

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 24, Issue 2 / May-August, 2019 / pp. 205-456
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

Escuela de Idiomas

Directora: Dra. Paula Andrea Echeverri Sucerquia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Directora/Editora: Luz Mery Orrego, máster en Didactique des Langues et Cultures Étrangères, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, Francia. Profesora de Formación Académica, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Colombia.

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

Doctora en Lingüística (TESOL), State University of New York at Stony Brook. Profesora titular, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaei

Doctor en Enseñanza del Inglés, Mysore University, India. Profesor asociado, Islamic Azad University, Irán.
a-karbalaei@iau-qeshmint.com

Ana Isabel García Tesoro

Doctora en Lengua Española, Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora de cátedra, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín
E-mail: ana.garcia@udea.edu.co

Francisco Salgado-Robles

Ph. D. in Hispanic Linguistics, University of Florida. Profesor asistente de Español y Lingüística en el Department of World Languages and Literatures at Staten Island College, City University of New York.
francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gerd Wotjak

Doctor en Filología Románica, Universität Leipzig, Alemania. Profesor emérito Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Alemania.
wotjak@rz.uni-leipzig.de

John Jairo Giraldo Ortiz

Doctor en Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesor asociado, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co

Judy Sharkey

Doctora en Currículo e Instrucción, Pennsylvania State University, Estados Unidos. Profesora asociada y directora asociada Teacher Education Program, University of New Hampshire, Estados Unidos.
judy.sharkey@unh.edu

Shirley R. Steinberg

B. Ed. and M. Ed., University of Lethbridge. Ph. D. in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania State University. Werklund Research Professor of Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada. A professional consultant, international speaker, and activist.
steinbes@ucalgary.ca

Terry Lamb

Ph. D. Professor of Languages and Interdisciplinary Pedagogy, and Head of the Westminster Centre for Teaching Innovation, Faculty member, University of Westminster, London.
T.lamb@westminster.ac.uk

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

Doctora en Filología Inglesa, Universidad de Alicante, España. Catedrática, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Salamanca, España.
africa@usal.es

Andrew Cohen

Doctor en International Development Education, Stanford University, Estados Unidos. Profesor emérito University of Minnesota, Estados Unidos.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

Doctor en Lingüística Aplicada. University of Michigan, Ann Arbor, Estados Unidos. Profesor, San José State University, California, Estados Unidos.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

Doctora en Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Profesora, Departamento de Letras Estrangeiras y Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
carlareichmann@hotmail.com

Carme Bach

Doctora en Lingüística, Universitat Pompeu Fabra. Jefe de estudios de la Facultad de Traducción e Interpretación y profesora del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra. Miembro del grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Gr@el.
carme.bach@upf.edu

Carsten Sinner

Doctor en Lingüística Hispánica, Universidad de Potsdam, Alemania. Profesor Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig, Alemania.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Minnesota, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Spanish and Portuguese, Indiana University, Estados Unidos.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

Doctor en Études Hispaniques, Université de Toulouse II, Francia. Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Francia.
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Christiane Nord

Doctora en Filología Hispánica y Traductología, Universität Heidelberg, Alemania. Profesora, Fachhochschule Magdeburg, Alemania.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

Doctora en Etnología y Etnografía, University of Pennsylvania, Estados Unidos. Investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

Elana Shohamy

Doctora en Second Language Learning, Measurement & Evaluation, University of Minnesota, Posdoctorado en Second Language Acquisition and Testing, Stanford University, Profesora en Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

Doctora en Latin American Linguistic Studies, St. Andrews University, Escocia. Profesora, Departamento de Lenguas, Universidad del Norte, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Ph. D. Educational Psychology, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos. Profesor asociado, Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, Estados Unidos.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

Doctora en Traducción e Interpretación Universidad de Málaga. Docente Universidad de Málaga, España.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

Doctora en Lingüística Aplicada, Universitat de València, España. Catedrática de Lingüística Aplicada a la Traducción en el Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, Castellón, España. Directora del grupo GENTT, Géneros Textuales para la Traducción (www.gentt.uji.es).
igarcia@trad.uji.es

Jorge Mauricio Molina Mejía

Doctor en Informática y Ciencias del Lenguaje, Universidad Grenoble-Alpes. Coordinador del Grupo de Estudios Sociolingüísticos, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Colombia.
jorge.molina@udea.edu.co

Manuel Gutiérrez

Doctor en Hispanic Linguistics, University of Southern California, Estados Unidos. Profesor, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mjgutierrez@uh.edu

Marcela Rivadeneira

Doctora en Ciencias del Lenguaje y Lingüística General, Universidad Pompeu Fabra, España. Profesora adjunta, Departamento de Lenguas y Traducción, Universidad Católica de Temuco, Chile.
mrivadeneira@uct.cl

Marta Fairclough

Doctora en Spanish Linguistics, University of Houston, Estados Unidos. Profesora asociada, Department of Hispanic Studies, The University of Houston, Estados Unidos.
mfairclough@uh.edu

Roberto Mayoral

Doctor en Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España. Catedrático, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España.
rasensio@ugr.es

Silvia Montero

Doctora en Traductología, Universidad de Vigo, España. Profesora, Departamento de Traducción y Lingüística, Universidad de Vigo, España.
smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

SUPPORTING STAFF

ADMINISTRATIVE ASSISTANT

María Luisa Valencia Duarte
edicionrevistaikala@udea.edu.co

PROGRAMMING AUXILIARY

Fernando Ríos Mazo
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
afernando.rios@udea.edu.co

ADMINISTRATIVE AUXILIARY

Luisa Fernanda Orozco
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
luisa.orozcov@udea.edu.co

FILE CONVERSION ASSISTANT

Luisa Fernanda Orozco
Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia
luisa.orozcov@udea.edu.co

COPYEDITORS

English:

Shannon L. Kirby
ShannonLKirby@gmail.com

Portuguese:

Palmer Jelenski Gomes
palmerjelenski@gmail.com

Spanish:

María Luisa Valencia Duarte
luisa.valencia@udea.edu.co

DESIGN AND PRINTING

Imprenta Universidad de Antioquia

imprenta@udea.edu.co
Medellín, Colombia

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is indexed in the *National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications* **Publindex**, *B Category*, and in the following bibliographic bases:

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)
- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

Periodicity: Four-monthly, published on the first days of January, May and September.

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

Print run: 350 copies

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*.

Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Email: revistaikala@udea.edu.co

Web page: www.udea.edu.co/ikala

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored by Escuela de Idiomas at Universidad de Antioquia.

Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-202, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

Web page: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas>

Exchange Request

Mr. Raúl Absalón Palma Arango

Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas.

Biblioteca John Herbert Adams, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia.

Phone: (+574) 219 57 92

Fax: (+574) 219 57 81

Email: raul.palma@udea.edu.co

Purchase Request

Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas.

Calle 67 N.º 53-108, Oficina 11-203. Medellín, Colombia

Phone: (+574) 219 87 91

Fax: (+574) 219 57 81

E-mail: revistaikala@udea.edu.co

Web page: www.udea.edu.co/ikala

©2019 Universidad de Antioquia, School of Languages

The legal deposit under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia, the Library of the Congress, the Central Library of the National University of Colombia, and the Carlos Castro Saavedra Departmental Library.

Esta edición fue preparada en convenio con las facultades de educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y de la Universidad de Antioquia, con apoyo de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

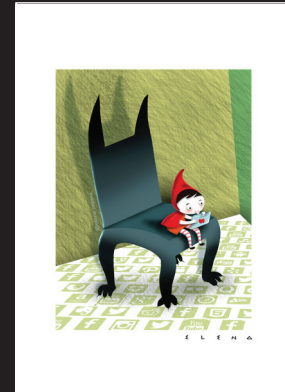
Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 24, Issue 2

(May-August, 2019), pp. 205-456, ISSN 0123-3432



PRESENTATION

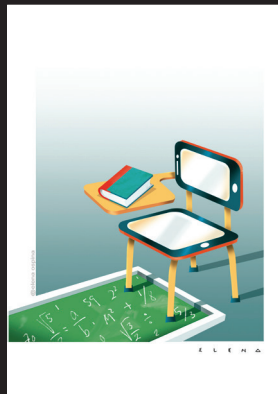
Emilce Moreno-Mosquera, Luanda Sito, Equipo Íkala
215-217



EDITORIAL

Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina

Luanda Sito y Emilce Moreno-Mosquera
219-229



EMPIRICAL STUDIES

Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita

Elisa Rita Cragnolino
233-247

La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial

Emilce Moreno Mosquera
249-269

Lo que escriben los científicos locales. El texto como acción social

Roberto Méndez-Arreola y Judith Kalman
271-290

Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos

María del Carmen Lorenzatti, Gladys Blazich y Rocío Arrieta
291-305

A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo

Claudia Lemos Vóvio y Estevão Armada Firmino
307-327

THEORETICAL ARTICLES

Desafios éticos e metodológicos em pesquisas sobre letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos

Paula de Grande, Marília Valsechi y Carolina Vianna
331-342

Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy

Virginia Zavala
343-359



LITERATURE REVIEW

De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad

Gregorio Hernández Zamora

363-386



Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil

Angela B. Kleiman

387-416



PEDAGOGICAL EXPERIENCE

LEO en la práctica: la experiencia formativa en un Centro de lecturas, escrituras y oralidades

*Luanda Sito, Juan Camilo Méndez Rendón
y Leidy Yaneth Vásquez Ramírez*

419-438

BOOK REVIEWS

Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital: Reseña

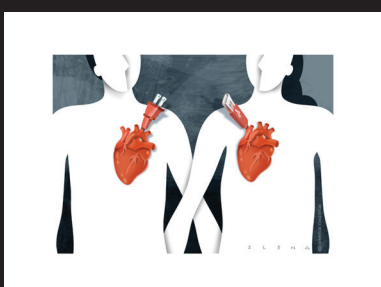
Mónica Elvira Rodríguez López

441-443

Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria: Reseña

Ronal Iván Yepes Serrano

445-449



AUTHOR GUIDELINES

453-455



©elena ospina

P
R
E
S
E
N
T
A
T
I
O
N

Ξ L Ξ N Δ

PRESENTACIÓN

APRESENTAÇÃO

PRESENTATION

Emilce Moreno Mosquera

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Carrera 7 N.º 42-27, Edificio Lorenzo Uribe, Bogotá, Colombia
moreno-e@javeriana.edu.co

Luanda Rejane Soares Sito

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Líder del grupo de investigación en Educación y Diversidad Internacional (EDI) y coordinadora general del CLEO —Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia, UdeA. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia.
luanda.soares@udea.edu.co

Equipo editorial

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura
Escuela de Idiomas
Universidad de Antioquia, UdeA
Calle 70 N.º 52-21, Medellín,
Colombia.
revistaikala@udea.edu.co

En el marco del IV Encuentro Investigación en escritura a través de las fronteras, las profesoras Luanda Sito y Emilce Moreno, integrantes de la mesa “Universidad y literacidad. Experiencias de estudiantes latinoamericanos en torno a prácticas de lectura y escritura académicas”, propusieron la edición de un número especial que recogiera contribuciones de ese evento, en el tema de Estudios sobre literacidades en América Latina. Su objetivo era presentar un panorama de los estudios de literacidad en la región y su potencial incidencia en los campos de la educación, la formación de docentes, y otros ámbitos de la vida, así como plantear un debate sobre el llamado déficit lingüístico y educativo en la región.

El convenio interinstitucional resultante entre la Escuela de Idiomas y las Facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y la Pontificia Universidad Javeriana, representadas por las editoras invitadas, las profesoras Luanda Sito y Emilce Moreno, se propuso difundir por medio de Íkala investigaciones pioneras en el campo, las cuales complementan el tema de la Escritura académica, presentado en la edición anterior de Íkala.

En el marco de este convenio, el CLEO, programa de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, como parte del Plan de Fomento a la Calidad, línea de Permanencia Estudiantil, ofreció a docentes y estudiantes de la Escuela de Idiomas, formación en estos aspectos, a saber, talleres de “Lectura y escritura: Pasaporte a la cultura académica”, como acompañamiento a estudiantes en primeros semestres, y un curso a docentes con base en el diploma institucional “CLEO: Lenguaje y Permanencia”. Dichas iniciativas también nutrieron la reflexión sobre el aporte de los estudios sobre literacidades a programas de formación en lectura, escritura y oralidad con necesidades particulares, como es el caso de CLEO.

Los artículos que componen este número están organizados en cinco secciones: estudios empíricos, artículos teóricos, revisiones de literatura, experiencias pedagógicas, y reseñas. Esta organización permitirá a los lectores reconocer las principales preguntas de investigación en el campo de la lectura y la escritura, dentro de la

perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), también denominados Nuevos Estudios de Cultura Escrita. Igualmente, se podrán identificar los campos disciplinares con los cuales estos vienen dialogando.

La sección de estudios empíricos presenta estudios recientemente desarrollados a partir de los conceptos propuestos dentro de esta perspectiva epistemológica, con el fin de identificar preguntas actuales en el campo de la lectura y la escritura. Esta sección se compone de cinco artículos que abordan la cultura escrita en relación con temas como educación de jóvenes y adultos, migración, identidades etnoraciales, género discursivo, escrituras especializadas y literacidades académicas. La sección abre con una reflexión sobre la educación de jóvenes y adultos. El artículo de María del Carmen Lorenzatti, Gladys Blazich y Rocío Arrieta indaga sobre las contribuciones que los estudios de carácter etnográfico brindan a la comprensión de las prácticas de lectura y escritura en la educación de jóvenes y adultos. Su análisis de investigaciones empíricas se alinea con los NEL. A continuación, Elisa Cragnolino examina estrategias migratorias desplegadas por familias campesinas de una provincia argentina, mostrando sus diferentes procesos de apropiación de las prácticas letradas. Su texto nos permite reconocer cómo se incorporan las prácticas de lectura y escritura, e identificar dinámicas de la cultura escrita entre poblaciones campesinas, cuyas trayectorias de acceso han sido históricamente tortuosas. La construcción de identidades mediada por eventos letrados en una escuela del municipio de São Paulo, en Brasil, es abordada por Claudia Vóvio y Estevão Firmino, quienes relacionan estos procesos de construcción identitaria en eventos letrados con la identidad etnoracial, a partir del análisis interaccional de eventos en el aula. Su discusión nos permite comprender en qué medida estos eventos contribuyen a deconstruir estigmas y estereotipos que los estudiantes construyen acerca del continente africano y las personas negras, africanas y afrobrasileñas. Cierran esta sección los artículos de Roberto Méndez y Judy Kalman, y de Emilce Moreno, con estudios

sobre la escritura de géneros especializados y literacidades académicas. Méndez y Kalman abordan la escritura de ciencia por parte de ciudadanos en una iniciativa denominada “Correo Real”. Enlazando la perspectiva de los Estudios de Literacidad con la noción de género textual —muy prolífica en los estudios de literacidad—, los investigadores proponen pensar la conexión entre la producción de los textos y las actividades sociales que dan origen a estos, mostrando diferentes modos textuales de participar en la observación científica. Por otro lado, Moreno se enfoca en la escritura de textos especializados en el marco de las literacidades académicas para analizar la relación entre las prácticas de lectura y escritura y la identidad disciplinar en un pregrado de ingeniería industrial de una universidad colombiana. Cada uno de los cinco artículos presenta casos de estudio empíricos que posibilitan identificar las epistemologías con las cuales se viene dialogando en los NEL. También aportan tendencias que emergen en el campo de indagaciones sobre la comprensión de prácticas letradas, desde vertientes socioculturales y críticas.

La sección de artículos teóricos promueve la discusión sobre los retos éticos y metodológicos que enfrentan investigadores al estudiar las literacidades. Para ello, revisitan preguntas y metodologías de investigación y proponen nuevas nociones teóricas que vienen aportando al campo de estudio. Paula De Grande, Marília Valsechi y Carolina Vianna enfocan estos retos, ilustrando sus reflexiones con base en el trabajo del grupo de investigación *Letramento do Professor*, que por más de dos décadas estudió las prácticas letradas escolares y no escolares para pensar la formación de maestros en lenguaje en Brasil. Por su parte, Virginia Zavala nos abre una ventana para articular la noción de justicia a las discusiones de poder y prácticas letradas vernáculas, con la noción de *justicia sociolingüística*, en el contexto peruano. Estas indagaciones teóricas reflejan preocupaciones constantes en el marco de la comprensión de prácticas de literacidad situadas.

La sección de revisiones de literatura está representada por voces de México y Brasil, con los artículos de Gregorio Hernández y Angela Kleiman, quienes nos presentan los campos disciplinares con los cuales vienen dialogando y discuten los aportes de esa perspectiva para los estudios sobre lectura y escritura académicas. Hernández revisa la literatura de áreas que emergen en los estudios sobre literacidad, desde la perspectiva poscolonial o decolonial. El artículo de Kleiman esboza un estado del arte de investigaciones sobre la formación de maestros, desarrolladas en las últimas décadas en Brasil. Su artículo, situado en el campo de la lingüística aplicada, identifica conceptos, principios y diálogos que se han generado entre las investigaciones y las propuestas de formación docente.

En la sección Experiencias pedagógicas se relata los pormenores de la creación del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia (UdeA), un dispositivo de esta universidad pública colombiana para fortalecer las prácticas letradas académicas y apoyar la permanencia en la universidad. Con este artículo, Luanda Sito, Leidy Vásquez y Juan Camilo Méndez nos introducen a las discusiones sobre los programas y los centros que se ocupan de la lectura y escritura en la universidad, un tema que tiene espacio desde hace algunas décadas en nuestro continente; aun así, los autores les dan nuevo ropaje al mostrar los intentos del centro de concretar pedagógicamente sus actividades formativas desde una orientación de los NEL.

Así, los autores destacan que el centro hace parte “de una segunda generación de centros de lectura y escritura, al pluralizar su visión de lenguaje y orientarse a perspectivas interculturales, al tiempo que considera la oralidad en sus múltiples y diversas ocurrencias”.

Este número cierra con las reseñas de los libros *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una*

aproximación interdisciplinaria (Frisancho *et al.*, 2017) y *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital* (Knobel y Kalman, 2016). Estas dos obras ejemplifican iniciativas para la escuela y la universidad que ayudan a maestros, directivos docentes y administradores educativos a entender las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural.

Buscamos presentarles, en esta publicación, algunos ejemplos de lo que venimos creando y desarrollando en investigaciones sobre literacidad, en América Latina. Creemos que los trabajos seleccionados representan la diversidad de posibilidades de estudios desde una perspectiva epistemológica que ofrece un marco de comprensión de las prácticas y los discursos sobre leer y escribir en contextos situados. Se trata de aportar un panorama de prácticas de literacidad que pueden ser resignificadas cuando dialogan con procesos de enseñanza y aprendizaje, culturas, disciplinas, géneros e iniciativas de formación.

Agradecemos a las instituciones: a la Escuela de Idiomas por su apoyo en la edición y publicación del número, al CLEO y la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá. Celebramos el producto del esfuerzo interinstitucional y esperamos que contribuya al avance en este campo.

Así mismo, extendemos nuestro agradecimiento a los evaluadores de los artículos seleccionados, quienes con su lectura y su dictamen contribuyeron a garantizar la calidad de los aportes de los artículos a la discusión actual sobre el tema de Estudios de Literacidades en América Latina, y nutrieron el diálogo académico con su retroalimentación. También damos gracias a los autores, a la ilustradora, al equipo editorial, a las editoras invitadas y todos los colaboradores que hicieron realidad este número.

Esta edición fue preparada en convenio con:



Con apoyo de:



DISCUSIONES ACTUALES, OPORTUNIDADES Y HORIZONTES EN LOS ESTUDIOS SOBRE LITERACIDADES EN AMÉRICA LATINA

QUESTÕES ATUAIS, OPORTUNIDADES E PERSPECTIVAS NOS ESTUDOS DE LETRAMENTOS NA AMÉRICA LATINA

CURRENT ISSUES, OPPORTUNITIES, AND HORIZONS IN LITERACY STUDIES IN LATIN AMERICA

Emilce Moreno Mosquera

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Cra. 7 N.º 42-27, Universidad Javeriana, Bogotá. moreno-e@javeriana.edu.co

Luanda Rejane Soares Sito

Doctora en Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Profesora e investigadora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Calle 67 N.º 53 -108, Ciudad Universitaria, Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. luanda.soares@udea.edu.co

RESUMEN

Para dar apertura al presente número, las editoras han querido reflexionar sobre algunos principios en los cuales se basan los estudios sobre literacidades y la manera como estos podrían ser relevantes para la educación en América Latina. Los Nuevos Estudios de Literacidad (también llamados Nuevos Estudios de Cultura Escrita) representan un cambio en la comprensión sobre el abordaje y la adquisición de las prácticas letradas en contextos culturales específicos, en oposición a modelos cognitivos dominantes, de carácter más experimental e individualista. Para dar alcance a esta reflexión, se explicará el marco en el que se originó el interés de las editoras por el tema, así como el lugar que tienen el lenguaje, las prácticas de lectura y escritura en los estudios de literacidades, para finalmente plantear unas líneas de acción abiertas y relevantes para la educación en América Latina.

Palabras clave: Nuevos Estudios de Literacidad, NLS, déficit lingüístico y cultural, educación; enseñanza del lenguaje; investigación en literacidades; lectura y escritura; América Latina.

RESUMO

Para dar início a esta edição, as editoras buscaram refletir sobre alguns princípios que subjazem os estudos sobre letramentos, assim como a maneira como estes poderiam contribuir para a educação na América Latina. Os Novos Estudos de Letramento (também chamados Novos Estudos de Cultura Escrita) representam uma mudança na compreensão sobre a abordagem e sobre a aquisição das práticas letradas em contextos culturais específicos, em oposição aos padrões cognitivos dominantes, de tipo mais experimental e individualista. Para dar conta desta reflexão, se explicará o contexto no qual surgiu o interesse das autoras pela questão, assim como o lugar que tem a linguagem e as práticas de leitura e escrita nos estudos dos letramentos, para finalizar apresentando umas linhas de ação abertas e relevantes para a educação na América Latina.

Palavras chave: Novos Estudos de Letramento, NLS, déficit linguístico e cultural, educação; ensino da linguagem; pesquisa em letramentos; leitura e escrita; América Latina.

219

Recibido: 2019-05-07/ Aceptado: 2019-05-07/ Publicado: 2019-05-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a02

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 219-229, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

ABSTRACT

To open this issue, we as guest editors aim to reflect on some fundamentals supporting literacy studies, and how these could be relevant to education in Latin America. New Literacy Studies (also called New Written-Culture Studies) account for a shift in how we understand literacy practices approach and acquisition in given cultural contexts, versus mainstream cognitive models, in a rather experimental and individualistic approach. To accomplish this aim, we will explain how our interest on this topic aroused, and which role language, and reading and writing practices play in literacy studies, to end up suggesting lines of action open and relevant to education in Latin America.

Keywords: New Literacy Studies; NLS; language and cultural deficit; language teaching; research on literacies; reading and writing; Latin America.

Origen del número

Este número, sobre *Estudios de literacidades en América Latina*,¹ recoge trabajos que se vienen desarrollando en torno al concepto de *literacidades* en países latinoamericanos. Usamos el concepto en plural para destacar las diferentes prácticas sociales, históricas y culturales que involucran la literacidad como actividad, teniendo en cuenta, con Zavala, que “escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (2011, p. 56), lo que confirma Gee, al señalar que se lee y se escribe de formas específicas, las cuales “están determinadas por los valores y las prácticas de los diferentes grupos sociales y culturales” (2015, p. 36).

En este número se reúnen trabajos sobre diferentes escenarios de la vida, que se enmarcan teórica, epistemológica y metodológicamente en la perspectiva sociocultural de los estudios de literacidad, como denomina Zavala al enfoque desarrollado por Street (1984) bajo el nombre de *New Literacy Studies (NLS)*.

El principal dinamismo de esta publicación es la constatación de que este es un campo muy fructífero en diferentes latitudes, pero todavía muy tímido en Colombia. Por esta razón, se propone poner en común los trabajos de investigadores de diferentes países de Latinoamérica, quienes analizan, desde un enfoque sociocultural y crítico, la apropiación de las prácticas de lectura y escritura en diferentes esferas de la actividad humana. Con este objetivo, el diálogo que se teje entre los artículos permite: i) reconocer preguntas de investigación en torno a la lectura y la escritura, desde la perspectiva de los NLS; ii) identificar los campos disciplinares con los cuales se viene dialogando; iii) discutir los aportes de esa perspectiva para los estudios sobre

lectura y escritura; y iv) identificar qué tendencias se abren en torno a la comprensión de prácticas de literacidad.

El deseo que deriva en esta publicación tiene sus raíces en las experiencias de investigación doctoral de las editoras,² así como de la coordinación de la mesa redonda *Universidad y literacidad. Experiencias de estudiantes latinoamericanos en torno a prácticas de lectura y escritura académica*, en el *IV Writing Research Across Borders (WRAB) / Investigación en Escritura a través de las Fronteras*, realizado en la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, en febrero de 2017. Durante este evento, investigadores expusieron sus trabajos sobre tendencias y perspectivas de estudio sobre el tema del lenguaje, la formación, la lectura y la escritura académicas. En la línea “Experiencias y representaciones de los estudiantes”, se organizó la mesa redonda en torno a la pregunta: ¿cómo viven los estudiantes la academia a través de sus procesos de lectura y escritura? La riqueza de los aportes puestos en común en la mesa redonda y el panorama de la investigación en Latinoamérica que los mismos presentaron llevaron a las editoras a invitar a la revista *Íkala* a dedicar este número temático a los estudios de literacidad.

Para comprender el modelo, se presenta a continuación una aproximación general a la concepción del lenguaje en los NLS y se señalan algunas publicaciones que han sido hitos en el contexto latinoamericano. También se plantean algunas líneas de investigación que han sido fructíferas en el estudio de los NLS, de las cuales emergen la mayoría de los artículos que integran este número y que, a su vez, demarcan retos y posibilidades para seguir pensando las prácticas de alfabetización en el campo educativo en la región.

1 Agradecemos al apoyo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, a la Facultad de Educación y al Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), de la Universidad de Antioquia, que tornaron posible esta publicación.

2 Que derivaron en las tesis “Escritas afirmativas: estrategias creativas para subvertir a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico” (2016) de Luanda Sito, y “La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos” (2018) de Emilce Moreno.

Marco de comprensión del lenguaje y la literacidad

En los trabajos que componen este número hay el propósito de discutir el impacto de los NLS (Heath, 1982; Street, 1984, 1993; Barton, 1994; Kleiman, 1995, 2010; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004), en áreas como la educación, los estudios de lenguaje y las ciencias sociales, entre otros. En este campo “se estudian las prácticas de alfabetización en ámbitos culturales específicos, pasando de lo universal a lo particular con la ayuda de métodos etnográficos” (Zavala *et al.*, 2004, p. 9). Los NLS, como perspectiva epistemológica crítica, se oponen al enfoque psicológico tradicional de la literacidad, es decir, en el que “el procesamiento mental” y “lo cognitivo” juegan un papel primordial para los lectores y escritores, asociado en especial a la recuperación y a la decodificación de la información. Desde este lugar, se argumenta que las prácticas letradas han de ser estudiadas de modo integrado, como lo plantea Gee (2015):

Esa es la razón por la que los NLS tendieron a estudiar no la literacidad en sí misma directamente, sino temas como «sistemas de actividad» (Engeström 1987); «discursos» (Gee 2011 [1990], 2014 [1999]); «discurso en comunidades» (Bizzell 1992); «Culturas» (Street, 1995); «Comunidades de prácticas» (Lave y Wenger 1991; Wenger 1998); «actor-actante y redes» (Latour 2005); «Colectivos» (Latour, 2004); «Grupos de afinidad» o «espacios de afinidad» (Gee 2004): los nombres difieren y hay otros, pero todos son nombres de formas en que las personas se organizan socioculturalmente para participar en actividades (citados por Gee, 2015, p. 36).

Desde esta perspectiva epistemológica, se observan y se analizan prácticas situadas de lectura y escritura articuladas al mundo social (escuela, universidad, trabajo, iglesia, comunidad, etc.), a partir de determinadas formas de actuar, sentir, creer y pensar. Es decir, se estudian las prácticas de literacidad en diferentes contextos culturales en relación a cómo se participa y cómo se usan los textos; se hace una aproximación a las prácticas letradas que involucran la acción, la interacción, los valores y las tecnologías. Igualmente, se preocupa por estudiar

aquellas prácticas que son marginalizadas e invisibilizadas, de manera que se identifiquen relaciones de poder, subjetividades y modos de agencia que marcan las formas de uso del lenguaje en diferentes contextos socioculturales. En esa línea de ideas, se estudian las prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito, con la intención de superar la visión del déficit lingüístico y cultural.

Los *Nuevos Estudios de Literacidad* obedecen a la traducción del término *New Literacy Studies*, un campo que emergió en el escenario anglosajón como un giro social a los estudios sobre la alfabetización (*literacy*, en inglés), conforme a la discusión de Gee (2004) y Street (1993). Mientras en inglés el término *literacy* se refiere tanto a la alfabetización como a la cultura escrita; en portugués se acuñó el término *letramento*, y en español, los términos *literacidad* y *cultura escrita*. No se trata de un simple cambio terminológico, como puede observarse en la siguiente cita:

los avances en la teoría y la investigación sobre la lengua escrita que desde los años 80 del siglo XX aportaron conocimiento que movió a los investigadores a sustituir el concepto de alfabetización por el de literacidad (Heath, 1983; Gee, 1991, 1996; Street, 1984; Barton, 1994; Barton, Hamilton e Ivanič, 2000). La diferencia principal es que *alfabetización* se entendió históricamente como la acción de enseñar el alfabeto a los adultos analfabetos o a los niños prealfabetizados, mientras que literacidad o cultura escrita se entiende como las *prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito* (Hernández, 2016, p. 21).

Este campo de estudios, que se ha venido consolidando en América Latina desde la década de los 90, indaga por la cultura escrita y aborda la forma como las personas se apropian de la escritura, preguntándose cuáles son los contextos en que el uso de la escritura ocurre, investigando los procesos interaccionales, o *eventos letrados*, entre los sujetos. En Brasil, el campo de *estudos do letramento* ha sido muy proficuo en investigaciones desde la educación y la lingüística aplicada. Allí el concepto de *letramento* fue creado para traducir el concepto de *literacy*. Entre las obras clásicas del campo está el libro *Os significados do letramento* de Angela

Kleiman (1995), cuyas temáticas reflejan la agenda del campo en el país, con temas como formación docente, literacidad escolar, analfabetismo y tensiones entre prácticas letradas vernáculas y dominantes.

En países hispanohablantes, la vertiente sociocultural de los estudios de literacidad empezó a ganar espacio a partir del año 2000. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, coordinada por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (2004), logró compilar y traducir estudios seminales del campo —con autores como Brian Street, Shirley Heath y David Barton—; así mismo, estudios etnográficos desarrollados en Perú permitieron conocer un panorama de investigaciones y sus principales referentes conceptuales y metodológicos. Otra obra que presenta un mapeo de investigaciones sobre la cultura escrita en nuestro continente es el libro *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, coordinado por Judith Kalman y Brian Street (2009), el cual presenta un buen mapeo de las investigaciones latinoamericanas desde los NLS. Esta obra muestra diferentes estudios en torno al campo de culturas escritas y el sello teórico y metodológico impreso. Desde esta perspectiva sociocultural, también se encuentra el libro *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, compilado por Daniel Cassany (2009) en el que se plantean diferentes propuestas sobre la enseñanza de la lectura en el aula, lo cual implica entender que leer es una actividad vinculada a instituciones e ideologías.

Desde este lugar epistemológico en la comprensión del lenguaje, el punto de partida ya no es el texto en sí, sino la gran variedad cultural de las prácticas sociales que lo rodean y lo constituyen, y, en esa medida, no es posible hablar de una sola literacidad (Street 1993, p. 81). Al reconocer la diversidad de estas *prácticas letradas* no se descuidan las relaciones de poder que atraviesan el uso del lenguaje, marcando las prácticas letradas por divisiones sociales (como género, sexualidad, etnicidad y raza, identidad, entre otras) que resultan en desigualdad. Además, las nociones de literacidades dominantes y vernáculas ayudan en esa descripción, al observar cómo “las primeras

son apoyadas por organizaciones poderosas, como la educación, mientras que las otras son menos valoradas y no reciben apoyo de dichas instituciones” (Barton y Hamilton, 1998, p. 118). De ahí que sea pertinente el estudio etnográfico de literacidades locales, desde perspectivas críticas, la gran apuesta de los NLS. En su gran mayoría, son estudios que están vinculados al paradigma cualitativo-interpretativista, y se orientan para un enfoque interdisciplinario, especialmente por medio de abordajes etnográficos y discursivos, con concepciones sociales de lenguaje, como el dialogismo bajtiniano o la sociolingüística.

En definitiva, el modelo de las literacidades plantea una posición crítica sobre las prácticas letradas en contextos situados, que no pueden disociarse de las relaciones de poder, la construcción de identidad, las culturas escritas, incluidas las mediadas por tecnologías digitales, y que están determinadas por la disciplina, la historia y la ideología.

Retos y oportunidades de los NLS

223

La investigación de las prácticas de lenguaje (orales, escritas, multimodales) desde los NLS requiere que su estudio se realice en la vida social, atendiendo al contexto cultural mismo. De ahí que resulte importante en el marco educativo la variación y los usos lingüísticos de los estudiantes, así como los contextos de aprendizaje como escenarios fundamentales de estudio. Sin embargo, la investigación y la reflexión sobre el lenguaje y las prácticas de literacidad desde esta perspectiva suponen desafíos, dado que los profesores, directivos docentes y aquellos que diseñan los currículos se ven retados a asumir una postura social y crítica de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las prácticas de lenguaje (oral, escrito, multimodal), los discursos imperantes, los roles de los actores educativos, y las políticas. Sobre este tema, Street (1997) plantea algunos principios en los cuales basa la aplicación de los NLS a la educación en general y a las prácticas de literacidad en particular:

- a. La literacidad es más compleja que lo que el plan de estudio y la evaluación actuales permiten.

b. Los planes de estudio y la evaluación que reducen la literacidad a habilidades simples y mecanicistas no hacen justicia a la riqueza y complejidad de las prácticas reales de alfabetización en la vida de las personas.

c. Si queremos que los estudiantes desarrollen y mejoren la riqueza y la complejidad de las prácticas de literacidad evidentes en la sociedad en general, entonces, necesitamos planes de estudio y evaluaciones que sean en sí mismos ricos y complejos y se basen en la investigación de prácticas reales.

d. Para desarrollar planes de estudio y evaluaciones ricos y complejos en torno a prácticas de literacidad, necesitamos modelos de alfabetización y de pedagogía que capturen la riqueza y la complejidad de las prácticas reales (p. 53).

De acuerdo a lo anterior, la riqueza y las posibilidades de las prácticas de literacidad y los usos del lenguaje reales en diferentes contextos plantean desafíos y oportunidades para los investigadores y los actores educativos, dado que las prácticas extraescolares también dialogan con los procesos formativos, y finalmente las formas de acceso al conocimiento, los modos de leer y escribir se arraigan a concepciones, valores, ideologías, identidades, relaciones de poder que no se pueden desconocer.

Dado lo anterior, en el contexto geopolítico e histórico latinoamericano, los estudios de literacidades plantean una epistemología para pensar las prácticas de enseñanza del lenguaje en un sentido amplio, poniendo el acento en el carácter heterogéneo de los usos orales, escritos y multimodales a través de su conceptualización como prácticas sociales y dialógicas. De acuerdo a los estudios que se incluyen en este número, se señalan a continuación áreas que han sido tradicionalmente abordadas por los estudios de literacidades y otras que requieren mayor consideración teórica e investigación empírica.

La comprensión de las prácticas de lectura y escritura en la educación de jóvenes y adultos

En el abordaje de este tipo de estudios se requiere “encontrar el eslabón perdido del cambio cognitivo

adulto” (Scribner, 1997, p. 206). En esa medida, se abre una gama de posibilidades de estudio de usos de la literacidad en diferentes contextos (religioso, laboral, doméstico, comunitario, escolar, etc.), así como los modos de ponerlos en diálogo desde el currículo escolar. En esta temática se incluye el artículo “Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos”, de María del Carmen Lorenzatti, Gladys Blazich y Rocío Arrieta.

Prácticas de lectura y escritura en contextos rurales

Aún resulta pertinente la pregunta ¿qué dificultades enfrenta el aprendizaje de la lectura y la escritura en el campo? Una explicación inicial se relaciona con la pobre infraestructura y los escasos materiales educativos de estas escuelas, así como la débil articulación de la familia y la escuela y la diversidad lingüística y sociocultural de la población. En estos estudios, resulta importante el análisis de la dicotomía alfabetismo/analfabetismo en marcos históricos y económicos rurales específicos, que evidencien aquello que puede dificultar o potenciar la construcción de conocimiento y la participación social a través de las prácticas letradas. Para ilustrar este tema se encuentra el artículo “Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita”, de Elisa Cragolino.

Aporte de la perspectiva etnográfica a la comprensión de las prácticas letradas

Desde los NLS, adoptar una postura etnográfica permite comprender las prácticas de literacidad en el marco social e institucional en el cual las personas usan los recursos semióticos y textuales para desarrollar funciones concretas y para entender cómo se comunican en contextos escolares y académicos. Al contrario de enfoques cognitivos, la etnografía como ideología y teoría permite abordar las desigualdades (Blommaert, 2005). Al respecto, Street (2009) plantea que una perspectiva etnográfica sobre las prácticas letradas y la comprensión de las desigualdades “puede sensibilizarnos en relación

con las formas en las que el poder de nombrar y definir constituye un componente crucial de la desigualdad” (p. 84). Por ejemplo, entender las culturas escritas, atendiendo a sus significados locales y superando la visión deficitaria de la escritura tan instalada en las prácticas de enseñanza; o, a través de la etnografía, describir y analizar los usos de los textos escritos en contextos situados. En la compilación “Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria”, de Frisancho, Moreno, Ruiz y Zavala (2011), reseñado en este número, se incluyen trabajos de esta naturaleza. También ilustra este tema el artículo “Desafíos éticos e metodológicos em pesquisas sobre letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos”, de Paula Baracat De Grande, Marília Curado Valsechi y Carolina Assis Dias Vianna.

Construcción identitaria en el marco educativo

Las construcciones sociales de raza y racismo tienen efectos reales en las prácticas sociales y en las de literacidad, especialmente por el poder opresivo que ejerce el discurso racial (Bailey, 2000). Las prácticas letradas en el ámbito escolar tienen la posibilidad de reafirmar o no, reconocer o no los conflictos de poder que atraviesan estas prácticas, sea en relación con la identidad racial u otras, como identidades sexuales, de género, de edad, región, entre otras. Específicamente, en este tema, se encuentra el artículo “A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo”, de Claudia Lemos Vóvio, Estevão Armada Firmino.

Reconocimiento de las perspectivas decoloniales y crítica del lenguaje

En el marco de la teoría crítica, la visión tradicional de cultura da paso a una visión que enfatiza “el carácter político, social y conflictivo de la misma y la visualiza como el campo de lucha por el acceso a la hegemonía (Castro-Gómez, citado por Frisancho *et al.*, 2011, p. 13). Se trata de entender las prácticas letradas en ámbitos de tensión, de desigualdad, de conflicto o en contextos minoritarios (p. e. estudiantes

indígenas o afrodescendientes que ingresan a la universidad, estudiantes de básica y secundaria en contextos vulnerables por situación de desplazamiento o emigración). Para ilustrar la necesidad de reconocer la perspectiva crítica del lenguaje —clave para entender las prácticas de literacidad— se encuentra el artículo de Virginia Zavala, titulado: “Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy”. Desde el giro decolonial, se pueden establecer diálogos con los estudios de literacidad, que permitan entender las prácticas y los discursos en torno a la forma en que la cultura escrita se establece en la sociedad. Se trata de plantear opciones creativas y emancipadoras de acompañar las prácticas letradas. En esta línea de pensamiento está el artículo “De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad” de Gregorio Hernández-Zamora.

Formación de maestros, programas de escritura y literacidad

Aquí se inscriben aquellas iniciativas que contribuyen a la formación, empoderamiento y reflexión de los profesores en torno a sus prácticas de enseñanza y permiten ver cómo estas se ligan a usos del lenguaje reales instalados en la vida de las personas. En este campo resulta importante la reflexión sobre cómo imperan prácticas de enseñanza desde el “modelo autónomo” (Street, 1993, 1995, 2005), es decir, basado en el supuesto de que las prácticas letradas en sí mismas tienen efectos en otras prácticas sociales y cognitivas. Sin embargo, las formas como los profesores y sus estudiantes interactúan ya es una práctica social que afecta los procesos de acceso a la cultura escrita, de ahí que no sea válido sugerir que estos procesos se dan de modo neutral y universal. Por el contrario, el “modelo ideológico” enfatiza “no sólo en los significados culturales, sino también la dimensión de poder de los procesos de lectura y escritura” (Street, 2005, p. 418). En esa medida, estos procesos no solo varían de acuerdo al contexto social, a las normas y los discursos en relación con la identidad, el género y las creencias, sino en cuanto a los usos y significados que se insertan en relaciones de poder. En la parte formativa, también se destaca el aporte

que se puede hacer desde teorías que dialogan con los NLS: análisis crítico del discurso, la sociolingüística, la antropología cultural, los estudios culturales, las pedagogías críticas, las teorías decoloniales, las teorías críticas, etc. Los artículos que ilustran este tema son: “Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil”, de Angela B. Kleiman, y “Desafíos éticos e metodológicos em pesquisas sobre letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos”, de Paula Baracat De Grande, Marília Curado Valsechi y Carolina Assis Dias Vianna.

Literacidades académicas

La noción de literacidad académica se asocia a la participación de los sujetos en sus culturas escritas, en prácticas discursivas académicas articuladas a los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, las cuales involucran el acceso, la construcción, la producción, la divulgación y la apropiación de conocimiento a partir de prácticas comunicativas orales, escritas y multimediadas. Al respecto, Hernández explica:

La literacidad académica es una práctica situada en contextos sociales e institucionales específicos (la educación superior y la investigación científica, sus comunidades y prácticas), por lo que no es algo que los alumnos deban poseer al ingresar a la universidad, sino que es *tarea de la universidad* socializarlos en dichas prácticas (Carlino, 2005, citado por Hernández, 2016, p. 19).

Subtemas asociados a esta categoría se relacionan con modos de aprendizaje de los géneros académicos, convenciones retóricas dominantes, identidad y manejo de la voz del autor, etc. En este caso, se presentan artículos que reconocen los géneros discursivos contextualizados como formas de acción social; estos son: “Lo que escriben los científicos locales. El texto como acción social”, de Roberto Méndez-Arreola y Judith Kalman, y también “La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en Ingeniería Industrial”, de Emilce Moreno.

En relación con las dos últimas áreas, están los programas de escritura pues, como lo plantea Denny (2010), los centros o programas de escritura pueden constituirse como “sitios para el activismo y el cambio social” (p. 26), y contribuir así a la desnaturalización de prácticas racistas, transformando la práctica escritural en escenarios más inclusivos. Este tipo de iniciativas institucionales en el ámbito universitario se implementan con el fin de mejorar las competencias de escritura de los estudiantes y pueden, a su vez, configurar escenarios que potencien la reflexión sobre el papel del lenguaje en la vida académica, y contribuyan a la desnaturalización de prácticas prescriptivas de enseñanza de la escritura, al afianzamiento de una política de alfabetización inclusiva y al reconocimiento de diferentes estilos y formas de escritura, más allá de la académica o de concepciones normativas y de “uso correcto” de la escritura. Es ejemplo de ello el artículo “LEO en la práctica: la experiencia formativa en un Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades”, de Luanda Rejane Soares Sito, Leidy Yaneth Vásquez Ramírez y Juan Camilo Méndez Rendón.

Tecnologías digitales y literacidad

Si bien los estados de Latinoamérica han invertido en las últimas dos décadas en equipamiento y formación docente en tecnologías digitales, aún estas tecnologías se encuentran subutilizadas especialmente en las aulas (Lugo, López y Toranzos, 2014). De acuerdo con ello, todavía está pendiente en la agenda lo relacionado con el acceso a una educación de calidad de mayor alcance, lo cual se debe a déficits en infraestructura o conectividad, a la tensión entre cultura digital, conocimiento y educación y a la necesidad de formación y desarrollo profesional en el manejo de *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) de los docentes y directivos. En esa línea, se plantea el “giro digital” en el cual:

No se trata solo de reconocer e investigar la proliferación de los dispositivos, los servicios y las redes en la vida cotidiana de muchas personas en todo el mundo, sino también de incluir un interés académico sostenido para desarrollar formas de entender los cambios que la gente hace y los nuevos usos relacionados con la

manera en la que comparte y retoma los significados y los recursos mediados o producidos de manera digital (Runnel *et al.*; Mills, citados por Knobel y Kalman, 2017, pp. 21-22).

Este giro ligado a los estudios de literacidades permite enriquecer la discusión sobre los usos de las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Además, abre preguntas sobre cómo los lenguajes multimodales, los dispositivos tecnológicos y las redes digitales generan posibilidades de trabajo y de formación docente que pueden tener un sentido pedagógico y no instrumental. En este tema no se recibieron artículos, pero se incluyó la reseña del libro *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*, editado por Knobel y Kalman (2017).

Lenguas indígenas, políticas de bilingüismo y multilingüismo

Si bien en este número no se recibieron artículos de estos temas en la perspectiva de los NLS, hay una preocupación por entender qué enfoques educativos y lingüísticos favorecen la enseñanza de poblaciones indígenas, así como el fortalecimiento de las lenguas maternas, segundas lenguas o lenguas adicionales. De otro lado, ha sido focalizado también el estudio de comunidades bilingües y multilingües y sus programas de alfabetización en diferentes lugares del mundo, incluida América Latina. También existe el interés por analizar prácticas de lectura y escritura en contextos de escritura escolar y profesional en lengua extranjera (Lillis y Curry, 2006; Canagarajah, 2002a, 2002b). Como ejemplos, adicionales podemos citar los trabajos de Maher (1998, 2007), Hornberger (2001), Zavala *et al.* (2004), Zavala (2010), Zavala y Córdoba (2010) y Soler (2013).

Sin ánimo de reducir las líneas de acción de los estudios de literacidades, se han planteado algunos posibles focos de trabajo para continuar pensando la investigación y las prácticas de enseñanza, o seguir revisando los discursos positivistas y prescriptivos en torno al lenguaje, así como, las posibilidades de influir en el diseño curricular de

áreas como lenguaje desde una perspectiva más interdisciplinar y crítica.

Conclusiones

Con esta publicación, se mostraron algunos ejemplos de lo que se viene desarrollando en investigación sobre literacidades, en América Latina. En este sentido, los artículos permiten avizorar temas, preguntas y conceptos, escenarios, retos que son relevantes en el campo. Cuestiones como la educación de jóvenes y adultos, la formación docente, la migración, las identidades, el género discursivo, las escrituras especializadas, las comunidades (campesinas, palenqueras, quilombolas, etc.) y las literacidades académicas hacen parte de la agenda de investigación desde este marco, mientras nociones como justicia sociolingüística y teoría decolonial vienen ganando espacio entre los investigadores.

También es importante destacar que hay temas que no están representados, como los trabajos sobre culturas escritas mediadas por tecnologías digitales y multimodalidad, los cuales tienen mucha fuerza y se reconocen dentro de la categoría de “literacidades digitales”. Efectivamente, la tecnología se ha constituido en un factor estructurante de las prácticas letradas. De otro lado, existen campos en los cuales se investiga en la actualidad desde los estudios de literacidades que, aunque no fueron documentados, muestran la amplia gama de posibilidades de trabajo en cuanto a la diversidad de culturas escritas en América Latina, tales como: la biliteracidad (leer y escribir en dos lenguas), influencias ecológicas (familia, amigos, etc.) en el estudio de las prácticas de literacidad o biliteracidad, comunidades de práctica, los videojuegos, espacios virtuales y el aprendizaje en el siglo XXI, estudios etnográficos de escritura en los distintos niveles escolares y en escenarios no escolares, entre otros.

A través de la lectura de este número se pretenden identificar, en el contexto latinoamericano, las tendencias que se tejen actualmente en torno a la comprensión de las prácticas de literacidad, así como conocer y revisar los aportes de la perspectiva para la investigación sobre prácticas de lectura

y escritura en los diferentes niveles educativos. Los estudios que se incluyeron evidencian marcos teóricos, hallazgos de investigaciones, análisis, reflexiones sobre culturas escritas de diferentes lugares de la región, los cuales entran en diálogo con debates y discusiones teóricas y metodológicas a nivel global. Efectivamente, los Nuevos Estudios de Literacidad o Nuevos Estudios de Cultura Escrita “se constituyen en una epistemología crítica sobre las prácticas letradas contemporáneas, la cual reconoce además que la literacidad crítica sirve para analizar, criticar, rediseñar y transformar las estructuras sociales que influyen en la vida de las personas” (Rogers y O’Daniels, citado por Vargas-Franco, 2018, p. 157).

Adicionalmente, en nuestro contexto, como lo plantea Jouve-Martín, podríamos hablar de un *Latin American Literacy Studies*, pues para el autor los estudios sobre literacidad en América Latina no son apenas una forma de “catalogar eventos letrados concretos dentro de prácticas de escritura específicas, sino que forman parte de un movimiento intelectual más amplio, que critica los modelos que han guiado el desarrollo intelectual, económico y político del continente” (Jouve-Martín, 2009, p. 395), enfocando temas como escritura, hegemonía, hibridación y subalternidad. De ahí la importancia de que, desde las prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito y la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, se busque superar la visión del déficit lingüístico y cultural y crear escenarios de empoderamiento y justicia social en el marco de lo educativo.

El contexto latinoamericano plantea excelentes escenarios y posibilidades para explorar las líneas de trabajo enunciadas anteriormente, pues el marco epistemológico de los estudios de literacidades permiten diseñar programas, plantear pedagogías y políticas lingüísticas y educativas más acordes con las culturas escritas y a los diferentes problemas sociales y políticos que inciden en el acceso, la adquisición y la distribución desigual de las prácticas de lenguaje (oral, escrito y multimodal) en la región.

Referencias

- Barton, D. (1994). The social impact of literacy. En L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications* (pp. 185-197). Amsterdam: John Benjamins.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Bailey, B. (2000). Language and negotiation of racial/ethnic identity among Dominican Americans. *Language in Society*, 29, 555-582.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. (2002a). *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Canagarajah, A. S. (2002b). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Denny, H. (2010). *Facing the center: Toward an identity politics of one-to-one mentoring*. Logan, UT: Utah State UP.
- Frisancho, S., Moreno, M. T., Ruíz, P. y Zavala, V. (Eds.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Londres-Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with words*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, 11(1), 49-76.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hornberger, N. (2001). Criando contextos eficaces de aprendizaje para o letramento bilíngüe. En M. I. Pagliarini y A. A. Assis-Peterson (Orgs.), *Cenas de sala de aula* (pp. 23-50). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Jouve-Martín, J. R. (2009). Escritura, hegemonía y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and back. En J. Kalman y B. V. Street, (Coords.), *Lectura, escritura y*

- matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 387-398). México: Siglo XXI.
- Kalman, J. y Street, B. (Coord.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Knobel, M. y Kalman, J. (coord.) (2017). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. Ciudad de México: SM.
- Kleiman, A. B. (org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto.
- Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28(2), 375-400, Florianópolis.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: interactions with literacy brokers in the production of English medium texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35.
- Lugo, M. T., López, N. y Toranzos, L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Maher, T. M. (2007). A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. En A. B. Kleiman y M. C. Cavalcanti (Orgs.), *Linguística aplicada: suas faces e interfaces* (pp. 255-270). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Maher, T. M. (1998). Sendo índio em português. En I. Signorini (Org.), *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 115-138). Campinas, SP: Mercado de Letras; FAPESP; FAEP/UNICAMP.
- Moreno, E. (2018). *La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos*. Tesis doctoral inédita, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Scribner, S. (1997 [1985]). Vygotsky's uses of history. En T. Ethel et al. (Eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner* (pp. 241-265). Cambridge: Cambridge UP.
- Sito, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tesis doctoral inédita, Universidad Estatal de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. En B. V. Street (Ed.), *Crosscultural approaches to literacy* (pp. 1-21). New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York: Longman Publishing.
- Street, B. (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education. *English in Education*, 31(3), p. 45-59.
- Street, B. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- Street, B. (2009). "Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir". En J. Kalman, y B. Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 84-98). México: Siglo XXI-CREFAL.
- Vargas-Franco, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 153-174. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.757>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. En C. L. Vóvio, L. S. Sito y P. B. de Grande, *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada* (pp. 71-95). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Zavala, V.; y Córdova, G. (Org.). (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

How to reference this article: Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a02

EMPIRICAL STUDIES



©elena ospina

ESTRATEGIAS MIGRATORIAS, RECONFIGURACIONES DE IDENTIDADES CAMPESINAS Y PARTICIPACIÓN EN LA CULTURA ESCRITA

ESTRATÉGIAS MIGRATÓRIAS, RECONFIGURAÇÕES DE IDENTIDADES CAMPONESAS E PARTICIPAÇÃO NA CULTURA ESCRITA

MIGRATING STRATEGIES, PEASANT IDENTITIES' REFORMULATION, AND PARTICIPATION IN WRITTEN CULTURE

Elisa Rita Cragolino

Licenciada y Profesora en Historia, Universidad Nacional de Córdoba, Doctora en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Profesora regular, Facultad de Filosofía y Humanidades, cátedra de Sociología y Teoría Social, maestría en Investigación Educativa, doctorado en Estudios Sociales Agrarios. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Baiorri 584 (5000) Córdoba
elisag@ffyh.unc.edu.ar

Proyecto "Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas". Institución que acredita y financia la Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica —FONCYT— convocatoria proyectos Bicentenario (2010) "Temas abiertos" PICT-2010-0890, periodo 2011-2015. Fue dirigido por Elisa Cragolino y codirigido por María del Carmen Lorenzatti

RESUMEN

En este artículo retomo análisis resultantes de trabajos teóricos y empíricos referidos a las prácticas de cultura escrita en territorios rurales de Córdoba (Argentina). En este caso, enfoco mi atención en las estrategias migratorias desplegadas por las familias campesinas del norte de esta provincia, para reflexionar acerca de cómo se incorporan en ellas las prácticas de lectura y escritura. Analizo el lugar que las estrategias migratorias tuvieron en la reproducción social de las familias a lo largo de varias décadas del siglo xx poniéndolas en relación con las transformaciones estructurales y políticas y los procesos de descampesinización, para detenerme luego en el análisis de los procesos de configuración-reconfiguración de identidades de estas familias. Esto me permite poner en discusión visiones que en los ámbitos escolares presentan estas identidades y prácticas culturales campesinas como estáticas, ahistóricas e inhabilitantes en términos de acceso a la educación y a la cultura escrita. En este análisis me resultan fértiles las convergencias entre los Nuevos Estudios de Literacidad y el enfoque de la sociología de Pierre Bourdieu en cuanto ambos permiten entender cómo las prácticas de cultura escrita son construidas socialmente, históricamente situadas, desigualmente distribuidas e insertas en el marco de otras prácticas y relaciones sociales que les otorgan sentido. En ambos enfoques la clave está puesta en considerar la lectura y escritura no como una variable independiente, aislada, sino como una práctica social y parte de una trama de relaciones que se reconfiguran en espacios locales y en el tiempo.

Palabras claves: familias campesinas; cultura escrita; estrategias migratorias; identidades.

RESUMO

Neste artigo retomo análises resultantes de trabalhos teóricos e empíricos referidos às práticas de cultura escrita em territórios rurais de Córdoba (Argentina). Neste caso, enfoco minha atenção nas estratégias migratórias exercidas pelas famílias camponesas do Norte desta província, para reflexionar sobre como se incorporam nelas as práticas de leitura e escritura. Analiso o lugar que as estratégias migratórias tiveram na reprodução social das famílias ao longo de várias décadas do

233

Received: 2018-09-24/ Accepted: 2019-02-01/ Published: 2019-05-20

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a03

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 233-247, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

século xx colocando-as em relação com as transformações estruturais e políticas e os processos de descamponização, para focar logo na análise dos processos de configuração-reconfiguração de identidades destas famílias. Isto me permite pôr em discussão visões que nos âmbitos escolares apresentam estas identidades e práticas culturais camponesas como estáticas, ahistóricas e incapacitantes em termos de acesso à educação e à cultura escrita. Nesta análise resultam-me férteis as convergências entre os Novos Estudos de Letramento e o enfoque da sociologia de Pierre Bourdieu as quais permitem entender como as práticas de cultura escrita são construídas socialmente, estão historicamente situadas, desigualmente distribuídas e se produzem no âmbito de outras práticas e relações sociais, que lhes outorgam sentido. Em ambos enfoques o crucial está no sentido de considerar a leitura e escritura não como uma variável independente, isolada, senão como uma prática social e parte de uma trama de relações que se reconfiguram em espaços locais e no tempo.

Palavras-chave: famílias camponesas; cultura escrita; estratégias migratórias; identidades.

ABSTRACT

In this paper, I review analyses resulting from empirical works referred to written practices in rural areas in Córdoba (Argentina). In this case, I will focus on migratory strategies deployed by peasant families from the northern part of the province, aiming to reflect upon their incidence in adopting reading and writing practices. I will analyze the role these migratory strategies had on family social reproduction throughout several decades of the 20th century, relating them to structural and political changes, and depeasantization processes. Then I will delve into processes of identity building-rebuilding within these families. This allows me to bring to discussion some views often encountered in school settings, presenting peasant identities and cultural practices as static, ahistorical and incapacitating regarding access to education and written culture. To carry out this analysis I found revealing insights in the New Literacy Studies and Pierre Bourdieu's sociological approach, since they both helped me to understand how written practices are socially constructed, historically situated, unequally distributed, and occurring within the framework of other practices and social relationships that give them meaning. In both approaches, the key is to consider reading and writing not as independent isolated variables, but as a social practice and a part of a web of relations reconfiguring themselves across local spaces and throughout time.

Keywords: peasant families; written culture; migratory strategies; peasant identities.

Introducción

En este artículo¹ retomo el análisis resultante de trabajos teóricos y empíricos referidos a las prácticas de cultura escrita en territorios rurales de Córdoba (Argentina). En este caso, enfoco mi atención en las estrategias migratorias desplegadas por las familias campesinas del norte de esta provincia, para reflexionar acerca de cómo se incorporan en ellas las prácticas de lectura y escritura. Analizo el lugar que las estrategias migratorias tuvieron en la reproducción social de las familias a lo largo de varias décadas del siglo XX poniéndolas en relación con las transformaciones estructurales y políticas y los procesos de descampesinización para detenerme en el análisis de los procesos de configuración-reconfiguración de identidades de estas familias, considerando distintos momentos históricos. Esto me permite poner en discusión ciertas visiones que en los ámbitos escolares presentan las identidades y prácticas culturales campesinas como estáticas, ahistóricas e inhabilitantes en términos de acceso a la educación y a la cultura escrita. Las indagaciones antropológicas con perspectiva histórica muestran, en cambio, una inclusión progresiva en la cultura escrita, al menos de algunos miembros de estos grupos. Según lo hemos anunciado esta participación estará vinculada, en un principio, con la estrategia de salida de los hijos de la zona rural. Mientras que en las últimas dos décadas, a partir de la emergencia de un movimiento campesino, se vinculará con la apuesta de permanencia en el campo, la construcción de una nueva identidad y el despliegue de disputas políticas y culturales, donde la lectura y la escritura asumen un nuevo lugar.

1 Este trabajo constituye una versión revisada y ampliada de desarrollos de una ponencia inédita presentada en la mesa redonda “Práticas culturais, diversidade e identidades”, en el V Coloquio Internacional Letramento e Cultura Escrita: Contraposição e integração de estudos sobre letramento e cultura escrita: Um balanço interdisciplinar, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, del 12 al 14 de agosto de 2014.

En este análisis me resultan fértiles los postulados de los Nuevos Estudios de Literacidad y la sociología de Pierre Bourdieu, dado que permiten entender cómo las prácticas de cultura escrita son construidas socialmente, históricamente situadas, desigualmente distribuidas, y producidas en el marco de otras prácticas y relaciones sociales que les otorgan sentido.

El reconocimiento de las prácticas de cultura escrita: articulando a Bourdieu con los NEL

En este apartado me referiré a algunas cuestiones teóricas y metodológicas surgidas de las investigaciones que detallo a continuación. El programa de investigación y extensión que coordino (PIERJA)² ha estudiado los procesos de acceso y apropiación de la educación y la cultura escrita en familias campesinas. Nos interpela la pobreza rural y campesina y las maneras como sistemáticamente se define y estigmatiza a estos niños, jóvenes y adultos. Buscando herramientas teóricas que nos permitan comprender estos procesos recurrimos al sociólogo francés Pierre Bourdieu, para pensar en intervenciones desde el espacio universitario, sobre todo en proyectos de formación de docentes del sistema educativo y educadores de organizaciones sociales.³ Discutimos un cierto sentido común cristalizado que atribuye la pobreza rural al “analfabetismo”; define a los campesinos por sus carencias y no reconoce los conocimientos que tienen y cómo participan en eventos de lectura y escritura. Estos discursos, según lo vemos en nuestros trabajos de campo, están en boca de muchos docentes y funcionarios que interpretan de este modo los “fracasos educativos” de niños,

2 Programa de investigaciones Educación en Espacios Sociales Rurales y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. CIFYH, facultad de Filosofía y Humanidades. UNC, creado en el año 2006, cuya coordinación comparto con la doctora María del Carmen Lorenzatti. Comprende dos grandes líneas de trabajo, donde yo estoy a cargo de los estudios sobre educación en los espacios rurales.

3 Cfr. Cragolino (2011).

jóvenes y adultos en las escuelas rurales, y señalan las dificultades de revertir la situación por la “falta de conocimientos” y de recursos de lectura y escritura que tendrían las familias.

En un artículo anterior (Cragolino, 2009) argumentamos que en estas explicaciones se hacen visibles enfoques que consideran la pobreza y el analfabetismo como “rémoras del pasado”, situaciones que serían “incompatibles con el mundo moderno”; “problemas individuales”, “déficits” que se resolverían “técnicamente”, pero lo que planteamos aquí es que en la medida en que sigamos considerando a los campesinos de este modo, como “no integrados” y “atrasados”, en cuanto se esencialice y reifique la condición de pobreza y la de analfabetismo que aparece asociada lo campesino, y no se tenga en cuenta que estas condiciones han sido socialmente construidas y están enraizadas en relaciones de poder y en condiciones estructurales y simbólicas, no vamos a poder construir conocimientos y estrategias educativas “inclusivas” que garanticen el cumplimiento de los derechos a la educación.

En Argentina están vigentes desde la década de 1990, pero sobre todo desde fines de 2006, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26206, ciertas políticas fundamentadas en la diversidad y la interculturalidad, orientadas a colectivos sociales alejados de los parámetros de socialización hegemónicos, entre ellos los rurales. Como señala Novaro (2011), el desafío es “identificar y eventualmente apoyar reflexivamente, sus elementos de crítica a las propuestas homogeneizadoras, pero también para precisar sus sentidos potencialmente funcionales a la fragmentación y la segmentación educativa” (p. 25). En esa línea cabe preguntarnos si y de qué modo ciertas políticas que se focalizan en determinados sectores, en este caso “la ruralidad”, estarían bajando las expectativas sobre aquello que es posible enseñar y aprender, y de este modo harían “más invisibles y matizadas, las formas de exclusión de aquellos a quienes se pretende incluir” (Novaro, 2011, p. 25).

La cuestión es compleja porque nuestras investigaciones y actividades de extensión universitaria mostraron que existieron y existen espacios de literacidad de una gran riqueza en el campo, la cual es frecuentemente desconocida, no solo en los ámbitos escolares. Los integrantes de las familias campesinas que fueron objeto de estudio también presentaban a la comunidad rural y sus hogares como ambientes “iletrados”, que se corresponderían directamente con “la pobreza”, “la falta de entendimiento”, “la ignorancia”, “el trabajo de gente bruta”. Solo reconocían la escuela como el “lugar de las letras”.

A pesar de la invisibilización de estos recursos de cultura escrita, durante nuestro trabajo etnográfico, con la permanencia en la casa, el acompañamiento a las actividades domésticas y prediales, a través de entrevistas e historias de vida y la indagación en archivos escolares, aparecieron evidencias de la existencia de diversos materiales de cultura escrita y de la inclusión de los integrantes de las familias en eventos y prácticas letradas.⁴ Estas se configuraban con relación no solo a los espacios escolares, sino también a la organización doméstica, el trabajo en la chacra y con los animales, la migración, la actividad religiosa, política y comunitaria.

La investigación mostró además que la participación en la cultura escrita se fue modificando conforme se producían transformaciones en las estrategias de reproducción social campesina, entre ellas las migratorias, a lo que nos referiremos en un próximo apartado. Como lo han planteado los *New Literacy Studies*,⁵ esa invisibilidad de la cultura escrita es parte

4 Barton y Hamilton (1998) describen los eventos de literacidad como las actividades observables en los que la lectura o la escritura se desarrollan. Estas actividades siempre están insertas en contextos sociales y emergen de prácticas de literacidad que constituyen formas culturales para usar el lenguaje escrito. A diferencia de los eventos, las prácticas no son directamente observables, ya que incluyen una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales.

5 Véase, entre muchos otros, Street (1993, 2003, 2005), Barton y Hamilton (1998); Barton e Ivanic (1991); Kalman (2004); Zavala (2002, 2005). La versión en español de textos centrales de los NEL puede verse en Zavala,

de los entramados de poder que deben ser analizados en los diferentes casos. Aquí encontramos una de las varias coincidencias que esta perspectiva tendría con el enfoque de Pierre Bourdieu. Una preocupación que atraviesa toda la obra del sociólogo francés es justamente la comprensión de los mecanismos de perpetuación del orden social y los modos de dominación. Los desarrollos por los que es más conocido, al menos en los ámbitos académicos argentinos, tienen que ver con sus análisis acerca del lugar de la escuela y los procesos escolares como reproductores del capital cultural y su relación con la reproducción de las relaciones de clase —relaciones de dominación objetivas y simbólicas— (Bourdieu y Passeron, 1977). El acento que pone Bourdieu en las obras posteriores a *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1977) sobre la génesis social y procesual de los campos, la capacidad inventiva y estructurante del habitus y la relación también histórica entre campo y habitus, la noción de trayectorias, sus estudios sobre los procesos de desclasamiento, reenclasamiento, reconversión de capitales, en el marco de estrategias de reproducción social (en adelante, ERS), no pueden pasar inadvertidos, en cuanto nos permiten analizar prácticas y procesos de cultura escrita.⁶ Las ERS se entienden como ese conjunto de prácticas por medio de las cuales los individuos y las familias tienden de manera consciente o inconsciente a conservar o mejorar su

posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu, 1988). Entendemos que pensando en las categorías enunciadas por Pierre Bourdieu es posible comprender las formas particulares y significativas que asumen las prácticas de lectura y escritura en distintos contextos y dilucidar cómo proveen o no acceso a recursos y oportunidades. A continuación voy a detenerme en una de las ERS, las estrategias migratorias, para pensar cómo se incorporan las prácticas de lectura y escritura en relación con ellas.

Del autoabastecimiento predial al abandono del campo

Es así acá, uno ya sabe. Tiene hijos y descué se van, pero es para el bien de ellos. Para que no sean como nosotros, gente de campo, así no más, sin cultura. Si vos vas a preguntar: en todas las casas hay que se fueron. A veces quedan los padres solos. ¿Qué le va a hacer? Para quedarse bureando acá, mejor que se vayan. (Rosa, comunicación personal, Tulumba, 1998)

El fragmento anterior es una de las tantas expresiones que recogimos en nuestro trabajo de campo realizado en los últimos años de la década de los 90 con familias de origen campesino, en el norte de Córdoba, Argentina. Formando parte de su historia e incorporada a su sistema de habitus y representaciones, la migración se presentaba para los miembros de las unidades domésticas del departamento de Tulumba como una experiencia “necesaria”, una salida “natural”, y como un proceso inevitable y prácticamente irreversible.

El norte cordobés es una zona que históricamente ha sido campesina. En las primeras décadas del siglo XX las familias en los pequeños predios se autoabastecían a través de la cría de caprinos y, en menor medida, de vacunos, y del cultivo de maíz y zapallo en las pequeñas chacras y la recolección y procesamiento de frutos del monte. Me estoy refiriendo a una región extrapampeana de menor desarrollo capitalista relativo, pero que paulatinamente se fue incorporando al mercado de trabajo, consumo y producción. Las características agroecológicas, zonas semiserranas y con desmonte progresivo, fueron limitando esa diversificación productiva; los

Niño-Murcia y Ames (2004) y en Cassany (2006), quien desde España desarrolla la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura.

6 Mencionamos, entre muchas otras, “Porvenir de clase y causalidad de lo probable, a conservar o aumentar su posición en la estructura de las relaciones de clase,” y “Enclasamiento, desclasamiento, reeclasamiento, publicados originalmente en 1974 y 1978, respectivamente, y en una versión más reciente en español como parte del libro *Las estrategias de reproducción social* (2011). En la misma obra, véase la interesante Introducción elaborada por Alicia Gutiérrez. También el reconocido libro *La distinción. Bases sociales del gusto* (1.ª edición en francés en 1979) donde desarrolla en extenso la noción de estrategias de reproducción. Nos podemos dejar de nombrar también *El sentido práctico* (1.ª edición de 1980), entendido por ciertos analistas como un texto fundamental y bisagra en la obra de Bourdieu.

predios se subdividían por la herencia y las familias comenzaron a vender fuerza de trabajo estacional para el agro capitalista. Las migraciones se enmarcaban en la alta disponibilidad de mano de obra familiar y se vinculaban con las limitadas posibilidades de seguir repartiendo la tierra entre los hijos, sin que se afectara la viabilidad económica de la unidad. También se relacionaban con la intención de procurar recursos alternativos; sobre todo en la medida en que se incrementaba la monetarización de la economía campesina por la llegada de servicios y la compra de productos manufacturados que reemplazaran la producción doméstica.

A partir de los años 50 se reorientó la migración: ya no solo sería rural, sino fundamentalmente urbana; dejaría de ser estacional y se haría estable y definitiva, lo cual coincidió con dos cuestiones: por un lado con las importantes posibilidades de empleo en las ciudades, vinculadas con la política de sustitución de importaciones, el desarrollo industrial y de servicios y un estado de bienestar redistribucionista durante las dos presidencias de Domingo Perón (1946/1955), que facilitó la radicación de la gente del campo. Por otro lado, con el avance tecnológico en la zona pampeana se produjo en la década del 60 el reemplazo de mano de obra por maquinaria, con lo que se limitaron las posibilidades de las familias de obtener recursos monetarios a través de las salidas transitorias con destino rural.

El seguimiento de los censos poblacionales y agropecuarios y los testimonios recogidos en el campo permiten advertir este proceso de despoblamiento desde los años 60, que se incrementaba paralelamente a la reducción de tamaño de los campos y rebaños, mientras las grandes explotaciones capitalistas avanzaban. La pobreza en la región se agudizó con el impacto de la crisis económica, la liberalización de la economía y el retiro del Estado de los años 90.

En la actualidad la zona se ve fuertemente impactada por las consecuencias derivadas del agronegocio vinculado a la producción de soja transgénica, que ha producido el corrimiento de la frontera

agraria y la incorporación a la siembra directa de grandes extensiones que antes por el régimen de lluvias no se dedicaban a la agricultura, con lo cual se ha trasladado parte de la producción ganadera capitalista que se encontraba más al sur de estas zonas, hacia las anteriormente consideradas “marginales” del norte cordobés. Se ha extendido así el desmonte indiscriminado y la concentración productiva, con el consiguiente desplazamiento territorial de la producción campesina y los conflictos por la tierra. Esta expansión capitalista se produjo mediante la compra a uno o todos los herederos, pero también a través, cada vez más, de la apropiación ilegal de tierras sin títulos por parte de empresarios, en complicidad con representantes del poder político, judicial y la policía.⁷

Frente a estas situaciones las poblaciones campesinas comenzaron a organizarse y a adelantar procesos de resistencia y de lucha. Varias organizaciones se agruparon en el Movimiento Campesino de Córdoba (2010) con el ánimo de resolver colectivamente sus problemas relativos a la producción y comercialización, el mal estado de los caminos, la falta de agua, los conflictos de tierras y la criminalización por parte del Estado a los pequeños productores que se resisten a ser desalojados. También se organizaron para resolver cuestiones relativas a la salud y la educación. A estas cuestiones nos referiremos más adelante.

Espacios formativos, estrategias migratorias y sus vinculaciones con las prácticas de cultura escrita

Las transformaciones estructurales y simbólicas que hemos mencionado produjeron cambios en las estrategias campesinas, redefinieron los mecanismos de sostenimiento y reproducción generacional y social y las identidades construidas. En relación

⁷ Sobre este último proceso, véase Cragolino (2009), donde interpelamos explicaciones que se realizan relacionando y justificando la posibilidad de la expropiación de tierra campesina por el analfabetismo de los antiguos dueños y legítimos poseedores.

con las estrategias educativas se produjeron rupturas respecto a los espacios formativos considerados necesarios y ventajosos. Los hijos eran, y son en la actualidad, sometidos a aprendizajes tempranos acerca del trabajo doméstico y predial a través la observación y luego la imitación, lo que les permitía apropiarse paulatinamente del repertorio de conocimientos especializados que les servirían para resolver problemas “prácticos” (el conocimiento de los ciclos climáticos, las operaciones necesarias para el cultivo y la cosecha, el manejo de los instrumentos, las enfermedades de los animales, las rutinas de la cocina y los quehaceres de la casa). En estos procesos están ausentes la lectura y la escritura. “Era todo de palabra, mirar y hacer” (Rosario, entrevista, San José de la Dormida, marzo de 1996).

Estas tareas, realizadas bajo la supervisión de los adultos, no solo contribuían al funcionamiento de la unidad campesina y los preparaban para el trabajo futuro; también eran la manera como se transmitían las “verdades” compartidas, un conjunto de representaciones acerca de sí mismos y de los demás; objetivaciones de la realidad, desde las cuales se interpretaban las prácticas y se les otorgaba sentido. Se buscaba también de que se apropiaran de “una conducta”, maneras de comportarse y actitudes hacia la vida, que estaban dirigidas a garantizar un “adecuado” desempeño” en el trabajo, en la familia y en la vida comunitaria. Estas prácticas y sentidos ayudaban a conformar la identidad de la “gente del campo”, como se llamaban a sí mismos.

Con el auge de las estrategias migratorias y cuando se hacía evidente que los hijos abandonarían los predios, los esfuerzos familiares en materia educativa se orientaban a garantizar también el acceso y la permanencia en la escuela; primero solo de algunos de los niños, y por un tiempo limitado, hasta el momento en que obtuviesen algunos conocimientos mínimos en lectoescritura y cálculo, que les permitieran “defenderse mejor” al intentar la inserción laboral fuera del predio. Comenzó a ser importante entonces “saber firmar”, “saber leer y hacer cuentas” para que no los engañaran, por ejemplo, los

contratistas que los llevaban a las cosechas, los patronos en la pampa, las patronas de servicio doméstico, o los dueños de “boliches” (almacenes) y los comerciantes ambulantes que llegaban a la zona y los proveían de “mercaderías”.

Reconociendo su propia incapacidad para transmitir estos conocimientos, la familia empezó a delegar estas actividades formativas a los maestros, quienes eran además un referente urbano y por ende podían enseñarles no solo de letras y números, sino también una “manera de ser gente” y desenvolverse adecuadamente en la ciudad. De este modo, el manejo de la lectura y escritura empezaba cada vez más a ser pensado como un medio de habilitación social; el saber leer y escribir abría a la “consideración” de los otros, les permitía hacerse visibles, y de algún modo protegía o ponía en mejor posición a su portador. Como señalaba Rosa “...teníamos que aprender a leer y escribir para que no los miren a menos,... para que lo consideren, porque si no sabe leer no lo consideran...” (Rosa, comunicación personal, San José de la Dormida, mayo de 1996).

Hay aquí también toda una caracterización que remite a la condición e identidad de “la gente del campo” y que liga ser del campo con el trabajo del campo, el cual a su vez se presenta como una tarea de “brutos”, “de pobres”, “sucio”, “sin horarios ni descanso” a lo largo de todo el año, y prefigura un futuro que no desean para sus hijos. El trabajo del campo se opondría al de la ciudad, “más descansado”, “limpio”, con “mejor pago” y sobre todo “con futuro”. Las opciones de cambio y movilidad social las encontraban en los empleos no rurales; en oficios, en las fábricas o comercios. En este sentido, las familias tenían progresivamente referentes exitosos entre los familiares y amigos que se establecían en la ciudad.

Si envían a los chicos a la escuela es para que “sean otra cosa”, “para que tengan una vida mejor” y por eso más adelante muchos no estarían de acuerdo con que en la escuela primaria la maestra les enseñara a hacer una huerta. Porque los chicos van a

la escuela para aprender sobre aquello que su familia no puede enseñarles. “No tienen que perder tiempo... van por las cuentas y las letras” (Raúl, La Toma, mayo de 1997), nos decían.

Y aquí aparece otra cuestión interesante que tienen que ver con que el reconocimiento de que los saberes productivos no necesitan ni de letras, ni de libros. Porque del campo se aprende solo en el campo.

“No me va a venir a enseñar la maestra como [sic] plantar o el profesor ese del IPEA⁸ de los animales y maíz. ¿Qué quiere enseñar? ... Siempre se trabajó igual, mucho para enseñar no hay” (Raúl, 1997)

Aunque los padres no supieran qué tipo de conocimientos específicos estaban implicados en el “manejo de las letras”, reconocían su importancia y pensaban que, con el esfuerzo, y cumpliendo con las tareas asignadas por la maestra, saldrían adelante. Si bien en general lo que nuestros entrevistados destacaban eran las dificultades, la ausencia de tiempo y conocimientos de los padres para acompañarlos, y la inexistencia de libros y manuales escolares, en algunos de los casos analizados, los testimonios muestran cómo padres analfabetos supervisaban los deberes escolares, imponiendo una suerte de ritual al anochecer, cuando se “revisaban” los cuadernos. Así, nos decía Mabel:

Mi mamá nos sentaba a la mesa que la limpiaba mucho, mucho antes, y se quedaba ahí y nos vigilaba... Nos exigía la letra... todo derecho sin salirse del renglón... Ella poco sabía, pero era exigente así de... porque ella no fue casi a la escuela, se murió su mamá y a ella la llevaron más a otro campo, pero le quedó eso de la prolijidad, de la letra y [en] eso se fijaba”. (1997)

Pero la vigilancia del “deber escolar” se ejercía no solo sobre los chicos, sino también sobre los maestros. Hemos recuperado testimonios, pero también documentos en los archivos escolares, acerca de la vigilancia que las familias ejercían sobre los docentes

en los casos en que faltaran durante mucho tiempo y no cumplieran con sus obligaciones de enseñar. Justamente estas situaciones daban lugar a reclamos que se vehiculizaban a través de presentaciones escritas ante los inspectores zonales y regionales, en cuyo caso había que redactar textos y sobre todo gestionar la documentación de modo que llegara a los lugares donde pudieran obtener respuestas, es decir, en toda esta tramitación había habilidades y conocimientos que no tenían que ver necesariamente con saber leer y escribir, sino con la gestión de los papeles y con la existencia de un capital social y político que se movilizaba. Estas personas, todos hombres, en algunos casos no sabían las letras, pero sí sabían qué hacer con los papeles y cómo y a dónde hacerlos llegar.

La habilidad de leer y escribir, la familiaridad con los documentos y oficios o el “saber qué hacer con los papeles” eran, en las familias campesinas estudiadas, bienes escasos y se convirtieron en un capital importante que ayudaba a mantener o mejorar la posición social de la familia en la trama de poder local. Algunos de estos documentos fueron conservados y pudimos tener acceso a ellos, lo que habla además de la importancia que se les concedía a los mismos. Y esto sucedió sobre todo a medida que avanzaban las comunicaciones con el exterior, llegaban servicios y productos y se incrementaban las estrategias migratorias.⁹

Las “salidas”¹⁰ estacionales para el trabajo en las cosechas, o más prolongadas y estables, en las ciudades fueron para los migrantes espacios de adquisición de conocimientos sobre lectura y escritura y ocasión de participación en eventos letrados. En el caso de los varones un tipo de desplazamiento fuera del campo familiar fue el vinculado con “la colimba”. Aquellos jóvenes que llegaban al servicio militar obligatorio sin haber pasado por la escuela, o lo habían

9 Véase al respecto Cragolino (2013).

10 La “salida” del campo, el “irse” y “el volver” son categorías nativas que nuestros entrevistados usaban. En ningún caso daban a ese traslado propio, de familiares o vecinos la categoría de migraciones.

8 Instituto Provincial de Educación Agropecuaria, que corresponde a la escolaridad secundaria del sistema escolar de la provincia de Córdoba.

hecho durante tan poco tiempo que no habían aprendido a “manejarse con las letras”, tenían la oportunidad de acceder a esos conocimientos.

Para las muchachas criadas en el campo las primeras experiencias migratorias eran a destinos urbanos, para incorporarse en el mercado de trabajo informal como empleadas domésticas. Este empleo supuso un punto de inflexión en las vidas de nuestras entrevistadas, ya que fue la primera vez que se alejaron de la familia y que contaron con ingresos propios; pero además, según lo recuerdan, las habría provisto de nuevos conocimientos y oportunidades. Uno de los que mencionan tiene que ver con el contacto con el “mundo letrado”. La necesidad de seguir listas de compras, tomar recados, poder leer notas con indicaciones de las patronas, moverse en la ciudad, tener acceso cotidiano a revistas y diarios, y escribir cartas a los familiares habría impulsado en algunas de nuestras entrevistadas la necesidad de adquirir o reforzar conocimientos sobre las letras.

Por medio de los migrantes, llegaban al campo materiales de cultura escrita, revistas, folletos y en algún caso nos mostraron notas tomadas por los jóvenes migrantes acerca de cómo producir más eficientemente, organizar las cuadrillas para el trabajo de siembra y cosecha o el manejo de los vacunos. Nos preguntamos si el paso a la escritura no podría pensarse como estrategia de legitimación que ponían en juego algunos de los hijos al momento de volver a sus hogares y a la hora de lidiar con las formas tradicionales del trabajo paterno. Hago este planteo, porque la migración supone tensiones. Según nuestras evidencias, se trata de un momento disruptivo para las unidades familiares; en varios sentidos, porque al momento de la partida hay que reorganizar el trabajo para reemplazar al que se fue, pero también porque al regreso los hijos se plantean seguir trabajando para el padre o independizarse. También se ponían en tensión formas de producir, establecidas con nuevas experiencias y conocimientos que traían los jóvenes luego de su paso por el trabajo asalariado en la zona pampeana.

Planteamos que las experiencias migratorias también ayudan a reconfigurar la manera como las nuevas generaciones se conciben a sí mismas como “gente del campo”. Por lo tanto, pueden plantearse como un espacio de reconfiguración de identidades; no pensando que se reemplaza una identidad por otra, sino que en esta nueva etapa convergen, y se articulan de manera compleja, diferentes referentes identitarios. Seguimos en este sentido a Stuart Hall (2003), entre otros, al cuestionar los esencialismos que fijan los lugares como si la identidad fuera manifestación de una mismidad ontológica e inmutable. Se trata, en cambio, de pensar el carácter histórico y relacional de las identidades, en este caso de “la gente del campo”. Las nuevas identidades de los jóvenes migrantes habrían sido construidas a lo largo de diferentes posiciones ocupadas en su trayectoria como hijo, miembro de una familia, alumno de la escuela, cosechero en la pampa, peón en una estancia, o simultáneamente en el espacio social, con las experiencias ligadas a las mismas y los discursos que ayudan a conformar dichas identidades. Esto no implica considerarlas como abiertas enteramente, es decir, desligadas de las estructuras, pensando que son volátiles y están sujetas a la voluntad de los individuos, sino reconociendo que son resultados de procesos constructivos.

En las experiencias migratorias se reconstituyen subjetividades, reconocimientos de lo que son ellos mismos y lo que son los otros. Esto conlleva procesos de subjetivación que conducen a que asuman o confronten total o parcialmente, temporal o permanentemente, las locaciones, los lugares demarcados de antemano, “desde afuera”, pero que ellos mismos a su vez construyen con sus prácticas y narrativas cambiantes sobre sí mismos.

Finalmente, en relación con la migración, en todas las unidades familiares estudiadas las cartas enviadas por los migrantes ocupaban un lugar importante y movilizaban a los parientes. Cuando no había ningún integrante que supiera leer y escribir, debían proveerse de ayuda para posibilitar la comunicación. En cualquier caso esa correspondencia era

un bien muypreciado que las familias conservaron, gracias a lo cual tuve acceso a varios de esos documentos en mi investigación.

El movimiento campesino de Córdoba, la identidad campesina y las prácticas de cultura escrita

En apartados anteriores hemos mencionado la presencia de un actor político y educativo emergente —el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC)—, y hemos planteado que sus iniciativas se configuran en el marco de la “lucha por el territorio” y la defensa de la vida campesina frente al avance del agronegocio. Reivindicando derechos, estas organizaciones avanzan en propuestas educativas que se concretan en instituciones que presentan como “escuelas campesinas” (MCC, 2012).¹¹

El MCC es una organización de 3.º grado constituida por seis “centrales” que nuclean organizaciones zonales de 2.º grado, formadas a su vez por comunidades de base, cuyas acciones se desarrollan en el norte de la provincia. Surge en el año 2004 y reúne aproximadamente a mil familias que participan en asambleas a través de delegados. También, la integran más de mil quinientas familias, que se vinculan indirectamente a través de los proyectos que se promueven. Está integrado por campesinos y un grupo de “técnicos” de extracción universitaria que llegaron a fines de los 90 a los territorios,

colaboraron con los diagnósticos y los procesos organizativos iniciales y coordinan los diferentes espacios formativos y entre ellos los programas educativos oficiales de terminalidad de secundaria semipresencial.

Las reivindicaciones educativas surgen en un contexto de luchas, donde el MCC se va configurando como un actor político provincial, que participa de organizaciones a nivel nacional (Movimiento Nacional Campesino Indígena) e internacionales (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, La Vía Campesina). Se desarrollan inicialmente espacios de formación por comunidades, vinculados a cuestiones productivas, sectoriales y políticas, pero también se va construyendo un camino de formas pedagógicas y contenidos compartidos por las organizaciones nucleadas en Argentina, orientadas por las prácticas de otros movimientos consolidados, como el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de Brasil.

El MCC se presenta como un espacio que pone en circulación representaciones campesinistas de sujetos que con anterioridad se reconocían como “gente de campo”, “criollos”, “pequeños productores” y desde hace aproximadamente dos décadas asumen esta nueva identidad. La categoría campesino lo constituye en un sujeto no solo económico, sino también político. Como sujeto económico es identificado por el carácter diversificado de su producción, conocimientos ancestrales acerca de cómo y dónde plantar, qué animales criar y de qué manera hacerlo, cómo utilizar el bosque, el agua, el fuego y manejar los recursos naturales. Saberes antiguos que no se limitan a la producción, sino a la salud (a través, por ejemplo, del uso de hierbas medicinales), organización social (la cooperación-minga) y se transmiten en y por la práctica. Señalan que estos saberes deben ser preservados, pero que tienen que ser fortalecidos a través de los nuevos conocimientos que aportan los “manos blandas”, como denominan a los técnicos provenientes en su mayoría del ámbito universitario.

11 En Cragolino (2017) puede verse un análisis de a las condiciones que hicieron posible la elaboración del proyecto de una escuela secundaria alternativa (de alternancia, de “gestión social”, con participación de las organizaciones y las familias) y su transformación y derivación en sedes de programas de terminalidad de secundaria estatal. Reconocemos en ese artículo los actores participantes, relaciones, sentidos disputados y tensiones que atraviesan estas singulares prácticas educativas que surgieron como proyectos alternativos al oficial pero que en realidad hoy son parte del Sistema Regular de Educación de Jóvenes y Adultos o se constituyen en sedes de Programas para niños/jóvenes (Programa de Inclusión y Terminalidad —PIT—) que no han completado el nivel medio, cuya obligatoriedad fue establecida por la Ley Nacional 26206 del año 2006.

En esta convergencia de viejos y nuevos saberes, la agroecología se presenta como una alternativa y una apuesta económica y formativa, y a los campesinos con atributos que los diferencian de los otros productores, en particular, los empresarios que le disputan y expropián las tierras (MCC, 2010).

Aquí adquiere importancia el paso por la Escuela Campesina, a partir de la cual se construye un nuevo sentido de la escolarización y valorización del acceso a la cultura escrita, no ya para facilitar la emigración, sino para seguir viviendo como campesinos, mejorando su producción y constituyéndose como un actor político, avanzar en las alianzas con otros colectivos en busca de una transformación de la vida social.

En la práctica cotidiana y en sus diferentes áreas de trabajo (salud, educación, producción, actividades de organización política, etc.), las organizaciones del MCC despliegan una serie de recursos de cultura escrita: elaboran proyectos para ser presentados ante diferentes organismos públicos y privados de financiamiento y luego informes que dan cuenta del uso de los recursos y las acciones realizadas. En las reuniones recurren a pizarras o afiches, donde sintetizan lo discutido, y en la mayoría de las oportunidades utilizan papeles, porque este recurso facilita el resguardo de los temarios, las discusiones, las propuestas y los acuerdos. También, en algunos casos, llevan registros sobre la producción de los campos comunitarios o sobre el manejo del agua.

Se valen también de documentos que, en el espacio público, les sirven para visibilizar y denunciar sus problemáticas. Elaboran folletos que reparten en marchas o en las inmediaciones de los juzgados cuando se producen las audiencias judiciales que criminalizan a las familias campesinas por los intentos de resguardar su tierra frente a los “nuevos dueños” empresarios que, valiéndose de diferentes argucias, las reclaman como propias.

Los espacios de formación en las distintas áreas, también suponen producción o utilización de materiales

escritos, por ejemplo los que se emplean en la formación de las promotoras de salud o en las llamadas “escuelas de género”. Durante las clases de las escuelas campesinas se recurre a los “módulos oficiales”, material educativo del Programa de Educación Secundaria Semipresencial, que produce la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Pero también se valen de los producidos por el mismo MCC (Manual de Producción Campesina; Manual de Organización Comunitaria; Cartillas de salud) a los que se agrega literatura de ficción y ensayos, noticias de periódicos, películas subtituladas, entre otros recursos de cultura escrita.

Reflexiones finales

En ciertos ámbitos educativos, se suelen calificar los espacios rurales, y en particular los territorios campesinos, como “iletrados”. A la hora de explicar el “fracaso educativo” se mencionan, en forma recurrente, la “falta de conocimiento” paterno, y la ausencia de recursos de lectura y escritura; lo que predominaría es el “analfabetismo absoluto” o el “funcional” debido a la ausencia o débil escolarización. De este modo, se señala el “contexto” como factor limitante de las posibilidades de educar, lo que implica, tal como lo señalan Redondo y Thisted (1999) el riesgo de desconocer la posibilidad de que la escuela se constituya en un espacio de producción de aprendizajes relevantes. En nuestros estudios y también en talleres que realizamos con maestros de zonas rurales, los participantes suelen poner en juego nociones cosificadas de pobreza, y esencializaciones de la cultura campesina, a la que se califica de “tradicional”, “cerrada”, con nulo o escaso vínculo con la cultura escrita. Entendemos que esta caracterización obturaría la posibilidad de conocer el bagaje de saberes que las personas “no letradas” poseen e impide identificar los recursos y espacios de participación en la cultura escrita.

A partir de una numerosa evidencia empírica resultante de nuestros estudios podemos poner en cuestión estas caracterizaciones. Los relevamientos partieron de premisas teóricas que plantean

que la lectura y la escritura (es decir, la literacidad) son prácticas sociales. No nos detenemos en los procesos cognitivos, sino que desde perspectivas socioantropológicas nos interesa comprender lo que las personas hacen con la escritura y la lectura. Seguimos las propuestas de Pierre Bourdieu y los Nuevos Estudios de Literacidad, donde nunca se considera la lectura y la escritura como dimensiones aisladas o independientes de la vida social,¹² sino como una práctica social y parte de una trama de relaciones que se reconfiguran en espacios locales y en el tiempo. Se trata de comprender estas prácticas siempre inscriptas en contextos y como producto de determinadas relaciones sociales que es preciso reconocer. Desde estos enfoques, aunque no se maneje el código escrito, se reconoce que las personas participan de eventos y prácticas letradas que se configuraban con relación no solo a los espacios escolares sino que también atañen a la organización doméstica, el trabajo predial, y la vida religiosa y comunitaria.

