

“FORMAS DE HACER” CON LA ESCRITURA EN LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN DE
ADULTOS. APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS DE LITERACIDAD INSTITUCIONALES EN UN
CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL MEDIO PARA TRABAJADORES

WAYS OF “DOING LITERACY” IN YOUTH AND ADULT EDUCATION. APPROPRIATION OF
INSTITUTIONAL LITERACY PRACTICES IN AN ADULT SECONDARY SCHOOL

Eisner Laura¹

Fecha de recepción: 18 - 04- 22

Fecha de aceptación y versión final: 21- 08- 22

Resumen

Este trabajo analiza prácticas de literacidad en torno a la realización grupal de proyectos de intervención en una escuela secundaria de adultos. A través de una metodología etnográfica se reconstruye la trayectoria textual de los escritos en dos grupos de estudiantes, con el objeto de identificar las estrategias empleadas en cada caso para afrontar un género discursivo desconocido, los recursos de literacidad que se despliegan y las negociaciones que se producen en la elaboración de una versión final validada por las docentes del curso. El análisis evidencia que los dos grupos se apropian del género proyecto a través de resoluciones diferentes (desde la apelación a prácticas de literacidad ya conocidas hasta la exploración tentativa de recursos “nuevos” asociados al género proyecto) experimentando aprendizajes gracias a la participación en el proceso de escritura colectiva. Se concluye que, en las aulas de la educación de adultos, las interacciones en torno a lo escrito producen *fenómenos de contacto* -hibridaciones y cruce de fronteras entre prácticas de literacidad institucionales y cotidianas- que posibilitan intersticios fecundos para el aprendizaje.

Palabras clave: educación de adultos - prácticas de literacidad – apropiación de la escritura – participación en eventos letrados.

Abstract

This paper analyses literacy practices in intervention projects carried out by small groups of students in a secondary school for adults. Using an ethnographic approach, we reconstruct school literacy events and the textual trajectory of the texts produced by two groups of students. We analyze the strategies used by each group in trying to grapple with an unfamiliar discursive genre, deploying a variety of literacy resources and negotiating towards a final version validated by the teachers. The analysis shows that the two groups appropriate the *project* genre through different resolutions (either drawing on familiar literacy practices or exploring tentatively a set of new genre-related resources), while they experience learning through participation in the collective writing process. We conclude that, in adult education classrooms, interactions around writing lead to various “contact phenomena” -namely, hybridisation and border-crossing between institutional and everyday literacy practices- that enable interstitial spaces fertile for learning.

Keywords: adult education – literacy practices – appropriation – participation in literacy events.

¹ Licenciada en Letras, Magister en Análisis del Discurso y Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Docente investigadora en el Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Enseñanza y Aprendizaje (Universidad Nacional de Río Negro). Desarrolla su investigación en el campo de la sociolingüística etnográfica y el estudio de prácticas de lectura y escritura (en papel y digitales) con jóvenes y adultos en contextos educativos formales y no formales Contacto: leisner@unrn.edu.ar

1. Indagar las prácticas de literacidad en la vida cotidiana de las aulas de EPJA

Analizar las aulas de escuelas de adultos es una tarea compleja. Se trata de escenarios atravesados por múltiples dimensiones de heterogeneidad (de trayectorias educativas, experiencias de vida, procedencias geográficas y culturales, redes de socialización, intereses y motivaciones) que necesariamente llevan a una diversidad en la forma de habitar las aulas y participar de las actividades de clase. Sin embargo, aun reconociendo esta diversidad manifiesta, muchos estudios parten de una visión homogénea y simplificada del *leer* y el *escribir* que se producen en esas aulas, considerándolas como habilidades cognitivas individuales y socialmente neutrales.

Esto limita las posibilidades de análisis, ya que orienta hacia una visión lineal del proceso de aprendizaje, y desemboca -de manera casi inevitable- en una evaluación del grado de dominio que los estudiantes alcanzan de esas habilidades (o, inversamente, su déficit en alcanzar las formas de lectura y escritura previstas por el sistema).

En contraposición a esa simplificación, las perspectivas socioculturales se han acercado a la lectura y la escritura entendiéndolas como prácticas sociales, inscriptas en contextos diversos y con implicancias en la construcción de identidades y relaciones sociales para sus participantes¹. Desde la década de 1980, los aportes de los Nuevos estudios de literacidad (NEL) se propusieron visibilizar el proceso de *escolarización* del aprendizaje de la lectura y la escritura en la cultura contemporánea (Street & Street, 2004 [1991]) y el carácter hegemónico de esas prácticas, que hace aparecer como universales las formas de leer y escribir de la institución. Frente a esto, uno de los grandes aportes de esta perspectiva ha sido el poner en foco y revalorizar las prácticas de literacidad en la vida cotidiana, en los diferentes espacios de la vida social, y cómo las personas aprenden y resuelven exitosamente situaciones que involucran la lectura y la escritura a través de estrategias muchas veces “inesperadas” (Barton & Hamilton, 1998; Pahl & Rowsell, 2020).

Para los estudios centrados en contextos educativos formales, este abordaje resulta iluminador, porque permite registrar cómo las aulas están atravesadas por esas otras prácticas de circulación local (Zavala, 2011), y cómo se gestiona esa diversidad en el entorno fuertemente regulado de la escuela. Esto es particularmente importante en la Educación de jóvenes y adultos, en que inciden además las experiencias escolares previas de los estudiantes con las prácticas hegemónicas, marcadas frecuentemente por la desvalorización y la exclusión (Lorenzatti, 2018). En este campo, los trabajos de Hamilton (2005), Ivanic & Moss (2004) y Silva Souza (2016), entre otros, estudiaron las relaciones entre las prácticas de escritura de la comunidad y aquellas que se privilegian en el entorno escolar. Por su parte, Ivanic & Satchwell (2009) se centran en las delimitaciones entre prácticas de literacidad institucionales y de otros ámbitos de la vida de los estudiantes, así como los fenómenos de “cruce de fronteras” entre ellos. Al analizar detalladamente estos procesos, es posible identificar procesos de *apropiación* (Kalman, 2003), es decir, las formas en que los estudiantes

internalizan las prácticas de lectura y escritura, pero, a la vez, transformándolas y reorientándolas en función de sus propósitos y de los recursos de que disponen.

Desde ese enfoque teórico y metodológico, el objetivo de este trabajo es analizar, con una aproximación etnográfica, una actividad desarrollada en el último año de una escuela secundaria de adultos y comparar la forma en que dos de los grupos que conformaban la clase enfrentaron la tarea y los recursos que movilizaron para resolverla. Para ello, me centro en la heterogeneidad de prácticas a las que apelan los estudiantes y a la forma en que estas son negociadas por todos los participantes del espacio escolar. Esto permite apreciar aprendizajes que no están consignados en los documentos oficiales ni en los contenidos planificados de las clases, sino que se plasman en las *formas de hacer* cotidianas (Rockwell, 2000).

Me detengo, en primer lugar, en los sentidos asignados dentro del aula a los distintos géneros que allí circulan (entendidos como formas textuales asociadas a un determinado dominio, función o relación social, pero que a su vez pueden adquirir valores específicos al desplazarse de un entorno social a otro); en segundo lugar, identifico qué recursos de literacidadⁱⁱ están legitimados (o no) para la resolución de las tareas, y, finalmente, analizo los roles e identidades que se construyen al participar en estas actividades. El análisis evidencia las negociaciones entre docentes y estudiantes (y entre los mismos estudiantes) y la hibridación de prácticas letradas que configuran, en definitiva, procesos de apropiación al reorientar los recursos, propósitos y sentidos de las prácticas institucionales.

2. Presentación del sitio de investigación y consideraciones metodológicas

El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT) funciona en horario vespertino en las instalaciones de una escuela primaria en el barrio Abedules, en *El alto* de Bariloche, identificado como una de las áreas más relegadas de la ciudad, en función de la segregación socio-espacial que la caracteriza (Matossian, 2018). La institución se inició como experiencia piloto en 1987, a partir de un convenio entre el Consejo Provincial de Educación y un gremio municipal para la formación de sus afiliados; pasado este primer período, fue incorporada a la oferta provincial en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y se amplió a estudiantes sin afiliación gremial.

En su diseño inicial como centro educativo de formación de trabajadores, el CENMT se concibió desde las bases teóricas y lógicas organizativas de la educación popular, que luego se articularon con la estructura de la escuela secundaria estatal. El plan de estudios tiene un diseño curricular de tres años, con un ciclo común inicial y un ciclo orientado en el último año, con dos terminales vinculadas con las prácticas laborales: Salud Comunitaria y Administración; las clases se organizan en módulos interdisciplinarios con pareja pedagógica y se prevé, en la carga horaria de los docentes, la participación semanal en un Taller de Educadores y otros espacios de trabajo docente transversal (Spessot, Rinaldi, Crespo & Escalante, 2009). Esto ha hecho del Centro Educativo un “caso ejemplar”, sistematizado como experiencia en

diversos trabajos de investigación desarrollados por la Central de Trabajadores de la Educación (CTERA) en la década de 2000 (Núñez & Vázquez, 2013)ⁱⁱⁱ.

