

Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento.

La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense

Autor:

Rúa, Maximiliano

Tutor:

Neufeld, María

Rosa

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Antropología Social

Posgrado

Maestría en Antropología Social
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

**Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La
producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la
Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense**

Tesista: Maximiliano Rúa
Directora: María Rosa Neufeld

Febrero 2014

Índice

Introducción y agradecimientos: Pág. 4

Capítulo 1: La construcción del objeto: ¿Del 1º grado en Llavallol al 1º grado en Cañuelas? Pág. 12

1.1 ¿Qué escribimos? Pág. 12

1.2 ¿Qué nos implicó escribir? Pág. 21

1.3 ¿Qué nos proponemos escribir? Pág. 25

1.4 ¿Qué implica escribir desde el enfoque etnográfico? Pág. 27

Capítulo 2. En torno al enfoque: El “oficio” de escribir y vivir en el Gran Buenos Aires Pág. 32

2.1 El enfoque teórico - epistemológico Pág. 32

2.1.1 Las condiciones: *¿qué?* Pág. 36

2.1.2 El saber gozar: *¿cómo?* Pág. 37

2.1.3 La participación: *¿dónde?* Pág. 40

2.1.4 Los imponderables: *¿por qué?* Pág. 41

2.2 Los “chicos del 1 grado del turno mañana” de la Escuela Manuel Belgrano de la Ciudad de Cañuelas. Pág. 42

Capítulo 3. Entre educación y escolarización: Las prácticas de escritura en la trama de experiencias cotidianas Pág. 53

3.1 Entre “educación” y “escolarización” Pág. 53

3.2 La transmisión, producción y apropiación social de las prácticas de escritura Pág. 61

3.3 Desdibujando los “límites” escolares Pág. 63

3.3.1 La transmisión de la escritura o lo que se presenta como enseñanza Pág. 67

3.3.2 La apropiación de la escritura o lo que se está aprendiendo Pág. 72

3.3.3 La producción de la escritura o la transposición Pág. 76

Capítulo 4: Las “escenas” de escritura y la “escolarización” de las prácticas Pág. 81

4.1 La historia del “nombre” y el “método” de nombrar Pág. 81

4.2 La institucionalización de un “sistema”: estado, escuela, ciudadanía y escritura Pág. 88

4.3 La institucionalización de un “método” Pág. 110

4.3.1 La primera escena: “ratio studiorum” alfabético Pág. 112

4.3.2 La segunda escena: monitores y silabeo Pág. 117

4.3.3 La tercera escena: la “palabra generadora” y la “conciencia fonológica” Pág. 122

4.3.4 La cuarta escena: el método global y el constructivismo psicogenético Pág. 128

- 4.3.5 La quinta escena: “El conductoro” Pág. 134
- 4.3.6 La sexta escena: ¿La práctica como contenido? Pág. 135
- 4.4 El sistema de “nombrar” y el “método” de la práctica Pág. 137

Capítulo 5: Las prácticas de escritura entre conocimiento, saber y contenido Pág. 141

- 5.1 La escritura entre “conocimiento” y “saber” Pág. 141
- 5.2 La escritura entre “contenido” y “conocimiento” Pág. 149
- 5.3 La experiencia con los “contenidos” Pág. 154
- 5.4 La trayectoria de las prácticas de escritura Pág. 157

Capítulo 6: La escritura de las prácticas: De locales nos hacemos fuertes Pág. 168

- 6.1 Las prácticas de escritura; o lo que hacemos antes, durante y después de escribir Pág. 168
- 6.2 El entramado local de las prácticas de escritura Pág. 177
 - 6.2.1 “De círculos, rectángulos y demás...” Pág. 177
 - 6.2.2 “En Dumbo también se hace copia” Pág. 181
 - 6.2.3 *La “reunión de padres”* Pág. 183
 - 6.2.4 Con “C” de “Cañuelas” y el “1” de “Arquero” Pág. 186
- 6.3 Las prácticas Pág. 188

Reflexiones finales o lo que escribimos para saber por dónde continuar: La producción social de las relaciones de construcción Pág. 195

Post-scritum: *Al fin de cuenta escribimos con el corazón* Pág. 206

Bibliografía Pág. 208

Introducción y agradecimientos

*“Duérmete niño
estará a tu lado cantándote esta canción
haré un esfuerzo para no dormirme antes que vos
no sé si estoy soñando o estoy despierto
pero este momento es perfecto, es perfecto
Veo tu inocencia dormirse sin dejar alerta
no hay nada más importante
que mañana levantarse e ir a jugar
cuándo he perdido yo ese angelito
con alas que puedo ver en vos?
Duérmete niño, duérmete niño.”*
Intoxicados

La escritura forma parte de nuestra vida desde sus inicios. Se registra nuestra fecha y hora de nacimiento, se nos asigna un nombre y un apellido, se nos rodea de palabras y frases que expresan los sentimientos de quienes nos vieron y ven nacer. Sin embargo, no nacemos sabiendo escribir, incluso lo que se considera escribir varía dependiendo del contexto, la sociedad o el momento histórico en el que lo estemos considerando. Vamos conociendo lo que significa escribir durante toda nuestra vida. En nuestros primeros años comenzamos a “garabatear” diferentes superficies y comprendemos que los adultos que nos rodean encuentran satisfacción al ver dichos “garabatos”, y más aún cuando comenzamos a transformar esas expresiones gráficas en letras y escribimos sus nombres o explicitamos la relación que nos une a ellos. A medida que vamos creciendo comprendemos que a partir de sus letras y palabras, la escritura además de posibilitar el entendimiento transmite significados y sentimientos.

Los años pasan y comenzamos a relacionarnos con otros y a entender que la escritura nutre toda nuestra vida social. Participamos de diversos espacios que nos transmiten los códigos que regulan su práctica; vislumbramos que ser parte de una sociedad supone hacer uso del registro escrito. Las normas, las reglas, los derechos, las obligaciones, todo lo que establece y regula la vida social está escrito. Con el paso del tiempo la experiencia nos va permitiendo percibir que existen diversas maneras de escribir, que sus posibilidades prácticas son inmensas. El arte, la literatura, la ciencia, la política, todas estas actividades

hacen uso de la lengua escrita, todas desarrollan sus propias prácticas de escritura. A medida que avanza nuestra vida, algunos elegimos -en la medida de nuestras posibilidades- hacer uso de esta práctica como parte esencial de nuestra profesión.

La escritura es, y ha sido, una de las prácticas centrales a partir de las cuales nuestra sociedad ha construido y organizado la vida social. La adopción de dicha práctica por parte de las diferentes sociedades a lo largo de la historia fue decisiva; permitió su organización social y su transmisión a partir de diferentes instituciones. Entre estas se destaca en nuestra sociedad, por su alcance y magnitud, la “Escuela”. En nuestro territorio la transmisión de las prácticas de escritura se ha desarrollado desde principios del siglo XVIII. Sin embargo, una preocupación central motorizó su expansión en el siglo XIX: el desarrollo del Estado-Nación y su necesidad de expandir y consolidar prácticas “ciudadanas”. No obstante, el uso de la escritura ha excedido, y excede, los límites de lo estatal y lo escolar. Innumerables “usos” sociales son desplegados por los sujetos en su cotidianeidad. Usos que se entrelazan redefiniendo y resistiendo la escolarización de las prácticas de escritura.

En las páginas que siguen exploramos los procesos de producción, apropiación y transmisión de las prácticas de escritura en los diversos contextos que configuran la experiencia cotidiana de niños y adultos. Nos proponemos comunicarles el entramado de prácticas que construyen los sujetos al hacer uso de la escritura en la cotidianeidad escolar. Entramado que articula los diversos usos sociales dados a la escritura en los diferentes contextos por los que tanto niños como adultos van transitando cotidianamente. Como sostenemos en esta tesis: *“Recuperar dichas relaciones, describiendo hasta el más minúsculo detalle la vida cotidiana, nos permite entramar lo observado en el marco de los procesos sociales en los cuales se imbrican dichas prácticas de escritura. El carácter “artesanal” del trabajo etnográfico es el que nos posibilita estar problematizando constantemente nuestras interpretaciones de los procesos sociales. No obstante, es nuestra perspectiva “política” la que nos obliga a estar “alerta”, a evitar las “ilusiones” de quien suele “naturalizar” sus*

propias circunstancias de producción y “universalizar” las condiciones sociales que posibilitaron su práctica”.

En el Capítulo 1 “La construcción del objeto: ¿Del 1º grado en Llavallol al 1º grado en Cañuelas?” abordamos algunas consideraciones teóricas en torno a las experiencias y condiciones sociales que posibilitaron la construcción de la problemática. En este capítulo explicitamos las decisiones que nos llevaron a elegir determinado contexto social y compartimos nuestro propio proceso de construcción para situar el enfoque a partir del cual hemos interpretado el proceso de construcción local. Por lo cual en este capítulo hemos hecho una reconstrucción de nuestra trayectoria formativa y de la relación que a lo largo de nuestra vida hemos tenido con la lengua escrita.

En el Capítulo 2 “En torno al enfoque etnográfico: El “oficio” de escribir y vivir en el Gran Buenos Aires” presentamos el contexto social donde hemos desarrollado la investigación, y que dio lugar a la escritura de la presente tesis. Reflexionamos en torno a nuestro propio proceso de apropiación del enfoque etnográfico y la producción de “conocimiento” mediante una práctica de escritura, y acerca de esta misma práctica. En este capítulo, pretendemos explicitar las categorías teóricas usadas, nuestro posicionamiento epistémico y el tipo de conocimiento académico que nos proponemos construir. Asimismo iremos presentando a los chicos del 1º grado del turno mañana y a los adultos que trabajan con ellos en la Escuela Manuel Belgrano de la Ciudad de Cañuelas intentando dar cuenta de la red de relaciones en la que nos encontrábamos implicados, en la que nos involucramos.

