

RALED

VOL. 21(2) 2021



ARTÍCULO

El marcador conversacional “ahre” en el habla de estudiantes adolescentes de Buenos Aires: un estudio de sus usos en dos géneros conversacionales

The conversational marker “ahre” in the speech of adolescent students in Buenos Aires: a study of its uses in two conversational genres

NATALIA DE LUCA

CELES – UNSAM

Argentina

Recibido: 28 de diciembre de 2020 | Aceptado: 16 de mayo de 2021

DOI: 10.35956/v.21.n2.2021.p.27-48

RESUMEN

Este artículo busca analizar, desde un enfoque pragmático-semántico (Martín Zorraquino y Portolés, 1999) qué funciones comunicativas cumple el marcador conversacional *ahre* en dos géneros conversacionales enmarcados en consignas escolares compartidas —una centrada en un diálogo oral y otra centrada en una transposición de lo oral a lo escrito— en dos comunidades de práctica áulicas de estudiantes del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Describiremos las funciones discursivo-interaccionales de *ahre* que emergen en el habla oral en cada grupo y analizaremos, en la escritura escolar de un texto teatral, de qué manera *ahre* aparece (o no) y qué valor cobran las decisiones de los estudiantes en un nuevo género discursivo.

Así, esta transposición genérica nos permitirá observar las tensiones entre lo oral, lo escrito y la puesta en juego de una conciencia lingüística crítica de estudiantes (Fairclough 1992) a partir del trabajo con diversos géneros discursivos.

PALABRAS CLAVE: *Marcador del discurso. Análisis del discurso. Oralidad y escritura. Marcador conversacional.*

RESUMO

Este artigo busca analisar, a partir de uma abordagem pragmático-semântica (Portolés e Zorraquino 1999), quais funções comunicativas o marcador conversacional *ahre* cumpre em dois gêneros conversacionais enquadrados em slogans escolares compartilhados —um centrado no diálogo oral e outro centrado na transposição do que oral para escrita— em duas comunidades de prática em sala de aula de alunos do ensino médio na província de Buenos Aires. Descreveremos as funções discursivo-interacionais da *ahre* que emergem na fala oral de cada grupo; e, também, na escrita escolar de um texto teatral, analisaremos como ele aparece (ou não) e que valor as decisões dos alunos assumem em um novo gênero discursivo. Assim, essa transposição genérica nos permitirá observar as tensões entre o oral, o escrito e a colocação em jogo de uma consciência linguística crítica dos alunos (Fairclough 1992) a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos.

PALAVRAS CHAVE: *Marcador de fala. Análise de fala. Oralidade e escrita. Marcador de conversação.*

ABSTRACT

This article seeks to analyze, from a pragmatic-semantic approach (Portolés and Zorraquino 1999) what communicative functions the conversational marker *ahre* fulfills in two conversational genres framed in shared school slogans —one centered on an oral dialogue and the other centered on a transposition of oral to writing— in two classroom practice communities of high school students in the province of Buenos Aires. We will describe the discursive-interactional functions of *ahre* that emerge in oral speech in each group; and, also, in the school writing of a

theatrical text, we will analyze how it appears (or not) and what value the decisions of the students take on in a new discursive genre. Thus, this generic transposition will allow us to observe the tensions between what is oral, what is written and the putting into play of a critical linguistic awareness of students (Fairclough 1992) from the work with different discursive genres.

KEYWORDS: *Discourse marker. Discourse analysis. Orality and writing. Conversational marker.*

Introducción

Constantemente, hemos escuchado discursos o frases como “los adolescentes cada vez hablan peor”, “deforman el lenguaje” o “no respetan la ortografía” de manera tal que las “formas de habla” de los jóvenes siempre han sido objeto de polémica. Lejos de una mirada prescriptiva o sancionatoria de usos y tras estar constantemente en las aulas con grupos de adolescentes, motiva esta investigación indagar sobre aquellas palabras que dos comunidades de práctica diferentes usan cotidianamente y que conforman, tanto como la vestimenta o la música, sus rasgos identitarios. En efecto, el presente trabajo se propone estudiar qué funciones discursivas presenta el marcador conversacional *ahre*, de gran frecuencia en las interacciones orales de estos grupos de jóvenes para luego observar qué sucede en los usos escritos dentro de la esfera escolar.

El análisis de las funciones discursivas que desempeña este marcador no se realizará a partir de una oposición entre oralidad y escritura, sino según el papel que se le asignan en los distintos géneros discursivos. Esto permitirá observar cómo los estudiantes realizan de manera consciente elecciones lingüísticas que traslucen representaciones sobre los géneros en los cuales participan. En este sentido, reparar en el poder de los géneros discursivos permitirá apreciar la disponibilidad de un amplio repertorio de recursos con el que cuenta cada grupo de hablantes, recursos que son re/construidos y re/configurados por estos hablantes en cada situación comunicativa concreta. El análisis propuesto cobra relevancia porque los estudios previos se han centrado en un modo particular (la oralidad o la escritura), y/o desde una mirada contrastiva (oralidad versus escritura). En contraste, esta investigación sostiene la importancia de estudiar los usos del marcador conversacional *ahre* en diferentes grupos de jóvenes, en diferentes géneros discursivos, en tanto es un tema que requiere mayor atención en el campo de los estudios lingüísticos.

Examinar el habla de diferentes grupos adolescentes es significativo para relevar los aportes que realizan al español rioplatense actual. Además, analizar la regularidad y la complejidad lingüísticas que se observan en la integración de este marcador en diferentes entornos discursivos contribuirá a comprender mejor las reglas que guían la manera en que se usa el lenguaje (Kuguel 2014). Así, lejos de considerar que el habla adolescente “deforma” el lenguaje, esta investigación destaca y se cimienta en la idea de que su estudio es clave para entender cómo y en qué medida cambia la lengua (Tagliamonte 2016) y cómo se encuentra en constante creación discursiva.

1. Los marcadores en géneros conversacionales: ¿desde qué perspectiva estudiarlos?

Los marcadores del discurso han constituido un objeto de investigación ampliamente estudiado desde diversos enfoques teóricos y metodológicos. Esto implica que no existe un criterio único para su denominación, su definición, sus propiedades, sus funciones y/o su clasificación. Los estudios pragmáticos de la última década han promulgado la necesidad de cimentar las investigaciones referidas a la comunicación en ejemplos reales situados en contexto y pertenecientes a un corpus de habla oral y digital.

Existen varios trabajos que han abordado el estudio de marcadores conversacionales en el español de Argentina (García Negroni 2012, 2014; Toniolo y Zurita 2014; Borzi 2014; Marriero

y Borzi 2020). En particular, también existen investigaciones que se han centrado en usos de marcadores específicos por los adolescentes argentinos. Son relevantes los aportes Inés Kuguel (2014), quien ha estudiado las características de las variedades juveniles a partir de los rasgos morfológicos, léxicos y sintácticos en distintas investigaciones y, además, ha mencionado que no existen estudios sociolingüísticos extendidos ni detallados sobre el habla juvenil en nuestro país. Kornfeld y Kuguel (2013) profundizaron el estudio de marcadores del discurso en uso en adolescentes como, por ejemplo, *manzana, de una*; y también en expresiones utilizadas (particularmente entre los jóvenes) *medio, onda, tipo* (Kornfeld 2013, 2014). Otra arista posible de estos antecedentes son aquellas investigaciones que se centraron en estudiar los marcadores conversacionales juveniles en discursos digitales (Mancera Rueda y Placencia 2011; Loredo y Picone 2012; Cantamutto 2013). No obstante, la investigación abordada en este artículo cobra relevancia porque si bien, como mencionamos previamente, existen estudios de marcadores del discurso en interacciones juveniles, no así se hallan estudios académicos específicos que se centren en el uso de *ahre*.