En el estudio mayor que enmarca este trabajo, acompañé a una cohorte, desde el rol de investigadora, a lo largo de los tres años de la formación, hasta su egreso. El grupo inició con 38 estudiantes y 20 finalizaron el cursado. Se trataba de adultos y adultas de entre 21 años y 60 años, en su mayor parte mujeres, con trayectorias socioeducativas y biográficas heterogéneas (que a su vez conllevaban experiencias y orientaciones muy diversas hacia la lectura y la escritura). La mayor parte eran trabajadores activos, en el ámbito privado (limpieza, atención a personas mayores o maestranza) o público (en su mayoría, empleados administrativos en el Municipio y en el Ministerio de Desarrollo Social, de servicios generales en escuelas o agentes de tránsito).

A continuación, presento el estudio de una secuencia que tuvo lugar al final del recorrido escolar de los estudiantes, la elaboración (grupal) de un proyecto de intervención comunitaria. El abordaje metodológico consiste en reconstruir etnográficamente las trayectorias textuales (Maybin, 2017) de los escritos, situándolos en el marco de sucesivos eventos de literacidad^{iv} desarrollados en el aula.

La producción de datos involucró la articulación de diferentes técnicas: observación participante de clases; entrevistas e interacciones informales con estudiantes y docentes; conformación de un corpus de materiales textuales (consignas, apuntes de carpeta y producciones, tanto orales como escritas, de los estudiantes). Para abordar estos datos, combiné la descripción densa de eventos de literacidad con herramientas del análisis del discurso y del análisis interaccional.

El análisis se centró en:

- los recursos de literacidad (verbales, gráficos, de composición y de diseño) que se identificaban en los proyectos
- las negociaciones entre docentes y estudiantes (y al interior de los grupos de estudiantes) en torno a la escritura de los proyectos
- los modos de organización adoptados por los estudiantes para realizar la tarea colaborativa.

Como observación final sobre la metodología, en la transcripción de las entrevistas no utilicé las convenciones sociolingüísticas habituales, a fin de no afectar la legibilidad de los ejemplos con información no relevante para el tipo de análisis que realizo aquí. Sin embargo, el paso de las interacciones orales al modo escrito entraña siempre el riesgo de presentar una imagen excesivamente organizada y monológica de las formulaciones generadas por los entrevistados en eventos que, en rigor, fueron co-construidos conmigo como participante de la conversación. Es por ello que he conservado algunas marcas de vacilación, auto-reparación o solapamiento entre hablantes para dar cuenta del carácter contingente de los enunciados transcritos.

3. Análisis

3.a. La propuesta de trabajo

La tarea que conforma el punto de partida de este análisis es el trabajo final del módulo de “Teoría y Práctica de los Grupos”, una materia de 3er año compartida por los estudiantes de ambas orientaciones (Administración y Salud). El trabajo era a la vez un cierre de la materia y de culminación de la trayectoria escolar.

La consigna implicaba una actividad a desarrollar en forma grupal a lo largo de varias semanas, en la que se debía identificar una problemática comunitaria, indagar las necesidades de la organización o sector que sería el beneficiario y elaborar en forma escrita una propuesta de acción para satisfacer las necesidades identificadas, que luego se presentaría oralmente ante toda la clase. La condición de acreditación era esta producción escrita y oral, pero quedaba abierta, con carácter optativo, la posibilidad de concretar las acciones propuestas, realizando efectivamente la intervención comunitaria (en el curso que acompañé, aproximadamente un tercio de los grupos la realizó).

El producto escrito final era el *proyecto*, un texto de mayor extensión y complejidad que los habituales en el Centro Educativo, que se inscribía en un género identificado con otros ámbitos sociales fuera de la escuela (como las organizaciones sociales o el área de Desarrollo social del Municipio). En este sentido, se diferenciaba de otros géneros escritos habituales en las clases, como los trabajos prácticos, cuestionarios o evaluaciones, producidos y validados únicamente al interior de este espacio social (Zavala, 2002)^v.

A lo largo del proceso de elaboración, los estudiantes entrevistaban a miembros de la comunidad destinataria, funcionarios municipales y “expertos” en las temáticas (que brindaban asesoramiento); hacían observaciones y registros gráficos del espacio en que planeaban intervenir y, a partir de todo ello, generaban un diagnóstico que daba lugar a la propuesta. Se trataba de una actividad muy movilizadora para los estudiantes y que generaba a la vez cierta ansiedad, justamente porque implicaba dirigirse a otros destinatarios más allá del aula, aunque los proyectos no siempre eran efectivamente entregados a las organizaciones beneficiarias^{vi}.

Al inicio de la secuencia, los docentes realizaron una presentación del género discursivo, con lineamientos generales sobre el propósito del proyecto y las diferentes secciones que lo componían. Estas secciones se justificaban en las necesidades comunicativas asociadas al contexto de circulación del proyecto, destinado a los potenciales beneficiarios y, sobre todo, a posibles agentes de financiación. Los subtítulos estaban estrictamente pautados:

1. Título
2. Descripción del proyecto y fundamentación
3. Objetivos generales y específicos
4. Beneficiarios

5. Localización
6. Recursos
7. Metas

En una entrevista, Alicia^{vii}, una de las docentes a cargo de esa materia, me relató el modo de presentación de la consigna:

A: El otro día, en grupos ellos van a tener que entregar el trabajo final (...), que les dimos pautas: cómo tiene que ser el título, que no es de fantasía sino sobre la institución, lo que hayan seleccionado con el *tatata*. Segundo punto (fue un armado casero nuestro ¿eh?): descripción.

L: ¿Eso se los dieron también por escrito?

A: Lo escribieron [en el pizarrón]

L: [en el pizarrón]

A: punto por punto y explicando qué quiere decir cada uno. Segundo punto: descripción de la institución seleccionada, *papapa*, van a tener que volver a repetir el nombre- “esto es un informe, no den por supuesto...”. Entonces ahí yo seleccioné una serie de preguntas que es lo que ellos tendrían que responder, dije para que se ubicaran como por párrafos

L: para que los ordene

A: {en tono cadencioso} Qué es, qué función cumple, dónde está localizada, la historia ¿qué entra en la historia? cuándo se fundó, quién la fundó, *bababa*... bueno y así varias cosas (...) Y entonces Guido les dice “recuerden que esto lo va a leer alguien que no conoce eso, y ustedes ahí por escrito le van a estar contando de qué se trata”. Esta es la descripción.

Esta reconstrucción pone en primer plano un conjunto de estrategias docentes para explicitar las expectativas sobre el género, a través de descomponer y ejemplificar las distintas secciones, anticipar posibles malentendidos y clarificarlos (“no es un nombre de fantasía sino...”) y construir la figura del destinatario (la organización con la que se trabaja en el proyecto) más allá del contexto de circulación escolar. Simultáneamente, las indicaciones se orientaban a que los estudiantes pudieran cumplir satisfactoriamente con la tarea y estaban imbuidas de un *habitus* de literacidad hegemónica: escritura descontextualizada, organización en párrafos, abordaje funcional del texto (preguntas que responde), criterios de éxito centrados en la “claridad” (Lillis, 2001).

Ahora bien, a pesar de que la presentación del género era -desde el punto de vista docente- sumamente detallada, en el curso que observé, la tarea fue abordada de modos diversos por los distintos grupos. A continuación, presento las trayectorias de elaboración de dos proyectos de la misma clase.

3.b. Los abordajes de la tarea: la inserción de la escritura en la actividad

El primer grupo que voy a analizar, compuesto por cinco estudiantes (tres hombres y dos mujeres), realizó un proyecto de reparación de mobiliario y construcción de percheros de pared para el Centro Infantil que funcionaba en el Centro Educativo^{viii} y para las aulas del propio establecimiento. Para ello, partieron de una necesidad percibida de manera directa, que no fue el resultado de una indagación compleja. Esto aparece en la reconstrucción que realizan los propios estudiantes en la presentación oral de cierre:

Gabriel: Teníamos más o menos... nada listo, hasta que fueron pasando las clases y se nos ocurrió ¿y por qué no- no dejar algo en la escuela? en la escuela, en el centro infantil. Así que se nos prendió la lamparita ahí, un compañero (xxx) la idea y yo [risas] este... fuimos a ver el centro infantil y vimos que... hay mucha necesidad, dentro del centro infantil mismo este... y por ahí nosotros estábamos con el tema de los percheros, usted vio que no hay ninguno todavía. Y fuimos a ver, no sé si había llovido, ¡y tenían TODAS LAS CAMPERAS EN EL PISO!

Sonia: No les alcanzaba. Tienen dos que se compró el año pasado...

G: preguntamos “tenemos dos” y no... no dan abasto. Así que bueno desde AHÍ arrancamos con esa necesidad. Y en base a eso fuimos armando.

