la década de 1980 diferentes investigadores comenzaron a plantear miradas críticas sobre el concepto tradicional de

*alfabetización*² entendido como la destreza mental individual (e incluso asocial) de leer y escribir; en su lugar, promovieron el desarrollo de enfoques socioculturales sobre la lengua y la alfabetización (retomando las palabras de Gee, 2004b). El mismo Gee (1989) acuñó en esos años la denominación *nuevos estudios de alfabetización* (*New Literacy Studies*, en inglés)³.

Estos nuevos estudios se interesan en las prácticas sociales en las que se entretajan instancias de habla, de lectura y de escritura. Al deconstruir el debatido contraste entre cultura oral vs. cultura letrada, este enfoque ya no considera la alfabetización como una entidad singular, sino las *alfabetizaciones* como un conjunto plural de prácticas sociales. Desde esta pluralidad, las prácticas del lenguaje se conciben en relación no solo con la cultura impresa, sino con los medios de comunicación, con las redes sociales, con prácticas culturales emergentes. Así, unos años más tarde y en línea con esta noción de *alfabetización* como práctica social, ideológica y situada, algunos de estos lingüistas conformaron el New London Group (integrado por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, entre otros) y en 1996, en *Harvard Educational Review*, publicaron el manifiesto “A Pedagogy of Multiliteracies”. En este texto, señalaron su preocupación por cómo la pedagogía de la alfabetización estaba siendo separada no solo de las “realidades de la creciente diversidad local y de la conectividad global”, sino también de “la creciente multiplicidad e integración de los modos significativos de construcción de significado, en los que el texto

2 Optamos aquí por emplear el término *alfabetización* para reforzar ese contraste que buscó trazar el campo de los *New Literacy Studies* en sus comienzos. Para referirnos a los desarrollos teóricos posteriores (*multiliteracidades*, etc.), optaremos por el neologismo *literacidad*, ya que es la forma más frecuente y preferida en la literatura teórica en español. Cabe destacar que en otros trabajos también hemos hablado de *alfabetismos* en lugar de *alfabetización* para distinguir entre las prácticas letradas como *actividad* y la *acción y efecto de alfabetizar* (DLE).

3 Traducimos *New Literacy Studies* como “nuevos estudios de alfabetización” (en lugar de “estudios sobre la nueva alfabetización”), por un lado, para destacar *lo nuevo* de los enfoques (y no así de las prácticas investigadas hasta entonces); por otro lado, para establecer el contraste con las *nuevas alfabetizaciones/literacidades*, que amplían los estudios a otros objetos, textos y prácticas multimodales. (Cfr. Lankshear y Knobel, 2008a).

también se relaciona con lo visual, el audio, lo espacial, el comportamiento, entre otros modos” (Cope, Kalantzis y New London Group, 2000, p. 6). El manifiesto reclamaba así una pedagogía que trabajara sobre la conciencia crítica de las lenguas y de las variedades lingüísticas con el fin de promover competencias metalingüísticas y metacognitivas en los estudiantes, al mismo tiempo que invitaba a pensar la construcción de significado como un proceso activo en el que se ponen en juego múltiples actividades semióticas.

Es Gunther Kress quien, en diversos trabajos (2000, 2005, 2010, 2011, 2020), despliega los conceptos teóricos centrales sobre la multimodalidad y fundamenta su enfoque sociosemiótico sobre la comunicación contemporánea y sobre la interacción como trabajo semiótico y social. Kress (2010) plantea que la comunicación solo puede ser comprendida como una interacción compleja, siempre inserta en espacios sociales fragmentarios, contradictorios y en disputa. Así entendida, la comunicación es una forma de acción social, de *trabajo social*: es la respuesta de un participante a la intervención de otros participantes en un determinado evento social; las interacciones son eventos sociales y, así como los géneros discursivos, se conforman (esto es, toman la forma) por el discurso y a través de los modos que las constituyen. Por esto, según Kress (2010), la comunicación es también un trabajo semiótico, en el que las mismas acciones cambian las cosas en el transcurso del hacer: no solo las herramientas y aquello en lo que se trabaja, sino también al trabajador. Los cambios producidos en y por el trabajo sociosemiótico son significativos, por cuanto ese significado se construye en la comunicación, cualquiera sea su forma. Por consiguiente, el trabajo semiótico de la interacción es siempre socialmente productivo; siempre extiende y transforma aquello que estaba antes de la interacción. Desde esta perspectiva sociosemiótica, las teorías lingüísticas (ceñidas a lo verbal) se vuelven instrumentos de análisis insuficientes para el análisis de nuevos materiales y prácticas de comunicación. En este sentido, Kress (2000) sostiene

que los objetos multimodales demandan un nuevo modo de comprensión, “que debe estar relacionado con el cuerpo humano, sus ‘sentidos’ y su compromiso con el mundo” (p. 184).

Desde aquel manifiesto, y también a partir de los aportes al campo de la multimodalidad, se han desarrollado diferentes estudios desde perspectivas afines, en general, bajo el nombre de *nuevas literacidades* (en plural). Estas investigaciones trascienden las páginas del mundo del papel y se interesan, sobre todo, en el análisis de medios digitales y de prácticas y géneros de la cultura popular (entre otros, Gee, 2004b; Jewitt, 2008; Lankshear y Knobel, 2008a, 2008b). Lankshear y Knobel (2008b) definen las *literacidades digitales* (en plural) como “un emblema de la gran cantidad de prácticas sociales y formas de participar en la creación de sentido, mediadas por textos que son producidos, recibidos, distribuidos, intercambiados, etc., a través de la codificación digital” (p. 5). Este plural subraya las muchas maneras posibles de dar significado y de participar en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, según quiénes seamos y dónde estemos. Por otra parte, este mismo plural sirve como un recordatorio de los aprendizajes que movilizan las prácticas letradas digitales: relacionamos diferentes “textos a formas más abarcadoras de hacer y de ser, ya que todos somos aprendices de más de una [literacidad]” (Lankshear y Knobel, 2008b, p. 7).

Este pantallazo teórico sobre las literacidades multimodales nos permite reseñar el enfoque y algunos de los conceptos clave en los que se apoya este artículo, sobre todo, la necesidad de atender a las diferentes dimensiones de *lo múltiple* que configuran las prácticas lingüísticas y sociales en las aulas. Por un lado, lo múltiple nos recuerda las múltiples subjetividades que conviven en las aulas y, en este sentido, nos lleva a tomar distancia de alguna generalización tentadora como la de referirnos a un colectivo homogéneo (*los adolescentes*); preferimos, en cambio, apelar a la noción de *espacios de afinidad* (Gee, 2004a, 2018) —esto es, lugares que existen en el mundo físico o digital

y que ofrecen oportunidades para interactuar con otros que comparten un mismo interés— para reconocer cómo diferentes adolescentes participan en diferentes grupos, cimentados en intercambios cotidianos en los que negocian saberes y formas de conocimiento en torno a diferentes modos y prácticas (a veces, con recursos digitales), más allá de la lectura, la escritura y la oralidad⁴. Por otro lado, lo múltiple nos demanda hacer foco en los diversos modos semióticos (más allá de las palabras) que, con la expansión de las tecnologías digitales, emergen cotidianamente en clase. Sin ignorar los aspectos de disponibilidad y acceso a los recursos materiales según los diferentes contextos sociales y económicos, estos estudios sociosemióticos y socioculturales sobre las prácticas letradas nos invitan a pensar los usos situados de las tecnologías para la producción multimodal de significados.