Esta investigación se organiza a partir del estudio y el análisis de los marcadores del discurso –en particular, de los marcadores conversacionales– a partir de los desarrollos de la Pragmática (Reyes 1995; Escandell Vidal 1996; Verschueren 1999; Portolés 2004). Tomaremos como punto de partida la definición de “marcadores conversacionales”, establecida por Martín Zorraquino y Portolés (1999) y caracterizados como aquellos que aparecen con frecuencia en la conversación, es decir, una situación comunicativa peculiar, con propiedades específicas, determina o favorece la presencia de una serie de marcadores. Este tipo de marcador se encuentra dentro de la categoría macro de “marcador del discurso”, que reúne algunas características fundamentales: (a) desde el punto de vista prosódico, se encuentran limitados como incisos por la entonación en el habla oral, se percibe una pausa posterior al marcador y, a veces, también una anterior; mientras que, en la escritura, la entonación se refleja habitualmente situando el marcador entre comas, aunque en algunas ocasiones el signo de puntuación puede estar ausente; (b) morfológicamente, son unidades lingüísticas invariables que pertenecen a diferentes categorías gramaticales; (c) sintácticamente, son unidades no integradas en la oración, con un grado de autonomía que, según estos autores, varía para cada marcador; además, no presentan una posición fija y tampoco pueden recibir especificadores ni adyacentes complementarios; (d) por último, desde el aspecto semántico, son elementos que evidencian un significado de procesamiento, es decir, guían de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos que conectan (Martín Zorraquino y Portolés 1999). Estos rasgos permiten caracterizar al marcador *ahre* desde una dimensión pragmático-semántica (Martín Zorraquino y Portolés 1999; Portolés 2004, 2016) y, por lo tanto, describir las funciones discursivas-comunicativas que desempeña este marcador, atravesadas tanto por el significado de los marcadores como por el papel que estos cumplen en los intercambios comunicativos. En particular, a partir de los datos relevados para esta investigación, se observará que este marcador puede cumplir tres funciones discursivo comunicativas diferentes (función reparadora, función metalingüística y función intensificadora). En cuanto a su posición, alternará dependiendo de la función comunicativa que cumpla y se presenta como una unidad invariable.

También, consideramos a Kress (2005), quien plantea que la naturaleza de los medios orales y de los medios escritos ha ido mutando. De hecho, las relaciones entre oralidad y escritura no son concebidas desde una perspectiva antagónica sino como un continuo modal que se reconfigura y

actualiza constantemente en relación con otros modos semióticos según los contextos de situación y los contextos de cultura (Halliday 1978). Para ello, partimos del concepto de *continuo oral-escrito* que propone Tannen (1982) para señalar que tanto la expresión oral como la expresión escrita pueden mostrar formas basadas en una o en otra; así, menciona que cierta estrategia de la tradición escrita se integra al uso público de la lengua oral, mientras que la lengua escrita, a su vez, integra estrategias comunicativas propias de lo oral. Tal como plantea Halliday (1985), la relación entre los diversos modos semióticos no debe ser pensada dicotómicamente, sino que es dinámica y se actualiza a partir de las peculiaridades del contexto y los requerimientos de la interacción. Así, este enfoque nos permite asumir que no existen marcadores conversacionales “propiamente orales” o “propiamente escritos”, sino que un marcador puede usarse tanto en una interacción oral como en ciertos pasajes de ciertos géneros escritos o géneros digitales – multimodales.

Por último, para el análisis del corpus, será clave la noción bajtiniana de géneros discursivos en tanto nos permite describir enriquecidamente las prácticas de habla y escritura social según los tres momentos que Bajtín (1982) enumera: el contenido temático, el estilo y la composición. Ahora bien, lejos de pensar los géneros discursivos como “moldes” en los que se puede entrar y salir, o como un conjunto de reglas que los hablantes pueden aplicar de manera correcta o incorrecta para organizar los textos, se entiende el género como un marco orientador para la producción y recepción del discurso, en el que cada enunciado es particular y ese enunciado singular se puede acercar más o menos a uno o a varios géneros (Briggs y Bauman 1996). En la misma línea, para reflexionar sobre el empleo del marcador *ahre* en cada género será clave el concepto de registro (Halliday 1985), entendido como el uso lingüístico determinado por el contexto inmediato de producción de un discurso: el medio de comunicación (oral o escrito), el tema abordado, los participantes y la intención comunicativa. La articulación y diálogo entre el género y el registro permitirá dar cuenta de las posibilidades que ofrece el uso de la lengua, de su especificidad, formalidad y planificación, es decir, de cómo el marcador *ahre*, en tanto expresión lingüística, se considera más o menos adecuado ante cada situación y práctica discursiva según los estudiantes de ambas comunidades de práctica.

2. Los datos de la investigación

El corpus de análisis se desprende de una experiencia realizada en dos cursos de Lengua y Literatura de nivel secundario en el ciclo orientado de escuelas privadas –una en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otra en el Gran Buenos Aires, a los que llamaremos de aquí en adelante Grupo Lanús y Grupo Pompeya¹ y que están conformados por estudiantes de entre 15 y 18 años.

Con el fin de rastrear los usos de marcadores conversacionales se diseñó una experiencia que permitió recolectar: (a) grabaciones de conversaciones entre duplas de alumnos en clase, producidas

1 Los nombres que se presentan a lo largo de esta investigación no son reales, sino que fueron cambiados para preservar el anonimato de los menores. Para la publicación de datos, los estudiantes otorgaron los permisos correspondientes (tanto de manera individual como de sus padres mediante un consentimiento informado).

en el marco de una consigna escolar que pretendía que ellos interactuaran durante dos a tres minutos sobre un tema a elección o sobre algunos eventos posibles que se daban como opción; y (b) la transposición genérica de dicha conversación a un texto teatral en un solo acto².

En el caso de los materiales provenientes de la secuencia, se priorizaron las producciones orales y escritas de 11 duplas de estudiantes entre ambos cursos, en función de la espontaneidad y la fluidez en los diálogos orales, más allá de que la transposición modal a una versión escrita en forma de texto teatral no evidenciara decisiones significativas en relación con el cambio de género discursivo. También se contempló el menor condicionamiento frente a la consigna y a la escucha de la docente como destinataria.

Para la caracterización del marcador, primero analizamos su frecuencia y su distribución en los diferentes géneros. Luego, examinamos las funciones comunicativas que desempeña en cada uno de los enunciados y, por último, identificamos la posición sintáctica que ocupa en cada emisión. Si bien en nuestro corpus de conversaciones orales (enmarcadas en la consigna escolar que tomamos como punto de partida) se observó el uso de diversos marcadores, la selección de *ahre* se debe a que fue el marcador más empleado en las conversaciones orales de ambos grupos; pero que, a diferencia de los demás, era el único que no se encontraba en el género de escritura escolar. Esta inquietud de intentar ver qué tipo de decisiones los estudiantes llevaron a cabo entre la transposición de un género a otro constituyó una de las motivaciones del presente estudio.