(Registro de presentación oral del proyecto – grupo 1)

A partir de ese diagnóstico de necesidades, que se representa como el reconocimiento de algo evidente, el grupo centró sus esfuerzos en concretar las acciones (de hecho, llegó a colocar los percheros antes de la finalización de clases), más que en la elaboración de los escritos. Es decir que, para estos estudiantes, la actividad pauta se volcó hacia el *hacer* y la escritura se concibió como una dimensión complementaria en la secuencia de acciones que involucraba la tarea (aunque esta era, desde la propuesta docente, la condición de acreditación). Esta categorización de la escritura se relaciona con la distribución de roles en función del género al interior del grupo, tal como consta en los textos elaborados por el grupo:

SE REPARTÍAN LAS ACTIVIDADES ENTRE VARONES Y MUJERES. TANTO LO ESCRITO COMO LO MANUAL.

(Contrato grupal – grupo 1^{ix})

30-10: A LAS 19:00 HORAS COMENZAMOS A RETIRAR LAS TABLAS PARA LLEVARLAS A CEPILLAR AL CORRALÓN MUNICIPAL Y LAS MUJERES FUERON AL CENTRO INFANTIL PARA HABLAR CON LAS MAESTRAS.

06-11: LAS MUJERES CONCURRIERON A LA ESCUELA PARA CONTINUAR CON EL PROYECTO [...] EL MISMO DÍA LOS ALUMNOS NO FUERON A LA ESC. SE JUNTARON PARA PREPARAR LAS MADERAS Y PINTARLAS.

(Diario de campo – Grupo 1)

Desde la perspectiva de los participantes, *lo verbal* (en este caso, hablar con las maestras y escribir el proyecto) aparece como contrapuesto a *lo manual* (retirar las tablas, cepillarlas y pintarlas). Como me explicaron los estudiantes al consultarles por esta decisión, las tareas manuales se asignaban a los varones porque ellos contaban con la experiencia y los saberes necesarios, relacionados con su trayectoria laboral (en el Corralón municipal y otras áreas de mantenimiento en diversas instituciones). En cambio (como retomaré más adelante) no se mencionó que las mujeres tuvieran un saber particular en relación con la escritura: era más bien por no realizar las tareas manuales que se les asignaba la otra tarea restante.

Esta inserción complementaria de la escritura del proyecto en el marco de la actividad se reflejó en el orden en que se realizaron las tareas: el proyecto se completó *después* de finalizar las tareas y no constituyó un requisito necesario (aunque se suponía que el texto detallaba las acciones propuestas a fin de solicitar autorización o financiación, en este caso, el permiso de la escuela se gestionó en conversación con el director y los recursos se obtuvieron por otras vías). Por ello, en algunos segmentos del texto se utilizaron tiempos verbales del pasado para describir las tareas ya concretadas, una decisión de escritura “desajustada” de las supuestas condiciones de circulación del proyecto:

8- PRODUCTOS:

CON LA AYUDA DE ENTIDADES Y DIFERENTES PERSONAS, SE CONCRETÓ LA REALIZACIÓN DE ESTE PROYECTO, QUE TENÍA COMO FINALIDAD, AYUDAR A LAS DIFERENTES INSTITUCIONES, CON LOS RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES QUE SE TENIAN O SE PODIAN CONSEGUIR EN FORMA DE DONACION.

(Versión final del proyecto – Grupo 1)

Esto puso en evidencia que los estudiantes no adherían a la visión (implícita en la consigna) de que la elaboración escrita era un componente necesario para satisfacer las necesidades comunitarias; en este caso, la fabricación del mobiliario se concretó en paralelo al proceso de escritura del proyecto, sin necesidad de presentarlo a la comunidad beneficiaria, y este se entregó luego a las docentes, como un requisito a cumplimentar en el marco de la materia escolar.

Sin embargo, esto no implicaba una desvalorización de la escritura: tanto en las conversaciones conmigo durante las observaciones como en la presentación oral final, los integrantes del grupo (y casi la totalidad de los grupos) señalaron que elaborar el proyecto había sido “la parte más difícil”, aun cuando el resto de las tareas involucraran esfuerzo físico o complejas gestiones de recursos humanos y materiales (en el caso del grupo 1, por ejemplo, retirar y acondicionar las tablas para los percheros, encargar trabajos de herrería y conseguir la donación de materiales). Más bien, se trataba de un género de gran ajenidad y de una “forma de hacer” muy distinta

a las estrategias cotidianas de los estudiantes para resolver necesidades, centradas en la interacción oral y las redes interpersonales.

La forma de concebir el lugar de la escritura en la actividad me resultó muy evidente al contrastar el proyecto con otra práctica de literacidad también involucrada en la tarea: para construir los percheros, los estudiantes gestionaron una donación de materiales con el Sindicato de Obreros y Empleados Municipales, al que pertenecían varios de los integrantes del grupo. Para ello, hacía falta presentar una nota formal de solicitud por parte del Centro Educativo. A diferencia del proyecto, que en la práctica podía o no entregarse a los beneficiarios, la carta era un objeto letrado imprescindible para lograr el propósito de obtener la donación por parte de la entidad gremial.

Frente a esto, los estudiantes hicieron uso de su “repertorio de recursos” en un sentido más amplio: solicitaron la escritura de la carta a una persona de la institución que estuviera credencializada para esas prácticas, como lo era el preceptor de la escuela (una figura “mediadora”, en términos de Kalman (2018 [2002]), vinculada al mundo letrado por las tareas que desempeñaba y, a la vez, cotidiana y accesible desde el punto de vista de los estudiantes). La elaboración de la nota no fue categorizada por los estudiantes ni por las docentes como parte de las actividades letradas involucradas en la tarea, y es por eso que su resolución a través de la estrategia de “delegar la escritura” resultó natural y aceptable, aun cuando podría haberse considerado una oportunidad para el desarrollo de prácticas inscriptas en contextos auténticos.

La experiencia del primer grupo contrastó notoriamente con la del otro grupo, también de cinco integrantes (en este caso, casi todas mujeres). El proyecto del Grupo 2 abordaba una problemática más amplia y compleja, como se puede ver ya en su título: “La inclusión social de la gente de Bariloche en el Cerro Otto con libre acceso y sin fines de lucro”. La acción concreta que se proponía era mejorar las posibilidades de la población local para disfrutar de un sitio turístico emblemático de la ciudad*; pero esta acción estaba enmarcada en una “cuestión” mayor, la inclusión social.

La elaboración del trabajo implicó, al igual que en el otro caso, una serie de acciones que se insertaban en una trama de eventos de literacidad, como leer la normativa municipal o realizar entrevistas con funcionarios (que se acordaron y planificaron con intervención de la escritura. Así lo reconstruye Gisela, una de las estudiantes, que -como veremos más adelante- adopta un rol de organizadora del trabajo grupal:

Gisela: {lee el título de la diapositiva} La inclusión social de la gente de Bariloche en el Cerro Otto con- con libre acceso y sin fines de lucro. Que realmente hoy por hoy para toda la gente o la mayoría de la gente de Bariloche **es imposible acceder** al Cerro Otto y participar de actividades, y bueno lo encaramos de ese lado para tener en cuenta de que **nos pertenece como ciudadanos** de acá de Bariloche y... y empezamos por ese- por ese lado. Se nos hizo difícil, no era fácil llegar a conclusiones, o llegar a la fundamentación, e

igualmente: charlamos con varias personas, con gente de ambiental, arquitectos

María: la arquitecta de Tierras y Viviendas

G: charlamos con profesores de acá y también con- pedimos entrevistas en la municipalidad, con gente que está a cargo de desarrollo social, y bueno, llegamos a la conclusión de que **la sociedad en sí – si bien hace un reclamo muy silencioso – está como muy resignado** a que sí vengan los visitantes y nosotros quedemos mirando de afuera. Y **la idea de nosotros era incluirlos** porque **nosotros somos parte de esa naturaleza, somos parte de ese lugar, que nos pertenece.**

(Registro de presentación oral del proyecto – grupo 2)

Debido a este alcance mayor del proyecto (que quedaba fuera de las posibilidades de gestión del grupo), los estudiantes no apuntaron concretar las mejoras propuestas, como el grupo anterior, sino a persuadir a los potenciales destinatarios (funcionarios estatales o directivos de las empresas de turismo con poder de decisión) de la necesidad y posibilidad de su realización. Esta opción ponía a la escritura en primer plano y generaba la necesidad de un texto con mayor predominio de la argumentación, involucrando diferentes tópicos como *las bellezas naturales de la región, los derechos ciudadanos, la importancia de la enseñanza de deportes invernales o la participación de la comunidad en las políticas públicas*, que contextualizaran la problemática en una escala de análisis más amplia.