244

En el artículo nos enfocamos en la migración como parte de las estrategias de reproducción social puestas en juego por familias campesinas del norte cordobés para mantener o mejorar su posición en el sistema de relaciones de clase (Bourdieu, 1988). Vimos cómo se redefinen dichas estrategias conforme se producen transformaciones estructurales y políticas que reorientan los traslados; así: en una primera etapa, los desplazamientos eran rurales y transitorios, ocupaban mano de obra masculina, que vendía su fuerza de trabajo en las zonas cerealeras; luego tendrán destino urbano, involucrarán a la mayor parte de los integrantes de la familia, sin importar el género, y asumirán, en la mayoría de los casos, un carácter definitivo. Advertimos en este proceso la importancia progresiva que fue adquiriendo la escolarización de los hijos como preparación para la salida del campo y la relevancia que fue ganando el dominio de la lectura y la

escritura, no solo como recurso para acceder a mejores empleos, sino también para defender sus derechos y ganar reconocimiento social.

Destacamos además cómo las estrategias migratorias se articularon en los procesos de configuración-reconfiguración de identidades campesinas. Estas identidades y prácticas culturales que fueron presentadas en ámbitos educativos como estáticas, ahistóricas e inhabilitantes en términos de participación en la cultura escrita.

En estos procesos de reconfiguración de identidades que analizamos en relación con la lectura y la escritura, pudimos identificar distintos momentos: el primero es cuando las familias campesinas del norte cordobés, hasta la década del 30, lograban cierto autobastecimiento predial, y el acceso a la escolarización estaba limitado solo a aquellas unidades con mayores recursos económicos y sociales, que se movilizaban para la creación y el sostenimiento de los establecimientos educativos. Estas familias pudientes eran las primeras que reconocían la importancia del manejo de “letras y números”; era para ellos un capital que se convertía en signo de prestigio y de diferenciación social. Mientras para la mayoría de los pobladores del campo, esta no era una preocupación que los movilizara ni un recurso que los hijos debían necesariamente manejar para lograr la sobrevivencia cotidiana y generacional. Aquellos en contraste se identificaban como “gente de campo”, “poco aspirantes” y “brutos”, como lo indicaban en las entrevistas. Esta imagen se reproducía, pues se enseñaba y aprendía no solo las labores, sino también un modo de ser “gente del campo”, fundamentalmente “hablando poco... más vale mirando y haciendo” (Raúl, comunicación personal, La Toma, mayo de 1997).

Un segundo momento correspondió a la intensificación de las estrategias migratorias. Esto ocurrió a partir de la década de 1940 e implicó la salida progresiva de los hijos, en el caso de los varones, con el traslado estacional a zonas rurales, y en el de las mujeres, para insertarse como trabajadoras domésticas urbanas. Luego, y cualquiera sea su género, con la política de sustitución de importaciones y la

12 Según lo han planteado los NELS (de manera destacada Street, 1993, 2003, 2005), la lectura y la escritura no pueden reducirse a habilidades técnicas y personales, por lo tanto autónomas, sino que se encuentran siempre contextualizadas e implicadas en relaciones sociales.

constitución del estado de bienestar del gobierno peronista (1946-1955) se observaría el establecimiento en las ciudades.

Para entonces en las familias campesinas del norte de Córdoba se incrementó la incorporación a las escuelas y el manejo de la lectura y la escritura adquiere un nuevo valor. Va a ser entendido como “un conocimiento práctico” que hace posible el acceso a nuevos trabajos urbanos, la defensa de los derechos frente a los nuevos empleadores y la movilidad social. Este proceso supuso la reconfiguración de la identidad de estos migrantes, ya que ahora no solo era importante ser “trabajador”, “honesto”, sino que tenía que “estar avisado” y contar con conocimientos que le permitieran afrontar su nueva vida. En este momento el manejo de la lectura y escritura se convirtió en un bien preciado, que incluso acercaría a los hijos establecidos en la ciudad a la escuela de adultos de nivel primario y en algunos casos al secundario.

Mientras tanto en el campo se generalizó progresivamente la escolarización de la mayoría de los hijos. Nadie discutía que el lugar de los niños era la escuela y que saber leer y escribir era fundamental para “ser alguien en la vida”, para que “te reconozcan” y para “tener futuro”. No solo los testimonios de nuestros entrevistados, sino además las estadísticas educativas muestran claramente esta apuesta y el compromiso que asumieron las familias, ya que en las últimas décadas del siglo XX, el 90 % de los niños estaban escolarizados y para el 2001 ese índice alcanzaba el 98 %.

En los comienzos del siglo XXI se hizo presente en el norte de la provincia de Córdoba un nuevo actor político y educativo, el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), que surgió en la “lucha por el territorio” y la defensa de la vida campesina frente al avance del agronegocio. En este proceso, en sus diferentes estrategias y ámbitos de acción, entre ellas las escuelas campesinas, se pusieron en circulación representaciones campesinistas, lo que contribuyó a la reconfiguración identitaria de las familias. Las organizaciones apostaban por que los

jóvenes se mantuvieran en el campo y continuaran reproduciendo su vida como campesinos. Ponían en valor ciertos atributos y construían marcadores identitarios que resaltaban el manejo campesino de los recursos naturales (el agua, el monte), las formas organizativas solidarias y los conocimientos sobre la alimentación y la salud. Los saberes propios se revalorizaban y articulaban con nuevos conocimientos que daban lugar a formas de producción agroecológica, a diferencia de los empresarios, que destruían la naturaleza y la vida.

Los múltiples espacios formativos que construyeron la vida del MCC (relativos a la producción, la salud, el género, la organización político-territorial, la articulación intersectorial) y en particular la escuela secundaria campesina se convirtieron en espacios de afirmación identitaria. La escuela, como la llaman “nuestra escuela campesina”, adquirió nuevos sentidos; lo mismo ocurrió con las prácticas de lectura y escritura. Como hemos señalado, los distintos espacios constituyeron ámbitos de puesta en juego de prácticas letradas y existía una preocupación particular por el efectivo desarrollo de las habilidades asociadas a ellas, que además debían asumir un carácter crítico.

Hemos hablado en este artículo de una configuración dinámica de la identidad campesina y cómo sus transformaciones estuvieron correlacionadas con cambios en las condiciones estructurales, políticas y simbólicas. La idea fue mostrar que los sujetos se apropian de conocimientos, entre ellos los relativos a la lectura y la escritura, lo cual supone no solo el dominio de un código, sino además la participación en eventos y prácticas que contribuyen a la construcción de referentes identitarios. Esto ocurre a lo largo de su vida, en el marco de diferentes procesos y en el contacto con múltiples sujetos.

Las identidades se modifican, se cuestionan, se contradicen y no se corresponden con la visión estática, culturalista, que muchas veces se despliega desde ciertas políticas y prácticas de la escolarización oficial dedicadas a la ruralidad y que aun con la declaración de buenas intenciones terminan encerrando a los niños y jóvenes campesinos en el

“círculo” de la pobreza y el analfabetismo, frente al cual habría muy poco por hacer.

La invisibilización de los recursos de cultura escrita y de la participación en múltiples eventos y prácticas por parte de las familias campesinas del norte de Córdoba se hizo evidente en este trabajo etnográfico gracias a una perspectiva teórica y metodológica que implicó no sólo mirar “desde arriba”, sino también “mirar desde abajo”,¹³ para ver qué es lo que sucede en las escuelas. Nos preguntamos cómo esta diversidad propuesta por las políticas fue significada por los maestros, qué estrategias se pusieron en juego; cómo se identificó a los niños del campo, partiendo de la hipótesis de si con sus prácticas no estarían contribuyendo a la construcción de identidades subalternizadas, como lo señalara Novaro (2011). Por supuesto, no estamos tratando de culpabilizar a los maestros, sino de reconocer cómo ellos también participan de la construcción de las identidades de los niños y familias del campo y cuáles son las condiciones sociales de producción de muchas representaciones desvalorizantes. Sobre todo, si pensamos que la mayoría de los docentes del norte cordobés provienen de las mismas familias campesinas.

En este sentido advertimos que hay que trabajar para modificar y fortalecer las escuelas públicas rurales, y señalamos que esto nos compromete como miembros de las universidades públicas. Tal como lo hemos manifestado en múltiples oportunidades, y que se refuerza con las medidas de ajuste y destrucción del sistema de educación pública que en este momento plantea el gobierno

13 Las expresiones: mirar desde arriba y mirar desde y hacia abajo son planteadas en la historia social, por Edward P. Thompson (1995) y Carlo Ginzburg (1991), entre otros, y son retomados como premisas teóricas y epistemológicas por la etnografía analítica latinoamericana, cuyo principal referente es Elsie Rockwell, de México, y en la que se formaron nuestras maestras argentinas Elena Achilli y María Rosa Neufeld. Esta perspectiva continúa y se multiplica a través de la producción de diferentes equipos que constituimos la Red Investigadores en Antropología y Educación (RIAE).

argentino, desde la investigación, la docencia y la extensión universitarias, debemos asumir el desafío de participar en todo lo que queda pendiente para transformar con sentido progresista las escuelas del campo y formar a sus maestros.

Referencias

- Barton, D. e Ivanic, R. (Eds.) (1991). *Writing in the community* (vol. 6). Newbury Park: Sage publications.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres y Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.26512/les.v6i0.9483>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cragolino, E. R. (2009). Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas. En J. Kalman y B. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 156-170). México: Siglo XXI. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982010000200019>
- Cragolino, E. R. (2011). Contribuciones de una perspectiva sociológica crítica y de la etnografía analítica a la formación de maestros rurales. En E. Miranda y N. Bryan, (Re) pensar la educación pública. *Aportes entre Argentina y Brasil* (pp. 271-288). Córdoba: Editorial FFYH-UNC. <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgqn.11>
- Cragolino, E. R. (2013). Access to written culture as part of the social reproduction strategies of rural families in Cordoba (Argentina). En J. Kalman y B. Street, *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond* (pp. 38-51). Nueva York: Routledge.
- Cragolino, E. (2017). Desde escuelas rurales primarias a proyectos de escolarización secundaria campesina. Tensiones y disputas por educación pública en Córdoba. En B. Mancano-Fernandes y C. Molina (Orgs.), *Dossier en Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, 38(140), 671-688, CEDES-UNICAMP, Campinas, SP.

- Ginzburg, C. (1991). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik Editores, s. A.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. México: Siglo XXI.
- Movimiento Campesino de Córdoba (2010). *Manual de producción campesina*. Córdoba: Gráfica 29 de Mayo.
- Movimiento Nacional Campesino Indígena (2012). *Derecho a la educación campesino indígena*. Córdoba: Gráfica 29 de Mayo.
- Novaro, G. (2011). Introducción. Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En G. Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificaciones en niños indígenas y migrantes* (pp. 15-33). Buenos Aires: Biblos. <https://doi.org/10.5902/2236672511219>
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros. En A. Puiggrós, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens. <https://doi.org/10.1590/s1517-97021999000100003>
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). The limits of the local-'autonomous' or 'disembedding'? *International Journal of Learning*, 10, 2823-2828.
- Street, B. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), NCTE, 417-423.
- Thompson, E. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica-Grijalbo-Mondadori.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://doi.org/10.21678/apuntes.66.601>
- Zavala, V. (2005). Un Perú que lee, ¿un país que cambia? una mirada a los mitos de la lectoescritura. *Boletín de Foro Educativo*, 6(2), Disponible en: <http://www.foroeducativo.org.pe/comunicaciones/revista6/zavala.htm>
- Zavala, V. Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Org.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

How to reference this article: Cragnolino, E. R. (2019). Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 233-247. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a03

LA ESCRITURA DE GÉNEROS ESPECIALIZADOS Y SU RELACIÓN CON LA IDENTIDAD DISCIPLINAR. ESTUDIO DE CASO EN INGENIERÍA INDUSTRIAL

A ESCRITA DE GÊNEROS ESPECIALIZADOS E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE DISCIPLINAR.
ESTUDO DE CASO NA ENGENHARIA INDUSTRIAL

WRITING SPECIALIZED GENRES —ITS RELATION TO DISCIPLINARY IDENTITY. A CASE
STUDY IN INDUSTRIAL ENGINEERING

Emilce Moreno Mosquera

Licenciada en Español y Filología Clásica, y Magíster en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Profesora de áreas relacionadas con el campo de la didáctica de la lectura y la escritura y afines a la lingüística, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
Carrera 7 N.º 42-27, Edificio Lorenzo Uribe, Bogotá, Colombia
moreno-e@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4058-5691>

RESUMEN

En el presente artículo se analiza cómo la escritura de un plan de mercadeo se conecta con el trabajo de investigación de mercados, y cómo mediante la escritura de dicho plan los estudiantes incorporan prácticas de literacidad disciplinar. La información recogida mediante la observación de clases y entrevistas a treinta estudiantes de octavo semestre de ingeniería industrial permitió demostrar la tesis de que la escritura progresiva y auténtica de géneros especializados puede preparar al estudiante no solo para la comprensión de dichos géneros, sino también para desarrollar hábitos mentales o formas de conocer, hacer, pensar y actuar (Gee, 1996), asociados con su trabajo disciplinar. Se concluye que las prácticas de escritura situadas pueden ofrecer un marco de explicación sobre el uso de los géneros académicos, los modos de acceder y construir conocimiento y desarrollar identidades que favorezcan el aprendizaje de dominios específicos.

Palabras clave: escritura; literacidad disciplinar; género; función epistémica de la escritura; identidad disciplinar.

RESUMO

No presente artigo, analisamos como a escrita de um plano de marketing vincula-se com o trabalho de pesquisa de mercados, e como por meio da escrita desse plano os estudantes incorporam práticas de letramento disciplinar. A informação coletada através da observação de aulas e entrevistas com trinta estudantes do oitavo semestre de engenharia industrial permitiu mostrar a tese de que a escrita progressiva e autêntica de gêneros especializados pode preparar o estudante não apenas para compreender esses gêneros, mas também para desenvolver hábitos mentais ou formas de conhecer, fazer, pensar e agir (Gee, 1996), associados com seu trabalho disciplinar. Concluímos que as práticas de escrita situadas podem oferecer um referencial de explicação sobre a utilização dos gêneros acadêmicos e os modos de acessar e construir conhecimento, assim como desenvolver identidades que favoreçam a aprendizagem de domínios específicos.

Palavras chave: escrita; letramento disciplinar; gênero; função epistêmica da escrita; identidade disciplinar.

Recibido: 2018-11-16 / Aceptado: 2019-03-20 / Publicado: 2019-05-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a04

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 249-269, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

ABSTRACT

This paper analyses how writing a marketing plan is related to market research work, and how in writing that plan, students get acquainted with disciplinary literacy practices. Data gathered through class observation and interviews held with thirty students in their eighth semester of industrial engineering allowed us to prove the hypothesis that ongoing and authentic writing of specialized genres may help train students not only to better comprehend those genres, but also to develop mental habits or approaches to learning, doing, thinking, and behaving (Gee, 1996), related to their work within their disciplinary domain. We conclude that situated writing practices may provide some framework to explain how academic genres work, and how knowledge can be reached and built, as well as how to develop identities that benefit learning specific domains.

Keywords: writing; disciplinary literacy; genre; epistemic role of writing; disciplinary identity.

Introducción

Los ingenieros deben ser capaces de aplicar enfoques innovadores para resolver problemas del mundo real. De ahí que su profesión requiera que piensen críticamente, y la escritura se constituye en una herramienta pedagógica fundamental para ello (Bean, 2011). El presente estudio analiza una experiencia de aula en el marco de la asignatura Logística de Mercado (LM, en adelante),¹ en una universidad colombiana en la que los estudiantes debían desarrollar un plan de mercadeo. El trabajo requirió que los participantes adoptaran prácticas de lectura y escritura específicas de su disciplina, lo que se conoce como un proceso de enculturación,² con el objetivo de que aprendieran este género y adoptaran discursos propios de su profesión. En el marco de investigaciones sobre géneros académicos existen manuales que se ocupan de los géneros que los estudiantes deben aprender, como el resumen, la reseña, el artículo de investigación (Nogueira, 2003; Klein, 2007; Cisneros y Olave, 2012; Natale, 2012; Hernández-Zamora, 2016; Navarro y Aparicio, 2018). Así mismo, se encuentran estudios que abordan la estructura lingüística y retórica de los géneros discursivos (Bunton, 1999;

Paltridge, 2002; Shaw, 2000; Swales, 1990, 2004; Swales y Lindemann, 2002). En el caso particular de la ingeniería también se encuentran estudios que abordan la relación de la lectura y la escritura en el aprendizaje profesional (Artemeva, 2005, 2009; Baillie y Johnson, 2008; Herrington, 1985; Marinkovich, Sologuren y Shawky, 2018; Narváz-Cardona, 2016; Stagnaro y Natale, 2015; Winsor, 1990, 1999, 2003). Se trata de literatura que puede contribuir a la comprensión de los géneros textuales mediante prácticas de enseñanza y aprendizaje situadas.

Este artículo analiza el vínculo entre la escritura del género plan de mercadeo, con el contexto de la clase y la identidad disciplinar de los ingenieros industriales. Se asume que el uso de géneros especializados permite a los estudiantes universitarios aprender, construir y evaluar el conocimiento en sus culturas disciplinares (Nesi y Gardner, 2012).

Se reconoce la literacidad disciplinar como marco de interpretación de las prácticas observadas, las cuales reflejan formas de lectura, escritura y oralidad y su nexa con la construcción del conocimiento profesional. Este tipo de literacidad “se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López-Bonilla, 2017, p. 165). De ahí que las literacidades disciplinares exhiban diferencias culturales en cuanto al uso de la información, la naturaleza y las convenciones del lenguaje, los modos de abordar los problemas, etc. Esto va en la misma línea de lo planteado por Street (2005) sobre las literacidades: “los modos como la gente aborda la lectura y la escritura están en sí mismos enraizados en concepciones del conocimiento, la identidad y el ser” (p. 418).

De acuerdo con lo anterior, en este artículo se abordan las siguientes preguntas: ¿cómo la clase de Logística de Mercado favorece la escritura del plan de mercadeo y contribuye a la construcción de la identidad disciplinar de los ingenieros?, y

1 Uno de los focos de esta clase es la investigación de mercados, es decir, el estudio de la relación entre “el consumidor, el cliente y el público con el especialista de marketing a través de información, que se utiliza para identificar y definir oportunidades y los problemas de marketing, generar, perfeccionar y evaluar las acciones de marketing, monitorear el desempeño de las estrategias” (AMA, citado en Rivera-Camino, 2009, p. 190).

2 Se entiende el proceso de enculturación siguiendo a Prior y Bilbro (2012), quienes lo relacionan con el aprendizaje de los géneros académicos, es decir, que los estudiantes universitarios se vinculan paulatinamente a espacios sociales y disciplinares, organizados por expertos que manejan unas prácticas y unos géneros discursivos (orales y escritos) que les permiten cumplir unos fines comunicativos afines a su profesión. En ese proceso, el vínculo entre el experto y el novato genera posibilidades de conectar “formas discursivas, pero también prácticas que se trasladan y se recontextualizan a través de escenarios y hábitos que, a su vez, implican ideologías y cambios en las identidades de los participantes” (p. 14).

¿cómo perciben los estudiantes el papel de la escritura en el contexto de la clase?

El género plan de mercadeo

En la formación universitaria, los géneros discursivos orales y escritos están conectados a convenciones, normas y formas compartidas de negociar, producir y divulgar conocimiento, como lo plantea Hyland (2004[2000]), cuando analiza las prácticas de escritura y su relación con los géneros disciplinarios.

Las prácticas comunicativas disciplinarias involucran un sistema de compromiso social adecuado al contenido y a los colegas. La escritura que las disciplinas producen, apoyan y autorizan, por lo tanto, puede verse vinculada a formas de poder en esas organizaciones. Son representaciones de discursos legítimos que ayudan a definir y mantener epistemologías particulares y fronteras académicas. Dado que los textos se escriben para entenderse dentro de ciertos contextos culturales, el análisis de géneros clave puede proporcionar información sobre lo que está implícito en estas culturas académicas, sus operaciones retóricas acostumbradas que revelan las percepciones de los valores individuales y creencias de los escritores. Por lo tanto, los géneros no son solo tipos de texto; también implican prácticas institucionales particulares de aquellos que los producen, distribuyen y consumen (Fairclough, 1992). Los propósitos individuales y sociales interactúan con las características del discurso en cada elección y en cada género, y para analizarlos hay que aprender sobre cómo cada disciplina ve el conocimiento y se define a sí misma (pp. 11-12, traducción propia).

De lo anterior se colige que las prácticas y los géneros varían de acuerdo a los marcos disciplinares y conllevan el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas propias del ámbito universitario. En esa medida, los géneros discursivos como clases relativamente estables de textos orales y escritos son reconocidos y producidos en diferentes actividades humanas. Así mismo, reflejan condiciones específicas en relación a la estructura, el estilo, la gramática y el vocabulario (Bajtín, 1985).

Al ingresar a la universidad, los estudiantes universitarios necesitan aprender los géneros de escritura

académica, así como, entender las convenciones y los registros específicos de sus disciplinas. Además, escribir un género no solo requiere manejar un conjunto de reglas o formas retóricas, sino también el contexto y la comunicación con una audiencia que tiene ciertos entendimientos y expectativas de ese género (Bazerman, 2011). De otro lado, se encuentra la interconexión entre la adquisición de un género y el desarrollo de la identidad profesional, vinculada a la relación entre el experto y el novato con la actividad específica. Las personas se comprometen con determinadas identidades que desarrollan a través del acceso y la participación en géneros textuales en sus comunidades. De esta manera, “el género moldea las intenciones, los motivos, las expectativas, la atención, la percepción, el afecto y el marco interpretativo” (Bazerman, 2002, p. 14). Lo anterior resulta fundamental para entender cómo el dominio de los géneros discursivos permite a los estudiantes novatos vincularse a sus comunidades para desarrollar su identidad como profesionales.

El género plan de mercadeo se caracteriza por dar cuenta de las acciones estratégicas que una empresa debe realizar para satisfacer las necesidades de un mercado objetivo. Por ello, debe investigarse el contexto al cual va dirigido, documentar las necesidades, los gustos y las preferencias de clientes reales y potenciales. De modo que la preparación del documento implique hacer un diagnóstico y fundamentar la iniciativa basados en el conocimiento del mercado meta.

Para conocer y evaluar la capacidad de la empresa se usa la matriz DAFO,³ se definen objetivos reales, se planean estrategias de mercadeo ajustadas a tiempos y costos, se plantean indicadores de seguimiento, se fidelizan los clientes, etc. La Figura 1 resume los momentos claves en la escritura del plan de mercadeo.

3 El análisis DAFO es una herramienta de planificación estratégica, diseñada para realizar un análisis interno (fortalezas y debilidades) y externo (oportunidades y amenazas) en la empresa (analisisfoda.com).



Figura 1 Momentos claves del plan de mercadeo

Función epistémica de la escritura e identidad disciplinar

El lenguaje, las normas, las convenciones y más específicamente los códigos empleados en cada disciplina se relacionan con prácticas epistémicas, esto es, “formas específicas por las que se proponen, justifican, evalúan y legitiman los contenidos en un determinado marco teórico disciplinar” (Duschl y Osborne, citados por Navarro y Revel Chion, 2013, p.45). De este modo, la promoción de diferentes tareas de aprendizaje asociadas a la lectura, la escritura, la argumentación, la oralidad, etc. en la universidad contribuye a desarrollar criterios epistémicos y posibilitar el proceso de enculturación en la comunidad académica. Yendo más allá, el afianzamiento de dichas prácticas entre los estudiantes puede vincularse al conocimiento de su campo y al desarrollo de su identidad disciplinar, es decir, se desarrollan discursos y prácticas en las que los estudiantes se involucran de acuerdo a su profesión para producir, representar y criticar conocimiento en su cotidianidad. Las identidades disciplinares son “las representaciones de los sujetos mismos que reflejan hábitos de la mente, las prácticas y los discursos —o las formas de conocer, hacer, pensar y actuar— “(Gee, citado por Moje, 2010, p. 72).

Estas prácticas resaltan el “potencial epistémico de la escritura” (Camps y Castelló, 2013; McCutchen, Teske y Bankston, 2008; Wells, 1990), puesto que son mediaciones fundamentales para el aprendizaje y la enculturación en marcos disciplinares específicos. Como lo afirman varios teóricos, los textos y los géneros especializados ejercen una influencia en relación con formas de leer y escribir ligadas a la experticia disciplinar (Bazerman, 1985; Berkenkotter y Huckin, 1995; Haas, 1994; Wineburg, 1991), y a su vez, estos patrones pueden vincularse a procesos de enseñanza.

Método

Se trata de un estudio de caso que explora

un sistema limitado, contemporáneo de la vida real (un caso) o múltiples sistemas acotados (casos) a lo largo del tiempo, a través de una recopilación de datos detallada y en profundidad que involucra múltiples fuentes de información [...] y reporta una descripción del caso y temas del caso (Creswell, 2013, p.97, traducción propia).

Para ello, se delimita el objeto estudiado en relación con las particularidades del caso, en el marco de su complejidad, específicamente, las prácticas de escritura en la clase de LM. Se da cuenta de

actividades de enseñanza que involucran escribir para aprender, por lo cual se hace una descripción de situaciones cotidianas, de usos y percepciones en torno al dominio del género plan de mercadeo en la formación de ingenieros industriales.

El estudio se llevó a cabo durante el primer semestre de 2018 en la carrera de Ingeniería Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana en el curso de LM, el cual es teórico-práctico y tiene una intensidad horaria de 4 horas semanales. Se observaron y grabaron clases durante 10 semanas y el investigador tomaba registro de estas adicionalmente mediante el formato de De Tezanos (2004), lo cual a su vez permitió indagar in situ el significado que le otorgan los estudiantes y la profesora a tareas de lectura y escritura. En este curso se desarrollaban competencias para entender la relación entre los conceptos de gestión de mercados, gestión de cadena de suministros y, con base en estos conceptos, elaborar un plan de mercadeo⁴. Éste es un género implicado en la formación de estudiantes de cuarto año sin experiencia en el medio laboral y que han reflexionado especialmente sobre la creación de empresas a partir de análisis de casos.

El grupo observado estaba conformado por 30 estudiantes de octavo semestre, con énfasis de logística. Se aplicó una entrevista escrita⁵ a todos

4 Entre los objetivos que se plantean en este curso están:

- 1) Desarrollar en el estudiante competencias para entender la relación entre los conceptos de la gestión de cadena de suministros y la elaboración de un plan de mercado.
- 2) Facilitar en el estudiante la visualización y diagnóstico de las condiciones del entorno, para el manejo, administración y comercialización de bienes y servicios.
- 3) Dotar al estudiante de herramientas cuantitativas y cualitativas para realizar la gestión de mercados, luego de identificar y cuantificar la demanda de productos o servicios.
- 4) Desarrollar en el estudiante las competencias para elaborar un plan de mercadeo que responda de manera adecuada a la relación entre los elementos de la mezcla.
- 5) Suministrar al estudiante herramientas para articular de manera exitosa los elementos de la gestión de cadenas de suministro con la elaboración de planes de mercadeo (Programa del curso facilitado por el profesor).

5 Se optó por este tipo de entrevista debido a que las sesiones estaban establecidas en el calendario y se convino

ellos, indagando por sus percepciones en torno al desarrollo del género, asuntos procedimentales, retóricos, gramaticales y el nexa con su identidad disciplinar como ingenieros industriales. Se realizó un análisis cualitativo-interpretativo que buscó “«traducir» todos los significados en un material, los cuales eran de interés dentro de las categorías de un marco de codificación” (Schreier, 2012, p. 5). El trabajo de codificación se centró en unidades discursivas relacionadas con la escritura del plan de mercadeo y su contribución a la construcción de una identidad disciplinar. Dado que se trató de una investigación exploratoria con una muestra relativamente pequeña de entrevistados no se consideró pertinente cuantificar los datos. Los resultados no pretenden ser generalizables; más bien, ofrecen respuestas preliminares al potencial epistémico de la escritura en la dinámica de la clase analizada. Para la observación, registro y análisis de las clases se retomó el modelo de Hamilton (2000), el cual como se explicará en el siguiente apartado considera los participantes, el escenario, los artefactos, las actividades, como elementos centrales implicados en los eventos letrados, es decir, aquellos episodios observables de lectura o escritura que se dan en contextos sociales específicos. En ese sentido, los textos tienen unas funciones de acuerdo al escenario en que se emplean (Barton y Hamilton, 2000).

Para el análisis de las entrevistas, se definieron varias categorías, que se desglosan en la Tabla 1.

Resultados

Contextualización y análisis de la clase de LM

En las clases se observó que se buscaba la interpretación de textos a través de la generación de un espacio dialógico, además de un trabajo progresivo de producción del plan de mercadeo.

con la profesora enviarla a sus correos y darles una directriz muy clara de lo solicitado en el instrumento, además de sensibilizarlos sobre la importancia de su diligenciamiento como fuente de análisis de las tareas de lectura y escritura de la clase, de ahí que la respuesta fuera masiva.

Tabla 1 Categorías identificadas en entrevistas realizadas a estudiantes de la clase Logística de Mercados

Categoría	Definición
Cuestiones relativas al proceso de escritura	Formas de planear el texto o aspectos relacionados con citación, coherencia, cohesión, puntuación, etc.
El género plan de mercadeo	Aspectos referidos a las partes del plan de mercadeo: objetivos, indicadores, propuesta de valor, mercado objetivo, etc.
Identidad disciplinar	Hábitos de la mente o formas de conocer, hacer, pensar y actuar (Gee, 1996), asociados con el trabajo disciplinar. En el desarrollo del plan de mercadeo, la identidad incide en la toma de decisiones.

Fuente: Elaboración propia.

Como se explicó anteriormente se trata de una clase teórico-práctica. Para cada sesión se asignaban las lecturas a los estudiantes, quienes debían explicar los temas del curso a través de videos que incluían la explicación de conceptos y ejemplos. Cada una de estas explicaciones era aprovechada para que los estudiantes adquirieran criterios para tomar decisiones sobre recopilar, tabular y analizar datos cuantitativos y cualitativos, todo lo cual les serviría para diseñar el plan identificando las oportunidades de marketing. Esto constituye una serie de elementos visibles y no visibles en los eventos letrados, como se presentan en las Tablas 2 y 3.

En el plan de mercadeo que realizan a lo largo de todo el semestre los estudiantes aplican los conceptos trabajados. El diseño del plan, junto con los talleres, pruebas escritas y la solución de

problemas constituyen la estrategia de enseñanza de la profesora, y son fundamentales para articular lo aprendido en los textos. En el análisis se encontró que el abordaje de las lecturas está ligado a la investigación de mercados y se requiere la documentación sobre diferentes temas como: cadena de abastecimiento, mercadeo, técnicas de investigación e instrumentos, diseño, prueba piloto, tabulación, plan de mercadeo, etc.

Entre las principales estrategias de enseñanza e inclusión de las prácticas letradas están: la solución de problemas, la articulación de los temas tratados en la clase, las exposiciones y los talleres con el desarrollo del plan de mercadeo y la importancia que le atribuye a la oralidad. En la Tabla 4, se presenta la transcripción de un segmento de la clase.

Tabla 2 Elementos visibles en los eventos de literacidad de la clase Logística de Mercados

Elementos visibles en los eventos de literacidad	
Participantes	La docente y los estudiantes de Ingeniería Industrial de octavo semestre.
Escenario/contexto	La clase Logística de Mercado.
Artefactos	Ballou, R. (1999). <i>Business Logistics Management</i> . México: Prentice Hall. Malhotra, N. K. (2008). <i>Investigación de mercados: un enfoque aplicado</i> (5.ª Edición). México: Editorial Pearson Educación. Lamb, Charles W.; Hair, Joseph F. y McDaniel, Carl (2011). <i>Marketing</i> (11.ª Ed.). México: Cengage Learning. Pires, S., y Carretero, L. (2007). <i>Gestión de la cadena de suministro</i> . Madrid: McGraw Hill.
Actividades	Desarrollo de la clase, explicaciones a partir de la lectura y las participaciones de los estudiantes, exposiciones de temas específicos, resolución de problemas, interpelación a los estudiantes sobre lo leído, talleres.

Fuente: Elaboración propia con base en Hamilton (2000)

Tabla 3 Elementos no visibles en los eventos letrados de la clase de Logística de Mercados

	Elementos no visibles en los eventos de literacidad
Participantes	Los docentes y directivos de la carrera de ingeniería industrial.
Escenario/contexto	Estudio de las bases teóricas sobre mercadeo y logística relacionada con la cadena de suministro, como dominio.
Artefactos	Habilidad y conocimientos para realizar o desarrollar un problema de investigación de mercados, presentar un plan de mercadeo como herramienta para gestionar la demanda.
Actividades	Entre las normas que regulan la interacción están: i. Compromiso de lectura previa y participar respondiendo a las preguntas de la profesora, ii. Compromiso de hacer los trabajos de la clase. iii. Compromiso de participar activamente en clase.

Fuente: Elaboración propia con base en Hamilton (2000)

256

En la transcripción presentada en la Tabla 4, se abordan los temas del plan de mercadeo y de la segmentación.⁶ Inicia con la presentación de un video en el que los estudiantes abordan un tema del plan, lo cual se constituye en una estrategia didáctica de la profesora para desarrollar habilidades comunicativas. Los estudiantes se refieren explícitamente a Lamb *et al.* (2011), como la fuente de documentación en que basan su discurso para el video. Además, como se muestra en el ejemplo, ellos tienen a la mano los textos, la profesora los invita a sacarlos.

La sesión continúa con las preguntas acerca de las ventajas competitivas y del atributo diferenciador del producto enunciado (*Wash and Clean*), concepto que resulta fundamental en la escritura del plan. Así mismo, se organizan grupos de trabajo para abordar el tema de la segmentación, que es introducido por la profesora. En estos fragmentos de clase se puede evidenciar el rol activo que ejercen los estudiantes y el tratamiento de los temas con fines a realizar el plan de mercadeo. De hecho, en esta sesión se definen sus características principales y se aborda el tema de la segmentación por ser fundamental en el análisis del contexto del

producto y del cliente. El anterior ejemplo muestra que los estudiantes hicieron aplicaciones de carácter investigativo, mediante entrevistas, análisis de datos, solución de problemas.

Los ingenieros en formación se basaban en las técnicas de los procesos de investigación de mercado como marco para tomar decisiones en las empresas u organizaciones en las cuales laborarían (porejemplo, recopilar evidencias sobre la percepción en la venta de maquillaje). Debían pensar como ingenieros industriales en relación con los productos, las marcas, el conocimiento de los consumidores, las técnicas de investigación, los procesos de mercadeo estratégico, la cadena de abastecimiento, etc., y lograr que esta postura como ingenieros los llevara a alcanzar la productividad, la rentabilidad y la optimización en los planes que diseñaban.

La escritura de géneros especializados en el marco del aula de clase de LM

Al enfrentarse al planteamiento y la solución de problemas, los estudiantes aplicaban prácticas disciplinares en las que debían actuar y pensar como un ingeniero industrial. La lectura y la escritura les ofrecían una metodología para lograrlo. La solución de problemas se ubicaba en un marco de interacción que integraba: la explicación de la profesora, los conocimientos previos, las preguntas y los casos que les planteaba la docente o las relaciones que los estudiantes establecían

⁶ La segmentación de mercado es un proceso de marketing a través del cual una empresa divide o segmenta un mercado amplio en grupos más pequeños, cuyos integrantes tengan semejanzas o ciertas características en común. Establece diferencias entre los potenciales clientes de un producto y los clasifica de acuerdo a diferentes criterios (Economipedia.com).

Tabla 4 Transcripción de discusión en clase¹

Estudiante 1: *primero hablaremos de ¿qué es planeación? Es el proceso de anticipar los acontecimientos futuros y dictaminar estrategias para lograr los objetivos organizacionales en el futuro. En base a esto, Lamb y Hair definen el plan de mercadeo como un documento escrito que actúa con cualquiera de las actividades para el gerente de marketing. Para realizar un plan de mercadeo primero debes realizar una definición de la visión de negocio, es decir, la persona debe responder a la pregunta ¿en qué negocio estamos? Posteriormente, se debe dirigir un análisis de situación, en el cual se hace una estrategia del entorno, es decir, recolectar, interpretar información de eventos y relaciones en el entorno que pueden afectar el futuro de la organización o la implementación del plan de marketing. Después se debe realizar un establecimiento de los objetivos del plan de marketing, es decir, una declaración de lo que se quiere lograr. Dichos objetivos deben ser realistas, me[n]surables y definidos en el tiempo; también se debe realizar un análisis de la ventaja competitiva, es decir, cuáles son esas características únicas de mi empresa y mis productos que el mercado las recibe como significativos y superiores al de la competencia* [Pone un video]

Para esto se debe realizar una descripción del mercado medio, es decir, cuál es ese grupo de individuos u organizaciones que comparte una o más características y que por ende tienen necesidades de productos relativamente similares [Pone un video]

Después se realiza la mezcla de marketing o también llamada las cuatro p, en la que se define el producto como un todo, la plaza que significa colocar los productos a la disposición del cliente en el momento y el lugar donde lo requiera, la promoción que incluye la publicidad y por último el precio. Por último, este documento escrito es llevado a las acciones y posteriormente se realiza una evaluación y control, basada en los objetivos planteados (...) [Pone un video] el Fondo Emprender presenta una estructura del plan de negocio en la que se responden 6 preguntas, para dárselas a conocer realizamos una entrevista a un emprendedor interesado en la convocatoria:

“Hola, chicos, cómo están, mi nombre es Martín. Soy el vicepresidente de ventas de Wash and Clean, que es el nuevo emprendimiento social enfocado al lavado de ropa. Bueno, nos encargamos de brindar servicio de lavado de ropa a personas y empresas que lo requieran, y las personas que lavan son amas de casa o amos de casa o personas que quieran generar un ingreso extra para ellos; entonces, esas dos partes y la parte que nos pagan a nosotros es la parte que le pagamos a ellos. Bueno, nosotros suplimos dos tipos de necesidades diferentes, dos tipos de clientes fijos, los primeros son personas que en su casa no quieren lavar la ropa porque simplemente no tienen tiempo para hacerlo. Los otros están en centros comerciales, como por ejemplo las peluquerías, toallas y demás. (...) Bueno, la solución que nosotros proponemos [Wash and Clean] es un servicio puerta a puerta muchísimo más económico con respecto a la competencia, 1400 pesos en promedio. (...) [Segmento de la entrevista realizada por los estudiantes a un emprendedor]

Profesora: muchísimas gracias, entonces la tarea que ustedes tienen que responder, insisto, no es solo la idea de negocio, sino la realización de ese plan de negocio, en parejas por favor, a la cuenta de 15 respondan lo siguiente: *¿cuáles fueron las 6 preguntas que propone el video que debe usted responder si se va a presentar al fondo de proyecto? y dos ¿qué es un crédito condonable?* por parejas, y ya llegó don Pipe, venga y se sienta aquí conmigo, para ponerle emoción a esto y cuento hasta 15, ¡calladitos! Uno, dos...

[...]

Profesora: *¿Qué es una ventaja competitiva?*

Estudiante 5: *Pues yo lo veo como un sinónimo de atributo de diferenciador.*

Profesora: *Sí y no; está basado en teoría, debería estar basado en el atributo diferenciador, es aquello por lo que el mercado me va a comprar a mí y no a la competencia jojo! pero ¿cuál es la diferencia entre una ventaja competitiva y una ventaja comparativa? Investiguen. ok, entonces, cuando uno habla para mí, cuando se habla de emprendimiento realmente el emprendimiento debe causar emoción si yo hablo de emprendimiento y todo el mundo está dormido, si yo le pregunto a usted cuál es su intención en la vida y usted me dice ser emprendedor, pero se duerme, pues realmente para mí ese tipo de comportamiento lo que me está permitiendo percibir es que realmente no es ese su texto. Entonces, la invitación es: si se va a dedicar a eso, si quiere convertir esto en un hecho, se puede, lo que hemos hablado sobre rasgos Bodytech, Koala, el negocio Wash and Clean ¿qué era lo que hacía, ingeniero Hernán?*

Estudiante 6: *Realizaba un servicio de lavandería puerta a puerta, tanto a personas, como compañías.*

Profesora: *¿cuál era el factor diferenciador?*

Estudiante 6: *Ellos no manejaban ningún local de lavandería, sino que prestaban servicio puerta a puerta, pero la ropa era enviada a personas que quisieran ejercer la labor y la lavaban desde sus casas.*

Profesora: *esa es una lavandería que tiene servicio a domicilio ¿Cuál es el atributo diferenciador? Yo no le he visto el atributo diferenciador ¿Quién es el que valida el atributo diferenciador? El cliente, al cliente le llega cómo el producto.*

Estudiante 7: *lavado, planchado, con aroma y bolsita.*

Profesora: *y ¿cuál es la diferencia con la lavandería de la esquina?*

Estudiante 7: *pues que el precio es de \$1400*

Profesora: *el precio, ahora ¿cómo logra ese precio?*

¹ Se señalan en cursiva los segmentos que son sugerentes para dar cuenta de las prácticas letradas de la clase de LM.

Estudiante 7: *porque no están pagando una estructura ni nada de eso, ni costos de agua,*

Profesora: *¿esa es una ventaja competitiva o comparativa? mejor dicho, a ese negocio le podemos hacer la competencia ya ¿sí o no?, ya con lo que sabe ya le pone la competencia, entonces, ¿la ventaja que es competitiva o comparativa? Efecto motivador: esa era mi intención y el ejercicio era que se despertaran.*

Entonces, sigamos todavía tenemos tiempo. [Organiza grupos de trabajo] *tienen quince minutos para organizar la presentación de segmentación, en quince minutos todos tienen que pasar y decir algo sobre ese punto y ustedes de posicionamiento, saquen sus lecturas, los resúmenes*

Estudiantes: [Grupo 1 se presenta]

Profesora: Ya, entonces, miren, cuando nosotros estamos hablando de segmentación y posicionamiento generalmente estamos haciendo el mismo ejercicio, mentalmente se hacen o se utilizan las mismas definiciones en el mismo momento, y ese momento en el plan de mercadeo, que hace parte del plan de negocios, es lo primero que uno hace con toda la información que tiene, es decir, lo primero que tengo que hacer es definir cuál es el mercado, al cual me voy a dirigir y cómo me voy a dirigir a ese mercado para que me recuerde y me compre a mí y no a usted ¿listo? Esa es la clave de este ejercicio, entonces, es pertinente que yo les presente, antes de que ustedes hagan su presentación, la definición de Lamb y Hair de lo que es un mercado. Miren, mercado es un grupo de personas, las caritas felices o empresas en el caso suyo, los frigoríficos, según lo que hemos hablado en esta clase, *que tiene una necesidad o sea tiene que sentir esa necesidad, esa carencia o esas ganas de tener lo que el vecino tiene, tiene que tener capacidad de compra y esto es pecaminoso principalmente para los que están pensando en fundaciones; su mercado objetivo es quien pueda comprar —tiene que tener capacidad de compra—, sino, no se define como mercado en el contexto del mercado capitalista. Debe tener la voluntad y la posibilidad de comprar; estas características las voy a analizar mejor la próxima clase, pero son bacanas para que podamos, entonces, así hablar de los dos temas rápidamente: segmentación, escucho a los ingenieros, vayan pasando grupo de segmentación, escucho.*

con los problemas del plan de mercadeo, el análisis del problema por parte de los participantes, la conexión con lo leído, el conjunto de recomendaciones de la profesora, la retroalimentación de ella como experta, la modificación o la afirmación del pensamiento y la actuación del estudiante en la resolución de problemas. Todo en un proceso dialógico. En la Figura 2 se presenta un esquema que resume este marco de interacción en torno al género plan de mercadeo.

Las prácticas de literacidad disciplinar tienen en el anterior marco un papel definitivo, dado que guían las formas de ser, hacer y pensar del ingeniero. Así mismo, se asocian con la resolución de problemas en conexión con el plan de mercadeo que desarrollan para el producto ideado por los estudiantes en un escenario industrial/organizacional hipotético, que se rige por los principios de productividad y optimización en línea con lo que se espera de su formación como ingenieros industriales.

Análisis de las entrevistas a estudiantes

A continuación, se presentan los principales hallazgos de las entrevistas realizadas, en las tres categorías identificadas, a saber, el proceso de escritura, el género plan de mercadeo y la construcción de la identidad disciplinar.

Extractos sobre “cuestiones relativas al proceso de escritura

- 1a [Escribir] fue un poco difícil, ya que éramos seis personas en el grupo de trabajo y todas redactamos diferente, lo cual hace que en el trabajo se diferencia la parte que realizó cada estudiante y no se vea una uniformidad en la redacción de este. Entonces, al final siempre intentaba revisar todo el trabajo y ver que fue coherente tanto la forma del trabajo (redacción) como el fondo (conceptos, ideas, ejecución, etc.). Esto se debe a que coordinar para reunirnos seis personas era muy difícil, entonces, siempre lo hacíamos por Google Drive y nos dividíamos las partes del trabajo; además era un proyecto extenso, por lo cual, si nos poníamos los seis a hacer el mismo punto juntos, no hubiera sido posible terminar a tiempo.
- 1b Con respecto al proceso de planeación [de la escritura] creo que es de suma importancia, ya que todos los integrantes del grupo planeábamos antes de escribir el texto cada punto y lo que íbamos a poner en este, para que todo fuera coherente a lo largo del plan de mercadeo. Y, por otro lado, el proceso de revisión también fue muy importante, ya que como fueron tres entregas, generalmente en la siguiente entrega debíamos corregir lo que tuvimos mal en la anterior, entonces, siempre debíamos revisar cada error y corregirlo.

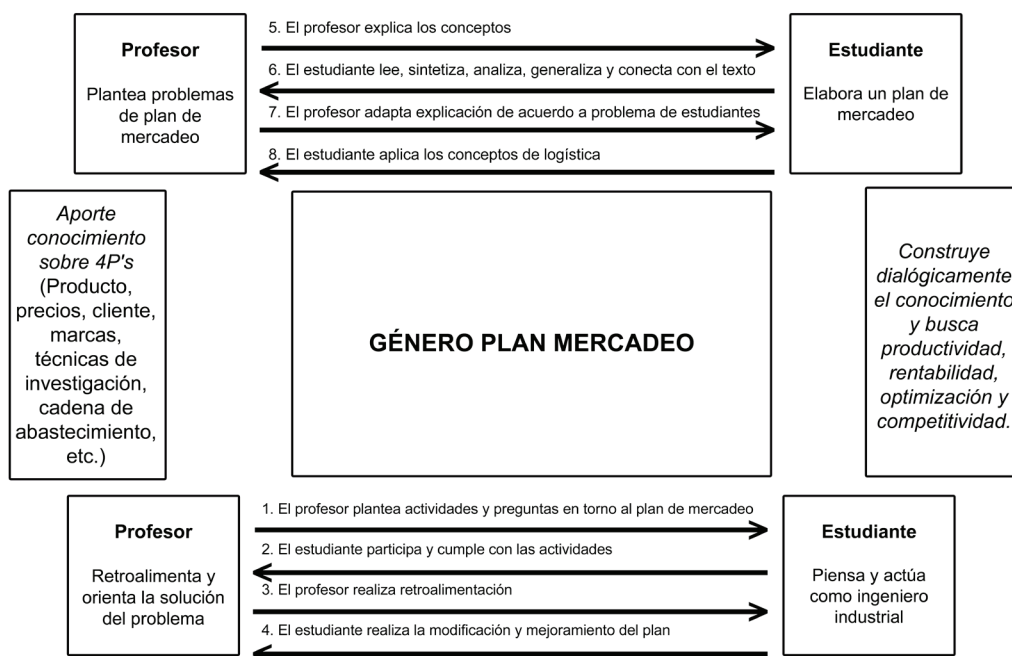


Figura 2 Marco de interacción en torno al plan de mercadeo.

1c. En mi grupo siempre tuvimos una buena citación, puntuación, manejo de voz y registro, por lo cual no hubo retroalimentación en estos factores. Por otro lado, con respecto a coherencia en la segunda entrega sí tuvimos errores en las conclusiones, porque no eran coherentes; por ejemplo: Nosotros afirmamos en las conclusiones que “toda la población era [...], toda la población tenía [...], etc.”, o sea nos referimos a toda la población cuando en realidad sólo podíamos concluir sobre la pequeña muestra que hicimos, y a partir de esta no es posible hacer afirmaciones sobre toda la población.

De acuerdo a lo planteado en los ejemplos 1a a 1c, entre las cuestiones relativas a la escritura se nombraron especialmente problemas, dificultades o aspectos por tener en cuenta, como coherencia, cohesión, normas de citación, ortografía, puntuación, redacción, fases de la escritura, voz y registro como autores, más las dificultades de escribir en grupo y cómo la herramienta Google Drive® les facilitó trabajar. Con ello, se muestra la importancia que le otorgan a la escritura basada especialmente en cuestiones gramaticales, incluso, también se

evidencia la preocupación por la citación. Las respuestas de los estudiantes revelan que su concepción de escritura se asocia también a “las deficiencias en la gramática y la ortografía”, lo cual se relaciona con el modelo de escritura basado en las “habilidades”, que intenta “arreglar” los problemas solo desde características superficiales de la forma lingüística (Lea y Street, 1998).

Extractos sobre el género plan de mercadeo

- 2a Al escribir el plan de mercadeo se tuvieron algunos problemas al comienzo, ya que no hacemos trabajos tan estructurados y con exigencias precisas con tanta frecuencia, pero fue una buena enseñanza para futuros trabajos de otras materias. Se aprendieron conceptos nuevos de marketing y publicidad, canales de distribución y ventas al detalle.
- 2b El plan de mercadeo es un trabajo que no se debe realizar sólo teóricamente, puesto que se debe imaginar las implementaciones que se tendrán para atender a las necesidades de la gente, como se atacará a la competencia, cuál será su propuesta de valor y factor diferencia-

dor, cómo llegará a ese mercado meta donde se encuentra el cliente potencial, etc. Y pienso que esto demuestra que hay decisiones que no se deben tomar desde dentro de la empresa, refiriéndome a si se cambiará un proceso, si se cambiarán unas materias primas, etc., sino que también se deben tomar decisiones en el entorno externo de la compañía y esto ayuda a que cuando se presenten problemas en la vida laboral de un ingeniero industrial, ya que no sólo se recurrirá a esos conocimientos de solucionar problemas internos, sino que se tendrá una visión de pájaro para ver soluciones globales que tengan aún un mayor impacto.

- 2c Mi experiencia realizando el plan de mercadeo ha sido buena, porque es una herramienta muy útil para desarrollar estrategias y vender un producto o servicio a un mercado objetivo. En un principio se requiere recolectar información de manera profunda acerca del mercado objetivo, ya que esta es la base para desarrollar este plan. Esta investigación se debe realizar por medio de fuentes confiables, como lo son: revistas científicas, tecnológicas y bases de datos. También consta de realizar investigación exploratoria (observar y hablar con las personas del mercado objetivo) para conocer los intereses de las personas y poder darle un enfoque más claro a la investigación.
- 2d Entender cómo funciona la logística de mercados actualmente a nivel global es básico y necesario en el proceso de formación en ingeniería industrial. Para un futuro laboral, el hecho de saber hacer un presupuesto para una entrevista, definir un formato de una entrevista, tener claros los conceptos y saber distinguir cuando hacer una entrevista y cuando una encuesta, poder hacer un plan de mercadeo, entender que son y para qué son las *4p* (plaza, producto, precio y promoción) y cómo usarlas, definir tiempos, costos, recursos, saber qué es el marketing y cómo implementarlo, entender qué factores influyen en las decisiones de compra del consumidor y entender el comportamiento del consumidor, saber cómo es la distribución de un producto y la cadena de abastecimiento son unos de los cuantos aprendizajes que me llevo de este curso y que considero son muy valiosos en mi aprendizaje y mi proceso de formación como futuro ingeniero industrial.

- 2e Al definir las estrategias de cada *p*, para los servicios de masajes, sauna y discoteca fue desafiante, ya que se debían tener en cuenta muchos aspectos, como lo son: las personas involucradas, los precios de cada servicio, las fases de cada proceso, la evidencia física y la forma como se medirían estas estrategias.
- 2f Escribir el plan de mercadeo ha contribuido a que yo desarrolle habilidades para redactar documentos, analizar datos, manejar programas de análisis estadísticos, y así, tomar buenas decisiones. Además, usar buenas fuentes bibliográficas y referenciar de forma correcta la información que se extrae de otros autores. Finalmente, fomenta el trabajo en equipo.

Los extractos 2a a 2f revelan que los estudiantes asumen un discurso profesional en torno a lo que escriben; los géneros constituyen “prácticas discursivas dominantes, que se encuentran estandarizadas y reguladas institucionalmente, y por tanto cumplen un rol clave en los campos de desempeño escolar y laboral respectivos” (Navarro, 2010, p. 1297). El discurso de los estudiantes muestra que a través del diseño de un producto para un cliente real o potencial aprenden temas disciplinares, actitudes que asumen los ingenieros, adicionalmente, sobre oportunidades de marketing y toma de decisiones. Las prácticas comunicativas de los estudiantes, la audiencia (cliente real o potencial) y los objetivos de aprendizaje estaban ligados al contexto académico, el cual a su vez se vincula al contexto del trabajo, dado que los planes de mercadeo estaban conectados explícitamente con un cliente real o potencial.

Los ejemplos anteriores evidencian que los estudiantes al involucrarse en la planeación y la escritura del género afianzan los temas de la clase en cuanto a conceptualizaciones sobre marketing, ventas, formulación de indicadores, mercado objetivo y habilidades en la toma de decisiones y el trabajo en equipo. En ingeniería, el aprendizaje de los conceptos y las temáticas se dan en torno a objetos, procesos, productos de la realidad. Como advierte Winsor (1990), la ingeniería es

el conocimiento sobre objetos y cómo construirlos, más allá del edificio real en sí es necesariamente un campo vinculado a los símbolos. Es decir, incluso este campo que parece tan atado a la realidad física se logra inevitablemente a través del lenguaje. (p. 59, traducción propia)

De esta manera, en las prácticas de enseñanza se hace un paralelo entre lo que sucede en la realidad y el modo en que debe actuar, pensar y hacer el ingeniero. La lectura y la escritura constituyen un insumo que generalmente es aprovechado como punto de partida para conectar con actividades y discursos del campo disciplinar. De lo expresado por los entrevistados, se evidencia que el modo de actuar, pensar y hacer del ingeniero industrial en conexión con la escritura del plan de mercadeo se asocia entre otros a:

- Entender los factores que influyen en las decisiones de compra y el comportamiento del consumidor (Véase 2b y 2c).
- Diseñar investigaciones para comprender el comportamiento del consumidor (Véase 2b y 2c).
- Calcular tiempos, costos, materiales, recursos en un proceso de producción (Véase 2d).
- Definir las estrategias para cada P (plaza, producto, precio y promoción) (Véase 2d y 2e).
- Diseñar un plan de mercadeo y tomar decisiones a partir del conocimiento de los consumidores (Véase 2d).
- Diseñar y optimizar rutas, canales de distribución y frecuencias en el transporte (Véase 2a y 2d).
- Entender el proceso de distribución del producto y la cadena de abastecimiento (Véase 2a y 2d).
- Escribir el plan de mercadeo articulado a tomar decisiones en tiempos establecidos (Véase 2f).

Extractos sobre identidad disciplinar

3a Sí, lo veo como un trabajo esencial [la elaboración del plan de mercadeo] que debe aprender

un ingeniero industrial, ya que se estudian maneras de cómo mejorar las utilidades en el momento de las ventas y cómo saber desde el marketing, cómo utilizar herramientas de ingeniería como: Regresión o Anovas y estrategias para fijar precios, cómo ayudan a fijar un mercado y encontrar una necesidad para lograr nuestros objetivos de venta de un producto o servicio.

- 3b He aprendido conceptos y prácticas de marketing, me ha reforzado conocimientos de muestreo y estadística, logré ver variables determinantes al momento de posicionar un producto en el mercado, entendí la importancia que tiene el mercadeo en nuestra carrera y que es importante como ingeniero no dejar al azar estos estudios para que en un futuro logremos desempeñar nuestra profesión con éxito.
- 3c Contribuye a mi formación como ingeniera industrial, ya que a partir de este aprendí que las decisiones para lanzar un producto o servicio nuevo, o realizar cambios en este a partir de las oportunidades de mejoras, no deben ser tomadas a la ligera o por opinión de la persona al mando, sino que se deben tomar decisiones basándose en el uso de otras herramientas adquiridas anteriormente como inferencia estadística.
- 3d La función principal de un ingeniero industrial es analizar datos para tomar decisiones basadas en técnicas estadísticas y matemáticas. En la asignatura logística de mercados, aprendimos técnicas nuevas para el análisis de datos, como lo es, el análisis factorial y discriminante. Además, aprendimos a usar programas para el análisis estadístico, como lo es SPSS.
- 3e Nosotros como ingenieros tenemos que solucionar problemas, que, si no se vende, no se generan utilidades, ninguna de las materias que se han visto o se deben ver sirven; que hay que reducir errores, calcular el tiempo y los costos; que la competencia actual es feroz y de esa poco se habla en otras asignaturas; que se debe cultivar ese espíritu de competencia para poder enfrentar los retos que se nos van a presentar como ingenieros industriales.
- 3f La verdad sí, ya que no es un trabajo netamente teórico o de investigación, el plan de mercadeo tienen múltiples categorías como

lo es la parte exploratoria, de investigación, cuantitativa, cualitativa, de ideas, de propuestas, estrategias, costos, objetivos, indicadores y de más que son habilidades que un ingeniero industrial durante la carrera en las diferentes materias que cursa de algún u otro modo tendrá que aplicar y usar, es por esto que trabajos de este estilo ayudan a reunir en un solo proyecto la mayoría de habilidades, esto hace que uno aterrice y se dé cuenta en realidad la labor que tendrá que hacer cuando salga pues la idea de un ingeniero industrial es precisamente esa, ser capaz de responder y desarrollarse en diferentes áreas pues el conocimiento básico ya lo tiene.

3g. En el futuro me veo con mi propia empresa, desarrollando productos, como emprendedor y no como empresario, pero no puedo salir a la calle y simplemente decir voy a lanzar una nueva línea de productos alimenticios sin previamente haber hecho una investigación exhaustiva con relación a los temas vistos en la clase de logística de mercados. Estudiar cómo se comporta el consumidor, qué estrategias se van a implementar para atraer al consumidor, qué estrategias usaré para relacionarme con los proveedores, cuál será el atributo diferenciador de mi producto, cómo aplico la matriz DAFO para entender el contexto de la empresa, qué análisis estadísticos responden a mis problemas y muchas otras cosas que sólo se aprenden en esta clase y mediante la lectura de todos estos temas.

Las respuestas anteriores evidencian que la lengua escrita constituye una herramienta fundamental para construir conocimiento, en la medida en que posibilita la interacción del estudiante con los textos que lee. Se trata de un proceso de adquisición de la comprensión de un género, que apoya el proceso de enculturación del estudiante, esto es, su producción escrita se articula a objetivos específicos y participa en actividades discursivas en las que circula el conocimiento dentro de una comunidad disciplinaria (Carlino, 2013). De lo expresado por los entrevistados se evidencia que la identidad disciplinar del ingeniero industrial en conexión con la escritura del plan de mercadeo se asocia también a:

- Reducir errores (Véase 3d).

- Definir objetivos, indicadores o estrategias de marketing con respecto a un producto o un mercado (Véase 3a).
- Lograr altas ventas (Véase 3a y 3d).
- Leer y usar normas y estándares para planear, hacer, ejecutar y controlar procesos o productos (Véase 3g).
- Plantear modelos matemáticos para solucionar problemas (Véase 3b, 3c, 3d y 3g).
- Analizar datos cuantitativos especialmente (Véase 3b, 3c, 3d y 3f).

Como se ha argumentado, la identidad disciplinar hace referencia a las prácticas y a los discursos que llevan a los estudiantes a ser, hacer y pensar como ingenieros. El conocimiento de la clase de LM se produce, entre otros, mediante la escritura del plan de mercadeo, el cual era documentado teórica y metodológicamente, y retroalimentado a lo largo del semestre. La construcción del plan era enriquecida por entrevistas, análisis de datos recopilados por los estudiantes, que luego eran descritos a través de explicaciones, pruebas, hipótesis, diagramas, gráficos, en definitiva, códigos establecidos por los ingenieros. La escritura de este género se constituyó en un trabajo que ponía a los estudiantes a pensar como ingenieros. De acuerdo con Lamb *et al.* (2011), un plan de mercadeo es: “el proceso de crear y mantener un buen acoplamiento entre los objetivos y recursos de una compañía y las oportunidades en evolución del mercado. La meta de la planeación estratégica es alcanzar la rentabilidad y crecimiento a largo plazo” (p.24). En el programa del curso se define la estructura del plan de mercadeo, como aparece en la Tabla 5.

Para llegar a esta versión que da alcance a los puntos de la Tabla 5, los grupos debían haber identificado el mercado objetivo, los consumidores, hacer entrevistas y encuestas y categorizarlas a través de verbatims, citando segmentos concretos de la entrevista y atribuyéndoles un código. A partir de este trabajo de campo inicial exploratorio, los estudiantes preparaban la primera parte de su plan de mercadeo, que consta de lo siguiente, como se explica en la Tabla 6.

Tabla 5 Estructura de un plan de mercadeo

Hoja de presentación
 Resumen ejecutivo
 Contexto global y local
 Describir el sector industrial a nivel internacional y nacional.
 Utilizar como fuentes de información secundaria.
 Definición del mercado objetivo
 Utilizar como fuentes de información secundaria, observación directa y resultados de la investigación de mercados.
 Justificar de acuerdo a criterios de segmentación utilizados
 Definición de la estrategia de posicionamiento
 Justificar la estrategia de acuerdo a la información relacionada con la competencia del producto o servicio propuesto.
 Presentar análisis de la competencia.
 Atributo Diferenciador de su propuesta.
 Objetivo general del plan de mercadeo
 Indicador con el que va a medir el objetivo General del Plan de Mercadeo
 Objetivos Específicos para cada variable controlable del Plan de Mercadeo
 Indicadores con los que va a medir cada objetivo específico del Plan de Mercadeo
 Estrategia para cada Objetivo de cada P.
 Describa las actividades, responsables, tiempo y costo para cada estrategia para cada P.
 Tabla de costo por cada P y total del Plan de mercadeo.
 Referencias
 Bibliografía

Fuente: Elaborada con base en el programa del curso.

En la segunda entrega del plan se esperaba que los estudiantes “diseñaran y realizaran una encuesta, la tabularan en un archivo de Excel®, y analizaran los datos (Tabla 7).

Se considera que en LM se desarrolla la identidad disciplinar articulada a la función epistémica de la escritura, dado que se evidencia una forma de enseñar escritura más allá de consideraciones gramaticales o de reglas estáticas y formales. Se evidencia que el conocimiento retórico del género puede potenciar la naturaleza dinámica y social de la escritura, como lo plantea Winsor (1996): “Un principiante en cualquier área debe aprender a ver el mundo

Tabla 6 Primera entrega del plan de mercadeo

Descripción general del sector a nivel nacional e internacional
 Descripción del mercado actual del producto o servicio en Bogotá
 Comportamiento de compra, uso y disposición del bien/servicio
 Actores del proceso de compra
 Características del mercado
 Perfil inicial del mercado objetivo
 Aplicación de técnicas de investigación exploratoria
 Diseño
 Ejecución
 Categorización
 Presentar transcripción de la sesión de grupo y de la entrevista a profundidad. Numerar los *verbatim* y relacionarlos con las categorías
 Análisis
 Hipótesis
 Presentar grabaciones de audio y video de la sesión de grupo y de la entrevista a profundidad
 Primer esquema propuesto de la estrategia que se planteará en el plan de mercadeo, que permita establecer diferenciación en su propuesta

Fuente: Programa del curso.

como lo hacen otros miembros del grupo” (p. 164). Esto se observa cuando el estudiante asume roles profesionales y se pregunta por ¿qué va en cada parte de la estructura del plan de mercadeo?; ¿qué objetivos comunicativos persiguen?; ¿qué técnicas usarán para recopilar y analizar datos?; ¿cómo presentar los datos comprensivamente?, etc. Aquí, la interacción entre los estudiantes y la profesora les ayuda a ser conscientes de las características retóricas del género estudiado.

A modo de recapitulación de las categorías estudiadas, se encontró que efectivamente las prácticas de literacidad disciplinar reflejan la conexión entre la lectura y la escritura, no a través de un simple documento técnico, sino mediante un informe que da cuenta del “proceso de inscripción” (*inscribing process*) (Latour y Woolgar, 1986[1979]). De esta forma, el estudiante se involucra en el proceso de producción del texto y se identifica en su profesión. Las inscripciones suponen transformaciones

Tabla 7 Segunda entrega del plan de mercadeo

-
- Hipótesis por demostrar
 - Técnicas a aplicar. Para cada una de ellas presentar:
 - Diseño
 - Población de estudio
 - Marco de la muestra
 - Método de aplicación del instrumento- formulario
 - Diseño del instrumento de recolección de información
 - Debe ser coherente con el método de aplicación y las características de la población
 - Tamaño de la muestra
 - Justificar y explicar de acuerdo a lo propuesto por el autor Malhotra
 - Prueba piloto
 - Ajuste del tamaño de la muestra
 - Cronograma para la ejecución estableciendo metas por encuestador, tiempos de tabulación y análisis
 - Ejecución
 - Tabulación
 - Análisis de datos
 - Técnicas descriptivas /b. Técnicas multivariantes
 - Resultados
-

Fuente: Programa del curso.

simbólicas a través de lo que se escribe, pues el documento cambia a medida que incorpora la retroalimentación del profesor, los hallazgos del estudiante y la comunicación que como equipo generan quienes producen el plan de mercadeo, en este caso. A través de la escritura, los ingenieros analizan problemas de un mundo real capitalista (perfil del consumidor, mercados objetivo, factores diferenciadores, las P: producto, plaza, promoción, precio, estrategias para cada P, actividades, tiempos, costos, etc.). En el plan deben integrar lo aprendido en las lecturas, así como realizar análisis matemáticos en Excel y en *SPSS Statistics*, y como se evidenció en los extractos de la entrevista a los estudiantes y en la estructura misma del plan de mercadeo (Tabla 5), entre las tareas implicadas está:

- Incorporar conceptos, justificaciones, síntesis, generalizaciones de las lecturas.

- Escribir a partir de una lectura rigurosa y generar relaciones de intertextualidad.
- Solucionar un problema y usar métodos adecuados para ello.
- Seleccionar una población objetivo.
- Identificar unos procedimientos basados en costos, tiempos y normas.
- Dominar una estructura de presentación del género (plan de mercadeo).
- Desarrollar estrategias de control de las variables (actividades, responsables, tiempo, costos de las 4 P).
- Seleccionar bibliografía para justificar los datos expresados.
- Desarrollar gráficos, tablas, histogramas, flujogramas que representen datos.
- Usar técnicas de estadística descriptiva.
- Realizar análisis de datos a través de diferentes técnicas metodológicas.
- Realizar pruebas de hipótesis.
- Usar matrices como DAFO para diagnosticar y determinar estrategias de intervención.
- Realizar análisis clúster.⁷
- Trabajar colaborativamente.

Los estudiantes ganan familiaridad y experiencia en la escritura del plan de mercadeo, y para ello, ponen en práctica las tareas anteriormente enunciadas, lo cual se constituye en un vehículo importante para su proceso de enculturación a través de prácticas de lectura y escritura, además del marketing como marco epistémico. En las Figuras 3 y 4, se presentan dos ejemplos tomados de los planes de mercadeo realizados por los estudiantes que evidencian la inclusión de histogramas y clúster.

⁷ El análisis clúster es una técnica multivariante cuya idea básica es clasificar objetos formando grupos/conglomerados (clúster) que sean lo más homogéneos posible dentro de sí mismos y heterogéneos entre sí (Módulo estadística, Universidad de Granada).

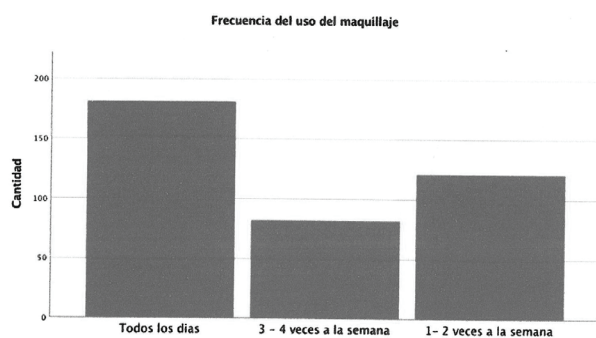


Figura 3 Representación de tablas e histogramas en un plan de mercadeo

Fuente: Trabajo de estudiante de la clase

Las Figuras 3 y 4 muestran solo algunas de las tareas de escritura implicadas en el desarrollo del plan de mercadeo, en el que se involucran sistemas de representación visual. Los ingenieros representan sus datos mediante gráficos, tablas, histogramas, flujogramas, que, a su vez, se complementan con explicaciones escritas. Igualmente de base existen unos datos cuantitativos para elaborar estos gráficos y ellos deben tomar decisiones para generar los datos y analizarlos. En definitiva, los estudiantes aprenden a desarrollar diferentes formas de comunicación para solucionar problemas en la empresa (reales o hipotéticos). Particularmente, el género plan de mercadeo les permite incorporar la escritura como un instrumento de aprendizaje y a la vez, entender las dinámicas de su profesión.

Discusión

A partir del análisis de los datos obtenidos de las observaciones de clases y de las entrevistas se encuentra que involucrar de modo decidido a los estudiantes en prácticas letradas en las que deban pensar críticamente y escribir, los lleva a profundizar en la comprensión de conceptos complejos y géneros especializados. De otro lado, los ingenieros en formación deben tener habilidades metacognitivas de síntesis, razonamiento, análisis de problemas, intervención y evaluación (Funke y Frensch, 2007). Por lo tanto, los estudiantes de ingeniería deberían ser capaces de tratar y resolver problemas complejos. Experiencias como la de LM revelan que vincular el aprendizaje de

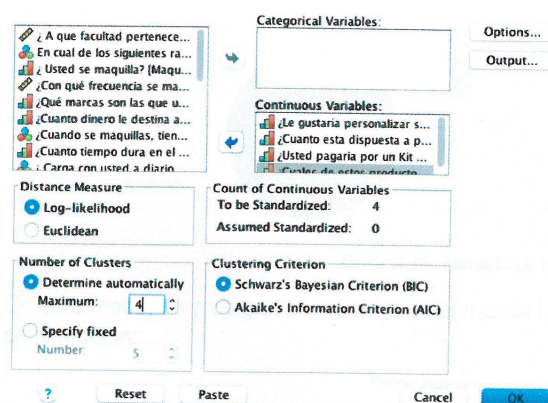


Figura 4 Representación de análisis clúster en un plan de mercadeo

Fuente: Trabajo de estudiante de la clase

géneros como el plan de mercadeo supone inscribirlos en actividades que simulan lo que sucedería en el ámbito profesional y cómo participar en su comunidad disciplinar (Artemeva, 2005; Winsor, 1996, 1999). La experiencia analizada evidencia cómo los estudiantes de ingeniería se vinculan paulatinamente a espacios disciplinares que junto con los expertos conectan géneros discursivos (orales y escritos), prácticas y discursos que les permiten socializar en sus comunidades y desarrollar su identidad profesional (Bazerman, 2002; Prior y Bilbro, 2012).

Se trata, entonces, de un aprendizaje basado en la experiencia que se apoya en la capacidad del estudiante para aplicar lo que lee en la organización de la información, en la contextualización de los datos, en la conexión de diferentes tipos de información y la aplicación de la misma a la solución de problemas de la vida real, articulando conocimientos sobre los modelos matemáticos, los conocimientos técnicos y de ingeniería, el uso de software especializado (Excel® y SPSS Statistics). Como se puede ver en el ejercicio del plan de mercadeo, el discurso utilizado por los estudiantes se relaciona con la identidad profesional de los ingenieros, quienes deben solucionar problemas y tomar decisiones, de ahí que sea fundamental la comprensión sobre modelos matemáticos, programas para analizar datos y todo lo que les permita configurar heurísticas específicas en la resolución de problemas de su dominio disciplinar.

Como se señaló anteriormente las prácticas de literacidad en ingeniería se dan para aprender en torno a objetos, procesos, productos de la realidad. La lectura y la escritura como herramientas de mediación en la formación del estudiante apoyan la manera en que representa y reflexiona el ingeniero sobre realidades físicas (Winsor, 1990). En ese sentido, desde la clase observada se pudo evidenciar una preocupación por parte de la docente por apoyar los procesos implicados en la formación de la identidad disciplinar, porque el estudiante aprenda a ser, hacer y pensar como si estuviera en el trabajo, resuelva y tome decisiones como si estuviera en un contexto laboral real, que ponga en simetría su acción y su pensamiento, sus herramientas y un posible contexto.

El género analizado en este artículo permite a los estudiantes entender las dinámicas de investigación que involucran entrevistar y encuestar consumidores, analizar y tabular datos cualitativos y cuantitativos, definir un mercado objetivo, pensar estrategias de posicionamiento, definir objetivos asociados a indicadores, pensar estrategias de cada P (producto, plaza, promoción y precio), definir responsabilidades, tiempos, costos para cada P, establecer tablas de costos, hacer cálculos, etc. Es decir, involucrarse en una actividad propia de su disciplina, a través del conocimiento de un género, lo cual le permite desarrollar su identidad profesional y agenciar su experiencia, su pensamiento, su conocimiento, su acción como Ingeniero Industrial. De manera que la configuración que les plantea la profesora de escribir el plan de mercadeo a lo largo del semestre se constituye en una oportunidad de participar en prácticas auténticas de literacidad disciplinar que les permite a los estudiantes desarrollar su identidad profesional (Artemeva, 2009), poniendo en escena la función epistémica de la escritura.

Conclusiones

La clase de LM evidencia cómo pueden involucrarse los estudiantes en procesos de apropiación de escritura en géneros especializados, en las cuales el profesor como experto conoce las especificidades

del discurso disciplinario, al tiempo que pone en juego la identidad disciplinar del ingeniero. Se trata de vincular a los estudiantes en prácticas específicas para determinar un mercado objetivo y vender un producto, lo cual implica recolectar datos, tener un marco conceptual, analizar la información y desarrollar un plan escrito que refleje esa identificación y dominio disciplinar referidos anteriormente. Se reconoce, además, que las tareas de escritura están altamente situadas (Prior, 1998), y las convenciones, las normas y las regulaciones discursivas varían disciplinariamente, dado que dependen de los contextos y los roles que desempeñan los estudiantes. También revela la necesidad de incorporar el contexto en la enseñanza de la escritura (Hyland, 2002), además de la comprensión de los géneros y las actividades que los rodean. Como se mostró en el análisis de la clase de LM, el ejercicio de los planes de mercadeo se realizó sobre iniciativas de los estudiantes cercanos a su contexto y sus necesidades; por esta razón se observa un predominio de mercados objetivo asociados al maquillaje, las bebidas energizantes, la ropa deportiva, dispositivos tecnológicos, etc.

De otro lado, en carreras como ingeniería industrial, la escritura académica se relaciona con el diseño de propuestas que involucran sistemas de representación externa (gráficos, esquemas, tablas, imágenes) para desarrollar información teórica, así mismo, como lo mostró el caso de LM se analizan datos cualitativos y cuantitativos. Igualmente, se espera que los estudiantes dominen normas, estándares y protocolos de escritura (p.e. las Tablas 5, 6 y 7), esto es, subyace una concepción de escritura que va más allá del modelo de “habilidades” (Lea y Street, 1998). Si bien en esta experiencia se evidencia la importancia que se le atribuye a escribir como “redactar bien” o “gramaticalmente bien”, también se evidencia la articulación con tareas de investigación (muestreo, segmentación, tabulación de datos cualitativos), con la necesidad de tener claridad conceptual y de reconocer habilidades frente a la estructura retórica del género; incluso, con ver la escritura como un esfuerzo colectivo, que implica lectura

comprehensiva, discusión entre pares, relación con el contexto de los estudiantes (intereses personales y prácticas de trabajo orientadas a la industria), cronograma de tareas de escritura y revisión. De acuerdo con ello, las prácticas de escritura en contextos situados no son homogéneas ni uniformes y dependen de las interacciones y los fines que se persiguen de acuerdo a los temas y los dominios disciplinares, los cuales han de ser considerados en los procesos formativos de la parte comunicativa de los ingenieros.

Para finalizar, es probable que si se vincula la experiencia analizada a programas de escritura y a formas de revisión y evaluación específicas, de seguro se favorecerá la comprensión sobre temas relacionados con la escritura académica, la identidad y el dominio disciplinar. Se podría involucrar a los estudiantes y a los profesores en la comprensión retórica y discursiva de géneros especializados, a fin de desarrollar de modo más explícito estrategias de enseñanza y evaluación. Este trabajo supone la vinculación de expertos del área de lenguaje y de áreas disciplinares específicas, que favorezcan la reflexión y el diálogo sobre tipos de datos y problemas que abordan en áreas específicas, modos de acceder, interrogar, comunicar y evaluar el conocimiento disciplinar y formas de potenciar la función epistémica de la lectura y la escritura.

Referencias

- Artemeva, N. (2005). A time to speak, a time to act. A rhetorical genre analysis of a novice engineer's calculated risk taking. *Journal of Business and Technical Communication*, 19(4), 389-421.
- Artemeva, N. (2009). Stories of becoming: A study of novice engineers learning genres of their profession. En Ch. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world*. Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Baillie, C. y Johnson, A. (2008). A threshold model for attitudes in first year engineering students. En *Threshold concepts within the disciplines* (pp. 129-141). Rotterdam, The Netherlands: Sense publishers.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Ballou, R. (1999). *Business logistics management*. México: Prentice Hall.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-14). Londres: Routledge.
- Bazerman, Ch. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2, 3-23.
- Bazerman, Ch. (2002). Genre and identity: Citizenship in the age of the internet and the age of global capitalism. En R. Coe, L. Lingard y T. Teslenko (Eds.), *The rhetoric and ideology of genre* (pp. 13-37). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Bazerman, Ch. (2011). Genre as social action. En J. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis*. Londres: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bean, J. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom* (2.ª ed.). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge and disciplinary communication: Culture/cognition/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in Ph. D. theses. *English for Specific Purposes*, 18, 41-56.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Cisneros, M. y Olave, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: un enfoque discursivo*. Bogotá: Editorial ECOE.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3.ª Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De Tezanos, A. (2004). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Anthropos.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Funke, J. y Frensch, P. (2007). Complex problem solving: The European perspective —10 years after. En D.

- H. Jonassen (Ed.), *Learning to solve complex scientific problems* (pp. 25-47). Nueva York: Erlbaum.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Haas, C. (1994). Learning to read biology: One student's rhetorical development in college. *Written Communication*, 11(1), 43-84. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088394011001004>
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 16-34). Londres: Routledge.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Herrington, A. (1985). Writing in academic settings: A study of the contexts for writing in two college chemical engineering courses. *Research in the Teaching of English*, 19(4), 331-361.
- Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.
- Klein, I. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lamb, Ch., Hair, J. y McDaniel, C. (2011). *Marketing* (11.ª Ed.). México: Cengage Learning.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1986[1979]). *Laboratory life: the construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 11(3), 182-199.
- Malhotra, N. K. (2008). *Investigación de mercados: un enfoque aplicado* (5.ª Ed.). México: Pearson Educación.
- Marinkovich, J., Sologuren, E., y Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Informatics: An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 195-220. DOI:10.5209/CLAC.60520
- McCutchen, D., Teske, P. y Bankston, C. (2008). Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 554-578). Nueva York y Londres, EE. UU. y Reino Unido: Taylor & Francis.
- Moje, E. (2010). "Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López-Bonilla y C. Pérez Frago (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. México: Editorial Plaza y Valdés/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Montes, M. y López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(165), 162-178. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es
- Narváez-Cardona, E. (2016). Latin-American writing initiatives in Engineering from Spanish-speaking countries. *Ilha do Desterro*, 69(3), 223-248. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p223>
- Natale, L. (Ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, F. (2010). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el bicentenario"*. Buenos Aires, Argentina.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, F. y Aparicio G. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines. Student writing in higher education*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Nogueira, S. (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*, 21, 125-143.
- Pires, S. y Carretero, L. (2007). *Gestión de la cadena de suministro*. Madrid: McGraw Hill.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinarity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y Ch. Donahue (Eds.), *University*

- writing: *Selves and texts in academic* (pp.19-31). Bingley, UK: Emerald.
- Quick, C. (2012). From the workplace to academia: Non-traditional students and the relevance of workplace experience in technical writing pedagogy. *Technical Communication Quarterly*, 21(3), 230-250.
- Rivera-Camino, J. (2009). *Dirección de marketing. Fundamentos y aplicaciones* (3.ª Ed.). España: ESIC Editorial.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shaw, P. (2000). Towards classifying the arguments in research genres. En A. Trosberg (Ed.), *Analysing professional genres* (pp.41-56). Amsterdam: John Benjamins.
- Stagnaro, D., y Natale, L. (2015). Géneros y formación ingenieril: de la universidad a la industria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 91-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.gfiu>
- Street, B. (2005). At last: Recent applications of new literacy studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. y Lindemann, S. (2002). Teaching the literature review to international graduate students. En A. Johns (Ed.), *Genres and the classroom – Multiple perspectives* (pp. 105-119). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Universidad de Granada (s. f.). *Módulo estadística*. Disponible en <http://wpd.ugr.es/~bioestad/guia-spss/practica-8/>
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Winsor, D. (1990). Engineering writing/writing engineering. *College Composition and Communication*, 41(1), 58-70.
- Winsor, D. (1996). Writing well as a form of social knowledge. En A. H. Duin y J. Hansen (Eds.), *Nonacademic writing: social theory and technology* (pp.157-172). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winsor, D. A. (1999). Genre and activity systems. The role of documentation in maintaining and changing engineering activity systems. *Written Communication*, 16(2) 200-224. <https://doi.org/10.1177/0741088399016002003>
- Winsor, D. A. (2003). *Writing power: Communication in an engineering center*. Nueva York: State University of New York Press.

How to reference this article: Moreno-Mosquera, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 249-269. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a04

LO QUE ESCRIBEN LOS CIENTÍFICOS LOCALES. EL TEXTO COMO ACCIÓN SOCIAL

O QUE OS CIENTISTAS LOCAIS ESCREVEM. O TEXTO COMO AÇÃO SOCIAL

WHAT LOCAL SCIENTISTS WRITE. TEXT AS A SOCIAL ACTION

Roberto Méndez-Arreola

Estudiante del doctorado en ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Maestro en Ciencias en la especialidad de Ecología Humana, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México. Calzada Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, 14330. Ciudad de México. robcmendez@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1878-2832

Judith Kalman

Ph. D. en Educación. Universidad de California en Berkeley con especialidad en Lenguaje y Alfabetización. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN) Cinvestav, Sede Sur. Calzada de los Tenorios 235, Granjas Coapa, Tlalpan, 14330, CDMX judydx.docs@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0930-5121

RESUMEN

El presente trabajo muestra los hallazgos de una investigación acerca de los textos de reporte que producen participantes de una iniciativa de ciencia ciudadana en México denominada Correo Real. Se trata de documentos elaborados por ciudadanos comprometidos con el registro escrito de la migración de la mariposa monarca. Se llevó a cabo un análisis etnográfico de cinco materiales seleccionados de una colección de casi 300 documentos. Se realizaron entrevistas con sus autores más la revisión de los textos para identificar aspectos relacionados con el formato y la superficie de inscripción. El análisis del lenguaje escrito permitió identificar las intenciones de los autores, así como los espacios donde los textos se elaboraron y circularon. Los principales hallazgos muestran que, a diferencia de la reproducción de géneros científicos que se promueve en iniciativas similares, la ciencia escolar y la ciencia profesional, los participantes de Correo Real elaboran textos de reporte que pueden ser categorizados como reportes científicos, cartas, informe de actividades, textos personales y solicitudes de apoyo, desafiando la estabilidad y homogeneidad de la escritura que se realiza en tareas científicas. Estos hallazgos dan pie a discutir la pertinencia de considerar el género textual como una acción social ya que en su producción se articulan distintas voces, intenciones, lenguajes sociales y significados, pero sobre todo muestra distintas formas de participar en la ciencia a través de una escritura plural y significativa para sus autores.

Palabras claves: género textual; reporte científico; científicos locales; cultura escrita; estudios culturales de la ciencia.

RESUMO

O presente artigo mostra as descobertas de uma pesquisa sobre os textos de relatório que produzem participantes de uma iniciativa de ciência cidadã no México denominada *Correo Real*. Trata-se de documentos elaborados por cidadãos comprometidos com o registro escrito da migração da borboleta monarca. Realizou-se uma análise etnográfica de cinco materiais selecionados de uma coleção de quase 300 documentos. Efetuaram-se entrevistas com seus autores, assim como a revisão dos textos para identificar aspectos relacionados com o formato e a superfície de inscrição. A análise da linguagem escrita permitiu identificar as intenções dos autores, assim como os espaços onde se elaboraram e circularam. As principais descobertas mostram que, diferentemente da reprodução de gêneros científicos que se promove em iniciativas similares, a ciência escolar e a ciência profissional, os participantes do *Correo Real* elaboram

271

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a05

Recibido: 2018-07-24/ Aceptado: 2018-12-06 /Publicado: 2019-05-20

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 271-290, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Los autores quieren expresar su agradecimiento a cada uno de los participantes de este estudio, así como a la coordinadora de Correo Real, quien nos permitió conocer el proyecto y acercarnos a los participantes y sus textos. Sin su colaboración este artículo no hubiera sido posible. Adicionalmente, se agradece al CONACYT su apoyo para la beca doctoral del primer autor.

textos de relatórios que podem ser categorizados como relatórios científicos, cartas, relatórios de atividades, textos pessoais e solicitações de apoio, desafiando a estabilidade e homogeneidade da escritura que se realiza em tarefas científicas. Estas descobertas levam a discutir a pertinência de considerar o gênero textual como uma ação social, já que em sua produção se articulam diferentes vozes, intenções, linguagens sociais e significados, mas sobretudo mostra diferentes formas de participar na ciência através de uma escritura plural e significativa para seus autores.

Palavras-chave: gênero textual; relatório científico, científicos locais; cultura escrita; estudos culturais da ciência.

ABSTRACT

This paper presents the findings of research work on written reports prepared by members of citizen science endeavor dubbed The Royal Post (*Correo Real*) in Mexico. Those are documents prepared by citizens committed to record in written Monarch butterfly migration. An ethnographic analysis was performed on five materials chosen from a collection of nearly 300 documents. Interviews were held with their authors, as well as their texts revised in order to identify aspects related to the format and the inscription surface. Analysing written texts allowed us to identify their authors' aims, as well as the spaces where they were prepared and disseminated. Our main findings suggest that, unlike the reproduction of science genres, encouraged in similar efforts —science at school and professional science—, participants at The Royal Post prepare reports that may be classified as scientific reports, letters, activity reports, personal texts, and support requests, challenging the stability and homogeneity of writing done in scientific tasks. These findings lead to discuss the pertinence of considering textual genres as social action, since in producing them, different voices, aims, social languages, and meanings are articulated, but most of all, this shows varied ways to participate in science through plural writing, meaningful for its authors.

Keywords: textual genre; scientific report; local scientists; written culture; science cultural studies.

Introducción

Tradicionalmente la escritura ha sido estudiada en instituciones oficiales como la escuela y el gobierno. En la primera se asocia a la producción y enseñanza de fórmulas estandarizadas y rígidas, tales como cartas formales, ensayos, resúmenes y reseñas. En instituciones gubernamentales, se hace énfasis en la elaboración y circulación de oficios, solicitudes, memorandos entre otros (Kalman, 2003b; Zavala, 2002). Desde la perspectiva denominada Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NLS, como acrónimo del término original en inglés) se ha cuestionado ampliamente la existencia exclusiva de estas formas de escritura al mostrar la presencia constante de modos híbridos de texto (Barton, 1994; Kalman, 2009; Street, 2003).

Estos cuestionamientos son el resultado de estudiar la escritura en espacios diferentes a los usuales, como el trabajo, la iglesia, la calle y el hogar (Barton y Hamilton, 1998; Galindo, 1994; Gillen y Hall 2010; Kalman, 2003b; Robinson-Pant, 2000; Schaffner, 2005; Trimbur, 2013). En conjunto estos estudios han contribuido a visibilizar los aspectos simbólicos y materiales que se ponen en juego en la producción de documentos escritos (Blommaert, 2005; Kell, 2009), así como la complejidad de las situaciones y los eventos sociales desde donde se construye significado a través de la producción escrita (Barton, 1994; Street, 2003).

Este estudio se centra en el análisis de la producción escrita de ciudadanos que participan en una iniciativa denominada Correo Real. Se trata de un proyecto que convoca a la población para monitorear la migración anual de la mariposa monarca que, durante los meses de octubre a diciembre de cada año, atraviesa buena parte del norte de México.

A través del análisis de sus textos nos interesa contribuir en varios aspectos al estudio de la cultura escrita desde la perspectiva de los NLS. En primer lugar, queremos mostrar diferentes tipos de productos escritos que generan los participantes

de estas iniciativas ciudadanas y ambientales, una producción textual que no se ha documentado de manera suficiente. Nos interesa también contribuir a la discusión sobre la noción de género textual como reflejo de actividades sociales y asociado a procesos de construcción de significado. Todo ello a fin de superar la idea de los textos como composición gramatical y mostrar diferentes maneras textuales de participar en una actividad científica.

La escritura científica y los científicos locales

La ciencia es una actividad basada en la producción de signos escritos (Bazerman, 1988; Kelly, 2007; Lemke, 1997). Esto implica que la construcción de significados sobre diversas entidades conceptuales de la ciencia atraviesa necesariamente por su representación gráfica, que se hace patente por medio de textos, esquemas y fórmulas escritas, además de sus combinaciones (Bargalló, Aymerich y Blanch, 2003; Rodilla, 2005). Desde la escuela hasta los escenarios de actividad científica profesional, se ha planteado que involucrarse en una tarea científica implica aprender a producir e interpretar dichos signos escritos (Florence y Yore, 2004; Gee, 2004; Lemke, 2001).

Quienes han estudiado tanto la escritura científica profesional como la que se produce en las escuelas han encontrado ciertas características constantes en estas formas comunicativas, entre ellas una gramática basada en el uso de tecnicismos, voz pasiva y la fuerte presencia de verbos en tercera persona del singular, que en conjunto contribuyen a construir la objetividad y exactitud que asociamos a los textos científicos. El lenguaje científico escrito también se caracteriza por el uso frecuente de representaciones, como diagramas, mapas y ecuaciones que posibilitan la construcción de cierto tipo de relaciones semánticas y patrones temáticos propios del género académico (Gee, 1999; Lemke, 1997).

¿Qué sucede con la escritura que se genera en escenarios distintos a la escuela o los centros de conocimiento, pero que forma parte de actividades científicas? Los últimos años han surgido distintos

proyectos que promueven la participación de ciudadanos en la producción de datos científicos desde sus ámbitos de actividad, como el hogar, el trabajo, la calle y el campo. Habitualmente a estas iniciativas se les denomina “ciencia ciudadana” para hacer énfasis en la participación de ciudadanos de muy diverso perfil y formación, pero sobre todo sin adscripción a una institución académica¹ (Oberhauser y Prysby, 2008; Shirk, Ballard, Wilderman, Phillips, Wiggins, Jordan, McCallie, Minarchek, Lewenstein, Krasny, y Bonney, 2012).

Debido a que los datos generados por los científicos locales son retomados por investigadores profesionales para sus proyectos de investigación, o en ocasiones por agencias gubernamentales, los promotores de la “ciencia ciudadana” insisten en que la escritura de tales datos se ajuste a un solo género textual, el reporte técnico, privilegiando el lenguaje científico, el uso de tecnicismos y la incorporación de fórmulas textuales estandarizadas. La necesidad de que estos datos se ajusten a las bases de datos que se utilizan en la ciencia profesional (Bonney, Cooper, Dickinson, Kelling, Phillips, Rosenberg y Shirk, 2009; Lawrence y Turnhout, 2010), explica por qué otras formas de producción escrita son consideradas inválidas. Se trata de una visión utilitaria en la que los textos que producen los científicos locales son considerados solamente como un medio para hacer llegar los datos a los investigadores y funcionarios gubernamentales, por lo que a menudo sus formas de producción escrita son descalificadas (Blommaert, 2008; Mueller y Tippins, 2012).