Por último, en cuanto a la elección del género, caracterizamos a la conversación coloquial, según los parámetros con los que Antonio Briz (Briz 1995; Briz y grupo Val.Es.Co. 2000) la concibe: los rasgos primarios (ausencia de planificación o planificación sobre la marcha, finalidad interpersonal, tono informal) y los rasgos situacionales (relación de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad –saber compartido–, marco discursivo-familiar y temática no especializada). También, se considera que es en el habla oral donde el sistema gramatical de una lengua expande sus fronteras semánticas y aumenta y actualiza su potencial de significación (Halliday 1985). Además, es en el intercambio cotidiano, espontáneo y no planificado donde se manifiesta un empleo frecuente, creativo y heterogéneo de los usos de los marcadores propios de lo oral. En este sentido, resulta relevante rastrear en qué medida esa heterogeneidad y espontaneidad se sostienen en la escritura de la escena teatral escolar. Por ello, analizar la transposición genérica de las conversaciones orales a las escrituras de textos teatrales en un solo acto permitió observar las tensiones entre lo oral, lo escrito y la puesta en juego de una conciencia lingüística crítica (Fairclough 1992) a partir del trabajo con diversos géneros discursivos. Sin embargo, consideramos que es fundamental no restringirnos a estudiar los marcadores conversacionales en un contraste entre la oralidad cara-a-cara y la escritura escolar, sino pensar cómo estos marcadores forman parte del repertorio lingüístico de cada hablante y pueden navegar entre diferentes modos y medios

2 En cuanto a la grabación, la primera consigna les pedía que, en dupla con un compañero, imaginaran y dramatizaran alguna situación lo más realista y genuina posible. En cuanto a la escritura de la obra teatral de un solo acto, se les solicitó que convirtieran el diálogo de la situación en una obra teatral de un solo acto para presentarla de manera hipotética en un festival teatral.

3. *Abre* y sus funciones comunicativas en diálogos orales

Detenerse en los diálogos de cada dupla revela, en particular, que el marcador *ahre* es ampliamente usado en ambas comunidades de práctica y que representa una marca identitaria y distintiva del estilo lingüístico de cada grupo. Ciertas regularidades discursivas halladas nos permiten delimitar tres funciones orientadas a objetivos comunicativos diferentes: (a) función reparadora, (b) función metapragmática y (c) función intensificadora. A continuación, organizamos el análisis de los usos de *ahre* en los diálogos en torno a estas tres funciones.

(a) Función reparadora

El concepto de *reparación* proviene del campo del análisis de la conversación y refiere al tratamiento de un problema en un uso interactivo de la lengua (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974; Liddicoat 2007), es decir, todo hablante en un diálogo puede marcar una emisión como problemática y puede proponer que un elemento posterior funcione como corrección o intento de solución del problema. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) establecieron cuatro tipos básicos de reparación deteniéndose en quien marca el inicio de reparación y quien repara: autorreparación autoiniciada, heterorreparación autoiniciada, autorreparación heteroiniciada y heterorreparación heteroiniciada. En relación con esta función reparadora, de las conversaciones orales de ambas comunidades de práctica emerge una regularidad que pone de manifiesto un tipo de reparación particular predominante en los usos de *ahre*: la autorreparación autoiniciada. Esta se evidencia en los diálogos de las duplas de Iara y Bárbara, Yanina y Lara; y Carolina y Mariel.

En el Diálogo#1, de Iara y Bárbara, ambas conversan sobre un hecho sucedido un fin de semana, con el que se inicia la charla³:

Diálogo#1. Iara y Bárbara (Grupo Lanús) – Fragmento

Iara: ¿Sos pelotuda? Te estoy diciendo de en serio tarada...

Bárbara: Bueno, bueno, sí te voy a contar algo que me pasó hace unos días

Iara: No, no me interesa ... *ahre*³, dale, dale, dale pelotuda

Bárbara: Me vas a hacer poner muy mal

Iara: ¿Posta? ah, literal viste le decía... Dale

- 3 Cabe destacar que se opta por una transcripción normalizada que sigue los signos ortográficos convencionales. Las marcas gráficas —tales como el punto, la coma o los puntos suspensivos— intentan reproducir las pausas que se realizan en el habla oral transcrita. Para la reproducción de las pausas, se emplea la coma como una pausa breve; el punto seguido como una pausa mediana y los puntos suspensivos como una pausa extensa, perceptiblemente más larga que la coma y el punto. Para facilitar la lectura del análisis, en las transcripciones a lo largo de la tesis, el marcador *ahre* será destacado en negrita.

En el diálogo (1) se observa que el marcador *ahre* se encuentra en una posición sintáctica intermedia en el enunciado y precedido por una pausa; así desrealiza el contenido semántico de lo que se dijo previamente, en particular, para demostrar que efectivamente sí le interesa a Lara escuchar lo que le intenta contar Bárbara. La pausa, que se encuentra representada por los puntos suspensivos, habilita e invita a una interpretación literal debido al aparente cierre de su turno, pero después Lara retoma la palabra y autoinicia una autorreparación con *ahre*. Bárbara, si bien comprende la reparación propuesta por Lara, continúa el juego con la literalidad de lo dicho como si estuvieran dramatizando (*Me vas a hacer poner muy mal*) y, en consecuencia, con el reconocimiento de esta intención por parte de Lara (*¿Posta? ah, literal viste le decía... Dale*).

En el Diálogo#2, Yanina y Lara (Grupo Lanús) conversan sobre las bajas calificaciones de Lara:

Diálogo#2. Yanina y Lara (Grupo Lanús) - Fragmento

Lara: Ay ya sabemos que voy a desaprobar, no voy a estudiar

Yanina: Bue, no hablemos de eso, vayamos a Mc, *ahre*

Lara: Mal, vamos a comer un helado

Yanina: Igual era joda, en el hogar no me dejan salir

Lara: Ya vas a ser mayor de edad y vamos a salir

Al igual que en el diálogo (1), el *ahre* se encuentra precedido por una pausa que en este caso es representada gráficamente por la coma, pausa que da a entender que el turno posiblemente haya concluido. Sin embargo, es en ese momento en el que el marcador *ahre*, ya en posición final, repara y reorienta la interpretación literal del segmento anterior que no es del todo percibida por Lara. La reparación necesita ser reconfirmada en el próximo turno de Yanina dado que Lara había aceptado la “falsa” propuesta y, por lo tanto, Yanina necesitó avisarle que, justamente, era una broma. A diferencia del Diálogo#1, la autorreparación autoiniciada a través del empleo del *ahre* no fue completamente efectiva, sino que, por el contrario, necesitó ser reforzada posteriormente (*Igual era joda*). Es interesante cómo no coincide el valor comunicativo que le otorga cada hablante: mientras para Yanina está dotado de un valor reparador, para Lara podría pensarse como vacío de significación y que no altera una posible interpretación de lo enunciado por parte de su amiga.

El Diálogo#3 pertenece a Carolina y Mariel (Grupo Pompeya), quienes se explayan contando sobre las bajas calificaciones, lo cual provoca un impedimento para poder salir el sábado próximo.