3.c. La elaboración de los proyectos

Quiero detenerme ahora en la secuencia de escritura de los proyectos, a la luz de las formas en que cada grupo concibió el sentido de la tarea. Desde esta perspectiva, los componentes lingüísticos y enunciativos de los textos se transforman en huellas que nos permiten identificar los puntos en que diferentes prácticas de literacidad, con sus lógicas propias, “se encuentran, chocan y forcejean”, como plantea Mary-Louise Pratt (1991). El análisis de los borradores me permitió reconstruir la trayectoria textual del proyecto: las sucesivas versiones eran el resultado de las negociaciones en torno al escrito, que se forjaban entre las formulaciones de los estudiantes y las indicaciones de las docentes.

En el grupo 1 se realizaron al menos cuatro versiones. El segmento que recibió más modificaciones es el de la Fundamentación, en el que se esperaba, según las indicaciones copiadas en las carpetas, una articulación argumentativa (aportando “criterios y razones”) y una contextualización de las acciones a desarrollarse:

Presentar criterios (lógicos) y razones que justifican la realización del mismo.

- Por qué se hace
- Razón de ser
- Origen del proyecto
- Explicar prioridad →urgencias
- Justificar por qué es mejor o más viable.

(Extracto de carpeta - Sonia)

Sin embargo, en un primer momento los estudiantes adoptaron un encuadre genérico^{xi} más cercano al *relato*, al construir un texto sin subtítulos y con una organización predominantemente narrativa y descriptiva:

SOMOS ALUMNOS DE 3ER AÑO CENMT NOCTURNO (CENTRO P/TRABAJADORES DE NIVEL MEDIO). DEBIDO A UN PROYECTO A PRESENTAR DICHS ALUMNOS VISITARON EL CENTRO INFANTIL AMANCAY DONDE ASISTEN ALREDEDOR DE 26 NIÑOS, DICHO ESTABLECIMIENTO DEPENDE CPE (CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN) DONDE LOS NIÑOS SON CUIDADOS POR 4 MAESTRAS, LAS EDADES DE ELLOS COMPRENDIDAS ENTRE 1 AÑO A 8 AÑOS, CON ALGUNAS EXCEPCIONES, ESTOS SON HIJOS DE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAN EN EL CENTRO EDUCATIVO.

(Versión inicial del proyecto – Grupo 1)

En las sucesivas versiones, luego de la devolución de las docentes, los estudiantes modificaron segmentos del texto, poniendo en juego recursos lingüísticos y retóricos más canónicamente asociados al género “proyecto”, como el anuncio de propósitos y la indicación del espacio de intervención. Las orientaciones apuntaban a reforzar la función argumentativa y a movilizar los conceptos específicos que habían sido trabajados durante el año (vinculados, por ejemplo, con las *teorías de necesidades humanas* para la definición de intervenciones en salud pública).

En la versión final, como resultado de este proceso de negociación, esta sección continúa siendo eminentemente descriptiva, pero incorpora tramos argumentativos en el párrafo inicial (“El proyecto de asistencia al Centro infantil Amancay surge ante la necesidad de...”) y el final (Con este proyecto se pretende mejorar...”).

2.2 FUNDAMENTACION:

EL PROYECTO DE ASISTENCIA AL CENTRO INFANTIL AMANCAY SURGE ANTES LA NECESIDAD DE OPTIMIZAR Y MEJORAR LOS ESPACIOS DEL MISMO, PORQUE SON REDUCIDOS, SON MUCHOS NIÑOS QUE VAN DE 1 A 8 AÑOS DE EDAD Y SON HIJOS DE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAM EN EL CEMNT., EL CUAL FUNSIONA DE MAÑANA COMO ESCUELA DE NIVEL PRIMARIO Y DE NOCHE COMO CENTRO EDUCATIVO DE TRABAJADORES.

EL CENTRO INFATIL AMANCAY SE ENCUENTRA EN EL MISMO PREDIO QUE EL CENTRO DE TRABAJADORES, UBICADO EN ROLANDO Y PABLO MANGE, Y FUNSIONA EN EL MISMO HORARIO QUE LOS ALUMNOS SE ENCUENTRAN EN CLASE, DE 18 HS A 22 HS DE LUNES A VIERNES, ANEXO AL CEMNT.

EL CENTRO INFANTIL HASTA EL AÑO 2012, FUNSIONA COMO GUARDERIA A CARGO DE MADRES CUIDADORAS, QUIENES DEPENDIAN DEL MUNICIO E INTEGRANTES DEL PLAN TRABAJAR. EN ESTE AÑO PASA A SER C.I.A Y POR RESOLUCION: 445/12. CON EL FIN DE SER UN ESPACIO DE RECREACIÓN, ESTIMULACIÓN Y CUIDADO PARA LOS NIÑOS A CARGO DE DOCENTES, DEPENDIENDO DEL C.P.E.

ENTRE LOS BENEFICION ADQUIRIDO, LOS NIÑOS CUENTAN CON UN SEGURO ESCOLAR ART Y UN REFRIGERIO. CON ESTE PROYECTO SE PRETENDE MEJORAR ALGUNA DE LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y ALUMNOS, COMO POR EJEMPLO: REPARACION DE PERCHEROS Y MOBILIARIOS, QUE LIBERARIAS ESPACIOS LOS CUALES SON MUY REDUCIDOS PARA A CANTIDAD DE ALUMNOS QUE HAY.

(Versión final del Proyecto – Grupo 1)

Por otra parte, si elaborar una justificación para las acciones realizadas resultaba una práctica de escritura “ajena” y “difícil”, sí resultó mucho más sencillo para este grupo completar la sección de recursos (humanos y materiales).

6- RECURSOS:
6.1 RECURSOS HUMANOS

-INTEGRANTES DEL GRUPO: 6 personas.
-COLABORACION DE CARPINTEROS DEL SOYEM.
-UN HERRERO, 3 ALUMNOS TRABAJARON EN EL RETIRO DE LOS PERCHEROS DE LAS AULAS.

6.2MATERIALES:
JUEVES 30 RETIRO DE MADERAS DE LAS AULAS
MATERIALES UTILIZADOS DESTORNILLADORES, TALADRO, MARTILLO, PINZA, UÑA.
HORAS TRABAJADAS: 4 HS.

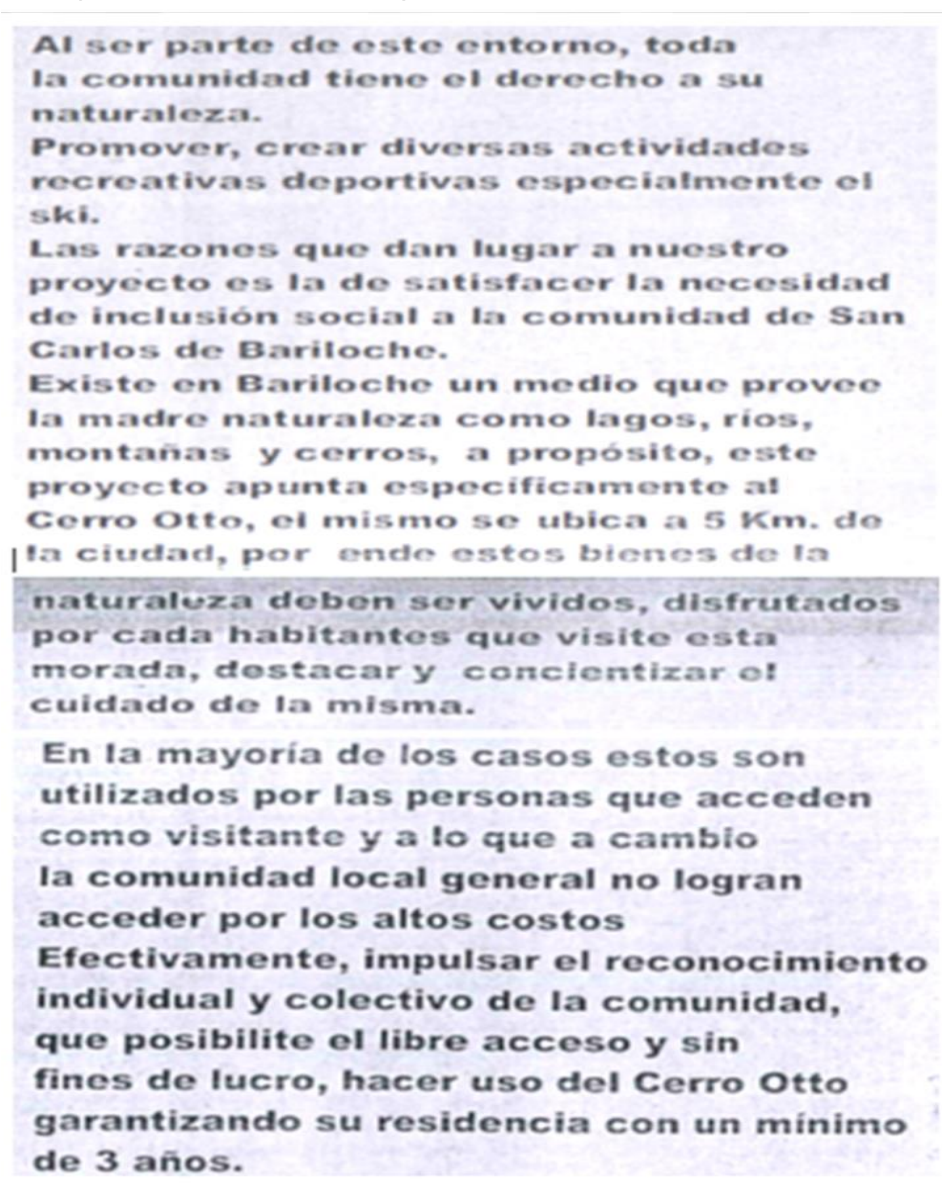
- **6 BARRAS DE HIERRO DE 3MTROS CADA UNO.**
- **120 TORNILLOS DE UNA PULGADA.**
- **4 L. DE CETOL.**
- **2L. DE ANTIOXIDO.**
- **2L. DE PINTURA ESMALTE NEGRO.**
- **2L. DE AGUA RAS.**
- **5 PINCELES MEDIANOS.**