Metodología

Sobre los sitios, los participantes y las prácticas etnográficas

Como señalamos al comienzo, las reflexiones de este artículo surgen de datos recolectados en investigaciones previas y de otras en desarrollo (ver “Reconocimientos”). En todos los casos, nuestro interés se ha centrado en cursos de Lengua de aulas de nivel secundario de escuelas públicas del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Estos cursos, además de equivaler en el nivel escolar (terceros años, correspondientes al cierre del ciclo básico secundario), comparten ciertas características en cuanto a la población estudiantil y a las dinámicas de aula: algunos adolescentes con sobreadaptación escolar, algunos alumnos migrantes, frecuente ausentismo, uso habitual y aceptado de celulares en clase aunque escasamente vinculado con consignas de trabajo, actitud grupal en general

cooperativa frente a las actividades propuestas por sus docentes.

Nuestro trabajo de campo se ha articulado desde una perspectiva etnográfica doble: por un lado, a través de la observación participante y del trabajo en colaboración (o colabor) con docentes; por otro lado, a través de etnografías digitales en diferentes grupos cerrados de WhatsApp y Facebook a los que hemos tenido acceso habilitado voluntariamente por los participantes estudiantes y/o docentes. Estas investigaciones de corte etnográfico nos permitieron recolectar notas de campo, registros de audio de intercambios en clase, producciones escritas de los estudiantes en sus carpetas (a veces con comentarios/devoluciones de sus docentes), fotografías del paisaje multimodal en las escuelas y en las aulas (incluidas notas en pizarrones, páginas de libros de texto en uso en clase), materiales didácticos oficiales distribuidos por la jurisdicción educativa, videos y capturas de pantalla de intercambios en grupos de WhatsApp de estudiantes que ofrecieron compartirlos espontáneamente.

Hasta ahora, a través de estas etnografías en las aulas y en línea, hemos podido: a) relevar el abanico de recursos semióticos que los adolescentes despliegan tanto en las aulas en torno a prácticas letradas escolares, como en grupos de WhatsApp que, aunque a veces creados por los mismos docentes, se constituyen como espacios de expresión *más horizontales* (la relación jerárquica docente/estudiante, como hemos notado, suele ser disimulada y/o negociada) en los que emergen usos multimodales vernáculos y creaciones lingüísticas *naturales* a esas plataformas; b) identificar la diversidad y la complejidad de funciones experienciales, interpersonales, textuales (Halliday, 1978) a las que variados recursos semióticos dan paso sin depender exclusivamente de la oralidad y/o de la escritura.

Los datos: un recorte ilustrativo

A través de estas observaciones situadas en clases de Lengua y de etnografías digitales (Hine, 2015),

⁴ Tal como plantea Gee (2004a, 2018), un espacio de afinidad está mucho menos restringido que una comunidad de práctica, por cuanto permite que los interesados *vayan y vengan* en diversos grados de participación dentro de un ámbito de intereses compartidos.

hemos podido conformar un corpus variado para analizar, en intercambios cotidianos, los usos orales y escritos de variedades lingüísticas que se configuran no solo mediante recursos verbales sino también en función de otros modos semióticos (imagen, audio, diseño, gestualidad, etc.). Estos registros nos permiten señalar que los espacios de interacción en plataformas sociales como WhatsApp forman parte de “la vida cotidiana, y no son tan solo una simple esfera virtual aislada”, y así reconocemos “lo real y lo virtual como una parte integral y conectada a nuestro mundo social contemporáneo” (Parker Webster y Marques da Silva, 2013, p. 124).

Para este artículo, decidimos realizar un recorte de algunos datos recolectados en diferentes grupos de diferentes escuelas, que resultan ilustrativos para pensar las prácticas de escritura multimodales en papel y en pantallas. Por un lado, nos centraremos en una selección acotada de capturas de pantalla, tomadas de algunos de los grupos de WhatsApp compartidos, que nos permitirán caracterizar la producción textual y la escritura multimodal como diseño; a su vez, esta muestra intencionada servirá para evidenciar el contraste en las dimensiones que cobra el diseño entre los grupos creados por los estudiantes (sin intervención de docentes) y los grupos creados por un docente⁵. Por otro lado, nos detendremos en una consigna de producción escrita en carpeta en la que también el diseño, tal como en las pantallas, cobra un *papel* relevante.

El análisis: algunos criterios

Analizamos estos materiales en dos planos convergentes: mientras proponemos ciertas categorías *ad*

hoc que retoman la noción de *figura* –en el sentido que las investigaciones retóricas (Barthes, 1982 [1970]) le asignan– nos guiamos también por categorías teóricas del discurso multimodal (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005) y de las literacidades multimodales (Kress, 2005; Jewitt, 2008; Cope y Kalantzis, 2009b, 2020). Estos ejes sociosemióticos nos permitirán caracterizar la textualidad de los intercambios en WhatsApp y de las producciones escolares de distintos grupos de estudiantes, para así descubrir en qué aspectos esas textualidades coinciden y en qué aspectos se distancian.

También tomamos en consideración los aportes de los estudios de las nuevas literacidades (Gee 2004b, 2012; Lankshear y Knobel 2008a, Knobel y Lankshear 2016) y de la sociolingüística de la escritura (Blommaert, 2013; Lillis, 2013). Los resultados se discuten a la luz de estos puntos de partida teóricos con el fin de examinar no solo las formas de integración de diferentes modos (lo oral, lo escrito, la imagen, el gesto, etc.) en diferentes géneros discursivos, sino también el valor de estos repertorios multimodales en la conformación de estilos verbales que sirvan para distinguir y delimitar identidades individuales y también grupales (Eckert, 2003). Aunque sin afán de plantear generalizaciones, consideramos que estas reflexiones pueden orientar futuros estudios sobre los vínculos entre la creatividad lingüística (Jones, 2019) que emerge en la escritura en pantallas y las prácticas de escritura multimodal en los géneros discursivos escolares.

Resultados desde una perspectiva analítica

Decía Roland Barthes (1982 [1970]) que la retórica, como metalenguaje, comprendió varias prácticas según los siglos: además de desplegarse como técnica, como enseñanza, como ciencia/proto-ciencia y como moral, se constituyó también como *una práctica social* que garantizaba el acceso a *la propiedad de la palabra* y como *una práctica lúdica* que habilitaba la burla sobre la misma retórica a partir de juegos, parodias, bromas, etc.

⁵ Las capturas de pantalla de los grupos de estudiantes corresponden a fragmentos compartidos por ellos mismos *a posteriori* (no tuvimos acceso a estos datos de manera sincrónica). En el caso de los grupos creados por docentes, tuvimos acceso a ellos desde el inicio y a lo largo de toda la investigación, sin que en ningún momento interviniéramos en los intercambios. A diferencia de lo que puede suceder en otras redes sociales, la observación etnográfica en WhatsApp hace visible la presencia del *extraño profesional* (Agar, 1996); aunque esa presencia externa configura otra ecología grupal, resulta más complejo determinar si la residencia del investigador en ese grupo en línea altera intercambios particulares. En un futuro trabajo de reflexión metodológica sobre las etnografías digitales en cursos en línea indagaremos estas tensiones (Magadán, s. f.).

(pp. 9-10). Esa antigua máquina retórica, perfectamente diseñada, ha quedado asociada sobre todo a la instancia de la *elocutio*, a la de poner en palabras las ideas adornándolas con figuras, que, según Barthes, nos recuerdan el estado *vivo* de la lengua y su relación con el cuerpo, los colores, las luces, las flores.