En el Diálogo#3, el marcador es usado repetidamente por Carolina y solamente una vez por Mariel. En el primer turno realizado por Carolina, ella describe cómo fue la situación en la que un profesor descubre la presencia de un “machete” en la instancia de examen y se intenta justificar ante su amiga. Si bien ella dice que “subirá” sus calificaciones y que saldrá “como sea”, emite una pausa y repara sus dichos empleando el marcador *ahre* a manera de cierre, el cual desrealiza todo lo dicho anteriormente y destiñe de seguridad lo que había parecido tan contundente en un principio. Luego, el marcador vuelve aparecer en los próximos turnos como un valor de reparación coincidente: Mariel, a través del empleo del *ahre*, aclara que es una broma el hecho de que soborne a un docente (nuevamente, el *ahre* tras una pausa y tras un segmento que, al parecer, había terminado) y Carolina, en su respuesta, continúa el chiste, pero cerrando con el *ahre* de manera tal que, otra vez,

Carolina: Primero que yo no me macheteé, o sea y yo no sabía porque, porque yo pensé que el profesor había dicho que era a carpeta abierta y, bueno, cuando yo dejé la carpeta arriba de la mesa ...y bueno aparte yo no fui la única que se copió, había una banda pero bueno...cuestión que sí voy a subir las notas, tú³ no te preocupes, de que hay que salir, hay que salir, *ahre*

Mariel: Claro, no sabías que no era a carpeta abierta. ¿vos viste a todas las personas con la carpeta encima de la mesa? Explicame. Pero también quiero que me expliques cómo vas a subir las notas en tres días. En tres días tenemos que salir, tipo, no sé, soborná a la profesora que te ponga un 10, *ahre*. Tenemos que salir, Carolina

Carolina: Pero wey aparte quizás si yo le doy la plata me aprobaba, *ahre* ... y en tres días está difícil subir las notas pero bue, se hace lo que se puede, *ahre*.

Mariel: Pero te juro que todavía no entiendo cómo pude hacer eso o sea no entiendo por qué. No sé, Carolina, sos re tonta.

Carolina: Bueno, yo sí voy a estudiar, está bien, *ahre*. Igual estoy empezando a estudiar *ahre*

Mariel: Sí, dale, estoy hablando en serio

Carolina: Bueno, guardame| comida que en cualquier momento paso a tu casa a estudiar *ahre*.

aparece como una solicitud de aclaración de sentido, es decir, para virar la interpretación literal. Ahora bien, cuando Mariel retoma el objetivo central de la conversación, alejada de bromas y ya con un tono más serio, Carolina vuelve a construir un encadenamiento de reparaciones mediante el cierre de los segmentos con una pausa y un *ahre* (*Bueno, yo sí voy a estudiar, está bien, ahre. Igual estoy empezando a estudiar, ahre*); estas autorreparaciones lo que menos transmiten es la seguridad de que está estudiando, en tanto, la alternancia de “voy a estudiar”, “estoy estudiando”, “estoy empezando a estudiar” genera imprecisión que es acentuada y confirmada en cada caso con el remate de una autorreparación autoiniciada del marcador *ahre*. Por último, Carolina reafirma esta función comunicativa del *ahre* cuando cierra su charla diciéndole que va a pasar a comer a la casa de Mariel, mientras que, con la reparación señala que es una broma y, en consecuencia, rompe con una interpretación literal y reevalúa el valor pragmático de lo que se dijo anteriormente. En este diálogo, también se observa la frecuencia constante del marcador en el intercambio, como si el mecanismo “decir y reparar” se erigiera como un principio constructivo de su estilo en este registro y género, es decir, como la configuración de una identidad situada (Zimmermann 1998) signada por un estilo distintivo y de unión identitaria y pertenencia entre ambas hablantes. En otro plano del análisis, se destaca la alta frecuencia en el uso de *ahre* —nótese que Carolina lo emplea al menos una vez en cada turno—, frecuencia que podría vincularse con el hecho de integrar marcadamente estos recursos lingüísticos compartidos en el grupo para así acercarse al estilo lingüístico (Eckert 2004) del habla de su compañera.

Para que la función reparadora sea completamente efectiva necesita del acompañamiento de la posición sintáctica, pues no es azarosa su ubicación. De hecho, en los tres casos, a partir de la necesidad de desrealizar el enunciado previo, ha sido necesario que el marcador se encuentre, por un lado, en una posición sintáctica media —Diálogo#1 y Diálogo#3— para que se pueda detener el discurso a través de una pausa y emplear el *ahre* para guiar la interpretación deseada en el interlocutor y continuar con el turno. Y, por otro lado, como en el Diálogo#2, colocar el *ahre* al final del enunciado de manera tal que no desrealice solo una parte de este, sino que repare absolutamente todo lo dicho previamente con un alcance mayor. En los tres casos, la reparación siempre ha sido acompañada con una pausa prospectiva que detenga el turno y pueda aparecer el marcador.

(b) Función metapragmática

Si bien en los diálogos anteriores se observan reparaciones del contenido a partir del uso de *ahre*, también en otros momentos *ahre* sirve para realizar reparaciones dialectales que toman la forma de un comentario metalingüístico que se usa para indicar la presencia de otra voz y para adoptar características de esta en sus interacciones. En otras palabras, además de funcionar como desrealizador del contenido semántico de lo que se dijo anteriormente, el marcador *ahre* también funciona para realizar un comentario metapragmático, que supone una reflexión sobre el lenguaje empleado y evidencia la conciencia metapragmática de los hablantes. Algunos autores (Verschueren 1999; Portolés 2004) mencionan que todos los hablantes poseen la capacidad de conciencia de uso de la lengua en un contexto determinado para configurar el texto y convertirlo en adecuado a la situación comunicativa a partir de elecciones lingüísticas adecuadas en cada momento.

En el Diálogo#4, en el que Brenda y Silvia conversan sobre sus destrezas sobre la danza, se observa la función metapragmática de *ahre*.

Diálogo#4. Brenda y Silvia (Grupo Lanús) – Fragmento

Brenda: Mentira, nunca te vi bailar

Silvia: Naa, mucho naa, soy muy dura (risas)

Brenda: Es verdad, para la coreo de gimnasia estabas tipoo

Silvia: Dejameee

Brenda: Bueno, pero es verdad encima cuando me dijiste que Yanina te hirió dijiste una grosería

Silvia: (risas) Ahre

Brenda: risas

Silvia: y bueno pero... no me gustaba porque me sentí muy mal

En el Diálogo#4 Silvia acude al *ahre* para realizar un comentario sobre el registro formal de la palabra “grosería”. En otras palabras, ella revalúa el uso lingüístico emitido por Brenda y le adjudica un valor determinado al enunciado producido, en este caso, identifica que ese término representa un estilo mucho más formal de lo que implicaría una conversación espontánea entre ellas y que no se “adecua” al estilo de otras palabras que se venían empleando —por ejemplo, con

el acortamiento “coreo”, que refleja un estilo más informal y cercano entre ellas, los alargamientos al final de cada palabra o el entorno de risas—. Ellas advierten que en la palabra “grosería” hay un eco de otro estilo de manera tal que este reconocimiento de ruptura estilística provoca que el marcador sea acompañado con risas de ambas hablantes en tanto se ríen de la formalidad y se acercan nuevamente, mediante el *ahre*, a un léxico que las identifique y que ellas consideren adecuado para continuar su conversación.