(Versión final del proyecto – Grupo 1)

Para completar esta sección, los estudiantes apelaron con destreza a un conjunto diferente de recursos lingüísticos y discursivos: el uso de viñetas, el paralelismo sintáctico en la enumeración, la denominación específica de los materiales (herramientas e insumos), la indicación precisa de las cantidades (precisión que adquiere valor en tanto tiene consecuencias materiales, tanto económicas como de tiempos de trabajo). Se pueden reconocer aquí las marcas genéricas de los presupuestos de trabajo o memos de solicitud de insumos, con los que estaban familiarizados, como señalé más arriba, por sus propias prácticas laborales.

Esta estrategia de transferencia de recursos a través de las fronteras de las distintas prácticas sociales resultó altamente eficaz en la estructura funcional del proyecto. De hecho, estas secciones del texto prácticamente no recibieron indicaciones de modificación en las devoluciones de las docentes, quienes las consideraron desde un inicio como ajustadas a los propósitos del grupo. De este modo, la realización del proyecto por parte de este grupo resultó en una práctica híbrida en la que se articulan recursos canónicos del género “proyecto” (provistos en gran medida por las docentes) y otros procedentes de otros géneros y prácticas de literacidad, vinculadas con el ámbito de los trabajos manuales, que los estudiantes recontextualizaron en el marco de la tarea escolar (volveré sobre esto en la Discusión).

En el caso del grupo 2, el proyecto era más extenso y -alejándose de lo pautado por las docentes- estaba desarrollado de manera continua, sin subtítulos. A pesar de que las secciones no estaban marcadas explícitamente, en la lectura podía reconocerse que el lugar prominente lo ocupaba la función de Fundamentación (como se ve en el ejemplo más abajo) y, por el contrario, los recursos humanos y materiales requeridos, así como los objetivos específicos del proyecto, no estaban consignados de manera independiente, sino que aparecían entramados con la argumentación del texto (“Efectivamente, impulsar el reconocimiento...”). La propuesta de intervención estaba formulada de manera menos precisa que en el caso de los percheros, justamente porque no estaba en la esfera de lo realizable por el grupo, sino que se configuraba como una demanda al Estado. Así, el peso del escrito se centraba, como dijimos, en el despliegue de la argumentación para fundamentar la *necesidad* del proyecto, más que en el diseño de su *implementación*.



(Proyecto – Grupo 2)

A diferencia del proyecto del grupo 1, el encuadre genérico en este caso se acercaba más al “alegato” u otros géneros de intervención en un contexto de discusión pública. La matriz retórica delimitada por las secciones del proyecto (que definen *qué se hará, para qué, con qué recursos y apuntando a qué producto final*) en este caso no operaba y en cambio se podía reconocer una organización retórica formada por *argumentos* y *conclusiones*, de las que derivaba la *propuesta* como punto de llegada.

En el texto, los estudiantes habían desplegado gran cantidad de recursos lingüísticos característicos de los géneros escritos de prestigio: conectores (*por ende, por lo tanto, no obstante*), marcadores discursivos (*efectivamente, como es evidente, a propósito, es decir que*) y mecanismos gramaticales de referencia (“este tipo de respuestas”, “el mismo se ubica en el km 5”). Asimismo, el texto apelaba a una configuración polémica, característica de los géneros de debate público:

Como es evidente las políticas de inclusión social actuales no facilitan en absoluto este tipo de respuestas y en consecuencia provoca la fragmentación, desigualdad de oportunidades que llevan a la total exclusión a cada habitante de San Carlos de Bariloche, es decir que las instituciones publicas deberían trabajar a favor a que esto no suceda, a cambio favorecer, promocionar y fomentar la practica de los deportes regionales de manera accesibles y sin fines de lucro a la población.

(Proyecto – Grupo 2)

Evidentemente, se trataba de un género con el que los estudiantes no estaban familiarizados (al menos en carácter de productores; sí como receptores de discursos polémicos en medios de comunicación locales y nacionales, entre otros). En este caso, no se trataba entonces de transferir prácticas y procedimientos de literacidad procedentes de campos vinculados con sus trayectorias previas sino todo lo contrario: aprovechar esta instancia para ensayar la elaboración de nuevos formatos genéricos.

Otro procedimiento de literacidad al que los estudiantes apelaron en este escrito fue la cita de una fuente autorizada para legitimar su posición. En efecto, incorporaron una referencia a la Carta Orgánica Municipal, transcribiendo textualmente dos artículos referidos a los derechos de los habitantes locales. Según se indicaba en

el diario de campo y las devoluciones de los distintos trabajos que pude ver, la búsqueda y cita de fuentes era sugerida por las docentes. Esta *gestión de la polifonía* constituye un procedimiento eminentemente letrado, asociado a la escritura académica o profesional, que apareció en algunos momentos a lo largo de mis observaciones en la escuela. Sin embargo, la distinción de diferentes voces en el texto se utilizaba poco y no fue ejercitada explícitamente en ninguna de las clases a lo largo de la trayectoria escolar (ni en actividades de lectura ni de escritura); más bien, aparecía de manera tangencial, como recurso asociado a discursos prestigiosos y ámbitos sociales distantes.

En el proyecto, la puesta en juego de estos recursos (tanto los mecanismos de cohesión textual como los de gestión de la polifonía) se realizaba de manera tentativa, como primer intento por parte del grupo. En ese sentido, el texto final, analizado desde una perspectiva de estándar y error, podría ser evaluado como deficitario, en tanto no se ajustaba a criterios normativos de concordancia, sintaxis o pertinencia de los conectores según su valor semántico. Sin embargo, reconstruyendo la perspectiva de los propios participantes, se puede leer la utilización de estos recursos –aún imprecisa, vacilante- como un gesto de afiliación a prácticas discursivas que hasta ahora no habían explorado. En el contexto de la educación de adultos, estas formas adquieren un valor diferente, se transforman en “índices” que remiten a toda una tradición letrada y, de este modo, usarlos forma parte de una búsqueda por construir un discurso socialmente legitimado.

3.d. Negociaciones en torno a los proyectos: roles grupales de escritura y criterios de validación

En la heterogeneidad de trayectorias de literacidad que caracterizaba a los grupos, vinculadas a su vez con oportunidades de participación en distintos ámbitos sociales y actividades, pude observar que a lo largo de las clases algunos integrantes tomaron roles de organización de la tarea y lideraron la escritura. Esto, a su vez, dio lugar a diferentes dinámicas de producción colaborativa. En el grupo 1 resalta la figura de Gabriel, reconocido por sus propios compañeros por su rol de gestor, como planteó Sonia en una conversación posterior: “Estábamos todos {hace un gesto como de confusión} y él *acomodó todo*”. Como fui conociendo a través de diversos comentarios, Gabriel participaba intensamente en actividades sociales no relacionadas con lo escolar, y específicamente en el ámbito deportivo, ya que formaba parte de la comisión directiva de una asociación local de fútbol. Esta tarea implicaba la utilización de la escritura para negociar solicitudes y gestionar la resolución de necesidades (tal como estaba implicado en este proyecto).

A partir de esta experiencia, Gabriel había desarrollado una destreza “selectiva”, concentrada en prácticas de literacidad asociadas a un dominio social en particular y relacionada con las contingencias de la “vida real” (de manera contrapuesta a las gradualidades de la enseñanza institucional de la literacidad). En el grupo, las intervenciones de este estudiante encauzaron la elaboración del proyecto y

contribuyeron a adecuar en parte el registro de lenguaje (es decir, la selección léxica y la forma de construcción de las oraciones) a los requerimientos del género.