En el año 2012, conocimos el proyecto Correo Real,² una iniciativa impulsada por una organización no gubernamental que convoca a ciudadanos en México a que documenten el avance migratorio

de la mariposa monarca, uno de los fenómenos naturales más interesantes de su clase, de acuerdo con varios especialistas (Agrawal, 2017; Galindo y Rendón-Salinas, 2007). El acercamiento a esta y otras iniciativas de ciencia ciudadana nos ha permitido reconocer la producción textual que se realiza en este ámbito social, y plantear preguntas relacionadas con la escritura y su estudio. Por ejemplo, a la luz de los proyectos de ciencia ciudadana, que se caracterizan por el arraigo y la circulación de formatos estandarizados de escritura científica, nos urge conocer cómo los científicos locales se posicionan y responden, por medio del lenguaje escrito, a estas formas normativas de generación de conocimiento.

Los participantes de Correo Real son un grupo muy heterogéneo de ciudadanos; entre ellos se cuentan campesinos, amas de casa, profesionistas y escolares, quienes en conjunto han producido más de 10.000 reportes que documentan la migración de la mariposa monarca en México. Como veremos en las siguientes secciones, en lugar de ajustarse a un formato o género textual en particular —el género científico—, sus producciones escritas destacan por presentar diversas modalidades. A través del análisis de esta producción escrita sostenemos que dicha pluralidad refleja distintas intenciones comunicativas, relaciones sociales, recursos lingüísticos y materiales, así como experiencias con la escritura que dan lugar a distintos significados sobre lo que representa participar en una actividad científica y producir escritos en el contexto de esa tarea, aspectos que en conjunto permiten discutir la idea del género como acción social (Clark e Ivanič, 1997; Fraenkel, 2010; Galindo, 1994).

NLS y género textual como acción social

En los últimos años, desde los NLS se ha generado un corpus amplio de investigaciones sobre la escritura donde ha virado el foco de los textos mismos a los procesos de producción, las relaciones sociales y las materialidades involucradas en su elaboración, esto es, se ha prestado mayor atención al contexto en el que los textos se elaboran, usan y

1 En este artículo, a los participantes de los proyectos de ciencia ciudadana se les denominará como científicos locales para enfatizar que su participación se da desde contextos sociales y espaciales particulares, muchas veces, distintos a los de la ciencia profesional.

2 La coordinadora y algunos participantes de Correo Real explican que se trata de un programa de ciencia ciudadana.

validan (Blommaert, 2008; Street, 2003). Dichos estudios dieron lugar a una renovación de la perspectiva de análisis, donde se plantea que la escritura es una práctica social (Barton, 1994; Kalman, 2003a; Street, 2003).

Este giro en el estudio de la producción escrita ilustra también la manera como se ha transformado y complejizado la noción de género textual. En un inicio se la asoció con la producción de formas estandarizadas de escritura, es decir, una perspectiva para pensar en configuraciones estables de producción textual (Devitt, 2008; Schaffner, 2005). Esta noción de género, habitualmente pensada como sistema clasificatorio y colección de formas de escritura preestablecidas, ha sido cuestionada en diversas investigaciones. Devitt (2008), por ejemplo, afirmó que esta mirada acrecienta la conceptualización de la escritura como proceso individual y de reproducción de signos escritos predeterminados. Al centrarse en la reproducción de formas textuales prescritas despoja de creatividad y agencia a los participantes en los eventos comunicativos, y reduce la escritura a un producto material (Blommaert, 2008, 2013b), una visión que pone el género escrito como una producción cultural independiente de su contexto

Desde los NLS se argumenta que, en la medida que los géneros textuales representan formas textuales reconocibles por una comunidad de escritores y lectores, estos deben pensarse como formas asociadas a actividades sociales más que a abstracciones formales. Para Hymes (1996), la idea de género se asocia a formas específicas de comunicación dentro de situaciones sociales concretas o, para explicarlo en otros términos, vinculada a propósitos comunicativos particulares. Por su parte, Kalman (2009) sugiere que los géneros textuales representan formas socialmente reconocidas y aprendidas en distintos espacios de la vida social. Por ello, cuando hablamos de género textual a menudo hacemos referencia a formas estereotípicas de escritura, pero siempre en el contexto de actividades sociales específicas e intenciones comunicativas particulares.

En este trabajo partimos de un posicionamiento en el que consideramos el género como un recurso cultural o herramienta lingüística (Halliday, 2002) que posibilita la construcción de significados sobre las actividades sociales. Desde esta mirada, un documento escrito está lleno de pistas semióticas acerca de las trayectorias e identidades discursivas de autores y lectores, sus posicionamientos ideológicos, la disponibilidad de recursos materiales y culturales para la producción textual, así como sus posibilidades de acceso a aquellos (Blommaert, 2013a; Kalman, 2009; Lillis, 2013; Lillis y McKinney, 2003).

En la medida en que las actividades sociales de las que surgen los textos sean plurales y dinámicas, el género estará impregnado de variabilidad a partir de cómo se usa junto con otros recursos comunicativos en función de la intención de cada autor. Además, el género representa la articulación de diversas voces y formas discursivas, lo que algunos como Bajtín designaron con el concepto de heteroglosia (Morris, 1994). La posición en este texto para hablar de formas híbridas de texto acentúa la actividad y creatividad de los participantes en una tarea dada, ya que implica la articulación original y creativa de formas preexistentes, por ejemplo, convenciones textuales, para dar lugar a significados originales relacionados con la actividad en la que surgen (Fairclough, 1992). A la vez, el género textual representa la continuidad y la estabilización de fórmulas lingüísticas propias de cada comunidad discursiva, que hace que ciertas formas escritas sean reconocidas como pertenecientes a ciertas comunidades o ámbitos de producción (Galindo y Brown, 1995).

Para concretar, en el estudio del género como acción social se trata de reconocer los propósitos de las distintas formas textuales. Ello implica no solo considerar las intenciones de los autores, sino también la posición e interpretación de los lectores, y de forma más amplia el diálogo comunicativo en el que los textos se insertan (Morris, 1994).

Además, según han sugerido otros, se trata también de poner atención a cómo, a través de los textos, los autores asumen ciertas identidades desde el ámbito social en el que escriben (Blommaert, 2008; Kell, 2015; Scollon y Scollon, 2003). Sostenemos que esta perspectiva sobre el género textual nos permitirá ampliar nuestra visión sobre la escritura producida por científicos locales y superar la visión que plantea su evaluación en función de su cercanía con el estándar de escritura académica (Dickinson y Bonney, 2012; Oberhauser y Prysby, 2008).

Metodología

El material para el presente estudio está conformado por distintos textos escritos por los participantes de Correo Real entre 1992 y 2014, a los cuales tuvimos acceso gracias a su coordinadora. Los primeros años del programa, la comunicación entre los ciudadanos y la coordinación del proyecto se llevó a cabo a través de cartas postales; posteriormente, el correo electrónico desplazó al servicio postal. A estos materiales hemos decidido denominarlos *textos de reporte* considerando que la intención primaria de su elaboración y circulación era compartir datos acerca del avance migratorio de la mariposa monarca.

Con estos materiales construimos dos colecciones; en la tabla 1 se muestra el tipo de materiales que conforman cada una en base a la tecnología de producción utilizada. Más que una muestra estadísticamente representativa, las colecciones fueron conformadas según la disponibilidad de materiales y, sobre todo, considerando una selección de

Tabla 1 Contenido y características de los textos de reporte

	Número de textos de reporte	Tecnología	Periodo
Colección 1	88	Correo postal	1992-2002
Colección 2	216	Correo electrónico	2009-2014

documentos que nos permitieran mostrar la diversidad de formas de escribir y participar en Correo Real.

A partir de estos materiales, hicimos una selección de cinco textos en los que reconocimos diferencias en las intenciones comunicativas, los participantes y los dominios sociales, y diferencias en las posibilidades de acceso y disponibilidad de recursos culturales y materiales. En sintonía con lo anterior, más que interesarnos en los textos *per se* y si estos se ajustaban o no a formas de escritura preestablecidas, proponemos un análisis etnográfico. La perspectiva etnográfica en el estudio de la escritura representa un conjunto de principios para mirar con profundidad y detalle las actividades que originan y constituyen la producción de textos escritos (Barton y Papen, 2010; Heath y Street, 2008). Se trata de una mirada conceptual y metodológica para considerar la escritura como constitutiva de actividades sociales en proceso y superar la imagen de esta como el mero registro de una actividad previa o ya realizada (Hymes, 1996).

Desde la perspectiva etnográfica se asume que estudiar la escritura implica analizar sus aspectos materiales y simbólicos a través de su estudio en contexto. Esto implica reconocer el conjunto de repertorios lingüísticos de cada comunidad, las concepciones sobre el valor de la palabra escrita, las formas de producción, los mecanismos de circulación y, finalmente, las lógicas y dispositivos de almacenamiento (Blommaert, 2013b).

Un componente esencial en esta investigación fue la realización del trabajo de campo, que nos permitió observar y registrar aspectos del contexto de elaboración de varios de los textos de reporte analizados. En particular, sostuvimos entrevistas formales y conversaciones casuales con algunos de sus autores, además de acompañarlos en sus actividades cotidianas para registrar el marco social y espacial de elaboración de sus textos.

En esta sintonía, inspirados por los trabajos de Black (2017), Fairclough (1993) y Lillis y

McKinney (2003), realizamos el análisis de los textos escritos en dos momentos: primero, revisamos uno a uno los textos de reporte a fin de identificar y asignar códigos referentes a aspectos relacionados con el formato, el soporte físico y la tecnología de elaboración. Un segundo momento de análisis lo realizamos alrededor de la idea del género textual como *acción social* (Devitt, 2008), donde prestamos especial atención a aquellos rasgos escritos relacionados con las intenciones de los autores, los ámbitos de actividad social en los que se elaboraron los textos y los espacios donde se insertan y circulan los mismos. De acuerdo con Halliday (2002), consideramos que la elección de palabras y estructuras gramaticales que usó cada autor provee una manera de identificar qué hacen las personas con el lenguaje y cómo lo usan en el contexto de las actividades sociales conectadas por dichos documentos. Además, las decisiones sobre la superficie de inscripción utilizada y las tecnologías para su distribución y lectura señalan de manera indexical los ámbitos sociales de producción y uso, así como la disponibilidad de recursos lingüísticos y materiales para su producción (Blommaert, 2008).

Antes de pasar a la siguiente sección, cabe señalar que en el análisis de la producción escrita de un informante (texto de reporte 4) incorporamos información de otros documentos de su misma autoría por considerarlo importante con fines de triangulación, pero que por cuestiones de espacio y alcance de este artículo no incluimos de manera íntegra. Tal incorporación quedó claramente señalada en el análisis.

Diferentes textos de reporte, diferentes formas de participar en la ciencia ciudadana

A continuación, se presenta una revisión breve de los distintos tipos de textos de reporte. En todos los casos asignamos nombres ficticios a los participantes y borramos de sus producciones cualquier dato que revelara su identidad.³ En los documen-

3 Además de entrevistar a los participantes, con algunos hemos mantenido comunicación vía correo electrónico

tos, se aprecian diferencias no solo en los aspectos formales directamente observables, sino también en el interés comunicativo y los propósitos de los autores. Se identifican, describen y analizan cinco tipos de textos: (a) el reporte técnico, (b) la carta de un maestro, (c) el informe de una actividad escolar, (d) textos personales, y (e) solicitudes de apoyo.

Texto de reporte 1: un formulario de reporte

El texto de reporte que ilustra esta sección (figura 1) fue completado por Raúl, un participante que vive y trabaja la frontera de México con Estados Unidos. Se trata de un formulario preestablecido para el registro de datos de la migración, elaborado y distribuido previamente por la coordinadora de Correo Real y que Raúl llenó en la computadora de su oficina, una representación del gobierno. Raúl era de los primeros participantes en observar la llegada de las mariposas a México, ya que por su trabajo como funcionario gubernamental tenía la oportunidad de realizar observaciones en la ribera del río Bravo⁴ y registrar la llegada de la migración a México.

Este formulario contiene campos y preguntas predefinidas que responden a preguntas de investigación enunciadas por especialistas. Los primeros campos requieren datos generales del participante, el nombre de la localidad o sitio y la fecha de observación. Presenta además diez incisos donde se solicita información que el participante puede completar seleccionando una opción de respuesta o escribiendo texto donde se indica. Algunos de los apartados de este formulario refieren al

o teléfono a fin de asegurarnos de que conocen los objetivos de este estudio y que contamos con su autorización para usar sus materiales escritos. Se decidió no solicitarles por escrito su consentimiento, debido a que ello afectaría la relación de confianza establecida, pues en ocasiones documentación con su firma ha sido usada con fines en su contra por instituciones oficiales o agentes políticos.

4 El río Bravo marca la línea divisoria entre Estados Unidos y México.



Ficha de Reporte para el Monitoreo de la Migración de la Mariposa Monarca Otoño 2013

Nombre del Observador _____

Localidad/poblado/Ciudad _____

Municipio _____ Estado COAHUILA

Fecha de Observación 08 DE OCTUBRE DE 2015

Hora de inicio Observación 10:00 AM.

1. ¿Durante cuánto tiempo observaste a las Monarcas?

1 min. ___ 5 min. 10 min. ___ otro ___

2. Actividad de las mariposas a la hora de la observación (seleccione todas las que apliquen).

volando bebiendo ___ perchadas en racimo ___ Alimentándose ___

3. ¿Cuántas mariposas observaste en vuelo direccional? (mariposas volando con una dirección definida) (número de mariposas/tiempo de observación)*

1

EN DIRECCIÓN ESTE-OESTE --- REVOLOTEANDO.

4. Indica la dirección en la que volaban las mariposas

norte ___ sur ___ este ___ oeste ___ otra ESTE-OESTE INDEFINIDA

5. Si estaban en perchas para pernoctar, estima el número de mariposas por racimo

a) Menos de 10 b) más de 10 pero menos de 100 c) más de 100 d) miles

6. Indica si hay más árboles o arbustos con racimos de mariposas cerca del área de observación.

a) solo uno b) de dos a cinco c) más de cinco d) otra cantidad, indique cuántos ___

7. ¿Qué clase de planta era?

Árbol ___ Arbusto

8. ¿Cuál es el nombre común de la planta? Si puedes investiga el nombre científico.

MEZQUITE

Género: Prosopis

9. Si estaban en un árbol ¿Cuál era su tamaño?

5m ___ 5-10m ___ mayor a 10 m ___

10. ¿Cuántas mariposas observaste alimentándose?

a) 1-5 b) 10 c) mas de 10 d) mas de 50 e) mas de 100

11. ¿En que plantas con flores las viste alimentándose? (indica el nombre común o científico si es que lo conoces)

12. ¿En que lugar observaste a las mariposas?

Banqueta ___ Parque ___ Jardín de escuela o casa ___ Campo zona de

cultivo ___ cerca de un arroyo u otro cuerpo de agua ___ Otro _____

13. Nombre y lugar exacto del parque, carretera, colonia, donde observaste a las mariposas:

PRESA LA AMISTAD.

14. ¿Qué otras plantas había en el lugar?

ZACATE, GIRASOL.

15. ¿Cómo estaba el clima a la hora de la observación?

Soleado ___ nublado frío (menos de 15°C) ___ templado (16-25°C) ___ calor (más de

25°C) viento suave viento fuerte ___ lluvia ligera ___

Figura 1 Texto de reporte 1

tiempo invertido en cada monitoreo, la cantidad de mariposas observadas, el comportamiento de los insectos, así como datos ambientales del lugar donde se realizó el monitoreo.

La información que se requiere a través del formulario da continuidad a algunas de las inquietudes y preguntas científicas que han estado vigentes por varias décadas entre los especialistas, entre ellas, las relacionadas con definir la ruta migratoria, el origen geográfico de la migración, los sitios de descanso (perchas) y las tendencias de migración en función de factores ambientales (Flockhart *et al.*, 2017). La vigencia de estas preguntas ha sido central para la continuidad en el uso del formulario que Raúl utilizó en el 2015 a pesar de estar elaborado en el 2013, como lo delata la fecha de observación registrada por él.

Además de los datos del autor que deben de completarse en las primeras líneas, algunos incisos como [Fecha de observación], [Hora de observación], así como las preguntas número 8 [¿Cuál es el nombre común de la planta? Si puedes, investiga el nombre científico], 11 [¿En qué plantas con flores las viste alimentándose? (indica el nombre común o científico, si es que lo conoces)], 13 [Nombre y lugar exacto del parque, carretera, colonia, donde observaste a las mariposas] y 14 [¿Qué otras plantas había en el lugar?] deben completarse escribiendo las respuestas. El resto son campos de opción múltiple que el participante debe completar señalando la opción más adecuada, nada lejos de los cuestionarios escolares.

El inciso 8 del formulario hace referencia a las plantas donde las mariposas perchan o descansan. En ese

Género: Prosopis

Figura 2 Imagen ampliada de respuesta a inciso número ocho en el formulario de reporte

inciso, Raúl además de escribir el nombre común de una planta [mezquite] atendió la sugerencia de registrar el nombre científico, lo que hizo buscando en internet y copiando y pegando la información que aparece en su navegador, como lo delata la imagen que reproducimos en la Figura 2, donde además del texto se observa un formato de tabla que suele utilizarse para presentar información en páginas web.

Durante algunas conversaciones que sostuvimos señaló que suele recurrir a información de otras fuentes para llenar algunos de los campos que le requiere el formulario. Por ejemplo, nos mostró el boletín electrónico del Servicio Meteorológico Nacional (SMN) al que tenía acceso a través de su trabajo. En otros momentos señaló que una de las cosas más importantes para él es hacer un reporte “lo más real que se pueda”, lo cual logra, entre otras cosas, consultando Google y revisando los datos del SMN. De esa manera, Raúl asumió su rol como uno de los primeros ciudadanos en reportar, sabiendo que su reporte circularía ampliamente y sería leído por varios participantes, funcionarios gubernamentales y científicos.

El llenado de formularios como el que aquí se muestra representa la continuidad de lo que Lemke (1997) denominó formas especializadas de la escritura científica. En su escritura, Raúl utilizó distintos recursos materiales a los que tenía acceso gracias a su posición laboral en el gobierno, entre ellos la computadora, la conexión a internet y el boletín del SMN. El uso de estos datos y la información que recuperó de Google dejó poco espacio a otra información más personal que, como veremos, otros participantes sí incorporaron en sus escritos. Al completar el formulario, este autor construyó una representación científica o técnica del fenómeno migratorio,

quizá relacionada con la manera como él asumía su rol como uno de los primeros ciudadanos en reportar la migración en México, es decir, considerando que su información circularía ampliamente y sería leída por varios participantes, funcionarios gubernamentales y científicos.

Texto de reporte 2: La carta de un maestro

Este texto de reporte (figura 3) es un texto escrito a mano en una hoja de papel. Fue elaborado por Miguel, un maestro de una escuela primaria al norte de México. Los datos del remitente, incluida su dirección postal, así como la fecha colocada en el margen superior izquierdo (omitida en la imagen para resguardar los datos personales del participante), su extensión y el saludo de despedida [Sin más que informar me despido de ud. como su atento y seguro servidor] son fórmulas de lenguaje característicos del género epistolar. El uso de papel como soporte físico del documento nos recuerda que para 1995, el correo electrónico y el

Prof. M
 1
 I ORREON, COAH. A 29 de Mayo de 1995.
 Ing. Rocio Treviño Ulloa
 Profesora A.C.
 Dispense que le escriba en esta forma pero tengo a bien reportarme con ud. y presentarme al mismo tiempo para que tome en cuenta los avistamientos de la mariposa monarca que hemos tenido mis alumnos y yo que nos unimos a esta cruzada tan noble y humanitaria.
 Un avistamiento que hizo uno de mis alumnos fue en el jardincito de su casa y yo uno entre unas bugambilias que están en la pared de la casa (recargadas) nos extraño porque es ya raro aquí que se vean pero así fue esto en la semana comprendida de los días del 22 al 26 del presente. Desde hoy estoy a sus órdenes.
 Sin más que informar me despido de ud. como su atento y seguro servidor.
 Prof. M. 1

Figura 3 Texto de reporte 2

internet eran tecnologías con escasa difusión en nuestro país; era una época en la que la carta postal era valorada como medio de comunicación.

Desde el saludo, el profesor Miguel se dirigió de manera formal a Rocío, usando un formato muy habitual en las cartas, mencionando el nombre del destinatario, el título profesional y la adscripción institucional [Ing. Rocío Treviño Ulloa. Profauna A. C.]. En las primeras líneas del cuerpo de la carta, el autor usó un tono de respeto y deferencia [Dispense que le escriba de esta forma] y señaló varias intenciones en su documento [...tengo a bien reportarme con usted y presentarme al mismo tiempo].

A través del lenguaje escrito, él intentó persuadir a Rocío de la importancia de los datos que reporta [...tome en cuenta los avistamientos de la mariposa que hemos tenido mis alumnos y yo que nos unimos a esta cruzada tan noble y humanitaria]. Este rasgo en su texto de reporte es una evidencia sólida que muestra que la actividad de monitoreo está construida alrededor de relaciones sociales entre los participantes; Miguel posicionó sus observaciones y las de sus estudiantes argumentando su participación en el programa. Es también evidencia de cómo algunas observaciones no podían ser consideradas por Rocío debido a los retrasos habituales en el correo postal o el envío de paquetería.

La voz plural que utilizó en algunos fragmentos de su carta denota la manera en que el autor interpeló a otras voces para construir su texto de reporte; por ejemplo, la información aportada por sus estudiantes. Lo que llama la atención de este rasgo es que, a diferencia del documento elaborado por Raúl (texto de reporte 1), quien privilegió las voces institucionales del IMN y otras páginas que localizó al utilizar Google, el maestro Miguel recuperó la participación de un estudiante [Un avistamiento que hizo uno de mis alumnos fue en el jardincito de su casa]. Adicional a ello, no se limitó a compartir la información, además informó sobre la sorpresa compartida con sus estudiantes y su conocimiento sobre el tema [...nos extrañó porque es ya raro que aquí se vean...],

es decir, reveló aspectos personales usando una redacción en primera persona, que suele ser descalificada en la escritura científica (Lemke, 1997).

Durante la década de los 90 muchas escuelas en los estados de Coahuila y Nuevo León se involucraron de manera activa en el programa Correo Real. Las secretarías de educación de ambos estados promovieron la formación de clubes ecológicos en las escuelas con la capacitación a maestros y la convocatoria a participar en diversas iniciativas, una de ellas el monitoreo de la mariposa monarca a través del programa Correo Real.

En el contexto de esta actividad, el monitoreo del que participaron Miguel y su estudiante parece estar más relacionado con una actividad educativa y la continuidad de una relación personal, que con el monitoreo científico. Por ello la frase que usó para cerrar su carta [...] me despido de usted como su seguro y atento servidor] puede interpretarse no solo con una fórmula recurrente en el texto epistolar, sino también como un recurso de su autor para seguir construyendo una relación social de deferencia con Rocío al mostrarse amable y mantener su posición como docente y participante.

Texto de reporte 3: Informe de actividades escolares

Este correo electrónico fue escrito por la maestra Isabel en 2012. Ella participó varios años en el proyecto de Correo Real visitando escuelas para promover el trabajo educativo alrededor de temas ambientales, por lo que muchos de sus textos de reporte incluyen relatorías de las actividades realizadas en esas escuelas.

En el texto que aquí nos ocupa, la autora hizo mención a una de las escuelas que visitó. Buena parte del documento está conformado por descripciones de las actividades que niños y maestros realizaron sobre el tema de la migración de la mariposa monarca. Señaló también el grado escolar y el número de escolares con los que trabajó, así como las materias del plan de estudios desde las cuales enmarcó su actividad.

Gmail - RE: Te envío unas fotos de actividades de Monarca

11/05/15 02:01 p. m.



RE: Te envío unas fotos de actividades de Monarca

1 mensaje

7 de noviembre de 2012, 8:56 p. m.

Hola Estimada Rocío; amigos de Correo Real

Les platico con gusto que visite la Escuela Francisco I. Madero T.V. el día 31 de octubre y trabaje la actividad de Norte a Sur, del Manual de Mariposa Monarca con niños de 5to. "B"(32 niños) y 5"A" (10 niños) de la maestra [redacted] me pidió que apoyará tema de geografía y la diferencia entre campo y la ciudad, la actividad les encanto a los niños y a la maestra.

Empece con un cuento donde la mariposa les cuenta de donde viene, como se reproduce, porque emigra, los peligros por los que pasa, y a donde llega.

Para apoyar el tema de geografía vimos el mapa de América señalando los países por los que atraviesa la Monarca,

con un grupo de niños salimos al patio y dibujaron el mapa en la cancha, para ello les di una hoja con un mapa y les explique como cuadricular la cancha para hacerlo a escala.

Los otros niños mientras estaban iluminando y recortando sus mariposas para representar la migración, para ver la diferencia entre el campo y la ciudad explicamos, los peligros que enfrenta la Monarca durante su recorrido, así los niños, hicieron la comparación entre lo diferencia el campo y la ciudad.

Cuando terminaron sus mariposas monarcas, salimos a la cancha donde ya estaba listo el mapa.

Se les dio las instrucciones del juego y empezaron a hacer el viaje de la migración.

A (4) niños se les coloco una bandera para representar los tres países Canadá, Estados Unidos, México y el bosque de Oyamel.

A otros niños (3) se les dio un volante para representar a los conductores que las atropellan en el camino

A (2) se les dio unas redes para que atraparan mariposas.

A (2) se les dio binoculares para que las observaran.

Otros (3) eran nubes, una de nieve que era la que las hacía migrar, la otra el viento y otra más era de lluvia.

A las mariposas que eran atrapadas, o chocadas, se tenían que salir del juego pues representaban a las que morían.

La migración la representaron varias veces para que intercambiaran papeles.

Les gusto mucho y hasta la maestra jugo.

Cabe mencionar que cuando salimos a la cancha a desarrollar la actividad vimos como 5 mariposas monarca y los niños decían, "Mire maestra ahí van las Mariposas Monarca de a de veras" y les decían adiós agitando sus mariposas de papel.

Las mariposas volaban más alto que los salones iban con dirección hacia la sierra de Zapalinamé eran como las 9:45 de la mañana el día era soleado pero fresco estábamos como a unos 17 grados.

Les comparto fotos de la actividad.

Ese mismo día atendi al numeroso grupo de la maestra [redacted] 4"A" quienes estuvieron muy participativos y les encanto la actividad.

Al día siguiente trabaje la misma actividad con el grupo de la maestra [redacted], niños de 2"B" y cuando llegue los niños se pusieron muy contentos, la maestra me comento que la mamá de un alumno había llevado unas mariposas vivas, que en una pecera, como había visto el boletín donde [redacted] hizo un orugario, le pregunté a la maestra si la Sra. se llamaba [redacted] respondió que si.

Ese día mientras les platicaba sobre la monarca, vimos nacer dos mariposas en el orugario de imaginense las caritas de los niños, estaban fascinados, la maestra y yo también pues nunca había visto nacer una monarca.

les comparto también algunas fotos.

Me encanto trabajar en esa escuela, gracias a la [redacted] Segura por permitirme realizar estas actividades y un agradecimiento especial a la maestra [redacted] mi compañera de estudios, por ser el enlace con su escuela.

Atte. [redacted]

Figura 4 Texto de reporte 3

Como se puede observar, el saludo, la extensión del texto y la manera de cerrar el documento [Att. 1]⁵ son rasgos que frecuentemente encontramos en el correo postal. Desde su saludo define a los posibles lectores del documento: tanto Rocío como otros lectores que probablemente tienen acceso a su

documento a través de distintos medios por los que es difundida la información del monitoreo [Hola estimada Rocío; amigos de Correo Real].

Además, en su correo, Isabel anexó ocho fotografías digitales (figura 5) utilizando la aplicación llamada OneDrive®. Para el 2012, esta aplicación era muy popular entre algunos usuarios de correo electrónico, pues se trató de una de las primeras “nubes” para el almacenamiento virtual. Creada

5 Aquí como en el resto de los textos de reporte se ocultó la identidad de los participantes.

originalmente para los usuarios de Windows®, desde el 2012, se habilitó su uso en móviles Android®, con el nombre de Outlook®.

Para el 2012, la capacidad de almacenamiento en los correos electrónicos era menor al espacio que disponen actualmente, esto sugiere que el uso de OneDrive® por parte de la autora podría estar relacionado con la búsqueda de opciones técnicas para compartir una carpeta de fotografías de gran tamaño. Otra razón podría ser la vinculación de esta aplicación con sistemas operativos para teléfonos celulares entre estos Android® o Microsoft Mobile®; integración que podríamos pensar que facilitó la tarea de Isabel de tomar las fotografías y compartirlas con su mismo dispositivo móvil. Ya fuera a través de un sistema de telefonía móvil o a través de una computadora, la participación de Isabel con la elaboración y envío de un correo electrónico con las características que hemos detallado implica el acceso a una infraestructura material muy diferente a la de Miguel, el autor de nuestro ejemplo previo.

282

La incorporación de fotografías (Figura 5) no solo implica la presencia de objetos gráficos, ausentes en otros textos de reporte; al anexar imágenes de actividades de escolares y por tratarse de objetos semióticos, la maestra Isabel le atribuyó a su documento características que permiten asociarlo más

con un reporte de actividades escolares que con un reporte de la migración de la monarca, y por tanto, podemos asumir su participación en Correo Real como actividad escolar en lugar de una tarea científica. Isabel interpeló a lectores familiarizados con las actividades escolares, una comunidad de profesores, supervisores y directivos familiarizados con el currículo, los libros de texto y las actividades docentes. La referencia al manual de Correo Real, un cuadernillo elaborado por el equipo del programa dirigido a educadores [trabajé la actividad Norte a Sur del manual de mariposa monarca...] puede interpretarse también como una huella de los significados escolares que la autora construyó sobre la actividad.

Texto de reporte 4: textos personales

Al igual que el ejemplo previo, este texto de reporte (Figura 6) fue enviado por medio del correo electrónico, por Alejandra, una funcionaria pública que participó en un equipo de técnicos encargados de la administración de varias áreas naturales protegidas. Está fechado en el mes de noviembre de 2013, y a pesar que desde el título del correo [reporte en Gto] y la primera línea se señala el tipo de información que el mensaje contiene, así como la intencionalidad del documento [te mando un reporte desde Gto], mucha de la información ahí



Figura 5 Fotografías que Isabel compartió en su texto de reporte



Figura 6 Texto de reporte 4

contenida nos dice más sobre las condiciones de producción de los datos que sobre la migración de la mariposa monarca.

De acuerdo a la coordinadora de Correo Real, se trata de un reporte importante, porque es una de las primeras evidencias de la presencia de la mariposa monarca en esa región. Sin embargo, no se parece mucho al resto de los reportes elaborados por la autora. Por ejemplo, en otros textos de reporte (no reseñados en este artículo), ella solía usar la cuenta de correo electrónico proporcionada en su trabajo (con la extensión .gob) y enviaba copia de su mensaje a sus compañeros de oficina y su jefe inmediato. En sus mensajes, Alejandra se limitaba a reportar los datos de la migración de la monarca sin sugerir muchas pistas sobre el contexto o los participantes. De esa manera, definía su audiencia y las expectativas sobre la recepción de su reporte, en la medida en que recurría a su cuenta oficial de correo electrónico para el envío del mensaje y usaba un lenguaje técnico que puede identificarse por la incorporación de terminología específica de su campo laboral. Esos elementos están ausentes en el texto que aquí analizamos.

Por el contrario, en este texto de reporte que revisamos nos deja ver descripciones sobre las actividades familiares [Este fin de semana que fui a mi casa...] y su origen rural [...estuve platicando con mi papá y me comentó que en sus parcelas...] junto con datos específicos de la migración. Los

datos que Alicia escribió, como fecha, hora y condiciones ambientales, corresponden a algunos campos del formulario de monitoreo que mostramos en la primera sección [... esto fue el jueves 7 de noviembre como a las dos de la tarde, estaba soleado], lo que nos sugiere la presencia del formulario de reporte como modelo para hacer el texto de reporte, además del compromiso e interés de la autora con el monitoreo.

En conjunto, estos rasgos de su documento lo sitúan entre un documento personal, dirigido a la coordinadora de Correo Real, y un reporte formal de monitoreo. El tono personal del texto y el ánimo de compartir anécdotas familiares son rasgos muy presentes en muchos textos de reporte que hemos analizado.

Texto de reporte 5: solicitudes de apoyo

La autora de este correo electrónico es la maestra Griselda (Figura 7). Ella participó varios años como responsable del programa “Escuela Verde”,⁶ que promovía la capacitación de maestros y personal de apoyo de las escuelas primarias y secundarias con la intención de que ellos impulsaran proyectos ambientales en sus planteles.

6 El programa Escuela Verde es promovido por empresas privadas y organizaciones de profesionistas, y cuenta con el aval de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.



Necesito su ayuda

1 mensaje

5 de marzo de 2010, 16:07

Buenas tardes Sra. Rocío!
 Necesito saber si la planta que se llama "ajillo" evita que se acerquen las mariposas a hospedarse en las asclepias y lantanas. Mi pregunta es porque, estamos reforestando nuestros hospederos y la directora del Colegio me pide que el centro del cuerpo de la mariposa que tenemos en el jardín lo rellenemos con ajillo, porque tenemos de dónde obtenerlo.
 Perdón por quitarle su tiempo, pero creo que usted es la única que puede ayudarme y no quisiera echar a peder el proyecto; pues para esta primavera tenemos otro espacio que espero fructifique.

NOTA: Tenemos una fotografía de una oruga con fecha de 17 de febrero y es la única que hemos detectado. El problema que tenemos es que fue tomada con celular y me falta un cable para pasarlo a la computadora.
 Muchas gracias de antemano por su apoyo!
 Con admiración y respeto. . . .

Figura 7 Texto de reporte 5

284

En su escuela, una institución privada, la autora se involucró en este programa. Tomó las capacitaciones y promovió varios proyectos, entre ellos el establecimiento de áreas verdes y jardines que aparecen señalados en el texto de reporte como “hospederos” por su función como refugio de varias especies de mariposas y aves, entre otros. El texto, enviado desde una cuenta de correo electrónico personal, es corto, directo y sin los formalismos que hemos encontrado en otros documentos, como las cartas o los textos personales mostrados previamente.

El texto de reporte inicia con un saludo [Buenas tardes, Sra. Rocío!] donde el uso del signo de admiración sugiere un saludo efusivo y cierta informalidad, al hacer uso incompleto de este signo de expresión. Por su parte, el uso del término de cortesía [Sra. Rocío] sugiere una relación respetuosa, un tono que se mantiene a lo largo del documento, particularmente cuando la autora reconoce la autoridad de Rocío y se disculpa por el tiempo que le demanda [Perdón por quitarle su tiempo, pero creo que usted es la única que puede ayudarme...].

A diferencia de la carta del maestro Manuel, que muestra un manejo formal de la ortografía, Gloria se permite algunas licencias en relación con la manera de usar los signos de admiración [Muchas gracias de antemano por su apoyo!], un rasgo que

parece tolerado en los correos electrónicos y en otras formas de comunicación en línea, y refleja la heterogeneidad de las prácticas de escritura y formas vernáculas de producción de textos (Barton y Lee, 2013; Squires, 2010).

Como podemos observar, buena parte del texto de reporte se centra en la preocupación de la autora por mantener en buen estado un jardín que se montó en la escuela como parte del proyecto “Escuela Verde”. La efusividad de las primeras líneas da paso a un tono de solicitud de información sobre el uso de la planta denominada ajillo y la continuidad de un jardín [Necesito saber si la planta que se llama “ajillo” evita que se acerquen las mariposas a hospedarse en las asclepias y lantanas], aspecto que puede ser importante en el ámbito de la búsqueda de padres de familia que valoren aspectos estéticos o ambientales en las escuelas para sus hijos.

Esta inquietud y el interés de Griselda y su directora de continuar con la actividad del jardín parecen atenuar de cierta manera la intención de informar sobre la presencia de la mariposa monarca en su plantel escolar, pues los datos sobre la migración aparecen al final del texto en una sección que la autora marcó como “Nota”, para separarla del cuerpo central de su mensaje [NOTA: Tenemos una fotografía de una oruga con fecha del 17 de febrero...], lo que indica que está asignándole una importancia secundaria.

Al igual que en el texto de reporte de la maestra Isabel (texto de reporte 3 en la figura 4), las fotografías aparecen como un recurso gráfico importante. En este caso, sin embargo, su presencia solamente aparece sugerida [el problema que tenemos es que fue tomada con el celular] como resultado de dificultades técnicas que reportó la autora [y me falta el cable para pasarla a la computadora]. La ausencia en este caso de una fotografía es muy distinta a la ausencia de fotografías en la carta del maestro Miguel, donde ni siquiera aparece sugerida esta posibilidad. La presencia real o sugerida de las fotografías en los textos de reporte muestra la emergencia de un género híbrido en la producción de documentos sobre la migración de la mariposa monarca.

Discusiones

A pesar de que una de las principales tareas que realizan los científicos locales es la elaboración de reportes escritos, en la literatura académica se ha prestado muy poca atención a la escritura que se realiza en estas iniciativas. Debido al origen académico e institucional de la ciencia ciudadana, sus promotores han privilegiado el lenguaje científico y el registro de datos numéricos, a la vez que han invisibilizado otras formas de producción escrita.

Desde una perspectiva basada en los NLS y el concepto del género textual como acción social, en este artículo nos planteamos entender las formas que usan los científicos locales para resolver las demandas de escritura científica que enfrentan como participantes de programas de ciencia ciudadana, y la manera como se posicionan ante las fórmulas de escritura estandarizadas que predominan en el ejercicio de esta actividad.

Para responder a tales interrogantes mostramos el análisis de cinco textos de reporte de participantes del programa de ciencia ciudadana Correo Real. Consideramos cada uno de los textos como expresiones locales o vernáculos de escritura, dado que se caracterizan por su heterografía y están elaborados sobre la base de los recursos disponibles, pero sobre todo por su posición marginal respecto

a otras formas de escritura científica, tales como los artículos o reportes formales de investigación (Blommaert, 2008; Trimbur, 2013).

En general, los documentos analizados muestran una amplia diversidad de modos comunicativos, fórmulas lingüísticas, intenciones, posibles audiencias y posturas personales, que en su conjunto dan cuenta de distintos significados sobre la tarea de documentar la migración de la mariposa monarca. Esta pluralidad cuestiona algunos planteamientos sobre la manera de participar en esta actividad, los cuales asumen que la gente se involucra motivada por aprender sobre ciencia y conservación, y para contribuir a la investigación (Dickinson y Bonney, 2012; Oberhauser y Prysby, 2008).

En nuestro análisis, los ejemplos que mostramos fueron identificados como reportes, cartas, informe de actividades, textos personales y solicitudes de apoyo. La definición de estos géneros textuales está asociada no solamente con la reproducción de formas estandarizadas de escritura; por el contrario, como lo sugieren algunos (Bazerman, 2003; Galindo, 1994; Kalman, 2009), el género textual está relacionado con la intención comunicativa del autor, el rol social que este juega en el grupo desde el que escribe, y en relación a cómo cada escritor quiere ser valorado por la comunidad de lectores a la que dirige su texto; aspectos que se materializan en la estructura del texto, los modos comunicativos y la superficie de inscripción (Kress y Bezemer, 2009).

La mayoría de los textos de reporte que analizamos, tres de cinco, fueron escritos por maestros y los dos restantes por funcionarios públicos. Sin embargo, más allá de su identidad como profesionistas, el manejo del lenguaje, los aspectos materiales, los recursos culturales y simbólicos que movilizaron en la escritura muestran cómo ellos asumen distintas posturas e intenciones en su participación, a la vez que sus audiencias no se agotan en la comunidad científica o conservacionista.

Miguel (texto de reporte 2) al igual que Isabel y Griselda (textos de reporte 3 y 5, respectivamente),

eran maestros; sin embargo, su posicionamiento frente a la actividad y los posibles lectores es distinto en cada uno de los casos. Miguel es respetuoso y distante con Rocío (la coordinadora de Correo Real) al reproducir en su texto muchas de las características de un documento que habitualmente asociamos con una carta; se dirige a ella de manera formal para demandar que su reporte y el de su alumno sean considerados. Por su parte, Isabel elaboró un documento que parece ser más un informe de las actividades educativas de maestros y escolares que un reporte de la migración de la monarca. Además, la autora no solo se dirigió a Rocío, sino también a otros posibles lectores, los “amigos de Correo Real”, como ella nombra. Griselda, por su parte, fue más directa y puso en primer lugar una solicitud de ayuda a Rocío.

Raúl y Alejandra (textos de reporte 1 y 4, respectivamente), ambos identificados como servidores públicos, elaboraron textos muy contrastantes en términos de la intención comunicativa y la comunidad de lectores a la que dirigieron su documento. El primero elaboró un texto de reporte que se ajustó a la demanda de información de los proyectos de ciencia ciudadana usando el formulario de monitoreo que llenó en base a datos cosechados en campo, sus búsquedas en internet y documentos oficiales a los que tuvo acceso. Orientó su texto a una audiencia más amplia y aprovechó para mostrarse como conocedor y experto al usar un lenguaje técnico, una posición acorde con su figura como servidor público. Alejandra, por el contrario, elaboró un texto más coloquial y ofreció una narrativa en la que compartió anécdotas y recuerdos familiares que dieron lugar a una comunicación muy personal entre la autora y la coordinadora de Correo Real.

Las discusiones contemporáneas acerca del papel de los textos en la vida social sugieren considerarlos como poderosos instrumentos semióticos en cuanto constituyen parte importante de la realización de nuestras actividades sociales, tanto en el ámbito privado como en el público (Barton y Hamilton, 1998; Bazerman, 2003; Papen, 2008). Al mirar el potencial semiótico de los textos, nos

parece necesario trabajar alrededor de una definición de género textual que registre con más claridad el papel de los textos en la vida social y nos permita pensar a la escritura como constitutiva de las actividades sociales en la medida en que contribuye, junto con otros aspectos materiales y simbólicos, a dotarlas de significado.

Abordar el significado de la producción escrita implica no solo cuestionarnos por el contenido y la materialidad de los textos, sino también dar lugar a cuestionamientos acerca del origen y la naturaleza de los recursos materiales que los autores movilizan para componer sus documentos, la presencia de ciertas voces sociales, la referencia a algunas experiencias y ámbitos sociales, así como la ausencia de otras. Pero sobre todo la manera que se articulan estos elementos para configurar significado.

En nuestro análisis, por ejemplo, identificamos cómo Raúl (texto de reporte 1, Figura 1), al hacer uso del formulario de registro, tuvo que ajustar su escrito a los campos ya determinados. Su escritura fue económica en términos de la cantidad de texto elaborado y, en varios casos, se limitó a marcar opciones de respuesta predefinidas. Cuando lo consideró necesario, él recurrió a fuentes oficiales, como el SMN o a información técnica que buscó y copió de internet, a la vez que dejó fuera las voces de técnicos y pobladores locales con los que habitualmente convive y conversa sobre la migración de la monarca, aspectos que en conjunto contribuyeron a construir un texto de reporte más técnico si lo comparamos con el resto de documentos.

Así como Raúl incorporó información de distintas fuentes técnicas a fin de mostrar un documento que reflejara su posición como profesionalista y funcionario público, otros participantes también incluyeron información de otras fuentes, pero con un efecto semiótico distinto. Alejandra (texto de reporte 5), por ejemplo, citó información de su familia en un texto que es muy personal; lo mismo el maestro Miguel y la maestra Isabel (textos de reporte 2 y 4, respectivamente) que citan a

otros participantes para mostrar su trabajo educativo. Isabel incorporó varias fotografías, junto con la detallada descripción de las actividades escolares que en conjunto contribuyeron a mostrar el esfuerzo educativo de maestros y alumnos en las escuelas que visitó y el valor escolar de las actividades que registró.

La diversidad de textos de reporte que hemos mostrado es también una manifestación de la posición social de cada participante y cómo esta tiene consecuencias en el tipo de recursos a los que tiene acceso (Blommaert, 2008, 2013a; Kalman, 2003b). Raúl (texto de reporte 1) es capaz de tener comunicación con Rocío el mismo día de su observación, ya que, gracias a su posición como funcionario público, cuenta con recursos como un automóvil, una oficina con computadora y conexión a internet a través de la que recibe el boletín del SMN, consulta Google y envía rápidamente su reporte, aspectos que le permiten asumirse como uno de los primeros que reportan la llegada de las mariposas monarca a México.

En el otro extremo, el profesor Miguel elaboró una carta en una hoja de papel y confió en el correo postal para hacerla llegar a Rocío. De la misma manera, Alejandra aprovechó una visita a su hogar familiar para escribir un texto lleno de anécdotas y referencias personales, sin las referencias técnicas que demanda la actividad de monitoreo científico. Estas formas de representación y formación de significados son muy valoradas en su contexto y en el ámbito de los participantes de Correo Real. Sin embargo, en la literatura académica, así como en el discurso público, se insiste con frecuencia en la necesidad de construir una ciencia ciudadana a imagen y semejanza de la actividad científica profesional a través de mecanismos como la reproducción de las formas discursivas académicas, una tarea que solo ciertos participantes por su posición social y recursos culturales pueden seguir.

Los resultados mostrados en este artículo contribuyen a ilustrar que la producción textual que se realiza en tareas como la ciencia ciudadana está conformada por géneros textuales híbridos

al evocar distintos formatos, voces y actividades sociales (Jewitt, 2008). Creemos que este análisis contribuirá a cuestionar la idea de la participación de científicos locales como meros informantes y reproductores de fórmulas textuales académicas.

Conclusiones

A lo largo de las páginas previas analizamos y discutimos la producción escrita de cinco participantes de Correo Real. El análisis que realizamos nos permitió observar con detalle el papel que juega la escritura en esta práctica, la manera como los autores movilizan distintos recursos materiales y simbólicos, y sobre todo, la forma en que ellos enfrentan y resuelven las demandas de escritura científica habituales en los programas de ciencia ciudadana.

En particular, mostramos que los géneros textuales que se producen en una actividad de ciencia ciudadana se distancian de las definiciones habituales y comunes acerca de la escritura como colección de formatos y reproducción de fórmulas lingüísticas socialmente establecidas. Por el contrario, encontramos que cada uno de los textos de reporte representan producciones originales, pero sobre todo adecuadas para cumplir con las funciones que cada autor les asigna a su texto, ya sea mantener una relación social, expresar dudas o hacer consultas, compartir anécdotas familiares, además de las relacionadas con el monitoreo de la mariposa monarca.

La definición de género textual que hemos sostenido e ilustrado en estos ejemplos nos permitió considerar dos dimensiones: una donde hablamos de este como recurso cultural compartido y otra como la articulación de distintos elementos semióticos. Se trata de un recurso cultural compartido en la medida que es reconocido por una comunidad de escritores y lectores, y representa la estabilización de modos de comunicación históricamente construidos (Devitt, 2008; Kress y Bezemer, 2009); mientras a los primeros les permite componer el mensaje deseado para sus potenciales lectores, los segundos reconocen un texto que puede ser interpretado en

base a los distintos elementos semióticos presentes en el texto.

Desde el punto de vista semiótico los textos como portadores de significado son complejos agregados donde se articulan diferentes modos de representación. La naturaleza multimodal de los textos de reporte no se limita a la combinación de imágenes y rasgos escritos, sino que apunta también a reconocer las diferentes voces, tiempos y espacios presentes en estas composiciones escritas (Scollon y Scollon, 2003), tema que merece una investigación más detallada.

Nuestro análisis mostró el rol que la escritura tiene en la construcción de múltiples significados sobre el monitoreo de la migración de la mariposa monarca. En esta mirada, el texto forma parte del contexto y no es posible desligarlo de este, aspecto que debería ser considerado en las iniciativas que promueven la participación de la población en ejercicios de investigación a través de la escritura de reportes, pues ello tiene un rol importante en cómo las personas se involucran y la forma como componen sus reportes escritos.

El estudio mostró también la capacidad de los participantes de posicionarse ante formas institucionalizadas de participar en la producción de conocimiento científico, de pasar de la normativa a la retórica (Kress y Bezemer, 2009), así como su compromiso con la tarea de monitoreo de la mariposa monarca; ya que a pesar de las circunstancias distintas de cada participante y su acceso diferenciado a recursos culturales y materiales, todos ellos fueron constantes en la tarea de hacer sus reportes, compartir el número de mariposas observadas y datos sobre el clima, la vegetación o las condiciones del lugar de observación.

Los interesados en democratizar el acceso a la participación en la ciencia debemos reconocer en iniciativas como la de Correo Real una oportunidad de construir otras formas de hacer ciencia; a su vez los educadores e interesados en la escritura podemos encontrar en esta actividad un ejemplo

del papel que esta juega en el entorno social a fin de reconocer otras formas de producción textual y ejemplos acerca de cómo los ciudadanos se involucran y comprometen con una tarea cuando forma parte de actividades significativas para ellos. Lograr un acceso más equitativo a la ciencia y a la escritura será posible en la medida que se construyan oportunidades para que los participantes puedan desarrollar sus propias expectativas y componer sus propios discursos y plasmarlos en sus textos.

Referencias

- Agrawal, A. (2017). *Monarchs and milkweed: A migrating butterfly, a poisonous plant, and their remarkable story of coevolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Bargalló, C., Aymerich, M., y Blanch, M. (2003). Comunicación multimodal en la clase de ciencias: el ciclo del agua. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 21(3), 371-386.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Barton, D. y Papen, U. (2010). What is the anthropology of writing? En D. Barton y U. Papen (Eds.), *The anthropology of writing. Understanding textually-mediated worlds* (pp. 3-32). Londres: Continuum.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2003). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it* (pp. 315-346). Londres y Nueva York: Routledge.
- Black, R. (2017). Discourse analytic approaches to understanding new literacies in online fan fiction writing communities. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *Researching New Literacies* (pp. 151-168). Nueva York: Peter Lang.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy. Writing, identity and voice in Central Africa*. Nueva York: Routledge.
- Blommaert, J. (2013a). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol, Buffalo y Toronto: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2013b). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459.
- Bonney, R., Cooper, C., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T., Rosenberg, K. y Shirk, J. (2009). Citizen science: A developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. *BioScience*, 59(11), 977-984.
- Clark, R. e Ivanič, R. (1997). *The politics of writing*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Devitt, A. J. (2008). *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Dickinson, J. y Bonney, R. (2012). Why citizen science? En J. Dickinson y R. Bonney (Eds.), *Citizen science. Public participation in environmental research* (pp. 1-14). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic an intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133-168.
- Flockhart, D., Brower, L., Ramírez, M., Hobson, K., Wasenaar, I., Altizer, S. y Norris, R. (2017). Regional climate on the breeding grounds predicts variation in the natal origin of monarch butterflies overwintering in Mexico over 38 years. *Global Change Biology*, 23(7), 2565-2576.
- Florence, M. y Yore, D. (2004). Learning to write like a scientist: Coauthoring as an enculturation task. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 637-668.
- Fraenkel, B. (2010). Writing acts. When writing is doing. En D. Barton y U. Papen (Eds.), *The Anthropology of writing. Understanding textually mediated worlds* (pp. 33-46). Londres y Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Galindo, R. (1994). Amish newsletters in *The Budget: A genre study of written communication*. *Language in Society*, 23(1), 77-105.
- Galindo, R. y Brown, C. (1995). Person, place, and narrative in an Amish farmer's appropriation of nature writing. *Written Communication*, 12(2), 147-185.
- Galindo, C. y Rendón-Salinas, E. (2007). *Danaidas: las maravillosas mariposas monarca*. S. L.: Fondo Municipal para la Naturaleza-Telcel.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2004). Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. *Establishing scientific classroom discourse communities: Multiple voices of teaching and learning research* (pp. 19-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gillen, J. y Hall, N. (2010). Using Edwardian postcards to study ordinary writing. En D. Barton y U. Pappen (Eds.), *The anthropology of writing. Understanding textually-mediated worlds* (pp. 169-189). Londres: Continuum.
- Halliday, M. (2002). *On grammar in the collected works of M. A. K. Halliday* (vol. 1). Londres: Continuum.
- Heath, S. B. y Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research. language & literacy* (NCRL): ERIC.
- Hymes, D. (1996). Speech and language: On inequality. En D. Hymes (Ed.), *Ethnography, Linguistics, Narrative: Towards an understanding of voice* (pp. 25-62). Abingdon, UK: Taylor & Francis.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Kalman, J. (2003a). 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. (2003b). *Escribir en la plaza*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2009). San Antonio, ¡Me urge! Preguntas sin respuesta acerca de la especificidad de dominio de los géneros textuales y las prácticas letradas. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 130-155). México, D. F.: CREFAL, Siglo XXI.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Santillana.
- Kell, C. (2009). Situar las prácticas: Nuevos estudios de cultura escrita y estudios etnográficos de Sudáfrica. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 169-189). México, D. F.: CREFAL, Siglo XXI.
- Kell, C. (2015). "Making people happen": Materiality and movement in meaning-making trajectories. *Social Semiotics*, 25(4), 423-445.

- Kelly, G. (2007). Discourse in science classroom. En S. K. Abell y G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 443-469). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kress, G. y Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación multimodal. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 64-83). México, D. F.: CREFAL, Siglo XXI.
- Lawrence, A. y Turnhout, E. (2010). Personal meaning in the public sphere: The standardisation and rationalisation of biodiversity data in the UK and the Netherlands. *Journal of Rural Studies*, 26(4), 353-360.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J. (2001). Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 296-316.
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edingburgh: Edingburgh University Press.
- Lillis, T. y McKinney, C. (2003). *Analysing language. A student workbook*. Londres: Trentham Books, The Open University.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin reader. Selected writings of Bakhtin, Medvedev, Vóloshinov*. Londres: E. Arnold.
- Mueller, P. y Tippins, D. (2012). The future of citizen science. *Democracy and Education*, 20(1), 2.
- Oberhauser, K. y Prysby, D. (2008). Citizen science: creating a research army for conservation. *American Entomologist*, 54(2), 103-104.
- Papen, U. (2008). Pregnancy starts with a literacy event: pregnancy and antenatal care as textually mediated experiences. *Ethnography*, 9(3), 377-402.
- Robinson-Pant, A. (2000). *Why eat green cucumbers at the time of dying? Women's literacy and development in Nepal*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Rodilla, B. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
- Schaffner, S. (2005). *Texturation of everyday life: American field guides to birds and their use*. Doctor of Philosophy dissertation, University of Washington, EE.UU.
- Scollon, R. y Scollon, S. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Shirk, J. L., Ballard, H. L., Wilderman, C. C., Phillips, T., Wiggins, A., Jordan, R., McCallie, E. Minarcchek, M. Lewenstein, B. V. Krasny, M. E. y Bonney, R. (2012). Public participation in scientific research: a framework for deliberate design. *Ecology and Society*, 17(2), 29-48.
- Squires, L. (2010). Enregistering internet language. *Language in Society*, 39(4), 457-492.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Trimbur, J. (2013). Grassroots literacy and the written record: Asbestos activism in South Africa. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 460-487.
- Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Universidad del Pacífico.

How to reference this article: Méndez-Arreola, R. y Kalman, J. (2019). Lo que escriben los científicos locales. El texto como acción social. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 271-290. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a05

APORTES DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO AO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CONTRIBUTIONS OF THE NEW LITERACY STUDIES TO THE FIELD OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

María del Carmen Lorenzatti

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Profesora adjunta en el área de Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro grupo de investigación sobre educación de jóvenes y adultos, Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Miembro del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y de la Cátedra Pablo Latapí, Argentina.

Pedro Echagüe 3092, Barrio San Fernando cp 5016, Córdoba, Argentina
marial@ffyh.unc.edu.ar

Gladys Blazich

Doctoranda en Ciencias de la Educación. Especialista en formador de formadores (CREFAL) y en Gestión y conducción del sistema educativo y sus instituciones (FLACSO). Subdirectora del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Miembro grupo de investigación sobre Educación de jóvenes y adultos, Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

RESUMEN

En este artículo se exponen algunos aportes de la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (NEL) al campo de la educación de jóvenes y adultos. Esta perspectiva y el uso del enfoque etnográfico posibilitan el registro, el análisis y la conceptualización de las prácticas cotidianas de los sujetos en relación con la cultura escrita. En esta línea se exponen los hallazgos de dos investigaciones realizadas en escuelas de jóvenes y adultos en Argentina. En el primer apartado se expone el abordaje teórico-metodológico de los NEL. Posteriormente, se analizan prácticas de lectura y escritura a partir de los usos y sentidos asignados al abecedario. En el segundo apartado se puede observar cómo a partir de la lectura de un cuento se configuran las relaciones con la cultura escrita en la escuela. Finalmente se presentan algunas reflexiones sobre el aporte de los NEL a la educación de jóvenes y adultos en Argentina.

Palabras claves: jóvenes y adultos; educación de jóvenes y adultos; literacidad; escuelas de jóvenes y adultos.

RESUMO

No artigo apresentam-se as contribuições que a perspectiva dos novos estudos de letramento (NEL) realiza ao campo da educação de jovens e adultos. Esta perspectiva desenvolve-se em conjunto com o enfoque etnográfico que possibilita o registro, a análise e a conceptualização das práticas cotidianas dos sujeitos com relação à cultura escrita. Nesta linha expõe-se as descobertas de duas pesquisas realizadas em escolas de jovens e adultos na Argentina. Na primeira parte apresenta-se a abordagem teórica-metodológica proposta pelos NEL. Após, se analisam práticas de leitura e escritura a partir dos usos e sentidos dados ao abecedário escolar. Na seguinte parte visibiliza-se como se configuram as relações com a cultura escrita na escola a partir da leitura de um conto. Finalmente se apresentam algumas reflexões sobre a contribuição dos NEL à educação de jovens e adultos na Argentina.

Palavras-chave: jovens e adultos; educação de jovens e adultos; letramento; escolas de jovens e adultos.

291

Recibido: 2018-07-23/ Aceptado: 2018-11-08 / Publicado: 2019-05-01

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a06

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 291-305, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Miembro de la Cátedra Pablo Latapí,
Argentina.
Las Heras 727-3500 Resistencia, Chaco
gblazich@yahoo.com.ar

Rocío Arrieta

Licenciada en Ciencias de la Educación,
Escuela de Ciencias de la Educación, y
doctoranda en Ciencias de la Educación,
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
Becaria de Postgrado (2012-2017),
IDH-CONICET (Instituto de Humanidades
del Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas) Córdoba, Argentina.
Miembro grupo de investigación sobre
Educación de jóvenes y adultos, Centro de
Investigaciones, Facultad de Filosofía y
Humanidades de la Universidad Nacional
de Córdoba.
Pedro Echagüe 3092, Barrio San
Fernando, CP 5016, Córdoba, Argentina.
rocioaz@hotmail.com

292

Proyecto de investigación: "Prácticas educa-
tivas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos
y conocimiento", con lugar de trabajo en el
Área Educación del Centro de Investigaciones
de la FFyH. Aprobado y financiado por FONCYT.
PICT-2016-2081. Res. N° 285/2017.

ABSTRACT

This article deals with the contributions brought by the New Literacy Studies to the field of youth and adult education. This perspective and the ethnographic approach allow to record, analyse and conceptualize individuals' everyday activities concerning written culture. Thus, the findings from two empirical research projects carried out in Argentina are presented here. In the first section, the methodological theoretical approach by NELS is presented. Then, reading and writing practices are analyzed from the uses and meanings assigned to the school's alphabet. In the following section it is possible to visualize how the relationships with the written culture in the school are configured from the reading of a story. Finally some reflections on the contribution of the NEL to the Education of Young People and Adults in Argentina are presented.

Keywords: young people and adults; education of young people and adults; literacy; schools for young people and adults.

Introducción

La alfabetización de adultos ha sido un tema de debate de distintas políticas educativas —nacionales e internacionales—, de investigadores, de organizaciones sociales y de maestros preocupados por este tema. En nuestras aulas no estuvimos ajenos a esta preocupación. En el inicio de las clases del seminario de “Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos”,¹ durante mucho tiempo hicimos claridad sobre el sentido que damos a la palabra alfabetización. Sentíamos la necesidad de incluir la dimensión social de este proceso, de estudiar los sentidos que los sujetos confieren a la lectura y la escritura.

Con la inclusión de diferentes perspectivas teóricas fuimos construyendo una nueva forma de abordar los procesos de alfabetización. En primer lugar, la lectura de Freire (1971) nos llevó a reconocer la diferencia entre la educación bancaria y la educación como práctica de la libertad. Paralelamente, desde la psicogénesis, Ferreiro y Teberosky (1980) nos brindaron herramientas para pensar que, si los niños construyen hipótesis en torno a la cultura escrita, también lo harían los jóvenes y adultos. Sin embargo, no encontrábamos puentes para cruzar hacia la práctica de los maestros. A la hora de trabajar con ellos y con alfabetizadores, las propuestas de enseñanza mantenían el sesgo de la decodificación del fonema en grafema, de la repetición mecánica de sílabas. En los talleres realizados con los maestros identificamos sus sinsabores y angustias unidos a una sensación de fracaso producida por la mirada de la propia práctica. En nuestras investigaciones observamos que la misma no habilita ni promueve procesos de apropiación de la cultura escrita en personas que hace tiempo dejaron la escuela o nunca pudieron ingresar a ella.

1 Seminario que se dicta en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, desde el año 1997. Actualmente se denomina Procesos de literacidad y educación básica de jóvenes y adultos.

El acceso a materiales bibliográficos sobre la perspectiva sociocultural y los nuevos estudios de literacidad (Street, 1993, 2005; Kalman, 2003, 2004; Zavala, 2002, entre otros) nos permitió mirar de otra manera los procesos de lectura y escritura. Este abordaje teórico metodológico nos abrió la posibilidad de articular estos procesos al concepto de “vida cotidiana” (Heller, 1977). También recuperamos el enfoque etnográfico en el trabajo, en la medida en que propicia el registro y análisis de las prácticas cotidianas de los sujetos en relación con la cultura escrita.

La pregunta que orienta el presente artículo es cuáles son los aportes de la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (en adelante, NEL) a la comprensión de las prácticas de lectura y escritura en escuelas para jóvenes y adultos. En primer lugar, presentaremos una aproximación conceptual de los NEL, examinando las herramientas metodológicas desplegadas en sus investigaciones; en segundo lugar, compartiremos hallazgos de dos proyectos de investigación,² que forman parte de un proyecto global,³ en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Finalmente realizaremos apreciaciones conceptuales derivadas de discusiones entre los miembros del equipo, que enriquecen y arrojan nuevas luces sobre los estudios de lectura y escritura en este campo socioeducativo.

Abordaje teórico-metodológico

En el marco de los NEL, se entiende la lectura y la escritura como prácticas inherentes a las relaciones sociales, y que no pueden reducirse a técnicas y habilidades individuales. Por lo tanto, es necesario comprender las prácticas letradas como

2 Cfr. Arrieta (en preparación) y Blazich (en preparación).

3 El equipo de investigación es dirigido por María del Carmen Lorenzatti, con sede en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. El proyecto global “Prácticas educativas con jóvenes y adultos. Políticas, sujetos, conocimientos” está evaluado y financiado por SECYT (UNC- Período 2016-2017) y FONCYT (Período 2017-2020-ANPCYT)

“íntegramente conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral y de utilizar herramientas y tecnologías” (Zavala, Murcia y Ames, 2004, p. 9). En este sentido Kalman (2002) sostiene que ser lector y escritor se desarrolla sobre una historia social en la cual se construye y se consolida una configuración de opciones culturales alrededor de la lengua escrita y una historia individual de nuestro propio tránsito por la geografía comunicativa.

Street (1984, citado en Street, 2008), desde los NEL, diferencia entre un modelo de alfabetización “autónoma” y un modelo de alfabetización “ideológica”. El primero hace referencia a una práctica que se presenta como neutral y universal con efectos directos sobre otras prácticas sociales y cognitivas.

El modelo alternativo, ideológico, de la alfabetización brinda un punto de vista culturalmente sensible respecto a las prácticas alfabetizadoras, conforme varían de un contexto a otro. [...] la alfabetización constituye una práctica social y no únicamente una habilidad técnica y neutral; además sostiene que siempre está inmersa en principios epistemológicos socialmente construidos. (Street, 2008, p. 44)

En esta línea, Zavala *et al.* (2004, 2002) consideran que es necesario distinguir entre alfabetización y literacidad. Mientras la primera limita su significado al aspecto mecánico y técnico de codificación y decodificación de símbolos gráficos en el ámbito educativo —un concepto tecnicista, ligado a la educación formal— la literacidad hace referencia a la práctica social de lo letrado en cualquier contexto sociocultural, es decir, “la literacidad no constituye un bien en sí mismo sino una práctica social que está inserta en nuestro habitus cotidiano y, por consiguiente, no es la tecnología, sino las prácticas sociales y culturales relacionadas con ellas las que pueden beneficiar o poner en desventaja al usuario” (Zavala, 2002, p. 97). La autora considera que los NEL se constituyen a partir de una mirada interdisciplinaria que entiende lo letrado como un sistema simbólico arraigado en la práctica social. Street (1993) señala que la pluralidad de lo letrado es una

construcción histórica y cultural y, por ende, inserta en relaciones de poder.

En América Latina, no existe una traducción lineal del concepto de *literacy*. Autores como Zavala, Niño, Murcia y Ames (2004) proponen como traducción el término literacidad y sus variaciones literacidades y biliteracidades (Kalman y Street 2009). A su vez, en Brasil se conoce a esta perspectiva teórica como letramento. La investigadora brasilera Tfouni considera que es un término polisémico que designa a “ese proceso de estar expuesto a los usos sociales de la escritura, sin saber leer ni escribir” (Tfouni, 2010, p. 10).⁴ Kalman (1993, citada en Kalman y Street, 2009, p. 10) señala que la palabra alfabetización no alcanza para designar fenómenos que van más allá de los aspectos más concretos de lectura y escritura y para ello reconoce la búsqueda de frases explicativas tales como “el uso de la lengua escrita”, “el complejo fenómeno de la escritura” o “el aspecto social de la lengua escrita”. En esa línea entiende que es difícil la traducción de *literacy* al español. La autora reconoce que el vocablo alfabetización remite a atributos negativos, como es el analfabetismo o analfabeto, que imprimen un sello estigmatizante asociado a la posición social y al nivel educativo alcanzado (Kalman, 2008).

En un trabajo reciente Knobel y Kalman (2017) hablan de prácticas del lenguaje porque hace referencia a lo oral, lo escrito y lo multimodal. Sostienen las autoras que se trata de “usos y comportamientos culturales reiterados, y da cuenta del uso competente de tecnologías diversas y de conocimientos, creencias y valorizaciones sociales” (p. 15).

En nuestras investigaciones realizamos una articulación conceptual entre la perspectiva de los NEL con la perspectiva sociológica de Heller (1977) y el concepto de vida cotidiana porque entendemos que contribuye a mirar a los sujetos desde sus modos cotidianos de apropiarse de aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente en su ambiente inmediato, en su pequeño mundo, entre

4 La traducción es de las autoras de este artículo.

ellos el lenguaje. Se incorpora así otro concepto relevante que es el de apropiación. Heller entiende que se trata de un proceso continuo y se centra en una relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en distintos ambientes. Rockwell (2005, 2009) profundiza el análisis y sostiene que los procesos de apropiación se entienden en términos sociales, porque no se centran en el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto, sino en las relaciones y prácticas sociales cotidianas, a través de las cuales los sujetos se encuentran con otros y hacen suyos los conocimientos que construyen.

El abordaje teórico presentado necesariamente remite a un planteo metodológico, y de manera particular al enfoque etnográfico. Este es un punto nodal para pensar en la perspectiva de los NEL, porque el análisis de las prácticas en estudios desarrollados en diferentes contextos sociales e institucionales nos permite identificar de qué manera las políticas y los contextos interpelan a los sujetos y a la vez van configurando y forman parte de las prácticas; también orienta a desentrañar las acciones, los propósitos, los sentidos puestos en juego en las prácticas sociales de los sujetos y la manera como intervienen los conocimientos de los sujetos sobre la cultura escrita; como se incorporan los usos sociales de la lengua escrita al espacio educativo y en los momentos y las circunstancias en que los sujetos de los estudios realizados hacen uso de esos conocimientos fuera del espacio escolar. Este abordaje teórico metodológico permite reconocer las relaciones de poder donde se desarrollan las prácticas sociales en torno a la cultura escrita.

El “estar ahí”, “mirar lo que sucede”, “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) implica también poner en marcha diferentes estrategias de obtención y análisis de la información. En relación con los estudios desarrollados en las escuelas de jóvenes y adultos, tienen prioridad las observaciones de clases y entrevistas a distintos sujetos (estudiantes, profesores, maestros y equipos directivos). En el caso de investigaciones que incorporan

la mirada de lo que hacen los jóvenes y adultos con la cultura escrita fuera de la escuela, hemos desarrollado una manera de estar en el territorio que llamamos “acompañamiento” a los sujetos involucrados en los estudios. Esta estrategia posibilitó una mirada a las prácticas de literacidad en distintos espacios sociales con el objetivo de descentrar la mirada de la escuela como lugar privilegiado para el estudio de las prácticas de producción y uso de los conocimientos escolares —particularmente de las prácticas de lectura y escritura— y comprender cómo las experiencias vitales de los sujetos, ligadas a la cuestión laboral y las responsabilidades familiares se entraman en estos procesos.

En este artículo pretendemos compartir hallazgos de dos estudios que muestran el potencial analítico de la perspectiva de los NEL. Ambas investigaciones se desarrollan en escuelas de jóvenes y adultos de nivel primario de diferentes provincias de la Argentina y se intenta compartir el análisis sobre los modos como se incorpora la lengua escrita.

El abecedario en la escuela. Usos y desusos.

Es habitual asociar escuela y escritura. Esta asociación tiene como corolario considerar la escritura como un eje central para acceder a los conocimientos que la escuela transmite y superar los distintos niveles educativos. Sin embargo, enseñar a leer y escribir no fue siempre una misión exclusiva de la escuela. Kalman (2017), recuperando el trabajo de Cook-Gumperz (1988), analiza las transformaciones en los modos de transmisión de la cultura escrita a partir de la constitución de la escuela como modelo educativo hegemónico. Reconoce que, al inicio del siglo XIX, la lectura se aprendía por transmisión de otros lectores (padres, vecinos) en situaciones cotidianas, de manera similar a la transmisión de un oficio.

La escuela como institución pública avanzó sobre estas otras formas de diseminación y apropiación de la escritura y redujo la noción de alfabetización en cuanto a usos, procedimientos y propósitos de la lengua escrita. Así, la escritura en la escuela se

constituyó en un fin en sí mismo, ajeno a otras actividades (Rockwell, 1997).

Kalman (2017) sostiene que la forma de leer y escribir en la escuela se identificó fundamentalmente con dos aspectos: el aprendizaje de formas gráficas con sus sonidos correspondientes (letras, sílabas y sonidos) y el reconocimiento de textos cortos sobre temas religiosos y morales (oraciones, fábulas con moralejas, entre otras). La autora sostiene que a pesar de los avances en la investigación, que dan cuenta de los distintos modos de relación de los sujetos con la escritura, la tendencia sigue siendo la enseñanza de la escritura a partir de elementos mínimos, como las letras y las sílabas. En los trabajos de investigación que realizamos, la escritura escolar se asocia además a la escritura sin errores ortográficos, a la prolijidad y a la “linda letra”, aspectos que demandan un gran tiempo en la escuela (Lorenzatti y Arrieta, 2017). La escritura adquiere así características particulares tanto por los modos de transmisión de ese saber, como por las formas en que se prepara el espacio escolar para tal fin.

296

En este apartado analizamos distintos episodios que reflejan los usos del abecedario. Las observaciones se realizaron en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos de nivel primario (CEJA) de la ciudad de Córdoba, durante el período 2015-2016.⁵ El grupo de estudiantes estaba conformado por dos hombres y ocho mujeres, con edades entre los 18 y los 55 años, quienes asistían regularmente a la institución. Todos tenían trabajos informales y las mujeres eran madres de familias numerosas; algunas vivían con sus parejas y otras únicamente con sus hijos e hijas.

5 En Córdoba coexisten tres tipos de instituciones educativas para jóvenes y adultos de nivel primario con distintos orígenes y organizaciones institucionales. Los centros educativos de nivel primario de adultos (CENPA) y las escuelas nocturnas, ambos gestionados por el estado provincial y los centros educativos de jóvenes y adultos (CEJA) dependientes de las intendencias municipales. Los CEJA surgieron en el año 2001 en el marco de la fuerte crisis social y económica de nuestro país y se ubican en zonas periféricas de la ciudad.

La escuela de adultos funcionaba en el horario de 15 a 18 horas en un espacio en el que por la mañana atendía la secretaría de la escuela primaria regular (de niños). En este espacio convivían los muebles de la secretaría (un teléfono, una computadora, un armario y un escritorio) con el mobiliario escolar. Se observaba un pizarrón al frente, bancos separados y en fila y carteles que ornamentaban el aula o salón de clases.

En este pequeño espacio que la docente ornamenta como “aula” se observan distintos objetos escritos: un cartel con los nombres y las fechas de cumpleaños de los estudiantes, un mapa de la Argentina, una lista (ordenada alfabéticamente) con los estudiantes que asisten regularmente a la escuela y tres carteles (que se destacan por su tamaño y colorido) con el abecedario alfabético. Dos de ellos están colgados en ambas paredes del aula y el restante se encuentran al frente del grupo de estudiantes, abajo del pizarrón. Los abecedarios contienen además un dibujo en cada letra y una palabra que comienza con la letra correspondiente. Por ejemplo, en la letra M (el dibujo es un mono y la palabra escrita es mono). Este tipo de carteles son los que predominan en las escuelas primarias regulares.

Para Sanjuán (2015) el abecedario es un artefacto cultural del siglo XIX, cuya función esencial es enseñar a los niños a leer y escribir, “para reforzar la entidad gráfica y fonética de cada letra y facilitar el recuerdo, casi todos los abecedarios han seguido un esquema básico: la letra destacada se asocia con una imagen, generalmente de un objeto o animal, cuyo nombre empieza con dicha letra, y con una palabra o frase o una estrofa rimada en la que abunde esa letra [...]. En los abecedarios más simples se da un paralelismo estricto entre imagen y palabra” (Sanjuán, 2015, pp. 43 y 44). La autora reconstruye la historia del abecedario como artefacto estético y cultural. Sostiene que en principio el carácter didáctico de los abecedarios temáticos se dirigió hacia contenidos religiosos o morales. En el siglo XX se modificaron, los abecedarios se hicieron más complejos en algunos casos, de manera que, según la autora, parecían destinados a lectores avanzados.

En el aula observada, el abecedario no solo se constituye en un modo de ornamentación, sino en un recurso al que los estudiantes y la maestra apelan en el marco de la escuela para la concreción de actividades. Así, ante actividades como “completar la letra que falta en una palabra” o “colorear determinada letra en una palabra”, la maestra solicita que miren el abecedario en caso de que se “olviden” la letra faltante o que no sepan la letra que deben colorear. Reconocemos cómo en el repertorio didáctico de la escuela predomina no solo la enseñanza del código —letra por letra, sílaba por sílaba— (Kalman, 2017), sino cómo las prácticas de escritura escolar y los artefactos culturales utilizados abonan a la construcción de significaciones particulares sobre la lengua escrita.

Para los estudiantes adultos aprender el abecedario es considerado un conocimiento fundamental en el proceso de apropiación de la escritura. En una de las observaciones en el aula, la maestra le indica a Sandra⁶ —una de las estudiantes del grupo— que escriba su nombre en el cuaderno. Sandra lo hace con letra de imprenta y en mayúscula (mientras deletrea en voz baja). Una vez que termina, para controlar que lo hace correctamente, busca en su cuaderno dónde lo tiene escrito. Corroboramos que su escrito esté bien y dice:

lo que pasa es que yo me olvido. Yo vine el año pasado también, pero me olvido, dejé a mitad de año, pero es así, me olvido y me olvido [...]. Mi marido me dice ‘pero vos te tenés que concentrar’ y es que a mí me gusta la charla, entonces yo me distraigo mucho. Yo me sé las letras, pero no las puedo poner juntas y mi marido me dice ‘pero si vos sabes el abecedario ya está... si sabés las letras, solo le tenés que poner atención’ (Sandra, Córdoba, 15/07/2015)

Para confirmar sus palabras y las de su marido, Sandra saca de su cuaderno dos abecedarios y los muestra —un abecedario tiene solo las letras y

el otro contiene las letras, acompañadas de una palabra y un dibujo, tal como el que está colgado en el aula—. Pasando el dedo sobre el abecedario, dice “lo que yo quiero es así leer rapidito, así, así rapidito”.

Si bien Sandra dispone de distintos materiales escritos, como folletos de ofertas de supermercados, estampitas religiosas que comparte con sus compañeros de grupo, ella en distintas ocasiones deletrea el abecedario como un modo de demostrar su conocimiento de la cultura escrita. Estos haceres muestran que “no sólo sancionamos todas estas prácticas sociales mediante la interacción personal, humana, sino también al recurrir a objetos que nosotros, u otras personas, colocaron ahí para ayudar a estabilizar y asegurar el tipo de práctica social que se requiere” (Street, 2008, p. 51).

El abecedario se constituye en un artefacto que regula para Sandra la relación con la escritura en el ámbito escolar. El modo de hacerlo fortalece una idea de la escritura aislada y descontextualizada que se muestra ajena a otros contextos sociales y a otras actividades sociales extraescolares. Street (2008), citando los aportes de Bartlett y Holland, considera los artefactos como medios para representar quiénes somos y lo que está aconteciendo. En este sentido, Street expresa que

El trabajo del salón de clases, el establecimiento de tipos especiales de relaciones sociales entre los participantes (el papel del maestro, las suposiciones respecto al hecho de ser un aprendiz, los derechos determinados in situ de hablar y escribir) se llevan a cabo en parte gracias a los artefactos. (Street, 2008, p. 50)

En las paredes del aula se observa un predominio del abecedario; es un saber considerado necesario y previo a la escritura, utilizado por los estudiantes cuando tienen que hacer ejercicios y para completar palabras. Se muestra como artefacto escolar pensado para la alfabetización de niños y se presenta como algo “dado” y universal, como un modo de encerrar y ordenar el universo de las letras para acercarlas a los aprendices lectores y escritores. Se

6 Los nombres propios fueron modificados a fin de resguardar la identidad de los sujetos observados, tal como se acordó en el inicio de la investigación.

abona así en la escuela la idea de una escritura descontextualizada de otras actividades sociales.

Compartimos a continuación un episodio sobre la selección de remeras y camperas que realizan estudiantes de una escuela primaria de jóvenes y adultos. El objetivo es analizar cómo en situaciones con fines no escolares, los estudiantes recurren al uso del abecedario.⁷

Uno de los días observados en la escuela, se entregó esta ropa que había sido previamente solicitada por las estudiantes. Ellas pidieron camperas talla s. Las camperas les quedaron muy ajustadas y solicitaron a la maestra que reclamara unas nuevas, acordes a sus medidas. Se registró que discutieron sobre las medidas de las camperas, las miraron, midieron las mangas con sus brazos y con su espalda. También revisaron la etiqueta de la campera y comprobaron que decía s, tal como habían solicitado. Además, midieron esta campera con otra que tenían algunas de ellas de años anteriores, para lo cual pusieron una sobre otra. Algunas de esas camperas eran talla M o L, según leyeron en la etiqueta. Asombradas, las alumnas manifestaron que no comprendían por qué ese año habían llegado más pequeñas. La maestra mencionó que solicitaría nuevas camperas y que devolvería estas que pidieron.

La clase continuó, pero dos estudiantes seguían preocupadas por las camperas y parecería que estaban buscando alguna posible respuesta. Al final de esta, cuando estaban merendando, Sandra y Estela (otra de las estudiantes) deletrearon el abecedario. Lo hicieron de manera correcta y volvieron la vista sobre los carteles. Estela, entonces, para ratificar el orden de las letras, le preguntó a la maestra: “¿La s está más atrás en el abecedario?”, a lo que la maestra respondió de manera afirmativa. Estela repitió nuevamente el abecedario en voz baja, miró las camperas y preguntó, “¿pero cómo?” (con un gesto entre

asombro e interrogación). La maestra se dio cuenta de que estaban asociando el orden del abecedario con el tamaño de la campera. Frente a las dudas de la estudiante, la maestra expuso que las tallas s, M, L correspondían a las denominaciones en inglés: *small* (pequeño), *medium* (mediano) y *large* (grande), y les explicó que “no es por el abecedario [que se eligen] los talles de las camperas”. Ante esta explicación de la maestra las estudiantes se rieron y exclamaron: “aaahh es que nosotros cuando vamos a comprar nunca habíamos pedido así por letra [risas], imagínate si no [...]. Yo voy mirando así, si me queda o no”.

En este episodio se puede evidenciar la pedagogización de la literacidad (Street y Street, 2004), ya que el uso descontextualizado del abecedario orienta una mala elección de la remera y la campera. La ubicación de la letra s casi al final de un conjunto de letras fue interpretada por las estudiantes como la talla más grande. A esta situación, que respondía al plano individual cognitivo, se agregó la ausencia de explicitación de la maestra sobre lo que implicaba la selección de la remera y la campera por la talla correcta. Mostró el carácter estático del abecedario colgado adornando un espacio del aula y la ausencia de relación con las prácticas sociales cotidianas de los estudiantes. Se evidenció además la importancia de hacer explícitas las convenciones del código escrito que se trabajaban en la escuela.

Este modo de entender las prácticas de cultura escrita remite al modelo autónomo (Street, 1984) en el que la letra escrita se presenta de manera neutra frente a los usos de esta fuera de la escuela.

En este sentido, los nel permiten analizar la multiplicidad de prácticas asociadas a la lectura y la escritura y posibilitan dar cuenta de la complejidad de los vínculos alrededor de estas prácticas.

El cuento. Una oportunidad para reconocer relaciones de poder

En esta sección presentamos un análisis del modo como una maestra de nivel primario de jóvenes

7 A los estudiantes del CEJA, la municipalidad de la ciudad de Córdoba, les ofrece camperas y remeras con la inscripción y el logo de las escuelas municipales para que asistan a la escuela.

y adultos de la provincia del Chaco (Argentina) abordó el tratamiento de un cuento con su grupo de estudiantes. Las observaciones se realizaron durante el año 2015 en una institución escolar de la modalidad educación permanente de jóvenes y adultos. Se trataba de un grupo conformado por 19 estudiantes: 12 mujeres y 7 hombres. Los bancos estaban dispuestos uno atrás del otro. En primera fila a la izquierda se ubicaban dos señoras indígenas con sus hijas; detrás de ellas se sentaban los varones (de ese mismo lado) y el resto de las mujeres, atrás y hacia el otro lado.

En el aula se encontraba un pizarrón y a su lado izquierdo se observaban globos de papel colgados con la escritura de las fechas de cumpleaños. Arriba del pizarrón, tal como se describió en el apartado anterior, se leía un cartel con el abecedario y en el resto de las paredes, otros carteles con distintas palabras y sus correspondientes dibujos. También había un afiche con un gusano dibujado que en cada parte tenía una letra. El trato con la maestra es diverso; algunos estudiantes la llamaban “seño”, los más jóvenes le decían “señorita” y la trataban de manera informal.

El cuento de la clase observada se denominó “Una piedra en el camino”, y trataba de un hombre rico que vivía en un castillo cercano a una aldea y destinaba parte de su fortuna a realizar distintas acciones que él consideraba mejorarían la vida de las personas. Según el relato, el hombre pensaba que la gente pobre de la aldea no era afectada al trabajo y por ello elaboró una estrategia para premiar a la persona que demostrara ser trabajadora y se ocupara del bien de los demás. Fue entonces que colocó una bolsa con monedas de oro debajo de una gran piedra en el medio de un camino muy transitado por la comunidad. Quien quitara la piedra, encontraría la bolsa, y de esta manera se quedaría con el premio.

En el primer momento la maestra pidió a los estudiantes que realizaran una lectura individual en silencio. Luego ella, parada en el frente del aula, comenzó a leer una parte del cuento en voz alta y después iba indicando el turno en que cada uno/a

de los/as estudiantes de la clase debía leer un párrafo. Ella decía, “ahora vos”, “listo”, y así cada estudiante leyó una parte del cuento hasta llegar al final. Los estudiantes leían con bastante fluidez, la mayoría con voz fuerte; en un caso, una lo hizo tan bajito que casi no se oía. Todos siguieron la lectura con la vista en el texto.

Luego de los turnos de lectura, la maestra les consultó si el cuento les había gustado y, como hablaba de una piedra en el camino, les preguntó, en tono jocoso, si ellos tenían algunas piedras en sus vidas. Todos se rieron y una mujer respondió que su piedra en el camino era su marido, otro dijo que su exmujer. En un ambiente de broma muchos siguieron mencionando otras piedras en sus caminos: “las matemáticas”, “los inspectores”, pero no profundizaron en ninguna de las “piedras” mencionadas o su significado.

El aula, según Kalman (2003), representa una oportunidad de participación, en referencia a la intervención en actividades sociales, pero también da cuenta de relaciones de poder. “En este sentido su significado abarca tanto las acciones de los sujetos como los vínculos que se entablan entre ellos; la participación se articula con el contexto en una situación específica y, a la vez, en su construcción” (Kalman, 2003, p. 43). El caso analizado muestra una lectura lineal e individual del texto sin demasiadas interacciones entre los estudiantes, en la que se observan los señalamientos de la maestra para designar los turnos de lectura. Ella inició la lectura, indicó los turnos y la extensión de estos.

En este caso también se evidencia cómo las prácticas de cultura escrita se dan en el marco de relaciones de poder. En primer lugar, en la elección del texto para trabajar, ya que fue la maestra quien lo seleccionó de acuerdo, sin participación o consenso con los alumnos. Todas estas cuestiones marcan una posición asimétrica, de poder/saber que detenta la maestra respecto de los estudiantes.

En el diálogo iniciado por la maestra y las interacciones que se produjeron entre los presentes, los

estudiantes mostraron diversas formas de apropiarse del mismo. Durante los intercambios verbales los participantes fueron construyendo asociaciones entre el contenido del cuento y situaciones de su vida cotidiana, haciendo nuevas interpretaciones y atribuyendo nuevos sentidos al texto. Así las piedras en el camino fueron transformándose en maridos, en las matemáticas y en otros escollos que jóvenes y adultos iban encontrando al comentar el texto.

El soporte del texto fue una fotocopia que la maestra entregó a cada alumno a cambio de unas monedas. Bowman (2008) sostiene que la fotocopia puede convertirse en un “texto nuevo” cuando el maestro “tipea o transcribe en una hoja nueva una consigna o un cuento, sin todos los detalles (escritos, gráficos) que pueden aparecer en el soporte original” (p. 63). De este modo la fotocopia entregada por la maestra se constituyó en un “texto nuevo”, ya que cumplió con varias de las condiciones que menciona Bowman: se trata de una escritura transcripta por la docente, en la que no figuraba el/la autor/a del cuento ni ninguna otra referencia sobre su origen ni contaba con ilustraciones originales.

La maestra utilizó el cuento como contenido y como recurso para desarrollar la secuencia de actividades como sigue: lectura oral individual y colectiva y comentarios sobre el cuento; escritura en el pizarrón de las actividades planteadas; copia en los cuadernos de las actividades; lectura oral de preguntas y discusión de posibles respuestas; escritura de las respuestas en los cuadernos. Trabajo individual; control de la maestra; lectura oral de las respuestas a las actividades. La lectura individual en silencio fue la primera actividad que la maestra indicó a los estudiantes para que se familiaricen con el texto a modo de práctica, antes de hacerlo en voz alta. Con esta actividad, ella aseguró haberse dirigido a fortalecer además aspectos actitudinales porque, sostuvo, “son demasiado tímidos, muy inseguros [...] les cuesta mucho largarse a leer, entonces esa primera mirada les permite tener un pantallazo general de lo que trata la lectura y así luego se animan a hacerlo

en voz alta” (Sara, Resistencia, 19 de noviembre, 2016). Según la maestra, la práctica de la lectura es un aspecto muy importante y considera que debe ejercitarse para llegar a dominarla. Por ello en la clase también les demandó —además de la lectura silenciosa— leer en voz alta algunos párrafos por turnos, comenzando con ella e indicando luego a otros el orden de lectura y la extensión. Para justificar esta actividad expresó: “no leen solos, no se animan. En muy contados casos se animan a leer solos, sin que les pidas” (Sara, Resistencia, 19 de noviembre, 2016).

Esto es congruente con la observación de Kalman (2004), en una experiencia de lectoescritura con un grupo de mujeres de Mixquic (México). Ella identificó que al inicio del proyecto estas mujeres “insistían en su desconocimiento de la lectura y la escritura, dudaban de su capacidad intelectual, devaluaban su experiencia y conocimientos” (p. 112).

De igual modo, la maestra de este estudio, sostenía que inicialmente se mostraban muy inseguros/as frente a la posibilidad de aprender a leer y escribir mejor o de acceder a nuevos contenidos. Sin embargo, la lectura oral en ese grupo propició “[...] el desarrollo de modalidades solidarias para leer juntas; se ayudaban entre sí para descifrar palabras desconocidas o comentaban algunos aspectos del lenguaje [...]” (p. 118).

Al analizar la participación de los estudiantes en el intercambio de la clase observada, se identificó que los más participativos fueron los/as de mayor edad, el resto simplemente se mantuvo escuchando. Respecto de los intercambios que puede provocar la lectura compartida cuando es significativa para las personas, Kalman (2004) describió los efectos que produjo en el grupo de mujeres (mencionado anteriormente) la lectura de la autobiografía de una luchadora social mexicana, especialmente su pelea personal por superarse y vivir la vida según sus principios. La experiencia de esta mujer y el acercamiento a la de estas mujeres hizo que el grupo se identificara con ella y que se

entablaran “importantes discusiones éticas, morales y políticas acerca de temas importantes para ellas [...] como una forma de comprender el texto y sus propias experiencias como madres, abuelas y mujeres [...]” (p. 114).

Al comparar la experiencia de lectura en clase que aquí se presenta y la experiencia relatada por Kalman, se evidenció la importancia de la selección del material de lectura, ya que, cuando resulta significativo para la vida de las personas, profundiza las posibilidades de comprensión no solo del texto, sino también de la propia vida o de su entorno. De otro modo, la lectura del texto solo promueve un intercambio de ideas que quedan en el plano de la superficialidad. El principal objetivo de la maestra no fue el desarrollo de una estrategia para provocar un pensamiento reflexivo, sino que se sintieran fortalecidos y más seguros a través de su práctica lectora. Ella consideró que era necesario que los jóvenes y adultos puedan expresar sus sentimientos, construir un grado de confianza entre compañeros y con la maestra para facilitar los entornos de trabajo. Con ello intentó crear un ambiente cordial, de compañerismo, de solidaridad, de ayuda mutua, en el que pudieran generarse mejores condiciones para el aprendizaje. Al respecto expresó “... el hecho de compartir también [...] lo que quiero es que se ayuden mutuamente entre ellos, pero que no le haga el uno al otro la tarea” (Sara, Resistencia, 19 de noviembre, 2016).

En el pizarrón, la maestra consignó la fecha del día, el nombre del cuento y la actividad que se iba a realizar, a saber: “¿quiénes son los personajes del cuento?, ¿cuál es el problema que se presenta?, ¿cómo se resuelve?, cambia el título del cuento, escribe una reflexión”.

Si bien esta actividad era muy similar a la que realizan los maestros en las escuelas primarias para niños, la maestra comentó que esta le permitió: “ver la comprensión del tema, cosas que no entienden ellos”, pero también facilitarla, “que puedan relacionar, que puedan llegar a una comprensión del texto” (Sara, Resistencia, 19 de noviembre, 2016).

Sin embargo, hablando de la comprensión de lectura, Rockwell (1985) sostiene que no es una habilidad abstracta y que los conocimientos nunca se extraen de una manera simple del texto escrito. Para esta autora es necesario llevar conocimientos al texto para poder comprenderlo, estableciendo una relación “independiente con el fenómeno expresado en el texto o bien una relación social, mediadora, en el proceso de apropiación de conocimientos a partir de la lectura” (p. 303), cuestiones que no se evidenciaron en este caso.