En el Diálogo#5, mientras Camila y Estefanía apenas comenzaban su conversación, se registra otro uso con función metapragmática del marcador *ahre*:

Diálogo#5. Camila y Estefanía (Grupo Pompeya) - Fragmento

Camila: Ay Pérez, no sabés lo que pasó

Estefanía: ¿Qué pasó? Contámelo todo, *ahre*.

Si bien el marcador *ahre* supone una intensificación sobre aquello que se está contando, en tanto permite una lectura exagerada de que narre absolutamente cada detalle, también se puede hipotetizar que, a través de esa pausa previa, Estefanía está evaluando y comentando su registro. La frase “contámelo todo” podría pensarse como un eco de un discurso telenovelesco o literario de modo tal que el marcador evidencia esa reflexión y reconocimiento de un estilo “ajeno” sobre el lenguaje empleado y de la representación del género que construyen (una conversación coloquial es menos actuada y más espontánea), es decir, lo que se dice, a quién se lo dice, en qué situación se inserta, si es adecuado o no, etc. Esa forma de comenzar su conversación, como si dramatizaran una escena más trágica, marcada por la distancia del uso del apellido y la interjección de asombro e intriga, es acompañada por la frase “contámelo todo”. Estefanía reconoce que necesita volver a un estilo más cercano y “propio” a través de la pausa para marcar una distancia con la inclusión y cierre del turno mediante el *ahre*. Es en ese momento en que ambas hablantes comienzan a redireccionar su discurso y a construir la representación sobre lo que ellas creen que es a un registro adecuado a una conversación oral entre dos amigas.

Es interesante, entonces, observar que tanto el Diálogo#4 como en el Diálogo#5 revelan que el *ahre* puede construirse además como uno de los recursos lingüísticos dentro del repertorio de cada hablante para reflexionar metalingüísticamente sobre las posibilidades expresivas del lenguaje y para reevaluar lo dicho anteriormente en el hilo de la conversación. También, ambos diálogos evidencian la importancia del contexto extradiscursivo, la identidad de los hablantes, el lugar en el que se produce la interacción y las relaciones entre los interlocutores como elementos constitutivos que conforman el género diálogo cotidiano. De hecho, la función metapragmática de *ahre* emerge en el reconocimiento de palabras o frases que las estudiantes consideran, por un lado, “ajenas” a su estilo identitario y, tal vez, atravesadas e influidas por el marco de la consigna escolar y de una receptora “implícita” que es la docente (por ejemplo, usar la palabra “grosería”); por otro lado, una construcción “intrusa” a un vocabulario propio de una conversación coloquial y cotidiana entre ellas. Esta interpretación y funcionalidad comunicativa del marcador *ahre* también está en consonancia con su posición sintáctica, en tanto para poder reflexionar metapragmáticamente sobre un enunciado previo es necesario que el marcador se ubique estratégicamente. En el Diálogo#4, el turno de Silvia solo está comprendido con el marcador y, si bien se encuentra en posición inicial y

final, se refiere pragmáticamente a un elemento previo (en este caso, a la palabra “grosería”). Ya en el Diálogo#5, la ubicación es final y precedida por una pausa para también referirse a un elemento previo; en particular, el reconocimiento de un estilo más “ajeno” y menos espontáneo emparentado con un diálogo más dramatizado y novelesco o literario.

(c) Función intensificadora

Además de las dos funciones anteriormente presentadas, en algunas conversaciones se evidencia un uso intensificador y reforzador que produce el empleo del marcador *ahre*. Siguiendo la definición de Briz (1998), la intensificación es una estrategia pragmática que imprime mayor fuerza a las acciones y puntos de vista propios o ajenos, ya sean coincidentes o contrarios a la opinión del hablante, y en el ámbito social, como mecanismo de refuerzo, ya sea valorizador o amenazante, de la imagen propia o ajena. En el Diálogo#6, en el que Emma y Lucía dialogan sobre el aparente viaje que se ganaron, se destaca la función intensificadora de *ahre*.

Diálogo#6. Emma y Lucía (Grupo Pompeya) - Fragmento

Lucía: Por el sorteo, sí... supuestamente, hay que ver bien

Emma: Las re cagaban, ¿viste?... viste las mandaban ahí sin comida y sin lugar para dormir

Lucía: Ahre, les decían que trabajen de cualquier cosa.

Lucía emplea el marcador *ahre*, en posición sintáctica inicial, con un valor intensificador, que refuerza su siguiente enunciado (“les decían que trabajen de cualquier cosa”). Además, Lucía, con el marcador *ahre*, logra validar las situaciones irreales enumeradas que había producido Emma en el turno anterior (“las re cagaban” o “las mandaban ahí sin comida y sin lugar para dormir”) y construye un terreno compartido con su amiga para continuar los mismos criterios basados en exageraciones de hechos absurdos y construir un código común. En consonancia con lo sucedido en las palabras de Lucía y Emma en el Diálogo#6, Celeste y Ana, en el Diálogo#7, también emplean en posición inicial el *ahre*, tras una pausa previa y con un valor intensificador.

En este caso, tras la transición necesaria entre sus ideas y con el fin de sostener la continuidad discursiva producida por esa pausa elíptica, Celeste menciona *ahre* para aparentemente reforzar y enfatizar el olvido que se produjo en ese pasaje. Las imprecisiones y vacíos que se venían generando a partir de la condensación de su turno se reafirman con la intensificación del olvido efectuado por el *ahre*, con las preguntas posteriores (¿Por qué parte estaba?) y la repetición de muletillas que acentúan las vaguedades. Esta función enfatizadora está íntimamente relacionada con la posición sintáctica en tanto son los únicos casos en el que el *ahre* se coloca en posición inicial: el enunciado a reforzar se encuentra pospuesto; mientras que para una función reparadora de desrealización o para reevaluar y emitir un comentario metapragmático se puede hallar en posición media o final y siempre precedido de una pausa. Cabe destacar que esta movilidad sintáctica le otorga una mayor autonomía en la oración al marcador y la capacidad de guiar las distintas inferencias que se producen en el marco de una conversación y de acuerdo con las necesidades comunicativas que exige cada situación.

Diálogo#7. Celeste y Ana (Grupo Pompeya) – Fragmento

Celeste: Bueno. Surri... ¿te acordás que hace un montón yo me hablaba con él?... bueno y que dejamos de hablar porque iba a volver con la ex

Ana: Si...

Celeste: Bueno, coso, fui a Apple y cuando estoy yendo... o sea salgo del baño y voy al guardarropa ¿Viste? Voy al guardarropa, paso por el pasillito que hay para ir al guardarropa y... lo veo a Surri **tipo** chocamos miradas, corte nos conocemos, pero no sabía de dónde pero después me di cuenta que era él. Y coso... entonces **tipo**... nos miramos, pero no lo salude, **tipo**... le pase por al lado así haciéndome la linda, porque no lo iba a saludar porque él me dejó por la ex... ¿Entendés?