En el grupo 2 también se fue definiendo, a lo largo de las clases, una figura, la de Gisela, que funcionó como “experta” en la práctica de escritura, determinando los estándares esperados para el trabajo y tomando responsabilidad por los resultados (conversando sobre el trabajo, comentó que el día de la entrega no había quedado satisfecha con la versión final y que “cuando se fue a acostar siguió pensando”). En el *Diario de campo* de este grupo, se manifestaron tensiones en la gestión de la tarea de escritura, debido a desacuerdos en la forma de encarar el proyecto y el nivel de compromiso que implicaba; en ese sentido, la estrategia de resolución liderada por Gisela aparecía como resistida por algunos de sus compañeros, que cuestionaban el abordaje “complicado” de la temática por parte del grupo:

Este proyecto me agotó, no tenía ganas de nada, es muy complicado del lado que lo vieron, me re complicaba, hasta que dije es mi último esfuerzo y tomé el toro por las astas y comencé a participar y estar en el grupo de manera incondicional. ¡¡Gracias por lograr mantenernos como grupo!!

(Entrada de María en el Diario de campo – Grupo 2)

A su vez, Gisela también realizó en retrospectiva una reflexión sobre su rol, y en ella predomina el concepto de *exigencia*:

Hoy es un gran día, llegamos y concluimos nuestro objetivo, terminar el proyecto (...) Amigas, pido disculpas por mis revires y mis exigencias, y mi mal humor en los momentos complicados, pero aún con todo lo dicho logramos mirarnos a la cara y poder concluir como grupo. Más que feliz por el aprendizaje, por sentirnos exigidos y por aprender a tolerarnos!!

(Entrada de Gisela en el Diario de campo – Grupo 2)

Un componente central de las tensiones manifestadas por los grupos era el hecho de escribir múltiples versiones hasta llegar al texto final. En el grupo 1, la elaboración del escrito apareció como un obstáculo que era necesario sortear (y al que habían hecho frente, como dijimos recién, cooperando entre todos los compañeros). Esto aparece claramente en un registro de campo que escribí luego de observar la última clase de elaboración del proyecto:

Hoy estuve pasando por los distintos grupos, viendo y escuchando y leyendo lo que cada grupo armaba. [Los integrantes del grupo 1] ya habían terminado el trabajo, lo tenían listo para entregar. El comentario que hacían ellos permanentemente era que les costó muchísimo y que primero no salía nada, después escribían y en la devolución “estaba todo mal”; escribían, leían y “después iban todo para atrás”, que habían escrito muchísimos borradores y esos

borradores volvían para atrás. Contaron que en el día de ayer se habían juntado todos y habían estado hasta las 5 de la mañana escribiendo, **que la manera de escribir era que uno escribía, que todos dictaban y que a todos les parecía bien lo que cada uno decía y sobre eso iban construyendo.**

(Notas de observación de clase)

En la presentación oral (ya luego de haber entregado el proyecto), los estudiantes comentaron esta situación:

Gabriel: creo que como todos se nos hizo muy difícil pasarlo al papel. Hasta que agarramos (xxx)

Sonia: **Borrar escribir, escribir borrar, Alicia que nos corregía esto no va, no va, no va** {risas}. Un día estábamos con María del Rosario no nos salía nada {risas}

[...]

María del Rosario: La dificultad de escribir y **estaba siempre- no era lo que nos pedían lo que teníamos que volcar ahí.** No yo creo que a la cuarta quinta clase: SEXTA es como que arrancamos.

(Registro de presentación oral del proyecto – grupo 1)

La escritura por versiones constituye una práctica de literacidad muy frecuente en los ámbitos académicos o profesionales; en el seno de esas comunidades de práctica la reescritura permite que el texto se vaya precisando y enriqueciendo en las diferentes versiones, como un proceso de construcción progresiva (Pereira & Valente, 2014). Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, la secuencia de escritura *entrega – devolución docente – reelaboración* aparecía cargada de una percepción de falla.

Nos encontramos con una gran presión y en el día de hoy se siente mucho más, **se trabaja en transcribir lo que hasta hoy solo existía en borrador para luego hacer entrega a las profesoras.** Este día se nos dificultó muchísimo porque **de un borrador tuvimos que elaborar uno y otro borrador para lograr en lo posible un buen escrito.**

(Diario de campo – Grupo 2)

En el día de la fecha **nos hacen devolución** del trabajo entregado el jueves pasado. **Se trabaja en las correcciones, dando comienzo a un nuevo escrito con el objetivo del proyecto.** Para esto como herramienta de trabajo utilizamos la Carta orgánica municipal **finalizando el día con gran tensión.**

(Diario de campo – Grupo 2)

En ambas descripciones, el criterio de validación está depositado de manera absoluta en las docentes, que son quienes definen “lo que va” y “lo que no va” o lo que es “un buen escrito”. Desde la perspectiva de los estudiantes, cada indicación de

reelaboración era la marca de un desvío con respecto a lo correcto. Sin embargo, no siempre se comprendía la razón de las correcciones (simplemente “no era lo que nos pedían”) y esa opacidad era una fuente de tensión considerable.

A lo largo del proceso de elaboración del proyecto, se produjeron, como dijimos, numerosas instancias de negociación en el aula. Entre los comentarios en el margen del texto y la conversación en clase, las docentes fueron explicitando cada vez más cuáles eran las expectativas en torno al género proyecto (quién lo iba a leer, qué se quería obtener con la lectura) como fundamento para las modificaciones en la redacción del escrito; a su vez, flexibilizaron los criterios de aceptabilidad iniciales (aquellos que habían desplegado en la presentación de la consigna) en función de las diferentes resoluciones adoptadas por los grupos.

Finalmente, en el Grupo 2, si bien la devolución docente continúa siendo la que sanciona el texto como correcto e incorrecto^{xii}, en la última entrega se puede detectar un movimiento hacia una mayor autorregulación de la práctica, ya que las estudiantes presentes revisan y evalúan ellas mismas su producción.

Un día diferente puesto que debimos juntarnos para finalizar el armado del proyecto que tanto nos costó. Aún hoy **leemos y releemos para primero convencernos nosotras mismas de que lo realizado está bien** y así dar inicio a la impresión para ser entregado en tiempo y forma.

(Diario de campo – Grupo 2)

4. Discusión

Del análisis de los dos grupos de estudiantes emergen varias observaciones en relación con las formas de apropiación de las prácticas de escritura en la educación de jóvenes y adultos. En primer lugar, la experiencia evidenció la potencia de la actividad propuesta, que se enmarcaba en una práctica social transformadora (la intervención comunitaria) y se plasmaba en un género discursivo (el proyecto) identificado por los participantes como asociado a otros espacios de la vida social más allá del ámbito escolar. Es posible identificar aquí un abordaje de la escritura escolar desarrollado por educadores populares (como las experiencias descritas, entre otros, por Ivanic & Moss, 2004; Kleiman, 2009; Stornaiuolo, 2015); se trata de tareas similares a las prácticas de literacidad en la comunidad y orientadas a un propósito (si bien “simulado” o generado ficcionalmente en la consigna) que excede los límites del aula y al docente como destinatario. En el caso que presenté aquí, si bien la actividad no surgía de una demanda preexistente, generó un contexto que le dio un sentido social y fomentó la interacción con el entorno para el diseño de la propuesta de intervención.

Se trataba de una tarea compleja, con diversas etapas y aspectos a considerar; esto generó, como vimos, múltiples formas de resolución, tanto en la organización grupal como en el abordaje de las prácticas de literacidad involucradas.

De hecho, al momento de presentar la consigna de escritura en la que se plasmaría el proceso de elaboración de cada grupo, el proyecto apareció definido de manera muy pautada, a partir de una serie de subtítulos fijos. Esta modalidad de presentación se asocia a una visión del género discursivo como un esquema vacío que debe rellenarse con una única forma de resolución prevista, ajustada al hábitus de literacidad escolar.

Sin embargo, a lo largo de la trayectoria de elaboración de los proyectos, la pauta inicial dio lugar necesariamente a una negociación de la multiplicidad; esto implicó, por parte de los docentes y de la institución, una disposición a aceptar la hibridez y las resoluciones “inesperadas” desde el punto de vista del currículum prescripto.

Esto nos lleva al segundo punto, vinculado con la diversidad de estrategias desplegadas por los estudiantes. En los dos casos que presenté, los grupos mostraron un fuerte compromiso con la actividad, invistiéndola de sentido social (en un caso, reparar los percheros y, en el otro, garantizar el acceso de la población local a un atractivo turístico de la ciudad). Interactuaron con referentes institucionales, gestionaron recursos y consultaron fuentes de información, y elaboraron un escrito que resultó aprobado por las docentes. Sin embargo, en la reconstrucción etnográfica del proceso de escritura, fue posible distinguir dos estrategias de apropiación de la práctica, quizás no antagónicas, pero sí divergentes: “acercar” el género a las propias prácticas cotidianas o explorar un género nuevo, apuntando a inscribirse en otras prácticas de literacidad.