Una vez que la maestra terminó de copiar las actividades en el pizarrón, pidió a los estudiantes que realizaran una copia de ellas en sus cuadernos. Posteriormente leyó en voz alta las preguntas y entre todos/as las iban contestando oralmente —algunas la maestra y otras los estudiantes—. Cuando se compartía la respuesta de cada pregunta en voz alta, la maestra solicitaba a los estudiantes que la escribieran en sus cuadernos. Lo hicieron individualmente, en silencio absoluto. Por el contrario, en la experiencia relatada por Kalman (2004) la lectura oral en ese grupo propició “[...] el desarrollo de modalidades solidarias para leer juntas; se ayudaban entre sí para descifrar palabras desconocidas o comentaban algunos aspectos del lenguaje [...]” (p. 118).

Finalmente, volvieron a leer las preguntas y las respuestas en voz alta en los turnos que dictó la maestra, mientras cotejaban las respuestas con las escritas en sus cuadernos. Como lo hizo en otras actividades, la maestra controló pasando por los bancos. Pero según sus decires, el control no es la única intención, sino que a través de las actividades propuestas, buscaba generar lazos en el aula. De este modo, volvió a inscribir las estrategias en aspectos actitudinales.

Los estudiantes escribieron “ser bueno tiene recompensa [...] hacer el bien te cambia la vida”. Observamos que las reflexiones finales que los estudiantes expresaron sobre el cuento están en consonancia con una moraleja: “haz el bien y serás recompensado”. Estas prácticas se sostienen a lo

largo de la historia y muestran cómo la escuela como institución pública recurrió a fundamentos morales y religiosos, mediante los cuales controlar a las clases populares. La identificación entre lectura y moralidad se convierte así en una de las características de la escritura escolar (Kalman, 2017).

Si bien el recurso de la literatura resulta muy oportuno para que jóvenes y adultos puedan apropiarse de prácticas de lectura y escritura y acceder a nuevos contenidos, sería más enriquecedor si el cuento no hubiera sido seleccionado de la literatura infantil (La piedra en el camino, s. f.). Incluso, en este cuento en particular advertimos un mensaje estigmatizador en la generalización entre personas pobres y su falta de afección al trabajo.

En las indagaciones realizadas, este cuento también aparece asociado a páginas religiosas con mensajes morales. La naturaleza del relato y las intervenciones de la maestra no permitieron contextualizarlo y, por lo tanto, impidieron la discusión de otros aspectos más amplios en torno a la situación descripta. Por esta razón, no permitió a los/as estudiantes vincular el contenido con problemáticas de su vida cotidiana salvo tangencial y superficialmente, como se mencionó arriba.

De todos modos, en esta investigación se sostiene que, independientemente de los contenidos trabajados, es la intervención de la maestra a partir de las actividades y textos propuestos la que permite o no que los estudiantes se apropien de ciertos contenidos. Si este mismo cuento hubiera sido contextualizado en el tiempo y se hubiera presentado la biografía de su autor, habría brindado otra perspectiva desde la cual analizar aspectos como: las desigualdades sociales, la estigmatización de los grupos vulnerables, la caridad, entre otros.

Palabras para cerrar

Los estudios que compartimos en este trabajo tienen como eje común problematizar las prácticas de lectura y escritura en escuelas de jóvenes y adultos. De este modo, nuestra mirada se focaliza en

los sujetos de estas escuelas y en su relación con la cultura escrita. Para hacerlo, presentamos dos investigaciones que analizamos a la luz de cómo se configuran las prácticas de lectura y escritura en el espacio escolar, considerado históricamente como el ámbito privilegiado para apropiarse de la cultura escrita.

Es necesario recuperar la perspectiva de los nel para desagregar tres grandes aportes de los estudios presentados. En primer lugar, permite comprender que se trata de prácticas sociales, históricas, situadas y, como tales, insertas en relaciones de poder. En segundo lugar, esta visión da cuenta de los usos sociales de la lengua escrita, más allá de la posibilidad de leer y escribir autónomamente. Y, en tercer lugar, propicia el reconocimiento de los saberes que los sujetos tienen sobre la cultura escrita, sus usos y sus consecuencias sociales. Estos aspectos son fundacionales y constituyen un abanico de miradas sobre el acceso a la cultura escrita en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

Por otra parte, entender la lectura y la escritura como prácticas sociales propicia el estudio sobre los recursos materiales y simbólicos existentes de la cultura escrita, así como también sobre las percepciones de jóvenes y adultos en la escuela acerca de la cultura escrita y de sí mismos como lectores y escritores.

Estos modos de analizar las prácticas de literacidad ofrecen herramientas para superar la mirada dicotómica acerca de los sujetos que leen o no leen, que escriben o no escriben. En este sentido, señalamos la posibilidad de comprender que existen grados de literacidad que permiten identificar objetos escritos a través de diversas huellas o registros, que se pueden conocer algunas letras y que se lee la realidad desde otros modos. Ya no se trata de “analfabetos” que no pudieron o no quisieron acceder a la escolaridad y llevarla a buen término, sino de personas con conocimientos y saberes acerca de la lengua escrita, que arrastran consigo historias de discriminaciones y desvalorizaciones por no haber transitado por el sistema educativo.

En los espacios formativos de educación de jóvenes y adultos, en pocas ocasiones se considera la perspectiva de los nel. Los futuros maestros de esta modalidad están formados para trabajar con niños, y no se contempla la posibilidad de ejercer la profesión con jóvenes y adultos en las distintas materias o asignaturas. De este modo, en su gran mayoría, los docentes hacen uso de los mismos modos y artefactos utilizados para la enseñanza de niños, tal como aquí lo evidenciamos. Esto se cuestiona como “infantilización de la práctica en adultos”, ante lo que cabe tener en cuenta que muy pocas veces se observan procesos de formación docente específica.

En nuestra experiencia de trabajo con maestros registramos una constante preocupación sobre las maneras de enseñar a leer y escribir, pero en distintas ocasiones señalamos la ausencia de conocimientos sobre los reales saberes y conocimientos que tienen los jóvenes y adultos. Pareciera que es cosa juzgada el hecho de encontrar a sujetos que vienen con experiencias diversas. Sin embargo, pocas veces observamos prácticas docentes que entablen un diálogo con esos conocimientos y puedan desde allí configurar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Más bien encontramos prácticas que se basan en la copia del pizarrón, el corte de textos de revistas y, allí, la identificación de sílabas y palabras. Muchas veces estamos frente a actividades que no tienen significación alguna para la vida de los adultos. Sobre todo, cuando podemos reconocer la variedad de usos sociales de la lengua escrita por fuera del espacio escolar.

En el caso del uso del abecedario se observa el tratamiento “neutral”, sin más explicaciones de la maestra sobre lo que significa una letra en relación con una talla de ropa. Se evidencia la hipótesis que formulan los estudiantes sobre el lugar que ocupa la letra en el abecedario y el tamaño del objeto. Cuanto más atrás se encuentre la letra el objeto más grande debe ser. Esta asociación es solo un modo de mostrar las consecuencias de

un tratamiento descontextualizado del abecedario, como codificación de fonema en grafema sin medir las consecuencias sociales de este conocimiento, lo que revela la ausencia del uso social de la lengua escrita. Esta situación anula la posibilidad de dar cuenta de las múltiples significaciones y usos que hacen de la lengua escrita los jóvenes y adultos.

En el otro caso presentado, el análisis del cuento muestra la selección de un texto literario que estigmatiza a sectores sociales económicamente desfavorecidos bajo la presunción de que se trata de una población que no es afectada al trabajo, lo que pone en evidencia un sesgo moral del texto. Ante esto nos preguntamos: ¿Cómo se refleja la vida cotidiana de los estudiantes en relación con sus trabajos o con su realidad de desempleados? ¿Cómo se contextualizan las piedras que cada quien encuentra en su camino de la vida? Ellos comparten sus “piedras”, pero la maestra no lo hace de la misma manera.

El uso de la literatura en la escuela muestra una decisión acertada; los textos literarios pueden promover el disfrute de la lectura, permiten entablar la comunicación con uno mismo y con otros, potencian procesos de pensamiento, despiertan la imaginación, la curiosidad, y permiten mirar y conocer el mundo desde otra perspectiva. Estas razones fundamentan la necesidad de considerar su uso al momento de construir procesos con jóvenes y adultos, cuya trayectoria social está plagada de exclusiones y carencias, entre ellas, el acceso a ciertos bienes culturales. Un ejemplo de cómo usar la literatura para enriquecer la experiencia de la alfabetización es la experiencia narrada de Kalman (2004) con mujeres de Mixquic, México, donde se demostró que cuando los textos seleccionados brindan a los sujetos la posibilidad de vincularlos con sus experiencias vitales dan lugar reflexiones de profundo significado para analizar posiciones y decisiones personales de esos sujetos.

El potencial de la perspectiva teórico-metodológica de los NEL en el campo de la educación de

jóvenes y adultos permite identificar el abordaje de la literacidad en el aula y reconocer los conocimientos circulantes y las prácticas de cultura escrita de sujetos jóvenes y adultos que no se “ade-cuan” a los cánones escolares. Este reconocimiento nos aleja del lugar de infante asignado históricamente a los jóvenes y adultos en las aulas y brinda trazas para repensar los procesos de formación y prácticas de los docentes de la modalidad.

Referencias

- Arrieta, R. (en preparación). La escolarización y sus consecuencias sociales. Un análisis de los usos sociales del conocimiento escolar en jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba. Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba: UNC.
- Arrieta, R. y Lorenzatti, M. del C. (2017). La escuela de jóvenes y adultos un espacio para aprender ‘la charla’ y la ‘buena escritura’. En A. F. Ribeiros de Freitas y M. L. de Queiroz Freitas (Eds.), *Os sentidos da formação em rede* (pp. 139-151). Maceio, Alagoas, Brasil: Edufal.
- Blazich, G. (en preparación). Itinerarios. Ser maestra en educación de jóvenes y adultos. Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba: UNC.
- Bowman, A. (2008). *El maestro como mediador en la construcción de la lengua escrita*. Trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación (no publicado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. España: Paidós.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo xxi.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-27. Pátzcuaro: CREFAL.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de la lectoescritura con las mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2008). Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, 54(5), 523-538.
- Kalman, J. (2015). El origen social de la palabra propia. En J. Kalman y M. E. López (Eds.), *Palabras que zurcen*. México: Conaculta.
- Kalman, J. (2017). Por qué ma me mi mo mu sigue en la escuela. En A. F. Ribeiros de Freitas, M. L. de Queiroz Freitas (Eds.), *Os sentidos da formação em rede* (pp. 189-207). Maceió, Alagoas: Edufal.
- Kalman J. y Street, B. (coordinadores) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: CREFAL-Siglo XXI.
- Knobel, M. y Kalman, J. (2017). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. Biblioteca Innovación Educativa. México: SM de Ediciones.
- La piedra en el camino (s. f.). *Cuentos cortos*. Disponible en: <https://www.encuentos.com/cuentos-cortos/la-piedra-en-el-camino-cuentos-para-pensar-cuentos-brevs-reflexiones/>
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Caballito.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía* (pp. 28-38). Anuario somehide. Barcelona-México: Pomares, S. A.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjuán, M. (2015). Los abecedarios ilustrados como “artefactos” estéticos y literarios: aproximación a su poética. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 14, 42-64. DOI: 10.18239/ocnos_2015.14.04
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Street, J. C. y Street, B. V. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41-69. Pátzcuaro: CREFAL.
- Tfouni Verdiani, L. (2010). *Letramento e alfabetização* (9.^a Ed.). São Paulo: Cortez.
- Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo. Los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en Perú. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459) Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

How to reference this article: Lorenzatti, M. C., Blazich, G. y Arrieta, R. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 291-305. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a06

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAL EM EVENTOS DE LETRAMENTO NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES ÉTNICO-RACIALES EN EVENTOS DE LITERACIDAD EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

BUILDING ETHNIC RACIAL IDENTITIES IN LITERACY EVENTS AT A MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO PAULO

Claudia Lemos Vóvio

Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Professora Associada do Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil.
Rua Marco Aurélio, 302, Vila Romana, São Paulo, São Paulo, Brasil.
CEP 05048-000
claudiavovio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6141-8203>

Estevão Armada Firmino

Mestre em Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
Rua dos Pássaros, 103, Mooca, São Paulo, São Paulo, Brasil.
CEP 03168-020
estevao.armada@yahoo.com.br
<https://orcid.org/000-0001-6603-5992>

RESUMO

Este artigo aborda eventos de letramento que tematizam a Educação para as Relações Étnico Raciais, situados na Sala de Leitura, de uma escola pública de ensino fundamental do município de São Paulo (Brasil). Tem como objetivo focalizar a mediação de processos de construção de identidades, em especial àquela que diz respeito à condição étnico-racial dos/as alunos/as, por meio da análise da dinâmica discursiva e dos elementos que constituem tais eventos. Trata-se de um estudo qualitativo cujo corpus é constituído por aulas, das quais foram selecionados três eventos, com a participação do professor e de seus/suas alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que esses eventos contribuíram para desestigmatizar e rever estereótipos frente ao continente africano e aos/as negros/as africanos/as e brasileiros/as, produzindo novos posicionamentos frente a essas construções sociais e observar os modos como aprendemos a ser o que somos no interior da escola.

Palavras chave: identidade; educação étnico-racial; sala de leitura; eventos de letramento.

RESUMEN

Este artículo se focaliza en acontecimientos de alfabetización con temática de educación para las relaciones étnico-raciales, situados en la sala de lectura de una escuela pública de enseñanza fundamental de un municipio de São Paulo (Brasil). El objetivo es focalizar la mediación de procesos de construcción de identidad en especial aquellas que habla de respeto a condiciones étnico-racial de los alumnos, por medio del análisis de dinámicas discursivas y de los elementos que constituyen tales eventos. Se trata de un estudio cualitativo, cuyo corpus es construido por aulas, de las cuales fueron seleccionados tres acontecimientos, dos de ellos toma parte el profesor y sus alumnos. Los resultados que estos acontecimientos favorecen en desestimar y revertir estereotipos frente al continente africano, los negros africanos y brasileros, donde se producen nuevos significados y su posición

307

Recebido: 2018-08-31/ Aceitado: 2018-11-14/ Publicado: 2019-05-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a07

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 307-327, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

frente a esas construcciones sociales, observando los modos como se aprende a ser al interior de la escuela.

Palabras clave: identidad; educación étnico-racial; sala de lectura; acontecimientos de alfabetización.

ABSTRACT

This article covers literacy events in Education towards Ethnical Racial Relations, situated in the Reading Room of a public school of the Fundamental Level in São Paulo, Brazil. The object is to focus on the mediation of processes of construction of identities, specially that which relates to the ethnical racial condition of students, by means of the analysis of discursive dynamics and the elements which constitute these events. It is a qualitative study made up of classes in that three events were selected involving the participation of the teacher and his students between 9 and 10 years of age. The results suggest that these events contributed to destigmatize and review stereotypes as far as both the African Continent and black Africans and Brazilians go, as well as to produce new meanings and facing these social constructs, observing the ways we learn to be what we are within the school environment.

Keywords: identity; ethnic racial education; reading room; literacy events.

Introdução

A partir do século XXI, no Brasil, passam a vigorar a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas de Educação Básica¹; o Parecer do Conselho Nacional de Educação 03/2004 (Brasil, 2004a), que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africanas (Brasil, 2004b); e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2004), que detalha os direitos e obrigações dos entes federados ante a implementação da lei (Brasil, 2004b). Esses dispositivos legais e prescrições curriculares decorrem da reivindicação do Movimento Negro², de organismos da sociedade civil, de pesquisadores, educadores comprometidos com a luta antirracista e a afirmação da diversidade cultural no Brasil e tornaram-se pontos centrais no processo de implementação de políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais (Gomes e Jesus, 2013, p. 21)

Apesar da intensa produção de parâmetros, planos de ação, documentos curriculares, programas de formação docente, livros didáticos, obras literárias e paradidáticas etc., visando impulsionar mudanças significativas na educação escolar brasileira, esse processo de implementação tem se dado de modo

- 1 A educação escolar no Brasil é composta por dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica é composta por três etapas, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e é uma atribuição compulsória dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
- 2 Segundo Gomes (2012, p. 22), no contexto reivindicatório que marca o processo de redemocratização no Brasil, o Movimento Negro foi o principal protagonista no sentido de “dar visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais”.

tenso³. Pois tais dispositivos e prescrições entram em confronto direto “com o imaginário e as práticas de racismo extremamente arraigados na escolarização e no imaginário dos profissionais da educação” (Gomes, 2012, p. 24), sustentados pela dinâmica peculiar com que o racismo se estabeleceu no país,

[...] alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (Gomes, 2005, p. 42)

Nesse sentido, práticas pedagógicas que possibilitam a reflexão sobre o mundo social e sobre representações hegemônicas e que desnaturalizam fenômenos de ordem social, como o racismo, o mito da democracia racial, as desigualdades sociais e seus mecanismos, tornam-se extremamente potentes na escolarização. Afinal, mais da metade da população brasileira (205,5 milhões) autodeclara-se pretos (8,2%) e pardos (46,7%) (IBGE, 2016), um incremento de 14,9% em menos de uma década. Um dos fatores explicativos para essa mudança de ordem sócio-demográfica diz respeito ao reconhecimento dos/as brasileiros/as sobre sua condição étnico-racial, à possibilidade de afirmação de suas identidades como negros/as e ao estabelecimento do sentido de pertencimento com esse grupo. Esse processo abrange não somente a dimensão subjetiva da construção de identidades, mas refere-se também a uma dimensão política, num país que “ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (Gomes, 2005, p. 43).

Segundo Gomes e Jesus (2013), com base no balanço nacional sobre práticas pedagógicas na perspectiva da lei 10639/2003, o enraizamento dessa

- 3 As condições materiais necessárias e a formação dos agentes implementadores, os profissionais da educação, nem sempre são adequadamente planejadas e convergem em relação às metas traçadas.

legislação no cotidiano escolar, de um lado “[...] têm contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes”, e, de outro, “instiga a construção de novas práticas” (2013, p. 17).

É no bojo da implementação dessa política que três eventos de letramento são focalizados nesse artigo. Desenvolvidos numa escola pública, com alunos/as com idades entre nove e dez anos, da rede municipal de São Paulo⁴, num território identificado como periférico. Seleccionados intencionalmente, esses eventos de letramento decorrem de uma sequência de atividades que oportunizaram a participação em práticas de linguagem voltadas tanto à apropriação de conhecimentos sobre as relações históricas e culturais entre o continente africano e o Brasil, quanto à formação de atitudes e valores frente à diversidade étnico-racial. Esses eventos evidenciam que os/as alunos/as co-constroem significados com vistas a ação no contexto e no mundo social mais amplo (Moita-Lopes, 2002), apropriam-se de discursos e reacentuam temas tratados na interação.

Com o objetivo de dar a conhecer a pesquisa, apresentamos a seguir as bases teóricas que nos orientaram, a metodologia, o contexto, o corpus, os procedimentos de análise adotados e os resultados observados. Finalizamos com algumas considerações, retomando o papel da escola e dos professores na apropriação de discursos e no agenciamento de identidades sociais.

Letramentos escolares e a construção da identidade social

O quadro teórico-metodológico mobilizado neste artigo corresponde aos Estudos do Letramento de vertente sócio-histórica e etnográfica: “[...]”

4 A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo mantém o Núcleo Étnico Racial integrado à Coordenadoria Pedagógica responsável, desde 2005, por implementar as Diretrizes da área por meio da formação continuada, da aquisição e distribuição de materiais didáticos e acervos de obras literárias e filmografia, da produção de documentos curriculares voltados à Educação Étnico-Racial.

metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita” (Street; 2014, p. 159). Nessa perspectiva, segundo Viana e colaboradores (2016, p. 29) “[...] as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades”, depreende-se que sociedades e os diversos grupos sociais que as compõem, em tempos e espaços específicos, apresentam diversas formas de letramento, tendo a escrita variados efeitos sociais e individuais, em contextos socioculturais específicos. Os letramentos constituem-se em um conjunto amplo de práticas discursivas que podem ser alcançadas em eventos nos quais a escrita é fundamental para o curso das interações e são:

[...] modeladas por instituições sociais e por relações de poder, e algumas são mais dominantes, visíveis e influentes que outras.[...] têm propósitos bem definidos e estão relacionadas a metas sociais e práticas culturais mais amplas. [...] mudam, e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos informais de aprendizagem e estabelecimento de sentido. (Barton e Hamilton, 2004, p. 113, tradução nossa)

As pesquisas a partir dessa vertente têm colaborado para a revisão do papel da linguagem escrita nas sociedades e para a atualização dos sentidos atribuídos às práticas de letramento, incluindo aquelas que se instanciam no processo de escolarização. Refere-se à uma escolha de ordem ética e política, que:

[...] traz à tona a plasticidade dos objetos de estudo com os quais lidamos, colocando em questão não apenas as próprias teorias que têm ainda predominado no campo dos estudos da linguagem, como também os valores que promovem e os efetivos impactos sociais que alcançam ou podem alcançar. (Matêncio, 2009, p. 6)

Tal perspectiva é tomada como fundamental para compreender o que ocorre na esfera escolar quanto aos usos sociais da escrita diante de sua finalidade educacional e a partir do que essas práticas significam para o conjunto de participantes dessa esfera (Street, 2014; Bunzen, 2010; Macedo, 2005; Street e Street, 2004; Kleiman, 1995). Durante a escolarização básica, professores/as e alunos/as são

convocados/as, de inúmeras formas, a tomar parte de práticas de linguagem, tanto aquelas voltadas à socialização de conhecimentos disciplinares, por meio da leitura e da produção de textos orais e escritos, como aquelas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, assumimos que a experiência nesta instituição possibilita a participação em “um conjunto de práticas socioculturais, históricas e socialmente valorizadas, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re) apropriação de discursos” (Bunzen, 2010, p. 101).

Quanto à natureza dos letramentos escolares, especificamente aqueles que se destinam ao processo de ensino e aprendizagem, há autores que criticam a exclusividade de práticas de letramento dominantes, institucionalizadas, e legitimadas socialmente, em detrimento daquelas autogeradas, locais ou vernaculares, que têm origem na vida cotidiana e constituem as bagagens culturais de alunos e professores (Barton e Hamilton, 2004; Kleiman, 1995; Rojo, 2010; Street, 2014; Street e Street, 2004). A imposição de letramentos dominantes, asseveram, levaria à desconsideração, ao apagamento e à marginalização de práticas e produções culturais construídos em outras bases e esferas sociais pelos/as alunos/as. Kleiman (1995) e Rojo (2010) denunciam que, com a universalização recente da Educação Básica no Brasil, acarretando a chegada novos grupos que sequer acessavam à escola, a predominância da forma escritural e de certos letramentos acabam por gerar conflitos de ordem cultural e linguística. A fim de superar essa problemática, Rojo (2013), sustentada na perspectiva dos Multiletramentos, propõe a circulação de textos/enunciados, considerando um campo de negociação entre variedades de linguagens e de discursos, de maneira a promover a interação com línguas e linguagens e a criação de sentidos de modo plural. A autora aponta que é necessário a “interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola”, para que se possa atribuir sentido e ressignificar “as cristalizações letradas” (Rojo, 2013, p. 18).

Sobre as interações e dinâmicas que têm lugar nessa esfera social, Lahire (2004) recupera que “[...] a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e, ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder” (p. 59). Como articuladas às finalidades socialmente instituídas, as práticas de letramento escolar se encontram ancoradas em legislações, normas, regras e parâmetros, incluindo a seleção sobre o que deve ser objeto de ensino na escola, os modos e tempos do processo de aprendizagem, elementos que atuam para homogeneização dos aprendizados. Durante grande parte de sua história, a educação escolar tem desempenhado o “papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual [...], contribuindo para a manutenção e difusão de saberes mais fortes contra formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas” (Fleuri, 2003, p. 23). É preciso ter em mente que o sistema escolar dispõe dos meios para formar gostos e impor seus veredictos e julgamentos, pois é alicerçado em uma hierarquia das relações sociais e dos conhecimentos, em valores fundados na diferença, seja nos níveis e progressão que o organizam, seja nas oportunidades de formação oferecidas (Lahire, 2017).

Se, por um lado, não se pode apagar os problemas decorrentes da hierarquização e imposição dos letramentos na escola, de outro, não se pode tomar seus processos como mero fenômeno de aculturação. Cuche (2002), no campo da Antropologia, admite que as culturas dos diferentes grupos sociais se encontram em maior ou menor posição de força em relação a outras, devendo ser compreendidas a partir dos conflitos e tensões que as constituem e dos quais resultam. Reconhecer que as práticas de letramento escolar são atravessadas, em maior ou menor grau, por conflitos e lutas sociais não deve reduzir suas interpretações de modo determinista, supondo “que o mais forte está sempre em condições de impor pura e simplesmente sua ordem (cultural) ao mais fraco” (Cuche, 2002, p. 145). Além disso, a escola, como espaço-tempo co-construído a partir das relações sociais entre atores, abre-se para “transgressões

e acordos” (Bunzen, 2010, p. 104), para atos de resistência, entre outros⁵. E, como tal, é produzida com e pelos participantes “nas e pelas interações cotidianas”, localmente situadas, autogeradas pela comunidade escolar, mas não deslocadas do contexto sócio-histórico mais amplo.

Retomando as contribuições do Círculo de Bakhtin, os participantes da interação são vistos como posicionados, ocupando lugares e papéis, por meio de seus discursos, e essas posições encontram-se inevitavelmente perpassadas por traços identitários. Seus posicionamentos são surpreendidos em seus enunciados, que correspondem à apreciação valorativa com a qual se alinham em relação a outras que se colocam no horizonte social e temporal (Volochnov, 2017; Bakhtin, [1975]1993). Os sistemas de significação cultural são repositórios de vozes sociais disponíveis em determinados tempos e espaços sociais, que, ao mesmo tempo, se mostram como organizadoras e influentes na construção de sentidos e na formação de novas vozes, por grupos socialmente organizados. Colaboram para situar, na cadeia da comunicação social, as tendências observadas e os alinhamentos preferenciais dos participantes aos modos de designar, de dizerem de si e construir sentidos para suas experiências. Ao se apropriarem de significados estáveis e colocá-los a favor da interação, os participantes atualizam, refutam ou reacentuam-nos em seus enunciados, em função da identidade dos interlocutores e do contexto mais imediato, da finalidade da enunciação, sem, no entanto, descolar-se do momento histórico e social em que se encontram. Os discursos dos participantes individualizam-se à medida que eles os impregnam com suas intenções e pontos de vista e interagem com os discursos alheios sobre o mesmo objeto, num processo de apropriação no

qual submetem a linguagem às próprias intenções e acentos (Bakhtin 1993).

Pressupomos que as práticas de letramento que têm lugar na esfera escolar têm o potencial para reafirmar (ou não), reconhecer ou produzir conflitos sobre identidades⁶. Nesse sentido, promover o confronto com uma multiplicidade de identidades com as quais os participantes podem se identificar ou não, pelo menos temporariamente, em eventos de letramento escolar, pode ser útil na concretização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essas situações orientam-se para a construção de sociabilidades e para a socialização de conhecimentos e de modos de ação no mundo, e, por isso, são consideradas como locus privilegiado para a aprendizagem de quem somos, a exposição à diferença e a tomada de consciência sobre as identidades (Kleiman, 1998; Moita-Lopes, 2002, 2013). Acredita-se que a produção de identidades positivas de negros e negras, mesmo que circunstancial e instável, à mercê das injunções próprias da dinâmica discursiva⁷ em curso na aula, possa influir para desestigmatizar parcelas representativas da população brasileira cujas identidades e produções culturais têm sido constantemente negadas e depreciadas.

Metodologia, corpus e procedimentos de análise

A adoção de uma perspectiva sócio-histórico e etnográfica dos letramentos traz implicações para os procedimentos de pesquisa relativos à geração de dados e à análise (Vóvio e Souza, 2005). Trata-se de um estudo de caráter qualitativo e

5 Sobre atores, pertencentes a grupos minoritarizados que empregam táticas e práticas de resistência e de reexistência, constituindo novos letramentos e infiltrando-os em diferentes esferas sociais, ver Souza (2009), Sito (2010, 2016), Kleiman e Sito (2016).

6 As identidades compreendidas como discursivamente constituídas e produzidas nas interações sociais, conectam-se à diversidade de transações sociais pelas quais os sujeitos passam, produzindo-as a partir e na circulação por variadas esferas sociais, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais, como os discursos (Hall, 2000).

7 Cf. Kleiman, 1998; Holland *et al.*, 1998; Moita-Lopes, 2002; Vóvio e De Grande, 2010.

interpretativista, no qual focalizamos, para além da descrição dos eventos, processos de significação, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que estão em jogo nas interações com e a partir da língua escrita.

A escola participante pertence à rede municipal de ensino e integra o Projeto “Negociação do sentido dos textos em contexto escolar de vulnerabilidade social: da análise de práticas interacionais no desenvolvimento de materiais de formação docente”⁸. Está localizada num bairro periférico, na região Leste do município de São Paulo, na Subprefeitura de Sapopemba. Essa adesão ao Projeto deu-se de modo cooperativo e voluntário por parte da comunidade escolar. Essa estreita parceria não é gratuita, decorre do processo de formação contínua em andamento que une a equipe de coordenação, equipe docente e a Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio (Unifesp), no qual são aportados subsídios teórico-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa, analisados o currículo da escola e as propostas pedagógicas e, posteriormente, tecidas reflexões sobre os resultados de sua aplicação, entre outras ações. Esses encontros, unindo Escola Pública e Universidade, visam à mobilização de saberes que fomentem a apropriação dos objetos de ensino pelos professores, a compreensão das possibilidades e limites das situações de ensino que empreendem, a intervenção e a proposição de novos modos de ação. Esse movimento funda-se no estudo e no diálogo, bem como numa escuta sensível às problemáticas que colocam em xeque modelos de ação didática adotados por esses profissionais.

8 Trata-se de um estudo que focaliza as aprendizagens em contexto escolar, na França e no Brasil, visando, de um lado, a análise da negociação de sentidos entre professor e alunos em interação didática, focalizando o agir docente, e, de outro, a elaboração de subsídios para a formação inicial de licenciandos que atuarão no ensino de língua materna e língua estrangeira em contextos interculturais. O projeto incluiu pesquisadores e alunos de pós-graduação de instituições francesas e brasileiras, USP, UNIFESP e Université Sorbonne Nouvelle.

Do ponto de vista socioeconômico, a localidade onde se encontra a escola é heterogênea, agregando regiões com média, média/alta e alta vulnerabilidade social como descrito pela Fundação Seade (2018), sendo predominantemente residencial, com a implementação de muitos conjuntos habitacionais. A localidade conta com poucos equipamentos de lazer e cultural para o conjunto de seus habitantes. Devido ao seu porte, atendimento, infraestrutura, recursos humanos e materiais disponíveis, é classificada no nível 3 do Indicador de Complexidade de Gestão, numa escala onde 6 é o nível mais elevado⁹ (INEP, 2015). Em 2017, segundo equipe gestora da escola, contava com 678 alunos: 439 deles matriculados nos anos iniciais e 239 nos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em turnos, matutino e vespertino. Havia 57 funcionários, entre docentes, gestores, agentes escolares, secretários, etc.

Com relação ao prédio e à infraestrutura, trata-se de uma construção recente, entregue à população em 2009. Possui dois pavimentos e área externa com estacionamento, pátios e quadra esportiva coberta. Familiares e visitantes acessam a escola por meio de uma pequena janela instalada na secretaria ou pelos portões no momento de entrada e saída. A partir da entrada de funcionários, tem-se acesso ao corredor do pavimento térreo que leva à secretaria, sala de direção, a nove salas de aula, quatro delas destinadas ao primeiro ano da alfabetização. Nas paredes dos corredores, há murais com trabalhos dos estudantes e exposições. Há pouca circulação, durante o momento de aulas nesse corredor. Do lado direito, logo após a portaria, encontram-se

9 Segundo nota técnica do INEP, o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas é uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. A medida de nível socioeconômico dos alunos é calculada com os dados da Prova Brasil e da ANEB de 2011 e 2013, bem como os dados do ENEM de 2011 e 2013 e compreende sete estratos: partindo de Muito Baixo até Muito Alto.

as escadas que levam ao pavimento superior que dá acesso à sala de coordenação, sala e refeitório de professores e 10 salas de aulas dos ciclos interdisciplinar e autoral. Nas paredes, tanto dos lances de escada quanto as do corredor também estão expostos trabalhos e textos dos estudantes. Ao final do corredor, um pouco isoladas do conjunto, um pequeno lance de escada e rampa dão acesso à Sala de Leitura, com acervo de literatura e de paradidáticos, e à Sala de Informática, com 21 computadores em bom estado e on-line para uso de alunos e professores. As salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental têm uma organização diferenciada, cada uma correspondendo a um componente curricular, denominadas salas ambientes, acessadas pelos estudantes de acordo com o quadro de aulas. Esse é um corredor mais movimentado, mas a troca de salas pelos alunos parece orquestrada, pois dificilmente há estudantes circulando ou barulho.

314

Os professores contam com um arsenal diversificado de instrumentos e equipamentos para as aulas, tais como: aparelho de DVD, projetor multimídia, televisores e copiadora, além de alguns jogos pedagógicos, materiais escolares, livros didáticos e técnicos, para estudo. No entanto, são pouco utilizados, segundo a percepção da coordenação.

Quanto ao perfil dos estudantes, segundo os dados da Prova Brasil, sistematizados pelo INEP (2015), mais da metade (55%) dos estudantes caracteriza-se como do sexo masculino, autodeclarando-se majoritariamente como de cor preta ou parda (um terço e um quarto, respectivamente) com nível socioeconômico calculado em médio/alto (comum aos estudantes de escolas públicas da região metropolitana de São Paulo). No entanto, o convívio na escola aponta para certa heterogeneidade nesse conjunto, com a presença de grupos de alunos em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica.

O corpus foi gerado a partir de gravações em áudio e vídeo de quatro aulas (três com duração de 45 minutos e uma com 75 minutos), de notas de

campo e do planejamento das atividades pelo professor¹⁰. Essas aulas ocorreram na Sala de Leitura¹¹, sob a gestão do professor orientador da sala de leitura (doravante POSL) e seus/suas 18 alunos/as do quarto ano do Ensino Fundamental. As aulas articulavam-se ao Projeto Diversidade Étnica estabelecido no Plano Anual de Ação (PAA)¹² desta escola. A sequência de atividades¹³ visava à apropriação de conhecimentos históricos, geográficos e culturais do continente africano e abordava as relações entre esse continente e o Brasil, bem como à formação de atitudes e valores frente à diversidade étnico-racial própria ao conjunto de atores dessa escola, focalizando a compreensão e a ampliação do direito à diferença.

As aulas da Sala de Leitura organizam-se de modo diferente, com ocorrência semanal e duração de 45 minutos¹⁴, promovem a participação em práticas de leitura variadas, integram, na atualidade, a grade curricular das escolas municipais de Ensino

10 A equipe de gestão, professor, familiares e responsáveis, e os/as alunos/as autorizaram/aceitaram participar da geração de dados, conforme Termo de Autorização e Consentimento Livre e Esclarecido, após a apresentação dos objetivos da pesquisa.

11 Programa implementado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, desde os anos de 1970, que instituiu um espaço e tempo específico para o acesso ao livro e a mediação de leitura, destacando um docente responsável pelo planejamento e condução de aulas (São Paulo, 2018). Consultar Polido-Silva (2012) e Firmino (2015).

12 O Plano Anual de Ação da escola prescrevia para o conjunto da escola a concretização de um trabalho interdisciplinar de ensino e aprendizagem, com o objetivo de: “[...] articular as áreas de conhecimento com as temáticas vivenciadas na sociedade e promover reflexão, discussão e análise dos temas urgentes para a vida cidadã consciente e atuante [...]”, que culminou em uma atividade dirigida a toda comunidade escolar, designada por “Sarau da escola” (mimeo).

13 O planejamento dessas atividades deu-se de modo colaborativo, envolvendo além do POSL, os pesquisadores do Projeto “Negociação do sentido dos textos em contexto escolar de vulnerabilidade social: da análise de práticas interacionais no desenvolvimento de materiais de formação docente”.

14 A instância prescritiva mais direta sobre o trabalho do POSL é a “Portaria N.º 7655/15” (São Paulo, 2015).

Fundamental de São Paulo. No âmbito da escola campo, especificamente, a Sala de Leitura configura-se como:

[...] (i) um espaço marcado pela existência de um acervo, (ii) uma intenção institucional de ali ser um espaço destinado à leitura, (iii) sua utilização por alunos que trazem inúmeras trajetórias de acesso às culturas escritas, e (iiii) um POSL que traz também suas concepções de leitura e de leitor. (Firmino, 2015, p. 187)

Conforme Firmino (2015), essas aulas são compostas por eventos de letramento diversificados, planejados pelo professor, com finalidades didáticas, e outros infiltrados ou propostos pelos/as alunos/as, nos quais há textos escritos e pessoas realizando atividades em ambientes socialmente construídos, a partir de finalidades compartilhadas, com e a partir de artefatos culturais escritos, demandando aos participantes assumirem certos papéis e mobilizarem recursos de várias ordens.

Desse conjunto, selecionamos três eventos específicos que compõem uma dessas aulas, gravada em 14 de junho de 2017. A análise fundamenta-se na proposição de Hamilton (2000) quanto à descrição dos eventos de letramento, a partir de seus elementos visíveis (ambiente, artefatos, participantes e atividades), bem como de seus elementos não-visíveis (os participantes ocultos, que circunscrevem as interações, a função social e os sentidos das práticas de letramento, assim como valores e recursos acionados pelos participantes na interação e as rotinas estruturadas do contexto que regulam modos de agir). A fim de colocar em evidência a

tematização da Educação para as Relações Étnico-Raciais, no âmbito dos eventos de letramento, detivemo-nos também na dinâmica discursiva produzida no interior desses eventos, dando atenção aos enunciados produzidos pelos/as alunos/as e professor, tomadas como facetas dessa dinâmica e, à “[...]relação com a produção de sentido e de sistemas de referências, compreendidas como interpretações possíveis que os grupos humanos organizam do mundo” (Bunzen, 2009, p. 112).

O conceito de letramento escolar adotado abarca, portanto, a dinâmica discursiva das aulas, articulando-a à compreensão do contexto social mais amplo e dos microcontextos de interação. Ainda que o objetivo de nossa análise não seja a interação em sala de aula, tornou-se relevante caracterizá-la de modo geral e abarcar sequências e imagens desses eventos, para situar os modos como os/as alunos/as se posicionam sobre os temas em disputa e reacentuem conhecimentos, sobre os textos e em relação a si e a seus pares.

Os eventos em tela decorrem de duas atividades distribuídas na primeira aula (com 43 minutos de duração), gravada em 14 de junho de 2017, na turma de quarto ano, contando com 18 alunos/as, o POSL e duas pesquisadoras que manejavam a câmera. Como no quadro 01, o evento de letramento 01 integra 20 minutos e 4 segundos de duração, refere-se à produção de um banco de palavras associadas ao continente africano, que, registradas pelos/as alunos/as, foram lidas e categorizadas coletivamente.

Quadro 1 Atividades da aula e eventos analisados

Atividades didáticas	Linha do tempo da aula	Eventos analisados	Sequências/ Figuras analisadas
Empréstimo e devolução de livros	00:00:01-00:00:15	—	—
Produção de banco de palavras sobre o continente africano	00:15:02-00:23: 45	Evento 1	Sequência 3; Figura 3
Apreciação de ilustrações em livro de fábulas	00:23:47-00: 29:53	—	—
Produção de banco de palavras sobre o continente africano	00:29:54-00:35:07	Continuação do Evento 1	Sequência 3; Figura 3
Exibição do videoclipe “ África”	00:35:40-00:38:45	Evento 2	Figura 4
Roda de conversa sobre o conteúdo temático do rap África.	00:39:10-00:41:18	Evento 3	Sequências 4, 5 e 6

O evento de letramento², com 3 minutos e 5 segundos de duração, diz respeito à recepção do videoclipe do rap África, da rapper MC Soffia, por meio de sua exibição. E o evento de letramento 3, com 11 minutos e 8 segundos de duração, refere-se ao momento de apropriação da canção pelos/as alunos/as, quando se posicionam sobre o conteúdo temático da canção (Quadro 1).

A escolha desses eventos deveu-se aos discursos produzidos nessas ocasiões e ao seu conteúdo temático, diretamente relacionado ao tema desse artigo, bem como às participações inesperadas dos/as alunos/as e aos posicionamentos assumidos por eles/as tanto na produção do banco de palavras como na recepção e apropriação da canção.

Eventos de letramento na Sala de Leitura: identidades sociais em construção

Os eventos em tela foram ambientados em um local que se diferencia de outros espaços escolares e do modo como tradicionalmente se pratica a leitura, em aulas de língua materna (Figura 1). A sala é ampla, abrigando um acervo de cerca de 4 mil livros (a maior parte de obras literárias), com mobiliário específico (mesas coletivas, estantes onde estão dispostos os livros, expositores na altura das crianças e adolescentes, quadros decorativos, quadro branco, tapetes e pufes para acomodar os/as alunos/as) e equipamentos (projektor multimídia, tela de projeção, computador, com acesso à internet, aparelho de som e DVD).

As atividades desenvolveram-se em um círculo na parte central da sala, no qual, ao centro se encontrava um tecido com estampas africanas que recobria dois mapas que seriam utilizados para a localização do continente africano e do Brasil. Durante a aula, diversos eventos de letramento ocorreram, desde aqueles planejados, introduzidos e mediados pelo POSL, passando pelos rotineiros, como conversas coletivas sobre textos e empréstimos de obras, até os imprevistos como a apreciação de ilustrações de um dos livros do acervo. A ambientação deu-se em razão das finalidades didáticas e tanto a infraestrutura e o acervo como os processos de mediação colocaram-se a favor da produção escrita e da apropriação de discursos pelos/as alunos/as.

Ora o POSL sentava-se próximo aos/as alunos/as, ora levantava-se, buscando uma posição para que todos, ao mesmo tempo, escutassem suas explicações, ora conversava com pequenos grupos, atendia a demandas individuais, variando os modos como conduzia a aula. Apesar dos papéis autoevidentes dos participantes que tipificam os eventos de letramento escolar, (o POSL é responsável por gerir eventos com base em seus objetivos didáticos, assumindo as funções de animador, informador e avaliador, os/as alunos/as aderem e se engajam nas propostas feitas pelo professor), observamos também traços que diferenciam as interações nesses eventos em relação às aulas ditas canônicas. Em relação ao POSL, chama

316



Figura 1 Ambientação da sala

atenção o comprometimento ético com os/as alunos/as tanto na produção do plano de atividades, designado como projeto didático autoral, como no modo como se relaciona com ele/as. Esses traços evidenciam-se na dinâmica discursiva nesses eventos, especialmente, quando retoma os dizeres dos/as alunos/as (por meio de paráfrases, repetições e reformulações), repondo esses posicionamentos à apreciação de toda a turma, valorizando-os. No excerto a seguir, quando dois alunos preferem oralizar as palavras em vez de grafá-las, como solicitado na produção do banco de palavras sobre o continente africano, o POSL aceita essa participação alternativa e repete seus dizeres para todos, validando-as e avaliando essas participações positivamente.

POSL: ((volta-se para os dois alunos que estão ao seu lado e que não grafaram as palavras na cartela)) agora... oh... falta o Leo e o Cris... que eles não escreveram... eles vão falar... que que veio na sua cabeça ((ao pensar em África)) ... Leandro?

Leo: africano

POSL: africano... a palavra na cabeça dele veio africano ... quando ele pensou em África... que que vem na sua cabeça... Cris?

Cris: escravo

POSL: escravo... **boa...** primeira parte da aula foi isso... (Excerto do evento 1, Produção do banco de palavras)

Também se mostram na adesão de proposições da turma, que nem sempre convergem com o planejado. A curiosidade dos alunos em relação às ilustrações de corpos humanos nus e de animais

com representações de sua genitália num livro utilizado como suporte para a grafia das palavras contagiou o grupo, causando grande alvoroço por tempo significativo da aula (cerca de seis minutos). Mesmo que a observação dessas ilustrações e a conversa sobre elas não estivessem previstas na aula, o professor abriu espaço para que todos acesassem exemplares do livro, contextualizou a obra e comentou sobre a coletânea de fábulas e ilustrações, propiciando que pudessem observá-las e comentá-las (Figura 2).

Sobre a organização discursiva, quando observamos a distribuição de turnos nos eventos 1 e 3, notamos que os turnos do professor não ultrapassam 50% do total, evidenciando que, mesmo que com a assimetria típica das aulas, há possibilidades para que os/as alunos/as participem da interação, denotando uma aula mais dialogada do que transmissiva. Para gerir didaticamente esses eventos, o professor implementa, preferencialmente, o par Pergunta-Resposta: as perguntas são lançadas ora para o grupo todo, ora especificamente para algum/a aluno/a. Em poucos casos, o professor verifica a validade dos dizeres dos/as alunos/as e, quando o faz, tece avaliações positivas, já que tais participações são tomadas como oportunidades para levar a aula adiante.

Os/as alunos/as, por sua vez, participam da interação nos termos com que Rampton (2006, p. 30 apud Garcez e Lopes, 2017, p.66) definiu a nova



Os livros foram distribuídos para a turma, os/alunos/as folheiam e comentam entre si sobre as imagens.

Figura 2 Apreciação pelos/as alunos/as das ilustrações de um livro de fábula

ordem comunicativa na sala de aula contemporânea, por meio de “participações exuberantes”. A adjetivação exuberante, explicam Garcez e Lopes (2017, pp.66-67), é empregada por Rampton para indicar a “característica vigorosa e performática de interpelação” dos/as alunos/as.

Tais traços evidenciam-se pelo fato de que os/as alunos/as não se limitam a falar somente quando o professor os/as autoriza, para responder às suas iniciações. Eles se autosselecionam: cerca de 30% dos turnos nos eventos 1 e 3 decorrem da autosseleção por três alunos, Monique, Duda e Ivan. Também e mostram nas respostas às perguntas dançando e cantando (23 ocorrências, no evento 3), interrupções para tratar de algo do próprio interesse (1 ocorrência, envolvendo toda a turma, no evento 1), na proposição de questões ao POSL e demais colegas (4 ocorrências, 1 no evento 1, e 3 no evento 3), na disciplinarização voluntária de colegas (1 ocorrência no evento 3), nas sugestões para o tratamento de assuntos (2 ocorrências, uma no evento 1, e outra no evento 3). No exemplo a seguir, no evento 1, observamos o momento em que Monique disciplina outra colega, que está interrompendo a fala do POSL (dançando e cantando junto aos dizeres do professor e demais colegas):

POSL: oh... TRÊS coisas que vocês... NA VERDADE foi... a Monique... a Duda... e o Ivan... a Duda... onde tudo começou... a Monique... princesa/a rainha guerreira que a MC Soffia quer ser igual ... e o Ivan... eh:... do cabelo black e do nariz achatado... três coisas... eu estou com a letra... da música aqui oh... vou ler pra vocês a letra...

Duda: África, onde tudo começou: ((dirige-se ao centro do círculo e canta e dança para o professor))

POSL: [espera aí Duda

Monique: [fica QUIE:ta:

(Excerto do evento 3, durante a conversa sobre a canção)

Focaliza-se a seguir a dinâmica discursiva produzida em cada evento, trazendo sequências que evidenciam os traços de interação descritos e o processo de mediação de identidades que se deu nessas ocasiões.

Evento 1: Quando penso em África

Nesse evento, os/as alunos/as são convidados/as a grafarem palavras que associavam ao continente africano, numa cartela. Sua finalidade era acessar conhecimentos prévios e representações desses/as alunos/as sobre esse continente e, além disso, categorizar e comentá-las. Houve grande movimentação dos/as alunos/as e conversas paralelas. Alguns realizaram de imediato a demanda do professor, outros o interpelaram sobre a escrita correta de palavras ou sobre a adequação de suas escolhas, outros, ainda, discutiram sobre o que escrever com seus pares. Outra ocorrência relevante no evento foi sua interrupção por parte dos/as alunos/as. Ao empregarem livros do acervo para apoiar a grafia nas cartelas, depararam-se com uma coletânea de fábulas e ficaram curiosos em relação às ilustrações. Essa interrupção, apesar de longa, não impediu a retomada e continuidade da tarefa pelo professor. Assim que todos entregaram suas cartelas, o POSL leu em voz alta a produção escrita e coletivamente propôs o agrupamento das palavras, adotando o critério de aproximação semântica. Os termos eleitos e grafados pelos/as alunos/as foram: negros (nove ocorrências), animais, animais carnívoros e bichos (seis ocorrências), árvores (cinco ocorrências), escravos (quatro ocorrências), viagem (duas ocorrências), trabalhadores (uma ocorrência) e índios (uma ocorrência).

O professor propôs três conjuntos. Um deles remetia à condição étnico-racial dos/as africanos/as, negros e negras e “índios” (este último, possivelmente relacionado à representação de tribos africanas). Outro, à condição de escravizados e trabalhadores (ligado ao que sabem sobre a história da Diáspora negra e sobre a história do Brasil). E outro associava o continente à natureza: animais, animais carnívoros, bichos e árvores. O único termo que se destacou foi *viagem*, talvez relacionado a programas de TV e documentários que retratam o turismo na África.

Além de representar, em certa medida, as associações que os/as alunos/as fazem em relação à África,

esse conjunto permite entrever suas visões, que, nesse caso, pautaram-se por significados correntes e socialmente disponíveis. Do ponto de vista da história das civilizações africanas, da Diáspora negra, o que inclui a história do Brasil e do legado cultural africano, o banco parece restrito, o que não destoia de visões estereotipadas, popularizadas e sedimentadas sobre o continente africano, principalmente, em produções culturais de massa como filmes, desenhos animados e reportagens. Nesse sentido, o posicionamento inicial dos/as alunos/as denota um conhecimento parcial da história da África e do Brasil, conteúdo previsto para esta etapa da escolarização em documentos curriculares e legislação educacional brasileira. Outras visões seriam possíveis no caso de experimentarem uma abordagem epistemológica da África na escola, que desconstruísse ou colocasse em conflito visões que se perpetuam na mídia, redimensionando seu estatuto, colocando-a em “pé de igualdade com as demais culturas que contribuíram para a formação do povo brasileiro”, e que “rompa com ideias preconceituosas da herança intelectual colonialista”, como propõe Munanga (2008, p. 23).

Ainda no evento 1, no momento em que alunos/as e POSL categorizaram as palavras, duas alunas colaboraram diretamente com a síntese dos termos que compõe o banco produzido pela turma.

POSL: escravo... boa... primeira parte da aula foi isso... oh Monique... vem pra cá com a gente... o que que a gente pensa sobre África -- o que que a gente acha que tem na África... pessoas negras... africanos... animais...

árvores... ótimo... aGO:ra... nós vamos pra segunda... alguém quer falar mais alguma coisa? foi isso...

POSL: Ô Monique vem pra cá com a gente. Que que a gente pensa sobre a África, que a gente acha que tem na África, pessoas negras, africanos, animais, arvore, ótimo.

Duda: [lindas (...)]

POSL: agora, nós vamos para a segunda. Alguém quer falar mais alguma coisa?

Monique: professor ((mostra um livro que está em suas mãos))

POSL: o que que é isso?... oh... peraí... a Monique achou um livro que chama cadernos negros... contos Afro-brasileiros... volume trinta e seis... por que que você me mostrou esse livro... Monique?

Monique: por causa/que que tá falando sobre os negros aí: [...]

Monique e Duda têm atuação destacada nesse momento. Durante a construção da síntese de palavras, Duda enuncia o adjetivo *lindas*, no momento em que o POSL refere-se a pessoas negras, complementando a expressão, por meio da adjetivação (“*lindas*”). Como mostra a figura 3, Duda está em posição oposta ao POSL, distanciada da turma e deitada num pufe, o que pode denotar que não estava engajada na interação.

A adjetivação de Duda opera no sentido de acentuar um atributo positivo à expressão pessoas negras. Não se trata apenas de pessoas negras para a menina, mas de pessoas negras e lindas, o que as reposiciona discursiva e identitariamente. Duda, nos eventos seguintes, colaborará na interação de modo relevante, mas, nesse momento, já demonstra uma visão positiva acerca da identidade negra.



Figura 3 Evento 1 – Síntese do banco de palavras apresentada pelo POSL

O emprego de um qualificador positivo contrasta com o conjunto restrito de termos produzidos pela turma, ampliando-o. Seu posicionamento não foi percebido pelo POSL ou pelos colegas, sua fala além de sobreposta é enunciada de um lugar mais distante que dos demais (Figura 3), impossibilitando sua apreensão pelo conjunto.

Monique, por sua vez, ao final do evento, quando o POSL finaliza a síntese do banco, apresenta um livro que seleciona das estantes. Não é qualquer livro, ela escolheu o título “Cadernos Negros: contos afro-brasileiros”, número 36, da editora Quilombo Hoje. Essa coleção dedica-se a disseminar a produção literária de afro-brasileiros/as. A capa amarela tem como ilustração o perfil de uma mulher negra, com um turbante com estampas africanas. Essa indicação de Monique ao professor revela seu engajamento com a temática e colabora para ampliar fontes de pesquisa sobre o tema em jogo. Ambas agem no sentido de ampliação da produção coletiva.

320

Evento 2: África, onde está meu coração

No evento 2, os/as alunos/as são convidados a assistirem à exibição de um videoclipe. Inicialmente, o POSL contextualiza a recepção, dando indicações sobre o contexto de produção e circulação do gênero e sobre a compositora e intérprete. O videoclipe apresenta o rap “África”, interpretado por uma *rapper* negra de 14 anos,

trata-se de um subgênero da canção, cujo conteúdo temático valoriza a cultura africana e a presença de africanos/as no Brasil, além de relacionar personalidades da história da África e do Brasil. MC Soffia é a figura central do videoclipe, artista que tem ganhado notoriedade pelo teor político e contestatório de suas canções, que tematizam o direito à diferença, o racismo e aspectos da vida urbana e da infância em periferias, veiculadas em mídias digitais.

Em relação ao videoclipe, concordamos com Mozdzenski (2012, p. 14), que o caracteriza como integrando “*um grande número de recursos e estratégias multissemióticos*”. Para o autor, a estrutura composicional do videoclipe coloca em relevo a performatividade do artista, e, em alguns casos, como nesse videoclipe, focaliza a autoimagem e os atributos da *rapper*: negra, jovem, com cabelo em estilo *black power*, com vestes brilhantes e um grande laço no cabelo. Além disso, o videoclipe em questão apresenta um *rap*, gênero que põe em relevo discursos de denúncia e de contestação e engloba ainda a performance, corporeidade, a sonoridade e a oralidade, entre outros recursos multimodais que se colocam a favor da produção de sentidos.

Após a contextualização do videoclipe (Figura 4), a turma comporta-se como se estivesse em um programa de auditório, ovacionando a cantora, batendo palmas, enunciado seu nome de modo



Figura 4 Exibição do videoclipe África

ritmado, com entusiasmo. Nesse momento, seus conhecimentos prévios (sobre o gênero) e a identificação positiva com a *rapper* (seu repertório, voz, gestos, corporeidade, estilo etc.) evidenciam-se por meio das palmas e gritos empolgados.

Durante a exibição do videoclipe, reacomodam-se de modo a assistir à projeção. Permanecem por alguns momentos sentados nos pufes e almofadas, mas à medida que o videoclipe se desenvolve, acompanham a canção, com palmas e movimentos corporais ritmados, esboçando conhecimentos sobre a performance corporal que constitui o *rap*. Monique, Duda e Gabriela iniciam os movimentos e logo são acompanhadas por toda a turma: elas movem-se a partir do ritmo, demonstram habilidades para acompanhar e empregar gestualidade característica dos *rappers*. Também se apropriam rapidamente do refrão, cantando-o em voz alta. A recepção do *rap* pela turma distingue-se de uma aula convencional de leitura, na qual os alunos escutam/leem textos silenciosamente, para depois comentá-los ou realizarem tarefas de compreensão. A participação diferenciada dos/as alunos/as dançando e cantando instância uma organização não canônica na aula, o que é acolhido pelo professor.

Ao final da exibição, retomando o comportamento comum a um programa de auditório, aplaudem e gritam o nome da cantora de modo ritmado: “*Mc Soffia::ffii::a Mc Soffia::ffii::a Mc Soffia::ffii::a*”. Esse modo de recepção traz várias decorrências para o próximo evento (3), no qual é proposto a conversa sobre o conteúdo temático da canção, enfatizando uma das facetas gênero: a letra da canção.

Evento 3: África, onde tudo começou

Se no evento de letramento 2 a escrita perpassa a interação de modo indireto, no evento 3 será presentificada pelo POSL, por meio do tratamento do conteúdo temático do *rap*, por meio da implementação do par pergunta-resposta e do recurso à letra da canção impressa. Os/as alunos/as, neste momento, estavam muito agitados, a turma

buscava novos espaços e pufes para se acomodar. Em relação à mediação de processos de construção de identidades sociais, três situações merecem atenção: a) a autosseleção dos alunos/as, durante esse evento (Monique, Duda, Ivan e Gustavo) e o modo como o POSL se aproveita dessas participações para atingir seu objetivo didático, b) o modo como Duda responde às perguntas do professor; c) a reacentuação de temas da canção (Duda, Ivan, Monique e Gustavo), reformulando posicionamentos iniciais frente ao continente africano, sobre os/as negros/as e afrobrasileiros/as.

O evento tem início com a pergunta do POSL: “*agora...a/ qual era o tema da música da MC Soffia?*”. Duda, Monique e Gabriela respondem dançando e cantando o refrão da canção: “*África, onde tudo começou / África, onde está meu coração DJ*”. Duda empregará este primeiro verso insistentemente em resposta ao professor, comportamento que diverge das expectativas didáticas do docente, pois tenta regular seu comportamento sem êxito, como na sequência abaixo:

POSL: a gente viu os papeizinhos [cartelas com palavras produzidas pelos/as alunos/as], agora a / qual era o tema da música da MC Soffia?

Duda, Monique e Gabriela: *Á::frica* ((cantando)).

Duda: *Á::fri::ca, Á::fri::ca, onde tudo começou::* ((cantando))

Als: *Á::frica ... quando tu::do terminou::* ((cantando))

Duda: *Á::fri::ca, Á::fri::ca, quando tudo começou:: ...*

Á::frica ((cantando e dançando))

Als: [*África* ((cantando e dançando))]

Duda: Vai, agora assim (xxx)

POSL: *Que palavras, que palavras, perai ... Duda você que tá empolgada, que palavras a MC Soffia*

Duda: oi?

POSL: a MC Soffia ... fala, vocês escolheram algumas que veio / vieram na cabeça de vocês, quais foram as palavras que a MC ... calma ... agora, o. Ela fala, a MC, a Duda: [Bom, bom, bom, bom]

POSL: Duda ... o perai só um pouquinho, que palavras, Duda fala aí, duas ou três palavras que a MC Soffia fala da África

Duda: *África, onde tudo começou* ((cantando e dançando))

A resposta performática não corresponde às expectativas do POSL, que age no sentido de reorganizar

a conversa sobre a letra do *rap*. Esse gênero discursivo multimodal emprega outras semioses para além da linguagem verbal na construção de sentidos, o ritmo, a corporeidade, a sonoridade, todos elementos que resultam no tratamento temático e influentes nos processos de significação e apropriação desses discursos. Duda parece produzir suas respostas sustentada no modo como os enunciados se conformam nesse gênero. Além disso, elege um verso do refrão, repetido a cada pergunta ou tentativa de regulação empregada pelo POSL. Sua escolha não parece aleatória, ela repete o verso “África, onde tudo começou”, ou o reformula, “África, quando tudo começou”. O verso faz referência ao fato de o continente africano ser considerado o berço das civilizações, a canção reitera a constatação científica de que a humanidade teve sua origem na África, bem como as inúmeras descobertas tecnológicas que propiciaram a sobrevivência e expansão da espécie. É este o trecho eleito por Duda em sua resposta performática para o professor, que não busca expandi-la ou acolhê-la.

No âmbito escolar, em que a matriz fundamental de socialização é o livro, a escolha do videoclipe para apropriação de um *rap* implica uma quebra de expectativas, o que destoa das práticas de leitura usuais. Lahire (2017, p. 142) ao discutir as leituras populares e os modos de apropriação dos textos, indica que “tendemos particularmente a considerar que todo texto é suscetível a uma apropriação do tipo comentário de texto ou exegese”. A imposição de um modo canônico de lidar com os textos é confrontada pela apropriação performática de Duda, que sinaliza a inadequação da proposta do POSL frente ao evento de letramento que tem um videoclipe de *rap* como artefato a partir do qual devem atribuir sentido. O professor, inicialmente, pretendia organizar uma roda de conversa sobre assuntos da canção, a despeito da utilização de um texto multimodal na aula, cujos modos de recepção são familiares aos/às alunos/as. O modo como Duda reage leva o POSL a mudar sua estratégia, por meio da referência ao verso reiterado por Duda:

POSL: onde tudo começou, per aí... porque que a MC Soffia fala assim onde tudo começou?

Monique: (xxx) a África veio para cá antes ... no começo

POSL: porque a África veio para o Brasil

Monique: [e foi assim que o Brasil se criou

POSL: e o Brasil se criou, muito bem essa fala sua Monique... agora eu quero saber, Gustavo, não per aí, o Ivan cada vez pertinho, da, do, Ivan que que a MC Soffia fala, que palavra que ela se utiliza para falar da África?

Quando o POSL retoma o refrão proposto por Duda, repondo a partir dele uma nova pergunta (no turno 14) a interação ganha nova configuração. Monique se autosseleciona e responde ao POSL, posicionando-se também a partir do refrão selecionado por Duda. Sua resposta, no entanto, refere-se à Diáspora negra, emprega o termo África para referir-se aos africanos/as (*a África veio para cá...*), os termos *antes* e *começo* sugerem que a origem do Brasil advém desse deslocamento, o que impele a reflexão sobre a matriz africana do povo brasileiro. Seu posicionamento, diferente do de Duda, recebe apoio do POSL (turno 18), que retoma seus dizeres, por meio de paráfrase e o avalia positivamente (*muito bem*).

Em seguida, alguns/mas alunos/as autosselecionam-se e colaboram na retomada de conteúdos da canção e na construção de uma identidade positiva sobre africanos/as e afrobrasileiros/as:

POSL: Então... sobre a África o que que ela fala?

Monique: Ela fala sobre uma rainha... sei lá.

POSL: O::pa... pera só um pouquinho Duda (xxx) Duda ... eu não, Duda eu não vou falar mais (xxx) se você não participar ... calma ... oh... a Monique fez uma observação

Monique: ela falou que ela fala de uma gue de uma rainha guerreira (xxx) que era igual a ela.

POSL: oh, Duda ó... a Monique falou que a MC Soffia fala que tem na gue / rainha

Monique: [guerreira, que ela queria ser igual a ela.

POSL: [que ela queria ser igual a rainha guerreira

Duda: professor eu (xxx) falar uma coisa... pro deixa eu só te falar uma coisa... a Monique ela é igualzinha a MC Soffia... só falta o lacinho no cabelo (xxx)

POSL: você sabe ((dirige-se à Monique)) cantar também? depois eu quero ver você cantando (++) oh... é ... então vamo lá, tem três coisas, tem duas coisas que a

MC Soffia falou sobre a África... Cristiano esses cards aí? ((jogo de cartas que está mãos do menino))... o perai, então vai acompanha comigo... onde tudo começou e a.

Duda: Á::fri::ca ((cantando)).

POSL: você ((Duda)) escolheu essa parte da música, a Monique ajudou a explicar a sua escolha que o Brasil começa com os a / a os africanos a África vem para o Brasil. Segunda coisa, a Monique reparou que a MC Soffia fala que tem uma ... prin/ rainha guerreira que ela queria ser igual... eu quero mais alguma coisa desse lado aqui

Gustavo: o direito dos negros

POSL: direito? qual parte da música que tem o direito dos negros?

Gustavo: onde tudo começou, aí que eles eram escravizados

Cris: é porque o Rodrigo nunca respeita o direito dos negros.

POSL: então... olha só onde tudo começou, que os negros eram escravizados, então isso tá falando sobre

Ivan: [oh pro... eu num sei se tem a ver com a África mas eu ouvi ela ((MC Soffia)) também falando do cabelo dela achatado ... num sei o que

POSL: não, ela falou.

Monique: [o nariz achatado

POSL: oh... eu estou com a letra da música, ela fala assim

Mariana: [nariz achatado

POSL: oh...Ivan, pra você Ivan o “menina do cabelo Black, nariz achatado, na periferia eu mando meu recado”... qual que é o recado que a MC Soffia tá mandando?

Duda: ela manda que se respeite os negros.

POSL: PE::ra só um pouquinho, o Duda senta ali o... ou senta aqui o... o ... perai tem mais uma coisa ... o três coisas que.

Giovanna: oh.. professor, ela quer falar

POSL: oh... pe::ra só um... a Mariana o.

Mariana: oh... nariz da minha cachorra é achatado

POSL: o nariz da sua cachorra é achatado? pera só um pouquinho ... coitado, e quando ele fica resfriado? Se o nariz dele é.

Mariana: [ela.

POSL: ela?

Als: oh professor ... pro, pro, pro, aí conserta aí.

POSL: pera só um pouquinho, Ivan, ó volta comigo aqui.

Monique: Também tem uma parte que ela fala Cleópatra de um jeito (xxx).

POSL: oh... TRÊS coisas que vocês... NA VERDADE foi... a Monique... a Duda... e o Ivan... a Duda... onde tudo começou... a Monique... princesa/a rainha guerreira

que a MC Soffia quer ser igual ... e o Ivan... eh:... do cabelo black e do nariz achatado... três coisas... eu estou com a letra... da música aqui oh... vou ler pra vocês a letra...

Duda: África, onde tudo começou: ((dirige-se ao centro do círculo e canta e dança para o professor))

Nos turnos 22-27, Monique colabora, mencionando uma das personagens da história africana citada na canção em resposta ao professor: uma rainha e guerreira africana. Seu enunciado contrasta com a representação hegemônica de princesas e rainhas no universo infanto-juvenil, geralmente brancas de origem europeia. Monique reacentua ainda a posição do eu da canção que se encontra nos versos “*nascida de Angola, Guerreira Nzinga representou/ quando crescer quero chegar onde ela chegou*”. Ela reapropria-se desses versos e enfatiza a identificação que faz entre a cantora (MC Soffia, menina negra e *rapper*) e a guerreira: “*ela falou que ela fala de uma gue de uma rainha guerreira (xxx) que era igual a ela*”. Ainda que desconheça a personagem histórica, reconhecida por sua resistência heroica contra os portugueses e comerciantes de escravos, a aluna percebe sua relevância, possivelmente pelo modo como é referida na canção. A retomada desse trecho, por meio da reformulação da aluna, denota o movimento de ampliação em andamento sobre as representações iniciais sobre africanos/as. Outra rainha que será citada ao final da sequência por Monique é Cleópatra, outra personagem também mencionada na canção.

Outro dado fundamental no processo de mediação de identidades ocorre entre os turnos 27 e 29. Após a identificação entre a cantora e guerreira Nzinga, Duda age novamente no sentido de sustentar uma identidade positiva em relação aos/as negros/as, comparando a colega Monique à cantora: “*(...) a Monique ela é igualzinha a MC Soffia, só falta o lacinho no cabelo*”. Ainda que seu enunciado não se atenha diretamente à letra da canção, objeto da conversa, ela associa a colega à *rapper*. Essa turma demonstra uma grande admiração pela MC Soffia. Portanto, tal comparação entre a colega negra e a *rapper* representa uma percepção muito positiva, o que confirma seu comportamento

assertivo acerca da identidade negra, já sinalizado no evento 1.

Após a retomada das contribuições de Duda e Monique na roda pelo POSL, Gustavo responde à solicitação do professor de apresentar outras contribuições a respeito da letra da canção. O aluno se autosseleciona (turno 32) e diz: “o direito dos negros”. Na sequência, o professor questiona sua contribuição, colocando outra pergunta: “direito? Qual parte da música que tem o direito dos negros?” A contribuição de Gustavo resulta de uma inferência e não de uma retomada explícita de versos ou trechos da canção, o que é esclarecido por sua resposta no turno 34: “*onde tudo começou, aí que eles eram escravizados*”. Em oposição à condição de escravizados reafirma os direitos dos negros. Outro aluno, Cris, aproveita-se da fala de Gustavo, e trata do desrespeito em relação aos negros, denunciando um colega: “*é porque o Rodrigo nunca respeita o direito dos negros*”, não resultando numa retomada pelo professor sobre atitudes antirracistas ou de respeito aos/às negros/as. Duda, posteriormente, traz outra inferência em relação ao tema posto na roda por Gustavo e Cris, quando o POSL pergunta sobre o recado dado na canção (... *qual que é o recado que a MC Soffia tá mandando*), a menina responde: “*ela manda que se respeite os negros*”. Na roda, esses enunciados não são motes para expansões, novas perguntas e aprofundamento pelo professor. Vale destacar ainda que Cris e Gustavo ainda não haviam participado da conversa, mas não estavam alheios à interação, já que nesse momento contribuem de modo bastante profícuo e propõem novos temas.

Nos turnos 37-50, é tematizada a caracterização física de pessoas negras por meio da retomada de um trecho da canção por Ivan, que adere à proposta do POSL e, em tom de dúvida, propõe “cabelo achatado”. O professor o corrige, lendo em voz alta os versos do *rap*, mas sem solicitar que expanda sua contribuição, por meio da justificativa de sua escolha. Maria, outra aluna que toma a palavra na roda pela primeira vez, compara o nariz

achatado citado da canção ao de seu animal de estimação, mas também não se discute os efeitos dessa comparação, produzida em tom de brincadeira, tampouco o que a canção coloca em foco: as representações estereotipadas em relação às características físicas dos/as negros/as e o modo como o eu da canção menciona essas características, reafirmando positivamente sua identidade como negra: menina com cabelo black e nariz achatado capaz de mandar seu recado para as periferias.

Considerações finais

Apesar de passados 15 anos da implementação de dispositivos legais visando à Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, os dados em tela acenam avanços tímidos. Como detectado por Gomes e Jesus (2013), de um lado, é preciso reconhecer que há práticas nessa escola que merecem ser comemoradas, como o agenciamento de um projeto encampado pelo conjunto da instituição em torno do tema da diversidade étnico-racial, articulado ao seu Plano Anual de Ação, denotando sua sustentabilidade e enraizamento, bem como a organização de atividades que propiciam aos/às alunos/as ampliarem seus conhecimentos e reposicionarem-se em relação ao continente africano e à história de africanos/as e afrobrasileiros/as. De outro, tais propostas não escapam às tensões e conflitos, relativos à instituição onde são produzidos e à formação docente para o tratamento dessa temática. Parte dessas tensões e conflitos deriva da finalidade didática dos eventos, pela premência de desenvolver uma agenda preestabelecida a respeito do tema e dos assuntos visados pelo professor, e da forma escritural predominante e caráter propedêutico dos eventos de letramento escolar, especificamente, no tratamento dos textos e sua apropriação. Outra parte significativa advém da abordagem da temática, de conhecimentos e de atitudes bem como o papel da educação escolar na superação de discursos racistas e imagens preconceituosas e depreciativas sobre africanos/as e afro-brasileiros/as, sedimentadas e largamente veiculadas em nossa sociedade. Abordagens para as quais nem sempre

os profissionais da educação encontram-se formados e em condições de enfrentá-las.

Como se apresentou na análise, a dinâmica discursiva desenvolvida nesses eventos de letramento configura-se, pelos efeitos advindos tanto da recepção do videoclipe e do *rap* quanto da apropriação de seu conteúdo temático por meio da conversa entre pares, como oportunidades para alunos/as reverem e alçarem novos posicionamentos, para disputarem outros sentidos sobre pessoas negras e seus direitos, para ampliar conhecimentos e refletirem sobre comportamentos e atitudes. Há um jogo de forças tenso na mediação do processo de construção de identidades nos três eventos. Forças que atuam no sentido da restrição, quando se coloca em relevo certos objetivos didáticos e se tenta controlar significados e comportamentos dos/as alunos/as, por meio da não expansão ou recusa de seus enunciados na interação. Ou, alternativamente, forças que atuam no sentido de acomodação, acolhimento e valorização das proposições inusitadas dos/as alunos/as e extremamente produtivas quando se quer tematizar a Educação para as Relações Étnico-Raciais na escolarização básica.

Também se vislumbra uma disputa de posições dos/as alunos/as que resistem e contestam certas representações em posição hegemônica, agindo para a desconstrução de visões preconceituosas, naturalizadas, e para o estabelecimento de novas relações interpessoais, reforçando elos entre eles/as e reorganizando valores e conhecimentos. Essas disputas tornam-se palpáveis nas participações de Duda, Monique, Ivan e Gustavo. Em Duda, no comportamento assertivo frente às pessoas negras, colocando em cena atributos positivos e reacentuando trechos da canção, mesmo diante do silêncio e da recusa de suas participações, inesperadas pelo professor. Em Monique, quando retoma e valora positivamente temas da canção, aderindo às propostas do professor e realçando o legado cultural africano. Em Ivan, quando destaca aspectos físicos do corpo negro, o que poderia colocar sob

suspeição às relações que se fazem em nossa sociedade sobre a estética corporal de negros e negras. E ainda, na inferência de Gustavo, tematizando os direitos dos/as negros/as a partir do conteúdo temático da canção e da problemática reacentuada por Rodrigo.

Por fim, os resultados indicam que esses eventos de letramento contribuíram para desestigmatizar e rever estereótipos frente ao continente africano e aos/às negros/as africanos/as e brasileiros/as, assim como para produzir novos posicionamentos frente a essas construções sociais e observar os modos como aprendemos a ser o que somos no interior da escola.

Referências

- Bakhtin, M. ([1975] 1993). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP; Hucitec.
- Barton, D. e Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Em V. Zavala, M. Niño-Murcia, e P. Ames, *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Brasil. (2003). Lei N.º 10.639, de 09/01/2003. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 10/01/2003.
- Brasil, MEC, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2004a). *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília: MEC-SEPPPIR.
- Brasil. (2004b). Resolução N.º 01, de 17/06/2004. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 22/06/2004.
- Bunzen, C. S. (2009). *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Bunzen, C. S. (2010). Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. Em C. Vóvio, L. Sito, y P. de Grande, *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada* (pp. 99-120). Campinas: Mercado de Letras.
- Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.

- Firmino, E. M. A. (2015). Sala de leitura na rede municipal de São Paulo: reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano (dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos.
- Fleuri, R. M. (2003). *Intercultura e educação*. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>
- Garcez, P. e Lopes, M. F. R. (2017). Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no Ensino Médio. *Trab. Ling. Aplic.*, 1(56), 65-75. <https://doi.org/10.1590/010318135160183301>
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Em Brasil. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal N.º 10.639/03 (pp.39-62). Brasília: MEC-Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade.
- Gomes, N. L. (2012). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. Brasília: MEC-UNESCO.
- Gomes, N. L., e Jesus, R. E. de. (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, 29(47), 19-33. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? Em T. T. da Silva, *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 133-178). Rio de Janeiro: Vozes.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. Em D. Barton, M. Hamilton, e R. Ivanic (Orgs.), *Situated literacies* (pp. 16-34). Londres: Routledge.
- Heath, S. B. (1989). *Ways with words*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Holland, D.; Lachicotte Jr., W.; Skinner, D., e Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE—. (2016). PNAD Contínua. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default.shtm.
- INEP. (2015). Escala de desempenho de Língua Portuguesa na Prova Brasil e SAEB. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2015>>.
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. (1998). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. Em I. Signorini (Org.), *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 115-138). Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP.
- Kleiman, A. B. e Sito, L. R. S. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. Em A. B. Kleiman e J. A. Assis (Orgs.), *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 169-198). Campinas: Mercado de Letras.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lahire, B. (2017). Leituras populares: modos de apropriação de texto. Em R. Visser e L. Junqueira, (Orgs.), *Dossiê Bernard Lahire*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Macedo, M. do S. A. N. (2005). *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marinho, M. (2010). Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. Em M. Marinho e G. T. Carvalho (Orgs.), *Cultura escrita e letramento* (pp. 68-100). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Matêncio, M. de L. M. (2001). *Estudo da língua falada na aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras.
- Matêncio, M. de L. M. (2009). Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. *Caleidoscópio*, 7(1), 5-10.
- Moita-Lopes, L. P. da. (2002). *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras.
- Moita-Lopes, L. P. da (2013). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mozdzinski, L. P. (2012). *O ethos e o pathos em videoclipes femininos: construindo identidades, encenando emoções*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação, Recife.
- Munanga, K. (2008). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Polido-Silva, N. E. da. (2012). *Sala de leitura da rede municipal de ensino de São Paulo: caminhos possíveis para*

- redimensionar seu funcionamento*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rojo, R. H. R. (2010). Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, 28(2), 433-465.
- Rojo, R. H. R. (2013). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial.
- São Paulo (Cidade). (2015). Portaria N.º 7.655, de 17/12/2015. Diário Oficial de São Paulo.
- São Paulo (Cidade). (2018). *Sala de Leitura: 45 anos formando leitores*. São Paulo : Secretaria Municipal de Educação (SME0; Coordenadoria Pedagógica (COPEd)).
- SEADE. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/indice-paulista-de-vulnerabilidade-social-ipvs-versao-2010>
- Sito, L. R. S. (2010). *Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Sito, L. R. S. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Soares, M. (2010). Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. Em M. Marinho e G. T. Carvalho (Orgs.), *Cultura escrita e letramento* (pp. 54-67). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Souza, A. L. S. (2009). *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento Hip Hop*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Street, J. C. e Street, B. V. (2004). La escolarización de la literacidad. Em V. Zavala, et al. (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas* (pp. 181-201). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Viana, C. A. D., Sito, L. R. S., Valsechi, M. C. e Pereira, S. L. M. (2016). Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. Em A. B. Kleimane J. A. Assis, J. A. (Orgs.), *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 27-62). Campinas : Mercado de Letras.
- Volochinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34.
- Vóvio, C. L., e Souza, A. L. S. (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. Em A. Kleiman, e M. de L. M. Matencio, (Orgs.), *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber* (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Vóvio, C. L., e De Grande, P. B. (2010). O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. Em C. L. Vóvio, L. S. Sito, e P. B. de Grande (Orgs.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada* (pp. 51-70). Campinas: Mercado de Letras.

How to reference this article: Vóvio, C. L. e Firmino, E. A. (2019). A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 307-327. DOI: A10.17533/udea.ikala.v24n02a07



DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS EM PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO DO PROFESSOR: PROVOCAÇÕES EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

DESAFIOS ÉTICOS Y METODOLÓGICOS EN INVESTIGACIONES SOBRE LITERACIDAD DE DOCENTES: PROVOCACIONES EN BUSCA DE NUEVOS CAMINOS

ETHICAL AND METHODOLOGICAL CHALLENGES IN THE RESEARCH ON TEACHERS' LITERACY —OPENING NEW PATHS

Paula Baracat De Grande

Graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP).
Rua Doutor Elias Cesar 125, apto 1003, Caçaras, Londrina-PR
E-mail: pauladegrande@gmail.com

Marília Curado Valsechi

Licenciada em Letras (Português/Espanhol), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre e doutora em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Professora de Português e Espanhol do Instituto Federal do Paraná (IFPR).
Rua Benjamin Constant, 1717, Apto. 18, Centro, Londrina, PR
marilia.valsechi@ifpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-5254-2827>

Carolina Assis Dias Vianna

Graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campi-

RESUMO

Nosso objetivo é realizar um ensaio para discutir sobre os desafios éticos e metodológicos em pesquisas realizadas na área dos Estudos de Letramento, no campo da Linguística Aplicada, com base no desenho de pesquisas realizadas no Grupo Letramento do Professor. Preocupado com a perspectiva ética no fazer investigativo, o campo dos Estudos de Letramento, em mais de duas décadas, tem se orientado a compreender e atuar em cenários nos quais a escrita (re) instaura tensões e conflitos que historicamente marginalizaram um grande contingente das populações latino-americanas. Na discussão dos aspectos éticos das pesquisas sobre letramento e formação do professor, destacamos a importância da visibilização das relações de poder em cenários desiguais de modo a contribuir para o fortalecimento de grupos sociais minoritarizados ou subalternizados, como professores em formação e, com isso, repensar o papel do pesquisador ao escolher investigar tais grupos.

Palavras-chaves: ética em pesquisa; metodologia; letramento; linguística aplicada.

RESUMEN

Nuestro objetivo es realizar un ensayo para discutir los desafíos éticos y metodológicos en trabajos de investigación en el área de los Estudios de Literacidad, en el campo de la Lingüística Aplicada, con base en el diseño de investigaciones realizadas en el grupo Letramento do Professor. Interesado en la perspectiva ética del quehacer investigativo, el campo de los Estudios de Literacidad se ha orientado, por más de dos décadas, a comprender y actuar en escenarios en los cuales la escritura (re)instaura tensiones y conflictos que marginaron a lo largo de la historia a un gran sector de las poblaciones latinoamericanas. En la discusión sobre los aspectos éticos de las investigaciones sobre literacidad y formación del profesor, destacamos la importancia de visibilizar las relaciones de poder en escenarios desiguales con el fin de contribuir al afianzamiento de grupos sociales

331

Recebido: 2018-08-08 / Aceitado: 2019-01-17 / Publicado: 2019-05-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a08

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 331-342, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

nas (IEL-UNICAMP). Autora de livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino básico.

Rua Francisco Cruz, 448/91, Vila Mariana, São Paulo, SP
 carol_assis_dias@yahoo.com.br

minoritarizados o subalternizados, como los docentes en formación y, con ello, repensar el rol del investigador al elegir investigar tales grupos.

Palabras claves: ética en la investigación; metodología; literacidad; lingüística aplicada.

ABSTRACT

We aim in this essay to discuss the ethical and methodological challenges in research works in the domain of literacy studies, within the field of applied linguistics. To do this, we will rely upon research design carried out in the group Letramento do Professor (Teachers' literacy). Focused in the ethical approach of research work, the field of Literacy studies has been oriented for over two decades towards understanding and acting in settings in which writing (re) establish the strains and conflicts that have, for a long time, historically marginalized large segments of Latin American populations. In the discussion on ethical aspects of research on literacy and teacher training, we highlight the importance of drawing attention to power relations in unequal settings in order to foster confidence among minority or subalternized social groups, such as pre-service teachers, thus rethinking the role of researcher as he or she chooses to study such groups.

Keywords: research ethics; methodology; literacy; applied linguistics.

Introdução

No campo dos Estudos de Letramento, o enfoque das pesquisas se dá nos usos da escrita, nos valores e nos conhecimentos mobilizados nas práticas sociais em que a escrita tem papel central, sejam estas práticas menos ou mais prestigiadas socialmente. Além disso, as pesquisas buscam compreender e atuar em cenários nos quais a escrita (re)instaura tensões e conflitos que historicamente marginalizaram um grande contingente das populações latino-americanas, mostrando como as relações de poder atuam para definir o que conta como letramento em diferentes contextos.

O objetivo de mostrar o que os sujeitos fazem com a escrita e os valores atribuídos por eles aos eventos de letramento de que participam, de modo a entender a agência social desses sujeitos, traz como decorrência um compromisso ético com os grupos participantes da pesquisa. Trazer suas vozes para o contexto da discussão acadêmica e procurar compreender tais vozes na relação com outros grupos que se cruzam nesses eventos de letramento é uma maneira de visibilizá-los para a pesquisa científica e, com isso, contribuir para a legitimação de suas práticas de letramento.

Com a adoção desses pressupostos, nas últimas décadas, as pesquisas que se desenvolveram na abordagem sociocultural dos Estudos de Letramento permitiram o reconhecimento de uma realidade social em que coexistem múltiplos letramentos, não uma única habilidade neutra e técnica — mas múltiplas e heterogêneas formas de utilizar a escrita (Street, 1984, 1993; Kleiman, 1995; Barton e Hamilton, 2000). Tal percepção é possibilitada por pesquisas etnográficas ou de cunho etnográfico, em que os pesquisadores se inserem nos contextos pesquisados a fim de investigar as práticas de letramento de maneira situada e em sua relação com o contexto social mais amplo, evitando, assim, análises de eventos isolados.

Diante disso, neste ensaio, buscamos discutir os desafios éticos e metodológicos que se colocaram

para as pesquisas realizadas na área dos Estudos de Letramento, no campo da Linguística Aplicada, pelas autoras, inseridas no Grupo de pesquisa Letramento do Professor¹.

Para isso, este texto se organiza da seguinte maneira: na próxima seção, discutimos as contribuições do caráter transdisciplinar e indisciplinar da Linguística Aplicada para as pesquisas no campo dos Estudos de Letramento no Brasil. Em seguida, tratamos de alguns desafios que se colocaram para as autoras em trabalhos realizados, todos desenvolvidos tendo em vista o letramento situado do professor, em uma perspectiva etnográfica de pesquisa. Por fim, tecemos algumas considerações.

Linguística Aplicada, Estudos de Letramento e as vozes do sul

A Linguística Aplicada (doravante, LA) é caracterizada como campo transdisciplinar por se voltar para problemas sociais em que os usos da linguagem têm papel central (Moita-Lopes, 2006), visando a objetivos transformadores e intervencionistas por meio da escolha de temas que tenham impactos no mundo social (Fabrício, 2006). As pesquisas em LA que seguem uma postura crítica perante a linguagem adotam uma orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, transformadora/intervencionista e ética, por isso também chamada *indisciplinar*, “decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (Fabrício, 2006, p. 49).

1 O grupo Letramento do Professor constituiu-se em 1991, no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp, em resposta a uma solicitação de uma secretaria municipal para assessoria na área de formação de alfabetizadores de adultos. O grupo reúne diversos pesquisadores de diferentes instituições que investigam as práticas sociais de uso da escrita de agentes de letramento escolar e não escolar, levando em conta seus contextos de atuação e a formação de uma identidade profissional.

A postura crítica não influencia somente os objetivos de pesquisa, mas também a escolha dos objetos de pesquisa. Primeiramente, por sua complexidade, esses objetos requerem o recurso a várias áreas de conhecimento, o que justifica o enfoque transdisciplinar, que empresta conceitos e teorizações de outras áreas, combinados, revisitados e revisados tendo em vista os contextos de pesquisa do linguista aplicado, evitando o risco de ecletismo de áreas muito amplas e gerando possibilidades de teorizações próprias da LA (Kleiman; De Grande, 2015). Além disso, a escolha do objeto se estabelece por meio de compromissos sociais com realidades que envolvem demandas de grupos periféricos em relação aos valores sociais canônicos, que sofrem diferentes tipos de desigualdades e de privações (Kleiman, 1992; Celani, 1992; Moita-Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Rojo, 2013).

As questões de pesquisa escolhidas por um linguista aplicado ganham ainda outro desenho quando consideramos a realidade brasileira e também latino-americana. De acordo com Kleiman (2013), um linguista aplicado brasileiro não pode esquecer o lugar em que são produzidos conhecimentos, identidades e relações em jogo na pesquisa: "desde um espaço-tempo que sofreu séculos de colonização, um lócus que marca os nossos corpos, as nossas palavras" (p. 43) e, como defende a autora, deveria marcar nossas epistemes. A proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, conflitos e interculturalidade na formação docente são alguns dos temas indicados por Kleiman (2013) como interessantes para o linguista aplicado que quer investigar "com olhos do sul, para o sul, de uma posição de vantagem porque é fronteira e ao mesmo tempo exterior, ocupando, assim, uma terceira, diferente e privilegiada posição" (Kleiman, 2013, pp. 50-51).

Como pesquisadoras do grupo Letramento do Professor, nossos objetos de pesquisa são contextos em que o professor e outros agentes de letramento atuam. Os professores, na conjuntura atual, formam um grupo cujos saberes não são

legitimados por aqueles que têm vozes poderosas socialmente, como a academia, a grande imprensa e o Estado. Muitas vezes, a avaliação do que faz o professor da escola básica se baseia em parâmetros acadêmicos ou mesmo literários, principalmente os relacionados à escrita. Esta, como mostram pesquisas do grupo *Letramento do Professor*, pode se tornar um poderoso mecanismo de constituição da subalternidade dos docentes, mas também pode ser usada para subverter essa subalternidade (Kleiman, 2006, 2013; Vóvio, 2007; Valsechi *et al.*, 2014; Kleiman, Vianna, De Grande, 2013).

Tendo em vista o poder social da escrita em nossa sociedade grafocêntrica, para desafiar e combater visões estereotipadas do professor e de sua relação com a escrita, a postura *indisciplinar* da LA se articula aos Estudos de Letramento, que contribuem para nossas pesquisas, pois entendem as práticas de letramento como práticas sociais situadas, que variam segundo as instituições, os participantes e as relações de poder que as sustentam e, portanto, não são universais. Em outras palavras, entendemos o letramento como sempre relacionado à situação de comunicação em que a escrita desempenha um papel na interação, dependente dos elementos que constituem essa interação e do contexto sócio-histórico em que ocorre. Diferentemente da grande maioria dos estudos sobre a língua escrita até meados da década de 1980, os Estudos de Letramento não pressupõem a existência de uma correlação entre a aquisição e posse da escrita — principalmente aquela legitimada por instituições como a escola, a academia, a crítica literária, a grande imprensa — e algum efeito social (como ascensão social) ou cognitivo (como inteligência superior).

A concepção de escrita como prática social se desenvolveu, no Brasil, com o trabalho de pesquisadores da LA, que, desde o início, estiveram voltados para problemas sociais relativos aos usos da língua oral ou escrita. Como destacam Kleiman e De Grande (2015), o novo campo de pesquisa trouxe uma mudança na perspectiva dos estudos

sobre os usos da escrita, até então nas mãos de linguistas que analisavam o texto, ou o discurso, mas não os eventos concretos que tomam por base diferentes práticas sociais de uso da escrita.

Assim, desenvolvemos nossa pesquisa na articulação entre o campo da LA e os Estudos de Letramento, com o objetivo de compreender contextos sociais em que a escrita desempenha papel importante nas negociações entre os participantes, podendo ser instrumento de subalternização ou de subversão das relações de poder estabelecidas provisoriamente. Com isso, buscamos desenvolver e divulgar pesquisas em LA alinhadas a uma postura ética em relação aos grupos de periferia:

uma Linguística Aplicada crítica com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompe o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos. (Kleiman, 2013, p. 41)

Para *romper com o monopólio do saber* de instituições poderosas e *legitimar saberes produzidos por grupos periféricos*, nossas pesquisas foram desenvolvidas junto a grupos de professores em contextos variados: estágio supervisionado na formação inicial, formação continuada na escola e formação continuada em contexto editorial. Em todas elas, nosso objetivo de ouvir as vozes sociais no discurso dos participantes de pesquisa é não só uma exigência ética e política, advinda da LA, como também um desafio que se coloca para pesquisadores interessados em ouvir as “vozes do Sul” (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013). Isso porque, dentro da tradição da LA em que nos situamos, não procuramos somente descrever e explicar, pois entendemos que é inevitável, ao escrevermos, também nos posicionarmos em relação ao fato examinado e, se possível, propor soluções para os problemas estudados (Kleiman, 2002), que sejam coerentes com os resultados de pesquisa e com os interesses do

grupo participante da pesquisa. Isso se torna um desafio, pois precisamos também cuidar para que nossos resultados de pesquisa não possam ser utilizados para contribuir com a desvalorização desses grupos. (Kleiman, 2002).