Lejos de intentar mapear aquí figuras retóricas en los textos multimodales, nos interesa apuntar cómo, mediante distintos recursos semióticos, en estos tipos de textos se *umentan* muchos de esos rasgos vivos del lenguaje. De hecho, en algunas de sus otras acepciones (RAE, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [en línea]) la noción de *figura* refuerza su carácter de forma lingüística corporeizada: a) como “forma exterior de alguien o de algo”; b) como la “disposición del cuerpo de una persona”; c) como “personaje de ficción”; d) como “persona que sobresale o se distingue entre otras”; e) como “ilustración que acompaña a un texto para adornarlo o explicarlo gráficamente”; f) como “gesto, mueca”. En este apartado, recorreremos estas distintas figuras a las que apelan adolescentes en diferentes grupos para construir textos multimodales en pantalla y también en papel.

Primero, examinaremos cómo los fondos, tipografías, colores, imágenes de perfil y nombres de usuario o de grupo, que ofrece la plataforma de WhatsApp, sirven como formas que diseñan una presentación de sí, como figura que re-presenta (más o menos ficcionalmente) el cuerpo de esa persona, de ese grupo. Segundo, nos detendremos en las formas de registro del modo verbal y en los estilos lingüísticos que estas figuras: entre audios, textos breves e interjecciones, se van entrelazando sus mensajes. Tercero, analizaremos las funciones que toman los *stickers* como formas gestuales aumentadas e idiosincrásicas. Cuarto, señalaremos algunas características de los memes como lugares comunes (también aquí en el sentido retórico del término) para luego trazar una diferencia entre la circulación de los *stickers* y la viralización de los memes. Como cierre de este análisis sobre estos intercambios en WhatsApp, caracterizaremos

las formas sinestésicas de significar (y de leer y escribir) que ponen en juego los textos multimodales. Por último, consideraremos de qué forma la escritura multimodal implica siempre un diseño: la vista de las pantallas se imprime en cierta medida en las carpetas; siempre depende de los códigos y de los modos que habiliten las consignas en el aula.

En el fondo hay que encontrar las formas

Dice también el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 23.^a ed. [en línea]) que *figurar*, como verbo transitivo, significa “imitar algo dentro de una ficción determinada” y, como verbo intransitivo, implica esa intención de “destacar o ser considerado importante”. A continuación, analizaremos cómo los fondos, las tipografías, las imágenes de perfil y los nombres en WhatsApp sirven a los usuarios –individualmente y como grupo– para ofrecer una (auto)presentación de sí, como figura que re-presenta (más o menos ficcionalmente, más o menos objetivamente) la imagen de esa persona, de ese grupo. En su análisis sobre el lenguaje en grupos adolescentes, Eckert (2004) señala el trabajo intenso que implica la elaboración de estilos en sus esfuerzos por distinguirse de los demás a través de distintas actividades:

La elaboración de estilos es un trabajo de identidad fundamental, y las escuelas públicas secundarias fomentan paisajes estilísticos sorprendentemente diversos. Estos estilos afectan casi todos los recursos manipulables: ropa, maquillaje, peinados, adornos corporales, pero también posturas, movimiento, posesiones, consumo de alimentos, etc. Y, finalmente, el lenguaje. (p. 365)

Hoy, a esta enumeración de Eckert deberíamos agregar la estilización de los celulares: desde la elección de fundas, protectores y carcasas hasta la configuración personalizada de fondos de pantallas, sonidos y aplicaciones, tal como podemos observar en las capturas de pantalla de WhatsApp

(figuras 1 y 2)⁶. Mientras que la [figura 1](#) muestra un intercambio de mensajes privados entre dos compañeras, la [figura 2](#) presenta un intercambio de mensajes también entre dos compañeras, pero en un chat grupal creado entre varios estudiantes. En ambas figuras observamos que los usuarios optan por un fondo distinto al que la aplicación ofrece por defecto; así, cada imagen elegida permite identificar un espacio de conversación mediante una foto especial que evoca una escena o un interés compartido y que permite distinguir esa *sala* de charla de otras salas, con otros interlocutores.

En la [figura 1](#) se destaca asimismo la elección de una tipografía *serif* que representa trazos en cursiva y que, en su afabilidad, establece una relación cohesiva intermodal ([Van Leeuwen, 2005](#)) tanto con las flores del fondo como con los mensajes escritos de agradecimiento y con las risas interjectivas cómplices. Este conjunto de recursos multimodales configura así un diseño en el que la corporeidad se expresa a través del modo visual, de figuras visuales: incluso, el contenido verbal se potencia como imagen en la elección tipográfica. En definitiva, no se trata de una identidad corporal representada en una imagen-retrato, sino de una identidad *figurada*/corporeizada mediante diferentes recursos visuales. En la [figura 2](#), en cambio, vemos una foto de fondo, así como una imagen de perfil de un paisaje seleccionado para identificar al grupo; aunque no encontramos una tipografía seleccionada especialmente, sí notamos la presencia de otros recursos icónicos (como los *emojis*) que indexicalizan a cada participante mediante un estilo discursivo; se trata de formas de (auto)presentación de sí que funcionan grupalmente y, en cierta medida, refuerzan la distribución de roles entre los participantes: “Belu, la voz de la sabiduría”, reconocimiento que Belu reafirma con una réplica-guiño cómplice: “Den lo mejor de ustedes [corazón azul] y si creen que pueden dar más...”,

en la que reinterpreta con humor el lugar asignado para ella en el grupo.

Como señalan [Bucholtz y Hall \(2016\)](#), el cuerpo se materializa en los entornos virtuales, pero también los entornos virtuales intervienen en la corporeización fuera de línea: “[...] los objetos y las tecnologías pueden considerarse no como ‘cosas’ estáticas que permanecen distintas de los cuerpos que las despliegan, sino como participantes que se entrelazan de manera compleja en la producción de acción, significado social y subjetividad” ([Bucholtz y Hall, 2016, p. 187](#)).

Algo distinto encontramos en las [figuras 3 y 4](#). Estas reproducen dos capturas de pantalla de chats grupales en WhatsApp organizados por docentes de dos escuelas secundarias distintas para trabajar actividades específicas con sus cursos. A diferencia de lo observado en las [figuras 1 y 2](#), aquí vemos cómo se despliegan otras formas en la producción de acción, significado social y subjetividad: la presencia de un docente/guía no solo muestra en el plano verbal diferentes formas de circulación y validación de la palabra (como retomaremos en el siguiente apartado), sino también una preeminencia de lo verbal sobre lo icónico. En primer lugar, notamos que los fondos no han sido modificados y conservan la apariencia ofrecida por defecto por la aplicación; así, esa *sala* configura un espacio institucional (público) y no personal/grupal (privado): sin selección de imágenes de fondo, el diseño de ese espacio de trabajo es un no-diseño que queda en manos de las *preferencias* de la plataforma.

En cuanto a los nombres de cada grupo, vemos que hacen referencia directa a cada curso y solo aparecen acompañados por íconos que, al mismo tiempo, representan e indexicalizan el tipo de tarea para la cual ha sido concebido cada espacio de intercambio: en el caso de la [figura 3](#), el objetivo se centraba en la creación de un texto teatral (íconos de libros y escritura); en la [figura 4](#), la propuesta se orientaba a la producción de una revista escolar (íconos de escritura y de cámaras de foto/video). En “Grupo 2” (ver [figura 3](#)), sin embargo, la elección de lo icónico como única forma

⁶ Con el fin de proteger el anonimato de los participantes se han borrado en todas las capturas de pantalla nombres completos individuales, denominaciones identificatorias de grupo y números de teléfono, así como imágenes que revelaran explícitamente su identidad.