En efecto, en el grupo 1, los estudiantes ponderaron el propósito de la consigna de manera diferente a los docentes y se centraron –como dijimos– en la producción de las mejoras para la comunidad beneficiaria. En ese marco, consideraron a la escritura como un *escollo a sortear* (más que una vía para alcanzar los propósitos de la intervención); para resolverlo, desplegaron diferentes estrategias: por una parte, recurrir a figuras socialmente legitimadas, como el preceptor de la escuela, en quienes delegar la tarea y, por otra, movilizar recursos de escritura procedentes de otras prácticas de literacidad vinculadas con el mundo laboral (como la elaboración de pedidos de materiales o presupuestos de trabajo). Esta estrategia se encuadra en la caracterización de Ivanic & Satchwell (2009), quienes analizan cómo los estudiantes generan redes a través de las “fronteras” de un dominio a otro, como estrategia para enfrentar eventos de literacidad que les resultan desconocidos. Esto les permite “identificarse con el contenido y el propósito de la actividad, y apelar a recursos de sus propias vidas” (p.119). Este grupo reorientó el proyecto hacia las prácticas de literacidad que manejaban con mayor comodidad y que tenían sentido para ellos; como resultado de la negociación con las docentes a lo largo de las diferentes versiones, terminaron produciendo un discurso híbrido, “aceptable” dentro de los marcos del Centro Educativo, de modo que aprobaron el trabajo con una buena calificación.

El grupo 2, en cambio, se orientó a la exploración de los géneros de intervención en la discusión pública, vinculados con nuevas identidades de escritura

que implicaron, a su vez, una reestructuración de los recursos de literacidad de sus repertorios (Blommaert & Backus, 2013). Esto no implicó necesariamente un dominio acabado de esta práctica letrada, ni un manejo sofisticado de los recursos retóricos y las convenciones de la argumentación escrita, pero sí el conocimiento experiencial de *qué es un proyecto*, cuál es su propósito y su inserción social.

Es así que, en los dos casos analizados, y en particular en el segundo grupo, podemos identificar un proceso de apropiación, que culmina “con la internalización y transformación de la práctica al servicio de los propósitos del aprendiz” (Kalman, 2003). El aprendizaje que se produjo a lo largo de la producción del proyecto no consistió (únicamente) en que las docentes “enseñaran un nuevo género”, proveyendo vocabulario nuevo o patrones retóricos y sintácticos que fueran desconocidos para los estudiantes; más bien, se trató de que estos pudieran desplegar recursos, procedimientos e identidades discursivas (Ivanic, 1998) que hasta entonces no habían considerado como parte de su repertorio personal. Este proceso se generó a partir de participar en eventos de literacidad que involucraban ese tipo de recursos (entrevistar a funcionarios, leer documentación oficial) y de “verse en situación” de utilizarlos, al escribir el proyecto.

De este modo, se evidencia cómo las actividades abiertas habilitan la puesta en juego de diversos saberes previos de los estudiantes, mucho más que los ejercicios focalizados que se consideran adecuados para un aprendizaje gradual en la educación de adultos, desde una visión estrecha de la literacidad. La implementación de un *currículum permeable* permite a los estudiantes “aprender sobre la escritura como un proceso complejo, una herramienta social y un medio simbólico relevante” (Dyson, 2021).

Por último, en las observaciones se destacó la configuración grupal de los eventos de escritura (orientada desde la propuesta docente, que responde, como vimos, a la importancia otorgada en el Centro Educativo a los procesos de organización y trabajo colectivo). Este marco de participación favoreció la apropiación de las prácticas letradas, ya que al interior del grupo era posible ensayar opciones, discutir y reformular colaborativamente el escrito de un modo más parecido a las situaciones cotidianas de la vida social (aunque siempre en función de producir un texto “adecuado” a los criterios docentes)^{xiii}. Por la heterogeneidad de trayectorias de literacidad y las “destrezas focalizadas” de algunos estudiantes, estos se desempeñaron como mediadores de escritura (Kalman, 2018 [2009]) en sus propios grupos, orientando la producción del proyecto y habilitando formas de aprendizaje a través de la participación en la actividad, que no se producen habitualmente en los marcos escolares.

5. Reflexiones finales, o el porqué de etnografiar de la escritura

Volviendo a algunas de las cuestiones que planteé al inicio, me gustaría desarrollar algunas de las posibilidades que habilita el abordaje etnográfico de las prácticas de literacidad en la escuela de adultos. Para comenzar, el movimiento

fundante en este abordaje es desplazar a los textos fuera del centro de la investigación: analizar las trayectorias textuales de los proyectos, sus reelaboraciones y las discusiones que sucedían en torno a ellos, nos ofreció una alternativa a las aproximaciones tradicionales a los textos producidos por estudiantes, que los analizan como artefactos descontextualizados y los clasifican como “exitosos” o “fallidos” siempre en función de las expectativas escolares (Lillis, 2017). Por el contrario, al observar los eventos en torno a lo escrito, los textos se perciben como el resultado de las elecciones lingüísticas y discursivas de sus autores, es decir como indicios que nos llevan a reconstruir los sentidos atribuidos a la escritura por los propios participantes, en el marco de estructuras institucionales más amplias (Maybin, 2017).

En segundo lugar, la observación etnográfica, al abordar desde múltiples ángulos lo que sucede en el aula, nos permite alejarnos de la perspectiva “oficial” y así captar las acciones y puntos de vista de los diferentes participantes en los eventos de literacidad escolares. Al reconstruir las *formas de hacer* en el aula podemos identificar -más allá de lo que aparece explicitado en diseños curriculares y planificaciones docentes- qué saberes sobre la escritura aparecen como legítimos y valorados en el mundo escolar y se dan por supuestos en las propuestas didácticas, aunque resulten ajenos u opacos para los estudiantes^{xiv}. Y, a la vez, como dijimos, esta mirada visibiliza los recursos a los que apelan los estudiantes, muchas veces vinculados con otras esferas de actividad de las que participan en su vida cotidiana^{xv}. Así podemos ver procesos de apropiación no lineales ni necesariamente con la misma orientación que propone la escuela sino en función de las propias prioridades, que se negocian en las clases con las expectativas docentes.

Por último, la mirada etnográfica sobre las formas de hacer también nos permite captar, en la línea de Rogoff (1993) y de Lave (2019; Lave & Wenger, 1991), la participación en las prácticas como un espacio de aprendizaje que en la escuela sucede -podríamos decir- “imperceptiblemente”, mientras la atención oficial está puesta en los contenidos. Este espacio no está exento de tensiones, como planteamos, entre las expectativas docentes y las prioridades de los estudiantes.

Como efecto de estas tensiones, lo que revela la observación es una *zona de contacto* (Pratt, 1991) en la que se producen formas de literacidad que no son ni “las de los docentes” ni “las de los estudiantes”: son prácticas emergentes, híbridas, resultado de un proceso de negociación y apropiación. Son resoluciones contingentes que se alcanzan en la cotidianidad de las clases, bajo la forma de negociaciones de lo aceptable o de formas alternativas de llegar a los resultados solicitados.

Al pensar en términos de prácticas de contacto, podemos evitar, como decíamos, las miradas normativas desde la investigación que evalúan las producciones de los estudiantes desde una perspectiva del déficit y, a la vez, superar aquellas miradas romantizantes que fijan a los estudiantes en unos saberes previos sobre la escritura (las que se denominan tradicionalmente sus *prácticas vernáculas*) que se trasladarían intactas al interior a la dinámica del aula y que al docente le bastaría con “recuperar” para generar un aprendizaje significativo. Despejar esas

visiones estancas nos abre un espacio para captar la complejidad y heterogeneidad de las resoluciones que se producen en la clase, que constituyen “intersticios” para que la experiencia educativa suceda.

Referencias bibliográficas

- Atorresi, A. & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35.
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Papen, U. (2010). What Is the Anthropology of Writing? En D. Barton & U. Papen (Eds.) *The Anthropology of Writing. Understanding Textually Mediated Worlds* (pp. 3-32). London: Continuum.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440–459.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Repertoires revisited: ‘knowing language’ in superdiversity. En I. de Saint-Georges y J-J Weber (Eds.) *Multilingualism and Multimodality. Current challenges for Education Studies* (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica*, 21 (2), 341-364.
- Dyson, A. H. (2021). La escritura infantil está entramada con el dibujo, el habla, el canto y el juego (entrevista). *Enunciación*, 26, 178-185.
- Eisner, L. (2021). Etnografía de la escritura en una escuela de adultos: el análisis de prácticas en torno a lo escrito en eventos de producción grupal de textos. En N. Ávila Reyes (Ed.) *Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic exchange* (pp. 175-197). The WAC Clearinghouse.
- Hamilton, M. (2005) [Understanding the everyday: adult lives, literacies and informal learning](#). En A. McKeough, L. Phillips, V. Timmons & J. Lupart (Eds.) *Understanding literacy development: a global view*. Erlbaum.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity*. John Benjamins.
- Ivanic, R. & Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Ivanic, R. & Satchwell, C. (2009). Boundary crossing. Networking and transforming literacies in research processes and college courses. *Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 101-124.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Kalman, J. (2018 [2002]). El escribano público, mediador de la cultura escrita para la clase popular. *Leer y escribir en el mundo social*. Colección Paideia Latinoamericana. CREFAL.
- Kalman, J. (2018 [2009]). Alianzas en favor de la cultura escrita: el acceso a la lectura y a la escritura a través de la mediación. *Leer y escribir en el mundo social*. Colección Paideia Latinoamericana. CREFAL.
- Kleiman, A. (2009). Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, 1(1), 1-10.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, É. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: Routledge.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and ‘Deep Theorizing’. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388.
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>
- Lorenzatti, M.C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Matossian, B. (2018). Desigualdades y fronteras (in) materiales en San Carlos de Bariloche, Patagonia, Argentina. *Finisterra*, LIII (107), 107-123.
- Maybin, J. (2017). Textual trajectories: Theoretical roots and institutional consequences. *Text and Talk*, 37(4), 415-435.
- Niño-Murcia, M., De los Heros, S. & Zavala, V. (2020). *La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio. Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Núñez, A. & Vázquez, S. (2013). El trabajo docente en la transformación de la educación secundaria. En S. A. Vázquez (Coord.) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares* (pp. 93-124). Buenos Aires, Argentina: Ed. CTERA, Ed. Stella, La Crujía.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2020). *Living literacies. Literacy for social change*. MIT Press.