Os professores da escola básica podem ser considerados um grupo periférico na medida em que historicamente constituem uma classe à margem da produção do conhecimento socialmente mais valorizado, tendo sido há muitas décadas tratados de fato como “objeto” de comentários, de pesquisas e de tomadas de decisão de outros grupos que atuam na esfera da educação: acadêmicos, editores, burocratas, ou os denominados “especialistas” com espaço na mídia, como alguns economistas, psicólogos e jornalistas que, mesmo sem formação específica na área, se prestam a julgar temas da Educação. Segundo Tardif (2003), apesar de sua posição estratégica na sociedade, os professores são socialmente desvalorizados entre os diferentes grupos que atuam no campo dos saberes. Essa subalternidade muitas vezes se reflete nas pesquisas e em como os pesquisadores tratam a escola e os professores. Conforme Paiva (2005):

[...] entre nós, é cada vez mais recorrente a coleta de dados em instituições de ensino público. Parece haver um consenso tácito de que quem não “paga” pelos seus estudos teria mais obrigação de aceitar a presença de um pesquisador em sua escola. Há, também, um preconceito generalizado contra as escolas públicas e um desejo de expor suas deficiências, sem, contudo, lhes dar o devido retorno, ou ainda, sem fazer uma análise dos riscos que os resultados de uma pesquisa podem representar para a imagem da instituição. Como nos lembra Morin (2003, p.35), ao discorrer sobre ética, as atividades científicas necessitam de um reforço moral. Segundo o autor, a “moral tem dois tipos de alinhamento: o sentimento de responsabilidade e o sentimento de solidariedade”. Nesse sentido, entendo que apontar as falhas no ensino público sem trazer nenhum retorno para os pesquisados apenas contribui para desestabilizar o que já está fragilizado, o que é, no mínimo, irresponsável e não solidário”. (Paiva, 2005, p. 46)

É justamente essa postura decorrente da academia em relação ao professor da escola básica e essa

representação negativa desses profissionais que são questionadas nas pesquisas do Grupo Letramento do Professor. Tais trabalhos partem do pressuposto de que, ao analisar qualquer prática profissional do professor, o processo de investigação deve considerar o letramento situado, isto é, o letramento no e para o local do trabalho, ou seja, as práticas sociais de uso da escrita realmente necessárias ao professor para exercer sua profissão.

Para compreender e visibilizar o letramento situado do professor, a opção metodológica privilegiada nas pesquisas por nós desenvolvidas é a etnográfica. Consideramos que a formação do professor é um processo identitário construído em situações concretas de uso da linguagem — os eventos de letramento — e que o letramento do professor não é um “mero instrumento para realização do trabalho”, e sim um aspecto constituinte de sua atuação profissional (Kleiman, 2009, p. 21). Por isso, a voz e a agência do professor se tornam mais relevantes, e só podem ser compreendidas em seu contexto se nele observadas, acompanhadas, construídas, ou seja, por meio da etnografia.

Na formulação de problemas de pesquisa no campo dos Estudos de Letramento, considera-se o que ocorre em eventos de letramento e adota-se um olhar etnográfico, direcionado para as particularidades de uso da escrita nas interações entre os participantes do evento, em vez de julgar o que os sujeitos não fazem a partir de uma suposta norma pré-estabelecida, obedecida ou não em um determinado texto. O campo nasce em pesquisas etnográficas e antropológicas de Heath (1982) e Street (1984) que, ao acompanharem diferentes comunidades e observarem seus usos e funções da escrita, questionaram a visão predominante de que a escrita seria uma tecnologia neutra, superior à oralidade, a qual, uma vez aprendida, traria efeitos positivos universais para quem a domina.

Garcez e Schulz (2015) discutem a contribuição da etnografia para a investigação em contextos educacionais no campo da LA e como esse aporte metodológico contribui para as bases

epistemológicas da área. Para os autores, o olhar circunstanciado no trabalho de campo em uma escola foi indispensável para o entendimento do que acontecia em momentos específicos de observação e geração de dados para suas pesquisas. Esse olhar, como destacam os autores, foi tão aproximado à perspectiva dos participantes quanto possível. A partir disso, Garcez e Schulz (2015) defendem que é a possibilidade desse olhar circunstanciado, próximo e bem informado do trabalho de campo guiado por questões específicas de pesquisa sobre o uso da linguagem que tem tornado a etnografia uma escolha metodológica frequente nas pesquisas em Linguística Aplicada.

A etnografia é fundamental para o entendimento de cenários complexos que nos propomos a investigar e compreender em nossas pesquisas. Conforme Garcez e Schultz (2015) salientam, o registro sistemático e minucioso da vida realmente acontecendo nesses contextos — no caso deles, em uma escola da periferia de Porto Alegre — possibilita não apenas realizar trabalhos acadêmicos, mas também fazer parte “do chão da sala de aula vivida, do chão das palavras que construíram a concretude das ações ali realizadas” (Garcez e Schulz, 2015, p. 26), participação esta que faz com que análises de eventos únicos sejam compreendidos em sua inter-relação com outros eventos e com a história dos participantes do contexto. Nas palavras dos autores, a etnografia² possibilita “ver e contar histórias mais completas sobre o que entendemos estar ocorrendo em cenários que queremos conhecer”, o que produz conhecimento relevante (Garcez e Schulz, 2015, p. 26).

Como concebemos a LA em sua vocação crítica e interventiva, a etnografia se torna mais interessante, pois a pesquisa assim concebida demanda

2 Os autores partem da definição de Erickson (1990) para trabalho de campo com orientação etnográfica como um método que envolve a participação intensiva e duradoura do pesquisador no cenário escolhido, o registro detalhado do que é observado em termos de notas de campo e coleção de diferentes materiais e documentos, e a subsequente sistematização dos dados.

olhares circunstanciados (Garcez e Schulz, 2015) para ocorrências reais e únicas, mediadas por práticas de linguagem. A etnografia permite se aproximar do que é percebido pelos reais participantes do contexto de pesquisa e do que é visto como relevante por eles na realidade em que vivem.

Entendemos que nossas pesquisas, inseridas na LA e realizadas sob uma perspectiva etnográfica, renarraram e redescrevem a vida social, a fim de suprir uma necessidade de compreendê-la, tal como afirma Moita Lopes (2006). Segundo o autor, esse exercício de renarrar e redescrever a vida social é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador. (Moita Lopes, 2006, p. 90).

Assim, compreendemos que nossas análises não revelam uma realidade única e pré-existente; pelo contrário, elas refletem e refratam a realidade de que fazem parte, apreendida dos nossos pontos de vista específicos (Voloshinov, [1929]2002). Da mesma forma, acreditamos que nossos registros³ não são coletados imparcial e objetivamente em um contexto pré-existente, do qual não fazemos parte, mas que tais registros são gerados no contexto da pesquisa, de forma que todas essas circunstâncias precisam ser consideradas quando se pretende transformar tais registros em dados de pesquisa. E é por isso que, ao discutirmos a ética em nossos trabalhos, temos de levar em conta toda essa forma de fazer ciência, muito específica de um campo de investigação das Ciências Humanas extremamente aplicado às questões contemporâneas da vida social.

3 Ao discutir possibilidades de metodologias de pesquisas aplicadas em contextos de ensino, Bazarim (2008) diferencia “registro” e “dado”, considerando registro todo material que o pesquisador gera ou coleta em seu contexto de pesquisa, ao passo que o dado já diz respeito ao registro que passou por uma seleção inicial do pesquisador, tornando-se alvo de análise.

Por uma ética construída na e para as Ciências Humanas e Sociais

Vóvio e Souza (2005) reportam os desafios da pesquisa sobre letramento à estratégia de geração de dados que consiga contemplar realidades complexas e multifacetadas e à quantidade e amplitude de registros gerados, dentre outros. Articulamos a estes desafios a questão do atendimento à regulamentação da ética em pesquisas envolvendo humanos, a desistência de participantes da pesquisa, a viabilização de retorno da pesquisa aos participantes e a relação entre visão crítica e não desvalorização do grupo.

É sabido que toda pesquisa envolvendo seres humanos precisa passar por um Comitê de Ética⁴ e que somente podem ser iniciadas após sua aprovação. Faz parte das exigências deste Comitê a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser assinado pelos participantes que precisa apresentar a proposta da pesquisa, bem como a forma de contribuição do participante, os riscos e benefícios de sua participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento.

Um dos pesquisadores da área da linguagem mais envolvidos com a discussão sobre a regulamentação de ética em pesquisa com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, Pedro Garcez, em texto apresentado aos pesquisadores da ANPOLL⁵, endossa a necessidade de participação mais expressiva de pesquisadores da área da linguagem na construção de uma reflexão sistemática sobre o tema da ética em pesquisa, que transcende as exigências protocolares. Segundo Garcez (2015), a regulamentação de ética em pesquisa envolvendo humanos é de caráter *biomédico* e *bioético*, próprio da área da saúde. Não obstante o reconhecimento do *status* de conquista histórica para a sociedade dessa

4 Segundo Garcez (2015), os primeiros Comitês de Ética em Pesquisa (CEPS) foram criados em 1996, em hospitais universitários.

5 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

regulamentação da pesquisa biomédica, Garcez (2015) critica o caráter estritamente bioético da regulamentação vigente e sua concepção universal de modelo de pesquisa e insiste na inclusão das especificidades éticas de pesquisas que não seguem o padrão experimental, como as etnografias.

Endossando esse debate, posicionamo-nos a favor de Garcez sobre a importância de se incluir outro *ethos* para a pesquisa no Brasil, que considere as especificidades das Ciências Humanas e Sociais. Especialmente na pesquisa com professores da escola básica, ressaltamos o histórico de desvalorização deste profissional pela própria universidade e por outras esferas socialmente detentoras de poder, tal como discutimos na seção anterior deste texto. Tendo isso em vista, é natural que os professores participantes de pesquisa se sintam temerosos com as construções depreciativas que algumas pesquisas acadêmicas já produziram em relação a suas práticas e seus saberes. Por esse motivo, acreditamos que seja urgente e necessário um esforço, por parte de pesquisas atuais, na tentativa de reparar essa imagem deturpada e fruto de um olhar proveniente do letramento autônomo, isto é, que analisa as práticas de leitura e escrita dissociadas dos eventos nos quais ocorrem e de suas especificidades (cf. Street, 1984).

É nesse contexto que nasce nossa pesquisa, com objetivo de legitimar essas vozes do sul há muito desprestigiadas no cenário acadêmico. Reconhecemos, entretanto, a dificuldade de inserir nossos trabalhos no padrão da regulamentação ética vigente, uma vez que, tendo em vista toda a situação descrita na qual se desenvolvem nossas pesquisas, perguntamo-nos até que ponto seria possível afirmar que os indivíduos que delas participam estariam totalmente esclarecidos a respeito do consentimento anuído — e uma única vez, por meio de assinatura? Retomando as palavras de Fonseca sobre o trabalho investigativo do antropólogo, se o objetivo do pesquisador é justamente chegar na lógica implícita dos fatos, falar dos ‘não ditos’ do local, adentrar de certa forma no ‘inconsciente’ das práticas culturais, como podemos imaginar que os

informantes preveem todas as consequências de seu consentimento informado? (Fonseca, 2010, p. 214, *apud* Sarti e Duarte, 2013, p. 22).

Os desdobramentos dessa reflexão nos levam à outra interrogação: como um sujeito que talvez desconheça o universo acadêmico e seus letramentos vai assentir seu consentimento por escrito se os pressupostos dessa prática letrada não são a ele familiares? Ou ainda: como um sujeito que não legitima a figura do pesquisador⁶ vai consentir sua entrada no campo e participação em seus eventos de letramento *previamente* a um necessário processo de negociação?

A própria noção de “consentimento” de pesquisas etnográficas, ou de cunho etnográfico — como aquelas que focalizam o letramento do professor —, é contraditória ao que propõe a regulamentação atual, pois não se restringe a um documento formal, assinado e acordado previamente à pesquisa empírica, mas é resultante de um trabalho de negociação com os participantes, é

produto das relações que se estabelecem no campo (eventualmente, para além dele), e de acordo com uma lógica relacional e propriamente ‘ética’, mas que é aquela da comunidade em que nos inserimos, e que determina também que material coletamos e sob quais condições. Exercício básico de qualquer etnografia para ser reconhecida como tal. (Cardoso, 2013, pp. 159-160).

A desconsideração dessas especificidades da pesquisa etnográfica, como a gradual entrada a campo, o processo de negociação entre os sujeitos, somada à impossibilidade de alcance imediato do que a anuência do consentimento implica, dada a imposição de assinatura prévia do TCLE, pode resultar na desistência de participantes da pesquisa, principalmente daqueles que já são conhecedores das relações de poder existentes na comunidade em foco.

6 Para maior discussão a respeito dos conflitos entre pesquisador e sujeito pesquisado em pesquisa sobre letramento, bem como do processo de negociação entre ambos, verificar Souza (2010).

Durante o desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado sobre letramento na formação inicial docente, Valsechi (2016) lidou com o desafio da saída de um de seus participantes da pesquisa, um professor universitário, possibilidade prevista no TCLE, conforme mencionado no início desta seção. O resultado dessa desistência foi a inutilização dos dados gerados, com a autorização de todos os participantes, em um tipo de evento de letramento de que a pesquisadora havia participado: reuniões de corpo docente das disciplinas de estágio supervisionado da instituição. Em decorrência disso, a pesquisa deixou de ter como sujeitos participantes todos professores universitários de estágio da instituição. Neste caso, a desistência do participante não inviabilizou a pesquisa, nem a impactou fortemente, visto não se tratar de sujeitos-chave para os propósitos do estudo e a pesquisadora também contava com uma gama variada de fontes de registros para investigação do seu objeto, o estágio supervisionado, como aulas áudio-gravadas, diários de campo, relatórios de estágio, entrevistas, documentos da universidade.

Com base nesse exemplo facilmente podemos conjecturar outras situações em que a desistência de um participante pode ser prejudicial para a continuidade do trabalho. Se o professor de uma única sala de aula sob investigação, em um estudo de caso, num rompante desiste de participar da pesquisa em andamento, o pesquisador volta para casa sem ter sequer um único registro para dar sequência a seu trabalho? Como lidar, em situações como esta, com os prazos cada vez menores e as exigências de produção científica das instituições acadêmicas? Toda a pesquisa realizada até aquele momento, e o tempo e recursos investidos para essa realização, deveriam ser descartados? A resolução tal como posta atualmente indica que, se a pesquisa ainda está em vigor e o participante decide sair, o pesquisador deve inutilizar os registros até então gerados. E, tendo em vista o exposto, uma situação como essa pode ser extremamente complicada no contexto de nossas pesquisas, especialmente nos casos em que todo o projeto já se delineou tendo em vista o campo

e os sujeitos pesquisados, o que é muito comum nos trabalhos que temos realizado. É importante que fique claro que obviamente não estamos com isso defendendo o poder inabalável do pesquisador sobre o pesquisado, de forma a manter uma relação assimétrica entre ambos com a fragilidade sobre este último. Pelo contrário, entendemos que a possibilidade de retirada do estudo é um direito dos sujeitos que deve ser preservado.

É por isso que acreditamos que o ponto fulcral seja justamente o estabelecimento de uma regulamentação específica para atender as necessidades das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo humanos. Isso porque a retirada dos participantes a qualquer momento do estudo está diretamente ligada ao histórico e ao arcabouço das pesquisas biomédicas, que interferem diretamente na saúde do indivíduo, o qual pode querer parar de fazer testes ou tomar medicações etc. Como as pesquisas em Ciências Humanas ou Sociais se desenvolvem em um processo bastante diverso, com seus procedimentos próprios, acreditamos que o consentimento poderia ser construído paulatinamente junto aos participantes, de modo que estes possam compreender bem os propósitos da pesquisa para enfim aceitar participar ou não. Além disso, uma vez tendo aceitado participar, os registros gerados com o consentimento do participante até o momento de sua desistência poderiam ser utilizados nos estudos.

Isso desde que, tal como entendemos a pesquisa em Ciências Humanas, haja por parte dos pesquisadores o comprometimento de que seu trabalho tenha por objetivo fortalecer os grupos pesquisados e contribuir para sua legitimação na sociedade, e não torná-los alvo de ultraje ou difamação, especialmente quando se trata de classes historicamente subalternizadas. Para tanto, é essencial o investimento não apenas na compreensão, por parte dos participantes, dos objetivos e das possibilidades da pesquisa, mas também a garantia do retorno da pesquisa a esses participantes, numa relação mútua de respeito, em que ambas as partes se percebam engajadas em busca de seus propósitos, sejam eles

para fins acadêmicos ou para o estabelecimento de ações práticas.

Nesse contexto, a visão crítica do pesquisador não implica a desvalorização do grupo participante da pesquisa, mas sim uma busca pela compreensão aprofundada da complexidade dos fenômenos sociais estudados. E os grupos participantes, quando têm oportunidade de conhecer essa possibilidade, podem passar a ver na pesquisa também uma alternativa de busca de soluções e encaminhamentos para questões que fazem parte de suas vidas e seu cotidiano, e com isso certamente terão mais elementos para querer trabalhar em conjunto com os pesquisadores. Mas todo esse processo de reconhecimento e legitimação mútuo (isto é, tanto da pesquisa para o grupo pesquisado, quanto do grupo pesquisado para o pesquisador) demanda tempo e trabalho conjunto, impossível de ser realizado exclusivamente pela assinatura de um documento formal, anterior ao contato mais aprofundado entre as partes.

340

Uma das maneiras para transformar relações muitas vezes conflituosas entre pesquisador e participantes de pesquisa é o retorno a ser dado sobre os resultados da pesquisa, o que não implica, necessariamente, o envio de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado, que pode ser considerado como um retorno insatisfatório, principalmente a grupos que não estão familiarizados com práticas de letramento acadêmico. A cada pesquisa, a depender do grupo participante, as formas de dar esse retorno e de incluir os participantes no debate sobre a pesquisa realizada podem ser, caso a caso, pensadas e planejadas.

Também acreditamos que o fortalecimento dos grupos estudados por meio de nosso compromisso ético dentro da comunidade acadêmica é uma das maneiras de fazer ouvir suas vozes em meios nos quais elas historicamente não têm prestígio e fazer com que a pesquisa ofereça algum retorno a elas. Em nosso caso, na LA, são estudados especificamente os eventos nos quais o texto escrito tem função privilegiada, cuja análise cuidadosa,

acreditamos, pode trazer contribuições tanto para a construção do conhecimento científico, quanto para o aprimoramento das realidades nas quais se desenvolvem nossas pesquisas, entre elas as variadas ações de formação continuada de professores oferecidas por instituições diversas (universidades públicas ou privadas, órgãos governamentais, empresas privadas) ou, ainda, desenvolvidas pela mobilização dos próprios profissionais docentes em suas atribuições na escola básica.

As análises das pesquisas, sob essa perspectiva, vão além da simples crítica a um ou outro grupo social, pois têm em si realmente a função salientada por Moita Lopes (1994) de interferir no mundo, compreendê-lo melhor para, quem sabe, contribuir de fato para melhorá-lo.

Considerações finais: possibilidades para enfrentar os desafios

Como pesquisadoras inseridas em uma vertente da Linguística Aplicada que se autodenomina indisciplinar e que verdadeiramente preza pela dignidade dos sujeitos que participam de seus estudos, consideramo-nos defensoras ativas da busca por uma postura ética na pesquisa acadêmica. Entretanto, conforme expusemos no presente texto, reconhecemos a urgência de uma adequação dos parâmetros e exigências dos Comitês de Ética em Pesquisa no que diz respeito às Pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Isso, porque os atuais critérios claramente foram estipulados com base em estudos desenvolvidos na área das Ciências Biomédicas, os quais têm natureza completamente diversa das pesquisas sociais da Linguística Aplicada, especificamente no campo da formação docente, ao qual nos filiamos.

Dada a diversidade na maneira de conduzir o trabalho científico, é evidente que os modelos e roteiros das pesquisas biomédicas não podem ser aplicados sem restrições ao contexto das ciências humanas e é por esse motivo que iniciativas como a de Garcez (2015), mencionada em seção anterior, ganham eco em nossas vozes de também pesquisadoras da área de humanas. Um dos elementos que necessitam de

adequação, ao qual nos detivemos neste ensaio, é o TCLE e todo o processo que envolve a sua assinatura nos moldes como é realizado atualmente.

Para muito além da modificação de um documento com fins burocráticos, entendemos que seja imprescindível o esforço das instituições de pesquisa e de seus respectivos pesquisadores em construir e resgatar, com os indivíduos que venham a participar de pesquisas, a confiança na função social da ciência. Assim como acreditamos, como linguistas aplicadas, que podemos, por meio de nossos trabalhos interferir no mundo, compreendê-lo melhor para, então, modificá-lo e torná-lo mais justo, os possíveis sujeitos de futuras pesquisas também podem passar a acreditar nessa função e nessa possibilidade da pesquisa científica se perceberem que têm também a ganhar com tais trabalhos de pesquisa. É extremamente importante, nesse sentido, que os projetos de pesquisa sejam vistos não apenas como pontos a mais no currículo pessoal do pesquisador, mas como um meio de ação social em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em outras palavras, instituir uma agenda de pesquisa que lide com grupos subalternizados, tal como propomos em uma LA desde o sul, para o sul, implica utilizar os resultados da pesquisa para interferir de alguma forma no meio pesquisado, seja ratificando práticas instituídas, seja legitimando práticas libertadoras, seja sugerindo mudanças, seja apontando novos caminhos, entre diversas outras possibilidades de agir no mundo por meio de uma pesquisa socialmente engajada.

Referências

- Barton, D.; Hamilton, M. (2000). Literacy practices. Em D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic, *Situated literacies: Reading and writing in context*. Lôndres e Nova Iorque: Routledge.
- Bazarim, M. (2008). Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensinoaprendizagem de línguas. *Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 12, 93-102, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Cardoso, M. (2013). Etnografia entre “éticas”: ética e pesquisa com populações indígenas. Em C. Sarti, L. F. D. Duarte (Orgs.), *Antropologia e ética: desafios para a regulamentação* (pp. 131-171). Brasília: ABA.
- Celani, M. A. A. (1992). Afinal, o que é Linguística Aplicada? Em M. S. Z. Paschoal, M. A. A. Celani, (Orgs.), *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar* (pp. 15-23). São Paulo: EDUC.
- Erickson, F. (1990). Qualitative methods. Em L. Linn Robert L. Linn e Frederick Erickson (Orgs.), *Qualitative methods* (vol. 2). Nova Iorque: Macmillan.
- Fabrizio, B. F. (2006). Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. Em L. P. Moita-Lopes, (Org.), *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Garcez, P.M. (2015). Regulamentação ética em pesquisa com seres humanos específica para as Ciências Humanas e Sociais no âmbito do Ministério da Saúde do Brasil: descaso, desconhecimento, confronto, diálogo e ruptura. Disponível em: <<http://http://anpoll.org.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/Garcez-p-ANPOLL-%C3%A9tica-em-pesquisa-05.03.15.pdf>>.
- Garcez, P. M. e Schulz, L. (2015). Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *DELTA*, 31-especial, 1-34.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, (11), 49-76.
- Kleiman, A. (1992). O ensino de línguas no Brasil. Em A. A. Celani e M. Z. Paschoal, (Orgs.), *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar* (pp. 25-36). São Paulo, S.P.: Cortez.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Em A. Kleiman, *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (2002). A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. Em D. E. G. Da Silva, e J. A. Vieira, (Orgs.), *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos* (pp. 187-202). Brasília: UNB, Plano.
- Kleiman, A. (2006). Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), São Paulo.
- Kleiman, A. (2009). Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, 13(24), 17-30.

- Kleiman, A. (2013). Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. Em L. P. Moita Lopes, *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola.
- Kleiman, A., Vianna, C., e De Grande, P. B. (2013). “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Scripta*, 17(32).
- Kleiman, A. e De Grande, P. B. (2015). Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga*, 22(36).
- Moita Lopes, L. P. (1994). Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, 10(2), 329-338.
- Moita Lopes, L. P. (2006). Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. Em L. P. Moita Lopes (Org.), *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- Paiva, V. L. M. (2005). Reflexões sobre ética e pesquisa. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 45-61.
- Rojo, R. (2013). Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. Em C. Nicolaidis, K. A. Silva, R. Tilio e C. Hilsdorf, (Orgs.), *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes.
- Sarti, C., Duarte, L. F. D. (Orgs.) (2013). *Antropologia e ética: desafios para a regulamentação*. Brasília: ABA.
- Souza, A. L. S. (2010). *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). The new literacy studies. Em B. Street (Org.), *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional* (3.ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Valsechi, M. C., Sito, L. S., De Grande, P. B., Pereira, S. L., Vianna, C. S. D. (2014). Legitimação dos participantes e rompimento de assimetrias: contribuições do grupo letramento do professor para o campo dos estudos de letramento. Em Anais do 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita. Belo Horizonte, MG.
- Valsechi, M. C. (2016). *Afinal, o que é o estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários*. Tese de doutorado. Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Volochinov, V. N. ([1929]2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Vóvio, C. L., e Souza, A. L. S. (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. Em A. Kleiman, M. L. Matencio, (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber* (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Vóvio, C. L. (2007). *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese de doutorado, Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

How to reference this article: P. B. De Grande, M. C. Valsechi, e C. A. Dias Vianna (2019). Desafios éticos e metodológicos em pesquisas sobre letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 331-342. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a08

JUSTICIA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA LOS TIEMPOS DE HOY

JUSTIÇA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA OS TEMPOS DE HOJE

SOCIOLINGUISTIC JUSTICE FOR OUR TIMES

Virginia Zavala

Magíster y Ph. D. en Sociolingüística,
Georgetown University. Profesora
e investigadora, Departamento de
Humanidades, sección Lingüística,
Pontificia Universidad Católica del
Perú, Lima, Perú

Dirección postal: Campus principal,
Av. Universitaria 1801, San Miguel,
Lima 32, Perú.

vzavala@pucp.edu.pe

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0003-3774-5922)

[org/0000-0003-3774-5922](https://orcid.org/0000-0003-3774-5922)

RESUMEN

En este artículo presento la noción de justicia sociolingüística (Bucholtz *et al.*, 2014) en el marco de la tendencia neoliberal de la educación contemporánea, en especial con relación al Perú. En primer lugar, discuto dos significantes de esta tendencia y su vínculo con el fenómeno del lenguaje: la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. En segundo lugar, introduzco la noción de justicia sociolingüística y los elementos que la definen, con el objetivo de cuestionar las asunciones del discurso tecnocrático y pensar en políticas del lenguaje más críticas, interculturales y democráticas.

Palabras clave: justicia sociolingüística; lenguaje; igualdad de oportunidades; calidad educativa.

RESUMO

Neste artigo apresento a noção de justiça sociolingüística (Bucholtz *et al.*, 2014) no marco da tendência neoliberal da educação contemporânea, em especial com relação ao Peru. Primeiramente, discuto dois significantes desta tendência e seu vínculo com o fenômeno da linguagem: a igualdade de oportunidades e a qualidade educativa. Em segundo lugar, introduzo a noção de justiça sociolingüística e os elementos que a definem, com o objetivo de questionar as assunções do discurso tecnocrático e pensar em políticas da linguagem mais críticas, interculturais e democráticas.

Palavras-chave: justiça sociolingüística; linguagem; igualdade de oportunidades; qualidade educativa.

ABSTRACT

In this article, I will present the notion of sociolinguistic justice (Bucholtz *et al.*, 2014) within the frame of the neoliberal tendency in contemporary education, especially in relation to Peru. On the one hand, I will discuss two signifiers of such a tendency and their link with the phenomenon of language: equal opportunities and educational quality for all. On the other hand, I will introduce the notion of sociolinguistic justice and the elements that define it, with the aim of questioning the assumptions of technocratic discourse and delineating more critical, democratic and intercultural language policies.

Keywords: sociolinguistic justice; language; equal opportunities; educational quality.

343

Recibido: 2018-09-02 / Aceptado: 2019-01-28/ Publicado: 2019-05-20

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a09

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 343-359, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Linguistic conventions are quite possibly the last repository of unquestioned authority for educated people in secular society

(Deborah Cameron, 1995, p. 12)

Introducción

Para nadie es una novedad que la educación está hoy organizada bajo un discurso tecnocrático asociado con las políticas neoliberales. Como lo plantea Stephen Ball (2008), estamos en la era del número, pues existe una reverencia y fijación por el número, la evidencia cuantitativa, la medición, los resultados, la productividad, la performance de los estudiantes y la clasificación de los mismos. Parece ser que, cada vez más, pensamos la escuela como una fábrica generadora de productos estandarizados. Así, nos vamos olvidando de aquellos propósitos sociales de la educación vinculados con la construcción de sociedades más justas e igualitarias (Cuenca, 2012; Torres, 2001). En el Perú, por ejemplo, el objetivo primordial de la educación consiste cada vez más en educar a empresarios y empresarias exitosos que sean suficientemente competitivos para participar en el mercado laboral (y para ser fieles consumidores acrícos) y no en formar ciudadanos críticos, éticos y políticos, como sucedió en la década de 1970 con la influencia de Paulo Freire y la pedagogía crítica (Lamas, 2015; Oliart, 2011). A pesar de que en el Perú también podemos encontrar políticas a favor de la diversidad cultural y lingüística, estas coexisten con medidas educativas neoliberales que las contrarrestan y a veces las acorralan.

En esta oportunidad, me gustaría reflexionar sobre el rol del lenguaje¹ en los procesos educativos tomando como contexto de fondo la tendencia neoliberal de la educación contemporánea, que se

1 En contraste con la definición más conocida de lenguaje como la facultad biológica exclusivamente humana para adquirir una lengua, aquí utilizo 'lenguaje' como el uso de la lengua en actividades sociales o como las prácticas discursivas que son siempre parte de las prácticas sociales. Utilizo 'lengua' como el conjunto de recursos socioculturales que nos permiten participar en estas actividades comunicativas y sociales.

va imprimiendo de diferentes maneras en los países latinoamericanos. En primer lugar, discutiré dos significantes de esta tendencia y su vínculo con el fenómeno del lenguaje: *la igualdad de oportunidades* y *la calidad educativa*. En cuanto al primer significante, plantearé que el actual discurso sobre la igualdad de oportunidades puede invisibilizar las desventajas estructurales de grupos minorizados y terminar por reproducir la desigualdad. En cuanto al segundo, señalaré que el discurso sobre la calidad educativa tiende a promover la homogeneización y la reducción de habilidades comunicativas como parte de los procesos estandarizadores. En segundo lugar, y sobre la base de la propuesta de Bucholtz, López, Mojarro, Skapoulli, VanderStouwe y Warner-García (2014), presentaré la noción de *justicia sociolingüística* y los elementos que la definen. Esta noción nos servirá para cuestionar las asunciones del discurso tecnocrático y para pensar en políticas del lenguaje más críticas, interculturales y democráticas.

“Igualdad de oportunidades”

Una primera característica de este discurso tecnocrático se refiere a la valoración instrumental de la educación, como si se tratara de un proceso puramente técnico y por tanto socialmente neutral. Desde esta perspectiva, no se explicitan los intereses y valores sociales que siempre subyacen a las prácticas educativas, y se imponen las políticas sobre la base de lo que los “hechos” (o los resultados de pruebas estandarizadas) demandan (Lemke, 1989). Después de todo, se trata de un discurso que reduce los procesos políticos a mecanismos de gestión, deshistoriza, es competitivo y solo piensa en la rentabilidad a corto plazo.

En el marco de esta valoración instrumental de la educación, se apela a la igualdad de oportunidades, pero muchas veces no se cuestionan las condiciones desiguales en las que se llevan adelante los procesos educativos. De esta manera, se vuelven invisibles los recursos que los estudiantes traen con ellos al punto de partida. Pensemos en muchos de los niños que viven en América Latina.

La situación de desventaja en la escuela de muchos niños de zonas rurales y de poblaciones indígenas no proviene solamente de la precariedad de la oferta educativa que reciben, sino del hecho de que la socialización vivida durante su primera infancia no coincide con aquella que privilegia y empuja la escuela. Son estas desventajas con relación a lo que el sistema educativo demanda las que se invisibilizan en los argumentos liberales a favor de la igualdad, la justicia y el mérito individual (Augoustinos, Tuffin y Every, 2005; Torres, 2001). Una verdadera política de igualdad de oportunidades funcionará mejor si se contemplan seriamente las discontinuidades lingüísticas y culturales que enfrentan grupos minorizados en la escuela y si nos tomamos en serio el hecho de que lo que se denominan “aprendizajes fundamentales”, “lengua estándar”, “escritura académica” o “comprensión de lectura” no son comunes a todos los estudiantes y tampoco están disponibles para todos de igual manera.

La sociolingüística, la antropología lingüística y más recientemente la lingüística sociocultural han demostrado que las formas escolares del lenguaje se encuentran presentes en la socialización primaria de niños y niñas de algunos sectores sociales, básicamente de aquellos socioeconómicamente acomodados y con experiencia de vida urbana (Gee, 2005; Heath, 2004; Michaels, 1988, entre muchos otros). Vale decir que muchos niños crecen en un ambiente en el que las formas de conocer, de aprender y de interactuar son las típicamente escolares. Aprender a nombrar objetos desde muy pequeños, a contestar preguntas cuyas respuestas ya conoce el interlocutor, a narrar oralmente con un formato típico del texto escrito de corte expositivo, a utilizar los recursos lingüísticos de forma descontextualizada y explícita, a realizar *performances* orales para mostrar sus habilidades a un público adulto y esperar recompensa constituyen solo algunas de las prácticas con el lenguaje que se encuentran en el centro de la socialización primaria de muchos niños y niñas, quienes al ingresar a la escuela perciben una continuidad con lo que

recibieron en sus hogares. Otros niños y niñas, en cambio, se socializan de maneras muy diferentes a las formas escolares: aprenden diferentes nociones y habilidades a través de la observación, la imitación y la práctica, y no centran su aprendizaje en la comunicación verbal (Philips, 2001; Scollon y Scollon, 1981). Así entonces, como lo han demostrado los estudios dentro del campo de la socialización lingüística (De León, 2010), muchos niños no solo pueden traer a la escuela una nueva lengua (en el caso de aquellos que hablan una lengua originaria), o incluso una variedad gramatical distinta de la estándar, sino también maneras culturales de usar la lengua y valores e ideas con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la misma que difieren de la cultura escolarizada hegemónica. Y es que la lengua no es un objeto aislado que se aprende técnicamente. El uso de la lengua siempre es parte de lo que hacemos socialmente, de cómo nos asumimos a nosotros mismos y a los otros, y de lo que creemos y valoramos como parte de nuestro lugar en el mundo (Gee, 2005).

No obstante, todo esto está invisibilizado en las políticas educativas en el Perú. El discurso del constructivismo que se expandió en la década de 1990 (y los conceptos de *saberes previos*, *aprendizajes significativos* o *metodología activa*) no ha considerado el tema cultural a cabalidad ni ha permitido combatir la discriminación pedagógica en el aula (Ruiz Bravo, Rosales y Neira, 2006). La prueba PISA también cuenta con una noción estrecha de cultura a la hora de reconocer factores asociados al rendimiento de los niños. Cuando hace referencia a los aspectos comunicativos, puntualiza la “posesión de bienes de carácter cultural (literatura clásica, libros de poesía y trabajos de arte)” y el “diálogo que se desarrolla entre padres e hijos en torno a temas particularmente referidos a aspectos culturales”.² Sorprende una noción de cultura entendida como una práctica reguladora de un gusto autodenominado “universal” que se nombra como la única expresión cultural. Pero lo

2 Ver reportes sobre factores asociados en su página web.

importante no solo es revelar que la prueba PISA habla sobre “lo culto” definido desde la hegemonía, sino también darnos cuenta de que invisibiliza todo lo que acabo de señalar como un factor que de hecho está asociado al rendimiento. A pesar de que se enfatizan las *temáticas* de interacción, se silencian *las maneras de interactuar* con el lenguaje, maneras que luego colocarán a muchos niños en clara desventaja con relación a otros en el proceso escolar.

El discurso de la igualdad de oportunidades no puede funcionar bajo la ilusión de que todos somos iguales y de que las desventajas solo existen a nivel de logros individuales y pueden superarse con esfuerzo y determinación. Este discurso debe tomar en cuenta las desventajas estructurales de ciertos sectores de la sociedad con relación a la escuela y además visibilizar el rol que juega el lenguaje en estas desventajas.

“Calidad educativa”

346

Una segunda característica del discurso tecnocrático es la homogenización (y la reducción) de las habilidades que se buscan impartir a los estudiantes. A la obsesión por las pruebas estandarizadas subyace una asociación entre la aplicación de las pruebas y la evaluación de la calidad de la educación, pues se asume que una buena educación es aquella que constata la adquisición de los conocimientos medidos en las pruebas (Luke, Green y Kelly, 2010). Además de esto, se asume que las habilidades que se evalúan en las pruebas son universales, objetivas y apolíticas, cuando sabemos que estas no son habilidades objetivas, sino habilidades particulares que se relacionan con prácticas específicas y situadas. Aunque se asume que la información supuestamente “objetiva” recogida en este tipo de pruebas ayudará a los educadores a detectar problemas educativos, sabemos que los resultados cuantitativos no cuentan la historia completa de la problemática educativa, sino que solo muestran lo que los niños pueden o no pueden hacer en relación con las habilidades que miden las pruebas. Los resultados de las pruebas no

revelan necesariamente aprendizajes auténticos y contextualizados, sino la forma en que los estudiantes han prestado atención al formato de la prueba y han practicado las reglas de juego de las convenciones implicadas, de una forma mecánica y desde una pedagogía descontextualizada (Zavala, 2012).

Al igual como ha sucedido en otros contextos, en el Perú, la manera como se han manejado los resultados obtenidos en las pruebas ha tenido consecuencias en el trabajo en el aula y en la reducción de habilidades que se busca impartir a los estudiantes (Au, 2011; Amrein y Berliner, 2002). La enseñanza para la prueba empobrece el currículo, pues las áreas que no son consideradas en ella comienzan a recibir menos atención. La lectura también adquiere más prominencia frente a las destrezas orales, que poco a poco se dejan de desarrollar en los educandos. En relación con la lectura, esta empieza a asociarse solo con las prácticas que requieren las pruebas estandarizadas de comprensión lectora. Así, por ejemplo, los maestros suelen medir la comprensión de sus estudiantes solamente utilizando preguntas cerradas que buscan información breve y tratando de confirmar que estos conocen las *respuestas verdaderas*. Los docentes no hacen comentarios ni proveen información que trasciende el ejercicio tipo prueba y su participación está más enfocada en el formato de los ejercicios que en el contenido académico (Zavala, 2012). De esta manera, estas prácticas de lectura limitan la vasta gama de habilidades que los estudiantes podrían desarrollar en la escuela y los posicionan como receptores pasivos de información, sin agencia ni creatividad, y que solo participan en las actividades para demostrar su destreza en las pruebas. Peor aún, los estudios han demostrado que los alumnos que hablan lenguas originarias y que van a escuelas rurales son más proclives a recibir un tipo de instrucción que se enfoca en la preparación para la prueba en la forma de ejercicios repetitivos de memorización, debido a que es precisamente esta población la que no obtiene buenos resultados en las pruebas estandarizadas (Cummins, 2007; Madaus y Clarke, 2001;

Piller, 2016). Esa especial atención y preparación para las pruebas ocurre en desmedro de otros tipos de oportunidades de aprendizaje y otros métodos de enseñanza que podrían ser más efectivos para las necesidades de esta población estudiantil (Menken, 2010).

Ahora bien, esta reducción de habilidades en los estudiantes está ocurriendo en un mundo donde —paradójicamente— se necesitan muchas más habilidades que antes. La multiplicidad de canales de comunicación, la globalización, la creciente urbanización, los procesos de migración y los mayores contactos y flujos entre los grupos sociales no solo requieren otro tipo de aprendizajes, sino que incluso modifican la naturaleza misma de lo que significa aprender y de las identidades que se proyectan en el mundo. Todo esto requiere una mirada más amplia de la comunicación y de la literacidad que lo que se implementa con enfoques lingüísticos tradicionales centrados en la “corrección” y en el dominio individual de un conjunto de reglas (Gee, 2005). Es más, impartir solo el español académico a los estudiantes puede abrirles ciertas puertas, pero también limitar su repertorio comunicativo y los tipos de encuentros que podrían tener en diferentes contextos. Con razón argumenta Gee (2005) que la literacidad académica es una condición necesaria, pero no suficiente para participar en el mundo de hoy y tener “éxito en la sociedad”, pues es parte de lo que él llama las “viejas literacidades”. Si bien el lenguaje académico se consideró alguna vez como central para poder hablar de una persona “escolarizada” e “inteligente”, hoy en día su adquisición debe ir unida a otras cosas (como a las habilidades para hacer búsquedas en internet, distinguir información confiable de la que no lo es, o producir discursos multimodales).

Una educación con justicia sociolingüística

Desde sus inicios, la sociolingüística se constituyó en un proyecto tanto intelectual como político interesado por la justicia social. Más aún, a lo largo de las décadas este campo —cada vez más

interdisciplinario— se ha hecho preguntas con relación a cómo el lenguaje impacta en las tres dimensiones que, según Fraser (2005), son fundamentales para pensar en la justicia social: la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la participación política (ver Piller, 2016, para una discusión más actual). Recientemente, la categoría de ‘justicia lingüística’ ha sido discutida a partir de perspectivas económicas y filosóficas en relación al impacto de las políticas lingüísticas (Gazzola, Templin y Wickström, 2018). Conciente de la pluralidad de enfoques para abordar el tema, en este trabajo echaré mano de la noción de ‘justicia sociolingüística’ propuesta por Bucholtz *et al.* (2014) para hacer referencia a una educación lingüística que empodere a los individuos y grupos subordinados en batallas sociopolíticas en torno al lenguaje. Si bien esta noción se circunscribe más al ámbito de la educación y la escuela, parto de la idea de que las desventajas lingüísticas deben ser asumidas como desventajas estructurales (Piller, 2016). En el marco de esta noción de justicia sociolingüística, los autores discuten una serie de objetivos³ que presentaré a continuación con ejemplos de mis propias investigaciones y de otros estudios.

Valoración

Este primer objetivo se refiere a promover conciencia y apreciación de la variación y la diversidad lingüística de todos los tipos, y a comprender la sistematicidad, complejidad y valor cultural de las formas y prácticas lingüísticas tanto de uno mismo

3 En este trabajo no reproduzco los cinco objetivos que presentan Bucholtz *et al.* (2014), sino que los reinterpreto y los inserto en una nueva clasificación que se reduce a tres (valoración, legitimación y acceso). Por un lado, he insertado el objetivo tres sobre ‘herencia lingüística’ (que los autores mantienen como un objetivo separado) en el objetivo uno de ‘valoración’. Por otro lado, no he desarrollado el objetivo cinco en torno a la experticia lingüística. Este objetivo se refiere a la necesidad de reconocer que todos los usuarios de lenguas son expertos en la temática y deberían participar más activamente en la producción de conocimiento académico.

como de los otros (Bucholtz *et al.*, 2014). Esto implica la conciencia y apreciación sobre diferentes formas asociadas a lenguas y variedades a nivel gramatical y abstracto,⁴ pero también sobre diferentes prácticas lingüísticas en diferentes tipos de contextos. Aquí se incluyen, por ejemplo, las formas orales de socialización con el lenguaje que aprenden muchos niños de diversos contextos culturales y que entran en conflicto con la cultura escolar (De León, 2010), así como muchas prácticas vernáculas de leer y escribir que tampoco se alinean con las maneras de leer y escribir de la escuela, pero que cumplen propósitos importantes en la vida de las personas y las comunidades (Zavala *et al.*, 2004).

Me gustaría empezar llamando la atención sobre lo que los maestros suelen enseñar cuando se hace referencia a la lengua. Ya desde hace varios años los enfoques sociolingüísticos han pasado de analizar la lengua como un sistema abstracto al lenguaje como práctica y como usos situados en contextos específicos y en el marco de propósitos particulares. Esto último nos lleva a mirar la lengua desde la noción de repertorio comunicativo, entendido como el conjunto de recursos que tienen los individuos para funcionar efectivamente en las múltiples comunidades en las que participan (Rymes, 2014). Un repertorio puede incluir múltiples “lenguas”, “variedades” y formas de hablar, pero también gestos, formas de vestir, posturas, rutinas comunicativas y patrones de entonación reconocibles. La lengua —en términos de recursos gramaticales y léxicos— sería solo una parte de un repertorio comunicativo, pues siempre se usa en el marco de acciones y actividades situadas, y del despliegue de una diversidad de posicionamientos identitarios. Es precisamente este uso de elementos del repertorio en contextos específicos

(aquello que estoy denominando ‘lenguaje’) lo que termina generando la asociación entre recursos lingüísticos y significados sociales particulares.

El desarrollo individual a lo largo de la vida consiste —en parte— en la creciente acumulación de recursos comunicativos y en la toma de conciencia sobre sus significados sociales (o lo que estos indexan) en diferentes situaciones. Es importante que los estudiantes sean conscientes de su propio repertorio comunicativo y de sus efectos en diversos contextos. Esta toma de conciencia puede realizarse, por ejemplo, con relación a las diferentes formas de usar nombres, apodos y fórmulas de tratamiento, referencias a la cultura popular, gestos, patrones de alternancia de turnos, narraciones, formas asociadas a diferentes “lenguas” en una misma situación comunicativa, saludos, chistes, tipos de pronunciación, arreglos para integrar lo verbal con otros modos comunicativos (como fotos, emoticones y música), etc. Uno de los objetivos de la escuela sería que los estudiantes expandan y enriquezcan su repertorio comunicativo para vivir con otros (Rymes, 2014).

No obstante, si bien los repertorios de los estudiantes deben acomodarse a las rutinas y repertorios escolares, la acomodación tendría que ser bidireccional, en el sentido de que los docentes también deberían acomodarse a los repertorios que traen los estudiantes de su socialización primaria y aquellos que van aprendiendo fuera de la escuela como parte de su contacto con diferentes comunidades de práctica. Esto implica dejar de enfocarnos solamente en la forma correcta y “apropiada” del lenguaje e intentar movernos a través de las fronteras discursivas, para que así la conexión humana y el aprendizaje relevante puedan ocurrir (Rymes, 2014). Si los docentes aprenden que los repertorios de los estudiantes son valiosos, estos comienzan a verse a sí mismos como más capaces académicamente, en el sentido de más capaces también de expandir su propio repertorio y de construir algo nuevo sobre la base de él. Por lo tanto, la conciencia en torno a la diversidad de repertorios comunicativos no sería un medio para llegar al

4 Soy consciente de que las lenguas son constructos culturales y no realidades objetivas. Por esta razón, a veces coloco el término entre comillas o hago referencia a las formas asociadas a lenguas históricamente identificables. En lugar de hablar de ‘lenguas’ prefiero hablar de ‘recursos lingüísticos’.

uso “correcto” del lenguaje, sino un fin en sí mismo, que sirve a los estudiantes para darse cuenta de que deben contar con un conjunto de recursos comunicativos para desarrollar un sentido de pertenencia compartida en más comunidades.

Este primer objetivo también incluye el derecho que tienen las personas a valorar, tomar conciencia y aprender (o reaprender) una “lengua de herencia” que se ha perdido o está en vías de desaparición y que remite a la historia y experiencias de los estudiantes (Bale, 2010; Leeman y King, 2013; Van Deusen-Scholl, 2003). Lo importante de estos estudiantes —o de estos hablantes de una “lengua de herencia”— es que a pesar de que pueden no manejar la lengua involucrada con fluidez (o quizás ni siquiera comprenderla) mantienen vínculos familiares, étnicos o identitarios con la lengua y la cultura en cuestión, y han crecido en hogares donde la lengua ha estado presente de una forma u otra en la comunicación familiar. Este es el caso de muchísimos niños y niñas que viven en nuestro continente. A pesar de que la oficialidad generalmente los identifica como hablantes de la lengua originaria como segunda lengua y sin derecho a aprenderla en el proceso escolar, muchos estudiantes “la entienden pero no la hablan” y se sienten conectados a ella culturalmente. La escuela debería socializar a estas nuevas generaciones en las tradiciones lingüísticas y culturales de generaciones previas.

Los estudiantes pueden “reconectarse” con esta lengua, aunque esto no implique dominarla totalmente, sino echar mano de ella de manera selectiva. De hecho, aunque los educandos solo desarrollen un compromiso parcial con una lengua o variedad que se asume como parte de la herencia, esta reconexión puede impactar poderosamente en su identidad lingüística y cultural. Después de todo, el objetivo es reforzar el sentido de conexión del estudiante con el pasado lingüístico de su familia, pero también con un futuro donde esta lengua esté presente y se desarrolle, sobre todo en el marco de una escuela que históricamente ha funcionado

desarraigando a los educandos de sus contextos culturales (Zavala, 2015).

Ahora bien, más allá de promover conciencia sobre la variación, es importante que los estudiantes la aprecien y la valoren. Esto, sin embargo, no puede hacerse desde un discurso multiculturalista celebratorio que invisibiliza el poder (Žižek, 1997), sino en el marco de una discusión sobre las ideologías lingüísticas que se forman a partir del uso, pero que también lo gobiernan. Después de todo, la diversidad siempre está jerarquizada. Esto nos lleva al segundo objetivo propuesto por Bucholtz *et al.* (2014).

Legitimación

Los encuentros cotidianos entre las personas están siempre atravesados por relaciones de poder, que influyen sobre la posibilidad del uso de ciertos recursos en contextos comunicativos particulares. Como lo plantean Blommaert y Backus (2011), mientras que algunos recursos (como los vinculados con las variedades prestigiosas de una lengua) pueden circular a través de un rango amplio de situaciones, otros (como aquellos vinculados con el uso del quechua en el Perú, por ejemplo) tienen un potencial de movilidad muy restringido. En ese sentido, resulta clave analizar el valor indexical o las connotaciones sociales que se han construido sobre diferentes tipos de recursos lingüísticos en ciertos espacios y situaciones.

Este segundo objetivo busca promover la validez de los repertorios lingüísticos de los estudiantes, para el uso comunicativo y simbólico, en un amplio rango de esferas sociales, incluyendo no solo los espacios íntimos del hogar y la comunidad, sino también aquellos más formales, públicos e institucionales. Este segundo objetivo va más allá de la valoración, e incluye dos aspectos por trabajar: 1) la promoción de una conciencia lingüística crítica en el sentido de “una discusión explícita en torno a los asuntos del poder y la ideología que subyacen a las prácticas del lenguaje” (Clark e Ivanič, 1997), y 2) la acción misma para transformar aquellas representaciones en torno al lenguaje

que sustentan formas de dominio. Vale decir que la concientización en términos explícitos se refuerza cuando los docentes también se comprometen con la práctica “oposicional” y con sus acciones desafían lo que se proyecta como el orden sociolingüístico “natural” (Zavala, 2015). Comenzaré por el primer aspecto y luego continuaré con el segundo.

Como señalé anteriormente, los recursos lingüísticos adquieren valores indexicales que los conectan ideológicamente con otros fenómenos sociales y con las personas que los despliegan. Es de esta manera como se construyen las ideologías lingüísticas o las valoraciones sobre el lenguaje, que siempre camuflan ideologías de otro tipo y que están estrechamente vinculadas con el poder (Irvine, 1989; Kroskrity, 2000; Woolard, 1998; Rosa y Burdick, 2017). Así, por ejemplo, la ideología sobre el motoseo (o sobre la interferencia vocálica del quechua en el castellano de los bilingües en el Perú) conlleva una representación en la que el fenómeno constituye un error o un defecto de un sujeto que es concebido como inferior a aquel que no tiene interferencias. Específicamente, el sujeto motoso es representado como un indio de alguna comunidad campesina de altura, poco inteligente e incapaz de opinar legítimamente sobre el devenir social (Zavala y Córdova, 2010). Aunque la interferencia vocálica no necesariamente refleja las características mencionadas, el poder de la ideología se encarga de unir el fenómeno lingüístico con un determinado grupo social —y una serie de características peyorativas— en un vínculo que termina percibiéndose como natural y verdadero. De esta manera, se termina culpando a los sujetos por ser motosos y no se cuestiona la forma en que la ideología ha racializado el rasgo lingüístico para legitimar la discriminación. Después de todo, las ideologías lingüísticas siempre se conectan con ideologías sobre los hablantes involucrados y sobre otros aspectos de la estructura social.

Del mismo modo, podríamos generar una reflexión sobre la ideología de la lengua estándar (Milroy, 2007; Siegel, 2006). La lengua estándar constituye una forma abstracta e idealizada de lengua

que se basa en el habla de los estratos sociales privilegiados y que la escuela se encarga de enseñar, aunque no siempre con éxito. Se trata entonces de una variedad imaginada, pero que sí se asocia con cierto tipo de rasgos y prácticas lingüísticas. Al igual que con el caso del motoseo, la ideología se ha encargado de construir una representación de la lengua estándar que se asume como verdadera y que reproduce la desigualdad. ¿Qué representación es la que se asume como verdadera? Se asume que esta variedad es intrínsecamente superior a cualquier otra, que ha sido elegida por consenso social y de forma democrática, que todos tenemos las mismas oportunidades de aprenderla si es que nos esforzamos lo suficiente y que ya no seremos discriminados y ascenderemos socialmente si decidimos usarla correctamente en los contextos donde es apropiado hacerlo.

Si deconstruimos la ideología, en primer lugar podemos darnos cuenta de que la variedad estándar (o lo que nos imaginamos que es) no es intrínsecamente superior a otras variedades, sino que ha sido construida socialmente como superior a partir de relaciones de poder. Si otra hubiera sido la historia y otros sectores sociales hubieran estado en el poder, probablemente concebiríamos a otra variedad como la ideal o el modelo a seguir. En segundo lugar, tampoco se trata de una variedad que ha sido elegida por consenso y de forma democrática. Ni siquiera es una variedad que hable la mayoría de la población. Los propios lingüistas han construido una representación ideológica en torno al estándar como aquella variedad socialmente aceptada, como la más adecuada para los contextos formales de uso, como la forma socialmente preferida, y como aquella que ha surgido a partir de un acuerdo social más o menos tácito con el fin de entendernos perfectamente entre todos. Es más, incluso se ha planteado que son los hablantes los que deciden democráticamente qué es estándar y qué no, y qué formas de habla son adecuadas para qué tipo de contexto (Bernárdez, 2004). No es difícil darnos cuenta, sin embargo, de que son los sectores privilegiados los que manejan la variedad

estándar, que la gran mayoría no la conoce, que esta no necesariamente nos permite entendernos entre todos, que constituye la variedad ideal precisamente porque es la que representa a los sectores de élite y que estos últimos —y no todos— son los que deciden qué es estándar o no y qué forma es la apropiada para los diferentes contextos. La ideología construye la ilusión de un acuerdo en torno al estándar para negar los antagonismos y seguir sustentando formas de dominio a través del consenso y no de relaciones coercitivas o medidas a la fuerza. Las relaciones de poder han generado una “verdad” en torno a la variedad estándar, una verdad que ya es parte del sentido común y que es justificada y defendida por los propios actores que resultan perjudicados por ella. Se trata de un claro ejemplo de la premisa ideológica que presenta el interés propio como el interés común y general de todos los miembros de la sociedad (Marx y Engels, 1968, p. 53).

En tercer lugar, sabemos que no todas las personas están en la misma posición con relación al aprendizaje de esta variedad. Hay niños y niñas que han aprendido una variedad cercana al estándar como parte de su socialización primaria, y hay otros que han aprendido una variedad muy lejana al estándar y a los que les cuesta más aprenderla en la escuela, pues ya han adquirido una variedad diferente. No todos los niños tienen el mismo bagaje lingüístico al inicio de la etapa escolar y, si los maestros no son conscientes de esto, la brecha entre el lenguaje que traen de la casa y el lenguaje que la escuela impone puede agrandarse aún más. Aunque el esfuerzo puede ser un componente importante, no debemos centrar la problemática en el sujeto, tal como la ideología lo hace, pues se trata de desventajas estructurales que no se suelen visibilizar.

En cuarto lugar, por más que la persona aprenda la variedad estándar, puede seguir siendo discriminada a partir de otros criterios, como los raciales, por ejemplo, pues las maneras de usar la lengua siempre son parte (y no pueden separarse) de otros signos y conductas que adquieren carga ideológica. Lo anterior se vincula con una idea

muy potente propuesta por Flores y Rosa (2015) con relación a la importancia de considerar no solo la producción lingüística del enunciante, sino también la percepción del oyente. Esto implica, a su vez, concebir el uso de la lengua como parte de prácticas sociales particulares y siempre en el marco de interacciones con otros que posicionan a los hablantes desde categorías específicas. Estos autores lo explican claramente: los interlocutores no perciben la forma lingüística del enunciante aislada de su contexto, sino siempre en el marco de su posicionamiento identitario y de categorías vinculadas con su clase social, su procedencia, su fenotipo, sus prácticas culturales, entre otras. Las prácticas del lenguaje están siempre unidas con otras prácticas sociales y no pueden dissociarse de estas últimas en el imaginario de las personas, en contraposición con lo que ocurre con el trabajo de muchos lingüistas, que se focaliza en el sistema lingüístico, aislado de las prácticas sociales.

A partir de lo anterior, se deduce que si una persona produce las prácticas lingüísticas estándares, el oyente nunca las percibe como conjuntos objetivos de formas lingüísticas, sino que las escucha como parte de un posicionamiento particular en el mundo social y muchas veces de un cuerpo racializado. En ese sentido, el oyente puede atribuir “deficiencia lingüística” al hablante sobre la base de su posición racializada en la sociedad y no tanto de un rasgo lingüístico objetivo. Por lo tanto, a pesar de que el hablante es capaz de cambiar su forma de hablar, esto no siempre modifica su posicionamiento social desde las perspectivas ideológicas de los sujetos que escuchan. Desde esta mirada, entonces, la discriminación lingüística debe ser entendida no tanto como un reflejo de prácticas lingüísticas objetivas, sino como percepciones construidas sobre la base de las posiciones de los hablantes. Como consecuencia, los individuos no pueden controlar las formas en que su forma de hablar es interpretada por sus interlocutores.

En esta misma línea, Blommaert, Collins y Slembrouck (2005) hacen referencia a que el uso

de las lenguas (o de los recursos lingüísticos en general) no depende tanto de la capacidad del individuo, sino de un entorno que lo inhibe, constriñe, discrimina o inferioriza. En ese sentido, las personas con habilidades multilingües desarrolladas pueden sentirse incapacitadas comunicativamente cuando se encuentran “fuera de lugar”. Un cambio en el ámbito espacial (como, por ejemplo, un cambio del ámbito privado al ámbito público o del campo a la ciudad, en el caso del quechua) claramente afecta la capacidad de los usuarios para desplegar recursos lingüísticos y habilidades, e impone requerimientos en ellos. Por lo tanto, no estamos hablando de un problema *del* hablante, sino de un problema *para* el hablante, producido por los requerimientos del ámbito, en el sentido de que la función y el valor de los recursos en ese ámbito en particular adquieren otros significados. Es el espacio social (y las relaciones de poder inscritas en él) el que condiciona, en gran medida, la organización de patrones del lenguaje, sobre todo en el caso de recursos con un potencial de movilidad restringido.

Pondré un ejemplo para ilustrar lo anterior. En el Perú, muchos quechuahablantes suelen hablar en quechua en las zonas rurales, pero en castellano cuando van a las ciudades. Esta constatación no puede llevarnos a argumentar que así son las cosas y que lo apropiado consiste en separar las lenguas de acuerdo a estos contextos geográficos. Por el contrario, deberíamos analizar cómo este estado de cosas ha llegado a constituirse como tal debido a relaciones de poder. En efecto, en las ciudades del Perú los quechuahablantes suelen hablar en castellano, pues hablar en quechua implica ser visto como una persona que no ha aprendido el castellano y, por ende, como pobre, carente, con bajo nivel de escolaridad y proveniente de una comunidad campesina de altura. En otras palabras, hablar en quechua en la ciudad equivaldría a una especie de confesión de inferioridad con relación al interlocutor, pues implica proyectar una imagen vulnerable que posiciona al hablante como carente (Zavala *et al.*, 2014). Con este ejemplo,

podemos ver que el quechuahablante es silenciado en su lengua originaria por un oyente que lo posiciona como inferior cada vez que la habla. Pero también podríamos subrayar lo que Flores y Rosa (2015) plantean: que el uso de formas asociadas al castellano en lugar de al quechua no necesariamente modifica el posicionamiento racializado del hablante en el imaginario del oyente. A pesar de hablar en castellano y reprimir el quechua, probablemente el hablante siga siendo percibido como indio, con la carga peyorativa que esto trae consigo.

A partir de lo anterior, podemos cuestionar la ideología de la igualdad de oportunidades asociada a la lengua estándar, según la cual si los sujetos modifican sus prácticas lingüísticas dejarán de ser discriminados y se eliminarán las jerarquías sociales. Y es que no se logra la erradicación de la discriminación lingüística solo estableciendo la legitimidad de todas las prácticas lingüísticas. Más allá de analizar las formas lingüísticas de forma descontextualizada, es importante abordarlas como parte de posiciones de enunciación y de recepción (Flores y Rosa, 2015). Solo con esta perspectiva podríamos darnos cuenta, por ejemplo, de que dos personas que emiten el mismo rasgo (el motoseo, por ejemplo) pero desde dos posicionamientos sociales diferentes pueden provocar reacciones distintas por parte de los interlocutores (de aceptación en un caso y de rechazo en otro), o que dos personas que emiten rasgos distintos pueden provocar la misma reacción (de rechazo en ambos casos) por parte de los oyentes. Así, entonces, la enseñanza de formas lingüísticas escolares a poblaciones vulnerables debe ir más allá de enseñar reglas de “lo apropiado”, con el objetivo de abordar conflictos y batallas más amplias que ofrezcan a estos estudiantes herramientas para desafiar las inequidades que enfrentan. El empoderamiento no se logra solo dándoles acceso a las formas lingüísticas del poder, sino formándolos para que se conviertan en agentes transformadores del poder.

La segunda parte de este objetivo se vincula con la posibilidad de que los maestros puedan

transformar estas ideologías con intervenciones en la práctica. Hemos visto que lo central en este segundo objetivo es el tema del poder. Sin embargo, concuerdo con Street (1996) cuando sostiene que para los educadores preocupados por el tema del poder, la pregunta no es cómo unos pocos pueden acceder a él o cómo las estructuras de poder pueden ser resistidas, sino cómo el poder puede ser transformado. Según esta mirada, entonces, debemos preguntarnos cómo los docentes pueden contribuir a la transformación del poder, en el sentido de desafiar y desestabilizar representaciones y relaciones sociales dominantes que han sido históricamente reproducidas en la escuela.

Lo que hay que discutir, entonces, es que el uso de los recursos lingüísticos siempre está atravesado por el poder. Precisamente es el poder lo que hace que algo se diga de esa manera (y no de otra) en alguna circunstancia o, como lo plantea Kress (2001), lo que finalmente explica la variación en el lenguaje. Ahora bien, esto no significa asumir una perspectiva de “lo apropiado” que ha desarrollado la sociolingüística de corte más “liberal” en las últimas décadas con relación a la variedad estándar y a la literacidad académica (Pennycook, 2001; Fairclough, 1995; Flores y Rosa, 2015). Desde este paradigma, la idea es enseñar las formas “apropiadas” en los momentos “apropiados” desde una perspectiva normativa que asume las convenciones dominantes de lo apropiado como naturales y necesarias. En esta línea, se sugiere que los estudiantes mantengan sus discursos del hogar en el hogar y que ingresen al discurso académico con una nueva identidad y sentido de la realidad. Una sociolingüística de este tipo no hace sino reproducir los arreglos ideológicos dominantes, pero con un nuevo discurso a favor del “respeto” por los estudiantes. Como bien lo ha anotado Leeman (2005), decirles a los estudiantes que sus variedades lingüísticas son correctas, pero a su vez inapropiadas para el contexto académico y profesional naturaliza el tratamiento desigual de las variedades lingüísticas y de sus hablantes, y disfraza la prescripción lingüística como descripción

inocente. Durante años los lingüistas hemos señalado lo anterior, sin darnos cuenta de que es lingüísticamente correcto, pero socialmente muy ingenuo.

Este aspecto de la legitimación implica precisamente intervenir para transformar las representaciones y prácticas en torno al lenguaje que reproducen la desigualdad y desafiar estas asociaciones entre maneras de hablar y posicionamientos sociales particulares. Presentaré algunos ejemplos que muestran cómo se puede contribuir a las transformaciones sociales desde los espacios educativos, aunque sabemos que lo que ocurre dentro de la escuela debe reforzarse con cambios en otros espacios. Los primeros ejemplos provienen del contexto norteamericano. En Estados Unidos los estudiantes latinos bilingües son estimulados a usar sus habilidades en español cuando se les pide que recolecten datos lingüísticos y que luego presenten sus resultados de investigación tanto en inglés como en español. De esta manera, las familias y otros miembros de la comunidad pueden darse cuenta de que el uso del español fortalece, no debilita el desarrollo académico de los estudiantes. Además, estos pueden experimentar el español como una lengua de considerable valor institucional, en el marco de representaciones dominantes en las que se asume lo contrario (Velasco y García, 2014). Así también, la investigación ha recogido diversas iniciativas con relación a pluralizar las convenciones de la escritura académica con los estudiantes en las aulas. No solo se han incorporado literacidades vernáculas, y específicamente digitales, para el trabajo escolar, sino que se han promovido formas asociadas a dos lenguas (o dos variedades), o diversas estrategias discursivas en la escritura académica, con el objetivo de pluralizar este tipo de escritura y estimular la inserción de la voz de los estudiantes (Canagarajah, 1997).

También puedo presentar ejemplos que provienen de los Andes peruanos. En este contexto, un maestro en una universidad local se esfuerza por elogiar a los estudiantes “motosos” (o a aquellos que tienen

interferencias fonológicas del quechua en su castellano) cuando exponen en las aulas y, de esta manera, trata de deconstruir la representación que asocia la variedad motosa con poca inteligencia, poca coherencia en la expresión de ideas y pocas probabilidades para rendir bien en la escolaridad (Zavala y Córdova, 2010). Así, en lugar de avallar la burla de los demás compañeros hacia estos estudiantes, intenta posicionar a estos últimos de formas no esperables y contrarrestar la ideología dominante. En el mismo contexto, pero desde la educación primaria, otra maestra les da visibilidad al quechua y a quienes tienen usos más fluidos de la lengua en la escuela urbana donde trabaja. De esta manera, desafía las prácticas “esperables” en este tipo de institución, donde el quechua se margina y los estudiantes de procedencia más rural no suelen tener voz en el salón. Al darles voz a estos estudiantes y legitimar su participación en quechua, los posiciona como expertos en esta lengua y subvierte una visión paternalista y tutelar que se ha construido históricamente hacia ellos (De los Heros, 2012; Zavala, 2015). Se podrían poner muchos más ejemplos. De lo que se trata, en todo caso, es de ser crítico con el estado de cosas que se naturaliza y de intentar desestabilizarlo a partir de las prácticas escolares.

La idea es dejar atrás visiones positivistas en torno a las cosas como son y pasar a una perspectiva posestructuralista sobre cómo el estado de cosas ha llegado a ser lo que es y cómo se pueden modificar situaciones de desigualdad e injusticia. Desde esta mirada, es importante preguntarnos si una política educativa que promueva la igualdad de oportunidades y el empoderamiento de los sujetos significa solamente enseñar los recursos lingüísticos asociados al poder o, también, desafiar las normas que designan a un conjunto limitado de recursos como las claves para la movilidad y el cambio social.

Acceso

Este tercer objetivo se refiere a la necesidad de enseñar (y de aprender) las lenguas, variedades y formas de hablar legitimadas por el poder.

La valoración y legitimación de variedades marginadas de ninguna manera sustituye el acceso a las lenguas y maneras de hablar dominantes por parte de todos los estudiantes. Todos sabemos que la escuela requiere que los estudiantes aprendan a usar las lenguas de nuevas maneras, tanto en nuevas formas de interacción como en la producción de nuevos tipos de textos (Schleppegrell, 2005). No obstante, a pesar de que el proceso escolar supuestamente se centra en promover el dominio de estas formas y de que los estudiantes están expuestos a las variedades dominantes a través de la educación, muchos pueden seguir teniendo dificultades para acceder a ellas debido a prácticas educativas que no construyen sobre las maneras de abordar el lenguaje que los estudiantes traen de sus hogares. Más aún, muchos docentes no logran enseñar a los niños estas variedades académicas de lenguaje, porque no son conscientes de que existen, de las convenciones que subyacen a ellas y de que tienen que ser aprendidas por los educandos (Snow y Uccelli, 2009). Como lo plantea Gee (2005), por lo general, a los niños les enseñan a “leer” en el marco de sus variedades vernáculas —en el sentido de las prácticas lingüísticas propias de su socialización primaria—, pero no les enseñan el aspecto discursivo de la literacidad académica. Y es que lo que es difícil en la escuela no es aprender a leer y a escribir, sino aprender a leer y escribir “de ciertas formas” asociadas a áreas de contenido académico y atadas a variedades de lenguaje especializado que resultan complejas, técnicas y alienantes para muchos aprendices.

Así, entonces, a pesar de que los alumnos requieren adoptar las convenciones del lenguaje escolar (y de la escritura escolar específicamente) no solo en el nivel de la palabra, sino también de la oración y del discurso, los profesores suelen enfocarse en los contenidos de los textos en desmedro de los patrones del lenguaje que construyen estos contenidos. Muchas veces las consignas de los maestros se reducen a la caligrafía, la ortografía, la puntuación y quizás el léxico, pero no abordan otros aspectos más de índole discursiva y epistémica.

Un texto académico también involucra tomar en cuenta cómo presentar las ideas (a partir de nominalizaciones que condensan mayor información en una sola palabra), la manera como el escritor toma posición respecto de lo dicho (usando la tercera persona para tomar cierta distancia de lo declarado) y las estrategias de estructuración organizacional (utilizando una serie de conectores para combinar las cláusulas y lograr cohesión textual). Ahora bien, además de no explicitar las convenciones de la literacidad académica, los profesores tampoco suelen plantear claramente sus expectativas en relación con la producción lingüística de los estudiantes, aspecto que genera mucha confusión en ellos. Diversos autores han mostrado su preocupación ante este fenómeno. Christie (1985), por ejemplo, ha planteado que el lenguaje constituye el “currículo oculto” de la escolarización, en el sentido de que no se suele visibilizar la forma en que contribuye a reproducir la desigualdad; mientras que Lillis (2003) hace referencia a la enseñanza de la escritura académica como parte de una “práctica institucional del misterio”.

Desde la perspectiva de la lingüística sociocultural, estas formas académicas asociadas a la escuela (como cualquier uso de los recursos lingüísticos) se conciben como sistemas simbólicos enraizados en la práctica social —que no pueden desligarse de valores sociales y culturales— y no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y descodificación de símbolos gráficos. Esto significa que el lenguaje académico no constituye solo una técnica que puede ser aprendida en un curso introductorio sobre el tema. Más aún, no es suficiente que el alumno aprenda una serie de reglas sobre cómo este tipo de lenguaje incluye recursos léxicos, gramaticales y discursivos que son diferentes a los que encontramos en la interacción oral más informal. Y es que la *literacidad académica* —conceptualizada como maneras de usar los recursos lingüísticos— siempre se desarrolla en el marco de aprendizajes culturales y se adquiere como parte de la identidad de la gente (Gee, 2005).

En efecto, el lenguaje siempre es parte de la práctica social e involucra mucho más que el aspecto lingüístico. La noción de “práctica” es central para los estudios socioculturales de literacidad, pero también para una teoría del aprendizaje situado, que abarca mucho más que el uso del habla y de la escritura. La teoría de la práctica social (Lave, 1996) ha influido en el desarrollo de una noción de aprendizaje como *participación en comunidades de práctica* y, por lo tanto, como un aspecto integral e inseparable de la práctica social (Lave y Wenger, 1991). Todo esto significa que en cualquier proceso de aprendizaje, como parte de actividades situadas, las personas no solo adquieren habilidades, sino que participan como actores en el mundo y desarrollan identidades que los hacen miembros de comunidades específicas. Por lo tanto, cuando los alumnos aprenden la literacidad académica como parte de actividades particulares, no solo está en juego el desarrollo de habilidades, sino también la construcción de relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, el despliegue de un tipo de identidad y la membresía en la colectividad “académica”, y la reproducción de los valores, intereses y compromisos implícitos de esta cultura en particular. Como lo señala Ivanič (1998), muchos estudiantes conciben esta literacidad académica como una especie de “juego” en el que se les pide que asuman una identidad que “no soy yo” y que no refleja la imagen que tienen de sí mismos. Por lo tanto, los conflictos y malentendidos que emergen entre estudiantes y profesores en relación con el tema de la literacidad académica no se restringen simplemente a la técnica de la escritura, las habilidades o la gramática, sino a aspectos que están relacionados con la identidad y la epistemología (Zavala, 2009).

Pero el tema de la literacidad académica no solo se vincula con la identidad y la epistemología, sino también con el poder y, en el caso que nos ocupa, con la justicia sociolingüística. Dentro de la mirada antes expuesta, la *literacidad escolar* no es neutral, sino que constituye una práctica lingüística enmarcada en una práctica social que ha

ganado legitimidad por razones ideológicas y relaciones de poder. Ahora bien, aunque aprender a usar recursos lingüísticos de formas que cumplen las expectativas de la escuela constituye un reto para todos los estudiantes, es particularmente difícil para aquellos que han tenido pocas oportunidades de exponerse al uso de este tipo de lenguaje fuera de ella. Por lo tanto, en la medida en que no se aplica un enfoque explícito para la enseñanza del lenguaje, la institución escolar continúa privilegiando solo a estudiantes de ciertos contextos sociales, no solo en el aspecto del aprendizaje, sino también de las evaluaciones y las promociones. Después de todo, el lenguaje sirve como un medio muchas veces inconciente para evaluar, clasificar y diferenciar a los estudiantes, y así seguir perpetuando desigualdades y brechas.

Para terminar esta sección, quisiera precisar que es importante reconocer la inherente variabilidad de estas formas del lenguaje normalizadas y el hecho de que también se transforman. Si reconocemos que la literacidad constituye un proceso dinámico e interactivo de producción de significado socialmente situado y que los géneros son “recursos socialmente disponibles” (Fairclough, 1992), que no remiten a formas fijas de llevar a cabo eventos sociales dados, sino que pueden utilizarse de formas complejas y creativas (Martínez, 2005), hay que rechazar nociones estáticas e idealizadas del lenguaje y promover que los estudiantes experimenten con textos fluidos que trasciendan los géneros convencionales y los límites entre lenguas. No se trata entonces de imponer normas y reglas de textualidad, sino de permitir a los estudiantes que encuentren una voz en el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten en esta comunidad con disposición y sintiéndose partícipes de ella.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo he tratado de hacer un contrapunto entre las prioridades de la educación contemporánea —desde una mirada específica del Perú— y la noción de justicia sociolingüística, en

el sentido de una educación que busca empoderar a los estudiantes minorizados en relación con temas del lenguaje. En esta era del número —al decir de Ball (2008)— generalmente nos olvidamos lo que los números representan, valoramos solo lo que puede ser medible, no medimos aquello que es valioso y además no nos damos cuenta de que hay muchos aspectos que no pueden ser medibles pero que sí son valiosos.

La noción de justicia sociolingüística requiere dejar de lado una perspectiva descriptiva del lenguaje para pasar a una perspectiva crítica (Ivanič y Moss, 2004). Una perspectiva descriptiva para abordar el lenguaje representa la variedad, lo apropiado y el registro como si fueran fijos y por lo tanto incuestionables, lo que sugiere que es natural y justo que la realidad sea de esa manera. Según Ivanič y Moss (2004), la interpretación educativa de esta perspectiva es normativa, pues se induce a los estudiantes no solo a que se acomoden a la norma (y que accedan a los registros de poder), sino también a que acepten las cosas como son, pues se asume como correcto e inevitable que ciertos tipos de lenguaje tengan más prestigio que otros. En contraste, una perspectiva crítica del lenguaje representa la variedad, lo apropiado y el registro como elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio. Los lingüistas y educadores críticos son explícitos acerca de la diferencia de estatus entre los diferentes tipos de lenguaje y cuestionan por qué prácticas distintas se consideran apropiadas en contextos diferentes. Más aún, los lingüistas y educadores críticos creen que el lenguaje está en constante flujo: los registros pueden mezclarse, y las reglas sobre lo apropiado pueden ser cuestionadas y eventualmente cambiadas (Fairclough, 1995). Precisamente por esta razón no podemos quedarnos en una valoración celebratoria de las formas lingüísticas de los estudiantes o en brindar las oportunidades para que estos accedan a las formas de poder. La perspectiva crítica implica además legitimar las formas que los estudiantes traen a la escuela y que son distintas a las que privilegia esta institución.

Solo con una perspectiva crítica podemos reconocer que las prácticas del lenguaje generalmente valoradas en la escuela no son accesibles de forma igual para todos y que para algunos resulta más difícil acceder a ellas. De esta manera, cuando a algunos estudiantes les va menos bien que a otros, ya no se asume que esto es producto de la responsabilidad de los individuos, sino de los inflexibles (y arbitrarios) valores y normas de las instituciones educativas. Visibilizar el ejercicio del poder en el tema del lenguaje nos permite deconstruir el signifiante de la “igualdad de oportunidades” y darnos cuenta precisamente de que, a pesar del esfuerzo individual, no todos están en las mismas condiciones y tienen las mismas oportunidades para acceder a las recompensas sociales que el sistema educativo promete.

Con justa razón, Ladson-Billings (2006) rechaza el uso del término “brecha de rendimiento” y propone en su lugar el de “deuda educativa”, argumentando que no se trata solo de un cambio de término que obedece a las disparidades en logros académicos. Lo que resulta central aquí son las causas que se encuentran en la raíz de las disparidades y el sentido de la responsabilidad social que acompaña a esas causas. El discurso en torno a las brechas sugiere que cada individuo es responsable de su propia circunstancia educativa y que ciertos tipos de estudiantes deben “nivelarse” en relación con los otros, sin reconocer las formas en que la nivelación es muchas veces muy difícil debido a las barreras estructurales que la sociedad les ha impuesto. El lenguaje es precisamente un elemento central en estas barreras estructurales y ya es tiempo de que lo tomemos más en serio y en su real dimensión.

Referencias

- Amrein, A. L. y Berliner, D. C. (2002). *An analysis of some unintended and negative consequences of high-stakes testing*. Tempe, AZ: Educational Policy Studies Laboratory, Arizona State University.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Augoustinos, M., Tuffin, K., y Every, D. (2005). New racism, meritocracy and individualism: constraining affirmative action in education. *Discourse & Society*, 16(3), 315-340.
- Bale, J. (2010). International comparative perspectives on heritage language education policy research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 42-65.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Londres: Policy Press.
- Bernárdez, E. (2004). ¿Qué son las lenguas? (2.^a Ed.) Madrid: Alianza.
- Blommaert, J., Collins, J. y Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25, 197-216.
- Blommaert, J. y Backus, A. (2011). Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. *Working papers in urban languages and literacies* (vol. 67). Londres: King’s College.
- Bucholtz, M., López, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C. y Warner-García, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools. Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass* 8/4, 144-157.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. Londres: Routledge.
- Canagarajah, S. (1997). Safe houses in the contact zone: coping strategies of African American students in the academy. *College Composition and Communication*, 48(2), 173-196.
- Christie, F. (1985). Language and schooling. En S. Tchudi (Ed.), *Language, schooling and society* (pp. 21-40). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Clark, R. e Ivanič, R. (1997). *The politics of writing*. Londres: Routledge.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.
- Cummins, J. (2007). Pedagogies for the poor? Realigning reading instruction for low-income students with scientifically based reading research. *Educational Researcher*, 36(9), 564-572.
- De León, L. (Ed.). (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México D. F.: CIESAS.
- De los Heros, S. (2012). *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa*

- peruana. Madrid/Frankfurt/Lima: Iberoamericana/Vervuert/IEP.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical language awareness*. Londres: Longman.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Gazzola, M.; Templin, T. y Wickström, B. (Eds.). (2018). *Language policy and linguistic justice. Economic, philosophical and sociolinguistic approaches*. Suiza: Springer.
- Gee, J. P. (2005). A strange fact about not learning to read. *Situated language and learning. A critique to traditional schooling* (pp. 7-20). Nueva York: Routledge.
- Heath, S. B. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-180). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Irvine, J. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ivanič, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Kress, G. (2001). From Saussure to critical sociolinguistics. The turn towards a social view of language. En M. Wetherell, S. Taylor y S. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 29-38). Londres: Sage y Open University.
- Kroskrity, P. V. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. En *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 1-34). Santa Fe, NM: School of American Research Advanced Seminar Series.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U. S. schools. *Educational Researcher*, 35, 3-12.
- Lamas Zoeger, L. (2015). La universidad privada en la construcción de subjetividades emprendedoras. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.
- Leeman, J. y King, K. (2013). Heritage language education: Minority language speakers, second language instruction, and monolingual schooling. En M. Bigelow y J. Enns-Kananen (Eds.), *Handbook of educational linguistics* (pp. 210-223). Londres: Routledge.
- Lemke, J. (1989). Semantics and social values. *Word*, 40(1-2), 37-50.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Luke, A.; Green, J. y Kelly, G. (2010). Introduction. What counts as evidence and equity? *Review of Research in Education*, 34, vii-xvi.
- Madaus, G. F. y Clarke, M. (2001). The adverse impact of high-stakes testing on minority students: evidence from one hundred years of test data. En G. Orfeld y M. L. Kornhaber (Eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education* (pp. 85-106). Nueva York: Century Foundation Press.
- Martínez, G. A. (2005). Genres and genre chains: Post-process perspectives on heritage language writing in a South Texas setting. *Southwest Journal of Linguistics*, 24(1-2), 79-91.
- Marx, K. y Engels, F. (1968). *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Menken, K. (2010). NCLB and English language learners: Challenges and consequences. *Theory into Practice*, 49, 121-128.

- Michaels, S. (1986). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-135). Barcelona: Paidós.
- Milroy, J. (2007). The ideology of the standard language. En C. Llamas, L. Mullany y P. Stockwell (Eds.), *Routledge companion to Sociolinguistics* (pp. 133-139). Londres: Routledge.
- Oliart, P. (2011). *Discursos, tecnologías y prácticas de una reforma importada. Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP/Tarea.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Philips, Susan (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian reservation*. Nueva York: Longman.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosa, J., y Burdick, C. (2017). Language ideologies. En O. García, N. Flores, y M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 103-123). Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz Bravo, P.; Rosales, J. L. y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú* (pp. 79-156). Lima: GRADE.
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language. Everyday encounters with diversity*. Nueva York: Routledge.
- Schleppegrell, M. (2005). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Londres: Routledge.
- Scollon, R. y Wong Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Nueva Jersey: Ablex.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17, 157-174.
- Snow, C. E., y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1996). Literacy and power? *Open Letter*, 6(2), 7-16. Sídney, Australia: UTS.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230.
- Velasco, P. y García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *The Bilingual Research Journal*, 37(1), 6-23.
- Woolard, K. (1998). Language ideology as a field of inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford: Oxford University Press.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México D. F.: Siglo XXI y CREFAL.
- Zavala, V. (2012). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana*, 4, 77-104.
- Zavala, V. (2015). 'It will emerge if they grow fond of it': Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32, 16-26.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Zavala, V.; Mujica, L.; Córdova, G. y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku: Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Žižek, S. (1997). Multiculturalism or the cultural logic of multinational capitalism. *New Left Review*, 1(225), 28-51.

How to reference this article: Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a09

LITERATURE REVIEWS



DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD A LAS PERSPECTIVAS DECOLONIALES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LITERACIDAD

DOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO ÀS PERSPETIVAS DECOLONIAIS NAS PESQUISAS
SOBRE O LETRAMENTO

FROM NEW LITERACY STUDIES TO DECOLONIAL PERSPECTIVES IN LITERACY RESEARCH

Gregorio Hernández Zamora

Ph. D. in Language, Literacy, and Culture, Universidad de California en Berkeley. Profesor-investigador, departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Calzada del Hueso 1100, Coyoacán, CDMX, CP 04960 grehz@yahoo.com <https://orcid.org/0000-0003-3364-0939>

RESUMEN

Mediante una extensa revisión de literatura, este artículo traza la historia de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), desde su origen en el mundo anglosajón en la década de 1980 hasta el giro decolonial que en la actualidad emerge en América Latina. Se argumenta que en su origen los NEL no fueron un proyecto meramente académico, sino que estuvieron ligados a una crítica política muy cercana al actual pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestiona las políticas y discursos que niegan o inferiorizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas. Se argumenta que la educación letrada debe ser, en nuestros países, un proyecto de *formación de sujetos con voz, que tengan la capacidad y disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente*. Para reconstruir esta historia y sustentar este argumento, el artículo revisa tres grandes movimientos detrás del pensamiento decolonial: el movimiento intelectual de los NEL; los movimientos históricos de resistencia y liberación en contra del colonialismo y el neocolonialismo en América Latina; y el movimiento intelectual autodenominado *poscolonialidad* o *decolonialidad*, construido en décadas recientes por académicos en Europa, Norteamérica y Latinoamérica.

Palabras clave: poscolonialidad; decolonialidad; nuevos estudios de literacidad; investigación educativa; cultura escrita.

Resumo

Mediante uma extensa revisão de literatura, este artigo traça a história dos Novos Estudos de Letramento (NEL), desde sua origem no mundo anglo-saxão na década de 1980 até a virada decolonial que na atualidade emerge na América Latina. Argumenta-se que em sua origem os NEL não foram um simples projeto acadêmico, senão que estiveram ligados a uma crítica política muito próxima ao atual pensamento pós-colonial ou decolonial, a qual questiona as políticas e discursos que negam ou inferiorizam as práticas culturais dos grupos não dominantes na sociedade e, ao mesmo tempo, reivindicam seus saberes, vozes, identidades e práticas. Argumenta-se que a educação letrada deve ser, em nossos países, um projeto de *formação de*

363

Received: 2018-07-25 / Accepted: 2018-11-08 / Published: 2019-05-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a10

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 363-386, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

sujeitos com voz, que tenham a capacidade e disposição para pensar e falar por si mesmos publicamente. Para reconstruir esta história e sustentar este argumento, o artigo revisa três grandes movimentos atrás do pensamento decolonial: o movimento intelectual dos NEL; os movimentos históricos de resistência e liberação contra ao colonialismo e ao neocolonialismo na América Latina; e o movimento intelectual autodenominado *postcolonialidade* ou *decolonialidade*, construído em décadas recentes por acadêmicos na Europa, na América do Norte e na América Latina.

Palavras-chave: postcolonidade; decolonialidade; novos estudos de letramento; pesquisa educativa; cultura escrita.

ABSTRACT

Drawing on an extensive literature review, this article traces the history of the New Literacy Studies (NLS), from their origins in the Anglo-Saxon world in the 1980s to the decolonial turn that is emerging in Latin America these days. It argues that the NLS were not a purely academic project in their beginnings, but a political criticism closely related to the current poscolonial or decolonial thought that questions the policies and discourses that neglect or downplay cultural practices by non-dominant groups in society and, at the same time, reclaims their knowledge, voices, identities and practices. It also argues that literate education in Latin American countries must be a project of *educating agents with voice, equipped with the capacity and willingness to think and speak for themselves publicly.* To reconstruct this history and ground this argument, the article reviews three major movements behind decolonial thinking: the intellectual movement of the NLS; the historical movements of resistance and liberation against colonialism and neocolonialism in Latin America; and the intellectual movement self-named *poscoloniality* or *decoloniality*, articulated in recent decades by scholars in Europe, North America and Latin America.

Keywords: postcolonialism; decolonialism; new literacy studies; educational research; literacy.

Introducción

Desde hace al menos setenta años, en el marco de las políticas de “modernización” y “desarrollo” posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en los países de América Latina, y particularmente en México, casi todos los agentes educativos, tanto del estado como de las organizaciones sociales, han creído y trabajado en programas educativos dirigidos a la gran masa de la población excluida precisamente de los prometidos pero incumplidos beneficios de la modernidad. Programas para “erradicar el analfabetismo”, “fomentar la lectura”, proveer “educación básica” y, recientemente, hacer obligatoria la enseñanza del inglés. Buena parte de estos proyectos y acciones educativas orientados a alfabetizar, promover la lectura o enseñar la lengua extranjera parten de visiones sobre la lengua y la literacidad que las conciben como un conjunto de hábitos y habilidades (individuales, neutrales, transferibles y medibles) (Hull, 1997). Desde esta visión, denominada *modelo autónomo de literacidad* por los teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street, 1984), se asumen de manera acrítica, o al menos ingenua, los discursos y políticas estatales de modernización y desarrollo, cuya verdadera agenda ha sido eliminar obstáculos al crecimiento y al poder del gran capital, lo cual efectivamente ha ocurrido y con creces.

De esta forma, en vez de preguntarnos cómo las políticas y discursos educativos mismos están contribuyendo a moldear y mantener la creciente desigualdad social, muchos educadores de buena fe simplemente se preguntan por los *métodos* (¿cómo alfabetizar más gente más rápido?, ¿cómo enseñar a leer bonito y por placer?), y pierden de vista los *finés* y los *contenidos* (¿para qué queremos que la gente excluida de la educación, el conocimiento y la economía global se interese por leer libros, visitar bibliotecas, escribir textos o hablar inglés?, ¿qué clase de libros, textos, ideas, prácticas y lenguas importa realmente promover?), así como las *condiciones de acceso al conocimiento y la educación* en un sentido más amplio (¿cómo la actual división social de la riqueza, el trabajo y la educación están polarizando el acceso de distintas clases y grupos sociales

al conocimiento y la cultura en general, y a la lengua y la cultura escrita en particular?).

Dada la descomposición social que se vive hoy en el mundo, y especialmente en nuestros países excoloniales (ascenso de la narcopolítica, feminicidios, desplazamientos y migraciones forzadas, desconfianza en la política y el estado, corrupción rampante, fracaso de la educación como vía de movilidad social, destrucción ambiental, concentración brutal de la riqueza, etc.), es comprensible que mucho del trabajo de promoción cultural se enfoque desde una ingenuidad bienintencionada que fetichiza el libro y la lectura, atribuyéndoles una supuesta superioridad moral y cultural (Hernández, 2006a, 2006b) ante la urgencia de sobrevivir a la desesperanza de estos tiempos. Por ello, una multitud de microacciones se llevan a cabo en barrios marginales, urbanos y rurales, para reconstruir el tejido social mediante espacios de socialidad y diálogo alrededor de las bibliotecas, los libros, la lectura, la oralidad, y la corporalidad (Petit, 2018). Se ha recurrido a este medio con el fin de escapar del hoyo negro del sinsentido, y propiciar espacios y momentos de refugio, convivencia, ensoñación, poesía y relajación, que aporten una mínima sensación de libertad, tranquilidad y, quizás, felicidad.

Sin embargo, este no puede ser un proyecto de largo plazo. Desde hace años, hemos sostenido que un verdadero proyecto cultural y educativo no puede limitarse a ofrecer espacios de confort emocional inmediato a una población cuyas vidas están fundamentalmente dominadas por las violencias criminal y estatal, el miedo, y la exclusión económica, política, educativa y cultural. En el mejor de los casos, el resultado de los esfuerzos culturales así enfocados es la producción de gente *pobre, pero leída* (Hernández, 2005).

Este trabajo hace una revisión crítica del origen y de la transformación histórica de los estudios de literacidad, desde el origen y fundamentos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) hasta las perspectivas decoloniales que actualmente

impregnan diversas áreas del pensamiento social y los proyectos educativo-culturales en América Latina. Se parte de la premisa de que el pensamiento decolonial va más allá de la academia y se ha expresado históricamente en tres grandes movimientos: el pensamiento anticolonial ligado a los movimientos históricos de resistencia y liberación en contra del colonialismo y el neocolonialismo en América Latina; el movimiento intelectual auto-denominado *poscolonialidad* o *decolonialidad*, construido en décadas recientes por académicos en Europa, Norteamérica y Latinoamérica; y el movimiento de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), de origen anglosajón, pero ya adoptado en el mundo hispanohablante. De este último movimiento se revisan, en particular, su literatura fundacional (premisas teóricas) y una muestra de la investigación realizada en México en años recientes en el marco de los NEL, pero con una perspectiva decolonial. Con este fin, el resto del artículo se organiza en tres apartados: poder y limitaciones de los NEL; literacidad y modernidad, y discusión e implicaciones.

Poder y limitaciones de los NEL

Tesis fundacionales y distorsiones ingenuas

En su momento, en la década de 1980, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) representaron un giro dramático en nuestra comprensión de lo que hasta entonces se consideraba una *habilidad psicológica e individual* (la “lectoescritura” o “alfabetización”) y que, en adelante, se conceptualizó como un conjunto plural de *prácticas sociales*. Esta perspectiva emergió en el mundo anglosajón bajo la etiqueta de *New Literacy Studies* (Hull y Schultz, 2001; Hull y Hernández, 2008) y fue resultado tanto de elaboraciones teóricas como de investigaciones empíricas, cuyo vasto cuerpo de literatura provocó un giro radical en la investigación y en la práctica educativas, primero en el mundo anglosajón y, recientemente, en el mundo hispanohablante. Algunos autores clave en la investigación y la teorización original de los NEL fueron Sylvia Scribner y Michael Cole (1981), Shirley Heath (1983),

James Paul Gee (1991, 1996), David Barton (1994), David Barton y Mary Hamilton (1998) y Brian Street (1984). Sus trabajos son el origen y fundamento de los NEL y aunque varían a veces en terminología, todos confluyen en varias ideas clave que enseguida presento.