Bueno, entonces... paso, que se yo y ... **ahre** me olvidé lo que estaba... ¿Por qué parte estaba? Ah, bueno, bueno y paso y lo veo y paso y lo veo y coso... y nada quedamos ahí mirándonos y después veo que se va. Yo estaba guardando la campera, bueno... me doy vuelta y él seguía ahí **tipo** en ese pasillito y agarra ... y coso, paso por al lado de él y estaba con la novia, entonces no sé de dónde me conocería la novia porque, porque o sea nunca me pudo hablar hablado a mí... o sea porque, corte... o sea dejé de hablar con Surri cuando... cuando él me dijo que iba a volver con la ex, entonces pasé, bueno... Y cuando paso veo, o sea la ignoro a él y a la novia y paso y veo que la novia empieza a gritar...

Ana: Ah no, es re tonta la piba

4. Ahre, ¿en la escritura escolar?

Tal como sostiene Portolés (1998), algunos marcadores “no tienen la misma distribución en los textos escritos y en las conversaciones” (1998: 126), es decir, mientras que algunos resultan más frecuentes en textos más informales y cotidianos, como lo es una conversación, en cambio, otros se suelen circunscribir a textos escritos y formales. La situación comunicativa, la finalidad y la relación entre los participantes influye indefectiblemente en la elección del recurso más conveniente dentro de su repertorio lingüístico; de hecho, los lazos identitarios que suele reforzar la presencia del marcador *ahre* en las conversaciones entre estos estudiantes se diluyen en un escrito atravesado por la matriz académica y por el género elegido. Como veremos, estas decisiones impactan en los textos teatrales que analizamos a continuación, en los que se evidencia una decisión unánime: la supresión del marcador *ahre* en la escritura escolar.

En algunos textos prevalece una tendencia: cuando el marcador *ahre* aparecía en los diálogos orales grabados, la decisión de los estudiantes fue eliminarlo en sus versiones escritas, tal como se observa en el Texto#1 de Carolina y Mariel⁴.

4 Los textos teatrales en un solo acto producidos por los estudiantes no presentan ninguna modificación con respecto al original entregado por ellos (ortografía, puntuación, etc.).

Texto#1. Carolina y Mariel (Grupo Lanús)- Fragmento

Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
<p>Carolina: primero que yo no me macheteo o sea y yo no sabía porque, porque yo pensé que el profesor había dicho que era a carpeta abierta y bueno cuando yo dejé la carpeta arriba de la mesa y bueno aparte yo no fui la única que se copió, habían una banda pero bueno cuestión que sí voy a subir las notas, tú no te preocupes, de que hay que salir, hay que salir, ahre</p> <p>Mariel: claro, no sabías que no era a carpeta abierta. ¿vos viste a todas las personas con la carpeta encima de la mesa? explicame. Pero también quiero que me expliques cómo vas a subir las notas en tres días. En tres días tenemos que salir, tipo, no sé, soborná a la profesora que te ponga un 10 ahre, tenemos que salir, Carolina</p>	<p>Carolina: primero, yo no miré esas hojas, yo pensé que el profesor dijo que era con carpeta abierta. Cuando dejé la carpeta arriba de la mesa -se interrumpe para cambiar un poco lo que iba a decir- yo no fui la única que se copió, habían otros. El punto es que voy a subir las notas, tú no te preocupes, vamos a salir ∅</p> <p>Mariel: claro (sonrisa sarcástica) no sabías que era a carpeta abierta ¿vos viste a todas las personas con la carpeta encima de la mesa? Explicame pero tambien quiero que me expliques como vas a subir las notas en 3 dias. En tres días tenemos que salir.</p>

El Texto#1 ilustra que aquellos momentos en que el *ahre* formaba parte de segmentos cercanos a la broma y a un estilo informal y de confianza entre ellas fueron eliminados. La primera intervención de Carolina en el que el marcador desrealizaba el segmento anterior (*habían una banda pero bueno cuestión que sí voy a subir las notas, tu no te preocupes, de que hay que salir, hay que salir, ahre*) fue eliminado e incluso en la reescritura se pierde el valor desrealizante y se asume como certeza que ella iba a estudiar (*El punto es que voy a subir las notas, tú no te preocupes, vamos a salir*) y no se pone en duda esa declaración. También, en la intervención de Mariel, quien proponía un chiste entre ambas (*En tres días tenemos que salir, tipo, no sé, soborná a la profesora que te ponga un 10 ahre, tenemos que salir, Carolina*) no ha sido mantenido en el texto dramático. A partir de ambas decisiones, se comienza a observar que el texto dramático se aleja de la impronta más jocosa para enmarcarse en un estilo diferente, más serio y formal; es decir, elidieron tanto el marcador *ahre* como todos los enunciados que no consideraron acordes al nuevo escenario creado para este género. Estas operaciones realizadas por Carolina y Mariel no fueron aisladas; Lara y Yanina fueron por el mismo camino.

En el texto de Lara y Yanina, también se produce una supresión del enunciado (*vayamos a mc, ahre*) que constituía una disrupción amigable y que creaba un marco identitario compartido. Tanto Lara y Yanina como Mariel y Carolina no dejan “rastros” de las intervenciones que reflejaban vínculos de confianza entre ambas y, por lo tanto, en las escrituras construyen barreras que dan cuenta de cómo las estudiantes son conscientes de la configuración de un nuevo género, con rasgos de composición y estilo diferentes. También, estas modificaciones discursivas en el *logos* tienen su correlato en el *ethos* (Maingueneau 2008) de las participantes; las estudiantes buscan “mostrarse” de manera distinta ante los nuevos destinatarios (sobre todo, la docente), pues, ahora en ambas

Texto#2. Yanina y Lara (Grupo Lanús) - Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
Lara: ay ya sabemos que voy a desaprobado, no voy a estudiar	Lara: uh. No pienso estudiar así que voy a desaprobado
Yanina: bue, no hablemos de eso, vayamos a mc, ahre	Yanina: (molesta) mejor no hablemos de eso Ø porque me pone mal y porque vos tenes que estudiar.
Lara: Mal, vamos a comer un helado	Lara: debería hacerlo.
Yanina: igual era joda, en el hogar no me dejan salir	Yanina: por lo menos a vos te dejan salir o solo es por las notas a mi en el hogar no me dejan mucho por las reglas que tenemos.

conversaciones se muestran más responsables y críticas: Carolina afirma que va a estudiar y Lara ya no comete digresiones, sino que reflexiona y dice “debería hacerlo” sugiriendo mediante una forma de modalidad deóntica su “deber ser” frente al estudio.

También, como vemos en el Texto#3, *ahre* es eliminado en el escrito teatral cuando en los diálogos introducía una función metapragmática.

Texto#3. Camila y Estefanía (Grupo Pompeya) - Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
Camila: ¡Ay Pérez! no sabés lo que pasó!	Camila: ¡ay Pérez ¡no sabes lo que pasó!
Estefanía: ¿qué pasó? contámelo todo. Ahre.	Estefanía: ¿qué paso? contámelo todo ya Ø

En el diálogo oral el marcador *ahre* invitaba a una reflexión metapragmática sobre el enunciado previo en tanto reconocían un eco de un registro más ajeno a su habla informal y más propio a un discurso telenovelesco. En este caso, la eliminación puede interpretarse en función de la transposición genérica: en el Texto#10, no habría lugar para el uso de *ahre* con función metapragmática, en tanto ahora sí las palabras de Estefanía (*¿Qué pasó? Contámelo todo*) forman parte de un texto teatral en el que la dramatización resulta esencial y esa forma de hablar más actuada es propia del estilo del género. Algo semejante se presenta en el Texto#4 con Silvia y Brenda.