En el Capítulo 3 “Los usos de la escritura entre educación y escolarización” analizamos, a partir de los registros etnográficos, el entramado que se produce entre el proceso “escolarización” y otros contextos de “educación” al hacer uso de la lengua escrita. Repasaremos algunos trabajos de orientación antropológica que han abordado las cuestiones relativas a la escolarización y el uso del lenguaje escrito. Finalmente, hacemos una reflexión analítica, a partir de las prácticas de escritura observadas en el campo, de las relaciones entre

los procesos de transmisión y enseñanza, apropiación y aprendizaje, y producción y la transposición.

El Capítulo 4 “Las “escenas” de escritura y la “escolarización” de las prácticas” repasa, en las relaciones cotidianas, la presencia de “huellas históricas” que actualizan en la cotidianeidad prácticas de escritura acuñadas por los diferentes “métodos” durante la historia del proceso de escolarización en nuestro país. Para lo cual analizamos como la implantación del “sistema” de escolarización de nuestro país se da en estrecha relación con la constitución del Estado-Nación Argentino. Exploramos como la necesidad de “educar”, en valores, normas ciudadanas a la población, implicó la institucionalización por parte del Estado-Nación de una política educativa y un “método” de transmisión, apropiación y producción del lenguaje escrito.

En el Capítulo 5 “Las prácticas de escritura entre conocimiento, saber y contenido” trabajamos, a partir del registro etnográfico, los sentidos que construyen entre niños y adultos a las prácticas de escritura. Exploramos cuáles prácticas son consideradas conocimientos, saberes, o contenidos a partir del “uso” que los sujetos hacen del lenguaje escrito en la cotidianeidad escolar. Analizamos cómo en las prácticas de escritura transmitidas, apropiadas y producidas en el contexto escolar se entrelazan saberes sociales con conocimientos disciplinares, y viceversa. De la misma forma exponemos cómo saberes y conocimientos, son transmitidos, apropiados y producidos en términos de contenidos escolares.

Finalmente, en el Capítulo 6 “La escritura de las prácticas: De locales nos hacemos fuertes” trabajamos sobre diferentes “instantáneas” etnográficas que nos permiten reflexionar en torno al entramado de prácticas que se despliegan antes, durante y después del acto mismo de escritura. Analizaremos como las prácticas de escritura entretejen las experiencias escolares, familiares y barriales en torno a lo escrito, promoviendo, a su vez, desplazamientos, resistencias y apropiaciones, en cada contexto de usos construidos en otros contextos.

Sin embargo, no solo queremos que conozcan “las prácticas de escritura” desplegadas entre los niños y adultos del 1º grado donde realizamos nuestro trabajo, deseamos que conozcan sus risas, sus enojos, sus juegos, sus compromisos y sus sueños. Conocer e interpretar los significados de una práctica social, como el uso de la lengua escrita, requiere desde un enfoque etnográfico transmitir las relaciones que fuimos construyendo durante los dos años que vivimos entre ellos y ellas. A las niñas y los niños, las maestras y los directivos, las madres y los padres, a cada uno de ellos dedico el presente trabajo.

A continuación quisiera escribir los nombres de quienes me han acompañado durante estos largos años y agradecerles el posibilitarme haber llegado hasta aquí.

A mi hermosa familia. Noemí Silvia Curia y Héctor Valentín Rúa, su amor y generosidad me han dado la libertad para vivir. Solange Rúa quien con su paciencia y sonrisa me mostró, y me muestra, la belleza del para siempre. Sergio David Camacho cuyo “tirar para adelante” nos permitió, y permite, seguir caminando. A Juana, Chela, Héctor y Pepe, los que eligieron enseñarme el poder que tiene reír, creer, llorar, crecer, jugar y amar. A Sid, Arturo y la Negra les debo la eterna alegría que me brindan día a día.

Mi gratitud a los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires quienes me transmitieron el oficio de antropólogo. En particular para quienes lucharon por crear la Maestría de Antropología y luchan cotidianamente por ofrecer una formación de excelencia y gratuita. A mis maestros, de los que admiro y respeto su política del vivir. A mi Directora María Rosa Neufeld le agradezco “su antropología”, pero sobre todo su forma de vivir y cuidar nuestro trabajo. A María Paula Montesinos y Silvana Campanini quienes “siempre” confiaron en lo que podía llegar a hacer. María Cecilia Scaglia, la que me ha cuidado, y me cuida, en momentos en los que era muy difícil animarse a hacerlo. Laura Santillán, quien siempre ha sido “referente” en momentos de enorme desconcierto. A Marian Moya quien apostó y me enseñó otras antropologías. Ariel Thisted, quien incansablemente ha sabido que decir

en los tiempos en los que era difícil decir. A Mauricio Boivin quien supo dar la palmada en el hombro adecuado y de quien aprendo “la política”. Lo interesante de la escritura es que nos permite nombrar lo que la vida nos ha dado y a mí me dio otra madre Liliana Sinisi, me cuida, me forma, me aguanta, y sobre todo ¡¡¡me abraza fuerte, fuerte!!!

Agradezco a mis compañeros y amigos. Laura Cerletti con quien empezamos a “jugar” a ser antropólogos y en cuya espalda he descansado tanto. A Javier García que me ha enseñado “tanta” antropología con sus sagaces miradas y las risas compartidas. Soledad Gallardo por cuidarme y enseñarme que el compromiso se construye en el día a día. A Lucía Petrelli de quien aprendí y aprendo, la belleza que hay en la sencillez del conocimiento. Horacio Paoletta, el que siempre está, el que siempre acompaña, el que enseña la confianza silenciosa. A Roberto Zurutuza, un compañero incondicional de quien he aprendido como crecer, y al cual admiro por buscar incansablemente la felicidad. Laura Ruggiero de quien aprendí a mostrar la honestidad del corazón y reírme de él. A Soledad Gesteira su incondicional acompañamiento me enseña a cuidar lo que la vida me ha dado. A Agustín Barna con quien elegimos ser amigos acompañándonos en grandes aventuras; divirtiéndonos, llorando, cuidándonos y creciendo. María Emilia Bellocchio, una amiga que supo decir lo que había que decir con ternura. Carolina Charles quien se animó a quererme sin juzgar y a cuidar sin preguntar. A Virginia Salerno, quien abrió su mundo sin prejuicios y de quien aprendo que siempre se puede sonreír. A María Laura Fabrizio quien alimentó, y alimenta, mi mundo con oportunidades hermosas. Débora Lanzeni, Soledad Torres Agüero y Clara González Sueyro de quienes sentí la caricia de la diferencia y quienes me han acompañado sin saber muy bien a donde nos dirigíamos. A Virginia Pineau, Hernán Palermo, Liliana Landaburu, Gabriela Scarfo y Damián Bozzuto les agradezco la confianza “de hierro” brindada en el “extraño mundo” de la política universitaria. Ana Clara Scambato su paciente mirada sin prejuicios. A Laura López, Josefina Yabor, Lucia Rodríguez Bustamante y Fernando Juanolo, por animarse a caminar conmigo y mostrarme el porvenir. A las camareras y camareros del Café Bicentenario de Temperley y el Havanna de Adrogué cuyos atentos cafés han acompañado las jornadas de trabajo.

Agradezco a quienes supieron acompañarme y por diferentes razones hoy recorren otros caminos. A Cecilia Varela con quien supimos acompañarnos cuando la inocencia era mundo y de quien siempre admiré su tierna sagacidad. Alejandro Alba quien supo darlo todo permanentemente. Pablo Del Bustio a quien le debo el haberme guiado en momentos muy difíciles y de quien admiro y respeto su tenacidad. A Gabriel Filas con quien aprendí el valor de la simplicidad. A Mercedes López Oribe con quien construimos momentos perfectos y quien me enseñó el poder de seguir vivo. A Lionel Forzati quien supo abrirme las puertas de su maravilloso mundo con gran generosidad. Sergio Pallero le debo los más grandiosos abrazos. Florencia García Rajo quien supo terminar para continuar y con quien aprendí la belleza del soñar.

A los de siempre, a los que con su paciente y silencioso hacer me trajeron y traen al Sur. Damián Micozzi el que silenciosamente supo, y sabe, enseñarme que siempre hay oportunidad en el límite. Miguel de Arregui –y sus corazones Clara, Olivia y Fermín- quien siempre me abrazó, incluso cuando tuvo que afrontar el “no”. Carlos Micozzi de quien aprendo a pedir lo imposible. Matías Bidart a quien le debo el dar sin esperar y el saber que nunca es tarde para volver a empezar. A mis hermanos con quienes ensayé el vivir. Diego Casavelos (y sus corazones Inés y Mateo) con quien hemos crecido juntos y de quien aprendí el sentido que tiene “luchar”. Gonzalo Pocovi (y sus corazones Alba, Jana y Quin), a quien admiro y extraño enormemente, con quien he soñado todo y a quien le debo gran parte de lo que soy. Alfredo Lescano (y sus cuatro almas Lila, Dante, Paloma y Lara) con quien he crecido en el oficio de pensar y de quien admiro el placer que tiene el aprender. A Cristina quien con sus palabras reales me muestra que hay respetarse en las buenas y en las malas. A Marcelo Cantero, Juan Ignacio Pocovi y Leticia Buttazzoni, los que me han acompañado incansablemente en preciosas locuras, quienes han sabido tender la mano en los momentos más oscuros, quienes me enseñan, y me enseñaron, lo que significa “estar”.