La primera es el rechazo a la hipótesis de la “gran división oralidad-escritura” (*great divide hypothesis*) —según la cual oralidad y escritura son habilidades totalmente distintas y separadas— y a la hipótesis de las “grandes consecuencias” de la alfabetización (*grand consequences hypothesis*) —según la cual el simple uso de la escritura alfabética tuvo grandes consecuencias en el desarrollo económico, político, ético y cognitivo, en los ámbitos social e individual—. Estas hipótesis prevalecían hasta entonces (antes de los años 80 del siglo xx) y fueron planteadas y defendidas por autores como Jack Goody e Ian Watt (1968) y Walter Ong (1982). Por un lado, el estudio de cinco años realizado por Scribner y Cole (1981) en la comunidad de los vai (Liberia) aportó diversas evidencias empíricas y experimentales que desmontaron la hipótesis de que la escritura en sí misma promovía el pensamiento abstracto y lógico, el razonamiento analítico y conceptual, etc. Sus resultados demostraron que no era la escritura (la alfabetización) en sí, sino la escolarización lo que influía en ciertos cambios cognitivos (que además solo tenían pertinencia en el contexto escolar). Es decir, la hipótesis de las “grandes consecuencias” atribuía a la escritura lo que en realidad era producto de la escolaridad. Otro trabajo pionero de los NEL fue la investigación etnográfica que Shirley Brice Heath (1983) realizó durante una década en hogares, escuelas, centros de trabajo, iglesias y espacios sociales diversos de tres comunidades de distinta clase social y grupo étnico en Estados Unidos. Esta investigación, reportada en su obra seminal titulada *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, cambió también el paradigma al aportar múltiples evidencias empíricas que contradecían la supuesta *gran división oralidad-escritura*, así como las supuestas *grandes consecuencias* de la

literacidad. Entre otras cosas, Heath encontró que la gente participa continuamente en *eventos de literacidad* (*literacy events*) inseparables de las prácticas sociales (trabajo, crianza de los hijos, religión, etc.) y en los que se pasa todo el tiempo de la oralidad a la escritura y viceversa, por lo que no tiene sentido separar o dividir la oralidad y la escritura como si fuesen actividades distintas y separadas. Asimismo, encontró que las diferencias en la literacidad no dependen en sí de la escritura (alfabetización), sino de cómo y para qué se usa, con quién y en qué contexto.

Un segundo aporte clave de los NEL es la distinción conceptual entre *modelo autónomo* y *modelo ideológico* de literacidad, y la tesis de que el modelo ideológico permite comprender mejor la naturaleza sociocultural de la literacidad (Street, 1993). El modelo autónomo conceptualiza la literacidad en términos técnicos, como una tecnología neutral dirigida a fines funcionales independientes del contexto social. El modelo ideológico, en cambio, cuestiona el etnocentrismo que contempla un único tipo de tecnología letrada (la escritura alfabética), un único género de escritura (el ensayo), un único uso social (escolar o académico), y un único contexto cultural (Europa y Norteamérica). El gran aporte de los NEL fue, entonces, cuestionar el *modelo autónomo* y afirmar que leer y escribir no son actividades ideológicamente neutras, ni separadas de las *prácticas sociales* en que tienen lugar (trabajo, educación, etc.). Aprender a leer/escribir no es, entonces, la adquisición de *una habilidad*, sino de *diversas literacidades*, y solo es posible esto al participar en diversas prácticas sociales: “En un enfoque sociocultural el enfoque del aprendizaje y la educación no está en los niños ni en las escuelas, sino en las vidas humanas vistas como trayectorias a través de múltiples prácticas sociales en diversas instituciones sociales” (Gee, Hull y Lankshear, 1996, p. 4, mi traducción). Convertirse en sujeto letrado tiene, por tanto, un carácter ideológico y no solo lingüístico-cognitivo, pues las prácticas letradas son parte de la reproducción o la contestación del poder y la dominación.

Una tercera idea clave de los NEL es que las prácticas letradas (*literacy practices*) son inseparables de *discursos*, entendidos como sistemas sociales de significado que median la constitución de *posiciones de sujeto*. Es decir, los NEL redefinieron el contexto al cambiar la mirada de una unidad lingüística (oración, texto) a una unidad ideológico-conceptual (discurso). Particularmente, James Gee amplió el concepto de lo que es ser un sujeto letrado, desde alguien que solo adquiere un *sistema de símbolos* (el alfabeto) a alguien que adquiere *lenguajes sociales* dentro de *discursos*, lo cual supone adoptar nuevas *identidades*. En esta línea de pensamiento, Gee distinguió entre *discursos primarios* (aquellos aprendidos en casa) y *discursos secundarios* (aprendidos en instituciones o grupos sociales externos al hogar), a partir de lo cual planteó una interesante redefinición del concepto de literacidad como “dominio de discursos secundarios” (*mastery of secondary discourses*) (Gee, 1991, p. 8). Es decir, desde un punto de vista sociocultural, ser letrado implica no solo dominar un sistema de escritura, sino también el conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para *adoptar y actuar una identidad* dentro de *discursos sociales* específicos (Gee, 2004), por ejemplo, discursos de género, nacionalidad, religión, ideología, política, profesión, clase social, etnicidad, escolaridad, etc.

Una idea clave, derivada de las tesis anteriores, es que no todas las literacidades son igualmente poderosas, pues hay discursos dominantes y discursos no dominantes, y un problema de las clases sociales subalternas es su dificultad para acceder a espacios sociales donde los discursos dominantes circulan, se usan, se enseñan y se aprenden de manera *competente y fluida*. La dificultad radica, como lo articuló acertadamente Shirley Heath, en tener acceso a *comunidades letradas* que históricamente han sido grupos de elite separados de las masas:

A menos que vaya acompañada de conocimiento cultural, iniciativa personal, motivación política, u oportunidad económica, la literacidad no conduce al escritor a dar el salto esencial entre ser alfabetizado y ser

letrado [*from literacy to being literate*], entre saber lo que las palabras dicen y entender lo que significan [...] La transformación de las habilidades de lectoescritura en comportamientos y formas de pensar letrados depende de una comunidad de hablantes que hace que el texto signifique algo. Históricamente, tales comunidades han sido grupos de elite que mantienen su conocimiento y poder, y a sí mismos, separados de las masas (Heath, 1986, p. 16, citada en McLaren, 1988, p. 215, mi traducción)

Esta cita de Heath es crucial para entender la diferencia clave entre dos grandes vertientes de los NEL, tal y como se han desarrollado en la investigación educativa en Latinoamérica, y particularmente en México: aquellos que se limitan a documentar y describir las prácticas cotidianas de literacidad, y aquellos que, implícita o explícitamente, adoptan una perspectiva decolonial que interroga y cuestiona dichas prácticas. La diferencia es que los primeros se enfocan en indagar y describir, a veces con detalle minúsculo, las prácticas letradas que se dan en diversos contextos sociales, sin abordar un análisis sobre el grado de poder o legitimidad social de dichas prácticas, ni sobre la historia social o personal detrás de esas prácticas, o sobre los procesos sociohistóricos y políticos que explican por qué ciertos grupos sociales tienen acceso a *cierto tipo de prácticas* y no a otras. Por su parte, los segundos buscan no solo describir las prácticas, sino también analizar cómo estas han sido moldeadas históricamente o mediadas socialmente por relaciones de poder (relaciones económicas, políticas, culturales, pedagógicas) que producen inclusión y exclusión de ciertos sujetos y sus conocimientos; de ciertas voces, lenguas y variantes dialectales; y de ciertos roles e identidades letradas. Es decir, en esta vertiente se interroga la manera como se favorece o se niega el acceso de ciertos grupos sociales a lo que los teóricos de los NEL llaman discursos secundarios, prácticas poderosas, prácticas legítimas, o simplemente *literacidades de y con poder*.

Este es un punto crucial porque en su origen los NEL no fueron un proyecto meramente académico, sino que estuvieron ligados a una crítica política muy cercana al pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestiona las políticas y discursos

que niegan, desprecian o minimizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad (indígenas, mujeres, clases trabajadoras, migrantes, minorías étnicas) y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas. Sin embargo, es cierto que sobre los cimientos críticos de los NEL (sus teorizaciones fundacionales) se ha construido todo un edificio de estudios de caso que caen con frecuencia en una celebración automática de *todas* las prácticas culturales de los sectores subalternos. En este punto, cabe recordar la influencia que el pensamiento de Paulo Freire también tuvo en los orígenes de los NEL, en particular la idea de que muchas de las prácticas culturales de los sectores populares reproducen relaciones de dominación u opresión que deben ser desmontadas justo por una educación y alfabetización *críticas* (por ejemplo, machismo, misoginia, homofobia, consumismo, fanatismo religioso, desprecio hacia el conocimiento, excesiva admiración de figuras mediáticas, etc.). Los NEL plantean, ciertamente, que no hay una literacidad sino una *pluralidad de literacidades*, situadas siempre en una ecología de prácticas socioculturales (Barton, 1994), pero es ingenuo pensar que todas las literacidades tienen el mismo valor cultural y la misma significación social, pues las prácticas culturales son siempre moldeadas por fuerzas como el mercado económico, el poder político, la manipulación mediática, e incluso por las estrechas concepciones y prácticas que predominan en el sistema educativo.

Decolonialidad y literacidad

No podemos, por tanto, celebrar “todas las literacidades”, pues hay algunas (muchas) que si bien enseñan a “leer la palabra” (saber lo que las letras dicen, diría Shirley Heath), no enseñan a leer el mundo ni, mucho menos, a *producir discursos propios, escribir la historia personal o social, y activar la agencia individual y colectiva*. Por ello, en diversos escritos hemos sostenido (Hernández, 2005, 2010b, 2018) que si bien los NEL aportaron valiosas perspectivas teórico-conceptuales y metodológicas para la investigación, la situación histórica y presente de los países que, como México y el resto de

Latinoamérica, sufrieron la experiencia colonial y aun hoy viven un statu quo neocolonial de grandes desigualdades, es indispensable complementar los NEL con una postura decolonial que sitúe la educación, el aprendizaje y la cultura escrita en la intersección entre lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural.

Lo histórico implica interrogar cómo cambia el acceso a la cultura escrita entre clases y grupos sociales a lo largo de la historia social y en la historia individual, es decir, cómo cambian las barreras y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua. *Lo poscolonial* implica interrogar cómo los conocimientos, las artes, las lenguas y los sistemas de escritura de los pueblos nativos han sido destruidos, subordinados o etiquetados como “inferiores” respecto a sus equivalentes europeos, y cómo los sujetos colonizados son convertidos en objeto de estudio, clasificación, representación y diseño social por la ciencia y las instituciones occidentales. Y *lo socio-cultural* implica preguntarse de qué manera las actividades de pensar, hablar, leer y escribir están reguladas y distribuidas diferencialmente para distintas categorías de participantes en contextos y eventos letrados específicos.

En esta perspectiva está implícito el *análisis crítico del discurso*, cuyo fin es develar las relaciones entre lenguaje, poder y privilegio (Bourdieu, 1991; Fairclough, 1989; Foucault, 1974) a partir del principio de que en la vida social hay una lucha sobre cómo deben entenderse las cosas (incluyendo personas, objetos, palabras y textos), por lo que se diseñan y diseminan políticas de representación o construcción de discursos que no reflejan la realidad como si fuesen espejos, sino que son artefactos de lenguaje mediante los cuales se construye la realidad que declaran reflejar (por ejemplo, los discursos sobre el analfabetismo, sobre la lectura, o sobre el inglés como la única lengua franca).

NEL decoloniales en Norteamérica

Los trabajos decoloniales analizan, por tanto, cómo la cultura escrita ha sido impuesta o promovida, censurada o prohibida, apropiada o resistida, o bien

utilizada para cuestionar discursos y prácticas educativas dominantes en las sociedades que fueron colonizadas y dominadas por la expansión europea en los siglos XV y XVI. Así, la postura decolonial cuestiona la visión ingenua que asume que enseñar a hablar, leer y escribir la lengua “estándar” son acciones inherentemente nobles y positivas (pues permiten “llevar la cultura” a quienes “carecen” de ella). Además de ser falsa la premisa, pues no hay sujeto sin cultura (Giménez, 2005), esta visión ignora que es precisamente la Modernidad occidental la que, detrás de acciones aparentemente bondadosas, inocentes y neutrales (como alfabetizar, enseñar la lengua, o promover la lectura), ha destruido y alienado las culturas, los conocimientos y las identidades de los pueblos hoy llamados “iletrados”, “atrasados”, “incultos”, etc., y es precisamente el sistema social el que *produce masivamente sujetos alienados* tanto de sus saberes y culturas ancestrales como del conocimiento y la cultura contemporánea; sujetos cuyo conocimiento y disposiciones hacia la cultura letrada no solo son limitados, sino que a menudo implican un franco rechazo hacia los saberes y prácticas culturales mediados por la escritura y los textos. Collins y Blot articularon en forma elocuente esta idea al analizar la historia de la alfabetización (enseñanza de la literacidad) como parte integral de la historia de la expansión colonial europea:

El esfuerzo colonial a menudo fue escrito no como una historia de expansión capitalista, sino como una empresa educativa completamente loable [...] Para la población sometida, la escuela implicó la adquisición de la lengua y la literacidad del poder colonial [...] Desde la era colonial a la poscolonial, la lucha por la identidad es una lucha por escribir las vidas de los pueblos sometidos [...] Las lenguas usadas y los medios letrados empleados, los textos producidos y leídos, nos dicen mucho sobre la construcción y la transformación de subjetividades mediante prácticas letradas. La literacidad no es causa ni consecuencia, pero el proceso de autoformación y autoconstrucción está mediado por la literacidad. (Collins y Blot, 2003, pp. 121-122; mi traducción)

La perspectiva decolonial, por tanto, conceptualiza el aprendizaje de la literacidad no solo como

un proceso psicolingüístico y cognitivo (aprender convenciones de escritura y estrategias de producción y comprensión textual), sino centralmente como *un proceso cultural, político e ideológico que implica adoptar y asimilar el lenguaje, la cultura y las ideologías del otro dominante*.

Aunque no todos los estudiosos de la literacidad adoptan explícitamente una perspectiva poscolonial, en Norteamérica y Europa ha habido un evidente cambio desde una visión del aprendizaje de la literacidad (*literacy learning*) como un proceso mental, cognitivo e ideológicamente neutral a una visión del lenguaje y la literacidad como un proceso que nunca es simplemente técnico, sino que es siempre conflictivo pues implica procesos de cambio, pérdida o alienación cultural, lingüística e identitaria. En Norteamérica, en particular, diversos investigadores se han enfocado en las prácticas de socialización lingüístico-letrada de las minorías étnicas, tales como los afroamericanos, los nativos americanos y canadienses, y los mexicanoamericanos. El hallazgo recurrente es que el aprendizaje de las formas dominantes de la lengua (el inglés oral y escrito “estándar”) es siempre un viaje minado de dilemas de pérdida y lealtad lingüística e identitaria (por ejemplo, Scollon y Scollon, 1981; Schecter y Bayley, 1997, 2002; Ogbu, 1999; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000, 2004; McCarty, Romero y Zepeda, 2006; Hornberger, 2007).

Uno de los trabajos seminales en esta línea fue el estudio de realizado por Scollon y Scollon (1981) sobre comunicación interétnica entre nativos atapascos (*athabaskans*) y gente anglosajona en Canadá, que diseccionó el conflicto cultural enfrentado por los nativos *vis-a-vis* con el grupo cultural-lingüístico dominante (anglos). Susan y Ron Scollon encontraron que si bien los patrones y valores comunicativos de los anglosajones se asumían como “normales” o “estándar”, estos diferían radicalmente de los de los grupos nativos. “Desde el punto de vista de los indígenas Athabaskan lo que usualmente se vive es que los hablantes de inglés hablan todo el tiempo, o hablan mucho. Y desde el

punto de vista de los Anglos, los Athabaskan son vistos como gente que no le gusta hablar, que es muy silenciosa” (1981, p. 14). ¿Cómo explicar este choque de perspectivas? Los investigadores descubrieron que mientras a los anglohablantes les gusta exhibir sus habilidades mediante el habla, los atapascos evitan este exhibicionismo. En consecuencia, los hablantes de inglés llegan a creer que los atapascos son inseguros, sin objetivos, incompetentes y retraídos, mientras que los atapascos creen que los anglos son demasiado habladores, arrogantes y exhibicionistas. Finalmente, Scollon y Scollon hacen la interesante observación de que este conflicto cultural está en el corazón mismo del desarrollo letrado, pues para un atapasco, producir un ensayo escrito exige una autoexhibición pública (*public self-display*), lo que va en contra de su creencia de que tal exhibicionismo no es sino una *forma de arrogancia* que amenaza su identidad cultural. En nuestra propia investigación sobre escritura académica entre estudiantes universitarios en México, hemos encontrado patrones culturales muy semejantes, es decir, un rechazo al exhibicionismo y arrogancia que implica hablar y escribir académicamente (Hernández y Zotzmann, 2014; Hernández, 2017).

Un ejemplo más de esta literatura es la investigación sobre socialización lingüística de hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos. Schecter y Bayley (2002) documentaron profusamente los dilemas y ambigüedades que viven las familias migrantes mexicanas al buscar aprender inglés para acceder a la sociedad mayoritaria (*mainstream*), a menudo a costa de la pérdida lingüística y cultural de sus propios hijos, (tanto de clase media como trabajadora, de mayor o menor educación, más o menos americanizadas). Los investigadores encontraron que al decidir sobre la educación de sus hijos, las familias mexicanas en California tarde o temprano enfrentan el dilema de presionarlos para convertirse en hablantes y lectores-escritores fluidos del inglés, pero al precio de perder sus raíces culturales e incluso su lengua materna (el español). Este fue el caso de la familia Villegas, que siguió al pie de la letra las recomendaciones de la

escuela de su hija Diana, en el sentido de usar solo el inglés en casa para desarrollar fluidez. En algún momento, los padres se dieron cuenta de que al presionar a su hija para “adaptarse lo más pronto posible al sistema americano”, ellos mismos la alienaron de sus raíces culturales: “estamos perdiendo el uso del español en casa, y con esto estamos perdiendo también nuestra cultura. Al final es como estar en el limbo, porque se quedan en ninguna parte” (Schechter y Bayley, 2002, p. 56).

De acuerdo con esta vasta literatura de investigación, para los sectores poco escolarizados e históricamente subordinados, convertirse en letrados (*becoming literate*) exige ganar acceso a mercados lingüísticos usualmente excluyentes (Bourdieu, 1991; Park y Wee, 2008), donde las relaciones de dominación definen valores simbólicos diferenciales para distintas lenguas, dialectos y prácticas letradas. La paradoja de los sujetos pos/coloniales es que educarse significa aprender y apropiarse del lenguaje de su grupo dominante (acentos y estilos, géneros y normas, prácticas e ideologías asociadas), lo que a menudo desplaza y devalúa sus propias formas y prácticas nativas. Por tanto, el “éxito” en la adquisición de la literacidad dominante significa a menudo escindirse a sí mismos entre diferentes mundos socioculturales.

NEL decoloniales en México

Al revisar los estudios sobre lenguaje y educación en México, como parte de los estados del conocimiento en investigación educativa (Carrasco y Bonilla, 2013), encontramos una producción emergente de estudios que enfocan la literacidad no solo desde la perspectiva sociocultural de los NEL, sino también, de manera implícita o explícita, desde una postura poscolonial o decolonial. Este apartado expone una revisión parcial de dicha literatura.

La investigación de Rockwell (2000, 2005, 2006, 2010) es pionera en el estudio histórico de la cultura escrita europea entre los pueblos nativos de México, conquistados a través de instituciones tales como la iglesia, el gobierno y la escuela,

si bien sus trabajos no se basan en fuentes primarias, sino en escritos de historiadores como Miguel León Portilla, Charles Gibson o Juan Pablo Zebadúa. Rockwell analiza la apropiación de la escritura alfabética por los indígenas mayas bajo el dominio colonial español, cuando curas, misioneros, abogados, notarios, administradores, escribas y maestros jugaban roles específicos en la producción social de la literacidad, y donde cada uno de estos actores favorecía prácticas, textos y contenidos particulares. Tras estudiar la historia de los pueblos mayas de Chiapas y de los nahuas en el centro de México, Rockwell concluye que el analfabetismo lejos de ser un estado de subdesarrollo educativo, es de hecho “un logro histórico”, producto de la dominación colonial que destruyó primero la escritura precolombina y prohibió o limitó después la escritura alfabética y las lenguas nativas entre los pueblos nativos. Así, las prácticas letradas no son solo copias o imposiciones de los modelos de elite, sino armas usadas contra el poder colonial y poscolonial.

Por otro lado, en un capítulo publicado en 2005, Rockwell analizó las estrategias usadas históricamente por los indígenas mayas de Chiapas para apropiarse de la escritura alfabética y a la vez resistir los usos dominantes de la literacidad. La investigación se basa en fuentes historiográficas y en textos de escritores indígenas contemporáneos (de la década de 1990). La inquietante pregunta que planteó fue esta: “¿Cómo fue que en un periodo de 400 años los indígenas mayas de Chiapas, que fueron poseedores de un sofisticado sistema de escritura, llegaron a ser considerados miembros de “culturas orales”? Para responderla, Rockwell revisa la literatura sobre la historia de los periodos colonial y poscolonial de Chiapas. Su hallazgo central es que la literacidad entre los indígenas mayas está más ligada a los movimientos religiosos y políticos que a la expansión de la escuela, y que el “analfabetismo” de los actuales indígenas chiapanecos es más un resultado de 400 años de políticas de escolarización y alfabetización que de “atraso educativo”. Asimismo,

discute el mito del carácter “inherentemente oral” de las culturas indígenas y propone una perspectiva basada en la historia de largo plazo y en el concepto de *literacidades múltiples*, para comprender la relación colectiva de estos grupos con la literacidad, en vez de enfocarse solo en la *cantidad* de individuos *analfabetas*, como lo hacen los discursos y programas educativos dominantes.

En otros trabajos, Rockwell revisa literatura etnográfica e histórica para reconstruir el proceso histórico de resistencia y preservación de las tradiciones escritas de los indígenas mayas desde los primeros años del régimen colonial (siglo XVI), cuando los misioneros españoles destruyeron los libros o códices prehispánicos. Pese a esta pérdida, los indígenas mayas desarrollaron prácticas religiosas clandestinas que implicaban usar la escritura alfabética (prestada o robada de los españoles) para dejar registros escritos. Estos escritos fueron ocultados por los indígenas, pero doscientos años después de la conquista (en 1693) una gran cantidad de ellos fue descubierta y confiscada por autoridades eclesiales. A la historia de destrucción y prohibición de los textos indígenas le siguió una historia de negación de sus prácticas autónomas de escritura, las cuales estuvieron íntimamente ligadas a los levantamientos y rebeliones contra la dominación colonial y poscolonial, como fue la “guerra de castas” de 1869. Etiquetar dichos alzamientos como manipulaciones externas de “masas ignorantes” ha sido una forma de negarles su capacidad y su actividad letrada. Esta historia de textos prohibidos lleva a Rockwell a plantearse la interesante pregunta: ¿No será que la fuerza de la “tradición oral” de los indígenas debe ser vista como una estrategia de transmisión cultural de cara a la constante destrucción de sus escritos durante el periodo colonial?

En otro trabajo, *Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela* (Rockwell, 2006), la autora resume así su indagación:

En este artículo abordo la relación con el mundo de lo escrito en la historia de los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas, ambos con trayectorias de dominio y formación colonial y nacional, pero con significativos contrastes. La relación con lo escrito se explora en tres contextos institucionales que jugaron un papel central en el dominio y el control colonial durante siglos: el eclesiástico, el administrativo y el educativo. Los dominios en que se desarrolló la escritura fueron distintos en cada caso [...] Estas historias desmienten cualquier esquema de evolución lineal de la alfabetización y exigen explicaciones sociales y políticas. (Rockwell, 2006, pp. 161-162)

Desde una perspectiva pluralista de la literacidad, Rockwell sostiene que existen múltiples experiencias y prácticas con la lengua escrita, lo cual cuestiona

la oposición tradicional entre oralidad y escritura [que] tiende a negar la presencia de la escritura en las culturas llamadas orales y, a la vez, a minimizar el peso de lo oral en las sociedades caracterizadas por un mayor uso de la lengua escrita. (2006, p. 166)

Así, la autora destaca que mientras la población tlaxcalteca mantuvo una continuidad demográfica a lo largo de la colonia, los tzeltales fueron diezmados casi hasta su extinción en los primeros cien años de la conquista. Así mismo, a partir de su alianza con Hernán Cortés, los tlaxcaltecas obtuvieron privilegios tales como “cierta autonomía local y la concesión formal de la inviolabilidad de su territorio” (p. 167) pero, a diferencia de los mayas, los nahuas tlaxcaltecas experimentaron un mayor sincretismo lingüístico y cultural con los españoles. En cambio, los pueblos mayas nunca tuvieron la autonomía relativa que la Corona concedió a los tlaxcaltecas. En el ámbito religioso, si bien se ha asumido que la evangelización fue una vía de alfabetización del mundo indígena, en el México virreinal “la producción de textos doctrinarios en las lenguas nativas pronto fue desplazada por otros medios, como el sermón y las artes” (p. 174).

A diferencia de los trabajos de Rockwell, basados en investigación historiográfica, las investigaciones de Hernández (2003, 2004, 2005, 2006b,

2008, 2009, 2010a, 2010b) se basan en la observación, la convivencia y el estudio de las historias de vida de sujetos marginados en México y en Estados Unidos. Las preguntas generales que guían su investigación han sido: ¿cómo se da el desarrollo intelectual, letrado e ideológico de sujetos descendientes de las castas inferiores de la Colonia, que hoy viven entre la precariedad económica, la cultura mediática y una pobre escolaridad? ¿Qué experiencias explican que incluso bajo esas condiciones algunos desarrollen un sentido de agencia y se apropien de discursos críticos? Para contestarlas, se parte de un cuestionamiento a las etiquetas usualmente asignadas a los sujetos subordinados actuales (“analfabetas”, “poco lectores”, “malos aprendices”, etc.), y se propone, en cambio, conceptualizarlos como sujetos *silenciados* y *autosilenciados*, producto de una historia social (neo/colonial) que los ha sometido a prácticas de censura, silenciamiento institucionalizado, educación castrante e incluso represión violenta cuando intentan romper el silencio y se apropian del lenguaje y la escritura para hacerse escuchar. Usualmente las relaciones de dominación y coloniaje van acompañadas de un silenciamiento sutil o violento, así como de un autosilenciamiento internalizado. El fenómeno se reproduce a escala transnacional (entre pueblos y naciones), nacional (entre clases y grupos sociales), local (en comunidades e instituciones específicas) e interpersonal (en las relaciones interindividuales).

En el libro *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism* (2010b), Hernández estudia las historias de literacidad y aprendizaje de individuos de estatus socioeconómico bajo en México y en Estados Unidos. Se presentan casos en extenso de individuos representativos de tres categorías: “agentes”, “transnacionales” y “sobrevivientes”. *Agentes* son individuos que se han apropiado exitosamente de discursos y prácticas letradas como medio de autoconocimiento, autodeterminación, expresión pública de su voz o desafío de discursos dominantes, aun en condiciones de exclusión

institucional y pobreza económica. De aquí surge un argumento central sobre las relaciones entre literacidad y ciudadanía: la autodeterminación y la autoconstrucción (*self-authoring*) son a la vez condiciones y resultados del desarrollo de la literacidad en el individuo (Hernández, 2010b, p. 42), es decir, un individuo adquiere un sentido de ciudadanía (pertenencia, compromiso, participación) en la medida en que se va volviendo más informado y consciente, lo cual exige entrar al mundo letrado (como sujeto lector, escritor, hablante y pensante), y a la inversa, un individuo entra al mundo letrado en la medida en que participa en grupos, luchas y acciones sociales ligadas al ejercicio de la ciudadanía (es decir, la participación social exige voz y esta se adquiere participando en conversaciones sociales mediadas por lo escrito). Por su parte, *transnacionales* son migrantes mexicanos en Estados Unidos, quienes se describen como “ciudadanos de ninguna parte”, pues se sienten excluidos del estado y de las instituciones mexicanas, y en Estados Unidos son oficialmente clasificados como *illegal aliens*, excluidos de las instituciones oficiales. Sus prácticas discursivas, no obstante, atraviesan fronteras nacionales e hibridan tradiciones culturales de ambos países. Finalmente, *sobrevivientes* es un término aplicado a individuos cuyo bajo estatus socioeconómico y educativo los mantiene en situación de precariedad y sobrevivencia extrema; sus prácticas culturales y de literacidad cumplen funciones más de evasión o sobrevivencia material que de ciudadanía, autorreflexión o agencia individual. El libro ofrece las voces en extenso de los entrevistados, junto con análisis de las trayectorias de *acceso* y *apropiación* de prácticas de literacidad, inseparables del contexto histórico poscolonial y neocolonial en que habitan los sujetos en ambos países. Así mismo se critican las posturas que reducen el concepto de literacidad a una habilidad cognitiva o a una práctica cultural neutra, y se argumenta que la literacidad es una práctica fundamental de voz y agencia, por lo que el desarrollo identitario y

la apropiación o rechazo de prácticas discursivas son inseparables.

En otros trabajos (Hernández, 2009, 2010a), el autor analiza el origen de la construcción discursiva del analfabetismo de los pueblos nativos de América y sus descendientes. A partir de estudios de caso de individuos de baja escolaridad, se contrastan los discursos y las políticas oficiales de educación y alfabetización de adultos con las trayectorias reales de vida y aprendizaje de los sujetos de estudio. Los estudios de caso ilustran las múltiples dificultades experimentadas hoy por “los descendientes de los pueblos nativos para entrar en territorios sociales y culturales donde la lengua hablada y escrita de los grupos dominantes es la moneda de uso” (2009, p. 34). El análisis se enfoca en mostrar cómo la relación de estos individuos con las formas dominantes y legítimas de la lengua es de alienación y distancia, de ambigüedad y temor frente a ese mundo simbólico: “desean entrar, pero el temor o la inseguridad los paraliza o enmudece” (2009, p. 34). Se concluye que el concepto de “analfabetismo” es a la vez creación e instrumento de dominio (neo) colonial, y propone el término *analfabetización* para designar una forma de invasión cultural basada en *representar* a los sujetos colonizados como seres intelectual y culturalmente inferiores por su “analfabetismo” y su “deficiente” relación con la escritura alfabética.

Por su parte, las investigaciones de Jiménez (2009) y Ayora (2012), de la Universidad Veracruzana, plantean reflexiones y cuestionamientos sobre las implicaciones colonizadoras de las prácticas dominantes e “ingenuas” de fomento a la lectura. En *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural*, Aída Jiménez explora la literacidad impulsada por el organismo civil Bunko Papalote. Problematisa el campo de promoción de la lectura en México, “dominado por un modelo autónomo de conceptualización de la cultura escrita, esto es, un modelo dominante de literacidad” (2009, p. 239). Este modelo despoja a la cultura

escrita de su dimensión política e ideológica, por lo que “las acciones de promoción de la lectura se presentan como desinteresadas, neutrales, inocuas” (p. 239). Con base en los planteamientos decoloniales de Boaventura de Sousa Santos, Edgardo Lander y Martín Lienhard, la autora interpreta esta postura como “parte del complejo entramado de la globalización hegemónica que promueve formas dominantes de desarrollo y conocimiento”, la cual implica la “colonialidad de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario”. Ello, afirma la autora, “naturalizó las relaciones sociales basadas en la desigualdad” (Jiménez, 2009, p. 39). En talleres de lectura, la autora observa niños cercanos a la literacidad dominante (les gusta hablar mucho y hablar primero que los demás, tienen la iniciativa de expresar opiniones, se muestran seguros al hacerlo, les gusta ser escuchados) y niños lejanos a la literacidad dominante (viven situaciones de agresión en su casa o en la escuela y ello los torna invisibles). Estos niños vuelven objeto de su atención a los compañeros cercanos a la literacidad dominante, quienes parecen tener “algo” que los convierte valiosos a sus ojos y que ellos no tienen: posibilidad de viajar, un carácter distinto al propio, su ascendencia europea, o el dominio de habilidades cognitivas superiores a las propias. Concluye que “hemos dejado de considerar que leer libros es sinónimo de desarrollar habilidades cognitivas y psicológicas superiores [pero] nos enfrentamos ante la extendida y poderosa idea social de que la lectura otorga tales beneficios autónomos” (Jiménez, 2009, p. 244).

Por su parte, Ayora (2012) explora también el tránsito de una práctica de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad. Se trataba de “pasar de un sentido menos crítico de las prácticas de formación de lectores o ingenuo, a uno más político y cultural” (Ayora, 2012, p. 223). Al igual que Jiménez, su trabajo se realiza en una comunidad indígena (purhépecha) y se enmarca en teorías de la educación intercultural y los estudios decoloniales. Cuestiona

las certezas sobre la pertinencia de la promoción de la lectura en cualquier contexto, con las mismas metodologías, y prácticas “que siguen siendo colonizadoras del ser y del saber, y que siguen desplazando la lengua original, las cosmovisiones implícitas en ella, y el valor del saber cognitivo propio de la cultura oral, en el afán de promover bondades que se le adjudican únicamente al lenguaje escrito” (Ayora, 2012, p. 223). Partiendo de un análisis de las prácticas de literacidad desde las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas, cuestiona las prácticas de promoción de la lectura que establecen relaciones con grupos culturales no letrados o de tradición oral, a partir del dominio de las prácticas hegemónicas de lectura y escritura. Propone la deconstrucción de las intenciones y acciones de estas prácticas para detectar posibles actitudes colonizadoras. La investigación empírica muestra que las prácticas culturales relacionadas con la crianza de la niñez temprana en la comunidad purhépecha se caracterizan por la mixtura entre oralidad y escritura; y hay una fuerte tendencia a la diglosia lingüística y cultural que coloca lo propio como elementos subalternizados, invisibilizados y negados por los externos, pero también por los internos a la comunidad. Encuentra también que las expectativas de la comunidad tienen un fin utilitario: acceder gracias al dominio de la escritura en castellano a niveles educativos que les permitan un trabajo mejor remunerado y un prestigio social, lo que impide ver las relaciones de poder y la desventaja que crea la falta de dominio de su primera lengua, el purhépecha. El resultado es un desplazamiento de esta y un limitado uso tanto del purhépecha como del español. La conclusión propone una reconceptualización de las relaciones entre oralidad y escritura:

Esta particular relación con las prácticas de lectura y escritura en Santa Fe de la Laguna me permitió darme cuenta de que la discusión académica sobre las *literacidades* se ha mantenido con respecto a las diferentes prácticas, usos y portadores de lo escrito, pero no desde las literacidades que tienen su base

en la cultura oral [...] [lo cual] me llevó a intentar entender y plantear elementos que llamé equivalentes entre literacidad hegemónica (texto escrito al centro de la práctica) y literacidad oral (relación con el texto escrito a partir de la oralidad). (Ayora, 2012, p. 224)

Literacidad y modernidad

De todo lo anterior se desprende que es indispensable replantear nuestra mirada como investigadores y educadores de la lengua materna y extranjera, hablada y escrita, desde las instituciones y desde la sociedad civil. Para ello es preciso reconocer que en nuestros países las políticas económicas, educativas y culturales son diseñadas desde el poder justo para *reproducir* diferencias de estatus y privilegio que arrastramos desde de la época colonial y que en varios aspectos se han agudizado en la era global.

Nuestra caída en la modernidad

Pero es difícil ver esto sin ampliar la mirada espacial y temporalmente. Detrás del perturbador panorama que hoy vivimos, está la larga historia de modernidad-colonialidad que en los últimos 500 años ha dado lugar a la actual polarización global del conocimiento, la educación, y la cultura letrada (Reich, 1992; Drucker, 1993; Luke y Freebody, 1997; Martin y Schumann, 1998; Lankshear y O'Connor, 1999; Hernández, 2010b) y de la que muchos educadores y promotores culturales no son conscientes, es decir, se ignora que la “modernización” y el llamado “desarrollo” (palabras clave del discurso económico y político) son inseparables, en nuestros países, de la larga historia de discriminación y exclusión que ha moldeado y afirmado un sistema de inequidades y jerarquías en todos los órdenes de la vida: económico, político, cultural, educativo, cognitivo y lingüístico, y en *donde nos es casi imposible encontrar un lugar seguro y una identidad auténtica desde donde ser, pensar y actuar*. Esto se debe, en parte, a que una de nuestras raíces (las culturas, los saberes y las lenguas originarias de América) ha sido destruida, minimizada o deformada justo por nuestra *caída en la modernidad*, como lo explicó hace décadas

el intelectual argentino-mexicano Adolfo Gilly, cuando nos recordó que a nosotros la modernidad (europea) nos llegó en forma de colonialismo:

La primera modernidad llegó a México como catástrofe: como en la frase apocalíptica de Marx: cuanto era sólido fue disuelto en aire, cuanto era sagrado fue profanado. El viejo mundo indígena fue arrasado. Fueron destruidas sus seguridades, sus relaciones interiores; sus intercambios con el cielo, la tierra, el agua y el fuego, su cultura y sus creencias, y menos de diez de cada ciento sobrevivían al comenzar el siglo siguiente al de la conquista. (Gilly, 1988)

Las siguientes modernidades, nos recuerda Gilly, nos llegaron siempre desde afuera y desde arriba. Tanto la expansión del mercado mundial como la Revolución Industrial aparecieron cuando no éramos siquiera países, sino colonias imposibilitadas en absoluto de pensar y decidir por cuenta propia. Igualmente, las políticas de “desarrollo” y “modernización” de la época poscolonial (siglos XIX y XX) nos llegaron siempre desde el Norte y bajo la forma de una invasión neocolonial de corporaciones transnacionales, inversiones extranjeras, y políticas de “desarrollo y modernización” que reafirmaron nuestro lugar como periferia de un mundo eurocéntrico en el que se nos asignó el papel de productores masivos de plusvalía para beneficio ajeno, como bien lo escribió Eduardo Galeano:

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. (Galeano, 1984, p. 15)

Para poder existir, las políticas de “desarrollo y modernización” tienen como precondition la renuncia a una verdadera autonomía e independencia para pensar, decidir y actuar *en favor de nuestros pueblos*. Y es justo esta capacidad de *pensar y actuar por sí mismo* el corazón de la ideología original de la Modernidad, tal y como la articuló el filósofo Emmanuel Kant en su manifiesto de la ilustración:

La *incapacidad* significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la tutela de otro [...] Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, *libertad*; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer *uso público* de la razón íntegramente. (Kant, 1978, pp. 15, 28)

Literacidad, agencia y voz

Por tanto, el verdadero desarrollo y la modernidad tienen como premisa esta capacidad y esta *libertad para servirse de la propia inteligencia* o, en palabras de Kant, “servirse de su propia razón y hablar en nombre propio” (1978, p. 31); y este principio aplica tanto a las naciones como a los individuos. Quizás sea por esto que la también argentina-mexicana Emilia Ferreiro, teórica de la psicogénesis de la lengua escrita, insistió siempre en afirmar que “escribir es hablar en voz alta”,¹ que es otra manera de decir: *hacer uso público de la razón*.

Decir que usar la lengua escrita es “hablar en voz alta” puede verse como una metáfora, pero es una que encaja muy bien en las teorías actuales sobre la literacidad y la cultura escrita. En particular, en mis indagaciones y reflexiones he buscado cultivar una línea de pensamiento que concibe la lengua como un medio y una práctica fundamental de *constitución de sujetos*, es decir, de seres libres y autónomos *capaces de hacer uso público de la razón*. Detrás de esta idea, se hallan las teorías sociocultural, dialógica y poscolonial que sustentan mi investigación, y cuya tesis central formulo en estos términos: lejos de la idea dominante de que un lector-escritor es alguien que posee una habilidad (la habilidad de de/codificar un sistema de escritura) y un hábito cultural supuestamente “superior” (el hábito de leer libros: muchos, “buenos” y por placer), un *sujeto letrado es alguien que se apropia del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo* (Hernández, 2005, p. 40).

Desde esta perspectiva, la literacidad es vista como una práctica de *voz* y una herramienta

1 Escuché la expresión de Emilia Ferreiro durante el tiempo que fui su ayudante de investigación (en el DIE-CINVESTAV, México).

de *autoconstrucción del lugar de uno mismo en el mundo*. Sujetos letrados no son, por tanto, quienes decodifican textos, sino quienes usan las ideas contenidas en los textos para decodificar el mundo y *hablar-pensar por sí mismos* en el mundo (Hernández-Zamora 2010). Literacidad y educación son, por tanto, aspectos inseparables de la *constitución de la agencia humana*. Para los descendientes de las castas inferiores (indígenas y mestizos pobres), la educación letrada es un medio indispensable para dejar de depender de otros (abogados, políticos, incluso académicos al servicio del poder) para hablar y ser oídos, vistos y respetados como ciudadanos y seres humanos. En suma, *formar sujetos letrados significa formar autores y actores de su propio lugar en el mundo* (Hernández 2010, p. 9), y la lengua oral-escrita es en sí misma la *posibilidad de devenir sujeto* (Camargo 2017, p. 168). Es indudable que esta perspectiva se inspira y apoya en las ideas de Paulo Freire y otros educadores críticos (Freire, 1970, 1975; Freire y Macedo, 1987; Hull, 2003; Shor, 1999), pero ha sido ampliada y enriquecida con las ideas de diversos pensadores anticoloniales y decoloniales cuyos planteamientos exploramos más adelante.

Es tarea del pensamiento crítico en general, y del pensamiento decolonial en particular, develar las tramas conceptuales e históricas desde las cuales se ha usado la “educación” y la “cultura” para producir identidades y personalidades deformadas y alienadas. Pero estas tramas son invisibles desde las concepciones funcionales o ingenuas de la literacidad, que ponen al centro la idea de formar lectores “competentes”, “gozosos”, etc. En contraste, defendemos una visión de la literacidad que privilegia un proyecto de *formación de sujetos*, es decir formación de *sujetos con voz*, que tengan la *capacidad y la disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente*, es decir en situaciones donde el poder tiende a inhibir, censurar o incluso reprimir la expresión de los grupos e individuos históricamente silenciados.

Haciendo una conexión entre estos planteamientos y el creciente campo de la enseñanza del inglés

(ELT), que en nuestros países se está convirtiendo en política pública universal (todos deben aprender inglés) y obligatoria (todas las escuelas deben enseñar inglés), surgen preguntas como las siguientes: ¿Qué aporta el inglés a nuestra definición del sujeto letrado? ¿A qué tipo de aprendices de inglés, y a cuáles no, este idioma les aporta esta dimensión de su desarrollo letrado (*literacy development*)? ¿La enseñanza del inglés está contribuyendo a formar sujetos en nuestros países? ¿Cómo varía esto entre clases y regiones sociales? ¿A quiénes le está dando voz y agencia el inglés en nuestros países? ¿A las elites empresariales, a políticos transnacionales, a los *business global players*? ¿Quiénes permanecen silenciados o excluidos aun cuando sepan inglés? (por ejemplo, empleados de bajo nivel en transnacionales ubicadas en América Latina; o trabajadores migrantes en Europa y Norteamérica).

Desde la academia: El giro decolonial

En el mundo de la academia anglosajona y latinoamericana el pensamiento decolonial ha tenido gran auge en los últimos 25 años. En nuestro continente, el llamado *pensamiento decolonial* está ligado al grupo Modernidad/Colonialidad, integrado por los académicos Walter Mignolo, Aníbal Quijano (QEPD), Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Zulma Palermo, Fernando Coronil, Eduardo Restrepo, Agustín Lao-Montes, Freya Schiwy, Javier Sajinés y José David Saldívar (Castro-Gómez, 2007; Grupo de Estudios por la Liberación, s. f.; Jáuregui y Moraña, 2007). Independientes a este grupo, pero con aportes fundamentales a esta línea de pensamiento, están la *filosofía de la liberación*, del filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2011), y la *teoría del posdesarrollo*, del antropólogo colombiano-estadounidense Arturo Escobar (2011). A su vez, los trabajos de estos pensadores latinoamericanos continúan y hacen eco de los *estudios poscoloniales* desarrollados por intelectuales asiáticos, entre los que destacan el palestino-americano Edward Said, y los hindúes-británicos Homi Bhabha y Gayatri Spivak (Young, 2003).

La literatura generada a partir de este *giro decolonial* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) es vasta y difícil de sintetizar; sin embargo, recupero aquí una idea clave de estos trabajos. La idea de que es indispensable una mirada *histórica de largo plazo* y una *mirada sistémico-global*. Sin perspectiva histórica todo parece “normal” y la tarea académica se limita a describir detalles de un presente que no se sabe cómo surgió ni por qué es como es. A su vez, sin perspectiva global (mundial) la mirada se reduce a describir contextos locales sin comprender por qué hoy día lo local es global, o glocal, como lo expresan diversos estudiosos. Por tanto, la mirada decolonial, tanto en la investigación social como educativa, es inseparable de una comprensión del sistema-mundo que habitamos, el cual, a su vez, tiene tras de sí una larga historia social. Para nuestros países, esa historia arranca con el “descubrimiento”, la conquista y la colonización de América, en el siglo XV, y corre paralela al periodo de la Modernidad europea, desde ese mismo siglo hasta hoy.

378

Entre los teóricos que han acuñado y utilizado los términos modernidad y posmodernidad (e.g. Lyotard, 1991, 2003; Bauman, 2009; Habermas, 1987) no hay un acuerdo sobre la definición de dichos conceptos, ni sobre la delimitación histórica y temporal de los procesos correspondientes. Para fines de este artículo, se considera *modernidad* el periodo histórico de cinco siglos que arranca con el Renacimiento en Europa (siglo XV) y su expansión político-militar-cultural en los continentes colonizados, y cierra en el siglo XX con la caída de las “grandes narrativas” de la modernidad tras las dos guerras mundiales, la bomba atómica en Hiroshima, la caída del Muro de Berlín (fin del bloque comunista), y el derrumbe de la “democracia capitalista” del actual capitalismo neoliberal. Es decir, la modernidad da paso a la posmodernidad cuando se derrumban las narrativas de progreso, libertad, democracia, igualdad, justicia, humanismo, etc., que constituyeron los pilares ideológico-narrativos de los proyectos capitalista y comunista durante los últimos siglos. Esta periodización, sin embargo, puede ser válida para Europa, pero en América Latina, Asia y África es diferente, pues

en los mismos siglos que Europa construía su proyecto de Modernidad (Renacimiento, Reforma protestante, Ilustración, Revolución Francesa, Revolución Industrial, etc.), en nuestros continentes se instauraba un proyecto colonial que más bien iba en contra del proyecto de la modernidad europea. Por esta razón, los teóricos del poscolonialismo hablan de modernidad-colonialidad como un proceso único e indisoluble, que estableció historias y condiciones diferenciales para Europa y para sus colonias en el resto del mundo, y no solo en el terreno económico-político, sino también en el cultural y epistemológico (Mignolo, 2000, 2003; Quijano, 1992, 2000; De Sousa, 2010, 2014).

Desde la historia: las luchas anticoloniales

Sería erróneo creer que el pensamiento decolonial es un movimiento intelectual exclusivo de la academia. En todo el mundo excolonial, y en especial en América Latina, el pensamiento decolonial tiene una historia de al menos quinientos años y se ha expresado no en forma de textos académicos, sino de luchas anticoloniales y antiimperiales: desde la resistencia y las rebeliones indígenas contra los conquistadores europeos, hasta las guerras de independencia en el siglo XIX, las revoluciones sociales del siglo XX, y los movimientos sociales y políticos del siglo XXI. Estas luchas se expresaron no solo en movimientos políticos, sino también en el arte libertario y revolucionario (literatura, música, pintura, etc.) especialmente en los siglos XIX y XX, es decir, el pensamiento decolonial no surgió en años recientes ni surgió en los cubículos universitarios. Surgió ligado a las *luchas anticoloniales* de nuestros pueblos desde el momento mismo del desembarco europeo en las costas del hoy continente americano.

En términos simples, *pensamiento decolonial o poscolonial no es otra cosa que el mundo visto desde la mirada de los otros colonizados, inferiorizados, silenciados, ignorados o negados*. Aquellos cuyo punto de vista no aparece en las obras hegemónicas de la literatura y el arte, de la historia y la antropología,

de las crónicas de viajes (excepto como seres salvajes, horrendos o exóticos). Decoloniales han sido las luchas y los reclamos de los *sin voz*, los condenados de la tierra (como los llamó el pensador anticolonial jamaicano Frantz Fanon (1952/1967)). El pensamiento y las luchas decoloniales se oponen, por tanto, a la mirada colonizante, aquella que inferioriza a los otros conquistados o seducidos por el poder (Quijano, 1992, 2000); la que construye al otro como incapaz de ver, pensar, hablar y actuar por sí mismo, como alguien que no habla ni escribe, sino del que se habla y se escribe (y se filma, se pinta, se exhibe en museos). Mirada colonizante es la que diseña programas y políticas de “desarrollo”, de “educación básica”, de “alfabetización”, o de “fomento a la lectura”, de “inglés universal” para un otro que es construido como incapaz de servirse de su propia inteligencia.

La mirada decolonial propone, por tanto, representaciones más dignas y humanizantes de los pueblos, grupos o individuos que han sido sometidos por el poder en tiempos antiguos o modernos. Esta mirada está lejos de ser exclusiva y de haber nacido con los actuales discursos académicos. La mirada y el pensamiento *anticoloniales* existen desde el momento mismo en que la conquista creó lo que el prócer y poeta cubano José Martí llamó la *América mestiza*, y ha sido nutrida por todos aquellos que han confrontado, resistido, subvertido o combatido la mirada arrogante del poder (neo) colonial. Es una mirada encarnada tanto en los líderes de la resistencia indígena-mestiza en tiempos de la Colonia, como entre los europeos que tomaron postura y perspectiva desde la mirada y desde el predicamento de los conquistados, como fue el caso de Fray Bartolomé de las Casas (2011), quien cuestionó y debatió la mirada colonizante de Juan Ginés de Sepúlveda, erudito español que en la famosa controversia de Valladolid (1550-1551) defendió la idea de la inferioridad de los indígenas (Manero, 2009).

Desde una perspectiva literaria, latinoamericana y anticolonial, el poeta cubano Roberto Fernández Retamar (1982, 2005) elaboró la lúcida metáfora

de *Calibán* para expresar este mismo concepto de la mirada del otro colonizado. Como lo explica el propio Fernández Retamar, Calibán es un anagrama² de la palabra *caníbal*, creado por el escritor inglés William Shakespeare en su obra de teatro *La tempestad* (Shakespeare, 1610/2016). Caníbal deriva, a su vez, de la palabra *caribe*, que es el nombre del grupo indígena más valiente y heroico ante la llegada de los europeos, en lo que hoy son las islas del actual Mar Caribe. Calibán es, por tanto, una deformación de la palabra *caribe* que, de esta forma, consagró ante los ojos de Europa una visión infame de los indígenas del Nuevo Mundo, al representarlos como caníbales, bárbaros, monstruosos y bestiales, y a quienes había que combatir a sangre y fuego.

En la obra *La tempestad*, Calibán es un personaje cargado de simbolismos. Es un esclavo deforme y de piel oscura, que habita una isla “desierta” del actual Mar Caribe, en la que naufraga Próspero, un duque italiano que viaja con su hija Miranda. Próspero es un hombre europeo ilustrado, mientras que Calibán encarna la América indiana, salvaje, semihumana, subdesarrollada y “estúpida”, pues ni siquiera habla (es Próspero quien le educa y le enseña a hablar). En contraste, la trama incluye también a *Ariel*, un genio alado, civilizado, libre e intelectual, que está al servicio de Próspero (quien simboliza el *pater-nalismo colonial*, a juicio de Fernández Retamar). Tras un detallado análisis de los simbolismos de *La tempestad*, y especialmente del contraste simbólico entre *Ariel* y *Calibán*, Fernández Retamar concluye que no es Ariel,³ sino Calibán, el personaje que mejor simboliza la situación cultural de los pueblos colonizados:

2 Anagrama es una palabra formada con las letras reordenadas de otra palabra, por ejemplo: amor-ramo.

3 Así lo pensaba el escritor uruguayo José Enrique Rodó, quien en su famoso ensayo *Ariel* (publicado en 1900), retomó a este personaje de *La tempestad* para exaltar los valores de la cultura europea de raíz grecolatina, y expresó una visión de la cultura latinoamericana, cuyo ideal debería ser Ariel, como símbolo de nobleza y elevación espiritual, en contraposición a Calibán, símbolo de sensualismo y salvajismo.

Nuestro símbolo no es pues Ariel, como pensó Rodó, sino Calibán. Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas donde vivió Calibán: Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Calibán y le enseñó su idioma para poder entenderse con él: ¿Qué otra cosa puede hacer Calibán sino utilizar ese mismo idioma — hoy no tiene otro — para maldecirlo, para desear que caiga sobre él la “roja plaga”? No conozco otra metáfora más acertada de nuestra situación cultural, de nuestra realidad (Fernández Retamar, 1982, pp.95-96).

La oposición Próspero/Ariel/Europa vs. Calibán/Caníbal/Caribe simboliza, entonces, como bien lo captó Fernández Retamar, la oposición entre civilización y barbarie, entre cultura y natura, entre educación e ignorancia, entre progreso y atraso, entre modernidad y antigüedad, y, extrapolándolo a nuestro tema de interés, entre sujeto letrado e iletrado, alfabeta y analfabeta, culto e inculto, lector y no lector. De aquí que el poeta cubano identifica a Calibán (el esclavo “educado” por Próspero, quién también le dio nombre y lengua) como nuestro símbolo de nuestra historia y nuestra cultura colonizadas. Pero es el mismo Fernández Retamar quien identifica el pensamiento anticolonial con los luchadores latinoamericanos que desde la conquista española hasta hoy se han opuesto al colonialismo: “desde Túpac Amaru, Tiradentes, Toussaint-Louverture, Simón Bolívar, el cura Hidalgo, José Artigas, Bernardo O’Higgins, Benito Juárez, Antonio Maceo, José Martí, hasta Emiliano Zapata, Augusto César Sandino, Julio Antonio Mella, Pedro Albizu Campos, Lázaro Cárdenas, Fidel Castro y Ernesto Che Guevara” (Fernández Retamar, 1982, p. 96).

A esta lista incompleta (en la que faltan nombres como Salvador Allende, Miguel Enríquez, Lucio Cabañas, Genaro Vázquez, y los de innumerables mujeres igualmente heroínas de nuestras luchas anticoloniales), Fernández Retamar agrega, acertadamente, una serie de nombres de artistas latinoamericanos cuya obra pictórica, poética o musical forma parte también del pensamiento anticolonial/decolonial latinoamericano. Entre estos se incluyen Gioconda Belli, Rigoberta Menchú,

Violeta Parra, Víctor Jara, Mercedes Sosa, Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Pablo Neruda, Nicolás Guillén, Mario Benedetti, José Martí, Eduardo Galeano, Oswaldo Guayasamín, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, Diego Rivera, lo mismo que grupos musicales, como Quilapayún, Inti Illimani, Luis Enrique y Carlos Mejía Godoy, Yolocamba-Ita y muchísimos más.

En suma, en América Latina el pensamiento decolonial/poscolonial existe desde hace cinco siglos, aunque no tuviese ese nombre o etiqueta, y ha sido desarrollado no desde la academia, sino desde las luchas sociales de resistencia anticolonial. Una modalidad de estas luchas, muy reciente en la historia, es el enfrentamiento simbólico-ideológico que busca hacer visible la dimensión política de control y dominación que se ejerce no a través de la violencia física, sino a través de formas simbólicas de violencia, aparentemente neutras e inofensivas, pero poderosas y eficaces para controlar y disciplinar (Foucault, 1982), como son las políticas nacionales de lenguaje (que favorecen una lengua en detrimento de otras), las políticas educativas (que legitiman ciertas ideas, contenidos y prácticas, y prohíben, inhiben o deslegitiman otras, especialmente aquellas que buscan formar sujetos informados, críticos, creativos y expresivos), las campañas de alfabetización (que tratan a la gente pobre como ignorante y en necesidad de remediación), y las políticas de promoción y fomento de la lectura (que desde un hedonismo ingenuo buscan crear “momentos de felicidad” y “refugio” en la vida de gente cuyas vidas están sometidas a patrones sistemáticos de infelicidad). Ahora bien, no es la lengua y la cultura escrita en sí la que resulta opresiva o liberadora, sino las versiones que la piensan y practican desde la *perspectiva de Próspero*. Literacidad decolonial significa cambiar la perspectiva hacia la *mirada de Calibán*.

Breve historia mexicana

Para entender qué es la mirada de Calibán (perspectiva poscolonial o decolonial) en los estudios de literacidad, puede ser útil hacer un poco de historia, pues la escolarización, las políticas de lenguaje,

y las campañas de alfabetización y fomento de la lectura se han dado siempre en el contexto de los procesos y políticas de “desarrollo y modernización” *dependiente y subordinada* (Marini, 1973; Cardoso y Faletto, 1969; Cardoso, 1973; Furtado, 1964; Dos Santos, 1970; Bambirra, 1974). Es decir, nuestra historia poscolonial (tras la independencia y conformación de los nuevos estados-nación latinoamericanos) raras veces ha buscado la autodeterminación económico-política, y más bien ha aceptado la dependencia y la subordinación, incluso cultural y educativa, a las potencias neocoloniales.

Veamos el caso de México. Antes de la llegada de los españoles ya existían formas de imperialismo interno (los aztecas dominaban diversos pueblos de Mesoamérica, sometiéndolos en lo político, económico y cultural). No obstante, todos los pueblos precolombinos tenían sus propias lenguas y sus propios sistemas de escritura (Jiménez y Smith, 2008; Florescano, 1994; León Portilla, 1996; Boone y Mignolo, 1994). La conquista fue un cataclismo que arrasó con las lenguas, los sistemas de escritura y los textos nativos. Lo que siguió fue un proceso selectivo, pero intensivo de castellanización y alfabetización que continuó durante toda la era colonial (1521-1821, en México) y prosiguió tras la independencia, pues la construcción de un estado nacional exigía una homogeneización cultural y lingüística, y esto ocurrió siempre bajo la conducción de las elites herederas de la colonia pues, al igual que en Colombia, la guerra de independencia fue encabezada por criollos españoles, y tras la separación de España, el país fue gobernado por esa misma elite, lo que dio continuidad a una cultura hispanocéntrica. La construcción de una nación que no existía antes de la conquista (pues “México” no era una, sino muchas etnias o naciones indígenas) implicó un intento de supresión de las lenguas indígenas y una continuidad de las políticas de castellanización y alfabetización coloniales durante los siglos XIX y XX, y no fue sino hasta fines del siglo XX, tras el alzamiento armado de los indígenas zapatistas de Chiapas en 1994, que se plantea por primera vez en doscientos años de historia independiente, la necesidad de reconocer jurídicamente

la pluriculturalidad y el plurilingüismo de la nación mexicana. Pero apenas iniciado el siglo XXI se ha lanzado una política de enseñanza masiva y obligatoria del inglés, desde la educación básica hasta la superior, cuando el manejo del español hablado y escrito es quizás, el mayor problema educativo que aún tenemos.

Discusión e implicaciones

Ante este panorama histórico, los educadores críticos no pueden seguir contribuyendo a fortalecer estas políticas. Pero desarrollar alternativas educativas no es solo asunto de buena voluntad; se necesita entender lo que está pasando, qué agentes y discursos están en juego, y cómo distanciarse de los programas y discursos que tras su apariencia “educativa” contribuyen de hecho a negar la inteligencia, la voz y la autonomía de los históricamente subordinados.

El gran tema de la investigación y la intervención educativa tanto en los países del Sur “subdesarrollado” como en el Norte “desarrollado” sigue siendo la enorme brecha educativa, cognitiva y lingüística (oral-escrita) que persiste entre grupos y clases sociales privilegiadas y grupos y clases sociales marginalizadas, como lo advierten diversos estudiosos del campo de la adquisición de la lengua y la literacidad en un número reciente del *Journal of Linguistic Anthropology* dedicado al *language gap* (brecha lingüística) (Avinery *et al.*, 2015). Detrás de esta problemática hay décadas de debate sobre la relación entre lenguaje, clase social y educación, que se sintetiza en dos grandes posturas. Por un lado, las políticas educativas oficiales enfatizan el *déficit lingüístico* de las minorías étnicas y las mayorías socioeconómicas (sus *carencias* culturales, lingüísticas y cognitivas), mientras que los académicos de la adquisición de la lengua y la literacidad a menudo enfatizan la *riqueza y sofisticación* del lenguaje oral y escrito de los grupos no dominantes (Avinery y Johnson, 2015; Heath, 2015; McCarty, 2015). A mi juicio, ambas posturas son insatisfactorias, pues mientras las políticas públicas insisten en utilizar el sistema educativo como instrumento de

hegemonía y homogeneización cultural, la postura académica tiende a celebrar la precariedad de los pobres al perder de vista que efectivamente el capital cultural (Bourdieu, 1991) de los grupos históricamente subordinados es extremadamente limitado y limitante, tanto para el éxito escolar como para participar en la economía del conocimiento, y para ejercer una ciudadanía activa y crítica. A mi juicio, utilizar los NEL para celebrar festiva y acríticamente la pluralidad de literacidades que se dan entre las clases populares es erróneo, pues muchas de sus prácticas y tradiciones no han sido elegidas, sino que han sido construidas a través de una larga historia de dominación política, privación económica, y supresión cultural.

Por ello, más que caracterizarlas como “analfabetas” (definidos por su relación cognitiva con la literacidad), “sin competencias” (definidos por su relación con la escolaridad), o “sin hábitos y gustos de lectura” (definidos por su relación distante con la cultura letrada de la clase media), la perspectiva decolonial ve a las mayorías como miembros de *grupos sin voz*, cuya posición en el actual sistema económico es sumamente precaria, y cuyas vidas giran alrededor de la sobrevivencia inmediata. No se trata tanto de individuos analfabetas, incompetentes o sin hábitos de lectura, sino de grupos sociales históricamente alienados, silenciados, excluidos y autoexcluidos de la economía, el conocimiento y la educación de la era global.

En consecuencia, en nuestras sociedades excoloniales (o neocoloniales) nuestro reto como investigadores y educadores del lenguaje es preguntarnos qué tipo de perspectivas teóricas y de pedagogías se necesitan para apoyar a los sectores mayoritarios en su avance socioeducativo y en la construcción de una voz propia; qué tipo de intervención y mediación les ayudaría a reinventar sus raíces culturales, su sabiduría nativa, su potencial como aprendices, como gente pensante y creativa, y como gente capaz de imaginar y decidir sus propios futuros. Pienso que este tipo de trabajo educativo y cultural es esencial no solo para mejorar la “competitividad”

de nuestros países en la economía global, sino para garantizar nuestra existencia cultural misma, ante la estandarización educativa y cultural inherente a la mundialización del capitalismo.

Referencias

- Avinery, N. *et al.* (2015). Invited forum: Bridging the “language gap”. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- Avinery, N., y Johnson, E. (2015). Introduction. En Invited forum: Bridging the “language gap”. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- Ayora Vázquez, G. E. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha* (tesis de maestría). Xalapa, México: IIE-UV.
- Bambirra, V. (1974). *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México: Siglo XXI.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Boone, E. y Mignolo, W. D. (eds.) (1994). *Writing without words. Alternative literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham/Londres: Duke University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camargo Angelucci, T. (2017). La lengua materna en la lengua extranjera: un arma de doble filo. En G. Carillo, *et al* (Comps.), *Tramos y tramas VI: Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina. Estudios comparativos*. Rosario, Argentina: Labor de Libros Editor.
- Cardoso, F. H. (1973). *Problemas del subdesarrollo latinoamericano*. México: Nuestro Tiempo.
- Cardoso, F. H. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Carrasco Altamirano, A. y López Bonilla, G. (Coords.) (2013). *Lenguaje y educación: Temas de investigación educativa en México*. México: SM-Consejo Puebla de Lectura.
- Castro-Gómez, S. (2007). La (post)colonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento.

- En C. A. Jáuregui y M. Moraña, *Colonialidad y crítica en América Latina*. México: UDLA Puebla.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Collins, J. y Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, Power, And Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486661>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.
- Dos Santos, T. (1970). *Dependencia y cambio social*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Socioeconómicos, Universidad de Chile.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Nueva York: Harper Business.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: FCE.
- Escobar, A. (2011). *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fanon, F. (1952/1967). *Black skin, white masks*. Nueva York: Grove Press.
- Fernández Retamar, R. (1982). *Calibán*. México: SEP/UNAM.
- Fernández Retamar, R. (2005). *Todo Calibán*. Bogotá: ILSA. Recuperado el 22 de junio, 2018 de http://www.ilsa.org.co/biblioteca/EnClaveSur/EnclaveSur_9/En_clave_sur_9.pdf
- Florescano, E. (1994). *Memoria mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1974). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970/1997). *Pedagogy of the oppressed (20th anniversary edition)*. Nueva York: Continuum Publishing.
- Freire, P. (1975). Are adult literacy programmes neutral? En L. Bataille (Ed.), *A turning point for literacy* (pp. 195-200). Oxford: Pergamon Press.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Furtado, C. (1964). *Desarrollo y subdesarrollo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Galeano, E. (1984). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Gee, J. P. (1991). What is literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Rewriting literacy. culture and the discourse of the other*. Nueva York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. En M. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A social approach*. Bristol, UK: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853597657-004>
- Gee, J. P., Hull, G. y Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Allen & Unwin.
- Gilly, A. (1988). La otra modernidad. *Nexos, I*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=5102>
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.
- Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grupo de Estudios por la Liberación (s. f.). *Breve introducción al pensamiento decolonial*. [Documento PDF] s. e. Recuperado de <http://ahf-filosofia.es/wp-content/uploads/pensamientodescolonial.pdf>
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (2015). The simple and direct? Almost never the solution. En N. Avinery *et al.*, Invited forum: Bridging the “language gap”. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Heath, S. B. (1986). Literacy and learning in the making of Citizens. *1985 Butt lecture civic education, pluralism and literacy*. Nueva York: Syracuse University, AESA/Center for the Studies of Citizenship and Public Affairs.

- Hernández Z., G. (2003). ¿Se lee o no se lee en México? Entrevista virtual. *La experiencia literaria UNAM-FFL*, 11, 109-119.
- Hernández Z., G. (2004). *Identity and literacy development: Life histories of marginal adults in Mexico City* (tesis de doctorado en Language, Literacy, and Culture). Berkeley, CA: California University at Berkeley.
- Hernández Z., G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CONACULTA (serie Lecturas sobre lectura, vol. 14) (publicado también en *Asolectura: De antología*. Bogotá, 2005).
- Hernández Z., G. (2006a). Por la desfeticización de la lectura. En J. D. Argüelles, *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: Paidós.
- Hernández Z., G. (2006b). Encuesta nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores? En D. Goldin, (Ed.), *Encuesta nacional de lectura: informes y evaluaciones* (pp. 203-234). México: UNAM-CONACULTA.
- Hernández Z., G. (2008). ¿Se puede leer sin escribir? En S. Montes, (Coord.), *De educación y otros temas*. México: UNAM-FES Acatlán.
- Hernández Z., G. (2009). Neocolonialismo y políticas de representación: la creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(1), 30-43.
- Hernández Z., G. (2010a). Capítulo II: Tenemos derecho a guardar silencio: Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización (pp. 51-88). En J. Vaca, (Coord.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. Xalapa: IIE-UV.
- Hernández Z., G. (2010b). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol, UK: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847692641>
- Hernández Z., G. y Zotzmann, K. (2014). Digital literacy as a tool for self-authoring: Teaching reluctant student writers through “redesign”. *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, 2(2).
- Hernández Z., G. (2017). Academicism in language: “A Shelob’s web that devours and kills from inside”. En D. Rivers y K. Zotzmann (Eds.), *Isms in language education: Oppression, intersectionality and emancipation*. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501503085-009>
- Hernández Z., G. (2018). Apropiación del discurso académico y desarrollo ideológico-cultural entre estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, 18(4) (Letramentos Acadêmicos). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812989>
- Hornberger, N. H. (2007). Bilinguality, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 18, 325-334. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.10.001>
- Hull, G. y Hernández, G. (2008). Literacy. En F. Hult y B. Spolsky (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (serie Blackwell Handbooks in Linguistics). Oxford, UK: Blackwell.
- Hull, G. y Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>
- Hull, G. (2003). Critical literacy for challenging times. In G. A. Hull, L. Mikulecky, R. Clair y S. Kerka (Eds.), *Multiple literacies: A compilation for adult educators*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment.
- Hull, G. (ed.) (1997). *Changing work, changing workers. Critical perspectives on language, literacy, and skills*. Nueva York, NY: SUNY Press.
- Jáuregui, C. y Moraña, M. (Eds.) (2007). *Colonialidad y crítica en América Latina*. México: UDLA Puebla.
- Jiménez Orozco, A. A. (2009). *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural* (tesis de maestría). Xalapa: IIE-UV.
- Jiménez, R., y Smith, P. (2008). Mesoamerican literacies: Indigenous writing systems and contemporary possibilities. *Reading Research Quarterly*, 43(1) pp. 28-46. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.1.3>
- Kant, E. (1978). *Filosofía de la historia*. México: FCE.
- Lankshear, C. y O’Connor, P. (1999). Response to ‘adult literacy: The next generation’. *Educational Researcher*, 28(1), 30-36. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X028001030>
- Las Casas, Bartolomé de (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- León Portilla, M. (1996). *El destino de la palabra: De la oralidad y los códices mesoamericanos a la escritura alfabética*. México: El Colegio Nacional/FCE.
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: An introduction. En S. Muspratt, A. Luke, y P. Freebody. *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Lyotard, J.-F. (1991). *La condición posmoderna*. Argentina: Cátedra.
- Lyotard, J.-F. (2003). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. España: Gedisa.
- Manero Salvador, A. (2009). La controversia de Valladolid: España y el análisis de la legitimidad de la conquista de América. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 3(2).
- Marini, R. M. (1973). *Dialéctica de la dependencia*. México: Era.
- Martin, H. P. y Schumann, H. (1998). *La trampa de la globalización: El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.
- McCarty, T. L. (2015). How the logic of gap discourse perpetuates education inequality: A view from the ethnography of language policy. En Avinery, N. et al., Invited forum: Bridging the “language gap”. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- McCarty, T. L., Romero, M. E. y Zepeda, O. (2006). Reclaiming the gift: Indigenous youth counter-narratives on native language loss and revitalization. *American Indian Quarterly*, 30(1/2), 28-48. DOI: <https://doi.org/10.1353/aiq.2006.0005>
- McLaren, P. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2). DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.58.2.n106615465585220>
- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ogbu, J. (1999). Beyond language: Ebonics, proper English, and identity in a black American speech community. *American Educational Research Journal*, 36(2), summer/ 99. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312036002147>
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. NY: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203328064>
- Park, J. S.-Y. y Wee, L. (2008). Appropriating the language of the other: Performativity in autonomous and unified markets. *Language & Communication*, 28, 242-257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2008.01.010>
- Petit, M. [Biblioteca Vasconcelos]. (2018, marzo 24). Michèle Petit lee las bibliotecas (y a Biblioteca Vasconcelos) [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/8j6Sx6ZEXDc>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: FLACSO / Ediciones Libri Mundi.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Reich, R. B. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st-century capitalism*. Nueva York: Vintage.
- Rockwell, E. (2000). “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”. *Divers-Cité Langues*. vol. v. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Rockwell, E. (2005). Indigenous accounts of dealing with writing. En T. McCarty, (Ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, 3, 161-218.
- Rockwell, E. (2010). L’appropriation de l’écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique. *Language et Société*, 3(133), 83-99. DOI: <https://doi.org/10.3917/lis.133.0083>
- Schechter, S. y Bayley, R. (1997). Language socialization practices and cultural identity: Case studies of Mexican-descent families in California and Texas. *TESOL Quarterly*, 31(3), 513-542. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587836>
- Schechter, S. y Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice: Mexicanos en el Norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scollon, R. & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. serie Advances in Discourse Processes. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>

- Shakespeare, W. ([1610]2016). *La tempestad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? En I. Shor y C. Pari (Eds.), *Critical literacy in action: Writing words, changing worlds. A tribute to the teachings of Paulo Freire*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). 'Do not cut my tongue, let me live and die with my language.' A comment on English and other languages in relation to linguistic human rights. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(2), 127-160. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0302_3
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/actrade/9780192801821.001.0001>

How to reference this article: Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(2), 363-386. DOI: [10.17533/udea.ikala.v24n02a10](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10)

LITERACIDAD E IDENTIDADES EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL

LETRAMENTO E IDENTIDADES NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

LITERACY AND IDENTITIES IN TEACHER'S EDUCATION RESEARCH IN BRAZIL

Angela B. Kleiman

Ph. D. Lingüística, University of Illinois at Urbana-Champaign, EE. UU.
Profesora titular, Departamento de Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
Calle Sérgio Buarque de Holanda, N.º 571 - Ciudad Universitaria, Campinas, SP, 13083-859, Brasil.
akleiman@mpc.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-3536-3402>

RESUMEN

Este artículo se propone presentar algunos parámetros y principios utilizados en la elaboración de los programas de investigación realizados en Brasil desde 1991 por lingüistas aplicados, en la perspectiva teórica de los estudios de literacidad. Esta corriente se proponía contribuir a la transformación de estructuras educacionales elitistas y arcaicas (como, por ejemplo, los currículos de letras en la universidad brasileña). Uno de esos grupos pioneros fue *Letramento do Professor*, que aplicó el paradigma propuesto por Street (1984). Esta revisión también incluye nuevos estudios que se fueron adhiriendo a la vertiente sociocultural e histórica de los estudios de la literacidad. La fuente de estos trabajos fue el *Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes*, órgano del *Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)*, que registra 512 grupos que investigan, o han investigado, la literacidad. En consonancia con la variedad de objetos de investigación dentro de los estudios de literacidad, a saber, relaciones entre literacidad y poder, efectos de las representaciones sobre la lengua escrita entre los grupos más vulnerables de la sociedad, en diversos escenarios, se presentan aquí las bases teóricas de dichas investigaciones, incluyendo teorías interaccionistas de lenguaje, estudios culturales, teorías decoloniales y estudios de literacidad, con enfoques metodológicos en los cuales coexisten diversas prácticas interpretativas.

Palabras claves: literacidad; identidad; poder; prácticas de literacidad.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns parâmetros e princípios utilizados na elaboração dos programas de pesquisa realizados no Brasil desde 1991 por linguistas aplicados usando a perspectiva teórica dos estudos do letramento. Essa perspectiva visava contribuir para a transformação de estruturas educacionais elitistas e arcaicas (como, por exemplo, os currículos de Letras na universidade brasileira). Um desses grupos pioneiros foi o Letramento do Professor, que pesquisava o letramento baseado no novo paradigma proposto por Street (1984). Essa revisão examina ainda os novos estudos que foram se aderindo à vertente sociocultural e histórica dos estudos do letramento. A principal fonte de informação para esses trabalhos foi o *Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes*, órgão do *Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)*, que registra 512 grupos que pesquisam, ou pesquisaram, o letramento. Em consonância com a variedade de objetos de pesquisa nos estudos de letramento, tais como as relações entre letramento e poder, efeitos das representações sobre a língua escrita nos grupos mais vulneráveis da sociedade,

387

Recibido: 2018-09-29 / Aceptado: 2019-01-28 / Publicado: 2019-05-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a11

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 387-416, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

em diversos cenários, também se apresentam aqui as bases teóricas das pesquisas, que incluem teorias interacionistas de linguagem, estudos culturais, teorias decoloniais e estudos de letramento, com enfoques metodológicos nos quais coexistem diversas práticas interpretativas.

Palavras-chave: letramento; identidade; poder; práticas de letramento.

ABSTRACT

This paper intends to account for several criteria and principles guiding the creation of research programs carried out in Brazil from 1991 on, by researchers in the field of applied linguistics in the literacy studies approach. This approach aimed to help transform out-of-date and elitist structures in Education (like, for example, language curricula at Brazilian higher education). One of those pioneering groups was *Letramento do Professor*, which applied Street's new paradigm (1984). This review also looks at new studies that gradually began adhering to the sociocultural and historic trend of literacy studies. Our main source of information to access those works was Lattes Brazil's Research Group Directory, an agency under the umbrella of the National Research Council (CNPq), which has 512 research groups registered, which are doing or have done research on literacy. In line with the varied research subjects in literacy studies, namely relations between literacy and power, effects of representations on written language among the most vulnerable social groups, in different settings, the theoretical grounds of those research works are examined here, including interactionist theories of language, cultural studies, decolonial theories, and literacy studies, with methodological approaches gathering together varied interpretative practices.

Keywords: literacy; identity; power; literacy practices.

Introducción

Un país de dimensiones continentales incapaz de atender a las exigencias educacionales contemporáneas tiene problemas también de magnitud continental. Ese es el caso de Brasil, cuyos gobernantes intentan, sucesivamente, desde la década de 1990, por medio de decretos, leyes y reglamentos, subsanar el acceso desigual y precario a la escuela de la gran mayoría de los brasileros. El proceso legislativo más reciente para regular la educación en el país se inició con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de 1996, en la que se establecía que, hasta 2006, todos los profesores de educación básica debían recibir capacitación docente de nivel superior. Fue así como se lanzó un gran proyecto de capacitación de profesores con larga trayectoria en la actividad docente, cuya formación más alta era de nivel medio. Posteriormente, se reglamentaron los currículos para la formación de profesores de educación básica mediante las directrices curriculares nacionales para los cursos de licenciatura, lo que implicó, en muchos casos, un proceso de reestructuración de los programas de licenciatura.

Desde otro frente, por esa misma época, se dio inicio a un proyecto de orientación curricular a nivel nacional, con el objetivo de establecer las metas educacionales de la nación, que debían orientar las propuestas curriculares de estados y municipios para cada disciplina.¹ Para la enseñanza de la lengua materna, que será el foco de este artículo, las propuestas sobre el papel se fundamentaron en una concepción de aprendizaje de la lengua como un proceso sociocultural e histórico que brinda herramientas para representar y significar el mundo y a la persona misma (Brasil, 1997). Hoy, poco más

de una veintena de años después, está en proceso de implementación la Base Nacional Común Curricular, un documento que determina los conocimientos esenciales que deben haber recibido todos los alumnos a lo largo de los nueve años que dura el ciclo de educación básica. Este documento debe seguirse a la hora de elaborar e implementar los currículos de las redes públicas y particulares de enseñanza del país (Brasil, 2018). Un documento similar para el nivel medio de enseñanza está en vías de votación y adopción.

Si en el panorama amplio de los cambios educacionales parece que se han dado grandes pasos en políticas educativas en pro de una educación más equitativa y orgánica, que respete la diversidad en sus manifestaciones sociales, regionales y étnico-culturales, una breve mirada a las correspondencias que tendrían que converger en la escuela constituye evidencia de la enorme distancia entre el papel y la práctica, entre el proyecto y su implementación. En el nivel del microanálisis, las cuestiones educacionales que exigen respuestas por parte de los formadores, técnicos y políticos continúan obstaculizando el trabajo del profesor y el aprendizaje de los educandos.

Entre el conjunto de acciones a nivel macro del Ministerio de Educación (MEC), generalmente ideadas por técnicos y académicos del área de educación de la federación, y el conjunto de acciones delineadas por un equipo de profesionales en la escuela, según las orientaciones de equipos de coordinación pedagógica del municipio o del estado, existe una brecha que muchas veces influye en lo que ocurre en ambos. Aquí se ubican las investigaciones sobre la literacidad,² cuyas contribuciones y resultados se discutirán en este trabajo.

En las secciones que siguen a esta introducción, presentaremos cuestiones relativas a la literacidad

1 Con objetivos semejantes, pero para otros segmentos educacionales fueron publicados también: Directriz Curricular Nacional para la Educación Infantil (1998b), Directrices Nacionales para la Enseñanza Media (1998c), Directriz curricular nacional para las escuelas indígenas (1998d), Directriz para la formación de profesores (1999a), Parámetros en acción (1999b, 2000), Directrices para la formación de profesores indígenas (2002a); Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos (2002b).

2 Usamos el vocablo literacidad sabiendo que no hay consenso sobre ese uso en los países de habla hispana, según nos dice Zavala: “mientras que estudiosos en el Brasil han logrado consolidar el neologismo letramento para llenar un vacío semántico, en los países de habla hispana todavía no se ha llegado a ningún consenso” (2002, p. 17).

y la formación del profesor, divididas en cuatro aspectos que no son necesariamente secuenciales a pesar de que las implicaciones o conclusiones del tema que se investigó primero tuvieron influencia en la emergencia de un nuevo tema de investigación, y así sucesivamente. En la primera sección, "Oralidad letrada, legitimización y legitimidad", presentamos un panorama de las relaciones establecidas entre los nuevos estudios de literacidad (*New Literacy Studies*) y los estudios sobre la escritura en el contexto latinoamericano, que confluyeron para delinear un cuerpo de investigaciones sobre los efectos de la escritura en millones de analfabetos en Brasil durante la década de los 90. En el apartado "Identidades y docencia", discutimos investigaciones que examinan posicionamientos identitarios de educadores populares que ejercen el oficio de alfabetizadores sin una formación profesional específica, y los de profesoras alfabetizadoras con formación en programas de pedagogía de nivel universitario. La comparación de las identidades lectora/no lectora asumidas por los alfabetizadores en los dos grupos aclaran algunas cuestiones sobre la interdependencia entre literacidad y poder, que son relevantes para la formación de los profesores en cuyas manos está el aprendizaje de prácticas letradas para la vida social.

En la sección "Agentes, profesores y artefactos culturales", examinamos diversas propuestas de investigadores, que tienen como objetivo resignificar la enseñanza de la lengua oral y escrita. Se toma como base para esta agrupación la noción de Bartlett (2007), quien investigó en profundidad las prácticas de literacidad de un estado nordestino de Brasil, indagando si los artefactos culturales son los objetos involucrados en la atribución colectiva de significados, razón por la cual son los propulsores de la producción y reproducción de significados e identidades. Los trabajos discutidos en esta sección se realizan en espacios en los que las prácticas de lenguaje de profesores, educandos, y otros agentes son considerados subalternos en relación con las prácticas hegemónicas. En un conjunto de trabajos se desarrollaron e implementaron proyectos de literacidad, que se diferencian principalmente por

su carácter situado y su enraizamiento en la práctica social. También incluimos un proyecto de producción de entradas lexicográficas, que entendemos como un modelo formador inventado ante la dificultad de la cultura letrada para dar nombres a otros mundos, como, por ejemplo, una región del mundo del nordeste de Brasil. En esa categoría también hemos incluido los estudios que analizan prácticas de literacidad no legitimadas, consideradas periféricas o en las márgenes del centro del poder, los modelos de relacionamiento y de representación de la lengua escrita que ofrezcan indicios para la creación de modelos didácticos prometedores.

En la cuarta parte, "La formación revisitada: prácticas de literacidad académica", discutimos la cuestión de la formación del profesor a partir de la óptica del sujeto más vulnerable en la situación de enseñanza y aprendizaje. Partimos de los primeros trabajos del grupo *Letramento do Professor* hasta llegar a los trabajos de nuevos grupos que se derivaron de aquel. En ellos se ha constituido un nuevo objeto de investigación, las prácticas académicas de la literacidad con los concomitantes problemas que ellas ocasionan a poblaciones que no las conocen, como es el caso de los alumnos negros, pobres o indígenas admitidos a través de programas de acción afirmativa, particularmente debido a valoraciones extravagantes sobre la neutralidad u objetividad de esas prácticas. Para terminar, en "Una palabra final", presentamos nuestras consideraciones finales.

Las investigaciones seleccionadas representan los trabajos más significativos en el campo de la lingüística aplicada, si se considera la producción científica y la formación de nuevos investigadores. Para realizar la selección, se consultó la base de datos denominada *Directorio de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes, órgão del Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)*, en el que aparecen 512 grupos³ que investigan, o han investigado, sobre literacidad. De esos, escogimos los grupos que pertenecían

3 30 grupos estaban inactivos, no actualizados o en vías de actualización; más de 70 no tenían una descripción de las investigaciones que desarrollaban.

a las áreas de lingüística y lingüística aplicada. En la selección final, todas las investigaciones examinadas en este artículo fueron realizadas bajo la égida de la lingüística aplicada: su selección tiene límite y contrapunto en los estudios sobre literacidad y formación del profesor desarrollados en los campos de la educación y la pedagogía. Para este corte epistemológico, fueron considerados los aportes metodológicos y analíticos interdisciplinarios que conforman los panoramas investigativos de la literacidad procedentes del dialogismo y otras teorías interaccionistas del lenguaje, del análisis de la interacción, de los estudios culturales y de teorías decoloniales del saber (Moita Lopes, 2013; Kleiman y Assis, 2016). Los enfoques metodológicos utilizados para la obtención de los datos son interpretativos con una fuerte orientación etnográfica, los que, basándose en la observación de quehaceres cotidianos relevantes y en el análisis de las prácticas de uso del lenguaje, buscan entender el papel de la literacidad en la vida social contemporánea.

Oralidad letrada, legitimización y legitimidad

El uruguayo Ángel Rama y el brasileño Paulo Freire influenciaron la recepción en el país de las teorías sobre literacidad (*letramento* en Brasil) planteadas por Street (1984) y Heath (1983), e introducidas por Kleiman (1995) en el ambiente académico brasileño en la década de 1990. Por la misma época, tenían lugar grandes esfuerzos por establecer una política educacional más inclusiva y global, consonante con las necesidades de actuación en el mundo social del egresado. Rama (1985), al desenmascarar la relación histórica entre la letra y los procedimientos reguladores de la sociedad latinoamericana, y Freire (1970, 1980), al unir la alfabetización de adultos analfabetos pobres y excluidos de la escuela al proceso de concientización sobre sus propias condiciones materiales, ya marcaban un camino contrario al de aquellas teorías que postulaban la superioridad y neutralidad cultural de la lengua escrita (y de su enseñanza en la escuela) hasta entonces dominantes (véase Goody, 1977 y Goody y Watt, 1972), y validadas por la gran mayoría de los

estudiosos de la lengua escrita. El modelo que cuestionó esa neutralidad (Street, 1984) es considerado, por eso, una ruptura paradigmática con estudios anteriores (cf. Gee, 1986).

Brasil es una sociedad que, en plena década de 1990, contaba con cerca de 20 millones de analfabetos,⁴ muchos de quienes vivían en calidad de inmigrantes en la ciudad “letrada”, “modernizada”, “politizada”, que describe Ángel Rama, una ciudad que hoy consideraríamos “globalizada” (Perus, 2005, p. 364). En este escenario, el impacto de la lectura y la escritura fue observado en los grandes programas gubernamentales para la erradicación del analfabetismo que venían siendo impulsados por el gobierno, desde la década de 1970. Sin embargo, no habían obtenido resultados significativos para la disminución del contingente de analfabetos (siempre bordeando los veinte millones de habitantes). Esos programas no movilizaban ningún sentido crítico que mitigara los efectos de la pobreza y la desigualdad, características de la vida social de los jóvenes y adultos matriculados en los cursos ofrecidos por diversas campañas nacionales de alfabetización.⁵ Mediante el nuevo paradigma sobre la escritura como una práctica social, que postulaba el concepto de intrincadas y múltiples interrelaciones entre la escritura y la situación sociocultural e histórica, era posible entender cómo la lectura y la escritura escolar podían constituir barreras insuperables para el aprendizaje y, en consecuencia, para la transformación de grupos sociales al margen de la sociedad letrada, detentadora del poder hegemónico.

Las comunidades brasileñas al margen de las prácticas sociales que se concretan por intermedio del uso

4 Correspondiente a 19,7% de la población con quince años o más. Según datos del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE), las tasas de analfabetismo han disminuido significativamente en las dos últimas décadas, excepto en el grupo de los más avanzados en edad. Investigación Nacional por Muestra de Domicilios Continua (PNAD continua, por sus siglas en portugués).

5 Como la ambiciosa campaña de la dictadura militar en la década de los 70, conocida como Mobral (Menezes y Santos, 2001).

de la lengua escrita no tenían, como en muchas de las comunidades estudiadas por Street (1984, 1995), una historia de escrituras alternativas a aquellas enseñadas en la escuela. Debemos a la investigación de Scribner y Cole (1981) el conocimiento sobre el caso tal vez más conocido: el de la comunidad Vai en Liberia, que manejaba tres tipos distintos de sistemas escriturales: el código alfabético de origen latino de la lengua inglesa para aprender las disciplinas escolares, el código árabe para asuntos religiosos y un sistema silábico, o silabario Vai, para transacciones familiares y comerciales.

Constatada esa diferencia, una de las primeras cuestiones investigadas por lingüistas aplicados en Brasil, usando el sistema conceptual de los 'estudios de literacidad', fue la siguiente: ante la ausencia de códigos vernáculos, que ya nacen inextricablemente enmarañados en la situación comunicativa, y que por eso mismo liberan al sujeto de la carga que implica el aprender la lectura y la escritura y sus usos en situaciones desvinculadas de los asuntos de lo cotidiano de la vida social ¿qué hacen los adultos brasileños no escolarizados para actuar en la ciudad letrada?

Con la intención de dar respuesta a esa pregunta, una de nuestras primeras investigaciones partió de la observación de estudiantes en clases de educación para jóvenes y adultos (EJA), cuyas profesoras participaban de un proyecto de formación de docentes alfabetizadores de adultos, actividad que fue encomendada por el alcalde de una pequeña municipalidad del interior del estado de São Paulo (registrada en Kleiman, 1995). Los adultos en los que se centró la investigación ejercían cargos de representación política en sindicatos y asociaciones de base, o eran representantes electos para ejercer la función de ediles en pequeños municipios del estado. Llamó nuestra atención que ellos exhibían una relación diferenciada con el discurso oral, pues se habían apropiado de expresiones y vocablos comúnmente usados por escolarizados y de uso más común en la lengua escrita. La investigación de I. Pereira (1997) sobre la oralidad letrada de esos grupos trae muchas evidencias de que esos

representantes eran usuarios eficientes de géneros escritos, pues redactaban, por ejemplo, complejas misivas de reivindicación de derechos y de salarios en nombre de los trabajadores a quienes representaban, dictándolas a secretarías que actuaban como sus escribas, quienes solamente transcribían al código alfabético escrito los textos dictados según las normas exigidas por el género y, por la variante estándar del idioma.

Las prácticas de estos sujetos ejemplifican, dentro del discurso de la cotidianidad, las posibilidades transgresivas de la oralidad, y podrían ser consideradas, según Kuhnheim (2014, p. 8), artefactos culturales híbridos que funcionan como testigos de contextos culturales mutantes. Los discursos de esos sujetos exhiben una marcada tensión entre el discurso oral y el discurso escrito, proveniente de una paradójica desconfianza en la palabra escrita, y a la vez un 'carácter profundamente letrado', a pesar de los altos índices de analfabetismo, pues serían sociedades 'fundadas sobre una utilización persuasiva de la escritura, así como sobre un profundo respeto por ella' (González, *apud* Kuhnheim, 2014, p. 8).

En esa dirección, el siguiente testimonio de uno de los representantes del sindicato de conductores de autobuses, entrevistado por Pereira (1997), revela ejemplarmente una paradoja en las palabras del sujeto politizado, pero poco escolarizado:

Quando nadie aplaude uno se siente con tres palabras, uno habla y piensa estoy diciendo estupideces y ahí se desequilibra totalmente y luego piensa yo no tengo estudio qué estoy haciendo aquí... y ahí sube otra persona que tiene estudio pero que está hablando puras tonteras y es aplaudida. ¿Por qué? Porque tiene expresión para poder hablar. (p. 164)⁶

6 En el original portugués: "... quando não tem aplauso você se sente com três palavras você já fala você pensa eu tô falando já tô falando besteira então ai vem aquela coisa de você realmente cai aí de quatro porque ... você logo pensa pô eu num tenho estudo porque que eu tô falando aqui aí chega sobe uma outra pessoa que tem o estudo às vezes tá falando uma puta babaqueira é aplaudida, por

El líder sindical entrevistado, que se está alfabetizando, establece un vínculo entre “el estudio”, o sea, el saber formalmente adquirido y legitimado por una institución, y el efecto retórico que arranca aplausos, que él atribuye a ese estudio. Pereira (1997, p. 188) argumenta que el análisis de la oralidad letrada muestra que, para los sujetos no escolarizados y en militancia política, el factor crucial en el desarrollo de una práctica discursiva marcada por la escritura es la relación que estos sujetos establecen con el lenguaje; por medio de este crean un sentido de trabajo colectivo de un grupo que respalda las prácticas discursivas de sus integrantes.