En el Texto #4, el marcador *ahre* fue eliminado y la palabra “grosería” mantenida. Ahora “grosería” resulta adecuada y no “extraña” en este género, el marcador *ahre* pierde su función metapragmática como la que tenía en el diálogo. Las decisiones de escritura que se observan en el Texto#3 y en el Texto#4 revelan el dominio de los códigos lingüístico y retórico, así como una conciencia lingüística crítica (Fairclough 1992) presente en la transposición genérica.

Texto#4. Brenda y Silvia (Grupo Lanús)- Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
Brenda: Mentira, nunca te vi bailar	Brenda: nunca te vimos bailar
Silvia: Naa, mucho naa, soy muy dura (risas)	Silvia: soy de madera y mi mamá nunca me mando a danzas.
Brenda: Es verdad, para la coreo de gimnasia estabas tipoo	Brenda: ¿te acordas de la clase en la coreografía de gimnasia?
Silvia: Dejameee	Silvia: no me causa gracia
Brenda: Bueno, pero es verdad encima cuando me dijiste que Yanina te hirió dijiste una grosería	Brenda: me dio gracia cuando dijiste una grosería por que Yanina te hirio Ø
Silvia: (risas) Ahre	Silvia: la verguenza que pase y los profes no tendrían que hacer bailar a los que somos vergonzosos
Brenda: risas	

A diferencia de todos los casos anteriores en los que se eliminaba el marcador *ahre* porque mantenerlo no era conveniente (en función del género y en función de la imagen de sí a mostrar en público) o necesario (las palabras o fórmulas elegidas resultaban propias del estilo del texto teatral), es interesante detenerse en Texto#5, elaborado por Carolina y Mariel:

Texto#5. Carolina y Mariel (Grupo Lanús)- Fragmento	
Diálogo	Transposición: texto teatral escolar
Carolina: pero wey aparte quizás si yo le doy la plata me aprobaba, ahre y en tres días está difícil subir las notas pero bue, se hace lo que se puede ahre	Carolina: (Ø = risas de la actriz) pero porque te la agarras conmigo. Se que no es facil pero voy a hacerlo posible (Ø = guiña el ojo)
Mariel: Pero te juro que todavía no entiendo cómo pude hacer eso o sea no entiendo porqué. No sé Carolina sos re tonta	Mariel: te juro que todavía no entiendo como pudiste hacer. Tenes que estudiar para la próxima porque tenemos que salir si o si.
Carolina: Bueno, yo sí voy a estudiar, está bien, ahre. Igual estoy empezando a estudiar, ahre.	Carolina: Bueno yo si voy a estudiar (Ø Ø = risa sarcástica) también quiero salir contigo y todas esas cosas.
Mariel: sí dale estoy hablando en serio	Mariel: por favor estudia
Carolina: bueno, guardame comida que en cualquier momento paso a tu casa a estudiar ahre	Carolina: si. Ya fue, no me voy a machetear más y voy a estudiar Ø.

El Texto#5 es significativo: el *ahre* se elide verbalmente en todas las intervenciones; sin embargo, las estudiantes encuentran alternativas en su repertorio lingüístico para reformular el sentido que aportaba en su diálogo oral. Por un lado, lo irónico y sarcástico ha sido mantenido no con un término equivalente, sino a través de las permisibilidades que ofrece el género: el empleo de acotaciones que guían al interlocutor y que le permite reponer la función discursiva reparadora del marcador *ahre*. En la primera intervención, la acción de “guiñar el ojo” y, en la segunda, “risa sarcástica” evidencian que las estudiantes apelan a otros recursos —gestual o prosódico (tono jocoso)— que les permiten preservar la función discursiva de *ahre*, ahora en el texto teatral.

5. Conclusiones

A partir del análisis del marcador *ahre* en los diálogos orales cara a cara y en la escritura en la esfera escolar de dos comunidades de práctica diferentes, se pueden delinear algunos aspectos claves.

Primero, en los datos analizados observamos que en el diálogo oral emergió el marcador *ahre* con valores comunicativos específicos a partir de ciertas regularidades discursivas: reveló tres tipos de uso a los que se les puede asignar funciones discursivas diferentes: (a) función reparadora, que desrealiza el contenido semántico de lo que se había dicho previamente; (b) función metapragmática, que propone una reflexión sobre el lenguaje empleado y evidencia la conciencia lingüística crítica (Fairclough 1992) de estos estudiantes; y (c) una función intensificadora, que sirve para reforzar la intención comunicativa en algunos enunciados.

Segundo, en cuanto a los lugares que toma *ahre* en los enunciados y en los turnos conversacionales, su análisis nos permitió observar una mayor frecuencia de uso en posición final. Siguiendo a Portolés (2016), esto nos permitiría afirmar que, en tanto marcador, *ahre* “no ejerce una función sintáctica en el marco de la predicación oracional, pues se trata de un elemento situado en una posición marginal” (Portolés 2016:691). En aquellos casos en los que *ahre* aparece en posición inicial, sus usos coinciden con una función intensificadora, mientras que en los casos en que se sitúa en una posición final, su uso evidencia una función reparadora o una función metapragmática. Los usos de *ahre* en posición final de enunciado y final de turno, en cierta medida, sugieren un valor cercano a los marcadores de control de contacto que identifica Portolés (2016, 2020) y que se caracterizan por manifestar la relación entre los participantes de la conversación (Portolés 2016: 696).

Tercero, es relevante destacar cómo las diferentes duplas de estudiantes, a través de una secuencia de operaciones de producción y transformación genérica, han repensado y revisado sus estrategias comunicativas en función de un estilo asociado a cada género discursivo. En ambas producciones escolares (el diálogo oral y el texto teatral), los estudiantes se valieron de los recursos lingüísticos de su repertorio para adecuarse a las permisibilidades de cada género. En este sentido, se señalan dos aspectos claves a considerar: cómo la representación del género condiciona la selección de recursos dentro de su repertorio lingüístico, y cómo sus elecciones y decisiones en los dos textos se ven atravesadas por la situación comunicativa escolar-académica en la que se enmarcó la experiencia.

Por un lado, el conocimiento de los géneros le permitió a cada dupla reflexionar sobre las potencialidades que cada uno ofrece. A partir de la transformación de un diálogo oral cara a cara

en texto teatral escolar (literario, ficcional y basado en secuencias dialogales), en sus producciones identificaron sus componentes estructurales (trama dialogal, acotaciones, descripción de cuadros y escena). De hecho, la inclusión de acotaciones y la descripción de las escenas y cuadros permitieron reescribir ese primer diálogo cara a cara (como género primario) agregándole información para que la futura representación sea legitimada como un texto teatral por la audiencia. En el caso de las acotaciones, estas tuvieron distintos usos: evitar digresiones o abruptos cambios de tema que habían sucedido en su conversación espontánea, aportar una instrucción a los actores y suplir la eliminación de un marcador o guiar pragmáticamente la comunicación e interpretación; por ejemplo, el marcador *ahre*, eliminado en todos los textos teatrales, se transformó en acotaciones que permitieron reponer la intención pragmática que este portaba. También reconocieron la necesidad de construir una función didáctica asociada a la literatura infanto-juvenil y transformar las experiencias personales de sus conversaciones orales hasta construir una moraleja que “deje una enseñanza” a los oyentes/lectores de su historia.