Finalmente le agradezco a dos mujeres con quienes al mirarnos sentimos la vida. A María Mercedes Hirsch compañera de vida con quien nos animamos a

ir donde no imaginábamos poder llegar. Sus consejos, nuestras charlas y sus sinceras lecturas permitieron que sintiera el oficio y transformara en realidad mis palabras. Y a Lola Camacho, quien en algún momento comprenderá que su sonrisa fue la que permitió que hoy escriba.

Escribimos para agradecer. Gracias Idefix, Obelix, Asterix, Mafalda, Clemente Batman y Juan Salvo por sus escritos políticos; Don Gato, Bugs Bunny y Scooby Doo por sus enseñanzas de amistad; Picard, Kirck, Spock e Indiana por sus reflexiones antropológicas; Diego, el Bocha, el Rolfi y el Kun por no rendirse nunca; Patricio Rey y Divididos por su pasión. Gracias a los que estuvieron, a los que están, pero sobre todo a los que vendrán.

Capítulo 1

La construcción del objeto de investigación: Del 1º grado en Llavallol al 1º grado en Cañuelas

1.1 ¿Qué escribimos?

¿Puede escribirse un texto sin interrogarse sobre lo que es escribir? En "Lectura, lectores, letrados, literatura" Pierre Bourdieu se preguntaba: "*¿Puede leerse un texto sin interrogarse sobre lo que es leer?*", y en dirección a una respuesta advertía; "*Lo previo a toda construcción de objeto es el control de la relación, a menudo inconsciente, oscura con el objeto que se trata de construir (no siendo muchos de los discursos sobre el objeto, en realidad, sino proyecciones de la relación objetiva del sujeto con el objeto (...) Interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura, es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situaciones en las cuales se lee (y se ve enseguida que una de esas condiciones es la scholé, el ocio en su forma escolar, es decir el tiempo de leer, el tiempo de aprender a leer) y también sobre las condiciones sociales de la producción de lectores. Una de las ilusiones del lector es la que consiste en olvidar sus propias condiciones sociales de producción, en universalizar inconscientemente las condiciones de posibilidad de su lectura*" (Bourdieu; 1993). Estas reflexiones valen para comenzar a explorar el objeto central de este trabajo; las prácticas de escritura. Indagar las prácticas de escritura implica explorar el entretrejo de las relaciones que entablamos cotidianamente -en las escuelas, las familias, el barrio, etc.- pero asimismo implica problematizar las condiciones sociales de posibilidad -desde las escolares a las académicas- de dichas prácticas o lo que en este trabajo hemos llamado, la producción social de las prácticas de escritura.

Al escribir cotidianamente hacemos uso del lenguaje. El lenguaje está compuesto por un conjunto de sonidos y caracteres gráficos articulados y acordados socialmente, a partir de los cuales los sujetos manifiestan pensamientos, sentimientos, etc. El hecho de que estén articulados y

acordados socialmente es lo que permite denominarlos código o sistema; permitiendo configurar lo que denominamos “lengua”, es decir el sistema de comunicación propio de un grupo social (Sapir; 1972). Los sistemas de comunicación distinguen las manifestaciones “orales” de las “escritas”, ambas expresiones involucran prácticas que están estrechamente relacionadas y se retroalimentan mutuamente, no obstante responden a diferentes códigos de uso y son reglados por diferentes acuerdos sociales, por ende establecen relaciones diferentes con la lengua. En este sentido, Saussure sostiene que el habla -o la oralidad- es "la condición de la lengua" en tanto no puede ser transmitida por fuera del habla, la apropiación de la lengua se hace mediante la práctica oral, y es según el autor la fuente de transformaciones de la lengua, no obstante es esta última quien asegura la integridad y coherencia de las asociaciones de sonidos y los sentidos desplegados por los sujetos y, de esa manera, la mutua comprensión. En este mismo sentido podríamos ubicar la relación entre la escritura y la lengua; las prácticas de escritura son sin duda fuente de innovación y transformación social no obstante es el acuerdo social en torno al lenguaje, quien posibilita su integridad en tanto lengua, a su vez que sienta las condiciones para su transformación. Asimismo, los análisis de los “sistemas de comunicación” establecen grados de “correspondencia” entre el lenguaje escrito y sus manifestaciones gráficas y el lenguaje que se habla o las expresiones orales del lenguaje, correspondencia que se establece según el contexto en el que se esté usando. Esta aparente “correspondencia” o no entre el lenguaje escrito u oral y sus “manifestaciones” o “expresiones”, según el contexto en el que se esté desplegando es estudiada como más o menos adecuada, sobre la base del uso correcto o erróneo de las reglas que establecen los parámetros de comunicación en un determinado contexto y momento histórico. La relación entre el “lenguaje”, el “habla” -u “oralidad”- y la “escritura” son, y han sido, objeto de innumerables debates entre diferentes profesionales dedicados a su estudio, pedagogos, didactas, psicólogos, científicos de la educación, etc.

También debemos hacer otra distinción; entre las prácticas de “escritura” y las de “lectura”. Durante muchos siglos fueron prácticas separadas, que implicaban una transmisión diferenciada. La lectura implicaba una práctica menos costosa

que la escritura: con un solo libro se transmitía el oficio a muchos, no obstante acceder al papel y la tinta resultaba mucho más dificultosa. Nos comenta Pablo Pineau (2012) *“conseguir tinta en el Río de la Plata, o en todo país implicaba mover todo el comercio colonial, implicaba dos océanos, el Atlántico y el Pacífico, meses y demás, y era muy caro. Se escribía (...) con la pluma de ganso era muy difícil escribir, porque hay que estar todo el tiempo sacándole punta, por ejemplo. La escritura era un saber más artesanal, tenía que ver más con la cuestión artesanal, el que escribía era un artesano; de hecho, durante siglos los escritores y los escribanos eran artesanos porque sabían escribir. Para esto de escribir con letra corrida va a tener que haber una serie de cambios tecnológicos –desde el abaratamiento del papel, el abaratamiento por la creación de la pluma metálica, el abaratamiento de la tinta– para que la escritura sea una práctica común.”*

Para esta tesis no es nuestra intención abundar en estos desarrollos, sino más bien contribuir a ellos desde una perspectiva etnográfica, enfocándonos en las prácticas que despliegan los sujetos al hacer uso de la escritura.

Las temporalidades requeridas en una interacción de comunicación oral difieren de las demandadas en una situación de escritura. Ambas necesitan diferentes soportes de almacenamiento y por ende involucran distintas prácticas, como el registro de lo sonoro mediante algún artefacto o el almacenaje en libros, revistas, hojas, etc. Lo “oral” involucra prácticas de corrección del uso que necesita de la interacción inmediata, mientras que lo “escrito” permite una práctica de corrección diferida. Lo verbal se apoya en recursos como la voz, el ritmo, el tono, el timbre, etc. Lo escrito recurre al uso de la tipografía, los títulos y subtítulos, los signos de puntuación, la organización de párrafos, etc. Mientras que al escribir suele evitarse la “redundancia” y la “reiteración”, lo “oral” presenta reiteraciones y “omisión” de palabras o frases en su uso. Este aspecto “comunicativo” ha sido y es objeto de innumerables estudios (Sapir; 1972, Jakobson; 1984, Dell Hymes; 1976). En el presente trabajo nos proponemos poner el foco en el aspecto “constructivo” del lenguaje escrito, analizar sus “usos” y los “sentidos” que se despliegan en torno a su práctica.

Este aspecto constructivo del lenguaje es producto de la práctica que despliegan los sujetos. Prácticas a partir de las cuales la realidad social y/o la naturaleza son conceptualizadas en el marco de relaciones sociohistóricas configurando la trayectoria formativa de los sujetos. Vale aclarar que la trayectoria formativa configura la experiencia del sujeto en el momento en que ella misma es transformada por la práctica, es en este proceso en el que el sujeto construye conocimiento o saber, vivenciado como “nuevo”.¹

El conocimiento concita el despliegue de, un conjunto de prácticas que explican de manera abstracta -escritas, orales, etc.- la experiencia de la realidad y la naturaleza. En este marco se ubican las prácticas desplegadas en el contexto escolar, académico o disciplinar. Además de este conjunto de prácticas organizadas en términos de conocimiento, los sujetos en su relación con la realidad social y/o la naturaleza despliegan otro conjunto de prácticas donde se producen otras formas de organizar, jerarquizar, secuenciar, etc. su experiencia. Este conjunto de prácticas, cuya característica es que no explicitan de manera abstracta lo que producen, son más bien consideradas un saber asociado al hacer. Por ejemplo, podemos saber que va a llover, pues observamos una serie de rasgos y manifestaciones físicas que indican sobre la base de nuestra experiencia que va a llover (proceso de producción de saber), pero no necesariamente podemos explicar los fenómenos meteorológicos que permiten argumentar de manera abstracta en torno al fenómeno de la lluvia (proceso de producción de conocimiento). Es interesante resaltar, que el saber hacer no necesita explicitar por qué se desencadenan ciertos fenómenos, e incluso de sistematizar y describir las prácticas desplegadas en ese hacer. De esta forma, para preparar un té, no se necesita explicitar por qué el agua se tiñe, ni cuáles son los pasos que nos permiten realizarlo (calentar el agua, poner el saquito en una taza y verter el agua luego). Del mismo modo que al escribir el remitente de una carta no explicitamos las razones que nos llevan a hacerlo en el revés del sobre, o cuando preguntamos mediante mensaje de texto en el celular escribimos “xq” sin explicitar los usos que nos llevaron a

¹Ampliaremos en el Capítulo 3.

producir dicha abreviatura. Según Heller (1977) la dinámica cotidiana, su constante construcción hace que en muchos casos la relación entre acción y pensamiento estén imbricadas muy fuertemente, tanto que naturalizamos nuestra prácticas al punto de no notar que las realizamos. Lahire (2006) sostiene que muchas prácticas del saber hacer quedan escondidas tras “prácticas pantallas” (hacer un té-mandar una carta-responder txt) que resumen en una acción muchas acciones de la vida cotidiana.²

Al enfocarnos en lo que los sujetos hacen, y no en el grado de correspondencia o no entre el “sistema” y su uso, intentamos habilitar la posibilidad de analizar los usos y sentidos diferentes que los sujetos otorgan a las prácticas de escritura. Por ello sostenemos que, al escribir desplegamos una práctica cuya condición de posibilidad son las reglas del lenguaje, pero que se nutre y actualiza a partir del contexto socio-histórico en el que se despliega, el cual involucra claramente nuestra trayectoria de vida. Por ello hemos decidido recortar nuestro objeto de estudio en torno al uso del lenguaje escrito, específicamente en torno a las prácticas de escritura, dejando de lado en la medida de lo posible, el uso del lenguaje oral y las prácticas de lectura. Esta decisión no se funda en considerar que ellas -las prácticas del habla o las de lectura- no sean centrales en el estudio de la relación entre el proceso individual de apropiación y el proceso social de transmisión³ en torno al “uso” de la lengua, sino por considerar que su abordaje merece un trabajo específicamente dedicado a ello el cual excede las posibilidades de nuestra propuesta.