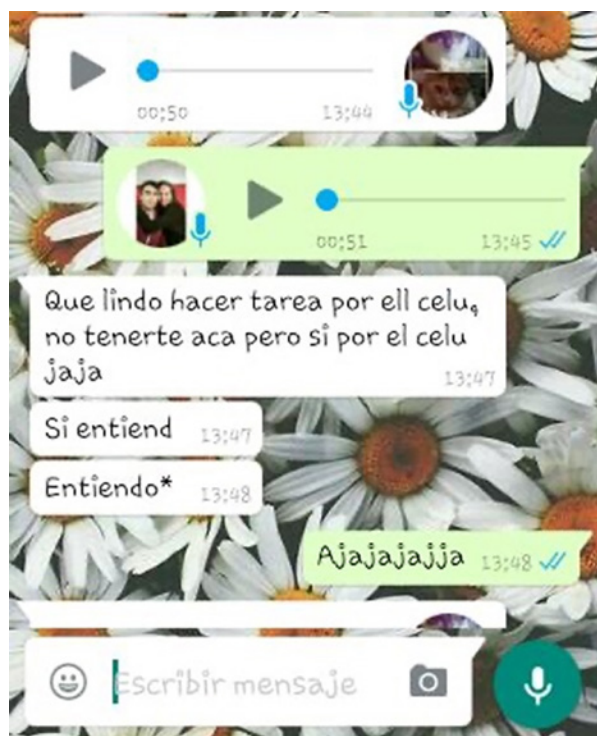


Figura 1. Intercambio individual entre estudiantes

Fuente: elaboración propia.

de nominación no resulta suficiente: el estudiante que ha creado este grupo, a pedido de su profesora, ha optado primero solo por identificarlo con íconos hasta que la docente le indica que, además de los íconos, escriba el nombre del grupo. Lo verbal se impone sobre lo icónico.

En cuanto a las imágenes de perfil en cada caso, solo en la figura 4 se observa ese elemento completo: se trata de un paisaje de atardecer que no representa en forma directa al grupo. Vale recordar aquí que, mientras “Grupo 2” (figura 3) fue creado por un estudiante a pedido de la docente, “4to 2da” (figura 4) fue creado por el docente y reúne a todos los estudiantes del curso. En este sentido, también destacamos la autopresentación del docente de “4to 2da”: acompaña su nombre con un *emoji* 🤓 que evoca una persona estudiosa y sonriente. Finalmente, en cuanto a las tipografías, solo se destaca el uso de negrita en la figura 3: en el curso de la conversación este recurso visual –inaugurado, inicialmente, por la docente– se



Figura 2. Intercambio en grupo de estudiantes

Fuente: elaboración propia.

emplea de manera sostenida para distinguir la producción del texto teatral de las negociaciones y acuerdos sobre los diálogos que van produciendo.

Estas observaciones de los fondos a las formas nos permiten trazar algunas distinciones en relación con la autoría y el trabajo de los participantes como agentes en la producción de identidad. Por un lado, observamos que los espacios de intercambio en WhatsApp creados por los mismos estudiantes son diseñados como lugares de encuentro *habitables* (casi como una habitación adolescente con fotos, memorias y colores elegidos por cada uno de ellos) en los que, si bien se observan jerarquías en torno a quién explica o quién *tiene la voz de la sabiduría*, estas surgen de los vínculos en ese mismo espacio de afinidad y pueden ser alternantes. Por otro lado, en el caso de los grupos creados/liderados por docentes el diseño indexicaliza lo institucional mediante elecciones de símbolos escolares cristalizados a cargo del docente (*emoji* de estudio) o a veces de los mismos alumnos (íconos

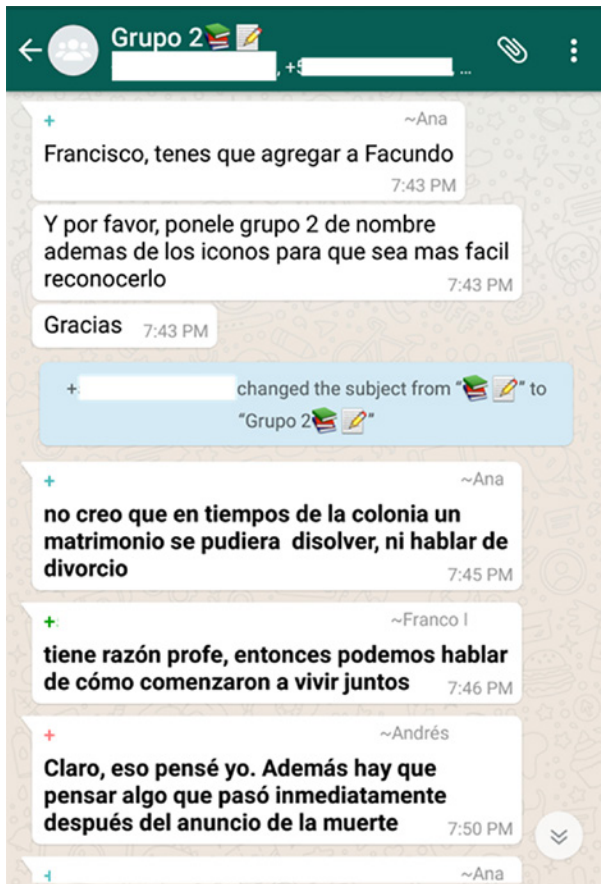


Figura 3. "Grupo 2", creado por docente

Fuente: elaboración propia.

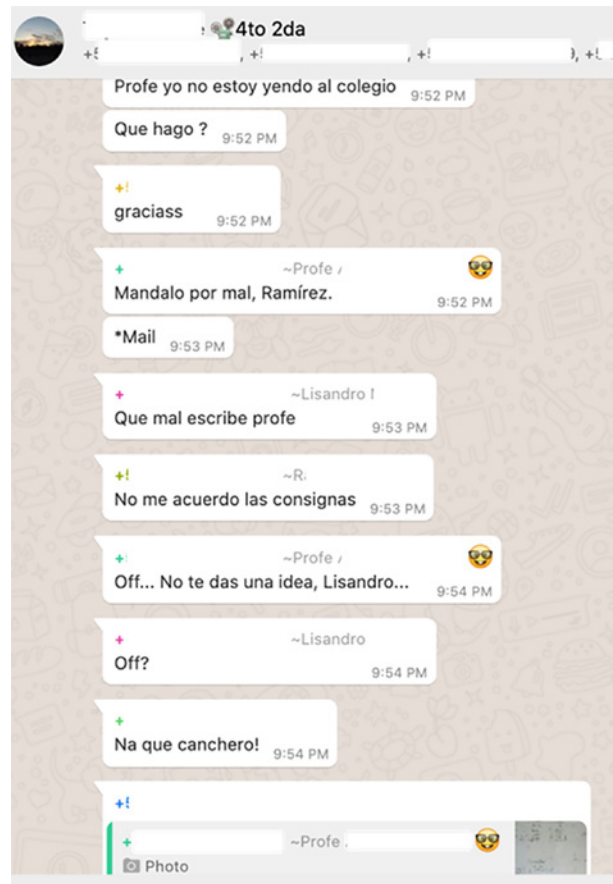


Figura 4. Grupo 4to 2da, creado por docente

Fuente: elaboración propia.

de escritura y libros). Como sugeriremos a continuación, si bien en los intercambios verbales los estudiantes aceptan (de manera formal o lúdica) consuetudinariamente la jerarquía de la palabra docente, en el diseño visual ocultan sus figuras y resisten desde el fondo de un aula (sin elegir ningún fondo).