Por otro lado, más allá de su conocimiento sobre los géneros discursivos, prevalece en sus producciones un saber concreto como “estudiantes” sobre el sistema escolar y académico. Por ejemplo, el respeto a las convenciones gráficas de la ortografía, la puntuación o las mayúsculas, y el uso de un léxico en las conversaciones orales que se aleja de un estilo coloquial o que evita el uso de palabras consideradas “malsonantes” en la escritura escolar. En los diferentes géneros sobrevuelan las expectativas que ellos asignan a la docente; quizás a esto se deba también que en algunos momentos hayan dramatizado —en clave de géneros más novelescos— algo que intentaba ser más espontáneo o que emplearan un estilo académico en un habla que pretendía ser coloquial e informal.

Cuarto, cabe preguntarse ¿por qué estos estudiantes eliminaron el *ahre* en la escritura escolar? *Ahre* es un marcador que caracteriza el habla de grupos más jóvenes y los enmarca identitariamente en sus prácticas sociales; en consecuencia, en la transposición modal (los destinatarios ya no serían solamente la docente y/o el oído “amigo” de sus compañeros), la finalidad del marcador *ahre* como indicio estilístico e identitario se diluye en pos del género teatral escrito escolar. En una segunda instancia, observamos que *ahre* no presenta una correlación o equivalencia semántica y/o pragmática con otra palabra en el sistema lingüístico para mantener el valor comunicativo y la interpretación del enunciado. En una tercera instancia, se puede hipotetizar que el marcador *ahre* no solo se suprimió por no tener una unidad equivalente en un estilo formal, sino también porque al cambiar de género la función metapragmática para señalar un guiño crítico sobre el registro perdía sentido y se volvía inadecuada.

Quinto, como ya señalamos, otro aspecto que surge de la producción de ambos textos es la construcción de un estilo lingüístico identitariamente cohesivo. Analizar los diferentes discursos implica asumir que estos estudiantes utilizan creativa y dinámicamente el repertorio lingüístico rico y variado que les permite optar entre recursos que indexicalizan diferentes identidades sociales (Eckert 2012: 97) para crear solidaridad o distancia con el interlocutor. En este sentido, las elecciones y decisiones lingüísticas de cada grupo les valieron para configurar sus propias identidades o imágenes en la interacción, aspectos que revelan sus marcas distintivas, su propio estilo y su toma de posición frente al mundo que los rodea. Los estudiantes participan de manera activa y son conscientes de sus elecciones, saben cómo adaptarse a qué medio y a qué modo e intentan cumplir con lo que creen que la docente espera de ellos en sus prácticas escolares.

Referencias bibliográficas

- BAJTIN, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BORZI, C. 2014. Marcadores del discurso de Buenos Aires. *Cuadernos de la ALFAL* 5: 13-42.
- BRIGGS, C. L., y BAUMAN, R. 1996. Género, intertextualidad y poder social. *Revista de investigaciones folclóricas* 11: 78-108.
- BRIZ, A. 1995. *La conversación coloquial. Materiales para su estudio*. Valencia: Anejo XVI de Cuadernos de Filología.
- BRIZ, A. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO. 2000. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- CANTAMUTTO, L. 2013. La recursividad de las interacciones contemporáneas. Límites teórico-metodológicos del estudio de los SMS como conversación. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes* 23: 83-104.
- ECKERT, P. 2004. Adolescent language. *Language in the USA: themes for the twenty-first century*, 6: 58-75.
- ECKERT, P. 2012. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual review of Anthropology* 41: 87-100.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. 1996. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. 2012. “Ma qué” y “otra que”: dos marcadores de descalificación del español rioplatense. *Anuario de lingüística hispánica* 28: 57-75.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. 2014. *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- KORNFELD, L. (Comp.) 2014. *De lenguas, ficciones y patrias*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- KORNFELD, L. M. 2013. Atenuadores en la lengua coloquial argentina. *Lingüística* 29, 2: 17-49.
- KORNFELD, L. y KUGUEL, I. 2013. *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- KORNFELD, L. y KUGUEL, I. 2013. Un afijo re loco (Notas sobre re), en A. Di Tullio. *El español de Argentina: estudios gramaticales*, pp. 13-33. Buenos Aires: Eudeba.
- KRESS, G. 2005. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.

- KUGUEL, I. 2014. 'Los jóvenes hablan cada vez peor'. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina. En L. Kornfeld (Ed.). *De lenguas, ficciones y patria*, pp. 45-73. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- LIDDICOAT, A. J. 2007. *An Introduction to Conversation Analysis Continuum*. New York: The Tower Building.
- LOREDO, R. y PICONE, M. 2012. Los marcadores discursivos en Twitter: el uso de #ponele como marca de ironía. *Comunicación 25*: 26-43.
- MAINGUENEAU, D. 2008. *Los términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva visión.
- MANCERA RUEDA, A. y PLACENCIA, M. E. 2011. Los marcadores del discurso en la construcción de habla de contacto en un contexto de servicio en el español peninsular. *Revista internacional de lingüística iberoamericana* 18: 145-172.
- MARRIERO, J. S. y BORZI, C. 2020. Marcadores del discurso en la norma culta de Buenos Aires y de Sevilla: estudio contrastivo. *Philologica Canariensia* 26: 56-79.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. y PORTOLÉS, J. 1999. Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 4051-4213. Madrid: Espasa Calpe.
- PORTOLÉS, J. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS, J. 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- PORTOLÉS, J. 2016. Marcadores del discurso. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica, vol. 1*, pp. 689-699. Londres/Nueva York: Routledge.
- REYES, G. 1995. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco libros.
- SACKS, H., E. SCHEGLOFF & G. JEFFERSON. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 4: 696-735.
- TAGLIAMONTE, S. 2016. *Teen talk: The language of adolescents*. Cambridge University Press.
- TANNEN, D. 1982. The oral/literate continuum in discourse. En D. Tannen (Ed.). *Spoken and Written Language: Exploring orality and literacy*, pp. 1-16. Norwood, NJ: Ablex.
- TONIOLO, M. T., & ZURITA, M. E. 2014. Marcadores discursivos en Córdoba, Argentina. *Cuadernos de la ALFAL* 5: 69-106.
- VERSCHUEREN, J. 1999. *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- ZIMMERMAN, D.H. 1998. Identity, Context and Interaction. En C. Antaki y S. Widdicombe (Eds). *Identities in Talk*, pp 87-106. London: Sage Publications.

NATALIA DE LUCA es Magíster en Análisis del Discurso (UBA) y Especialista en procesos de lectura, escritura y educación secundaria (FLACSO – INFOD). Investigadora en el Centro de Estudios de Lenguaje en Sociedad (CELES – UNSAM) en el que participa de diversos proyectos de investigación. Además, es docente universitaria en la Universidad Austral y en la Universidad Nacional de San Martín.

Correo electrónico: ndeluca@unsam.edu.ar