¿Qué sentidos y usos sociales se le otorgan a la escritura? En el diccionario de la Real Academia Española se sostiene que escribir implica: “1. *tr. Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie.* 2. *tr. Componer libros, discursos, etc.* 3. *tr. Comunicar a alguien por escrito algo.* 4. *tr. Trazar las notas y demás signos de la música.* 5. *prnl. Inscribirse en una lista de nombres para un fin.*” Representar, componer, comunicar o inscribirse son expresiones gráficas que en nuestro lenguaje dan

²Ampliaremos en el Capítulo 5.

³Ampliaremos en el Capítulo 3.

cuenta de la parte conjugable de la oración que expresa la acción y el estado del sujeto; son verbos. Blanche-Benveniste (2002) sostiene que la escritura *“conlleva dos significados diferentes: en primer lugar remite a la manifestación gráfica del lenguaje y en segundo connota el lenguaje que se escribe.”* Desde nuestro punto de vista habría una tercera acepción, dado que tanto las “manifestaciones gráficas” como “el lenguaje escrito” involucran un hacer acordado socialmente: la práctica de escritura. Decidimos enfocarnos en dichas prácticas pues nos posibilitan registrar el entramado de relaciones contextuales, a partir de las cuales, los sujetos construyen lo social (la escritura de una tesis de investigación académica, una simple lista del supermercado, una nota a un ser amado, etc.). Las prácticas de escritura son producidas en relación, y más aún, las prácticas que se despliegan están implicadas en un marco de sentidos, en una experiencia social compartida, que supone un contexto y un momento histórico particular. Nuestras prácticas de escritura están implicadas en el entretejido social que conforma nuestra experiencia.

Los escritores despliegan su práctica en un entramado de relaciones sociales que le otorgan sentidos; educativo y/o escolar, de método y/u oficio, de conocimiento y/o saber, y hasta de práctica reglada o no, dependiendo del contexto de uso en el que se lleva adelante. Los sujetos experimentan la necesidad de hacerse entender, de comunicarse, identifican que deben utilizar diferentes reglas o normas (gramaticales, ortográficas, etc.) para comunicar, comienzan a explorar y en el marco de ciertas relaciones sociales despliegan prácticas académicas, escolares, laborales, familiares, etc. El uso que cada uno de nosotros hace del lenguaje escrito es una expresión -entre tantas otras- de nuestra experiencia con el mundo social (Bruner; 1986) donde *“el sujeto construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de otros”* (Ferreiro; 2002). Las prácticas de escritura visibilizan nuestra experiencia con lo que en un contexto, social e histórico, supone el “escribir”, a partir de la articulación de ciertas condiciones sociohistóricas, que se posibilitan un conjunto de relaciones y prácticas sociales. Las cuales sientan ciertas condiciones de posibilidad -por sobre otras- para el entretejido del proceso histórico -o sociogenético- y el proceso individual -o psicogenético-, sobre el que se despliega la cotidianidad de los sujetos (Rockwell; 2002). Es pertinente

visibilizar la red de relaciones que da lugar a toda producción social, y que en nuestro caso produce los múltiples **sentidos** y **usos** otorgados a las prácticas de escritura.

Como sostuvimos anteriormente, la escritura se despliega en el marco de ciertas relaciones sociohistóricas que sientan sus condiciones de posibilidad. Las prácticas de escritura en nuestra sociedad son desplegadas a partir de múltiples niveles de condicionamiento desde las políticas estatales a las decisiones cotidianas que día a día son tomadas en las escuelas. El Estado y sus políticas, las Academias y sus normas, las Editoriales y sus intereses económicos, las Empresas y sus diversas tecnologías pujan por establecer sus intereses dentro de un entramado de fuerzas que va delineando lo que es políticamente “posible” y, hasta un grado extraordinario, también los límites de lo que es intelectualmente y socialmente “posible”. En este sentido, tal como decíamos con Hirsch, *“los procesos de escolarización adquieren un sentido particular en cada formación histórica, al tiempo que las escuelas encarnan instituciones sociales que implementan la formación cívica y social de niños y jóvenes, transmitiendo parte de los valores, saberes y prácticas, considerados necesarios para desenvolverse en la cotidianidad”* (Hirsch y Rúa; 2009).

De esta manera, las prácticas de escritura son abordadas por las instituciones escolares en términos de “contenidos”, tanto por ser el conocimiento primordial en los primeros años de escolarización, como por ser la materia prima, la herramienta instrumental que establece, las coordenadas -gramaticales, sintácticas, ortográficas, etc.- de apropiación de lo social en términos de contenidos curriculares. La noción de contenido, es ampliamente discutida en las Ciencias de la Educación, algunas posiciones consideran que hacen referencia sólo a la información incluida en los programas de las materias o las asignaturas escolares, otros sostienen que hace referencia a “todo” lo que se les transmite a los estudiantes durante su formación en términos de Basil Bernstein (1998), *“todo aquello que ocupa el tiempo académico”*.

Los “contenidos” al ser diseñados y seleccionados en el marco de una determinada política educativa, adquieren el status de “curriculares”; haciendo

referencia a los conocimientos considerados necesarios en cada sociedad, y momento histórico, que se propone transmitir mediante el sistema escolar. En el presente trabajo consideramos que los contenidos *“son a su vez una forma singular de conocimiento que reflejan (...) una posición epistemológica, metodológica y política al interior de un campo de conocimiento. Son creados para una práctica específica a partir de la cual se selecciona y organiza un stock de objetos a ser enseñados. Son producto de una práctica situacional, que despliega un proceso de producción en el contexto de ciertas relaciones que lo reformulan constantemente al ser enseñados”* (Cerletti, Rúa y Sinisi; 2011).

No obstante, el uso que hacemos del lenguaje escrito o sea las prácticas que desplegamos al escribir, no son comprensibles a partir de las condiciones presentes que parecen haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que las han naturalizado -principio duradero de su producción-. Para ello es necesario articular las condiciones históricas a partir de las cuales se han constituido las relaciones sociales que han producido determinados usos, con las condiciones sociales en las que estas operan, recién ahí podremos ir comprendiendo las prácticas sociohistóricas que componen la producción social de la escritura.

Toda práctica -e incluso las de escritura- contiene su propia historia objetivada en las relaciones sociales que las constituyeron a partir de determinadas condiciones sociales e históricas. Las prácticas están *“objetivamente concertadas y dotadas de un sentido objetivo al mismo tiempo unitario y sistemático, que trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes, individuales o colectivos”* (Bourdieu; 2007)⁴.

⁴ *“Uno de los efectos fundamentales del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado es la producción de un mundo de sentido común, cuya evidencia inmediata se duplica por la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo, es decir la armonización de las experiencias y el continuo refuerzo que cada una de ellas recibe de la expresión individual o colectiva (en la fiesta, por ejemplo), improvisada o programada (lugares comunes, proverbios), de experiencias semejantes o idénticas. La homogenización objetiva de las relaciones sociales de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo calculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de toda interacción directa y, afortiori, de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las*

Este entretrejado de experiencias es el que proponemos recorrer. En el nivel de lo cotidiano escolar, donde se ponen en juego ciertas relaciones de producción -las del método escolar de transmisión- y determinadas fuerzas de producción - en este caso las del lenguaje escrito- donde tanto niños como adultos negocian sentidos y articulan usos diferenciales en torno a lo que implica escribir. Entendiendo que la producción social de las prácticas de escritura se desarrolla en términos sociales, y no exclusivamente individuales. Por ello nos proponemos reconstruir las relaciones institucionales, cotidianas, a través de las cuales los estudiantes, los maestros, los familiares se encuentran con y hacen suyos, los sentidos y usos asociados a la lengua escrita, que se despliegan en el entramado de la cotidianeidad escolar (Rockwell; 2002).

En la vida cotidiana los sujetos *“ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías”* (Heller; 1977). En las relaciones donde los elementos de la cotidianeidad cobran sentido, *“las normas asimiladas cobran “valor” (...) cuando éstas comunican realmente al individuo los valores de las integraciones mayores, cuando el individuo – saliendo del grupo (por ejemplo, de la familia) – es capaz de sostenerse autónomamente en el mundo de las integraciones mayores”* (Heller; 1977). En este sentido, si bien los debates a los que hemos aludido someramente al inicio de este punto son recuperados a lo largo del presente trabajo, nuestro foco estuvo puesto en las relaciones que entablan entre sí los diferentes sujetos que participan de la producción social de las prácticas cotidianas de escritura en un 1º grado de la educación primaria. Nuestro foco está puesto en los niños y los adultos a cargo de esos niños; madres, padres, hermanos, abuelos, maestros, directivos, vecinos, etc.

estructuras objetivas que han producido las disposiciones de los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella. En una palabra, debido a su total inmanencia con respecto a la duración, la práctica está ligada al tiempo, no solamente porque se juega en el tiempo, sino también porque ella juega estratégicamente con el tiempo y en particular con el tempo” (Bourdieu; 2007).