El habla registrada

En este apartado reflexionaremos brevemente sobre las formas de registro (en definitiva, de escritura) del modo verbal usualmente elegidas por los estudiantes en sus intercambios en WhatsApp, así como sobre los valores sociales y sobre los estilos lingüísticos que evoca una opción por la escritura o por la oralidad. Entre audios, textos breves

e interjecciones, los mensajes se van desplegando según las preferencias de los hablantes, pero también según pautas implícitas que en algunos espacios de conversación establecen los interlocutores, sobre todo en grupos donde un docente está virtualmente presente. Si volvemos a las figuras 1 a 4, observamos que en el intercambio individual entre dos estudiantes (figura 1) se incluyen mensajes de audio dedicados a desarrollar secuencias textuales explicativas (orientar a una compañera en la tarea)⁷. Esta sola muestra de mensajes de voz no se corresponde, sin embargo, con la frecuencia

⁷ No incluimos aquí la transcripción de estos audios, ni tampoco nos detendremos a analizar la materialidad de la oralidad en WhatsApp. En un trabajo anterior hemos estudiado las funciones de los mensajes de voz en esta plataforma y cómo el modo oral se entrelaza e integra con otros modos (gesto, escritura, imagen) en cadenas de intercambios episódicos que, al mismo tiempo, construyen una historia conversacional (Magadán, 2016).

de uso de audios relevada: el acceso a la historia conversacional de los distintos grupos aquí citados nos permite afirmar que la integración de mensajes de voz es frecuente en cada caso, a excepción del “Grupo 2” (figura 3), en el que la tarea estaba específicamente orientada a la producción de un texto (escrito) teatral.

¿Se trata, entonces, de hablar en lugar de escribir o de escribir en lugar de hablar? Los mensajes de voz, tal como hemos observado en nuestras investigaciones, ponen en juego un cambio de modo –en general, deliberado–, siempre que lo oral resulte el recurso semiótico con mayores potencialidades (*affordances*) para desempeñar la función comunicativa que el hablante se propone cuando envía ese mensaje (Kress, 2005, 2010, 2011); por ejemplo, las indicaciones detalladas en audio para explicar un concepto u orientar en una tarea. Lo verbal se despliega así en un *continuum* entre lo escrito, lo oral y lo paraverbal: los *emojis*, los alargamientos vocálicos o consonánticos en la escritura, los signos de puntuación multiplicados, entre otros recursos, actúan como *gesto o mueca* (tal como señalaba la definición del DLE) que le ponen voz aun a aquellos mensajes escritos. La voz aparece registrada, pero también corporeizada: se trata de otra forma de indexicalidad que recrea a la vez icónicamente ese acercamiento (o *involvement*, en palabras de Tannen, 1985) propio de la conversación en presencia y/o sincrónica. Como señala Lillis (2013): “Los modos audio/auditivo también pueden ser importantes, sobre todo porque la escritura que producimos y leemos/miramos implica escuchar las palabras asociadas con otros; no son voces incorpóreas, sino que a menudo están unidas a personas y momentos reales e imaginarios” (p. 37).

Por otra parte, si nos centramos en el modo verbal y en los mensajes que se ponen en circulación en los fragmentos de conversación de los diferentes grupos aquí analizados, encontramos que en los chats guiados por docentes es la palabra escrita –ese modo letrado de la escuela– la que toma casi todos los turnos de habla y, junto a ella, se

imponen los actos de habla directivos que organizan, distribuyen y validan las formas de uso de la lengua. En ciertas ocasiones, como observamos en la figura 4, los estudiantes aprovechan el hilo de la charla para horizontalizar estos intercambios verticales: a partir de un error de tipeo del profesor (escribe “mal” en lugar de “mail”) ponen en juego un estilo lúdico, propio de sus intercambios entre pares en el ámbito de WhatsApp, y en cierto modo “invitan” al docente a sumarse: “corrigen” al docente y cuando él retoma esa broma con “Off... No te das una idea”, esa réplica abre una nueva chanza. Esta vez, el “off” (en lugar de “uf”) docente busca acercarse a una pronunciación frecuente en ciertos grupos de jóvenes; sin embargo, los estudiantes fingen no reconocer la forma y retoman esa palabra/pronunciación en forma literal, probablemente como si hiciera referencia a una marca de repelente de insectos (Off). Estos acercamientos lúdicos en WhatsApp son más frecuentes en este grupo y parecen prolongar el estilo conversacional y el vínculo pedagógico que, como apuntamos en las observaciones etnográficas, el docente despliega en el aula. Tal como señala Eckert (2004), la elección y la combinación de recursos lingüísticos de manera distintiva asociadas a un grupo de personas o a un individuo logran así constituir un estilo que, indicialmente, permite identificar quiénes son los hablantes, pero también con quién(es) están hablando y cómo se relacionan entre sí:

A medida que usamos el lenguaje para transmitir contenido, nuestra elección de recursos lingüísticos señala simultáneamente quiénes somos, cómo somos, de dónde venimos, cómo nos califican, con quién nos relacionamos. Los recursos entre los que elegimos pueden ser palabras, pronunciaciones, construcciones gramaticales, prosodia, modismos, etc. Diferentes hablantes combinan tales recursos de maneras distintivas, y si estas combinaciones llegan a asociarse con personas o grupos de personas particulares, se podría decir que constituyen estilos. (Eckert, 2004, p. 368)

Los intercambios verbales ponen así en evidencia que, aunque se trate de una misma plataforma de comunicación en línea, en la que es frecuente tomar y llevar recursos de un espacio de afinidad y/o de conversación a otro, los estudiantes siempre establecen distinciones y evalúan actitudes en función del paisaje social y de los valores sociales asignados a cada estilo y a cada modo; en particular, los valores asignados por la escuela a un estilo lingüístico que respeta las jerarquías sociales y al habla (que habita el aula) frente a la escritura que habita las carpetas y también las pantallas. Como figura, el habla en pantalla nos recuerda que la lengua no es un recurso estático sino un abanico de recursos para hacer distintas cosas en distintos ámbitos.