- Pereira, M. C. & Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a02>
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91, 33-40.
- Rockwell, E. (2017 [2000]). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. N. Arata, C. Escalante & A. Padawer (Comps.) *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 173-187). CLACSO.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Silva Souza, A. (2016). Linguagem e Letramentos de Resistências: Exercício para a Reeducação das Relações Raciais na Escola. *Linguagem em foco*, 8 (20), 67-76.
- Spessot, A., Rinaldi, M.R., Crespo, A. & Escalante, M. (2009). El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT), Bariloche. Una experiencia sostenida de trabajo docente colectivo. En H. González, A. Spessot, M. R. Rinaldi, A. Crespo & M. Escalante. *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas* (pp. 41-60). Buenos Aires, Argentina: CTERA. Recuperado de <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/116>
- Stornaiuolo, A. (2015) Literacy as worldmaking: multimodality, creativity and cosmopolitanism. En K. Pahl y K. Rowsell (Eds.) *The Routledge handbook of literacy studies* (pp.161-171). Routledge.
- Street, B. & Street, J. (1991). The Schooling of Literacy. En D. Barton y R. Ivanic (Eds.) *Writing in the Community*. London: Sage.
- Zavala, V. (2002) Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2019 [2011]). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas, 1, 52-66.

Notas

ⁱ Para una revisión de este campo de estudios, se puede ver Atorresi & Eisner (2021). En ese trabajo recuperamos las argumentaciones de diversas investigadoras en América Latina en favor del término en español *literacidad* (o bien *prácticas letradas*) para dar cuenta de manera integral de los usos de la lengua escrita (incluyendo la lectura, la escritura y la oralidad en torno a ellas, en contextos situados). Aquí opto por usar este término a diferencia de *alfabetización* que, en el “sentido común” de la disciplina, se orienta al manejo del código convencional y se reduce a instancias iniciales del aprendizaje de la lectura y la escritura.

ⁱⁱ En este trabajo, tomo la definición funcional de *recurso de literacidad* propuesta por Blommaert (2013), que abarca el uso de elementos lingüísticos y semióticos (elementos léxicos y gramaticales, expresiones preformadas, íconos, imágenes); patrones compositivos (géneros discursivos, esquemas prototípicos de organización textual), procedimientos de literacidad (acciones concretas para la realización de las prácticas de escritura, como cortar-pegar, reformular, diseñar la puesta en página, etc.), artefactos materiales (cuaderno, lapicera,

computadora, celular) e incluso apoyos interpersonales (redes de personas de confianza que aportan datos, dan recomendaciones, revisan o colaboran con la producción escrita).

ⁱⁱⁱ En las entrevistas y el trabajo de campo, se observó cómo muchos de los docentes se inscribían en una posición que denominaban *educación popular* o *transformadora*, entrando en tensión frecuentemente con la matriz de la *educación tradicional* que atravesaba la cotidianidad escolar (ver Caisso, 2017, para una discusión sobre lo “tradicional” y lo “popular” como categorías nativas en las escuelas de jóvenes y adultos).

^{iv} Siguiendo a Barton y Papen (2010) considero los *eventos de literacidad* como las instancias particulares en que las personas participan de actividades que involucran lo escrito, mientras que las *prácticas de literacidad* se refieren a las formas culturalmente codificadas de usar la lectura y la escritura. Desde este planteo, en cada evento concreto se actualizan una o varias prácticas de literacidad simultáneamente, a través de diferentes formas de articulación o negociación dependientes del contexto.

^v Además, el proyecto debía acompañarse por un conjunto de géneros anexos que cada grupo debía producir (y que en conjunto daban cuenta del proceso de elaboración de la propuesta): un *contrato de trabajo*, elaborado al inicio, que plasmaba los acuerdos alcanzados por el grupo con un valor performativo, ya que la firma del documento generaba un compromiso a los integrantes de responder ante el resto en cuanto a su participación en el proyecto; una *hoja de ruta*, donde se iba dejando constancia de los avances semanales, lo que implicaba la secuenciación de las acciones concretas en un eje temporal; y un *diario de campo*, que involucraba una evaluación reflexiva sobre el desarrollo de la actividad y el aporte de cada integrante al trabajo colectivo. Finalmente, como cierre se realizaba una presentación oral con soporte audiovisual frente a todo el curso. Cada una de estas tareas requería el despliegue de diferentes recursos lingüísticos y de literacidad. En este análisis los utilizaré como datos complementarios al estudio del proyecto, en tanto producto escrito central de la actividad.

^{vi} En efecto, de los grupos que aprobaron la tarea, algunos entregaron el proyecto escrito y realizaron efectivamente las mejoras propuestas, otros realizaron las mejoras, pero solo presentaron el proyecto escrito a las docentes (es decir que gestionaron las acciones de otros modos con la organización beneficiaria), y un último grupo solo entregó el escrito a las docentes, sin avanzar en la concreción de las mejoras.

^{vii} Los nombres de los y las participantes fueron modificados para proteger su privacidad.

^{viii} Como en muchas escuelas de Jóvenes y Adultos, el Centro Educativo había logrado (a través de una fuerte movilización) la creación de un Centro Infantil, un espacio de cuidado para los hijos de los estudiantes durante el horario de clases, a cargo de docentes de Nivel Inicial.

^{ix} Tanto en el contrato como en el diario de campo y el proyecto, se transcribe el uso de mayúsculas de los materiales originales.

^x El Cerro Otto es una de las mayores atracciones turísticas de Bariloche. Para ascender a la cima es necesario utilizar un medio de elevación con un costo inaccesible para la mayoría de la población trabajadora de la ciudad (<https://www.telefericobariloche.com.ar>).

^{xi} Con “enquadre genérico” nos referimos a la elección que, como señalara ya Bajtin (1982), todo hablante realiza -implícita o explícitamente- antes de producir un discurso (oral o escrito): decidir qué género discursivo considera apropiado para sus propósitos sociales y el contexto comunicativo, y a partir de allí seleccionar los recursos léxicos, retóricos y gramaticales que se ajusten a su representación de dicho género. En ese sentido, Blommaert (2005) analiza el encuadre genérico como parte de un proceso más amplio de escritura que denomina “diseño del documento” (que incluye las dimensiones visual, gráfica y de “arquitectura” global, además de la dimensión verbal propiamente dicha).

^{xii} En este punto, yo misma quedé incluida en las dinámicas de validación de lo escrito en el aula: durante mi observación de la última clase, los estudiantes me pidieron que leyera el texto antes de entregarlo, aunque ya no podían hacerle modificaciones; lo que esperaban era una reafirmación de que el texto “estaba bien” por parte de una lectora categorizada por el grupo como “legitimada”.

^{xiii} En un trabajo anterior (Eisner, 2021), analicé en detalle las interacciones grupales en torno a la producción de un escrito en las aulas de adultos, atendiendo a los roles de escritura y la negociación de los recursos lingüístico-discursivos entre pares.

^{xiv} Esta opacidad es lo que Lillis (2001) denomina la “práctica institucional del misterio”, es decir, aquellos supuestos sobre la escritura que resultan obvios para los miembros de la comunidad y por tanto nunca se llegan a explicitar.

^{xv} Esta mirada ofrece otra entrada a la compleja cuestión de los “conocimientos cotidianos” y las formas de incorporarlos a las aulas de EPJA. Si estos conocimientos cotidianos se piensan no solo en términos de saberes “dichos”, sino como un “saber hacer”, un conocimiento práctico que se activa al movilizar recursos (en este caso, para la resolución de tareas de escritura), esto habilita otro tipo de intervenciones docentes, no tan centradas en “recuperar” saberes, sino en generar las condiciones de posibilidad para que esos saberes se pongan en acto y dialoguen con las “formas de hacer” disciplinares en la realización misma de la tarea.