En el otro grupo investigado en ese mismo proyecto de la década de los noventa, formado por las profesoras de esos estudiantes no alfabetizados (Oliveira, C., 1994), conseguimos más evidencias de comportamientos letrados de las profesoras, también inextricablemente anclados en la situación comunicativa: una de las profesoras más entusiastas, que era también poeta y escribía mucho, declaraba su encanto por los sonidos, rimas y aliteraciones de la poesía que leía y escribía, pero no lograba, en su papel de profesora, superar los dictámenes de la ‘didáctica’ de la ortografía, lo que no le permitía aceptar como correctas las respuestas de sus alumnos, que daban como palabras que rimaban aquellas palabras homófonas (que terminaban con un mismo sonido; /u/, por ejemplo, que tenían más de una grafía —[u] y [I]—, como [meu] y [mel]: o sea, casos de pronunciación idéntica, y, por lo tanto, rimada (/meu/ y /mel/), pero con dos posibles formas de deletrear el sonido /u/ en posición final de sílaba.⁷

La concepción de la literacidad como conjunto de prácticas que utilizan la lengua escrita marcó la preferencia por esa denominación, la más utilizada por el grupo de investigación Literacidad del Profesor⁸ desde sus inicios (1991), sobre otros nom-

que? Porque ele tem expressão pra poder falar”. Esta y las demás traducciones son de la autora de este trabajo.

7 Con los significados: mí, mío y miel, respectivamente.

8 *Letramento do Professor*, hoy en red con la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), la Universidad Ca-

bres también usados en Brasil como *letramentos*, *multiletramentos*, *letramentos múltiplos*.⁹ Como destaca Matencio, al describir la perspectiva de las investigaciones que tratan de avistar, captar y comprender (2009, p. 5) las actividades de lectura y de escritura que son parte de prácticas sociales, “la contribución determinante de los estudios sobre la literacidad es resultado de la suposición de que se lida, siempre, con prácticas —en plural”:¹⁰

si las prácticas de literacidad son situaciones en las que un “artefacto” escrito es esencial para la interacción, porque integra la propia naturaleza de la interlocución y del proceso de producción de sentido, ellas implican tanto lo que se hace cuando se lee y se produce texto, como las concepciones que les son subyacentes y los modelos sociocognitivos que subyacen a esas representaciones, dándoles significado. (Matencio, 2009, p. 8)¹¹

El concepto de prácticas letradas permite entender no solamente el carácter situado del uso de la lectura y escritura, sino también la existencia

tórica de Minas Gerais (PUC, Minas), la Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), la Universidad de Taubaté (UNITAU), la Universidad do Estado da Bahia (UNEB), la Universidad Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) y la Universidad Federal da Paraíba (UFPB).

- 9 La expresión *multiletramentos* surgió originalmente para indicar que las prácticas de literacidad están, cada vez más, imbricadas con otros sistemas semióticos: espaciales, gestuales, auditivos, como son típicamente las prácticas digitales (Cope y Kalantzis, 2009). Consideramos que los demás aspectos que, según Rojo (2009, pp. 108-109), justificarían la terminología —las diferentes esferas en que circulan las prácticas y el hecho de que esas prácticas son culturales (habiendo muchas culturas son multiculturales)— ya hacen parte de la definición de prácticas de literacidad.
- 10 En el original: “a contribuição determinante dos estudos sobre o letramento resulta de assumirem que se lida, sempre, com práticas — no plural”.
- 11 Original: “se as práticas de letramento são situações em que um “artefato” escrito é essencial para a interação, porque integra a própria natureza da interlocução e do processo de produção de sentido, elas implicam tanto o que se faz quando se lê e se produz texto, quanto as concepções que lhes são subjacentes e os modelos sócio-cognitivos que subjazem a essas representações, dando-lhes significado”.

de prácticas que atraviesan contextos, que son transferibles, generalmente, de un contexto más legitimado, como el escolar, a otro considerado menos legítimo, como el de la recreación (como escribir poesía en los momentos de ocio). Estas prácticas serían calificadas, usando la terminología de Brandt y Clinton (2002), como transcontextualizadas y transcontextualizadoras, en la medida en que permiten la transferencia de prácticas sociales relacionadas con la lectura y escritura de un contexto a otro, como las prácticas escolares, que no solo consideran las condiciones locales donde se realizan, sino que también incorporan elementos de prácticas globales más estrechamente vinculadas a las relaciones de poder.

Sin embargo, la vía de adopción de prácticas de una esfera de actividades a otra no es unilateral, y puede perjudicar el progreso de los procesos de alfabetización y literacidad, particularmente cuando las prácticas de la institución dominante son impuestas a la fuerza sobre grupos que no están politizados y cuya resistencia, por eso mismo, no llega a constituirse en estrategia¹² para subvertir las prácticas de la institución más poderosa. Tomemos como ejemplo la investigación de Descardesi (1992), que describe una situación de prueba realizada en la ciudad de Cosmópolis, en

el estado de São Paulo, para satisfacer las exigencias de una nueva ley, promulgada en 1990. En dicha ley se le exigía a todo funcionario municipal —inclusive a quienes realizaban trabajos manuales como barrenderos de calles, recolectores de basura, aseadores de edificios públicos— comprobar que era capaz de leer y escribir, además de demostrar que poseía conocimientos de lengua portuguesa y de matemática.¹³ La única forma de mantenerse en el trabajo era presentar la prueba, para comprobar esos diversos saberes. Muchos de esos trabajadores eran analfabetos; dado que los trabajos que tenían que desempeñar eran los más bajos desde el punto de vista de la remuneración y del prestigio social, nadie con un poco más de escolaridad se habría prestado a hacerlos.

Para una persona analfabeta, o con baja escolaridad (por ejemplo, hasta el tercer año de educación básica primaria), el código alfabético, las clasificaciones gramaticales básicas, y hasta el género examen escrito son desconocidos, sin contar con que solucionar un problema escrito de suma, resta, multiplicación o división es muy diferente de saber sumar, restar, multiplicar y dividir. En medio de una situación de sobrevivencia personal y familiar como esta, los trabajadores crearon tácticas para responder las preguntas de la prueba: los supervisores e inspectores de sala leían las preguntas y las alternativas de respuesta a cada persona, y marcaban en la hoja de respuestas del examen la escogida por el examinado. Se trata, claramente, de una táctica sin planeación, inventada para ese momento adverso, en la cual el sujeto ni siquiera tenía condiciones u oportunidades de demostrar todo lo que sabía, ya que dependía, entre muchos otros factores, de la buena voluntad del examinador para anotar la respuesta y llevar a buen término la interacción. Una estrategia de negociación de las condiciones para hacer la prueba entre el empleador (el municipio) y el trabajador (representado por su sindicato) se constituiría en una estrategia entre dos grupos menos asimétricos en su relación

12 Tomamos el concepto de estrategia del sociólogo de lo cotidiano, Michel de Certeau (1994), que la define en oposición al concepto de táctica. Las estrategias son producidas y usadas por poderes institucionalmente constituidos, que pueden variar desde una pequeña asociación de barrio, una secretaría estatal de educación, determinando las relaciones entre la institución y los otros de afuera. Los que no pertenecen a la institución, pero están bajo su poder, desarrollan tácticas para poder lidiar con ella. Un importante corolario de esta distinción es que el sujeto que pertenece a algún grupo institucionalizado, sea religioso, político o profesional puede, en vez de usar tácticas personales, defensivas, no planeadas, al lidiar con las dificultades, obstáculos o reglas burocráticas de una institución, usar las estrategias de su grupo para no ser subyugado, para posicionarse y apropiarse del poder, aunque sea momentáneamente, y así subvertir las relaciones estratégicas definidas por la institución más poderosa.

13 Conocimientos escolares, a juzgar por las preguntas que debían responder.

de fuerzas, y haría el examen menos agresivo, tenso y humillante para el trabajador.

El interés de los investigadores por los diferentes modos de usar la lengua escrita, en los diferentes textos producidos, en los diversos modos de leer y de pensar sobre la escritura de acuerdo con la situación de comunicación en el tiempo y el espacio, compatible con el concepto de prácticas letradas, hizo aumentar el número de trabajos que focalizaban las manifestaciones de carácter social, colectivo y, a menudo, cooperativo de ellas en prácticamente todas las instituciones; la excepción es la escuela, donde las prácticas desarrolladas enfatizan el carácter individual de la adquisición de la lengua escrita, como en el proceso de alfabetización, cuyas prácticas son indiferenciadas en relación con la situación y, en gran medida, al tiempo y espacios en que ocurren. Esas investigaciones, conocidas como la vertiente sociocultural e histórica de los estudios de literacidad se apoyan en contribuciones etnográficas, discursivas e históricas y presuponen que las prácticas de literacidad son constituidas situadamente por sujetos que interactúan en instituciones mediante prácticas sociales en las cuales suelen reproducirse relaciones de identidad y de poder.

Con base en la constitución del objeto de investigación, un segundo concepto de literacidad emerge en la investigación brasileña. En este enfoque más individual, en contraste con el de carácter social, se define la literacidad como estado o condición adquirida por un grupo social o por un individuo como consecuencia de haberse apropiado de la escritura, según la definición de la investigadora del área educacional Magda Soares (1998). Esa diferencia de enfoque entre práctica social, movetizada y mutante como todo proceso social, de vertiente sociocultural, adoptada por lingüistas aplicados, y la condición ya alcanzada, tiene importantes consecuencias teórico-metodológicas, según la evaluación de Tinoco (2008), porque la segunda presupone saberes, actitudes y comportamientos de los grupos letrados, que

pueden ser examinados, medidos y clasificados. Según Tinoco, la definición de literacidad como estado o condición

se ajusta bien a la concepción de literacidad escolar como algo que puede ser medido por parámetros predefinidos para cada año, nivel o grado de escolaridad. Ya al focalizar las 'prácticas sociales' o, en otras palabras, 'el proceso de literacidad', se amplía el radio de acción de la literacidad en el tiempo y el espacio. Pasa a ser vislumbrado como un fenómeno que nos acompaña por toda la vida y en las más diferentes esferas de actividad (no apenas en la escuela) con los más diferentes propósitos y formas de inserción y de participación. (Tinoco, 2008, p. 106)¹⁴

Nuestro contexto de actuación nos permitió comprobar repetidamente que los usos de la lectura y la escritura difieren según la institución o la esfera de actividad¹⁵ (escolar, de trabajo, religiosa, doméstica, entre otras), según la situación y el contexto (Street, 1984; Barton y Hamilton, 1998), y según objetivos y modos de participación. El carácter situado de las prácticas de literacidad permite considerar, en la investigación, los procesos que un sujeto adopta para ser legitimado como persona letrada, en el contexto de determinada interacción. Esos procesos involucran capacidades que van más allá del dominio de un código, tales como reconocer cuáles son las prácticas legítimas en determinada situación y ajustar su propio discurso al hablar, interpretar, leer, para participar en la situación como miembro legítimo del grupo. Desde el punto de vista metodológico, el foco en la construcción situada de esa

14 "se adequa bem à concepção de letramento escolar como algo que pode ser mensurado por parâmetros predefinidos para cada série, nível ou grau de escolaridade. Já ao focalizar as 'práticas sociais' ou, em outras palavras, 'o processo de letramento', alarga-se o raio de ação do letramento em tempo e espaço. Passa-se a vislumbrá-lo como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida e nas mais diferentes esferas de atividade (não apenas na escola) com os mais diferentes propósitos e formas de inserção e de participação".

15 Por esferas de la actividad humana entendemos los contextos sociales de usos del lenguaje, que contemplan la situación específica y el tiempo histórico. Cada esfera determina los géneros que circulan en ella y sus modos de producción y recepción (Bakhtin, 1990).

legitimidad como ‘alfabetizado’, o ‘letrado’ impulsó la investigación de contextos en los que se construía, paso a paso, esa tentativa de legitimización, con mayor o menor éxito, en, y a través de la interacción (Kleiman, 1998).

Las observaciones y resultados en esta primera etapa de la investigación sobre literacidad, en una década en que el modelo paradigmático de antropólogos como Street y Heath era aún poco conocido, contribuyeron a cambiar algunas representaciones sobre la lengua escrita de la profesora alfabetizadora basadas en “mitos de la literacidad” (cf. Graff, 1995[1979]) muy enraizados que “explicarían” el analfabetismo histórico de las poblaciones pobres, negras, indígenas, y sus causas. Se comprobaba, en el microanálisis de la interacción por el lenguaje, que los macroprocesos sociales resultantes en preconcepto y estigma (Goffman, 1963) que afectan a los grupos históricamente excluidos de la escuela,¹⁶ se (re)construyen paso a paso en el diálogo con el otro (Erickson y Schultz, 1981). La perspectiva resultante de ese foco en esa (re)construcción de (i) representaciones sobre el mundo y sobre sí mismo, (ii) de las relaciones sociales (iii) y de identidades (de género, letrada/no letrada, profesional) *por, con y en* el lenguaje, aportan un nuevo modo, lingüístico y discursivo, de contemplar fenómenos ya estudiados por sociólogos, antropólogos e historiadores (Freire, 1989; Ribeiro, 1995; Bourdieu, 1993[1983]; Certeau, 1994, Lahire, 2001).

Identidades y docencia

La docencia en educación básica en Brasil, hoy en día desempeñada casi exclusivamente por mujeres está, desde hace tiempo, cultural y socialmente desvalorizada. Mientras más bajo el nivel escolar, más mujeres ocupan cargos de poquísimo prestigio social, muy mal remunerados y predominantemente

destinados a las clases populares. En esa jerarquía, la desvalorización ha sido mayor en el caso de las alfabetizadoras —profesoras que están habilitadas para enseñar los primeros cinco años de la educación básica— quienes han sido descritas en la literatura como lectoras restringidas o impedidas¹⁷ (Britto, 1998), pues proceden de un estrato social bajo, con familias con poca o ninguna escolaridad, y aunque el título de profesora representa un claro caso de ascenso social gracias al estudio, la introducción tardía a la cultura escrita les roba la seguridad de ‘sentirse’ letradas y perturba la percepción de sí mismas como miembros legítimos de los grupos letrados a quienes representan en la institución escolar (Batista, 1998).

Consideraciones como esas, comunes en la universidad y en la prensa, pierden su aparente objetividad cuando son analizadas desde la nueva perspectiva de los usos de la escritura, que proponen los estudios de la literacidad. Dichos estudios nos obligan a considerar prácticas contextualmente situadas, tales como las prácticas de leer y escribir *para* el trabajo y *en* la situación de trabajo, las cuales por lo mismo consideran exigencias y capacidades de comunicación efectivamente requeridas para la profesión.¹⁸ Desde esa perspectiva, nos parece que la profesora está entablando un diálogo extremadamente desigual con estas poderosas instituciones que la responsabilizaban principalmente por los pésimos resultados de la educación pública en nuestro país, como lo evidencian los exámenes estandarizados de portugués y matemática. Esa situación la transforma, para los efectos de nuestra

16 Aquellos que incorporaron el estigma de “sujeto menor”, según analiza Ratto (1995) en una propaganda sobre el analfabeto, que estaría históricamente determinado e inherente al sistema que regula las relaciones de poder entre letrados e iletrados” (p. 267).

17 “Leitora interditada” en el original en portugués.

18 La necesidad de redefinir los programas y currículos de formación de profesores parecía, y continúa pareciendo, ineludible; sin embargo, su fundamento en el análisis de las prácticas de uso de la lengua escrita en la esfera profesional local de trabajo, tomando en consideración que las exigencias de comunicación en la sala de clase son un enfoque original que todavía se topa con incontables obstáculos debidos a la estructura arcaica y elitista de la mayoría de los cursos de pedagogía y de letras en el país, que forman, respectivamente, los profesores de los primeros años y los profesores de lengua portuguesa.

investigación sobre la letra y el poder, en un sujeto más vulnerable, al actuar en las márgenes de las instituciones poderosas.

Con la meta de contribuir a la renovación de la representación social de las alfabetizadoras, se intentó conocer las identidades lectoras de estas en diferentes contextos, por medio de métodos cualitativos, tales como la obtención de sus historias orales en el proceso de formación inicial en el servicio (Guedes Pinto, 2002; 2005), o de protocolos de lectura con profesoras de los años iniciales compartiendo oralmente la lectura de documentos normativos de la profesión (Borges da Silva, 2003; 2006), o de etnografías de los encuentros de formación entre la investigadora-formadora y alfabetizadoras populares (Vóvio, 2007a; 2007b). Las investigaciones evidencian los errores de las concepciones esencialistas del proceso formativo de estas agentes y la necesidad de reconocerlas en su diversidad cultural, con patrimonios culturales diversos, lo que nos lleva a concluir que “el conjunto de experiencias y trayectorias formativas y el modo como dan significado a la lectura se constituyen en el punto de partida para formular programas y procesos formativos que se dispongan a favor de los sujetos y su desarrollo” (Vóvio, 2007a, p. 253).¹⁹

Una pregunta surge al considerar esa perspectiva: ¿cómo revertir una situación que es, a fin de cuentas, consecuencia de la formación por la cual la universidad es responsable?

La búsqueda de una respuesta a ese interrogante abre dos posibles caminos de investigación: como objeto de investigación de la escritura académica, o sea, una línea de investigación ya contemplada por los NEL en los países de habla anglosajona (Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2007) y, en países hispanohablantes, por Zavala (2010) o, como

una cuestión de identidad, objeto de los estudios culturales, que necesitaría la apertura de una nueva línea de investigación, no (necesariamente) relacionada con binomios conceptuales como identidad y género, identidad y sexualidad, identidad y etnicidad, identidad y lengua, entre otros, sino relacionada con la proletarización de la clase profesional docente en el contexto brasileño, abrazando binomios como identidad y clase, identidad y profesión, identidad y literacidad.

La perspectiva crítica de la formación de profesores, a fin de problematizar las concepciones “heredadas”²⁰ sobre la identidad letrada de ese profesional, se apoya en la concepción de identidad de los estudios culturales, un constructo flexible, múltiple, y cambiante.²¹ Ya en los años de la década de los 90, el concepto de identidad se instauraba centralmente en la vertiente sociocultural de los estudios de literacidad, en la misma definición del concepto: “un conjunto de prácticas sociales cuyos modos específicos de funcionamiento tienen implicaciones importantes para las formas en que los sujetos involucrados en esas prácticas construyen relaciones de identidad y de poder” (Kleiman, 1995, p. 11).²² Desde esa perspectiva teórica, la profesora puede, en la interacción, subvertir normas y reglas, reinventar representaciones de sí misma, y asumir identidades que la posicionen favorablemente en la situación, intentando, no siempre con éxito, fortalecerse en relación al otro y sobreponerse a las jerarquías de desigualdad propias de las categorías binarias que se le aplican

19 En el original: “o conjunto de experiências e trajetórias formativas e do modo como a significam a leitura constituem-se em ponto de partida para formular programas e processos formativos que se coloquem a favor dos sujeitos e seu desenvolvimento”.

20 Usamos la terminología usada por Freitas (2018, p. 26) para referirse a conceptos y prácticas hegemónicas sustentadas en hipótesis modernistas y coloniales, pues compartimos con él la necesidad de afirmación de puntos de vista decoloniales en los países de Latinoamérica (cf. Kleiman, 2013).

21 Según Hall (1998) serían identidades dislocadas y fragmentadas, debido a la cantidad de cambios estructurales de las sociedades e la posmodernidad.

22 Original: “um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

en su calidad de profesora, mujer y, generalmente, de clase social baja, a saber: buena-mala profesora, lectora-no lectora, letrada-no letrada, entre otras.

La inestabilidad, fluidez y movilidad de las categorías identitarias postuladas para describir al sujeto posmoderno que participa en la práctica social le permitirían, en principio, asumir una postura de contestación y resistencia. Sin embargo, nuestros datos no muestran ni cuestionamiento ni ruptura frente a las representaciones desfavorables y las valoraciones peyorativas sobre sus identidades profesionales entre las alfabetizadoras participantes de las investigaciones que habían pasado, o estaban pasando, por un proceso de formación en la universidad. Por el contrario, su discurso se caracteriza por la ausencia de protagonismo, la expresión de impotencia generalizada y confusión: se autodenominan malas profesoras (sin tiempo para planificar sus clases), lectoras de desempeño bajo (los quehaceres profesionales y los quehaceres domésticos les exigían todo el tiempo disponible), sin control sobre el propio proceso de formación. Todas esas identificaciones están sugeridas en el siguiente fragmento sobre la selección y realización de lecturas de una profesora en formación inicial en una universidad prestigiosa. El pasaje fue tomado del testimonio de una alfabetizadora con años de actuación en la escuela, quien estaba cursando pedagogía para satisfacer las nuevas políticas gubernamentales sobre formación docente a fin de poder continuar enseñando en la escuela. Aquí se refiere a una de las disciplinas que está estudiando, y afirma que le gusta mucho:

comenzamos con la *Iliada*, que yo había comprado para leer /.../ la comencé a leer, pero no la acabé, entonces pasamos a *Platón*, yo no pude comprar el libro porque no lo encontré, comencé a leerlo cuando lo pedí prestado, no terminé porque ahí él [el docente universitario] ya pasó al próximo tema y yo no pude terminarlo. Pasamos a *Dom Casmurro*, que también lo había comprado para leer, leí la mitad cuando cambió el tema y yo dejé la mitad sin leer, dije no, más adelante termino²³

23 Banco de datos del grupo *Letramento do Professor*. En el original: “a gente começou com a *Iliada*, que eu tinha

Considerando ese marco, entendemos mejor la declaración de Borges da Silva (2003),²⁴ quien en su tesis doctoral se plantea entre sus objetivos contribuir a la transformación de la representación de la profesora como profesional poco competente, especialmente la profesora alfabetizadora de los primeros años escolares. En el trabajo de Borges da Silva, hay una tendencia a fortalecer al profesor en el tema escogido, tema que continúa en sus líneas de investigación posteriores, en las autoetnografías de las profesoras, cuyos trabajos orienta, muchas de ellas sobrevivientes del sistema universitario que, según relatan, nunca las legitimó (cf. Borges da Silva, 2001, 2005, 2016). Con base en este método, proveniente de los estudios socioculturales, esas docentes pueden resignificar sus experiencias personales en el contexto de las prácticas de literacidad en la esfera familiar, escolar y académica para entender aspectos de sus prácticas en la esfera profesional.

En marcado contraste entre las autoevaluaciones de las alfabetizadoras, que ya concluyeron o están por concluir un curso superior, encontramos las palabras de las alfabetizadoras populares, sin curso formal de magisterio o pedagogía para su actuación en la docencia, que participan de las ruedas de conversación que hacían parte del proceso de formación ofrecido por una organización no gubernamental, en la cual la formadora ejerció también el papel de investigadora (Vóvio, 2007a). Las palabras de las educadoras populares ocupan un lugar diametralmente opuesto en el eje de los sentidos producidos en el discurso,

comprado pra ler... /.../ aí eu comecei a ler, mas não acabei, aí a gente foi pra Platão, eu não consegui comprar o livro porque eu não achei, comecei a ler, que eu peguei emprestado, não terminei porque aí ele já foi pra próxima aula e eu não consegui terminar. Fomos pra *Dom Casmurro*, que eu também tinha comprado pra ler, eu li metade e já mudou de aula e eu guardei a metade sem ler, falei não, mais pra frente eu termino”.

24 Fue una de las investigadoras del grupo *Letramento do Professor* antes de sus varios desdoblamientos, Borges da Silva coordina hoy el grupo Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias (NELT), con sede en la Universidad Federal de Bahía (UFBA).

y así, las identidades que ahí se construyen, en el continuo intercambio de significaciones y sentidos negociados en el diálogo, se polarizan en relación con las identidades reproducidas por las profesoras alumnas del curso universitario. En ese estudio, así como la investigadora alterna sus posiciones, los alfabetizadores populares alternan las suyas en la rueda, asumiendo posiciones como sujetos de investigación hasta estudiantes. De ese modo, establecen conexiones más cercanas o más distantes entre ellos, a partir del foco de sus enunciados, que puede recaer en la diferencia o en la identificación que construyen, aproximándose o distanciándose de la formadora y de los demás colegas educadores.

En los movimientos de aproximación, que eran la mayoría, se construían a través del discurso, como educadores y lectores legítimos. Según Vóvio (2007a) hubo una “construcción colectiva de las versiones de los educadores-participantes sobre sí mismos y sobre sus historias de lectores y de sus posicionamientos sobre el acto de leer y sobre la enseñanza de la lectura” (p. 124),²⁵ lo que sugiere fuertemente la formación de una red, o comunidad de lectores: se declaran agentes de lectura de libros y otros materiales, sujetos activos que eligen, rechazan, abandonan o recomiendan libros, sujetos cognoscentes que conocen sus preferencias y sus modos de leer, que se representan y se presentan a los otros como lectores críticos, curiosos, voraces, selectivos, en fin, que se autolegitiman como lectores responsables de introducir a otros al mundo escrito.

Constataciones como esas era común encontrarlas en otros contextos y situaciones de comunicación en las cuales la profesora reproducía jerarquías evaluativas en relación con lo que puede o no puede leerse, con lo que es lectura legítima, siguiendo cánones de otras instituciones, como la académica

25 Original: “construção coletiva de versões dos educadores-participantes sobre si mesmos e sobre suas histórias de leitores e de posicionamentos sobre o ato de ler e sobre o ensino da leitura”.

o la literaria. En el estudio colaborativo con profesoras de un barrio ribereño del Estado de Pará, en la Amazonia brasileña, quienes participaban de un proyecto coordinado por la investigadora Correa (2010), se fundamenta en las valoraciones despreciativas que las profesoras atribuían a sus lecturas para considerarlas tráfugas²⁶ de clase, a pesar de haber sido orientadas desde la infancia, por sus grupos de origen no escolarizados o con poca escolaridad, a no reproducir la condición social de los padres y abuelos, trabajadores manuales y domésticos de bajos ingresos; ellas consiguen la movilidad social pretendida pero no (sienten que) alcancen la condición de representantes de la sociedad letrada.

Al contrario de grupos como el de las alfabetizadoras populares —quienes aprovechan las oportunidades de formación para fortalecerse mutuamente en su calidad de miembros de una misma clase, trabajando por y para otras personas de su clase—, en la poderosa institución universitaria las profesoras no encontraron oportunidades de identificarse como miembros de un grupo con afinidades que, colectivamente, podría constituir un lugar configurado como espacio estratégico —en el sentido postulado por Certeau (1994)— de resistencia, que desestabilice identidades y desfavorezca la (re)producción de relaciones de desigualdad y dependencia, y que los lleve a consolidar el proceso de construcción de identidades profesionales, de clase o de género. En ese sentido, la calificación sociológica-psicológica de

26 El concepto de tráfugas de clase de Lahire (2001) se refiere a aquellas personas que salieron de sus condiciones sociales de origen por la vía escolar y son producto de “una clara oposición entre dos grandes matrices de socialización contradictorias (el universo familiar y el universo escolar), cuyos valores simbólicos son socialmente diferentes en el marco de una sociedad jerarquizada (prestigioso/desvalorizado; alto/bajo; dominador/dominado...) que lleva la heterogeneidad de los hábitos, de los esquemas de acción incorporados a organizarse bajo la forma de un clivaje del yo, de un conflicto interno central que organiza (y avergüenza) cada momento de la existencia.” (pp. 53-54).

Lahire (2001) sobre las tránsfugas de clase puede ser parcialmente apropiada, pues las profesoras pasan “permanentemente, durante su travesía en el espacio social, de una situación de coexistencia pacífica de los hábitos incorporados a una situación conflictual” (Lahire, 2001, p. 55).²⁷ Como Bartlett (2007, p. 54) nos recuerda, “solo con parecer [letrado] no es suficiente. La persona también debe aprender a “sentirse” letrada para poder realizar literacidad”.²⁸

Agentes, profesores y sus artefactos culturales

Al comparar los grupos de alfabetizadoras en cursos de formación y en servicio activo en una gran universidad pública, con alfabetizadores de asociaciones y barrios sin formación específica, se percibe que las identidades de lector, construidas en el diálogo no pueden ser adjudicadas, totalmente, ni a la escolaridad ni al ejercicio de una profesión en cuya realización representan a los grupos letrados. Más bien, la investigación indica la absoluta necesidad de abandonar la asimetría profesor universitario-alfabetizadora-alumna, que favorece la ocupación de posiciones subalternas sobre las prácticas de literacidad y de incentivar la construcción de prácticas a partir de los propios lugares e identidades del alumno o participante más vulnerable de la situación. Varios investigadores intentan hacer eso desde una perspectiva sociocultural de la literacidad, por medio de artefactos culturales en consonancia con esa perspectiva. De ellos nos ocuparemos en esta sección.

Desde una perspectiva sociocultural del análisis del mundo social, son relevantes los significados

27 En portugués: “Os trãnsfugas passam, de facto, permanentemente, durante a sua travessia do espaço social, de uma situação de coexistência pacífica dos hábitos incorporados a uma situação conflitual”.

28 En el original: “seeming’ alone is not sufficient. One must also learn to ‘feel’ literate in order to do literacy.”

que un determinado objeto adquiere, como sugieren Bartlett y Holland, inspiradas en Vygotsky (Bartlett y Holland, 2002). En las prácticas de literacidad en la sala de clase, esos artefactos abarcan desde el pizarrón, el libro didáctico, las notas, una frase como “¡muy bien!”, los géneros, hasta los modelos didácticos utilizados, lo que nos interesa discutir. Según las autoras, “los artefactos son construcciones sociales o productos de la actividad humana que pueden transformarse en herramientas utilizadas en los procesos de producción cultural” (Bartlett y Holland, 2002, p. 13).²⁹ Adicionando una perspectiva discursiva e interaccionista, los artefactos culturales son colectivamente producidos en y a través del lenguaje durante la interacción entre los agentes³⁰ de un evento letrado (Heath, 1983), es decir, en una situación comunicativa en la cual la lengua escrita tiene un papel central en la producción y recepción de significados y en la construcción de sentidos.

En un contexto de formación de profesores en el nordeste de Brasil, —región que presenta los segundos peores resultados en relación con todo índice de tipo educacional (la peor es la región norte)—, Tinoco (2008)³¹ desarrolló un modelo de enseñanza y aprendizaje con los

29 En el original: “Artifacts are social constructions or products of human activity and they in turn may become tools engaged in processes of cultural production.”

30 El concepto de agente social ha sido relevante para describir las acciones diferenciadas de los participantes de un evento de literacidad, según Kleiman (2006).

31 El Grupo de investigación a que Tinoco pertenece (*Letramento e Etnografia*, con sede en la Universidade Federal del Rio grande del Norte (UFRN) es uno de los más activos y representativos en el desarrollo de ‘proyectos de literacidad’. Además de los investigadores de la UFRN, como Oliveira, (Santos) Marques, participa de esa red de investigación D. Kersch, de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), del Grupo de Investigación *Formação de professores, multiletramentos e identidades* — con sede en la Universidad Unisinos que también fomenta, junto con la investigación, el desarrollo de proyectos didácticos de género en contrapunto a proyectos de literacidad (Kersch y Guimarães, 2012).

profesores-alumnos con curso secundario completo, en formación inicial en la universidad y con amplios años de actuación en clases de portugués en secundaria. Este modelo se estructura alrededor de la práctica social en conformidad con los principios que sustentan la concepción de literacidad. Combinando la investigación-acción con una etnografía de las actividades en la disciplina de práctica profesional o docente (*estágio supervisionado*), un requisito para los cursos de licenciatura, que también era obligatoria para estos profesores a pesar de su experiencia docente, Tinoco definió objetivos y métodos que propiciarán la búsqueda de formas conductivas al cambio en los modelos para enseñar y aprender a leer y escribir textos en las escuelas. Para eso introdujo a sus alumnos, los profesores en formación, a la pedagogía de proyectos y, específicamente, a los proyectos de literacidad.³² Estos profesores-alumnos, a su vez, desarrollaron proyectos de literacidad con sus alumnos en las escuelas donde continuaban ejerciendo su profesión, que estarían vinculados a prácticas en que la lectura y la escritura son herramientas para la acción social, favorecen el aprendizaje significativo a través de la colaboración mutua, de la negociación de responsabilidades y del consecuente reposicionamiento

identitario de estudiantes, profesores y demás participantes (Tinoco, 2008, p. 176).³³

Otros estudiosos (Cunha, 2010a; 2010b; Cunha, Kleiman y Tinoco, 2013; Oliveira, Tinoco y Santos, 2011; Santos, 2012; Oliveira, M. S. y Santos, 2012; Marques, 2016) organizaron proyectos de literacidad junto con profesores en diversas modalidades de formación docente.³⁴ Estos son modelos didácticos con actividades organizadas según el principio de la primacía de la práctica social. En ellos, el conocimiento de contenidos (habilidades, procedimientos, comportamientos, conceptos lingüísticos, géneros del discurso), que ya han sido elementos estructuradores del currículo en diversas propuestas, se convierten en elementos-medio, pues se entiende que, si bien estos permiten la participación en la práctica social, su introducción y enseñanza sistemática debe resultar de la necesidad de usarlos para la acción social, determinada por el deseo del alumno de solucionar un problema específico de su realidad local.

Pensar en términos de proyectos implica, por ejemplo, que antes de seleccionar una lista de habilidades, o géneros, o procedimientos, relevantes para la enseñanza de determinado objeto de conocimiento, se hace necesario planear con los alumnos un conjunto de actividades que les sean relevantes para algún fin que les interesa, sea en la vida escolar

32 Kleiman (2000) los define como un conjunto de actividades que nace de un interés real en la vida de los alumnos, cuya realización requiere usar la lengua escrita, o sea, la lectura de textos que, de hecho, circulan en la sociedad y la producción de textos que serán leídos, en un trabajo colectivo de alumnos y profesor, cada uno según su capacidad. El proyecto de literacidad es una práctica social en la cual la escritura es utilizada para alcanzar alguna finalidad que ultrapasa el aprender a leer y escribir por aprender. (p. 238)

En el original: “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita”.

33 En el original: “Vinculados a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente, eles favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do consequente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes”.

34 Los proyectos de Santos y de (Santos) Marques fueron implementados en cursos técnicos y profesionales para estudiantes de secundaria, dentro de la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA), o sea, para estudiantes que, por diversas razones no pudieron terminar el curso básico o el curso secundario en la edad prevista. Un objetivo general de sus proyectos ha sido la oferta de disciplinas cuyos contenidos no se restrinjan ni a factores económicos ni a las demandas del mercado de trabajo, comprometiéndose más con la formación general humanística del estudiante.

o fuera de la escuela. Con ese punto de partida, se desarrollan actividades (orientadas por el profesor o por alumnos con el saber necesario) que demandan conocimientos especificados en el currículo; estos son responsabilidad del profesor.

Por ejemplo, en la propuesta de la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2017) se especifica que cuando el objeto de conocimiento es el texto argumentativo, una de las habilidades que debe aprenderse en el 9.º año para alcanzar ese objetivo es “Producir texto argumentativo, asumiendo una postura frente a un tema polémico, argumentando de acuerdo con la estructura propia de ese tipo de texto y utilizando diferentes tipos de argumentos —de autoridad, comprobación, ejemplificación” (Brasil, 2017, p. 147).³⁵ Junto con la habilidad para escribir textos correctamente siguiendo la norma estándar, y el uso de recursos expresivos adecuados al género, la citada es la habilidad procurada en el eje relacionado con escritura y producción textual. Las habilidades serán otras en el eje de la oralidad o la lectura (Brasil, 2017, pp. 142-147).

Para tornar realidad esa orientación (o exigencia) curricular en la implementación de esos objetivos en la escuela —según defienden los defensores de los proyectos de literacidad— no es necesario fragmentar las habilidades por ejes de prácticas, y mucho menos seguir el orden sugerido: del objeto de conocimiento a la habilidad involucrada en ese conocimiento para después determinar las actividades que propiciarían su aprendizaje. Más bien, el movimiento se concretiza en dirección inversa cuando se parte de la práctica social, pues esta dictamina cuáles son las actividades que viabilizan la práctica, los procedimientos que precisan seguirse, los géneros que se requiere movilizar, para poner en marcha los textos leídos, escritos o hablados, así como las habilidades que deben ser aprendidas

35 En el original: “Produzir texto argumentativo, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos — de autoridade, comprovação, exemplificação”.

para que su invención y uso haga alguna diferencia en el tejido social.

En una colaboración para la formación de las profesoras de portugués en una escuela de enseñanza fundamental y media del interior de São Paulo, Cunha (2010a, 2010b) y las profesoras de portugués que con ella colaboraban iniciaron la realización de un proyecto, cuya planificación se inició al escuchar los alumnos de la clase a fin de saber lo que los movía a la acción. Se identificó que lo que los preocupaba e indignaba en ese momento era un reglamento sobre vestuario masculino escolar, recién implantado por la dirección de la escuela. A partir de ese hallazgo, fueron orientando las clases para un objetivo que les interesaba: hacer conocer la opinión de ellos sobre esa cuestión y convencer a la dirección de la escuela de cambiar la regulación. El sistema periodístico se prestaba mucho más que el escolar para la amplia divulgación del polémico tema, y, por eso, el proyecto culminó con la producción del primer número de un periódico escolar, en el cual los debates y textos tantas veces reescritos en el aula se transformaron en un editorial (lleno de argumentos bien fundamentados), en entrevistas con el equipo gestor de la escuela y con alumnos y alumnas, en subtítulos de fotos pertinentes al asunto, en titulares de noticias, etc. En el ejemplo, el movimiento didáctico-pedagógico pasa de la práctica social al ‘contenido’ que se va a movilizar para poder participar de la situación, nunca lo contrario.

Parte de los conflictos identitarios que aquejan al profesor tienen sus raíces, no en los procesos de socialización de la infancia —en la familia y en la escuela, discutidos en la sección anterior— sino en la total falta de estructura para dar una clase en un panorama de negligencia y abandono, entre los peores del mundo.³⁶ La riqueza está tan alta-

36 Por ejemplo, de acuerdo con los últimos índices de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (*Better Life Index*, OCDE, 2018), en Brasil, solamente el 49% de los adultos entre 25 y 64 años de

mente concentrada en la región sudeste del país y hay todavía, en este vasto país, tantas culturas desconocidas, o representadas solamente a través de toscos estereotipos, que los alumnos de las regiones más remotas son alfabetizados con palabras desconocidas, como en una lengua extranjera, por intermedio de palabras que nunca oyeron pronunciar, que denotan objetos que nunca olieron, palparon, vieron o saborearon.

Teniendo en cuenta que la región semiárida del nordeste brasileiro produce riquezas, saberes y conocimientos, y con el deseo de dar a conocer esa cultura y, de paso, intentar facilitar el diálogo entre el 'sertão'³⁷ de Bahía y el resto de Brasil, Cosme Santos (2016) realizó estudios sobre la identidad cultural de la región 'sertaneja', utilizando como índice de las manifestaciones de la cultura e identidad regional lo que el léxico de la región revelaba. Las palabras seleccionadas se organizaron en diversos artefactos culturales para la escuela, como glosarios, diccionarios y entradas digitales. Esos compendios revelarían, según Santos, no solamente la identidad cultural del grupo social que usaba las palabras allí registradas, sino también la identidad cognitiva y sociolingüística de los habitantes de la región, así como las condiciones sociales e históricas de sus usos de la lengua.

edad ha terminado la educación media superior, cifra mucho menor que el promedio mundial de 74%. El país de la OCDE con el segundo menor rendimiento educativo es Brasil (solamente Sudáfrica es peor), con una calificación media de 395 puntos, lo que significa que una brecha de 136 puntos separa al joven brasileño medio del alumno japonés medio, cuyo rendimiento lo coloca en el extremo superior de la escala de rendimiento, con un promedio de 529 puntos. Tristemente, en promedio, en todos los países de la OCDE existe una gran diferencia en las calificaciones entre los estudiantes del nivel socioeconómico más alto y los del más bajo. Recuperado de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/brazil_eag-2018-73-en#

37 Región semiárida del Nordeste brasileño, con temperaturas típicamente tropicales, y largos períodos de sequía. En el imaginario brasileño el "sertão" representa el espacio vasto, desconocido, alejado de las ciudades.

De esa investigación (Santos y Lima, 2013; Santos, 2016), en la cual colaboraron profesores en formación y sus alumnos, resultó no solamente un registro escrito de la memoria lexical del grupo social; el método lexicográfico situado fue también el propulsor de una demanda real de literacidad por parte de educadores, estudiantes y habitantes del sertón semiárido, quienes, mediante ese trabajo de selección, registro y archivo, se convirtieron en protectores de su lengua y del acervo lexical regional. Para Santos, llevar a la escuela la lexicografía trae importantes implicaciones para la literacidad de profesores y alumnos, porque la historia constata que el proceso de elaboración de diccionarios es una de las marcas visibles del proceso de legitimación por vía de la escritura de una variedad lingüística o de una lengua.

Otras investigaciones con grupos considerados al margen de los centros productores de saber o detentores del poder, como los estudios con *quilombolas* y *rappers* realizados por Sito (2010) y de Souza (2009), respectivamente, con mujeres de edad avanzada que regresan a la escuela (Pereira, A. de S., 2009; 2013; 2014), con narradoras de historias que no saben leer ni escribir (Tfouni, 1988)³⁸ pueden ser todos caracterizados como trabajos que examinan espacios de resistencia y de

38 Tfouni investigó en su tesis doctoral el discurso de narradoras de historias que no sabían leer ni escribir y examinó las transformaciones discursivas realizadas por narradoras analfabetas cuando tratan de solucionar las tareas de categorización que ella les propuso con base en el enfoque metodológico de Luria (1976). Concluye que las hipótesis sobre diferencias cognitivas entre alfabetizado y no alfabetizado son insustentables si se consideran las prácticas discursivas, que revelan la capacidad de esas narradoras de estructurar el propio discurso para conferirle una aparente unidad. Sin embargo, nuestra opción por trabajos en el área de lingüística aplicada, con orientación antropológica y etnográfica excluye trabajos posteriores de la autora y de miembros de su grupo, sobre el proceso de autoría sustentados teóricamente por el análisis de discurso y el psicoanálisis. Por otro lado, se incluyeron trabajos de investigadores que dictan cursos de pedagogía y educación, quienes comparten los marcos teóricos y metodológicos ya descritos, como es el caso del grupo coordinado por Guedes Pinto, por ejemplo.

articulación de estrategias en prácticas que favorecen la invención de nuevos repertorios, acervos y artefactos para sus cotidianas interacciones con el otro que determina la norma y que, en vez de posicionarse como lo diferente en lo identitario, lo cultural, lo epistemológico, se quiere posicionar como superior.

Sito (2010) describe y analiza³⁹ varias prácticas de literacidad en una comunidad quilombola del litoral del sur de Brasil durante el período en que, para tener acceso al título de propiedad de sus tierras, los moradores de esa comunidad tuvieron que establecer diálogo con agentes del estado en situaciones de uso burocrático de la lengua escrita, envolviendo nuevas prácticas de uso de esa modalidad, desconocidas por el grupo hasta ese momento. La historia de luchas de esa comunidad negra para legalizar sus tierras hace necesario repensar la escritura instrumental, generalmente ofrecida por instituciones como la universidad, a grupos tradicionalmente excluidos de la escuela y del mundo letrado, de modo que se incluyeran otros textos, otros géneros,⁴⁰ otras prácticas, en fin, todo lo que hiciera avanzar la lucha por la tierra.⁴¹

En el análisis de las interacciones entre el equipo de liderazgo comunitario y los burócratas de 'la ciudad letrada' (Rama, 1985), se visualiza el potencial de los movimientos populares organizados como 'agencias de literacidad' (Kleiman, 1995), más relevantes que las agencias tradicionales para pensar los procesos de implantación de políticas afirmativas para poblaciones negras en esos contextos.

39 Como en la mayoría de las investigaciones de vertiente sociocultural, Sito hizo una inmersión en las comunidades quilombolas de la región, participando de proyectos para la formación de equipos de liderazgo y para la implantación de asociaciones comunitarias, exigidas por ley para ser reconocidas como interlocutores del gobierno federal.

40 Como las actas, rendición de cuentas, presupuestos, informe, entre otros, además del muy discutible análisis técnico socioantropológico, analizados por Sito (2010).

41 Que en el caso específico del estudio de Sito ya era legalmente de ellos, según testamento en posesión de los líderes de la comunidad.

Más importante todavía, por su potencial de empoderamiento, concomitante al proceso de desarrollo de una identidad letrada, se observa la emergencia de una identidad relacionada a la lucha contra el racismo que, en el caso de esta comunidad, en que la participación en la lucha política es muy reciente, consiste en reconocerse como quilombola.

Souza (2009, 2011) llega a verificaciones del mismo tenor al describir y analizar la actuación de jóvenes *rappers* que se constituyen en agentes de literacidad por intermedio de las manifestaciones de la cultura *hip-hop*, en las cuales siempre están presentes biografías de personajes históricos, letras de música, libros, revistas, fanzines, con los cuales se promueve la adquisición de conocimientos en las comunidades donde actúan dando shows de *rap* y de *reggae*, participando en debates y charlas, con muestras de videos, eventos musicales, saraos de poesía, grupos de estudio, rueda y clases de *capoeira*, lanzamientos de libros, periódicos y revistas, cuyo planeamiento propicia enriquecedoras oportunidades para concretar la práctica social letrada: selección, negociación y sollicitación del local; programación de fechas y horarios; invitación o convocatoria de miembros, elaboración de pautas, informes sobre las actividades y tomas de decisión. Si las actividades son demoradas y dependiosas, las metas son mucho más ambiciosas, como por ejemplo la difusión de valores para fundamentar prácticas letradas por medio de acciones educativas que informan y movilizan a la acción solidaria por mejoras locales de las comunidades donde actúan y viven. Como agentes de literacidad del movimiento *hip hop* hacen surgir prácticas consideradas por Souza como *prácticas letradas de reexistencia*,⁴² por lo que revelan en relación con la lucha social que los jóvenes libran cotidianamente.

Otros frentes de investigación⁴³ también contribuyen de modos muy interesantes a repensar

42 Juego de palabras con el concepto de resistencia.

43 Pensamos, por ejemplo, en los trabajos sobre realizados en Brasilia y Goiás por estudiantes que realizan su

y *surear*⁴⁴ los preconceptos sobre las prácticas de literacidad en las periferias, asumiéndolas como tácticas, quizá estrategias (Certeau, 1994), equivalentes a “trincheras desde donde se puede luchar contra la dominación blanca y el capital, siendo menos víctima y con más dignidad”.⁴⁵ El análisis de Freitas (2018) sobre literacidad del profesor, fundamentado en presupuestos de las teorías *queer* —que estudian prácticas sociales de uso de la lengua que cuestionan dicotomías sobre el cuerpo, la sexualidad, el género—, tiene en común con las investigaciones aquí descritas una meta de ruptura con estándares grafocéntricos y coloniales sobre normalidad, subalternidad y legitimidad de la producción del saber.

En la misma línea, A. de S. Pereira⁴⁶ (2014) realiza una etnografía de la cotidianidad de un grupo de mujeres que nacieron en una época en la que pocos en el campo tenían acceso a la escuela. Al volver a las aulas, a pesar de su avanzada edad, ellas luchan contra ese foco de exclusión social y de negación del derecho a la educación que todavía hoy se manifiesta en la región nordestina donde viven.⁴⁷ La invisibilidad de las personas mayores,

práctica profesional en el curso de Pedagogía del campo (Sousa, 2011; Souza y Molina, 2016) haciendo confluír las perspectivas de la sociolingüística y de los estudios de literacidad.

44 Paulo Freire usa el vocablo para llamar la atención sobre el carácter ideológico de la palabra “nortear” y así dar visibilidad a la perspectiva del hemisferio sur, contrariando la perspectiva euronorteamericana que niega racionalidad a los sistemas de conocimiento producidos fuera de ese eje, considerado de referencia universal (Adams, 2018).

45 Atribuido a Fábio Mandingo, miembro del grupo de investigación *Poetas e escritores marginais* de la Universidad Estatal de Bahia (UNEB).

46 Coordinadora de grupos de investigación sobre la literacidad con sede en la Universidad Estatal de Bahia: Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero; Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens; Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral.

47 El Nordeste brasileiro tiene la tasa más alta de población analfabeta en el país, conforme datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE).

su ausencia total de los debates públicos son indicios claros de la naturaleza de las políticas públicas brasileñas hacia la población mayor. En ese contexto, el estudio de A. de S. Pereira ayuda a esas matronas campesinas a salir del silencio profundo en que se encontraban y que no es solo de ellas, “pues entraña el continente perdido de las vidas sumergidas en el olvido” (2014, p. 66).⁴⁸ Al hacerlo, nos muestra mujeres que deciden incursionar en el espacio de la escuela por sus potencialidades para embarcarse en nuevos y diversos rumbos que pueden seguir sus vidas, en principio, cuando, liberadas del trabajo por la propia vejez, sienten que pueden volverse hacia sí mismas.⁴⁹

La formación revisitada: prácticas de literacidad académica

En la conclusión de su tesis sobre las prácticas escolares de literacidad en una clase de educación para jóvenes y adultos, Pedralli nos advierte que el ámbito académico, especialmente, cuando se trata de la universidad pública, debe poner cuidado a los resultados de su investigación, los cuales sugieren que las fuerzas de una tradición escolar excluyente continúan determinando acciones didácticas e interacciones que ‘no suceden’ en el aula (Matencio, 2001). Entiende Pedralli que “el ‘acto docente’ se gesta, en gran medida, en la formación inicial y se alimenta o resignifica en la formación continuada; o, tal vez sea más apropiado decir: no se está gestando en esas mismas formaciones” (Pedralli,

Ver más en: <https://www.portalt5.com.br/noticias/brasil/2017/12/34946-nordeste-apresenta-maior-taxa-de-analfabetismo-do-brasil-aponta-ibge>

48 Original: “pois ele envolve o continente perdido das vidas submersas no esquecimento”. Para Pedralli (2014), que distingue entre ‘silenciarse’ y ‘callar’, el silencio de esas mujeres se integra al conjunto de voces históricamente excluidas de la escuela.

49 Lo que no significa que encuentren en el nuevo espacio que ocupan modelos didáctico-pedagógicos diferentes de los que encuentran las mujeres que participaron de la investigación de Pedralli (2014), que, efectivamente, les niegan la posibilidad de resignificación de sus prácticas de literacidad (v. Kleiman, 2013).

2014, p.277).⁵⁰ Además, se lamenta de que los hallazgos sobre la complejidad subyacente al acto docente no se hayan convertido en cambios ni en la formación académica ni en las políticas públicas relacionadas con la formación docente,⁵¹ puesto que en ese caso, tal vez sería otro el cuadro desalentador que encontró en los salones de clase analizados.

Es un hecho que, desde la promulgación de la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* en 1996, en conjunto con la definición de metas del Plan Nacional de Educación (PNE), hubo un aumento sostenido hasta 2015, en la oferta a los profesores de cursos de formación inicial, formación en servicio y formación continuada. Pero debe señalarse que sin una mejora en la formación del profesor brasileño y sin una mayor inversión de fondos para implementar las políticas públicas destinadas a ese fin, no existe ninguna posibilidad de alcanzar las metas educacionales previstas, tan modestas en el plan internacional. En ese escenario, el tema de la formación docente, antes en manos de investigadores del área de educación, ha atraído cada vez más a estudiosos de diferentes áreas. La lingüística aplicada no es ajena a este interés y, en consecuencia, la formación del profesor ha sido objeto de intensa investigación por la vertiente sociocultural y sociohistórica de los estudios sobre literacidad, por diversas redes de investigación del país.

Este corpus es de una gran riqueza y complejidad (De Grande, 2007), en función de la naturaleza del fenómeno analizado, consistente en prácticas

discursivas, objetivación de saberes sobre la lengua y el lenguaje, construcción de categorías y representaciones, modos de actualizar los conocimientos profesionales. Todos esos elementos, articulados entre sí, acuden en la configuración de un corpus múltiple por su diversidad discursiva y por la complejidad de los hilos dialógicos que se tejen en las redes de formación, que incluyen desde artefactos como el cuaderno hasta el discurso del profesor formador y de los docentes en formación.

El análisis de la interacción permite entrever que las categorías usadas por alfabetizadores y profesores en formación inicial o continuada, que muchas veces parecen ajenas a la esfera académica (Santos, 2005), no representan una ruptura radical con los conceptos presentes en los textos del discurso científico o de divulgación científica utilizados en la formación, sino que, por el contrario, permiten identificar un proceso de reformulación de textos (retextualización) de esos géneros académicos que va haciendo las categorías más familiares; así, desde este marco, los profesores y alumnos de los cursos de pedagogía y de letras trabajarían, a partir de categorías locales, justamente para que no haya una ruptura en el diálogo entre el formador académico y el alfabetizador o profesor en formación. Examinar esas reformulaciones textuales produce también conocimientos sobre las prácticas de lectura y escritura académicas y sobre el proceso de inserción de los estudiantes en el campo profesional.⁵²

Además de la sintonía metodológica, algunos estudios adoptan una opción teórica en común, interaccionista y dialógica, que encuentra en el dialogismo del Círculo de Bakhtin, o en el interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart, las fuentes conceptuales que les permiten examinar

50 En el original: "o 'agir docente' é gestado, em boa medida, na formação inicial e alimentado ou resignificado na formação continuada; ou, talvez mais apropriadamente: não está sendo gestado nessas mesmas formações..."

51 También llama la atención de los gestores de políticas públicas que, en general, ofrecen a los profesores de EJA condiciones de trabajo tan poco atractivas que ese segmento de actuación docente no pasa de ser mera complementación de ingresos, sin compromisos ni exigencias.

52 El grupo Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF), con sede en la Universidad Católica (PUC) de Minas Gerais ha invertido fuertemente en esta línea de investigación, presente, por ejemplo, en los trabajos de Matencio (2002; 2003; 2005; 2006; 2007), Matencio y Silva (2003); Silva y Matencio (2005).

los datos sobre los usos de la lengua sin perder de vista la plasticidad de los procesos implicados en las situaciones de interacción, en las acciones de producción de sentidos y en la construcción de representaciones. En menor cantidad, enfoques más preocupados con aspectos sociales y psicológicos de la formación encuentran sus fuentes teórico-metodológicas en las teorías de las representaciones sociales de la psicología social, con base en el fundamento de que la noción de representaciones sociales permite capturar los sentidos que los participantes de determinado grupo, o comunidad, al participar de algún proyecto o alguna práctica, le atribuyen colectivamente a un concepto al articularlo con otros conceptos y prácticas sociales interdependientes (Assis, 2016).⁵³

En las implicaciones y conclusiones de estos trabajos existe también una semejanza notable, pues todos apuntan que la acción de enseñar es social, así como lo es la construcción de conocimientos, y que de ambos procesos emergen historias y subjetividades que se atraviesan y que no deben ser ignoradas por los formadores.

Tradicionalmente, los estudios sobre la formación del profesor han focalizado las acciones didáctico-pedagógicas en el salón de clases. En la década de los 90, por ejemplo, el análisis recaía sobre el discurso del profesor —en ese contexto de producción el silencio del alumno imperaba y no había interacciones que superasen la respuesta monosilábica del alumno—; en razón de eso, se constataba fácilmente la ausencia de prácticas escolares esperadas en una situación de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo de esa ausencia son las prácticas de explicación, examinadas por Signorini y Kleiman (1994). Las autoras relatan que no se encontró, en horas y horas de grabación, ninguna explicación, una operación del discurso letrado,

que se construye dialógicamente por medio de un ajuste progresivo de perspectivas entre alumno y profesor, con la finalidad de categorizar, definir, anclar un determinado objeto del discurso en el mundo real. En ese tipo de investigación no había culpabilidades atribuidas al profesor por la falta de operaciones explicativas, pero tampoco el investigador académico asumía responsabilidad por la formación de ese profesional.

El interés en el efecto de acciones del profesor sobre el aprendizaje del alumno es más tardío, y ese nuevo foco ha transformado los estudios más recientes que focalizan los actos del profesor.⁵⁴ En un estudio reciente, ya mencionado al iniciar esta sección, Pedralli (2014) examina la organización de las acciones didáctico-pedagógicas de un curso de EJA e interactúa con alumnas del curso para determinar si, en la interpretación de esas estudiantes —mujeres adultas trabajadoras— obtenida en ruedas de conversación, a través de interacciones complementadas con preguntas, respuestas, comentarios, esas acciones exhiben algún potencial para la resignificación de las prácticas de literacidad de esas mujeres en sus procesos de apropiación de la lengua escrita. Los resultados, así como los de A. de S. Pereira (2014), revelan mucho sobre la pobreza de las prácticas letradas autónomas (Street, 1983), movilizadas en esos cursos, en dos regiones que van del nordeste al sur del país.

El interés por la contribución de los estudios de literacidad a la formación del profesor no es nuevo —es anterior incluso a la consolidación del paradigma de Street (1983)—; y dicho paradigma explica, por la oposición entre el modelo ideológico y el modelo autónomo de la literacidad, la ineficiencia de enseñar prácticas que no tienen aplicación en la vida social fuera del ámbito escolar. A modo

53 También el grupo de Minas Gerais, ya mencionado, ha sido uno de los más productivos del país en esa línea de investigación en el ámbito de la formación docente, evidenciado, por ejemplo, en los trabajos de Assis (2014); Assis y Lopes (2010); Silva, Assis y Barros (2013).

54 Como los trabajos del grupo Cultura Escrita e Escolarização, de la Universidad Federal de Santa Catarina (Pedralli, 2014; Cerutti-Rizzatti, Kindermann y Muza, 2016; Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite, 2013; Souza, 2016).

de ejemplo, los trabajos lexicográficos de Santos, discutidos en la sección anterior, son derivaciones de su interés inicial por la formación de las alfabetizadoras del sertón semiárido (C. B. Santos, 2005; Santos y Lima, 2013; Santos, 2016).⁵⁵ Recordamos, también, que a finales de la década de 1990, un grupo de docentes de la Universidad Católica (PUC) de Minas Gerais, formadores de profesores de portugués, planearon e implementaron un conjunto de reformas del curso de letras, cuyos principios orientadores son presentados por Silva, Matencio y Assis (2001) en un texto donde especifican que la construcción de competencias docentes implica, entre otros aspectos, conocimientos sobre los usos y funciones del lenguaje, en textos orales y escritos y, por lo tanto, está asociada a la comprensión de la literacidad en lo que ese proceso tiende a decir sobre la inserción del estudiante en formación en el universo de la lengua escrita.

A pesar de los objetivos, objetos, metodologías y marcos teóricos semejantes, las investigaciones no corren el riesgo de homogenización debido al carácter situado de las prácticas examinadas: la premisa del proceso de formación es la construcción conjunta, colaborativa de subjetividades, objetos de conocimientos, eventos letrados, con base en la interacción. Descartada esa posibilidad de homogenización, lo que se obtiene es una rica y variada gama de situaciones y escenarios, irrepetibles, únicos y, en menor o mayor grado,

ilustrativos e informativos de los procesos de formación de lectores-escritores o docentes.

Gradualmente, con la finalidad de examinar su papel en la formación, la mirada del investigador comienza a dirigirse a los artefactos usados para dar sentidos a las prácticas letradas o en la escuela —el libro didáctico (Bunzen, 2009), los modelos de enseñanza (como los proyectos de literacidad analizados en la sección anterior)— o en la universidad —diarios de aprendizaje de los alumnos de Letras en formación inicial (Tapias-Oliveira, 2006); asesoría pedagógica en contexto editorial y formación en servicio (Vianna, 2017); *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo*⁵⁶ (De Grande, 2015), orientaciones para el trabajo final de un curso de especialización para profesores experimentados (Pereira, 2017).

En su investigación, De Grande (2015) intenta identificar y analizar eventos de literacidad en las reuniones de profesoras/alfabetizadoras de los primeros años de la enseñanza básica. La noción de espacio del geógrafo brasileño Milton Santos fue usada por la investigadora para entender las fluctuaciones y recreaciones observadas en las prácticas de literacidad de las profesoras. Según las circunstancias físicas y las modalidades de participación en los espacios donde realizaban las reuniones —que eran todas de la esfera del trabajo—, se derivaba en diferencias que acreaban distintas modulaciones de la interacción. Estas diferencias influenciaban la construcción de contextos de aprendizaje en los modos de participación de cada tipo de evento, en las relaciones entre las participantes, en las identidades y posicionamientos asumidos en la interacción, en los géneros movilizados y temas desarrollados.

La práctica docente supervisada (*estágio supervisionado*),⁵⁷ tradicionalmente objeto de

55 En esos trabajos el investigador analiza cómo las alfabetizadoras organizan los conocimientos relacionados con los objetos de enseñanza, en este caso categorías sobre el texto, con el objetivo de recuperar las vías usadas en la construcción y organización de los saberes teóricos por profesores que están muy distantes —tanto espacial como epistemológicamente—, de los centros de producción del saber, como es el caso del alfabetizador en formación en el sertón bahiano. Su grupo Políticas de Letramento para a Comunicação Intercultural (Práticas de Escritas nas Escolas e nas Universidades do Semiárido), con sede en la Universidad del Estado de Bahía, también examina cuestiones similares en el contexto de formación de profesores indígenas (v. Gomes y Santos, 2013; C. Santos, 2016).

56 Constructo de los órganos gubernamentales de São Paulo para denominar reuniones supuestamente formativas del cuerpo docente de cada escuela.

57 Que consideramos un artefacto, siguiendo la definición de Bartlett y Holland (2012). En la clasificación de Hamilton (2000), el artefacto parece ser siempre material.

investigación en el área educacional, tímidamente va emergiendo como objeto de análisis de los estudios sobre literacidad de la lingüística aplicada, lanzando luz sobre algunos de los misterios (Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2007) de las prácticas letradas en la esfera académica. Al analizar las prácticas letradas en las disciplinas relacionadas con la práctica profesional en su tesis doctoral, Valsechi (2016) nota la dificultad de considerarla como una práctica situada, puesto que los estudiantes en ese periodo de formación son insertados en esas prácticas de literacidad académica, ocultas, desvinculadas de su realidad y ajenas a sus propios propósitos de literacidad. Reichmann (2015, 2016)⁵⁸ que, como Valsechi, inventa y explora la función de nuevos artefactos y eventos en sus cursos para estudiantes en periodo de práctica profesional, entiende dicha práctica como entre-lugar⁵⁹ socioprofesional —que abarca la esfera académica y la esfera del trabajo— donde el practicante, al participar de los eventos híbridos en esas esferas, va construyendo

su identidad docente, con base en el redimensionamiento de lo observado en la escuela y en el propio proceso de formación.

El objeto de estudio de S. L. M. Pereira (2017) fue un programa de desarrollo educacional del estado de Paraná, considerado modelo desde su creación, diez años antes. Según la autora del trabajo, la interacción entre el docente académico y los profesores en formación sugiere que la formadora universitaria presupondría que el desarrollo de las prácticas de literacidad de la esfera del trabajo sería consecuencia del desarrollo de prácticas de literacidad de la esfera académica; esto explicaría el gran esfuerzo de la formadora universitaria para familiarizar a las profesoras en formación del programa orientado por ella con las prácticas de su esfera de actuación. De esta forma, se favoreció la afiliación de las profesoras a la teoría científica objeto de las orientaciones, así como se facilitó su apropiación de conocimientos y prácticas discursivas académicas. Sin embargo, en lo que atañe a las prácticas de literacidad de la esfera del trabajo, hubo pocos avances en la construcción de prácticas para la acción didáctico-pedagógica, con excepción de aquellos casos en que las propias profesoras en formación construían parámetros para la organización de tales acciones, basadas en sus usos de la lengua escrita en proceso de formación. Esto resulta, no obstante, en la atribución de funciones distintas y conflictivas a la escritura en los eventos de formación.

El análisis crítico de S. L. M. Pereira (2017) sitúa su estudio en el campo de la literacidad académica,⁶⁰ cuyos trabajos se posicionan de modo contrario a los postulados y análisis elitistas que, en respuesta al bajo rendimiento de los estudiantes con nuevos perfiles que entraban a la universidad debido a la expansión de la enseñanza superior, atribuyen a esos recién llegados la responsabilidad por

Para Pedralli (2014), que se apoya en Hamilton, los artefactos materiales permiten delimitar el constructo evento de literacidad: si la misma herramienta material hace parte de la interacción, se trata del mismo evento, si muda el artefacto, se configura otro evento.

58 Entre otras investigaciones del grupo al que pertenece Reichmann, *Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT)*, con sede en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), podemos citar las tesis doctorales sobre prácticas profesionales de Fariás (2017) y de Sant'ana (2016). Ver también Reichmann y Guedes Pinto (2018); Guedes Pinto (2010) y las publicaciones del Grupo *ALLE/AULA - Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial*, con sede en la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP).

59 La proposición conceptual de Bhabha (1998, p. 20) caracteriza los espacios entre-lugar como “proveedores del terreno para la elaboración de estrategias de subjetivación —singular o colectiva— que dan inicio a nuevos signos de identidad y sitios innovadores de colaboración y contestación, en el acto de definir la propia idea de la sociedad”. En el original: “These ‘in-between’ spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood —singular or communal— that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself.”

60 En Brasil, *letramento acadêmico*. Los estudios sobre *Letramento do Professor*, del grupo con el mismo nombre, han sido caracterizados como un tipo de literacidad académica (v. Cristovão y Vieira, 2016).

el declive de la calidad de la enseñanza en la universidad y por el fracaso del alumno. Pensamos como Sito (2016, p. 77) que, al transformar la institución que tradicionalmente fue agente de la investigación en un objeto de la investigación, esos estudios se han convertido en un elemento perturbador del statu quo universitario. Y eso, a pesar del poco efecto sentido hasta ahora, solo puede considerarse una manifestación de progreso.

Las investigaciones sobre literacidad académica surgidas en Inglaterra como línea específica de los estudios sobre literacidad (Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2007) abrieron camino para conocer los modos de conocimiento y de apropiación del saber de grupos de gran vulnerabilidad social. No es necesario tomar ese camino, puesto que el poder y la autoridad están imbricados las prácticas de literacidad de la esfera académica, pero es importante aprovechar la oportunidad, o corremos el riesgo de que las asimetrías en la producción del conocimiento entre los ingresantes secularmente vedados en las puertas de la universidad no serán superadas en instituciones que usan la ideología del déficit para atribuir el fracaso al alumno, en vez de perspectivas inter- y multi- culturales para explicar la propia incompetencia.

La ya mencionada investigación de Sito (2016) nos muestra que, a pesar de un comienzo traumático, aun hostil, los alumnos ingresantes por políticas de acción afirmativa pueden construir por sí mismos narrativas exitosas con base en la creación de estrategias de uso del lenguaje para subvertir la colonialidad del saber, por medio de la creación de *escrituras afirmativas*. Al participar de ese proceso,⁶¹ redefiniendo su valoración de conocimientos, hasta hoy determinados por una matriz de poder colonial, la universidad puede evitar la

reproducción de preconceptos que no son saludables ni para las poblaciones vulnerables, ni para la educación, ni para la universidad y mucho menos para el bienestar general de país.

Una palabra final

Muchos son los caminos que han emprendido los investigadores de las prácticas de literacidad en Brasil. El país es enorme, como dijimos al inicio, pero también son grandes las redes de investigadores del área que hemos presentado, la lingüística aplicada. Esta área se viene ocupando de los impactos de la lengua escrita en poblaciones cuyos modos de construir y organizar saberes huyen de “la norma” y se preocupan con este, tal como lo exigen **estructuras elitistas y arcaicas** que todavía determinan lo que cuenta y vale como saber.

Desde los primeros trabajos de investigación sobre las prácticas socioculturales e históricas de uso de la escritura, orientados al examen de la interacción entre sujetos no alfabetizados y sus alfabetizadoras, o entre sujetos con poca escolaridad y sus entrevistadores, los enfoques etnográficos privilegiados nos permitían vislumbrar las relaciones entre poder, clase social, concepciones sobre la lengua, tanto escrita como oral y sus consecuencias sobre los sujetos más vulnerables del punto de vista social. Los mitos, preconceptos y representaciones estigmatizadas que eran reproducidos en situaciones de comunicación intercultural, tan evidentes e incontestables, creíamos nosotros, nos iludían en cuanto a su fuerza para mudar el rumbo de la formación del profesor y, consecuentemente, la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Pero hubo impactos. Los modos de aproximación al objeto de estudio, la lengua escrita, a través de análisis lingüístico, enunciativo y discursivo en las interacciones se ha constituido en una marca distintiva de la investigación sobre la literacidad realizada bajo la égida de la lingüística aplicada, con finalidades aplicadas, primero en el contexto de alfabetización de adultos y en seguida en el de la formación del profesor.

61 Ver, al respecto, el trabajo realizado por Martins (2017); Martins y Carvalho (2017) sobre educación indígena y sobre alumnos indígenas en la universidad. Martins es integrante del grupo *Letramento do Professor* y coordina el grupo *Linguagens em Tradução* (LEETRA), con sede en la Universidad Federal de São Carlos (UFScar).

Una característica de las tendencias investigativas discutidas en este trabajo, reiterada en diversos momentos del artículo, es su potencialidad para develar y hacer emerger voces y posicionamientos que no son generalmente escuchados, vistos, sentidos en la escuela o la universidad, a pesar de que revelan la formación social de los alumnos, sus valores y opiniones y sugieren formas innovadoras de recorrer la realidad y de formar representaciones sobre los objetos de enseñanza y aprendizaje. Diversos estudios sobre alumnos pobres, negros e indígenas admitidos en la universidad por la primera vez en la historia sugieren caminos para repensar estrategias y actividades de formación que superen las contradicciones históricas de una universidad que, a pesar de ocupar un lugar de promotora de formación para el trabajo, de divulgadora del pensamiento científico, en fin, de agencia de literacidad, ignora los modos de conocer de su alumno.

Muchos son los trabajos a lo largo y ancho del país que, valorizando aspectos socioculturales, conocimientos locales, artefactos culturales disponibles en el proceso de construcción de saberes, y aceptando el compromiso social con los grupos más vulnerables de nuestra sociedad, nos permiten inferir cuales son las transformaciones por las cuales la investigación y docencia académicas deben pasar para que sujetos en contextos considerados periféricos (por su relación con las instituciones donde circulan prácticas de literacidad consideradas legítimas por los grupos de poder) asuman las riendas de su continuo proceso de literacidad. Si actuamos con base en esas inferencias, mudando currículos y disciplinas de los cursos de pedagogía y letras, abandonando propuestas académicas irrelevantes en la arena de la lucha cultural y epistemológica, podremos, quizás, comenzar a pensar en formar profesionales de la educación empoderados que, acogiendo las voces de alumnos y alumnas, podrán entonces contribuir con los cambios educacionales que se hacen tan necesarios a la sociedad.

Para ese lector con quien los investigadores aquí representados más quieren dialogar, los profesores, me atrevo a expresar un compromiso latente

en todas las investigaciones: el de no olvidar que ocupamos un mismo espacio, así como también compartimos un mismo tiempo con las poblaciones marginalizadas, y como ya dije en otros trabajos, tenemos nuestras historias entrelazadas porque tenemos necesidades y expectativas comunes.

Referencias

- Adams, T. (2008). Verbete Sulear. En D. Streck, E. Rediny y J. J. Zitkoski (Eds.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 396-398). Belo Horizonte: Autêntica.
- Assis, J. A. (2014). Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, 43, 801-815.
- Assis, J. A. (2016). Representações sociais e letramento. En A. B. Kleiman y J. A. Assis (Orgs.), *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 63-88). Campinas: Mercado de Letras.
- Assis, J. A., y Lopes, M. A. P. T. (2010). Ethos, discursos e representações na atividade de avaliação de textos escritos: pistas de um processo de formação de professores. *Scripta*, 13, 71-94.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bakhtin, M. M. (1990). *Estética de la creación verbal* (4ª ed.). México: Siglo XXI.
- Bartlett, L. (2007). To seem and to feel: Situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, 109(1), 51-69.
- Bartlett, L. y Holland, D. (2002). Theorizing the space of literacy practices. *Ways of Knowing Journal*, 2(1), 10-22. Recuperado de https://www.academia.edu/938265/Theorizing_the_Space_of_Literacy_Practices
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Nueva York: Routledge.
- Batista, A. A. G. (1998). Os professores são “não-leitores”? En M. Marinhoy y C. S. R. Silva (Eds.), *Leituras do professor* (pp. 23-60). Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil.
- Borges da Silva, S. B. (2001). PCN e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? En A. Kleiman (Org.), *Formação do professor: Perspectivas da linguística aplicada* (pp. 95-114). Campinas: Mercado de Letras.
- Borges da Silva, S. B. (2003). *Formação de professores e PCN: Um olhar sobre a leitura e o material de leitura*. Tesis

- de doctorado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.
- Borges da Silva, S. B. (2005). Leituras de professoras. En A. B. Kleiman y M. L. Matencio (Eds.), *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber* (pp. 143-164). Campinas: Mercado de Letras.
- Borges da Silva, S. B. (2006). A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 45, 225-238.
- Borges da Silva, S. B. (2016). Etnografia e autoetnografia na formação de professores. En A. B. Kleiman y J. A. Assis (Eds.), *Significados e ressignificações do letramento* (pp. 120-135). Campinas: Mercado de Letras.
- Bourdieu, P. (1993 [1983]). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Brandt, D. y Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice, *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337-356.
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (1998b). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC. Disponible en http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Brasil (1998c). *Diretrizes nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC.
- Brasil (1998d). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Disponible en https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf
- Brasil (1999a). *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC.
- Brasil (1999b). *Alfabetização. Parâmetros em ação*. Brasília: MEC. Disponible en http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf
- Brasil (2000). *Alfabetização. Parâmetros em ação*. Brasília: MEC.
- Brasil (2002a). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>
- Brasil (2002b). *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC. Disponible en http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf
- Brasil. (2017). *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC.
- Britto, L. P. L. (1998). Leitor interditado. En M. Marinho y C. S. R. Silva (Eds.), *Leituras do professor* (pp. 61-78). Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil.
- Bunzen, C. dos S. (2009). *Dinâmicas discursivas na aula de português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de doctorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cerutti-Rizzatti, M. E., Mossmann, S. E. e Irigoite, J. C. (2013). Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em linguística aplicada. *Fórum Linguístico*, 10(1), 48-58.
- Cerutti-Rizzatti, M. E., Kindermann, C. A. y Muza, M. L. N. (2016). *(Re)pensando a formação continuada para os componentes curriculares de línguas. Desafios metodológicos para a formação continuada dos/das profissionais da educação* (pp. 51-74). Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.
- Cope B. y Kalantzis, M. (2000) (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Correa, J. A. M. (2010). *A professora leitora na Amazônia: narrativas, identidades e travessias*. Tese de doctorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, J. A., Brasil.
- Cristovão, V. L. L. y Vieira, I. R. (2016). Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. *Ilha do Desterro*, 69(3), 209-221.
- Cunha, R. C. (2010a). *Jornal escolar: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor*. Tese de doctorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Cunha, R. C. (2010b). O jornal escolar sob a ótica do ensino de gênero e da formação continuada do professor. En C. Vóvio, L. Sito, y P. de Grande, P. (Eds.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos, e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 141-161). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Cunha, R. C.; Kleiman, A. B. y Tinoco, G. (2013). Projetos de letramento no ensino medio. En C. Bunzen y M.

- Mendonça, (Eds.), *Múltiplas linguagens para o ensino médio* (pp. 69-83). São Paulo: Parábola Editorial.
- Silva, L. F. da (2012). *Formação de professoras: aprendendo e ensinando a ler e escrever*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil.
- De Grande, P. B. (2007). Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. *Língua, Literatura e Ensino*, 2, 101-109 (UNICAMP).
- De Grande, P. B. (2015). *Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Descardesi, M. A. (1992). *O concurso público: um evento de letramento em exame*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Erickson, F. y Shultz, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En J. L. Greeny y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. (vol. v, pp. 147-150). Norwood, NJ: Ablex Publishing House.
- Farias, L. F. P. (2017). *O estágio supervisionado no curso de letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e representações do trabalho docente*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.
- Frascolla, A. (2017). Fotonovela digital: um projeto de letramento. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Freire, A. M. (1989). *Analfabetismo no Brasil. Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguassu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1970). *A pedagogia do oprimido*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. U. (2018). *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás (UFGO), Goiânia, GO, Brasil.
- Gee, J. P. (1986). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *TESOL*, 20(4), 719-746. doi: 10.2307/3586522
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Gomes, K. y Santos, C. B. dos (2013). Cultura, letramento e comunidade indígena. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, 1, 86-95.
- Gomes, K. y Santos, C. B. dos (2016). A identidade enunciativa na escrita de professoras indígenas. En A. B. Kleimany y J. A. Assis, (Eds.), *Significados e ressignificações do letramento* (pp. 199-122). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. y Watt, I. (1972). The consequences of literacy. En P. P. Giglioli (Ed.), *Language and social context* (pp. 311-353). Londres: Penguin.
- González, A. (2001). *Killer books: Writing, violence, and ethics in modern Spanish American narrative*. Austin: The University of Texas Press.
- Graff, H. J. (1995 [1979]). *Os labirintos da alfabetização. Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guedes Pinto, A. L. (2002). *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Guedes Pinto, A. L. (2005). Fragmentos de historias de lectura y escritura de profesoras-alfabetizadoras en la ciudad de Campinas, São Paulo, Brasil, en la contemporaneidad del siglo xx. En M. V. González de la Peña (Ed.), *Mujer y cultura escrita-del mito al siglo XXI* (pp. 251-266). Gijón: Trea.
- Guedes-Pinto, A. L. (2012). Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. *Scripta*, 16, 137-149.
- Guedes-Pinto, A. L. (2016). Les dires par écrit des étudiants stagiaires: la qualité d'auteur et la formation des enseignants dans le rapport de stage. *Mélanges CRAPEL*, 37, 143-153.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. [Traduzido ao português de The question of cultural identity]. 2ª ed. Rio de Janeiro: DPYA.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kersch, D. F. y Guimarães, A. M. M. (2012). A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como re-

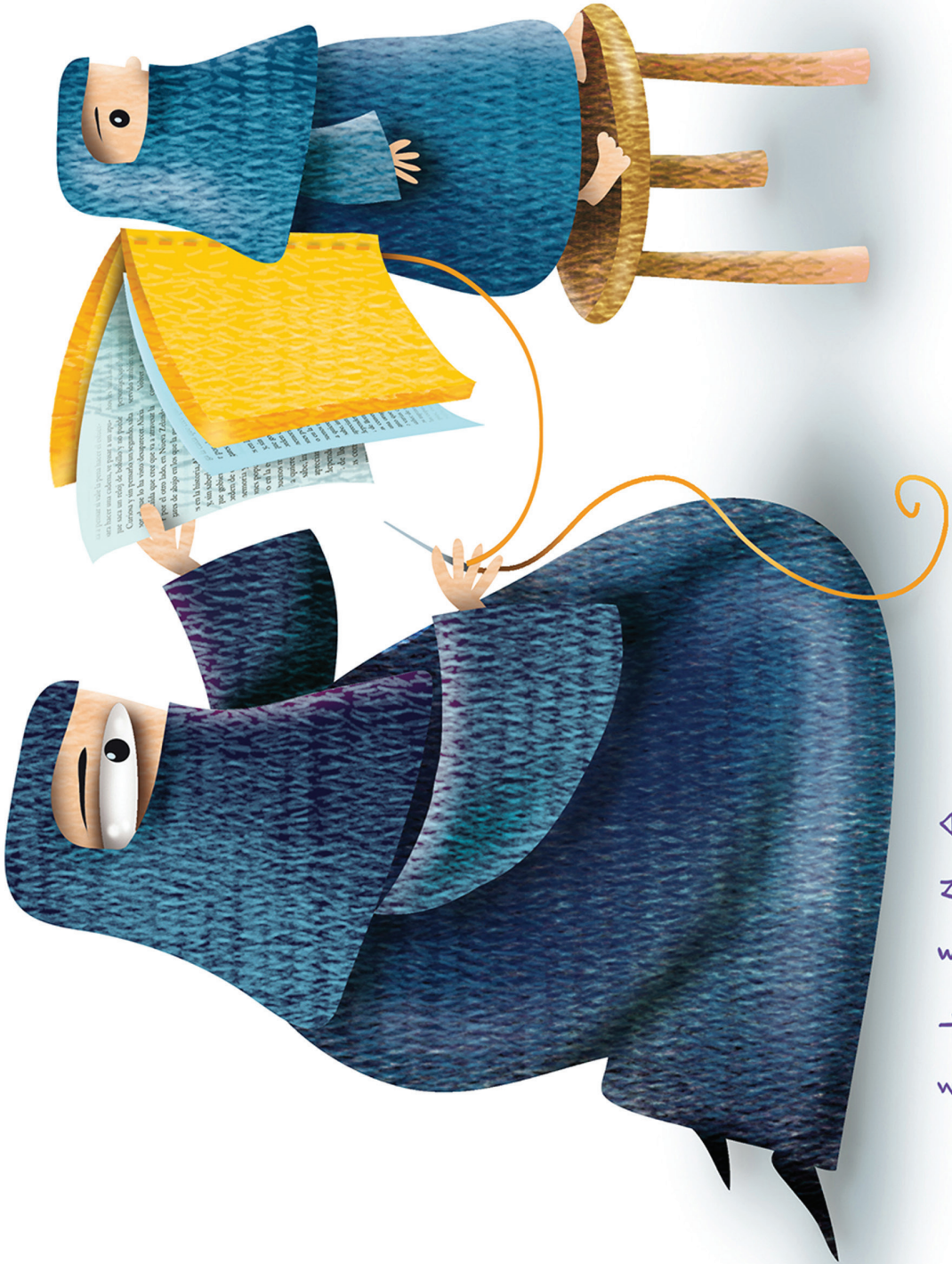
- sultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12, 533-556.
- Kleiman, A. B. (1991). *Letramento e escolarização. Uma pesquisa para uma prática abrangente*. (Relatório de Pesquisa). Brasília: CNPq.
- Kleiman, A. B. (Ed.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (1998). A construção de identidades em sala de aula. Um enfoque interacional. En I. Signorini (Ed.), *Língua(gem) e identidade* (pp. 267-302). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2000). O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In Kleiman, A. B. y Signorini, I. (Eds.), *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos* (pp. 223-243). Porto Alegre: Artmed.
- Kleiman, A. B. (2006). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento, En M. Corrêa y F. Boch (Eds.), *Ensino de língua: letramento e representações* (pp. 75-91). Campinas: mercado de letras.
- Kleiman, A. B. (2013). Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. En L. P. Moita Lopes (Org.), *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani* (pp. 39-58). São Paulo: Parábola.
- Kleiman, A. B. y Assis, J. A. (Org.). (2016). *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kuhnheim, J. S. (2014). *Beyond the page. Poetry and performance in Spanish America*. Tucson, AR: The University of Arizona Press.
- Lahire, B. (2001). *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lea, M. R. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-173.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. doi: 10.1558/japl.v4i1.5
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Marques, I. B. S. (2016). A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. En A. B. Kleiman, y J. A. Assis (Eds.), *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita* (pp. 111-142). Campinas: Mercado de Letras.
- Martins, M. S. C. (2017). Letramento acadêmico e oralidade: repensando termos à luz da presença indígena nas universidades brasileiras. *Revista Scripta*, 21, 127-147.
- Martins, M. S. C. y Carvalho, G. R. G. (2017). *Escrita acadêmica e identidade à luz da presença indígena na Universidade Federal de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar.
- Matencio, M. L. M. (1999). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.
- Matencio, M. L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Matencio, M. L. M. (2002). Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. *Revista Scripta*, 6(11), 109-122.
- Matencio, M. L. M. (2006). Letramento na formação do professor - integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. En M. L. G. Corrêa y F. Boch (Eds.), *Ensino de língua: representação e letramento* (pp. 93-106). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Matencio, M. L. M. (2007). Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. En G. Gil, G. y M. H. V. Abrahão (Eds.), *A formação do professor de línguas: os desafios do formador* (pp. 189-199). Campinas: Pontes Editores.
- Matencio, M. L. M. (2009). Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. *Caleidoscópio*, 7(1), 5-10.
- Menezes, E. T. y Santos, T. H. (2001). Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Retrieved from <http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>
- Moita Lopes, L. P. (org.). (2013). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola.
- Oliveira, C. (1994). *O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço*. Dissertação

- de mestrado Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.
- Oliveira, M. S. (2008). Projetos: uma prática de letramentos no cotidiano do professor de língua materna. En M. S. Oliveira y A. B. Kleiman (Eds.), *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações* (pp. 93-118). Natal, RN: EDUFURN.
- Oliveira, M. S. y Santos, I. B. A. (2012). Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. *EJA em Debate*, 1(1), 39-56. Instituto Federal de Santa Catarina.
- Oliveira, M. S., Tinoco, G. M. A. M. y Santos, I. B. A. (2011). *Projetos de letramento e formação de professores*. Natal: Editora da UFRN-EDUFURN.
- Pedralli, R. (2014). *Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Perus, F. (2005). ¿Qué nos dice hoy *la ciudad letrada* de Ángel Rama? *Revista Iberoamericana*, LXXI(211), [abril-junio], 363-372. Retrieved from: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/.../5589>
- Pereira, A. da S. (2009). Memórias de letramento de idosos: a leitura e a escrita como bens simbólicos de inclusão e/ou de exclusão. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 9. Recuperado de
- Pereira, A. da S. (2013). Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento. Salvador: EDUNEB.
- Pereira, A. da S. (2014). *Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho*. Tese de doutorado, Universidade do Estado da Bahia (UEBA), Salvador, BA, Brasil.
- Pereira, I. (1997). *A oralidade letrada de lideranças não-escolarizadas*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.
- Pereira, S. L. M (2017). *Usos da escrita na formação docente universitária e o letramento profissional do professor*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Ratto, I. P. (1995). Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. En A. B. Kleiman (Ed.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social* (pp. 267-290). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Rama, A. (1985). *A cidade das letras*. [traduzido ao português de La Ciudad Letrada]. São Paulo: Brasiliense.
- Reichmann, C. L. (2015). *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas: Mercado de Letras.
- Reichmann, C. L. (2016). O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional. En A. B. Kleiman, A. B. y J. A. Assis (Eds.), *Significados e ressignificações do letramento* (pp. 367-389). Campinas: Mercado de Letras.
- Reichmann, C. L. y Guedes Pinto, A. L. (2018). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. En R. H. R. Rojo y E. Moura (Eds.), *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31). São Paulo: Parábola.
- Sant'ana, T. (2016). A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante em língua portuguesa. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.
- Santos, C. B. dos (2005). *'Um assunto puxa o outro': a representação da coerência textual na formação do alfabetizador*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.
- Santos, C. B. dos. (2016). Lexicografia, culturas do semiárido e formação de educadores. En C. B. dos Santos y R. de C. R. de Queiroz (Eds.), *As palavras e as culturas. Estudos da relação entre léxico e cultura na realidade baiana* (pp. 110-127). Salvador: EdUNEB.
- Santos, C. B. dos y Lima, M. N. M. (2013). A prática lexicográfica na formação do professor indígena. *Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural*, 2, 67-78.
- Santos, I. B. A. (2012). *Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.
- Signorini, I. y Kleiman, A. B. (1994). When explaining is saying: Teacher talk in adult literacy classes. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Explorations in socio-cultural studies. Education as cultural construction*, 4 (pp. 217-226). España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Silva, J. Q. G., Matencio, M. L. M. y Assis, J. A. (2001). Formação inicial e o letramento do professor de português: uma proposta em implantação. En A. B. Kleiman (Ed.), *A formação do professor. Perspectivas da linguística aplicada* (pp. 281-312). Campinas: Mercado de Letras.
- Silva, J. Q. G. y Matencio, M. L. (2005). Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. En A. B.

- Kleiman y M. L. M. Matencio (Eds.), *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber* (pp. 245-266). Campinas: Mercado de Letras.
- Sito, L. R. S. (2010). *“Ali está a palavra deles”. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Sito, L. R. S. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: University Press.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, A. L. S. (2009). *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento Hip Hop*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Souza, A. L. S. (2011). *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola.
- Sousa, P. de (2016). *Cultura escrita e escolarização: participação em e ampliação dos usos sociais da escrita por sujeitos oriundos de um programa de correção de fluxo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Sousa, R. M. (2011). Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo. En M. C. Molina y L. M. Sá (Eds.), *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG;UnB;UFBA e UFS)* (pp. 275-288). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, R. M., Molina, M. C. y Araujo, A. C. (Eds.). (2016). *Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na licenciatura em educação do campo*. Brasília: UnB.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman.
- Tapias-Oliveira, E. (2006). *Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Tfouni, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editores.
- Tinoco, G. M. A. (2008). *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Tinoco, G. M. A. M. (2011). Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elementos constituintes dos projetos de letramento. En S. M. Serrani (Ed.), *Letramento, discurso e trabalho docente* (pp. 197-210). Vinhedo, SP: Horizonte.
- Valsechi, M. C. (2016). *Afinal, o que é o estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Vianna, C. A. (2017). *Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Vianna, C. A.; Sito, L. S.; Valsechi, M. C. y Pereira, S. L. (2016). Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre o letramento acadêmico e o letramento do professor. En A. B. Kleiman y J. A. Assis (Eds.), *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 27-59). Campinas: Mercado de Letras.
- Vóvio, C. L. (2007a). *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
- Vóvio, C. L. (2007b). Perfis, práticas y acervos de lectura de los educadores de adultos. *Decisio (CREAL)*, 16, 42-48.
- Zavala, V. (2010). ‘Quem está dizendo isso?’ Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. En C. L. Vóvio, L. S. Sito, y P. B. de Grande, *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 71-95). Campinas, SP: Mercado de Letras.

How to reference this article: Kleiman, A. B. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 387-416. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a11

PEDAGOGICAL EXPERIENCE



LEO EN LA PRÁCTICA: LA EXPERIENCIA FORMATIVA EN UN CENTRO DE LECTURAS, ESCRITURAS Y ORALIDADES

LEO NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NUM CENTRO DE LEITURAS, ESCRITAS E ORALIDADES

LEOS IN PRACTICE —THE EDUCATIONAL EXPERIENCE IN A CENTER FOR READINGS, SCRIBALITIES, AND ORALITIES

Luanda Rejane Soares Sito

Doctora en Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Líder del grupo de investigación Educación y Diversidad Internacional (EDI). Integrante de la coordinación colegiada del CLEO —Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia, UdeA. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia.
luanda.soares@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

Juan Camilo Méndez Rendón

Doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Magíster en Lingüística, Universidad de Antioquia. Profesor de la Facultad de Educación y Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de Antioquia. Docente del Diploma Lenguaje y Permanencia del CLEO. Miembro de la coordinación colegiada del CLEO. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia.
camilo.mendez@udea.edu.co

RESUMEN

En este texto, analizamos el diseño y la creación del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia (UdeA) como un dispositivo de esta universidad pública colombiana para fortalecer las prácticas letradas académicas y apoyar procesos de graduación exitosos. Este centro se consolidó a partir de aportes de enfoques como los Estudios de Literacidad y Alfabetización Académica. Al presentar esta experiencia pedagógica, buscamos mostrar la generalidad del centro, y analizar el funcionamiento de tres estrategias formativo-pedagógicas en las cuales se sustenta el trabajo del CLEO, sus enfoques y diseño, y los alcances que han tenido en diferentes actores de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y administrativos), con el fin de posicionar como discusión y como reflexión el papel del lenguaje en la vida académica. Además, mostramos cómo estas estrategias contribuyen de diferentes formas al proceso formativo de los estudiantes universitarios. Como consideraciones, señalamos que quizá este centro haga parte de una segunda generación de centros de lectura y escritura, al pluralizar su visión de lenguaje y orientarse a perspectivas interculturales, al tiempo que considera la oralidad en sus múltiples y diversas ocurrencias.

Palabras clave: centro de lectura y escritura, educación superior, literacidades, alfabetización académica, formación.