El gesto aumentado: *stickers* o imágenes-figurita

En las conversaciones aquí reproducidas no encontramos usos de *stickers*, ese recurso icónico –cada vez más frecuente y popularizado en los intercambios en WhatsApp– que recorta imágenes o fotos de personas o personajes, objetos, publicidades, etc., para *pegarlas* como una intervención o respuesta en el curso de la conversación. Aunque por cuestiones de espacio no podamos incluir aquí nuevas capturas de nuestro corpus, sí hemos relevado su presencia continua en las etnografías digitales en curso y, por tanto, significaría un vacío importante para esta reflexión no mencionar el lugar que hoy cobran estas *imágenes-figurita* como marca identitaria de la escritura multimodal en diferentes grupos de adolescentes en esta plataforma.⁸

Como señalan Bucholtz y Hall (2016), “la semiótica de estilo incluye todas las dimensiones del lenguaje, así como recursos materiales y corporales de autopresentación, que en conjunto dan como resultado paquetes semióticos

ideológicamente cohesivos que pueden ser interpretados por otros” (p. 180). En este sentido, los *stickers* configuran formas gestuales aumentadas e idiosincrásicas y presentan características compartidas con los marcadores conversacionales: ambos son estratégicamente repetidos y fácilmente reconocidos como unidades semántico-pragmáticas en diversas situaciones comunicativas. Es importante notar que, si bien existen paquetes de *stickers* listos para descargar de las tiendas de aplicaciones, en la mayoría de los casos los usuarios crean sus propios *stickers* –a veces incluso a partir de fotos propias que les permiten convertirse a sí mismos en *personajes/figuras* citables– y en esta creación personal de *imágenes-figuritas* radica la novedad y el valor de cambio/intercambio en sus grupos. De este modo, los *stickers* circulan y son objeto de colección (se guardan como favoritos) para luego ser reutilizados en otros momentos o en otras charlas, en otros grupos. El *sticker* insertado en el momento clave de una conversación se convierte así en una acción de creatividad, pero también de identidad: como una ocurrencia, como un gesto inesperado, un *sticker* puede reorientar o cerrar un intercambio y, al mismo tiempo, indexicalizar quién está hablando.

La emergencia cotidiana de *stickers* en las conversaciones en WhatsApp requiere una investigación amplia de sus usos, funciones y valores socioculturales, particularmente en dos dimensiones: por un lado, por su estrecha vinculación con nuevas formas semióticas de creatividad lingüística no entendidas como una actividad individual o una cualidad de ciertos individuos, sino como un fenómeno social que se coconstruye de manera situada y se comparte socialmente (Vázquez, 2019); por otro lado, por su iconicidad y por la corporeidad que vuelven a imprimir en un medio tecnológico, en tanto gestos y/o palabras visuales que, en cierta medida, insertan físicamente a sus referentes. Un recurso más, en este caso los *stickers*, pone otra vez en primer plano que la escritura es visual: estas figuritas, en forma de imagen-gestos o de imagen-palabras, apelan a nuevas formas de

⁸ En artículos de investigación actualmente en desarrollo aportamos ejemplos y nos detenemos en el análisis detallado de *stickers* como recursos modales emergentes en las conversaciones en línea.

construir significados que, aunque a primera vista podrían parecer materiales periféricos del habla, sirven para entender cómo la lengua se va reescribiendo en las pantallas.

Casi sin palabras: los memes, esos lugares comunes

Aunque en las capturas de pantalla de WhatsApp reproducidas en este artículo tampoco se observan usos de memes, señalaremos algunas de sus características en función de la propuesta de escritura en clase que examinaremos en el último apartado de este análisis. También, al igual que los *stickers*, la inclusión de memes en los intercambios en pantalla entre estudiantes es frecuente y, desde un punto de vista expresivo, apela también al humor compartido entre los hablantes. En palabras de [Lankshear y Knobel \(2008a\)](#),

Los memes son patrones contagiosos de información cultural que pasan de mente a mente y configuran y propagan directamente acciones y mentalidades de un grupo social. Los memes pueden ser canciones populares, eslóganes, modas de vestir, estilos arquitectónicos, formas de hacer las cosas, etcétera. El concepto de *meme* fue desarrollado de forma sistemática por primera vez por el genetista Richard Dawkins (1976, 1999). Dawkins propuso un modelo evolutivo de desarrollo y cambio culturales que implicaba la replicación de ideas, los conocimientos y otras informaciones culturales mediante la imitación y la transferencia. (p. 132)

Como señala [Shifman \(2014\)](#), un meme de internet es un contenido digital que circula en la Web y que sufre diversas modificaciones, adaptaciones, para evocar una referencia cultural compartida. Desde una mirada retórica, valdría considerar los memes como lugares (comunes), como formas vacías con “la tendencia a llenarse siempre de la misma manera, a apoderarse de contenidos, primero contingentes, luego repetidos, reificados” ([Barthes, 1982 \[1970\], p. 57](#)). En este sentido conforman

una reserva de estereotipos (ideológicos), que suelen ser incluidos para comentar casi cualquier tema. Asimismo, en tanto evocan principios compartidos comunitariamente –desde la composición de la imagen y/o desde la textura verbal–, garantizan polifónicamente el encadenamiento entre los intercambios y señalan, al mismo tiempo, la orientación discursiva de la charla.

Multimodalmente, un meme se compone de una imagen o de una serie de imágenes marco (vinculadas en general a producciones de la cultura popular) y de una leyenda cómica o a veces sarcástica; esta estructura textual debe mantenerse para ser reconocida, pero al mismo tiempo variar para crear el efecto humorístico novedoso. Nos interesa aquí señalar la dimensión colectiva en la producción de este tipo de textos, como una compleja coreografía de múltiples participantes ([Shifman, 2014](#)): es el interlocutor quien interpreta ese contenido no dicho al establecer esos nexos necesarios de cohesión intermodal (entre imagen, gesto y palabra) e intertextual (entre referencias culturales globales y locales); también esa coreografía se completa en la instancia de la viralización del meme porque es parte de su ciclo vital para continuar la producción de un significado social en cadena.

En palabras de [Blommaert \(2015\)](#), como género semiótico multimodal, los memes nos recuerdan que la construcción del significado no es lineal y que no está en manos del emisor, sino en los efectos (performativos) no predecibles que la audiencia puede asignarles: una función específica o la adscripción a una identidad. En definitiva, los memes constituyen un hecho semiótico total que, a la manera de un dicho popular o de un refrán, condensa, despliega y evoca ciertos *moldes* ideológicos materialmente disponibles en los repertorios de escritura multimodal.

De todos modos... la sinestesia

Los recursos que relevamos hasta aquí en este análisis sobre los intercambios en WhatsApp nos llevan a destacar las formas sinestésicas de significar

(y de leer y escribir) que ponen en juego los textos multimodales. En palabras de Bucholtz y Hall (2016), la sinestesia consiste en el cruce entre experiencias y sensaciones corporeizadas: “[...] la percepción del color, el olor, el tacto, el sonido y el sentimiento adquieren su significado tanto de los discursos culturales del cuerpo sensorial como del encuentro físico con el mundo” (p. 186).

Los chats examinados nos permiten ver cómo los estudiantes, como hablantes/escriitores, apelan a las diferentes potencialidades de los modos para combinarlos en conjuntos intermodales que mejor interpelen a sus interlocutores, según los fines que persiguen en cada caso, según las situaciones, según los grupos. En otras palabras, estas prácticas de escritura multimodales en pantalla muestran que no toda producción de significado descansa en lo verbal-escrito: cuando las permisibilidades del modo verbal no alcanzan para comunicar esos significados semánticos y pragmáticos deseados, otros recursos semióticos lo consiguen; así descubrimos cómo un marcador discursivo puede gestualizarse en un *sticker* o un lugar común (una suerte de dicho popular) *imprimirse* en un meme. Estas transducciones intermodales (Kress, 2005) re-semiotizan, al mismo tiempo, las formas de decir: un marcador discursivo como “ponele” toma cuerpo cuando se recrea en otros modos semióticos; así, el gesto y la palabra se potencian en una imagen-figurita cuyo efecto y significado se completará (o no) en la pantalla del interlocutor. Bucholtz y Hall (2016) observan:

Aun cuando las formas de comunicación mediadas por la tecnología parecen desplazar a los cuerpos físicos como fuentes de producción lingüística, el cuerpo se reafirma insistentemente en las prácticas comunicativas en las esferas de la tecnología y los medios de comunicación. (p. 173)

Estas prácticas de escritura sinestésicas suelen a veces etiquetarse como *mezclas genéricas* e incluso como *géneros menores*, como si se tratara de formas inestables que surgen como consecuencia

de una falta (de escritura) o de un repertorio escaso de recursos lingüísticos. Sin duda, cada modo carga consigo una materialidad y el peso histórico de un valor social: el prestigio de lo verbal-escrito, vinculado a las prácticas letradas, se impone sobre los mensajes de voz y aún más sobre la *puerilidad* de las imágenes. Sin embargo, como señala Kress (2005, p. 162), “habrá que repensar y rehacer las teorías sobre el significado” porque “quienes hablan y quienes escriben [hoy] crearán de nuevo las formas genéricas a partir de los recursos disponibles”, en función de las condiciones y de las estructuras de poder en una sociedad. Las prácticas de escritura multimodales hasta aquí consideradas evidencian que esas *mezclas* no son caprichosas o carentes de reglas: como en todo texto, hay un diseño atento a las necesidades de cada contexto de situación.

La escritura como diseño: de las pantallas a las carpetas

Por último, nos detendremos en una consigna de producción escrita en clase/en carpeta, propuesta en una de las aulas de nuestro campo, en la que, tal como en las pantallas, el diseño también cobra un *papel* relevante. Esta consigna (la segunda en una cadena de consignas) se enunciaba así:

Propuesta de construcción colectiva: MEMES. Los memes son ideas o situaciones fácilmente identificables en la vida real, expresadas en viñetas o fotografías intervenidas que circulan masivamente por internet. (2) En grupos, inventen o reescriban un meme que sirva para graficar una situación de espera. Pueden intervenir alguna de estas imágenes [cuatro imágenes dadas], buscar otra de las que circulan en las redes y agregar el texto o animarse con un meme que sea puramente de creación propia.

En la figura 5 reproducimos, de manera representativa, la hoja de carpeta en la que uno de los grupos resuelve esta consigna (entre otras) sobre la creación de un meme.

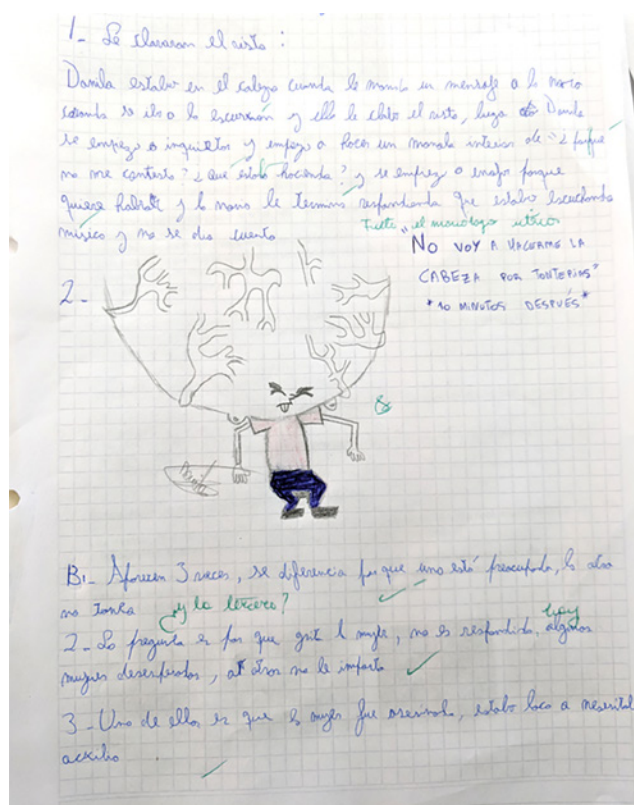


Figura 5. Hoja de carpeta con actividad de clase

Fuente: elaboración propia.

Las opciones abiertas planteadas en la consigna dejan las decisiones de diseño en manos de cada grupo: en este caso, los estudiantes optan por un meme “de creación propia”. Vemos así, en la [figura 5](#), que el dibujo ocupa gran parte de la página y que, siguiendo el formato de composición de un meme, hay un texto que acompaña la ilustración “No voy a hacerme la cabeza por tonterías. *10 MINUTOS DESPUÉS*”. Se destaca aquí la elección de imprenta mayúscula para esa leyenda y también cómo los distintos tamaños de letra intentan reproducir los recursos disponibles en pantalla: la palabra “cabeza” en un cuerpo más grande refuerza esa literalización de la metáfora “hacerme la cabeza”. El dibujo juega explícitamente con el tamaño de la cabeza, las ideas en forma de ramas o redes, el uso de colores para diferenciar las prendas de vestir y las partes del cuerpo, y recrea los gestos de fastidio que el personaje está viviendo, según lo contextualizan en 1.

“Le clavaron el visto”⁹. El resto de las consignas se resuelve en cursiva, letra preferida en el ámbito escolar. Vemos así cómo otro modo –el *layout* (o puesta en página)– resulta también parte de las decisiones de diseño en esta hoja de carpeta. Valdría señalar que la disposición de los distintos textos (asignados a la resolución de cada consigna) en la página sigue una visualización en la que se combina el conocimiento de distintos códigos retóricos: las pautas de composición propias de la escuela (el ordenamiento vertical, la letra cursiva) y las de los textos en pantalla (un ordenamiento apaisado o en columnas, la composición de un meme, con sus colores, sus tipografías destacadas). El diseño re-crea así una página/pantalla.

Según [Maite Alvarado \(1999, 2003\)](#), enseñar a escribir es enseñar a resolver problemas y, en este sentido, la resolución de un problema de escritura implica el dominio de diferentes códigos: el socio-cultural (conocimientos sobre el mundo), el ideológico (creencias y valores compartidos, o no, con el lector), el retórico (el conocimiento acerca de los géneros y sus características más salientes, así como de los esquemas textuales que sirven para organizar la información) y el lingüístico (el conocimiento sobre la lengua, en todos sus niveles: desde el plano fónico hasta el plano sintáctico y léxico). Todos estos códigos se ponen en juego en la resolución de estas consignas y se materializan, mediante diferentes modos, en esta hoja de carpeta, junto a habilidades de otros órdenes, como el pensamiento crítico y la creatividad, imprescindibles también para resolver una tarea de escritura.

Pero ¿el código lingüístico abarca únicamente los recursos verbales? Como notamos en la [figura 5](#), sin duda, lo verbal-escrito no alcanzaría para resolver la consigna. El repertorio lingüístico se expande a un repertorio semiótico, del que se seleccionan las formas disponibles más adecuadas

9 En un trabajo anterior ([Magadán, 2015](#)), analizamos cómo varias de las actividades que surgen de la vida en pantallas (en este caso, “clavar el visto”) se cristalizan como locuciones verbales que luego emergen en el habla, en las interacciones cara a cara. En este sentido podemos pensar también en una *transducción modal* ([Kress, 2005](#)): el pasaje de la descripción de una no-acción que se visualiza en pantalla a una expresión verbal.

para una determinada situación comunicativa. Es en la fase de la composición de un texto cuando el enunciador, de forma más o menos deliberada, opta estratégicamente por un conjunto de signos y no por otros, y esta libertad de elección depende, sin duda, de la conciencia lingüística crítica que ha ido desarrollando a partir de sus experiencias discursivas en diferentes esferas de la práctica como hablante-escritor.