1.2 ¿Qué implicó para nosotros escribir?

Antes de comenzar a trabajar con los documentos construidos durante el trabajo de campo realizado entre los años 2008 y 2010, que dan lugar a la presente tesis, quisiera detenerme en este capítulo a reflexionar en torno a algunos aspectos de mi biografía que creo resultarán centrales para comprender la construcción del objeto elaborado y la problemática presentada.

Con este relato intento (re)construir algunas de las experiencias de vida, centrales para entender la manera en que se construye e interpreta la propia historia, y que desde un análisis actual se propone explicitar nuestro interés por las problemáticas socioeducativas, los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, y más aún, por nuestras prácticas de escritura. Experiencias que simultáneamente son puestas en relación con las prácticas presentes, que en este caso implican la escritura de esta tesis. El análisis de algunos aspectos de la trayectoria personal pretende explicitar cómo ciertas “matrices socioculturales” dan cuenta de un particular “hacer histórico” activamente apropiado por los sujetos desde sus experiencias cotidianas; y que establece condiciones de posibilidad –teorías del conocimiento, métodos de enseñanza-aprendizaje, reglas gramaticales y ortográficas, valoraciones sociales, etc.- a nuestras prácticas de escritura (Achilli; 1996).

1.

La historia comienza con mi madre -o acaso existe otro modo de comenzar- licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicopedagogía⁵ en la UNLP en la década del 70. Tal vez el lector esboce una sonrisa. Sonrisa que se torna aún más significativa al recordar cuál es la especialidad de mi madre: los procesos de “lectoescritura” en los primeros años de escolarización. ¿Cómo no suponer que nuestro interés por lo escrito esté presente desde nuestros primeros momentos de vida? ¿Cómo ignorar las articulaciones entre las experiencias de los sujetos y la matriz sociocultural en la que despliegan su cotidianeidad?

⁵ Durante la década del 70 la FFyL de la UBA se encontraba intervenida, lo cual hizo que ella estudiara en la UNLP

2.

Otro momento significativo, tiene que ver con los primeros años de escolarización. La escuela primaria a la que asistí se encuentra en la localidad de Llavallol, es una escuela religiosa y “tradicional” de la zona sur del Conurbano Bonaerense. Al momento en el que me encontraba comenzando el cuarto grado, imperaba dentro de las didácticas un entrecruzamiento de enfoques conductistas y constructivista. Dichas teorías eran interpretadas y reinterpretadas por los pedagogos que la intentaban operacionalizar en sus prácticas cotidianas de enseñanza (Cucuzza; 2012 y Braslavky; 2009). En mi experiencia de escolarización, estas apropiaciones conceptuales implicaron en un primer momento un “dejar hacer” en torno a “las prácticas de escritura”, pues se decía que había que trabajar sobre los errores para que los niños aprehendieran las reglas.

No obstante a los diez años de edad comenzaron a derivarme a la psicopedagoga de la escuela. El informe, elaborado por la docente sostenía la necesidad de un apoyo psicopedagógico, debido a que había identificado un alto grado de distracción y falta de concentración. Días después, la psicopedagoga diagnosticó un cuadro de dislexia⁶. Entre los años setenta y ochenta los *“psicodiagnósticos pasaron a ser una variable esencial en el sistema educativo, y se hizo indispensable la práctica de controles o chequeos físicos preventivos con la pretensión de conocer las posibilidades de aprendizaje del alumno, su “maduración”* (Mannocchi; 2012). En consonancia con la época, asistí a todo serie de visitas regulares a la psicopedagoga de la escuela, las cuales implicaban una “nueva” oportunidad de dispersión. Una vez que transité todo el trayecto escolar primario la dislexia, junto con las reinterpretaciones del conductismo y el constructivismo, fueron transformándose paulatinamente en lo que habitualmente se denomina “faltas de ortografía”. Faltas que aún hoy me acompañan y a las cuales con el tiempo aprendí a manejar, desplegando diferentes prácticas de escritura. Así el uso de

⁶ Etimológicamente la palabra “dislexia” significa dificultad en el uso del lenguaje. Actualmente hace referencia a dificultades en la apropiación de la lectura y la escritura en niños cuyo coeficiente intelectual se presenta dentro de los estándares normales.

las abreviaturas, una confusa caligrafía, o el sistema de autocorrección de los diferentes sistemas operativos -ya en la universidad-, fueron transformándose en prácticas que posibilitaban la escritura durante toda mi trayectoria formativa. Dichas prácticas, desplegadas durante años, implicaron el desarrollo de un conjunto de habilidades, transformadas en un saber, que no fueron visibilizadas ni reconocidas durante los años de escolarización, y que sin embargo constituyeron parte del acervo de prácticas desplegadas durante mis años de escritura. Cuanto más ligadas están las prácticas a tiempos y lugares específicos, más las objetivamos, y más aún cuando son claramente sostenidas por instituciones (Lahire; 2006).

3.

Años después, el trayecto formativo universitario me pondría ante otro desafío. No solo escribir sin faltas sino producir un texto propio, lo cual implicaría ponerme ahora ante el desafío de escribir académicamente. Así me enfrenté a la situación de finalizar la carrera e intentar elaborar la tesis. Muchos -que me quieren- me dirán; “escribiste ponencias, tenés experiencia en investigación, trabajás en un equipo, dictaste y dictás clases en el nivel terciario y universitario”. Sí, sin duda, pero no escribí la tesis de grado y opté por finalizar con el título de Profesor. Lo cual no implica desmerecer el esfuerzo hecho para la obtención de dicho título, sino que resultó, una estrategia más para “evitar” algunas prácticas de escritura. Claro está, hay que reconocer, que al momento de recibirse había que vivir, es decir, reproducir las condiciones materiales de existencia, y la docencia –al compás de la carrera de Antropología hice el Magisterio-, ya era en mí vida parte central de mis elecciones y deseos. Asimismo, esta necesidad de reproducción, me llevó a trabajar en diferentes proyectos de consultoría (OEI, Antorchas, etc.) que implicaron un arduo trabajo de escritura, y que hoy, a la distancia, tomó consciencia de que implicaron una enorme experiencia, pero que a la vez supusieron de alguna forma un recorrido que implicó ir alejándome, cada vez más, de la escritura de la tesis de grado y las prácticas académicas de escritura.

La aceptación de que somos parte del contexto social que estudiamos, nos obliga a reconocer el carácter reflexivo de la investigación social (Hammersley

y Atkinson, 1994) y ello nos exige una constante reflexión sobre nuestras propias formas de ver-estar-y -actuar en este mundo. Como sostiene Rockwell (2009) la pertinencia de utilizar una perspectiva etnográfica en la construcción de este objeto de estudio, está dada desde la necesidad de dar contenido concreto tanto a los conceptos que se fueron elaborando en el proceso de investigación, como a las relaciones que se fueron estableciendo entre la creación, la adaptación y la puesta en marcha de las estrategias de campo desplegadas para dar cuenta de las prácticas de escritura.

4.

En el 2000 comencé a trabajar como docente en la cátedra de *Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología* lo que implicó, e implica, la responsabilidad de formar a otros, en una materia que aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje o producción de conocimiento. Paralelamente, participaba y participo del *Programa de Antropología y Educación* (PAE) del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Que lleva a cabo proyectos que exploran los procesos de escolarización y educación en contextos de diversidad y la desigualdad social⁷. Dentro de estos proyectos, mi inclusión, fue en sus inicios, en torno a las problemáticas que el equipo trabajaba: la relación familia y escuela. Hoy intento articular, esa experiencia inicial, al investigar y explorar el proceso de producción de conocimiento en el contexto escolar; al cual supongo como un entretreído articulado de experiencias en torno a la práctica de registrar mediante lo escrito.

Sostenemos que la escritura -y la lectura- están entre las prácticas a partir de las cuales hoy nos valemos para transmitir, apropiarnos y producir conocimiento. Si bien la escritura es analizada desde diferentes corrientes de la psicopedagogía, las ciencias de la educación y la didáctica diferenciando entre

⁷ Me refiero a un proyecto dirigido por María Rosa Neufeld y Ariel Thisted, ("Los usos de la diversidad cultural en el marco del neoliberalismo conservador. Continuidades-rupturas entre escuela y sociedad" 1996-1998); uno de sus objetivos fue indagar la construcción de sentidos y prácticas referidos a la diversidad cultural en la escuela. La temática se mantuvo en una nueva investigación dirigida por M.R. Neufeld junto con Claudia Danani y desarrollada conjuntamente por las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires ("Procesos político-culturales en torno a la desigualdad social, la diversidad socio-cultural y las políticas sociales en la Argentina de los 90" 1998-2000).

su aspecto productor -hacer- y su carácter de producto en sí mismo, al analizar la escritura en el marco de un enfoque antropológico la división entre “el cómo se produce” y “lo que se produce” se diluye en el análisis de las prácticas de escritura.