RESUMO

Neste artigo, analisamos o desenho e a criação do Centro de Leitura, Escrita e Oralidade (CLEO) da Universidade de Antioquia (UdeA) como um dispositivo dessa universidade pública colombiana visando fortalecer as práticas de letramento acadêmico e apoiar processos de graduação bem-sucedidos. Este centro foi consolidado com base em contribuições dos Estudos de Letramento e de Alfabetização Acadêmica. Ao apresentar esta experiência pedagógica, busca-se analisar o funcionamento de três estratégias formativo-pedagógicas nas quais se baseia o trabalho de CLEO, suas abordagens e desenho, e os alcances que eles tiveram em diferentes atores na comunidade universitária (professores, alunos e administrativos), a fim de posicionar como discussão e reflexão o

419

Recibido: 2018-11-16 / Aceptado: 2019-03-06 / Publicado: 2019-05-20
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a12

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 419-438, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez
Candidata a doctora en Educación, Universidad San Buenaventura, Medellín. Magíster en Educación. Especialista en Literatura con Énfasis en Producción de Textos e Hipertextos, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana, Universidad de Antioquia. Docente del Diploma Lenguaje y Permanencia del CLEO. Miembro de la coordinación colegiada del CLEO. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Calle 70 N.º 52-21, Medellín, Colombia.
lyaneth.vasquez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1090-7234>

papel da linguagem na vida acadêmica. Além disso, mostramos como essas estratégias contribuem de diferentes maneiras para o processo de formação dos universitários. Como considerações, ressaltamos que este centro pode fazer parte de uma segunda geração de centros de leitura e escrita, ao pluralizar sua visão de linguagem e orientar-se para perspectivas interculturais, considerando a oralidade em suas múltiplas e diversas ocorrências.

Palavras-chave: centro de leitura e escrita; ensino superior; letramento; alfabetização acadêmica; formação.

ABSTRACT

In this paper we will examine the setting up of the Reading, Writing and Orality Center (CLEO) at University of Antioquia (UdeA) as a device through which this Colombian public university is seeking to strengthen academic literacy practices and supporting successful graduation processes. This Center relies upon contributions from Literacy and Academic Literacy Studies. In presenting this pedagogical experience, we aim to present an overview of the Center, and to analyze the workings of three educational-pedagogical strategies on which the work of CLEO is based, its approaches and design, and its impact in different university community actors (teachers, students, and administrative staff). This will help us discuss and reflect upon the role of language in academic life. Additionally, we will show how these strategies contribute in different ways to university students' formation. We also point out that this Center might be a part of a second generation of Reading and Writing Centers, since it pluralizes its language approach and addresses intercultural perspectives, including studying orality in its manifold and varied occurrences.

Keywords: reading and writing center; higher education; literacies; academic literacy; training.

Introducción: ¿Por qué un centro de lectura, escritura y oralidad?

La iniciativa de conformar un centro de lectura, escritura y oralidad se inició entre los años 2011 y 2015 con propuestas de prácticas docentes en la Facultad de Educación, como una forma de jalonar procesos de acompañamientos entre pares.¹ Más adelante se extendió a otras dependencias académicas, hasta integrar una mesa inicial de asesores conformada por la Facultad de Comunicación, la Escuela Interamericana de Bibliotecología, la Escuela de Idiomas, la Facultad de Artes y la Facultad de Educación.

La reunión de participantes de estas unidades académicas supuso, a su vez, un encuentro de posturas, enfoques, comprensiones y prácticas alrededor del lenguaje, situación que no estuvo exenta de las tensiones propias del entrecruzamiento de ideas sobre este tema. Sin embargo, esta heterogeneidad permitió incluir en las comprensiones y en las prácticas del CLEO una mirada amplia sobre los usos que recibe el lenguaje en la educación superior y los actores que lo habitan. De ahí que hablemos de un centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (LEO) en plural, como un espacio de lenguajes que se ponen en diálogo, pero también en tensión.

Desde el año 2015, el plan de fomento a la calidad, en su línea de permanencia estudiantil,² viene

- 1 Se refiere a estudiantes que están en el último tramo de su formación en pregrado. Se caracterizan por su alto rendimiento académico y por su disposición para asesorar y acompañar procesos de apropiación discursivos desde los géneros académicos con otros estudiantes de pregrado, de ahí el nombre de pares.
- 2 El plan de Fomento a la Calidad es una iniciativa realizada con recursos provenientes del impuesto sobre la renta para la equidad (CREE) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que se propone a fortalecer procesos institucionales y dejar capacidades instaladas, por medio de proyectos, iniciativas y acciones, para la mejora de la calidad académica y administrativa de la Universidad de Antioquia. Su meta principal es fomentar el acceso, la permanencia y la graduación estudiantil. Ver

preguntándose por el vínculo entre lenguaje y permanencia. Para responder esta pregunta, se planteó la tarea de configurar un dispositivo institucional que pusiera en diálogo las iniciativas que las diferentes unidades académicas han llevado a cabo en el pasado o están adelantando actualmente, y se agrupara en un centro el abordaje de las prácticas de lecturas, escrituras y oralidades, con el ánimo de fomentar la permanencia estudiantil en la Universidad de Antioquia. Así surgió el CLEO, como un dispositivo institucional que fortaleciera los procesos de revisión y atención de las prácticas LEO en educación superior y por el interés institucional de reconocer factores académicos que limitan el acceso a la universidad, la permanencia en el claustro y la graduación estudiantil.

El CLEO se inscribe en una tradición de centros que busca no solo entender un estado de cosas, sino también aportar elementos para su transformación, con el ánimo de mejorar la calidad de vida de los estudiantes. En este sentido, el objetivo del CLEO es fortalecer procesos académicos en torno a la lectura, la escritura y la oralidad que propicien la calidad, la continuidad y la culminación exitosa de los programas de formación que adelantan los estudiantes de la Universidad de Antioquia.

Así, al presentar esta experiencia pedagógica, buscamos mostrar la generalidad del centro, y analizar el funcionamiento de tres estrategias formativo-pedagógicas en las cuales se sustenta el trabajo del CLEO, sus enfoques y diseño, y el impacto que ha tenido en diferentes actores de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y administrativos). Para ello, dividimos este artículo en cuatro momentos: en el primero, presentamos el centro y las causas de su creación; a continuación, explicamos los enfoques teóricos que subyacen a las acciones de este dispositivo que busca fortalecer las prácticas letradas académicas y apoyar procesos exitosos de graduación; seguimos con una descripción y análisis de tres estrategias

más en: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil>

formativo-pedagógicas diseñadas y ofrecidas por el CLEO; y cerramos con algunas consideraciones finales.

Presentación del centro

Empezamos por hacer un breve recorrido por los hitos que han marcado la historia del CLEO, entre 2015 y 2019, de forma que podamos ver cómo se estructuró el centro desde el principio como una comunidad de diálogo, a partir de cinco estrategias y una convocatoria para el acompañamiento a las iniciativas que se venían realizando en la UdeA en torno a las prácticas de lenguaje, vinculadas, solo en algunos casos, con la pregunta por la permanencia. De esta manera, en el año 2018, el CLEO empezó a institucionalizar las acciones de trabajo mediante la consolidación del dispositivo. Este trayecto se evidencia de manera sintética en la Figura 1, que le sirve al equipo base para pensar en las proyecciones de continuidad, evaluación y reconfiguración de sus acciones a mediano y largo plazo.

422

Como lo muestra la imagen, el CLEO es un dispositivo construido de manera colaborativa, pues

surge de las iniciativas de maestros y estudiantes de diferentes unidades académicas, en el convencimiento de que el lenguaje moviliza acciones y genera posibilidades de permanencia y mejores trayectos universitarios para los profesionales en formación de la U. de A. CLEO se plantea una pregunta por el lenguaje como dispositivo de poder que favorece o dificulta el acercamiento de los estudiantes a sus procesos formativos vinculados con disciplinas específicas. Para el año 2016, nos proponemos un ejercicio arqueológico que nos permitiera ver qué se hace y cómo se llevan a cabo las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad en la UdeA en la formación académica. Para esto invitamos a la comunidad universitaria a tomar partido a través de estrategias de docencia y de investigación que se llevaron a cabo durante el año 2017 y que nos permitieron derivar en la consolidación del CLEO como proyecto de complejidad institucional, que en el año 2019 sigue mirando al futuro con el ánimo de apostarle a la permanencia, la continuidad y la culminación exitosa de los trayectos formativos de nuestros estudiantes, desde diálogos entre los discursos teóricos y prácticos de las LEO en el contexto universitario.



Figura 1 Trayecto del CLEO 2015-2019.

El diseño del CLEO, para el 2018, se ha configurado a partir de estrategias enmarcadas en tres líneas de acción: gestión, formación y acompañamiento, así:

- Línea de gestión: su objetivo es fortalecer aspectos de la gestión académica, administrativo-financiera y comunitaria que hacen posible los procesos de formación y acompañamiento CLEO.
- Línea formación: tiene como objetivo formar tutores para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil y el mejoramiento de la calidad académica en relación con las prácticas LEO.
- Línea acompañamiento: mediante la cual se buscan generar procesos de acompañamiento formativo en lectura, escritura y oralidad, tanto a estudiantes de pregrado, posgrado, como a docentes de las diferentes Unidades Académicas de la Universidad de Antioquia (Figura 2).

Estas líneas trabajan de modo articulado con base en tres grandes principios: a) una orientación de las propuestas del CLEO hacia la diversidad

cultural y lingüística, b) un reconocimiento de que los diferentes lenguajes inciden en la permanencia estudiantil: las prácticas LEO son claves para el ingreso a la cultura académica universitaria, y c) una búsqueda por visibilizar las maneras de usar los lenguajes y lenguas que habitan la universidad: lenguajes expresivos y estéticos, lengua de señas, lengua castellana, lenguas ancestrales y lenguas extranjeras (mirada plurilingüe). En síntesis, estos principios del CLEO nos invitan a valorar y poner en práctica una apuesta formativa con: la permanencia como propósito central (articulando lenguaje, enseñanza y aprendizaje y políticas LEO); una perspectiva plurilingüe (poniendo en diálogo lenguajes inclusivos, lenguajes expresivos y estéticos, lengua de señas, lenguas ancestrales, lengua castellana); y una perspectiva crítica e intercultural (aportes de las voces del *Sur* para el reconocimiento del otro).

La comunidad del CLEO ha crecido en relaciones, iniciativas, estrategias, e integrantes en este camino de encuentros, cooperación y aprendizajes; y sus miembros a su vez han afianzado su participación en proyectos académicos, consolidando propuestas —que antes eran planes y que cada vez se vuelven más tangibles con la creación



Figura 2 Líneas de trabajo del CLEO. Fotos: archivo CLEO.

de grupos de trabajo— así como de una comunidad que quiere pensar el papel del lenguaje en la vida universitaria. En consonancia con lo anterior, para 2019 esperamos mantener nuestra oferta académica siguiendo los objetivos del Plan de acción institucional (2018-2021) de la UdeA, bajo la dirección de la Vicerrectoría de Docencia.

Esta apuesta del CLEO, consideramos, es congruente con la misión de la Universidad de Antioquia. Ya dijimos cómo en el CLEO confluyen diferentes usos del lenguaje en las comunidades académicas y universitarias. Tales usos, sin embargo, son comprendidos desde los presupuestos de las literacidades críticas, entendiendo el lenguaje como una construcción social, producto de una época y una circunstancia histórica, que lo reconfigura y lo dota de intencionalidades. En este objetivo, refleja la misión de la universidad y el compromiso de la educación pública:

La Universidad de Antioquia, patrimonio científico, cultural e histórico de la comunidad antioqueña y nacional, es una institución estatal que *desarrolla el servicio público de la educación estatal con criterios de excelencia académica, ética y responsabilidad social*. En ejercicio de la autonomía universitaria, de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra que garantiza la Constitución Política, y *abierto a todas las corrientes del pensamiento* cumple, mediante la investigación, la docencia y la extensión, la misión de actuar como centro de creación, preservación, transmisión y difusión del conocimiento y de la cultura. (UdeA, 2015, los resaltados son nuestros)

En los destacados de la cita, queremos resaltar dos cosas: la primera es hacer ostensible la coherencia interna que un centro como el CLEO debe guardar con los lineamientos teleológicos de la institución a la que pertenece, y la segunda tiene que ver con el compromiso con lo público, que lleva a buscar que las acciones del CLEO trasciendan la vida universitaria.

Luego de esta parte introductoria, en la cual presentamos los lineamientos que guiaron la creación del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia (UdeA), presentamos a continuación un apartado sobre los

enfoques del lenguaje que orientan las acciones formativas del centro. Con base en ellos buscamos presentar las LEO como prácticas pertinentes y viables para incorporarse a los diferentes programas curriculares que se desarrollan en la universidad.

Un espacio de conversación: perspectiva sociocultural y posturas del CLEO

En esta sección, buscamos explicitar los enfoques teóricos que subyacen a las acciones de este dispositivo que busca fortalecer las prácticas letradas académicas y apoyar procesos de graduación exitosos. Para ello, debemos comenzar aclarando que hay diferentes campos del conocimiento que se ocupan de la lectura y la escritura en la educación superior. Durante el “IV Writing Research Across Borders (WRAB)/ Investigación en Escritura a través de las Fronteras”³ (2017), por ejemplo, se pudo observar que diferentes disciplinas vienen (pre)ocupándose cada vez más de los procesos de lectura y escritura en la formación. Así, entre los participantes, hubo investigadores de las áreas de lingüística, lingüística aplicada, educación, así como de ingeniería, enfermería, entre otras. Todos indagando por el lugar de la escritura en su formación profesional.

En el escenario latinoamericano, la investigación sobre la lectura y la escritura en la educación superior es reciente. Como lo muestra Carlino (2013), este tema apenas emerge a inicios del siglo XXI, tanto en el contexto hispanohablante como en contextos lusohablantes. En este escenario, el tema de la escritura en la educación superior llega en medio de un discurso de “crisis”, como analizan Zavala y Córdoba (2010), en el cual muchas veces se estigmatiza o culpabiliza a los estudiantes por “no saber leer ni escribir”, expresión con la cual juega Soler (2013) para desvelar esta realidad. Para ilustrar las perspectivas teóricas que en mayor

3 El IV Writing Research Across Borders (WRAB)/ Investigación en escritura a través de las fronteras, se realizó del 15 al 18 de febrero de 2017, en la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, Colombia.

o menor medida se oponen a esta idea de crisis hablaremos de los campos de alfabetización académica y literacidad académica,⁴ los cuales vienen desarrollando un gran conjunto de investigaciones que, por su carácter sociocultural o sociorretórico, contribuyen a una formación más plural de estudiantes y maestros.

Una comparación entre alfabetización académica y literacidad académica

El centro inició su trabajo revisando programas ya implementados en la institución, para aprovechar el potencial institucional. Su objetivo era conformar una comunidad académica en torno al tema de lenguajes para la permanencia y dejar capacidad instalada en sus unidades académicas. Este punto de partida responde a los enfoques teóricos que subyacen al diseño de las estrategias formativo-pedagógicas en las cuales se sustenta el trabajo del CLEO. Sus enfoques y el diseño correspondiente han entablado un diálogo con los campos de la alfabetización académica y la literacidad académica, que estaban en desarrollo en las líneas de prácticas de programas en la Facultad de Educación de la UdeA. También cabe mencionar que la elección de estos enfoques está alineada con una tendencia internacional, como señala Moreno (2019), en una revisión del estado del arte.

En el primer enfoque —alfabetización académica—, la gran exponente en Latinoamérica es la investigadora argentina Paula Carlino. En su trabajo, ha traducido y reseñado una serie de estudios

y experiencias con la escritura académica, especialmente en el contexto anglosajón. Carlino (2002, 2013) reitera la preocupación didáctica y educativa de este campo, indagando siempre por los procesos de enseñanza y aprendizaje profesionales mediados por la escritura, así como ejemplificando formas de contemplarlos en el aula universitaria.

Para la autora, es clave entender que “aprender los contenidos de una materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Carlino, 2002, p. 7). Al comprender esta complejidad, la autora advierte que enseñar los modos de leer y escribir en la disciplina debe ser llevada a cabo por los maestros del área, ya que son ellos los que más conocen sus prácticas discursivas, a la par que “están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar” (p. 7).

En su recorrido teórico-investigativo, Carlino recoge una serie de propuestas didácticas que pueden fomentar ideas para aprovechar la dimensión epistémica de la escritura en el aula, pues fortalecerían el repertorio lingüístico de los estudiantes para que participen de modo más exitoso en sus campos de formación. Este enfoque nos lleva a pensar estrategias orientadas a los diferentes públicos de la institución universitaria, pues se asume que la responsabilidad por las prácticas de lectura, escritura y oralidad debe ser institucional también, y no apenas de los estudiantes. Los expertos en sus campos tienen mucho que aportar en la apropiación de las convenciones académicas de sus estudiantes; por ello, el rol de los centros puede expandirse a pensar en la formación de docentes y administrativos para que reconozcan el lugar del lenguaje en la formación universitaria.

Esta postura didáctico-educativa se enriquece con una mirada más lingüístico-etnográfica, para entender cómo la gente usa la escritura. Así, en el segundo enfoque —literacidad académica— se busca revisar dentro de un marco crítico el porqué

⁴ Es importante señalar, como destaca Moreno (2019) en una revisión del estado del arte del campo, que hay diferentes tendencias emergentes en el campo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Universidad. La autora destaca líneas como “Escribir a través del currículum” (Bazerman *et al.*, 2016), “enseñar escritura en contexto” (Chalmers y Fuller, 1996), alfabetización académica (Carlino, 2005), literacidad académica (Zavala, 2011; Kleiman, 1995; Lea y Street, 1998; Sito y Kleiman, 2017), literacidad disciplinaria (Moje, 2008; Moreno, 2019) y función epistémica de la lectura. Por cuenta del objetivo de este artículo, nos centraremos en los aportes que más han influenciado las estrategias del CLEO.

de los discursos de crisis sobre el uso de la escritura en la universidad. En muchos espacios del mundo hispanohablante y también en Brasil, la vertiente sociocultural de los estudios de literacidad, o *letramento* (Heath, 1982; Street, 1993; Kleiman, 1995; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman y Street, 2009), consolidada desde los años 1990, centra su atención en los procesos interaccionales entre los sujetos, y busca comprender cómo las personas se apropian de la escritura, así como cuáles son los contextos en que el uso de la escritura ocurre.

Sobre este piso teórico, el campo de la literacidad académica (Zavala y Córdoba, 2010; Zavala, 2011) emergió, en los últimos cinco años, anclado a los estudios de literacidad, área que ocupa un lugar destacado en la lingüística aplicada, donde surgieron por las razones ya descritas, y también como un intento de separar los estudios sobre “el impacto social de la escritura” de los estudios sobre alfabetización y habilidades cognitivas involucradas en la lectura y escritura.

426

Un ejemplo de los estudios de literacidad en la esfera académica es el estudio de Zavala y Córdoba (2010) sobre los conflictos que vivencian jóvenes universitarios quechuahablantes al lidiar con las prácticas letradas académicas. La ponderación de las autoras sobre esa relación de estudiantes universitarios con la escritura académica amplía el tema, al puntualizar que

los conflictos que emergen entre estudiantes y docentes con relación a la lectura y la escritura en la universidad no se restringen simplemente a la técnica de la lectura y la escritura, a las habilidades o a la gramática sino a aspectos que están relacionados con la identidad, la epistemología y el poder. Esto quiere decir que la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad. (Zavala y Córdoba, 2010, p. 113)

En este planteamiento, las autoras defienden que la comprensión de la lectura y la escritura en la universidad requiere contemplar la aprehensión de aspectos como pertenencia, valores y maneras de construir conocimiento por los sujetos. Esta observación provoca un vuelco en el objeto de los centros de lectura y escritura, pues nos provoca mínimamente en tres aspectos: i) dejar de ver la lengua solo como algo instrumental y neutro; ii) ampliar la visión de lengua a una mirada hacia los lenguajes, y iii) orientarse hacia un marco de plurilingüismo e interculturalidad.

En este enfoque, nociones como prácticas institucionales del misterio (Lillis, 1999), o las dimensiones escondidas (Street, 2010), por ejemplo, describen las formas de hacer y decir (con, por y en el lenguaje) en la universidad y emergen para mostrar que hay mucha invisibilidad sobre las mismas en las instituciones (misterio, escondidas). En su desarrollo conceptual, buscan explicitar las dimensiones veladas que perjudican aún más a aquellos culturalmente distantes de la universidad, pues los modos de hacer y decir en cada contexto tienen sus convenciones, y en la universidad no es diferente. De este modo, aquellos estudiantes que ingresan tienen que ir desvelando poco a poco esas convenciones, y eso, muchas veces, es atravesado por experiencias traumáticas (Sito y Kleiman, 2017; Sito, 2016); a esto se suma que muchas veces las tensiones se reducen a aspectos de la estructura lingüística.

A diferencia de otros contextos, en la discusión hispanohablante algunos cuestionan si los términos alfabetización académica y literacidad académica pertenecen al mismo campo teórico. Para responder esta pregunta, haremos algunas precisiones que tocan ambos conceptos. El campo de alfabetización académica tiene un enfoque más didáctico-educativo, mientras que el campo de la literacidad académica está más enmarcado en un enfoque discursivo-etnográfico. En otras palabras, el primero aborda más las acciones institucionales y didácticas de la enseñanza-aprendizaje en las disciplinas o campos de saber, mientras que el

segundo se ocupa de entender la participación en culturas escritas en la esfera académica. Además, destacaríamos que, en diálogo con la ponderación que teje Carlino (2013), ambos se configuran en campos diferentes, pues pese a que están articulados, poseen objetos, metodologías y preguntas de investigación alejados.

Otra diferencia de los estudios de literacidad académica, por ejemplo, es que parten de las pedagogías críticas (Freire, 1996; 2012 [1970]), pedagogías culturalmente sensibles (Hornberger, 2001; Ladson-Billings, 2008) y los estudios de literacidad para (re)pensar procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos formales y no formales, tomando como presupuesto que pensar en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura no implica solo pensar aspectos de la lengua, sino también contemplar aspectos de la identidad y de las relaciones de poder que atraviesan los usos de lenguaje.⁵ Entretanto, el campo de la alfabetización académica dialoga más con los campos de la didáctica general y las didácticas de las lenguas.

Estudios sobre lectura y escritura académica en Colombia

En las investigaciones colombianas, el abordaje sociocultural del lenguaje se viene posicionando más recientemente, como lo ilustran varios estudios de la última década (Soler, 2013; Pérez y Rincón, 2013, y Vargas Franco, 2015a). Como antecedentes, el trabajo de Narváz y Cadena

(2008), con un enfoque más lingüístico, ilustra investigaciones que venían indagando por los modos de leer y escribir en la universidad a través de estudios comparativos y análisis de clases.

Pero el estudio de Pérez y Rincón (2013) marca un divisor de aguas en las investigaciones sobre lectura y escritura en la educación superior. Esta investigación de largo aliento reunió diecisiete universidades públicas y privadas de diferentes regiones del país para preguntarse cómo se lee y escribe en las universidades colombianas. También es denso metodológicamente, al articular diferentes metodologías en su desarrollo: encuestas, análisis documental (de programas de cursos y políticas institucionales), grupos de discusión y estudio de caso. El estudio cuantitativo revela un mapeo consistente de la situación del lenguaje en la educación superior. Uno de los resultados muestra que las notas de clase son el texto más leído por los estudiantes, mientras hay poca lectura de fuentes primarias. Esta observación indica que la escritura se utiliza en gran medida para reproducir la voz del docente, pero se olvida de fortalecer el uso de la escritura y la lectura en su función epistémica, es decir, leer y escribir para apoyar la formación profesional. Además, el trabajo delineó tres grandes ejes teóricos que enmarcan la investigación en lectura y escritura en el país: 1) la cultura académica, 2) la didáctica de la lengua, y 3) las prácticas de lectura y escritura (la perspectiva sociocultural).

A la luz de lo anterior, puede decirse que, en un país como Colombia, el enfoque sociocultural de las LEO ha ganado un espacio en las comprensiones teóricas y en los abordajes de la práctica, tanto en la docencia como en la investigación. Es más, la tendencia determina una distancia en el enfoque con otros países de la región. El estudio transversal de Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváz, y Bazerman (2016) que cubrió los enfoques de este tipo de estudios en Latinoamérica, encontró que las nociones de proceso y prácticas situadas cobran especial relevancia para el caso colombiano.

5 En Sito (2014), también hacemos esta distinción: “Podríamos resumir argumentando que, aunque, para algunos investigadores ambos términos nombran el mismo campo teórico, para la investigadora Carlino (2013) conviene distinguir los significados de los dos términos. Para ella, mientras la “alfabetización académica” está orientada para el hacer educativo, o *letramento acadêmico* enfoca un conjunto de prácticas culturales en torno del uso de textos. Esa distinción también es reiterada por la investigadora Zavala (2013), por entender que ambos términos se refieren a conceptos que poseen objetos de investigación diferentes, luego se trata de categorías, problemas teóricos y apuestas metodológicas diferenciadas, aunque interconectados”.

En el corpus colombiano se detecta un interés por la lectura y la escritura como prácticas y procesos situados desde una perspectiva educativa, mientras que los *corpora* argentino y chileno se destacan por una perspectiva lingüística de la lectura y la escritura como discursos especializados o productos de esos discursos, y el *corpus* brasileño se ubica en un punto intermedio en este continuo (Navarro *et al.*, 2016).

Lo anterior demuestra hasta qué punto los estudios que se han adelantado en Colombia sobre lectura y escritura en la educación superior se han hecho predominantemente bajo el enfoque de prácticas socioculturales mediadas por los presupuestos teóricos de la literacidad, es decir, que para comprender el desempeño de los estudiantes en prácticas letradas es imprescindible integrar su contexto social y su historia. Con esto, llegamos a dos conclusiones que nos acercan de forma decidida a la postura que el CLEO mantiene sobre el lenguaje. Primero, al considerar que tanto la lectura como la escritura son prácticas situadas y hacen parte de procesos que se extienden en el tiempo, no hay un nivel de escolaridad en el cual dichos procesos culminen:⁶ la formación es continua, inacabada. La segunda conclusión sobre la que queremos llamar la atención es que las prácticas LEO no son inseparables de la pregunta por las condiciones de realización, y tratar de abordarlas de una manera distinta solo atiende a mecanizar, cuando no a instrumentalizar dichas prácticas. Las consecuencias de esto serán visiones esquemáticas sobre la comunicación, cuyas posibilidades no encuentran una forma de proyección más allá del espacio de la escuela o la universidad.

Al indagar por la trayectoria escolar y universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas, Soler (2013), desde el análisis crítico del discurso, profundiza en un aspecto relevante de los estudios de literacidad: la diversidad cultural. La autora

6 Vale decir que este es un principio compartido con la alfabetización académica. Al respecto, véase Carlino (2003).

parte de una perspectiva histórica y retoma especificidades de la llegada de la escritura española al contexto latinoamericano. Este marco histórico que es discutido por la autora da densidad y profundidad a la comprensión de los enlaces entre lenguaje y poder,⁷ así como permite entender que más allá de la apropiación de las convenciones académicas, muchos estudiantes de comunidades históricamente excluidas del contexto universitario lidian con procesos de resistencia, lucha y exclusión de las representaciones letradas, para luego de duros trayectos de formación lograr entrar en una cierta “armonía” con la identidad universitaria.

Estos estudios pueden reforzarse con el abordaje de Vargas Franco (2015a; 2015b), quien pone en diálogo los estudios de literacidad y el tema de la tecnología digital. Su experiencia en cursos de escritura de géneros académicos genera nuevas preguntas al indagar por el contexto actual de presencia de las TIC en la cotidianidad de los estudiantes universitarios.

Como se observa del recorrido anterior, las prácticas de lectura y escritura —y la oralidad, en la perspectiva sociocultural— vienen siendo analizadas en diferentes campos. Dentro de los estudios lingüísticos, destacamos los estudios de literacidad académica, la escritura a través del currículo (o su sigla en inglés WAC), los estudios sobre los géneros discursivos y la alfabetización académica. Sin embargo, infelizmente, no siempre estos campos nutren los trabajos realizados en los centros de

7 La perspectiva histórica es una dimensión sine qua non para comprender las relaciones de poder establecidas históricamente y las categorías de “diversidad” que generan desigualdad en las sociedades contemporáneas. Un ejemplo es el trabajo de Soler y Pardo (2007), en el cual se desarrolla un consistente análisis de las estrategias discursivas en los medios y en textos escolares, describiendo los modos de funcionamiento del racismo en Colombia; así como su tensión entre la invisibilidad y la exclusión de los grupos afrocolombianos e indígenas. Las propuestas educativas, si quieren construir justicia social, necesitan dialogar más con trabajos críticos y de abordajes más descriptivos, discursivos y etnográficos.

lectura y escritura en las universidades, tal y como se muestra a continuación.

Los centros de lectura y escritura académica universitarios

Uno de los dispositivos más extendidos para acompañar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes en las universidades son los centros de escritura. De una marcada tradición norteamericana, estos centros abordaron, en un comienzo, funciones remediales que garantizaran la correcta adecuación de los procesos de lectura y escritura a los requerimientos de la educación superior. En este sentido, el papel del tutor responde más a la necesidad de un “acompañante” o de un asesor, que al de un formador.

Aunque los orígenes de los centros responden a diversas circunstancias, que van desde lo académico hasta lo social, es necesario postular una orientación marcada: la enseñanza de la escritura no se debe solo al aula de clases. Esta pasa por diversas formas de agenciar el conocimiento, involucra actores más allá de profesores y tutores, se proyecta hacia fines que no se agotan en las necesidades y en las demandas académicas. North (1984) los describe como espacios que los escritores utilizan para hablar sobre la escritura. Esta definición, plantean Gavari y Tenca (2017), supone situar en primer lugar a las personas, los estudiantes escritores, otorgando ya una idea sutil de dónde se ubica el foco de atención y el proceso de transformación. Asimismo, continúan, se intuye un aspecto dialógico y de interacción entre los actores que pasan por el proceso de escritura.

El CLEO de la UdeA mira más allá de las necesidades del estudiante in situ en su relación con las prácticas letradas en el seno de la universidad. Centra su mirada en el proceso de leer y escribir, ya que parte del principio de que este, más que un afianzamiento de habilidades y competencias, da cuenta de unas prácticas que responden a contextos, realidades e historias de los sujetos que convergen en la universidad.

Sin embargo, compartimos con los centros de escritura la promoción del aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento, a través de una relación dialógica con el otro. Esto quiere decir que, en el acompañamiento que hacemos, reconocemos una disposición de saberes por parte nuestra, y permitimos, al tiempo, que el tutorado nos enseñe la forma en que lee, escribe y comprende.

De igual manera, Zanotto González y sus colegas (2016) mencionan las que pueden considerarse acciones alternas realizadas en los centros de escritura (CE). Esta lista comprende:

- Centros de entrenamiento o capacitación para los tutores. En muchos de los centros, los tutores son estudiantes de pregrado o de posgrado, situación que reclama un espacio de capacitación, no necesariamente de formación, que implica un proceso distinto.
- Investigación. Los CE ofrecen una amplia base investigativa en prácticas empíricas o basadas en evidencia (Babcok y Thonus, como se cita en Zanotto y González, 2016), que han contribuido a la consolidación de una comunidad académica cada vez más desarrollada.
- Acompañamiento y formación de docentes. A partir de la escritura a través del currículo, la relación entre el centro y los cursos se estrecha para pensar de manera conjunta las lógicas de producción académica de los estudiantes.
- Producción de materiales y recursos educativos para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Aprovechando el potencial de los recursos informáticos en asocio con las prácticas de lectura y de escritura es posible descentrar los encuentros sincrónicos hacia los asincrónicos.

Como se verá en el siguiente apartado, algunas de las acciones que se describen como propias de los centros de escritura están presentes en el CLEO, pues somos conscientes de que el trabajo con los estudiantes puede derivar en una problematización

de las prácticas (uno de los propósitos de la literacidad académica), pero un trabajo que involucre a los maestros y a otros actores de las dinámicas universitarias puede tener un mayor alcance, cuando afecta a los programas mismos.

LEO en la práctica: las estrategias de formación del CLEO, UdeA

Tras el recorrido que presentamos en las páginas anteriores, podemos afirmar que contamos con el marco conceptual propicio para pensar las LEO como prácticas dialógicas en el contexto de la educación superior y desde la configuración del espacio institucional del CLEO; por tanto, en el presente apartado, mostramos el funcionamiento de tres estrategias formativo-pedagógicas en las cuales se sustenta el trabajo del CLEO desde el año 2018, una vez pasada la fase de diseño e iniciada la implementación, en la cual se pone en marcha el dispositivo desde la definición de sus enfoques y el trabajo con los diferentes estamentos de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y administrativos). Son, entonces, estas líneas las que permiten establecer una conversación entre los enfoques didáctico-educativos de la alfabetización académica, y los enfoques discursivo-etnográficos del campo de la literacidad académica.

En síntesis, nos parece importante reflexionar sobre este ejercicio formativo que pretende generar una práctica coherente con su filosofía de enseñanza y lenguaje. La Figura 3 nos ofrece información acerca de la estructuración interna del CLEO, resaltando las líneas que constituyen el CLEO —gestión, acompañamiento y formación—, y las acciones derivadas de cada una de estas, desde el ejercicio horizontal de coordinación colegiada que hemos propuesto e implementado para su funcionamiento.

A partir de la ruta esbozada aquí, a continuación, delineamos a grandes rasgos una muestra de las estrategias desarrolladas en cada una de líneas de acción configuradas en el CLEO, para mostrar, desde allí, la manera como venimos articulando las visiones de las prácticas LEO, la formación institucional y la permanencia.

Para este ejercicio, en la línea de gestión, destacamos el espacio del Café CLEO, como una propuesta de difusión del centro, dirigida a los diferentes estamentos de la comunidad universitaria. En la línea de acompañamiento, mostramos la estrategia Tallereando con CLEO, mediante la que se ofrecen talleres para estudiantes pertenecientes a las diferentes unidades académicas de la sede

430



Figura 3 Estructura, líneas y acciones del CLEO.

central y de regiones, algunos de quienes son pares tutores solidarios. Por último, en la línea de formación, abordamos el espacio del Diploma Lenguaje y Permanencia, atendido por medio del programa de formación docente de la universidad, a todos los maestros (vinculados, ocasionales y cátedra) y empleados administrativos.

Estrategia de formación de la línea de gestión: Café CLEO

El Café CLEO es una estrategia de difusión de las discusiones sobre las prácticas LEO; se constituye en un espacio para consolidar la comunidad académica en torno al tema. Este espacio es asumido por el colectivo como un espacio mensual de conversación abierta con diferentes estamentos universitarios, pues son convocados estudiantes, docentes e invitados de la comunidad, para conversar en un ambiente distendido sobre temas de actualidad para las prácticas LEO en educación superior. Estas conversaciones tienen una duración de 2 horas, durante las cuales se plantean reflexiones y líneas de fuga para seguir pensando estrategias de formación y acompañamiento acorde a las necesidades e intereses identificados en la comunidad.

Así las cosas, durante 2018 se han llevado a cabo nueve espacios de Café CLEO, liderados por invitados locales, nacionales e internacionales, con amplia trayectoria y experiencia en aspectos clave para el desarrollo del centro en el marco de eventos institucionales. Las temáticas abordadas por los invitados, con la moderación de la línea de gestión del CLEO, fueron: 1) apuestas políticas y justicia social en Brasil y Colombia, 2) economía del bien común, 3) currículo y lenguaje, 4) memoria, lenguaje y biblioteca, 5) lenguaje y formación de maestros, 6) acompañamiento en las prácticas LEO, 7) literatura para bebés, 8) literacidades e interculturalidad y 9) proyectos interculturales en salud y epidemiología con enfoque social.

El Café CLEO es una apuesta por configurar diálogos y alianzas intra- e inter- institucionales que

instalen las preguntas por el lenguaje, las disciplinas y la permanencia en la agenda de los diferentes estamentos, para, de esta forma, posibilitar reconocernos, gestionar nuevos marcos conceptuales en torno a las prácticas LEO y vincularlas con las maneras como los sujetos habitan cotidianamente las aulas universitarias, los contextos profesionales, la ciudad y la vida misma.

Tal y como lo hemos mencionado en algunas partes del texto, la postura teórica del CLEO permite repensar de manera constante las relaciones entre los sujetos y las prácticas discursivas. Visto así, es una pretensión que abre todo un panorama muy variado de posibilidades en las cuales entran manifestaciones de producción, y de comprensión. De allí que desde la gestión se busque dar cabida a horizontes de comprensión, ora cercanos, ora alejados de nuestras concepciones. Esto guarda relación con la idea que esbozan Zanotto González *et al.* (2016), cuando dicen

Uno de los principales errores al implementar este tipo de programas (centros de escritura) es asumir que después del montaje inicial ya se resolvió la necesidad que motivó su apertura y solo hay que mantener la propuesta inicial. Por el contrario, la socialización constante con los usuarios, a través de campañas publicitarias de diversa índole, y con los administrativos, a través de informes bien elaborados, renueva la vinculación. (p. 353)

Una comprensión amplia de las formas como se produce lenguaje en la universidad requiere a su vez contar con concepciones variadas sobre el tema. Lo anterior nos permite, a un tiempo, contrastar posturas, prácticas y creencias acerca de la escritura, al tiempo que configuramos un centro de nueva generación, que pueda pluralizar su visión de lenguaje y orientarse a perspectivas interculturales, al tiempo que considere la oralidad en sus múltiples y diversas ocurrencias.

Estrategia de la línea de acompañamiento: Tallereando con CLEO

La estrategia de Tallereando con CLEO busca dinamizar recursos didácticos que aportan a la

apropiación de las prácticas LEO, con base en las necesidades e intereses formativos para el aprendizaje, en la cual se involucra a estudiantes y tutores. Esta estrategia es un aporte al mejoramiento de las prácticas académicas, y en general universitarias, y que, por tanto, ayuda a la permanencia y graduación de los estudiantes. Así las cosas, el CLEO destaca la importancia de llevar a cabo, con las diferentes áreas de conocimiento, un acompañamiento formativo (tutorías) que favorezca la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, en relación con las comprensiones que se entretejen y configuran desde la universidad y que atraviesan las prácticas no solo académicas, sino también sociales e individuales de aquellos que la conforman y le dan vida.

Esta estrategia tiene como base un repositorio virtual de configuraciones didácticas⁸ basadas en talleres por trayectos de formación; de este modo se plantean tres tipos de talleres estructurados, desde los planteamientos de Litwin (2012), para darle un sentido a las prácticas, ya que se direccionan por unos objetivos particulares vinculados a la enseñanza-aprendizaje en relación con unas necesidades que “vinculan unos saberes y saber-hacer, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido” (Pérez y Rincón, 2009, p. 19). Estos talleres fueron inspirados en propuestas que se desarrollaron en experiencias de las prácticas pedagógicas que dieron base para el centro. Para este propósito, los tres tipos de talleres implementados en el CLEO se clasifican de la siguiente manera:

- Talleres de Recibo y acogida a la vida universitaria, que en algunos casos se ofertan en alianza con la Dirección de Bienestar Universitario durante las jornadas de inducción a los estudiantes de nuevo ingreso. Estos talleres tienen una duración de dos horas y van desde los talleres que indagan por la biografía lectora de los

participantes, pasando por el taller titulado ¿Para qué citar? y el taller de *Escritura creativa*. En este punto destacamos el trasfondo de alfabetización académica de esta iniciativa, pues, como lo considera Carlino (2005), el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes es una responsabilidad compartida entre ellos y los maestros.

- Talleres de vinculación y saberes disciplinares, que se ofrecen en las unidades académicas con énfasis en los diferentes lenguajes asociados con las disciplinas y saberes propios de los currículos específicos de los programas de formación. Algunos de estos tienen duración de dos horas y otros se componen de diversas sesiones de trabajo, que van de dos a ocho encuentros. A este tipo de talleres corresponden: Pasaporte a la cultura académica, Leo en inglés, Literatura y escritura en la U: preparación de presentaciones orales, Literatura científica: tipos de razonamiento y FLIS-CLEO: Lenguajes para la permanencia (inglés y español con estudiantes de comunidades étnicas); con énfasis en lengua castellana, lengua inglesa, lenguajes matemáticos y lenguas ancestrales.
- Y, por último, tenemos los talleres de trabajo autónomo, graduación y proyección, que tienen un tiempo de duración variable, de acuerdo con el proceso que se acompaña; estos cuentan con un espacio de acompañamiento tutorial para la escritura de trabajos de grado, y para la elaboración y presentación de proyectos desde las estrategias de argumentación, cuya duración está entre dos y cuatro sesiones.

La participación en los talleres es gestionada directamente por los estudiantes interesados o por maestros que quieren acompañar y potenciar las prácticas LEO de los participantes en sus cursos y asumen el proceso en calidad de tutores, lo cual da cuenta de un proceso de reconocimiento de las acciones CLEO en diferentes ámbitos y

8 Página del repositorio virtual: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/cleo>



Figura 4 Unidades del diploma en Lenguaje y Permanencia.

estamentos de la vida universitaria. Esta iniciativa se orienta a través de las disposiciones de la alfabetización académica, por cuanto busca un enfoque más didáctico-educativo y aborda más las acciones institucionales y didácticas de la enseñanza-aprendizaje en las disciplinas o campos de saber; así como de la literacidad académica, por cuanto busca por medio del diseño de sus talleres reconocer la trayectoria universitaria y la biografía de los estudiantes que llegan a la institución con el fin de poner en negociación las diferentes prácticas letradas.

**Estrategia de la línea de formación:
diploma Lenguaje y Permanencia**

En los aspectos metodológicos, se destaca su modalidad semipresencial, con dos espacios: virtual y presencial. El espacio virtual está constituido por 70 horas y el presencial por 20, y es organizado en tres unidades. Cada una de las unidades de este Seminario-taller se orienta a partir de las siguientes preguntas: ¿cuál es la relación entre lectura, escritura y oralidad académicas con la permanencia estudiantil?, ¿cómo potenciar las prácticas LEO para evitar la deserción estudiantil por motivos académicos? Teniendo presentes dichas preguntas, las unidades están diseñadas de modo que cada subtema profundice en aspectos implicados en el lenguaje académico y permanencia estudiantil. La Figura 4 expone las unidades en las que se ha dividido el diploma.

Dentro del espacio virtual se buscan generar reflexiones a partir de documentos e investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad,

así como foros de discusión donde se pondrán en común ejercicios y aprendizajes en torno a los temas de cada unidad. En el espacio presencial, se busca propiciar un reconocimiento de los participantes, de modo que el diálogo de persona a persona propicie la comprensión de la práctica docente en la universidad. La producción final de este diploma tiene como meta provocar incidencia en la transformación curricular en los programas de la Universidad.

Acorde a este propósito, acompañamos procesos de rediseño de programas de curso o elaboración de nuevos espacios de formación y proyectos, todos con el reto de explicitar su vínculo con las prácticas de lectura, escritura y oralidad en las disciplinas. Esta producción debe proponerse a incorporar una visión de las prácticas LEO que intente descolonizar las concepciones hegemónicas de lenguaje, propósito que se alinea con un enfoque discursivo-etnográfico (Zavala, 2010) con el cual reconocer los contextos diversos de *producción* de saber de los estudiantes.

El diploma también se orienta por principios de la alfabetización académica, cuando se toma el tema de las prácticas LEO como algo institucional, y diseña una estrategia transversal de formación de docentes y administrativos. Dentro de dicha reflexión, reconocemos que el papel del maestro será fundamental para transformar las prácticas de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de pregrado. Ello quiere decir que es necesario dilucidar cómo se lee y escribe en cada campo disciplinar, para crear conciencia en los estudiantes de las particularidades de su área de estudio y explicitar la doble tarea que le implica la formación profesional, para así evitar la deserción estudiantil por motivos académicos.

Enlace entre las estrategias CLEO

Al presentar esta experiencia pedagógica, a partir del funcionamiento de tres estrategias formativo-pedagógicas en las cuales se sustenta el trabajo del CLEO, nos propusimos a explicitar sus enfoques y

diseño, para poner en discusión los alcances que han tenido en diferentes actores de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y administrativos) y así posicionar como discusión y como reflexión el papel del lenguaje en la vida académica. Además, mostramos cómo estas estrategias contribuyen de diferentes formas al proceso formativo de los estudiantes universitarios, a su permanencia y a su graduación exitosa.

En síntesis, desde el enfoque de alfabetización académica, las estrategias formativo-didácticas presentadas retoman la idea de que para la comprensión de cada uno de los campos de saber es necesario el reconocimiento de su discurso, así como las formas de interpretarlo, tarea en la que es menester la participación de los maestros, de los educandos y del personal administrativo de la universidad, en quienes recae el compromiso de la institucionalización de las prácticas y de los enfoques; todos ellos terminan adelantando procesos de apropiación de las convenciones del lenguaje académico.

434

Desde el enfoque de literacidad académica, las estrategias formativo-didácticas presentadas retoman una mirada problemática de las prácticas discursivas, en las cuales importa no solo el fin, el para qué, sino también los medios de producción del discurso. En otras palabras, desde posturas críticas (enfoques de pensamiento decoloniales, de plurilingüismo, diversidad cultural y lingüística aplicada, reconocimiento del otro), se intenta poner en tensión las formas de usar el lenguaje en la Universidad, así como la visibilización y el reconocimiento de las prácticas vernáculas para ponerlas en diálogo con las convenciones institucionales (del poder, el local-global).

Luego de esta discusión y reflexión sobre las estrategias, nos parece importante señalar que quizá este centro haga parte de una segunda generación de centros de lectura y escritura, al pluralizar su visión de lenguaje y orientarse a perspectivas interculturales, al tiempo que considera la oralidad en sus múltiples y diversas ocurrencias.

Consideraciones finales

La revisión de los componentes en los que está fundamentado el CLEO de la Universidad de Antioquia testimonia el lugar preponderante que este tipo de centros tiene en la educación universitaria para las diversas comunidades que participan en ella. En un lugar muy central se ubican los enfoques de la literacidad académica y la alfabetización académica, y se trabaja, desde sus iniciativas, para ir reconfigurando la pregunta por la pluralidad de lenguajes que habitan la universidad, representados por poblaciones cuyas trayectorias de vida terminan por hacerse visibles en las formas de comunicar.

A partir de esta lógica, el CLEO se propone el acompañamiento tutorial, pero incursiona también en la formación de un público (estudiantes, profesores, administrativos), que pueda garantizar movilidad académica que incida en la permanencia y la graduación exitosa de los estudiantes. No nos detenemos en acciones remediales (aunque no las subvaloramos), toda vez que asumimos la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas que se entienden a partir de un contexto de producción (literacidad académica).

Lo anterior nos presenta una cuestión que intentamos problematizar: el desempeño académico de los estudiantes a menudo guarda estrecha relación con su condición social⁹. Esta es una de las razones por las cuales nos configuramos como un centro de nueva generación, en el que la interculturalidad nos dé pistas para comprender la diversidad de sujetos que viven la universidad. Para ello buscamos:

- La formación, con la que se busca resonar, desde el enfoque de la literacidad académica y la alfabetización académica, maneras alternativas de relacionarse con el lenguaje, bien sea

9 Vale la pena recordar que el 85 % de la población de los estudiantes de la UdeA pertenece a los estratos 1, 2 y 3 (UdeA, 2017).

desde el ámbito docente, bien sea desde las interacciones que ocurren en otros espacios de relación distintos del salón de clases.

- El acompañamiento, que establece una relación dialógica con los estudiantes tanto de la ciudad de Medellín como de las subregiones del departamento de Antioquia. Esta línea es, de manera práctica, la que desarrolla de manera más justa el principio vital del CLEO, pues es en el encuentro con el otro que nuestro trabajo encuentra el sentido de ser, de saber y de hacer.
- La gestión, en la cual se establecen los contactos con los demás actores estratégicos que a su manera vienen pensando sobre lo pensado acerca del lenguaje en la universidad. Estos diálogos son los que nos han permitido hacer a un lado las certezas en las que tan fácilmente se cae cuando se piensa en la comunicación.
- El diálogo intersectorial e interdisciplinar promovido en los diálogos con unidades académicas y administrativas.

Las estrategias vistas en el tercer apartado, aunque plausibles y bien intencionadas, no están exentas de inquietudes. Ocurre muchas veces con la alfabetización, por poner un ejemplo. Se piensa que cuando el estudiante aprende a hablar la lengua especializada que propone la universidad ha superado entonces la demanda que hace la comunidad académica. Estas estrategias reflejan un quehacer instrumental más que funcional; mecanizante más que reflexivo. Este ejemplo no hace más que seguir presentando inquietudes que nos obligan a no olvidar todos los elementos a considerar en el trabajo que día a día hacemos.

Es un interés del CLEO la generación de un diálogo entre los enfoques y los modelos de manera que sitúan a los estudiantes en una posición desde la que se reconocen productores de prácticas LEO en la universidad y que puedan negociar sus prácticas letradas, como nos proponen Lea y Street

(1998) con el modelo de literacidades, lo cual destaca la necesidad de continuar poniéndolos en tensión desde espacios académicos abiertos que habiliten la conversación y el reconocimiento de la pluralidad.

El diploma Lenguaje y Permanencia fue diseñado para generar un espacio de formación que propicie la reflexión sobre la importancia de la relación entre el lenguaje académico y la permanencia estudiantil con docentes de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad. Su principal objetivo es promover la visibilización sobre el proceso de apropiación de las prácticas discursivas de lecturas, escrituras y oralidades de las disciplinas específicas que sustentan los programas de formación de la Universidad, con el fin de fortalecer el ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes.

A pesar de lo logrado, es necesario seguir apostándole en el CLEO al reconocimiento de los avances que, en materia de educación para el desarrollo, la interculturalidad y las estrategias de inclusión académica, viene haciendo la universidad en Colombia, y particularmente la Universidad de Antioquia. Este es un rasgo distintivo del CLEO respecto de otros centros regionales y nacionales, así como su estructura organizativa horizontal, vinculada con una coordinación colegiada que se constituye en una apuesta epistemológica desde donde se ponen en tensión las configuraciones de saber-poder que le dan fuerza a su consolidación como comunidad de aprendizaje que convoca la mayor cantidad y diversidad de unidades académicas y no solo a aquellas a las que tradicionalmente se les ha endilgado y encargado la “tarea” de la lectura, la escritura y la oralidad.

Este escenario da cuenta de un pensar lo pensado, en el sentido de crear las condiciones para un verdadero diálogo cultural que se materialice en la práctica. Una integración que se refleje en la vida de la cotidianidad, en las acciones mínimas que cualquier ser humano emprende día a día. Lo

que se ha hecho nos hacen pensar que las apuestas que se hacen están orientadas en la dirección adecuada.

Por último, queremos enunciar los retos que se nos presentan en el mediano y en el largo plazo:

- Para el crecimiento del centro en términos de articulaciones y diálogos, es imperativo seguir pensando en nuevas formas de manifestaciones del lenguaje que se puedan integrar a la reflexión de aquello que este hace posible, en términos de la vida cotidiana y la pertenencia a una comunidad académica.
- Hay una necesidad latente frente a la generación de espacios alternos o no convencionales por donde pueda tener ocurrencia el CLEO, en tal sentido habrá que preguntarse por ¿Cómo avanzar en pensar algo más que un aula para el centro?
- El CLEO debe seguir construyendo la idea de situarse como un centro de segunda generación. Para ello, se hace interesante mapear las relaciones inter y transdisciplinarias, los lenguajes multimodales, las nuevas formas de subjetivar saberes y disciplinas en el contexto académico universitario, en la ciudad y en las regiones (en donde venimos adelantando acciones que cada vez son más demandadas por las comunidades), de modo que se autoricen nuevas preguntas para las prácticas LEO en educación superior.
- Es pertinente que el CLEO comience a pensar otras formas, adicionales a la literacidad académica, para abordar el asunto de las prácticas LEO en la Universidad. Así las cosas, este se configura como un campo teórico en tensión desde el cual se puede aportar sustancialmente, si consigue equilibrar las fuerzas presentes en sus tres líneas: gestión, acompañamiento y formación. Las preguntas que quedan son ¿Será posible hacer un quiebre teórico al enfoque sociocultural cuando algunos centros aún transitan por una mirada

asistencial y enfocada en los aspectos lingüísticos para el abordaje de las LEO?, ¿De qué manera la Universidad de Antioquia puede aportar para la discusión en torno a las prácticas LEO, desde un trabajo de articulación entre docencia, investigación y extensión?

- Finalmente, se hace necesario explicitar las visiones de tutoría que circulan en la universidad, en diálogo con la apuesta que viene configurando el CLEO, desde estrategias como el Seminario de formación de tutores y pares académicos solidarios e incluso desde el mismo Diploma Lenguaje y Permanencia, en paralelo con las nuevas concepciones del lenguaje y las literacidades.

Referencias

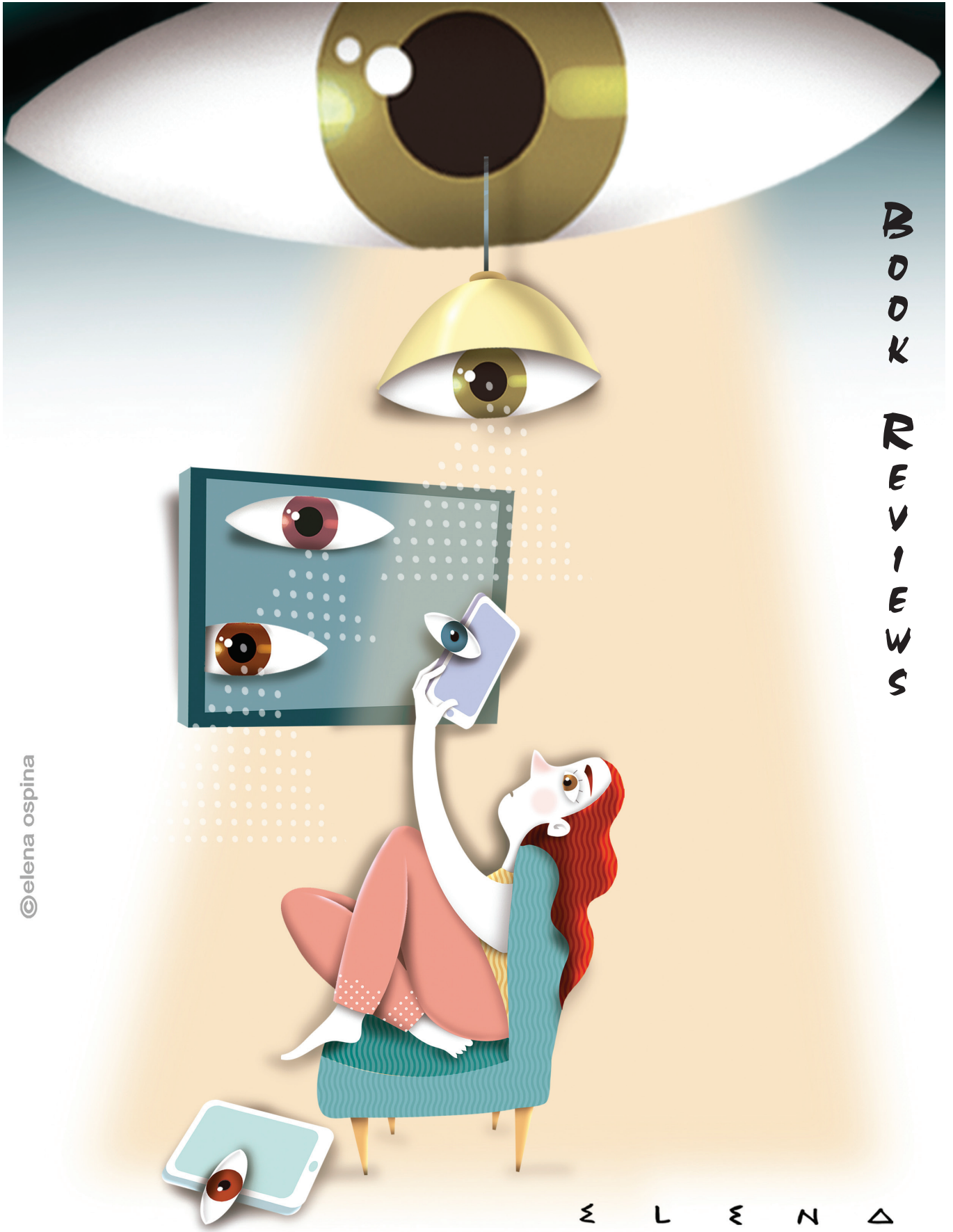
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. (Federico Navarro, editor). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17-23.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. Londres: Kogan Page.
- Freire, A. M. A. (1989). *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: INEP.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012[1970]). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Gavari, E. y Tenca, P. (2017). La evolución histórica de los centros de escritura académica. *Revista de Educación*, (378), 9-29.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, (11), 49-76.
- Hornberger, N. (2001). Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. En M. I. Cox y Z. Z. Assis-Peterson (Orgs.), *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kalman, J. y Street, B. (org.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- Kleiman, A. B. (org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto.
- Kleiman, A. B. y Sito, L. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. En A. B. Kleiman y J. Assis, (Orgs.), *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp.169-198). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B.; Vianna, C. y De grande, P. (en preparación). A iniciação científica como prática social: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura. En J. G. Moura y M. A. L. Rossi (Orgs.), *A iniciação científica nas licenciaturas: a pesquisa como prática de formação de professores*. Goiânia: UFG.
- Ladson-Billings, G. (2008). *Os guardiões de sonhos. O ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lea, M. R. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-173.
- Lillis, T. (1999). Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner, y B. Street, (orgs.), *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Barcelona: Paidós
- Moreno Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.7180
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Narváez, E. y Cadena, S. (orgs.). (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, Vera L. L, Moritz, M. W, Narváez Cardona, E, y Bazerman, C. (2016). A historical and contrastive account of higher education reading and writing studies published in Latin America. *Revista Signos*, 49(Supl. 1), 78-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- North, S. M. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), 433-446.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje* (pp. 1-43). CERLALC. Disponible en https://scf563291e8cb4ead.jimcontent.com/download/version/1434142807/module/8404496383/name/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? *Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sito, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tesis de doctorado en Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Sito, L. y Kleiman, A. B. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153-179. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Soler, S. y Pardo, N. (2007). Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión (pp.181-227). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Street, B. (1993). The New Literacy Studies. En B. Street (org.), *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2010). Dimensões “escondidas” na escrita de artigos académicos. *Perspectiva*, 28(2), 541-567. Florianópolis. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/pdf>.
- Universidad de Antioquia —UdeA—. (2015). *Misión. Direcciónamiento estratégico*. Medellín. Disponible en

- <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/direccionamiento-estrategico>
- Universidad de Antioquia —UdeA— (2017, 4 diciembre). UdeA recibe a 5.467 estudiantes. *Periódico Alma Mater*. Recuperado de <https://goo.gl/oMM9pj>
- Vargas Franco, A. (2015a). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Vargas Franco, A. (2015b). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Revista Folios*, (42), 139-160, julio-diciembre.
- Zanotto González, M. y Perales, M. D. (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Tamaulipas: 2think Design Studio. Disponible en http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. En: C. L. Vóvio, L. S. Sito e P. B. De Grande, *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 71-95). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno comillas*, (1), 52-66.
- Zavala, V. y Córdova, G. (org.). (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M.; Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

How to reference this article: Sito, L.; Méndez-Rendón, J. C. y Vásquez-Ramírez, L. Y. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a12

BOOK REVIEWS



©elena ospina

Σ L Ε Ζ Δ

APRENDIZAJE DOCENTE Y NUEVAS PRÁCTICAS DE LENGUAJE. POSIBILIDADES DE FORMACIÓN EN EL GIRO DIGITAL: RESEÑA

Mónica Elvira Rodríguez López
Estudiante Licenciatura en
Educación Básica con Énfasis
en Humanidades y Lengua
Castellana, Pontificia Universidad
Javeriana, Bogotá, Colombia.
E-mail: mo.rodriguez@javeriana.edu.co

Michele Knobel y Judith Kalman, docentes e investigadoras de las nuevas prácticas del lenguaje, la alfabetización, la lectura y la escritura en entornos escolares y cotidianos, presentan en este libro una serie de ejemplos ilustrativos de lo que puede ser el desarrollo profesional docente desde el punto de vista de la práctica profesional y lo que significa ser un maestro que vive y trabaja durante las décadas tempranas de la era digital. Eso explica el énfasis en comprender las prácticas de lectoescritura y explorar las posibilidades de usar las tecnologías digitales de manera productiva y efectiva en contextos de aprendizaje formal.

El volumen está integrado por diez capítulos, los cuales articulan una serie de premisas en torno al desarrollo profesional, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación a través de programas gubernamentales que suministran equipos a escuelas en varios países del mundo, como México, Estados Unidos, Canadá, Australia, Finlandia, Noruega y Argentina.

Así, los capítulos permiten observar el papel de los maestros como modelos vivos concretos para cambiar y transformar sus actuales interpretaciones del currículo mediante nuevas perspectivas de aprendizaje, forjado en ambientes reflexivos y colaborativos. El propósito fundamental de estos materiales se soporta en dar a conocer la forma del desarrollo profesional que hace uso sensible y significativo de las nuevas prácticas del lenguaje y de las tecnologías digitales desde compromisos profundos entre significados, relaciones, conocimientos y pensamiento crítico.

En el prólogo, Colin Lankshear expone la complejidad de traducir el concepto *literacy*, ya que los autores de este libro manifiestan la dificultad de relacionar el concepto originalmente en inglés y que en castellano alude a alfabetización. Lankshear opta por definir este término con base en su significación; para ello discute prácticas de lenguaje multimodal e incluye comportamientos culturales. Para terminar, se describe cómo las políticas educativas y nacionales les exigen a los maestros una inversión de tiempo y recursos en reformas,

Título de la obra: Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital
Editoras: Judith Kalman y Michele Knobel
Traductora: María de Carmen Arriola Salazar
Editorial: Ediciones SM
País: México
Año de publicación: 2017
Número de páginas: 299
ISBN: 9786072424043

Recibido: 2019-02-18 / Aceptado: 2019-05-17 / Publicado: 2019-05-20
doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a13

planes de estudio y esfuerzos encaminados a reorganizar las escuelas. Sin embargo, los docentes no desempeñan un papel central en dichas problemáticas; solo se tiene en cuenta su quehacer para evaluar y analizar resultados, los cuales muchas veces con calificativos de decepcionantes.

Esto conlleva a concebir el desarrollo profesional, el cual es pregonado por muchas empresas comerciales que ofrecen servicios y productos para el fortalecimiento de las capacidades e iniciativas de enseñanza en los maestros, ligadas con las tecnologías digitales.

A lo largo de diez capítulos, el lector puede ir observando programas, proyectos y procesos que comprenden la inserción tecnológica, desde miradas más abiertas y conscientes, mediada por maestros que se apropian de la tecnología para forjar un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y conveniente en las escuelas. Mediante el empleo de diferentes herramientas digitales se logra promover formas de participación colaborativa, reflexiva y crítica en ambientes digitales.

442

Esto se ilustra en el primer capítulo, donde se muestra un panorama liderado por una serie de programas nacionales en México que intenta impulsar el uso de la tecnología digital en escuelas primarias públicas. En ello se basa Lets al articular el entendimiento y las acciones para ayudar a los docentes a transformar sus prácticas y asimismo, aprender a articular la tecnología digital en sus clases. Los capítulos siguientes describen y analizan casos particulares de maestros que realizan actividades enfocadas en sus áreas de estudio, aprendiendo y desarrollando propuestas vinculadas con el uso de herramientas tecnológicas para forjar un aprendizaje más dinámico y abierto hacia los estudiantes en lugares como Estados Unidos, Canadá, Argentina, Australia, Noruega y Finlandia.

Estas experiencias determinan espacios en donde la educación no se limita a un papel tradicional del alumno, sino por el contrario, se concibe desde una perspectiva inclusiva e integradora de estilos, conocimientos entre estudiantes y sus familiares, y se comprende las distintas formas lectoescriturales

que contribuyen en una comunidad de aprendizaje; ya que se brinda la posibilidad de generar una enseñanza enmarcada desde los intereses propios de los alumnos, fortaleciendo los lazos de compañerismo y comunicación.

Este libro permite explorar, contemplar y acceder a un panorama discursivo en torno al desarrollo profesional, vinculado estrechamente con las tecnologías digitales, el aula, los estudiantes y sus experiencias. Cada capítulo proporciona una mirada cercana y precisa sobre los procesos, proyectos y experiencias que se tejan alrededor de las TIC y los maestros, en función de una enseñanza aprendizaje liderada por discursos sobre la eficacia, la conectividad y la interacción con el otro. De esta forma, el aporte y la apuesta social que el libro plantea, se resaltan a través del uso de las tecnologías digitales como herramientas que fortalecen los constructos sociales y que no radican en un esquema establecido de aprendizaje. Por el contrario, impulsan una diversificación de maneras para poner en marcha procesos de aprendizaje y enseñanza enriquecedores y dinámicos que posicionan el aprendizaje social en un escenario vital.

Así pues, se visibilizan las tecnologías como reestructoras de las relaciones entre profesores y alumnos, modificando las maneras como se asume y distribuye el aprendizaje. Por este motivo, los autores del libro ofrecen de forma colectiva diferentes ejemplos que describen la idea del aprendizaje determinado con los sujetos y sus habilidades.

Asimismo, se comprende que todo lo que trae consigo el aprendizaje conectado es una nueva perspectiva de ver el ejercicio profesional docente, porque abre el esquema a nuevas perspectivas de la contemporaneidad con las tecnologías actuales. Por ello, pensarse también más allá de la enseñanza necesita de un enfoque en el que el aprendizaje trascienda más allá de un ámbito académico y se conecte con aprendizajes que se vinculen a nuevos campos sociales.

Lo anterior aporta también a una perspectiva que resalta desde la segunda mitad del siglo XX una

transformación que apunta a diversos procesos y acontecimientos en los que el leer y escribir también se transforman en espacios digitales. Así pues, al término *literacy*, legítimamente se la ha ido agregando una nueva dimensión.

El aporte del libro para educadores, administradores y formuladores de políticas educativas es comprender

las formas de mitigación de la brecha entre tecnología, maestros y procesos de aprendizaje, las cuales no se soportan en reemplazos o esquematizaciones complejas y adaptaciones curriculares, sino que, por el contrario, son una incorporación y adentramiento a prácticas sociales necesarias y vitales para manejar nuevas dinámicas de conocimiento, enseñanza y aprendizaje en el aula.

How to reference this article: Rodríguez-López, M. E. (2019). Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital: Reseña. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 441-443. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a13

APRENDIZAJE, CULTURA Y DESARROLLO.

UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINARIA: RESEÑA

Ronal Iván Yepes Serrano

Estudiante de Estudios Literarios,
Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá, Colombia
yepes.ronal@javeriana.edu.co

Esta recopilación de trabajos de investigadores latinoamericanos muestra diferentes perspectivas de algunos estudios de literacidad en educación que se han hecho en algunas partes de América. Las editoras recopilan y ponen en diálogo estudios de caso que van en distintos órdenes de los saberes. Aprender a leer y escribir significa, entre otros, interactuar con otros lectores y escritores y ver el conocimiento forjado en el uso cotidiano de la lengua escrita como un recurso importante (Street, 2005). Requiere, a su vez, contar con la participación de usuarios, el conocimiento de los discursos por parte de estos, el aprendizaje de modos de leer e interpretar y de vincularse en eventos comunicativos (Gumperz & Hymes, 1972).

Estas investigaciones abordan modos de aproximación a prácticas de lenguaje situadas, además de mostrar la íntima relación entre el desarrollo humano y la cultura, a partir de una revisión de lo que implica aprender en contextos diversos. En esta obra se analizan prácticas de aprendizaje en contextos naturales situados que muestran la importancia de reconocer los procesos internos de los aprendices, sus capacidades lingüísticas y cognitivas, sus creencias, su ambiente, así como no restringir las posibilidades de investigación a la escuela, sino extenderlas a las esferas de la vida regular (la casa, el trabajo, el juego, las tareas domésticas en la familia y en la comunidad).

Con estos estudios se evidencia que los modos como la gente interactúa con el lenguaje están relacionados con patrones culturales que reflejan formas de vida y visiones de mundo. De ahí la vinculación de estas investigaciones con los estudios de literacidad, dado que se plantea el carácter heterogéneo de los usos orales y escritos de la lengua y se asumen en el marco de relaciones sociales. En las diferentes prácticas de apropiación del conocimiento analizadas en la obra se da valor a las relaciones que se establecen con los otros (lectores y escritores enmarcados en sus comunidades), así como a los modos de representación y los instrumentos mediadores (simbólicos y humanos) que desde una mirada integral posibilitan el estudio de las diversas prácticas de literacidad instaladas en la cultura.

445

Título: *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria.*

Editoras: Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz-Bravo y Virginia Zavala

Año de publicación: 2017, 2.ª edición.

Casa editorial: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú

ISBN: 9786123170097

No. de páginas: 240

Formato: Epub

Recibido: 2018-12-06 / Aceptado: 2019-05-17 / Publicado: 2019-05-20

doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a14

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 445-449, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Las editoras de la recopilación constituyen un equipo multidisciplinario; profesoras e investigadoras de la Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP), Susana Frisancho, hace parte del departamento de psicología; Virginia Zavala, del departamento de lingüística; y Patricia Ruiz Bravo López, del departamento de ciencias sociales, mientras que María Teresa Moreno es investigadora independiente, en temas educativos relacionados con educación inclusiva, desarrollo curricular, capacitación docente y evaluación. Esa unión propicia una mirada interdisciplinaria y dialógica, con aportes desde los campos de la psicología, la lingüística, la pedagogía y las ciencias sociales.

El libro *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*, publicado por el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú en 2011 y reimpresso en 2017, incluye estudios relacionados con los procesos de aprendizaje desde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL, en adelante), es decir, que se aportan investigaciones empíricas y conceptuales sobre prácticas de lectura y escritura situadas, que varían de acuerdo a los contextos en que se actualizan y se relacionan con estructuras de poder (Zavala *et al.*, 2004). A través de los capítulos que componen esta obra se hace énfasis en las relaciones de la comunidad con el contexto histórico, político y geográfico y las formas particulares de leer y escribir que hay en los diferentes espacios en los que los sujetos desarrollan su actividad educativa, vinculada a procesos y estilos de aprendizaje en clave de prácticas sociales. Se abordan las complejas relaciones entre los procesos de aprendizaje, las prácticas letradas y su vínculo con prácticas culturales y procesos de socialización de niños y niñas. Hay que anotar que las comunidades a las que se refieren los estudios se desenvuelven en distintos lugares, contextos del territorio americano (Estados Unidos, México, Perú y Argentina). Además, las comunidades hacen parte de unos campos más amplios en los que se investigan prácticas de literacidad con relación a la interculturalidad que pueda haber entre países, regiones y estratos socioeconómicos (dentro y fuera de cada país). El libro está dividido

en cinco secciones: marco conceptual general sobre aprendizaje, cultura y desarrollo; Socialización temprana y desarrollo infantil; desencuentros e inequidades en la transición hogar escuela; desafíos en la educación intercultural bilingüe y prácticas letradas y multimodales más allá de la escuela.

La primera parte aborda el tema de la caracterización histórico-cultural para una educación con intenciones de ver las diferentes prácticas y formas de educar y aprender en grupos étnicos en Estados Unidos y México. Esto se evidencia en los trabajos de Bárbara Rogoff y Kris Gutiérrez, “Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica”, y en el trabajo de Ruth Paradise, “¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad”.

El capítulo de Rogoff y Gutiérrez (2017) está orientado hacia las regularidades en los modos de aprender de individuos que son miembros de grupos étnicos, a quienes poco han tenido en cuenta en las escuelas de los Estados Unidos. Estos grupos son estudiantes afroamericanos, latinos e indígenas. Con una perspectiva histórico-cultural, el trabajo menciona cómo las investigaciones sobre estilos culturales de aprendizaje aparecieron en Estados Unidos en la década de 1960 con el ánimo de disminuir la inequidad y las escasas experiencias escolares de los estudiantes. Con este enfoque se busca dejar atrás el “modelo del déficit”, el cual está principalmente enfocado a nivelar las supuestas deficiencias de los estudiantes que por su lengua o su procedencia geográfica se consideraban en un nivel escolar inferior con respecto a los que tenían, por ejemplo, como lengua original el inglés y pertenecían a familias de ciudad o con mayores ingresos. Por otro lado, Ruth Paradise plantea una perspectiva de la educación en espacios no convencionales, no oficiales, es decir, en lugares en los que no hay una normativa institucional establecida como la escuela propiamente dicha, sino, por ejemplo, aquella que se da en contextos familiares y comunitarios. La autora muestra cómo esas prácticas si bien no son escolarizadas en los grupos indígenas estudiados no son un

“fenómeno espontáneo”, sino que pueden ser sistemáticas y son prácticas educativas ancestrales que la gente desarrolla para tener un lugar como sujeto en las actividades de la comunidad.

En la sección “Socialización temprana y desarrollo infantil” se encuentran los trabajos: “Relaciones de afecto orientadas al bienestar colectivo en la socialización temprana”, de Fernando García, y “‘Calibrando’ la atención: directivos, adiestramiento y responsabilidad en el trabajo doméstico de los niños mayas zinacantecos”, de Lourdes de León. El primero se centra en la descripción de prácticas de cuidado de los niños de la comunidad de Aucará (zona sur andina de Perú) en el marco de las relaciones de afecto en la vida familiar y comunitaria. En esta descripción se integran explicaciones de la variante quechua hablada en la comunidad. En el otro capítulo se analizan las prácticas comunicativas que dirigen y estructuran la atención de los niños en el trabajo doméstico en el contexto de familias zinacantecas (Chiapas, México). Especialmente, el estudio se enfoca en formas discursivas directivas y estrategias interactivas implicadas en la negociación entre niños y adultos, las cuales resultan fundamentales en la organización de la atención y el aprendizaje.

La tercera sección “Desencuentros e inequidades en la transición hogar escuela” se centra en la transición que hay del entorno cotidiano de los educandos hacia el entorno oficial, institucionalizado, y se analiza el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Se incluye el trabajo de Patricia Ames “Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales”, se observa este proceso en niños peruanos indígenas y de otras etnias en zonas rurales y urbanas entre 5 y 6 años, en contextos culturales diferentes, puesto que ello permite acceder a una mirada comparativa y repensar la relación entre cultura y aprendizaje en el marco de las transiciones educativas que experimentan los niños. Concentrándose en el inicio de la escolaridad, Ames comprueba que los niños participan en una gran variedad de actividades cotidianas, que incluyen las actividades domésticas y

labores agrícolas, en los casos rurales, mientras que los niños de las zonas urbanas realizan actividades de juego, separados de las labores domésticas. En esa misma línea se encuentra el trabajo de Rebeca Mejía-Arauz, Leslie Reese, Antonio Ray Bazán, Claude Goldenberg y Victoria Torres Armenta “El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura”, en el cual se aborda la etapa de transición del entorno familiar a la escuela en los primeros grados escolares. Los investigadores plantean que el aprendizaje de la lectura y la escritura, si bien se desarrolla con ciertos valores específicos en el contexto particular de la escuela, también se da en la cotidianidad. Hay una conexión entre la vivencia y el aprendizaje que complejizan el acto mismo de aprender a leer y escribir: una configuración de valores, perspectivas y costumbres específicos en cada individuo o grupo de participantes. El estudio pone el acento en la relación entre escuela, familia y comunidad las cuales se configuran e intervienen en el desarrollo del lenguaje y las competencias lectoras y escritoras del niño.

En la sección Desafíos en la educación intercultural bilingüe, el foco está puesto sobre la educación bilingüe en las culturas indígenas latinoamericanas, en la traducción de contenidos académicos a las lenguas vernáculas. Desde esta investigación se repiensa la educación indígena desde una perspectiva de descolonización cultural e ideológica y se plantea la necesidad de una educación distinta que incluyera los conocimientos y valores de los pueblos indígenas. Los programas de educación intercultural bilingüe (EIB, en adelante), que se analizan en los trabajos incluidos en esta sección se desarrollaron principalmente en el Perú y abordan la diversificación de los currículos básicos desde enfoques como el de EIB, los NEL, la etnografía y la teoría de la actividad situada.

En el primer trabajo “¿Diversificar o interculturalizar el currículo?” de Lucy Trapnell, se destaca que los programas EIB que desarrollan organizaciones y ONG deben prestarle mayor atención a la relación conocimiento-poder si quieren contribuir al objetivo social y político de transformar

las escuelas en espacios de empoderamiento de pueblos con una historia de marginación. La investigación deja en evidencia la necesidad de crear currículos educativos alternativos que consideren nuevas formas de abordar la realidad e introduzcan categorías de análisis e interpretación distintas a las propuestas por otras disciplinas. De otro lado, en el trabajo de Virginia Zavala “Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica” se propone un “vuelco post-estructuralista” que cambia la noción tradicional de la escuela, es decir, un lugar en el cual se produce y transmite la verdad. En este caso, la mirada está puesta sobre todo en el lenguaje desde el análisis crítico del discurso; así mismo, se reflexiona críticamente sobre el EIB con base en la sociolingüística crítica, en la medida en que se reconocen las relaciones de poder que subyacen a las formas en que el lenguaje representa y construye la realidad.

448

Por último, la sección Prácticas letradas más allá de la escuela, incluye los estudios “Literacidad híbrida en dos comunidades de Texas”, de María Teresa de la Piedra, y “Multimodalidad y apropiación de conocimientos en procesos de literacidad de adultos de baja escolaridad”, de María del Carmen Lorenzatti. De la Piedra cuestiona las visiones homogeneizantes y deficitarias que existen sobre los inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos. Plantea que la literacidad, en algunas reformas educativas en este contexto, es definida como un conjunto de prácticas y habilidades que los estudiantes de sectores sociales “minorizados” deben adquirir para aprobar los exámenes estandarizados obligatorios del estado (p. e. Texas Assessment of Knowledge and Skills —TAKS—). Se plantea que prevalecen visiones hegemónicas de las prácticas letradas, ajenas a los estudiantes, por ello, se retoman los NEL y los conceptos de comunidad de práctica y prácticas letradas híbridas para mostrar la alternancia de códigos y registros del hogar y la escuela, es decir, la combinación de prácticas vernáculas y oficiales. Se explica que dicha hibridez puede ser un recurso que promueve la literacidad (Gutiérrez *et al.*, citado por De la Piedra).

María del Carmen Lorenzatti, por su parte, presenta los resultados de una investigación que indagó por las prácticas letradas que desarrollan adultos de nula/baja escolaridad en distintos espacios sociales (religioso, doméstico, financiero, laboral y escolar). Se retoman las categorías de literacidad, actividad, multimodalidad y apropiación de conocimiento para mostrar cómo los adultos son capaces de movilizar sus conocimientos y saberes para resolver asuntos de su vida cotidiana. El estudio evidencia cómo se usa la tecnología en función de situaciones sociales y cómo los adultos otorgan sentido a los textos, de acuerdo a sus actividades, a usos específicos, a destrezas y a su conocimiento social.

Los estudios incluidos en este libro se realizan desde un enfoque sociocultural, los cuales evidencian el problema de la desigualdad social y cultural, manifiesta en la distribución social y el acceso a las prácticas de literacidad, que ha sido uno de los principales propósitos de la escuela moderna. Se muestra que la lectura y la escritura se constituyen en una fuente para comprender la complejidad de las realidades culturales, además de su relación con el desempeño escolar. También resulta fundamental entender que el acceso al dominio de la cultura escrita como lo señala Petrucci (2003, p. 27) “instaura una relación tajante entre aquel que escribe y aquel que no, entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco”, en ese sentido, el abordaje histórico de la desigualdad a la que se alude, se asocia a las estrategias de distribución del poder político, económico, sociocultural y las apuestas de los sistemas educativos, a fin de contrarrestar el fracaso escolar.

Los estudios incluidos en este libro, desde perspectivas epistemológicas alineadas con los NEL, son un aporte interesante para las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Especialmente se busca profundizar en las formas de aprendizaje de individuos, grupos de individuos y prácticas colectivas de comunidades específicas. En ese sentido, el concepto de aprendizaje se liga al de práctica social y cultural. Además, permiten comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo se dan

en la interacción en el aula, sino también fuera de ella, es decir, que la investigación sobre prácticas letradas aborda realidades *in situ*, esto es, el aprendizaje en un contexto natural situado (Cole, 1996). Y en esa perspectiva, los estudios permiten conocer estas prácticas desde dentro y procuran aportar a su comprensión y transformación. Cobran sentido, entonces, el rol de los estudiantes (sus intereses, el acceso a materiales bibliográficos, sus posibilidades como lectores y escritores), el rol del maestro (su experiencia como lector y escritor, su concepciones sobre el lenguaje, su apuesta didáctica), los textos (tipologías textuales, géneros, formatos) y cómo estos se integran y se articulan en la formulación de marcos conceptuales y metodológicos en la enseñanza.

Las poblaciones seleccionadas reflejan la diversidad particular del territorio americano, así como las diferentes maneras de aprender que los investigadores ponen en tensión con las formas estandarizadas ideológicamente, sobre todo, con respecto a las formas de conocimiento de las poblaciones indígenas que todavía perviven. Estos trabajos visibilizan a las poblaciones indígenas a la luz de los NEL, para recuperarlas y analizarlas de cara a las prácticas letradas hegemónicas. La particularización sobre las formas de aprendizaje y la observación sobre la diversidad de formas de lectura y escritura que se desarrollan en diferentes lugares de América son uno de los principales aportes de esta compilación

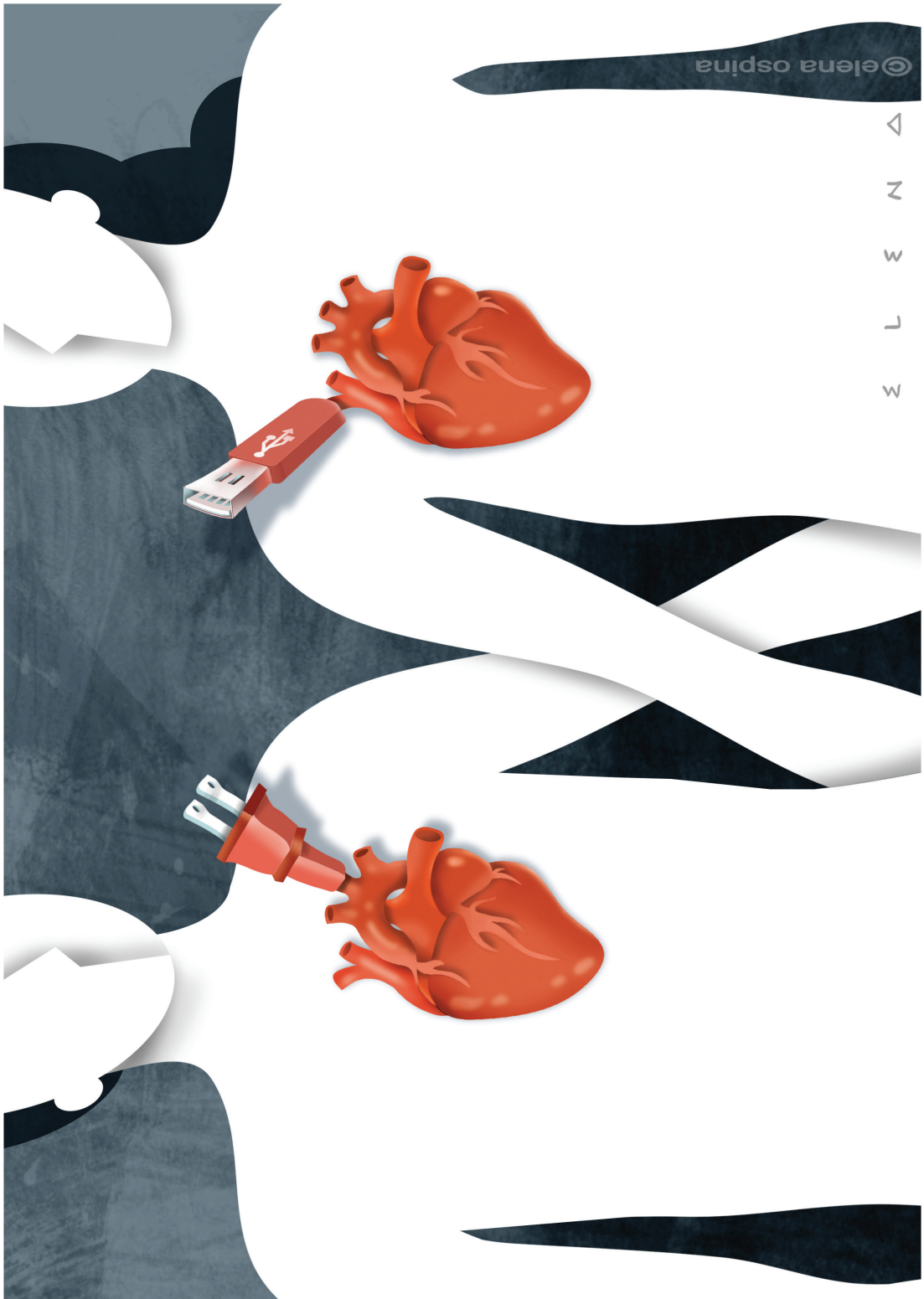
de investigaciones muy bien articuladas y estructuradas. Se ofrece una mirada crítica de la relación entre cultura, procesos educativos, prácticas letradas y aprendizaje en la que se asume la diversidad en las formas y estilos de aprender como un potencial, así como la necesidad de atender a esta en el trabajo pedagógico como parte fundamental de las agendas educativas de países latinoamericanos en los que ha prevalecido el enfoque deficitario de enseñanza de las prácticas de literacidad.

Referencias

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Frisancho, S., Moreno, M.T., Ruiz, P. y Zavala, V. (Eds.). (2017 [2011]). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gumperz, J. & D. Hymes (Eds) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Street, B. (2005). *Navigating Numeracies: Home/School Numeracy Practices. Multiple Perspectives on Attainment in Numeracy*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Zavala, V., Niño-Murcia M. y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

How to reference this article: Yepes-Serrano, R. (2019). Aprendizaje, cultura y desarrollo. *Una aproximación interdisciplinaria: reseña. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 445-449. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a14

AUTHOR GUIDELINES



Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 24, Issue 2
May-August, 2019 / pp. 205-456 / Medellín, Colombia
ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

With the purpose of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and to get a prompt review of your manuscript.

Procedure to register and upload your manuscript on the platform

Íkala works on an Open Journal System (OJS) publishing platform, in order to ensure a transparent process of reviewing and editorial preparation for authors, editors and reviewers. No article processing charges (APCs) are levied on authors to get their manuscripts reviewed and published.

To register and upload a manuscript for review on the OJS, please follow the steps below:

1. Register as an author on <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/user/register>. At the time of uploading your submission, please fill in the metadata

requested, including a physical address and one institutional e-mail, if possible.

2. Submissions sent to *Íkala* must be original and not have been published. Submissions having been completely or partially published, or which are in the process of being published somewhere will be declined, regardless of the publication channel used.
3. In the case of Empirical Studies it is mandatory to provide the informed consents wholly and legibly. When participants are minors, the informed consent must be signed by parents or legal guardians. The informed consent shall comply with the standards of this instrument (Refer to the Ethics section for more details on this).
4. When submitting a paper for peer-reviewing, please do not consider too strictly the date of submission, since reception of submissions does not imply their automatic publication or their publication in a specific issue. Instead, we schedule papers for publication in a specific issue, on the basis of their acceptance for publication by reviewers.

453

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

5. Submissions should be between 8,000-11,000 words and must be prepared strictly according to APA (2012, 6th ed.) norms. For literature reviews, a word count of 40 thousand words, and no less than 50 reference entries, is deemed acceptable.
6. An abstract in English, Spanish, and French languages, as well as five keywords as a minimum must be inserted in the metadata of the submission. Abstracts must be accurate, coherent and concise, and reflect content. For some guide on the selection of keywords, refer to Unesco's Thesaurus. Abstracts in Empirical Studies must state clearly an introduction, a method, results and discussion. Abstracts for other kinds of articles must follow APA norms (2012, pp. 25-27). The Director/Editor is responsible for verifying abstracts follow these norms.
7. The Director/Editor is responsible for verifying the pertinence of submissions, according to *Íkala's* sections, namely: Empirical Studies, Literature Reviews, Theoretical Articles, Methodological Articles, Case Studies and Book Reviews.
8. After a first preliminary reading, submissions which are deemed unsuitable (beyond the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) shall be declined. Submissions which conform to the submission guidelines stated by *Íkala* will undergo a double-blind peer-review process.

Editorial process

1. *Íkala* will conduct a preliminary reading of any new submission to check compliance with Author guidelines and editorial standards. This may take up to 4 weeks, depending on the volume of new submissions to check. After that you may be required to make some changes. After having received satisfactorily any required amendments, you will

be notified the peer-review process has started. *Íkala* will take two weeks to find two reviewers. In case reviewers cannot be found, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.

2. Reviewers who accept the request will be given up to three weeks to complete their review.
3. If and when both reviewers do not commit to do the review, the submission will be declined and a communication will be sent to the author.
4. In case one of the reviewers fails to complete the review, the final decision could be made by the Director-Editor based on the available review and her objective criteria. The same applies for conflicting reviews.
5. Reviewers will provide comments to help authors strengthen their submission. Therefore, it is expected authors fulfill reviewers' suggestions and re-submit a revised version within three weeks, so that their manuscript undergoes a second review.
6. Once a submission is accepted, relying upon the reviewers' evaluation, submissions are submitted for copyediting, as a result of which authors may be asked to approve grammar, syntax, lexical, APA norms, changes suggested, or to complete/modify any given passage, etc.
7. Author(s) will be required to make some further revisions and approve the respective versions in the copyediting and proofreading stages. No substantial amendments will be introduced after your manuscript has been accepted for publication, other than those suggested or deemed necessary by the editors.
8. Two (2) copies will be sent to the author(s)'s mailing address.

9. Should the submission be an outcome of a research project, authors must specify the name and code of the project, the institution where the project was carried out and the funding sources. Should it be the result of a thesis, seminar or conference presentation, the name of the institution or the title, venue and date of the event must be specified.
10. The Editorial Board is responsible for the journal's policies and serves as a consultant of the Director/Editor, who also reserves the right to decline submissions which do not conform to the aforementioned author guidelines.
11. All submissions published in *Íkala* have free online access, under Creative Commons' license CC BY-NC.

Publishing Ethics and Malpractice Statement

When you submit a manuscript for publication in *Íkala*, you agree you have not submitted it, as a whole or in part, previously or simultaneously, for consideration in another journal. Also, you agree your work is original, any significant third-party contribution is properly acknowledged, and all the authors have their corresponding authorship attribution.

In the spirit of honest advance in knowledge, *Íkala* strives to ensure that any material published strictly follows the ethical guidelines widely accepted in the field of scientific publications, including Ethics in Research (please see the Code of Ethics in Research at Universidad de Antioquia on <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES>) Therefore, redundant or partial publication practices are deemed non-acceptable. Editors shall reserve the right to reject any manuscript submitted for peer-reviewing by authors or institutions

that have been detected to have incurred in such a malpractice before. The same applies to any work that uses data from the same database without justified reason, and fails to include transparent cross-references to those previous publications. When such an event is detected, prompt notice will be issued to the affected publications and/or editors.

In the same line, plagiarism and self-plagiarism are not tolerated at *Íkala*. Therefore, authors are urged to treat references and citations with extreme care, so that proper attribution is given to any work that has served as a reference for the authors' own work. There are well-defined procedures to cope with this malpractice in the publishing sector. (See http://publicationethics.org/files/u7140/plagiarism_A.pdf). On the other hand, since recurring self-citation reflects some lack of objectivity, authors are encouraged to limit self-citations to up to 8-10 percent of a manuscript.

As a member of CrossRef, *Íkala* can now use CrossCheck, a similitude checker and plagiarism detection service powered by iThenticate. All manuscripts approved for publication in *Íkala* will undergo this screening for originality. Thus, *Íkala* expects to avoid misconducts such as plagiarism, multiple submission, redundant or duplicate publication, and to ensure transparency and value added in its published material.

When encountering any issue in this regard, *Íkala* will proceed as follows:

A low and medium percentage of similarity will be treated pedagogically: the submission shall be sent back to authors for revision. A higher percentage shall give cause for rejection and the refusal to consider any further submission by the author or authors involved.

Learn more in: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/about/submissions#authorGuidelines>



Imprenta
Universidad de Antioquia

Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13

Correo electrónico: imprenta@udea.edu.co

Impreso en junio de 2019