Lankshear y Knobel (2008a) retoman la idea de *remix* digital desarrollada por Lawrence Lessig, según la cual escribir significa tomar objetos diferentes y construir con ellos. De este modo, plantean que este concepto contemporáneo ampliado de *escritura* se ajusta a su definición de *nuevas literacidades* como “formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos)” (Lankshear y Knobel, 2008a, p. 114). En definitiva, la escritura como *remix* pone en juego una *composición* multimodal que implica siempre un re-diseño: más allá del soporte (el papel o las pantallas), la vista (de la página) siempre estará atenta a todos los códigos (ideológico, sociocultural, retórico, lingüístico-semiótico) y a la materialidad y potencialidad de los modos que estén disponibles para resolver un *problema de escritura*.

Conclusiones

Desde las multiliteracidades, el recorrido analítico planteado en estas páginas nos ha permitido observar la existencia de rasgos discursivos propios que se despliegan en forma de figuras –y figuradamente– en los intercambios digitales. También hemos señalado cómo estos recursos semióticos y géneros emergentes trascienden las prácticas discursivas en las plataformas sociales para revelar nuevos objetos de enseñanza en el campo de la lengua y la literatura. Sin embargo, vale apuntar que una pedagogía lingüística que aborde la escritura desde una materialidad multimodal –y como un diseño, en un sentido más amplio– demanda

nuevas negociaciones sobre los saberes requeridos para habitar (y egresar) del mundo *letrado* de la escuela. Eckert (2004) nos recuerda:

El lenguaje no es un recurso estático. Lo moldeamos para que se adapte a nuestros propósitos: para enfatizar, elaborar, incluso para crear cosas nuevas. Los hablantes –las comunidades de hablantes– en el curso de un intercambio como objetivo compartido, crean innovaciones en las áreas en las que están involucrados. Desarrollan nuevas formas de hacer las cosas, y nuevas maneras de hablar de lo que están haciendo, formas que se adaptan a sus propósitos como grupo. Y el destino de estas innovaciones dependerá del estatus de estos innovadores. (p. 366)

Cotidianamente, el aula se constituye como un espacio de intercambios verbales (orales y escritos), pero también de negociaciones de repertorios multimodales que, desde el afuera, atraviesan las paredes escolares. En los últimos años, las nuevas literacidades han renovado el debate acerca de qué se incluye como contenidos a enseñar en ese currículo de Lengua, pero la valoración suprema del mundo de lo verbal-escrito aún se impone –con la vara de la escritura– a los otros recursos semióticos que se *cuelan* como formas de significar en los textos. Cada aula, cada grupo y cada estudiante nos enseñan que cada uno de estos conjuntos de recursos está sujeto a patrones de distribución específicos y que, como *recursos de literacidad*, no constituyen una categoría uniforme ni homogénea en la configuración de los repertorios de las personas (Blommaert, 2013, p. 14). Habrá quienes logren describir figuradamente el atardecer púrpura y habrá quienes logren mostrar en una figura su color violáceo.

Reconocimientos

Estas reflexiones surgen de los trabajos de investigación en curso en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES); entre ellos: el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT 2016-1774) “Alfabetizaciones multimodales y repertorios

sociolingüísticos: un abordaje etnográfico de las nuevas prácticas de lectura, escritura y oralidad en las aulas de educación secundaria” y el Proyecto Humanidades Investiga (PHI 2016) “El continuum oralidad-escritura desde la multimodalidad: perspectivas interdisciplinarias”. También del proyecto “Oralidad y reflexión metalingüística en la enseñanza de Lengua. Estudios de casos en las aulas desde una perspectiva multimodal”, financiado por la Unidad Interdepartamental de Investigaciones (UIDI), Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Muchas de estas ideas no habrían cobrado forma sin los intercambios de impresiones y registros (en reuniones, en la cafetería o entre clase y clase) entre colegas docentes en las escuelas, colegas investigadores y estudiantes avanzados, con los que compartimos equipo y, por cierto, interés en entender y aportar propuestas críticas a las prácticas escolares.

Referencias bibliográficas

- Agar, M. H. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. Vol. 2. San Diego: Academic Press.
- Alvarado, M. (1999). La comunicación escrita. En M. Alvarado y A. Yeannoteguy, *La escritura y sus formas discursivas* (pp. 19-36). Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 12, 51-54.
- Baldwin, J. y Elgrably, J. (1984). James Baldwin: The Art of Fiction No. 78. Interview by Jordan Elgrably. *The Paris Review*, 91, 48-82.
- Barthes, R. (1982 [1970]). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2010). Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. *Designs for Learning*, 3(1-2), 10-29.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459.
- Blommaert, J. (2015). Meaning as a nonlinear effect. The birth of cool. *AILA Review*, 28,-27.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. En N. Coupland (ed.), *Sociolinguistics: theoretical debates* (pp. 173-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C., Cope, B. Fairclough, N., Gee, J. P. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2009a). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies*, 4, 164-195.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009b). A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, 16(2), 361-425.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B., M. Kalantzis y New London Group (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Eckert, P. (2003). Language and adolescent peer groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(1), 112-118.
- Eckert, P. (2004). Adolescent language. En E. Finegan y J. Rickford (eds.), *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century* (pp. 361-374). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Essays by James Paul Gee. *Journal of Education*, 171, 5-17.
- Gee, J. P. (2004a). Affinity spaces. En D. Barton (ed.), *Situated language and learning: A critique of traditional schooling* (pp. 70-82). Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2004b). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- Gee, J. P. (2012). The old and the new in the new digital literacies. *The Educational Forum*, 76(4), 418-420.
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn online and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8-13.
- Halliday, M. A. K. (2001 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. Londres/Nueva York: Bloomsbury.

- Jewitt, C. y Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Nueva York: Peter Lang.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Jones, R. (2019). Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. *Applied Linguistics Review*. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0114>
- Kalantzis, M. y B. Cope (2020). *Making sense: Reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2016). Digital media and literacy development. En A. Georgakopoulou y Spilioti, T. (eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication* (pp. 151-165). Londres/Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope, M. Kalantzis y New London Group (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). Londres: Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2011). What is mode. En C. Jewitt (ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 54-67). Londres/Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2020). De Saussure a la sociolingüística crítica: un giro hacia una perspectiva social del lenguaje. En M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. de los Heros (eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 53-69). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008a). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (eds.) (2008b). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Berna: Peter Lang.
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Magadán, C. (2015). *WhatsApp? The role of online talk in classroom interaction*. Ponencia presentada en la 60th Annual Conference of the International Linguistic Association (ILA), Teachers College, Columbia University.
- Magadán, C. (2016). *WhatsApp: mensajes de voz para reflexionar sobre la lengua*. Ponencia presentada en XV Congreso Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Magadán, C. (s. f.). *Los discursos multimodales entre las aulas y las pantallas, o cómo analizar (sin "stalkear") los intercambios pedagógicos*. En preparación.
- Niño-Murcia, M., V. Zavala y De los Heros, S. (2020). La sociolingüística crítica: nombrando y citando el campo de estudio. En *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 11-49). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Parker Webster, J. y Marques da Silva, S. (2013). Doing educational ethnography in an online world: Methodological challenges, choices and innovations. *Ethnography and Education* 8(2), 123-130.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood: Ablex.
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge: MIT Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 124-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Nueva York: Routledge.
- Vázquez, C. (2019). *Language, creativity and humor online*. Nueva York: Routledge.