En este orden de ideas procuro, precisar la forma particular en que los conocimientos, que en el proceso de escolarización son “traspuestos” en lo que denominamos “contenidos escolares”, se articulan con la tradición educativa en torno a la transmisión, apropiación y producción del conocimiento; y, específicamente, cómo este proceso de articulación se despliega en las prácticas de escritura en tanto procedimiento del conocer –ya sea este escolar o no- y en tanto “contenido”⁸ a ser transmitido escolarmente. Procedimientos y contenidos que dan cuenta de un hacer histórico que visibiliza los procesos sociales que dieron lugar a los sentidos y prácticas desplegadas en el proceso de escolarización de la escritura.⁹

A partir de estas elaboraciones conceptuales, intento explorar las diferentes prácticas y sentidos que otorgamos a la escritura, de las cuales la escolar, es una expresión. Expresión que atravesé en mi experiencia en la Maestría¹⁰ y en la cual fui acompañando por la enorme ayuda de mis “maestras/os”: las docentes de la escuela donde desarrollé mi trabajo de campo; los niños con quienes compartí horas de clase; mis profesores; mis compañeros y mis amigas que me van enseñando como relacionarme con las prácticas que estoy intentando conocer a la vez que usar.

1.3 ¿Qué nos proponemos escribir?

En esta presentación hemos registrado e interpretado las relaciones y prácticas cotidianas, a través de las cuales adultos y niños se encuentran con y hacen suyo el lenguaje escrito. Sostenemos que en esas relaciones cotidianas se

⁸ Contenido en tanto dichas prácticas de escritura son, en sí mismos, conocimiento/contenidos escolares a ser transmitidos y apropiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁹ Ampliaremos en el Capítulo 4.

¹⁰ La cual me llevó a tomar conciencia de cuáles eran mis intereses de investigación y qué los estaba desarrollando en un 1º grado, donde los niños principalmente aprenden a leer y escribir.

entrelazan la experiencia social y la experiencia individual en torno a la escritura. Relaciones que condensan, los “usos” sociales de la escritura y las huellas históricas que en los diferentes periodos¹¹ de escolarización han calado en la vida cotidiana. Experiencias que se articulan sobre la base de procesos simultáneos de *apropiación, producción y transmisión*, que sientan las condiciones sociohistóricas sobre las que se despliegan *las prácticas de escritura* (Edwards; 1991, Candela; 1994, Rúa; 2009).

La apropiación, transmisión y producción de las prácticas de escritura sucede en múltiples contextos, multiplicando los sentidos y usos otorgados a lo que implica escribir. La práctica que desplegamos al escribir, puede o no coincidir con el “*escribir escolarmente*”, pero sin duda involucra diversas experiencias en torno a la escritura. Incluso en contextos áulicos, las prácticas de escritura se articulan con “usos” que no son escolares. Esto es de especial importancia, pues nos permite problematizar cómo, en distintos ámbitos los niños -y sus familiares- “usan” diferencialmente sus conocimientos alrededor de la escritura, enriqueciendo y complejizando los “usos” propuestos “escolarmente” de dichos conocimientos.

Estos usos diferenciales de las prácticas de escritura en el contexto escolar, se deben a que éstas son transmitidas cómo una “herramienta” para conocer, y cómo conocimiento en sí mismo. De tal manera, la referencia al uso correcto, o no, de los diferentes elementos –grafema, oraciones, párrafos, etc.- de la lengua escrita supone una práctica que remite a la posibilidad de consultar las reglas ortográficas que rigen el uso de tal o cual lengua o idioma. El lenguaje escrito es usado como elemento de conocimiento en sí mismo, al ser rescatado en nuestro contexto histórico y social como herramienta indispensable para transmitir, apropiar o producir nuestra experiencia social. De esta manera, junto a los “usos” escolarizados del lenguaje escrito, se ligan otras experiencias sociales, que redefinen y complejizan los “usos” y sentidos otorgados al lenguaje escrito. Tanto niños como adultos despliegan sus prácticas de

¹¹ Por “periodos” queremos significar; a las huellas y prácticas institucionalizadas que las diferentes políticas en torno a la escolarización han cimentado en la cotidianeidad escolar y, a los diferentes momentos/grados que un estudiante recorre en el proceso de apropiación de la escritura.

escritura articulando sentidos diferenciales de lo que se considera, en cada contexto social e histórico, “escribir”. Prácticas, que sostenemos de manera hipotética, articulan “saberes” que no han sido concretados o legitimados en un corpus de “conocimiento”, y por ende escolarizados (Foucault; 1969, Beillerot; 1998).

1.4 ¿Qué implica escribir desde el enfoque etnográfico?

¿Qué implica producir conocimiento académico? En principio explicitar las condiciones a partir de las cuales producimos. Esta explicitación necesariamente nos obliga a comunicar -de la manera más clara posible- nuestro enfoque epistémico¹², o sea nuestra posición teórica e ideológica. Asimismo dicha explicitación implica estar alerta, a lo largo del proceso de investigación a las respuestas que nos damos y al objeto que construimos. Estas preguntas han guiado nuestro trabajo de campo; han sido alertas de nuestra práctica.

Para interpretar y reflexionar sobre las relaciones y prácticas que los sujetos despliegan, es necesario reflexionar sobre nuestras propias prácticas de investigación, sobre nuestro proceso de producción de conocimiento durante el trabajo de campo. Por ello, en el siguiente capítulo explicitaremos los principales aspectos del enfoque teórico-metodológico, el cual se construyó en articulación con el contexto de producción recientemente descrito. Partimos de un enfoque etnográfico, que recupera la línea desarrollada por Elsie Rockwell en México, Graciela Batallán, Elena Achilli y María Rosa Neufeld en Argentina, cuyo propósito es construir “relaciones y determinaciones cada vez más específicas” (Rockwell; 2009) en torno a los procesos sociales; en este caso la producción social de las prácticas de escritura.

La escritura como proceso adquiere significación en el marco de una red de relaciones locales situadas social e históricamente. En este sentido, una problemática cotidiana -asumida o no como un problema social más amplio-

¹²Ampliaremos en el Capítulo 2.

adquiere nuevas dimensiones al ser abordada desde una perspectiva etnográfica. Preguntarse qué sentidos adquiere hoy, en nuestra sociedad, la escritura implica poner el foco de indagación en los usos que los sujetos construyen en torno a dicha práctica, retomando características particulares/locales del problema social.

A partir de este marco, trazamos relaciones entre lo “documentado” y lo “no documentado”, que nos permiten “descubrir qué formas particulares asume en lo local el proceso que se estudia, con el objeto de interpretar su sentido específico en dichos contextos” (Rockwell; 2009). Lo documentado condensa, entre otros sentidos, los fundamentos que adquiere la escritura en los lineamientos políticos contextualizados históricamente. Por su parte lo no documentado, está conformado por las prácticas y los sentidos que los sujetos construyen a partir de su experiencia en torno a dicha práctica, y que el etnógrafo documenta a partir del registro etnográfico.

Esta perspectiva, implica dar cuenta del modo en que el contexto social e histórico enmarca, a la vez que constituye las diversas y particulares articulaciones de los procesos sociales en la experiencia cotidiana de los sujetos. Experiencias que involucran, tanto en adultos como niños; las “huellas” históricas inscritas en sus trayectorias escolares, domésticas, barriales, etc., en torno a la transmisión, apropiación y producción de la escritura. Los diversos “usos” y “sentidos” sociales vivenciados cotidianamente al escribir. El enfoque etnográfico, nos permite dar cuenta del entramado local que se despliega en la práctica institucional de escritura -escolar, académica, etc.-, como “método” de transmisión, apropiación y producción de sus prácticas. Este proceso de transformación mediante un procedimiento de objetivación de ciertas prácticas por sobre otras en base a una perspectiva teórico-política constituye un método de transmisión que omite las prácticas que desde lo instituido, en determinado contexto sociohistórico, son consideradas irrelevantes.

En este capítulo explicitamos las “decisiones” y “elecciones” que nos llevaron a seleccionar determinado contexto de relaciones para llevar adelante nuestra investigación, los “supuestos” que guiaron nuestras elecciones, y sostuvimos

que explicitar nuestro propio proceso de producción es indispensable para comprender la manera en que hemos interpretado el proceso de producción local. En el siguiente, iremos introduciendo las características que fue adquiriendo nuestro trabajo de campo, intentando dar cuenta de la red de relaciones en la que nos encontrábamos implicados, en la que nos involucrábamos. Es por esto que, en esta revisión, intentamos explicitar las categorías teóricas usadas, nuestro posicionamiento epistémico y la concepción acerca del tipo de conocimiento que nos proponemos construir, dando cuenta de nuestro propio proceso de apropiación de lo que creíamos implicaba trabajar a partir del enfoque etnográfico y producir conocimiento desde una práctica de escritura, y acerca de esta misma práctica.

En consecuencia, este recorrido tiene como propósito, en primer lugar, explicitar cómo las diversas lógicas de investigación (Achilli; 1994) se encuentran entrelazadas en nuestro proceso formativo, presentándose, por ende, en nuestro recorrido de investigación. El proceso de investigación es indisociable del contexto de producción y las condiciones de trabajo de los investigadores. Asimismo dimos cuenta de que nuestro “objeto” al ser construido en términos sociales, pone en relación nuestro proceso formativo con la “matriz sociocultural” que establece las condiciones de posibilidad a partir de las cuales será analizado. Sostuvimos, por eso, que una perspectiva relacional dado que en el *“nivel micro social se desarrollan procesos que no pueden ser explicados en términos puntuales a partir del análisis macro social, así como la dinámica macrosocial tiene dinámicas y funciones que no pueden ser comprendidas cuando se las observa exclusivamente a través del nivel micro sociológico. (...) De allí que deberíamos pensar la realidad a través de niveles articulados, de tal manera que más allá de que focalicemos uno de los niveles en función del problema específico que nos interesa, reconozcamos que solo la articulación de los mismos nos permitirá obtener una lectura comprensiva de la problemática planteada. Más aun deberíamos tratar de observar los problemas estructurales en los comportamientos de los sujetos, así como dichos comportamientos en los procesos estructurales”* (Menéndez; 2010).

Nuestro segundo propósito, es recordar uno de los alertas epistémicos propios del enfoque etnográfico: registrar la “práctica local” pero sin asumirla como explicativa, sino como expresión social que nos permita problematizar lo que hemos construido como “objeto”. Registro, que a la vez, nos permite dar cuenta de las apropiaciones “locales” que se han configurado respecto de los procesos y problemáticas sociales de los que hemos sido parte y constituyen el material analizado. Esto implica que no sólo se produce “en relación” sino que parte central del proceso de producción es “la relación”. La relación con nuestro enfoque, pero principalmente la experiencia que construimos con los sujetos, y la relevancia que otorgamos, o no –producto de nuestro posicionamiento epistémico-, a nuestras experiencias cotidianas de investigación. El trabajo de campo inevitablemente implica teorías antropológicas, posiciones ideológicas y contextos de producción que necesariamente tenemos que explicitar debido a que somos investigadores situados.

Es por ello que llevar adelante un análisis que recorte una porción de esta problemática y la enuncie como una totalidad que posee sentido en sí misma, nos posiciona, desde nuestra perspectiva, en un lugar de incongruencia epistémica. Extraer un objeto, en este caso “las prácticas de escritura”, tamizarlo, clasificarlo, denominarlo y analizarlo, implica una forma de construir conocimiento que “naturaliza” un posicionamiento epistémico que sostiene que es posible independizar un “objeto” de la realidad social, lo cual implica invisibilizar las relaciones que ponen en tensión los límites de dicho constructo.

Los alertas epistémicos que orientan y guían la construcción de nuestro objeto radican en las relaciones que hemos establecido con los sujetos con los que trabajamos. Recuperar dichas relaciones, describiendo hasta el más minúsculo detalle la vida cotidiana, nos permite entramar lo observado en el marco de los procesos sociales en los cuales se imbrican dichas prácticas de escritura. El carácter “artesanal” del trabajo etnográfico es el que nos posibilita estar problematizando constantemente nuestras interpretaciones de los procesos sociales. No obstante, es nuestra perspectiva “política” la que nos obliga a estar “alerta”, a evitar las “ilusiones” de quien suele “naturalizar” sus propias

circunstancias de producción y “universalizar” las condiciones sociales que posibilitaron su práctica.

Capítulo 2

En torno al enfoque: El “oficio” de escribir y vivir en el Gran Buenos Aires

2.1 El enfoque teórico-epistemológico.

Bronislaw Malinowski, en la Introducción de “Los argonautas del Pacífico occidental” (1986), presenta un conjunto de alertas epistémicas que transparentan la construcción del objeto durante el proceso de investigación. En primer lugar, sostiene que, “...el estudioso debe albergar **propósitos estrictamente científicos y conocer las normas y los criterios de la etnografía moderna...**” (1986:45), esto implica, “... poner al lector en conocimiento de las **condiciones** en que se realizó el experimento o las observaciones.”(1986:40). Para ello es necesario “...hacer una clara distinción entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa y las interpretaciones y exposiciones del indígena y, por otra parte, las deducciones del autor basadas en su sentido común y capacidad de penetración psicológica” (Malinowski; 1986:40-41).

“En segundo lugar, debe colocarse en buenas condiciones para su trabajo, es decir, lo más importante de todo es no vivir con otros blancos, sino entre los indígenas.” (Malinowski; 1986:40). Más adelante amplía; “Tuve que aprender a comportarme y, hasta cierto punto, adquirí el “sentido” de las buenas y malas maneras indígenas. Y fue gracias a esto, a **saber gozar** de su compañía y a **participar** en algunos de sus juegos y diversiones, como empecé a sentirme de verdad en contacto con los indígenas; y está es la condición previa para poder llevar a cabo con éxito cualquier trabajo de campo” (Malinowski; 1986:40). “Saber gozar” y “participar”, nos propone uno de los padres fundadores de nuestra disciplina, y no sólo lo propone sino que ubica dicho planteo en el nudo mismo de su propuesta metodológica.

“Por último, tiene que utilizar cierto número de métodos precisos en orden para recoger, manejar y establecer sus pruebas” (Malinowski; 1986:40). Aquí el autor nos propone recuperar; en primer lugar la organización social y la “anatomía” de las culturas, en segundo lugar el *corpus inscripto*, es decir

informes narraciones características, expresiones típicas, datos del folklore, y por último los *“imponderables de la vida real”* donde se engloban *“...la rutina del trabajo diario de los individuos, los detalles del cuidado corporal, la forma de tomar los alimentos y de prepararlos, el tono de la conversación y la vida social que se desarrolla alrededor de los fuegos de aldea, la existencia de fuertes amistades o enemistades y de corrientes de simpatía y antipatía entre la gente, la manera en que las vanidades y ambiciones personales se reflejan en el comportamiento del individuo y las reacciones emocionales de los que los rodean”* (Malinowski; 1986: 67).

El trabajo etnográfico implicaría, para el autor, llevar adelante simultáneamente un conjunto de “métodos” para “acceder” a la “anatomía” de las culturas a la par que se van explicitando las “condiciones” de trabajo que posibilitaron elaborar las “deducciones”¹³. El proceso de construcción de conocimiento “local”¹⁴ o particular se recorre explicitando, necesariamente nuestro propio proceso de investigación¹⁵. Recuperar el punto de vista del “nativo” nos exige reflexionar sobre nuestro propio punto de vista, nos requiere asumir *“una perspectiva relacional, es decir sin reducir la explicación o interpretación de lo que expresan los sujetos, a la vez que intento no ignorar los hechos y*

¹³ Deseamos aclarar que no ignoramos los debates suscitados a partir de la publicación del *Diary in the Strict Sense of the Term* de Bronislaw Malinowski en 1967 sino que consideramos que los análisis hechos recayeron en una crítica “moral” que ignora los debates epistemológicos que se abrían. En este sentido hemos decidido recuperar al autor dado que consideramos que dicho diario puesto en relación a su obra nos ilustra las dificultades que conlleva el trabajo etnográfico. Tarea, la de recuperación, que fue hecha ya por Elena Achilli en el artículo “El enfoque antropológico en la investigación social”, publicado en 1985.

¹⁴ Es importante aclarar que cuando hacemos referencia a lo “local” retomamos los planteos de Clifford Geertz (1994) cuando analiza la retórica del derecho. *“Para un etnógrafo que aborde la mecánica de unas ideas distantes, las formas del conocimiento son siempre ineluctablemente locales, inseparables de su instrumental y de sus maneos de actuación. Este hecho puede velarse con retórica ecuménica, o bien desdibujarse con estruendosas teorías, pero realmente no se puede hacer desaparecer.”* Para el autor el conocimiento local está compuesto de pequeños imaginarios que construye la vida social en relación a las propuestas cosmopolitas. *“Vernos a nosotros mismos como los otros nos ven puede ser revelador. Ver a los otros como parte de una naturaleza que también es la propia constituye un hecho de la más elemental decencia. Sin embargo, con mucho, es más difícil lograr la proeza de vernos a nosotros mismos entre los otros, como un ejemplo local más de las formas que localmente adopta la vida humana, un caso entre casos, un mundo entre otros mundos, que no la extensión de la mente, sin la que la objetividad es mera autocomplacencia y la tolerancia un fraude. Si a la antropología interpretativa le espera alguna tarea en el mundo, es mantener viva esa verdad fugitiva.”*

¹⁵ Este tipo de planteos podrían articularse con los de tradición vigostkiana; donde se sostiene que la construcción de conocimiento se produce a partir de expresar con nuestras propias palabras las de los otros.

estructuras que existen independientemente de la conciencia de los sujetos y sin considerar como auténtica solo la perspectiva de estos. No pretendo reducir el punto de vista del sujeto al sistema de representaciones y/o de experiencias de este, sino contrastarlas con las condiciones objetivas y sus propias prácticas. Parto de una perspectiva relacional que incluye no solo los puntos de vista de los actores significativos que intervienen en un proceso y situación determinada, sino también mi propio punto de vista, como investigador” (Menéndez; 2010). En este sentido es que consideramos que la etnografía es en sí misma un punto de vista¹⁶, un enfoque “*que estaría dada por el especial tratamiento del proceso de construcción de conocimientos, que implica además, hacerlo a escala de lo particular”* (Achilli; 1985).

Para explicitar dicho proceso de investigación es necesario en **primer lugar** enmarcar nuestro trabajo en los cánones y normas de la comunidad en la cual producimos; en nuestro caso la Antropología. Para ello uno tiene que dar cuenta de los “acuerdos epistémicos” que instituyen el sentido de lo “correcto”, y la forma particular que adquieren las prácticas académicas de conocer, y los tipos de conocimiento que se produce en cada disciplina.¹⁷

Ya que, como sostiene Malinowski, en **segundo lugar**, es importante poner en conocimiento a los lectores de que producimos en el marco de reglas de validación científicas cuya expresión sociohistórica actual se refleja en la organización del conocimiento en términos disciplinares¹⁸. Abordar cuestiones epistemológicas supone, ni más ni menos, que explicitar las concepciones sociales, o el sentido de lo social, que subyacen a la particular formulación de interrogantes; y como estos van adquiriendo forma teórica en cada contexto

¹⁶ Es importante aclarar que el “punto de vista” nos propone reflexionar sobre “*prácticas de investigación (que) implican pensar las relaciones entre los investigadores y sus prácticas, sencillamente porque son ellas las que construyen métodos y delimitan los espacios de la producción profesional.*” (Escolar; 2000).

¹⁷ Esta relación entre los saberes, los cuales consideramos tienen la característica de no instituidos, y los conocimientos los cuales se encuentran instituidos, la ampliaremos en los Capítulos 3, 4 y 5.

¹⁸ Las disciplinas están constituidas por “... *el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor de lo educativo... y que orientan la práctica profesional de los docentes.*” *El éxito del poder disciplinar se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.* (Foucault 1981).

histórico de producción, en relación a las condiciones de posibilidades que dan lugar a la articulación de niveles posibles.

Por ello, como sostiene el autor en *tercer lugar* es necesario “objetivar el objeto de estudio” -en nuestro caso las “prácticas de escritura”- explicitar los puntos de vista a partir de los cuales partimos; y los supuestos sobre los que construimos nuestro andamiaje conceptual. La explicitación, nos permite establecer una clara distinción entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa; las interpretaciones y exposiciones del otro y, por otra parte, nuestro punto de vista. De esta forma, el lugar en el que se encuentra “posicionado” el investigador influye en la reconstrucción del entramado social, y en las implicancias políticas, teóricas y cotidianas, que van a influir en esta construcción de “lo social”, en tanto conceptualización de la misma.

Entendemos que construir un objeto de investigación significa dudar del entretejido que sostiene al investigador, de lo preconstruido de estas redes, para poder investigar, dejando de lado las preguntas que la sociedad se hace acerca de sí misma y construir nuevas preguntas. Lo preconstruido está en todas partes, incluso en el lenguaje escrito, lo cual dificulta el cuestionamiento, la duda. El “uso” de lenguaje escrito -y oral- tanto como herramienta cotidiana del investigador e insumo a ser analizado puede llevar nuestra práctica a que el “mundo social” investigue por el investigador, sin que éste construya relaciones conceptuales, quedando en lo preconstruido, siendo atrapado por el objeto que intenta construir. Ante esta situación, identificar los supuestos que operan en nuestra delimitación y construcción del objeto de investigación, nos previene quedar atrapados en el “sentido común” cotidiano o en los “sentidos comunes científicos” preponderantes. Es por esto que Bourdieu plantea que *“mientras usted se apegue a la apariencia socialmente constituida, tiene a su favor todas las apariencias, incluso las de la cientificidad”* (Bourdieu; 1995).

En este Capítulo nos proponemos reflexionar sobre nuestro propio proceso de trabajo a partir de entrelazar a Malinowski a los planteamientos de otros autores, a los cuales consideramos significativos para explicitar el enfoque

antropológico. Precisar que trabajamos desde un enfoque, y no a partir de técnicas, implica explicitar que nuestras prácticas de investigación están orientadas a construir conocimientos sobre la vida social. Conocimientos destinados “*a desentrañar y construir tramas y redes sociales, que si bien son trabajadas a escala de lo particular, están surcadas desde lo general de manera específica*” (Achilli; 1985). Explicitar “qué, cómo, dónde y por qué”, hemos construido a “las prácticas de escritura” como nuestro “objeto” de estudio supone transparentar nuestro enfoque.

2.1.1 Las condiciones: ¿Qué?

¿Qué producimos? Nuestro trabajo implica producir las condiciones necesarias para problematizar aspectos de la vida social que han sido naturalizados o no se encuentran problematizados.

Es decir que producimos condiciones académicas para “conocer”, lo cual nos lleva a transmitir, apropiarnos y producir el “conocimiento”, entendido como *relación* más que como objeto. Construimos “conocimiento” a partir de nuestras relaciones de trabajo profesional desplegadas en el marco de una disciplina, en nuestro caso la antropología. No obstante, la transmisión, apropiación y producción del conocimiento¹⁹ da cuenta de relaciones que desarrollamos todos los seres humanos, y a partir de las cuales establecemos nuestra vinculación con “lo social”.

Esta vinculación supone un posicionamiento que construimos frente a las circunstancias que queremos conocer. En este sentido es importante distinguir entre el conocimiento como práctica cognoscitiva, que desarrolla todo ser humano, de una práctica intencionada de construcción de conocimiento, ésta no es una cuestión de posicionamiento teórico sino más bien de posicionamiento epistémico frente a “lo social” (Zemelman; 2005). En este sentido es que sostenemos que el trabajo etnográfico supone un enfoque y no un conjunto de técnicas.

¹⁹ Ampliaremos en el Capítulo 3.

La particularidad de trabajar a partir de adoptar un enfoque, en nuestro caso el antropológico, se contrapone a quienes consideran que solo aplican una técnica al construir un registro, es que el enfoque intencionalmente produce las “condiciones” para conocer. Estas condiciones son históricas y cambiantes, y en cada sociedad se organizan comunidades que regulan su accionar, y como explicitamos en el Capítulo 1 están en concordancia con una matriz sociocultural. Como sostiene Bachelard (2000) la tarea de la ciencia es ponerle nombre a las cosas y el riesgo estaría dado; en primer lugar en ponerle nombres viejos a cosas nuevas y en segundo lugar; el creer que porque no tienen nombre son inencontrables, entre estos dos caminos se encontraría el enfoque etnográfico. La pertinencia de utilizar una perspectiva etnográfica en la construcción del presente objeto de estudio, está dada desde la necesidad de dar contenido concreto tanto a los conceptos que se fueron elaborando en el proceso de investigación, como a las relaciones que se fueron estableciendo entre la creación, la adaptación y la puesta en marcha de estas estrategias con el objeto construido.

En términos de Rockwell (2009) *"construir un conocimiento significa desde la tradición etnográfica dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no sólo entre conceptos "en abstracto" sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado y la localidad del estudio"*. Las estrategias y sus zonas de sentido encierran múltiples intereses, "conocimientos locales", teorías y creencias, formas de ver-estar-y-actuar en el mundo, tanto como, tradiciones y usos que se constituyen en procesos complejos al interior de las aulas y que sólo con la etnografía es posible construir descriptivamente y conceptualmente.

2.1.2 El saber gozar: ¿cómo?

¿Cómo construimos en “objeto” de investigación un “problema social”? ¿Por qué recuperamos el punto de vista del sujeto o “nativo”? Nuestro trabajo nos obliga a “saber gozar” del placer ajeno, el que “no” compartimos, el que tensiona nuestro “sentido común”. *“Construir un objeto científico significa, primero y ante todo, romper con el sentido común, es decir, con*

representaciones compartidas por todos, trátense de simples lugares comunes de la existencia ordinaria o de representaciones oficiales, a menudo inscriptas en instituciones y, por ende, tanto en la objetividad²⁰ de las relaciones sociales como en los cerebros” (Bourdieu y Wacquant; 1995).

Nuestro enfoque despliega procedimientos, prácticas de “desnaturalización” que nos permiten “romper con el propio sentido común”. Desnaturalizar implica recordar que las prácticas, relaciones o procesos sociales que se presentan cotidianamente ante nuestros ojos como hechos incuestionables son construcciones sociohistóricas particulares, y que por ende pudieron, pueden o podrían presentarse de manera diferente a como las estamos observando. Esta “duda radical” supone poner en tela de juicio nuestros propios valores, nuestras propias certezas, y específicamente aquellas que nos han formado como antropólogos. *“Una práctica científica que omite cuestionarse a sí misma no sabe, en realidad lo que está haciendo. Atrapada por el objeto al que toma por objeto, pero algo que no está realmente objetivado, puesto que se trata de los principios mismos de la comprensión del objeto”* (Bourdieu y Wacquant; 1995).

La desnaturalización se despliega al saber gozar, y sufrir, con los otros. El enfoque etnográfico, al reconocer que nuestras formas de problematizar y construir el “objeto” de investigación es tan solo un “puntos de vista”, se abre a la posibilidad de registrar otros “puntos de vista”. Objeto que construimos sobre la base de supuestos -a los cuales llamamos hipótesis o problemáticas o preguntas- los cuales nos encargamos de revisar, comprobar o rechazar. Revisar los supuestos es parte de nuestra práctica, dado que suelen estar empapados del marco sociohistórico en que son construidos. Asimismo, asumir que construimos un objeto y que lo hacemos a partir de un sistema de símbolos que transforma, supone explicitar que nuestra experiencia de lo social está mediada por nuestro “punto de vista”, y que en este sentido nuestras indagaciones o interpretaciones no son objetivas.

²⁰ El trabajo del etnógrafo/investigador/didacta implica *“...retornos obstinados a los mismos objetos...que son otras tantas ocasiones para objetivar más completamente la relación objetiva y subjetiva con el objeto.”* (Bourdieu; 1991).

La tarea de revisar los supuestos que naturalizamos, es indispensable dado que somos sujetos de una época y como tales no estamos exentos de ella. Las conceptualizaciones son construcciones, quizás muchas resulten explicativas o satisfactorias, pero ninguna es en sí misma la única posible. Nuestro enfoque se construye a partir de la descripción, pero sabiendo que la descripción se realiza sobre la base de supuestos ordenados arbitrariamente. *“Si es necesario objetivar los esquemas del sentido práctico, no es para demostrar que la sociología no puede ser más que un punto de vista acerca del mundo, ni más ni menos científico que cualquier otro, sino para separar a la razón científica de la razón práctica, para evitar que esta contamine a aquella, para evitar tratar como instrumento de conocimiento lo que debería ser objeto de conocimiento, es decir, todo aquello que conforma el sentido práctico del mundo social, las premisas y los esquemas de percepción y comprensión”* (Bourdieu y Wacquant; 1995).

Analizar la historia social del objeto que construimos, explorar las prácticas que dieron lugar a su configuración actual nos permite explicitar que dicho problema ha *“sido socialmente producido dentro de y mediante un trabajo colectivo de construcción de la realidad social”* (Bourdieu y Wacquant; 1995). Por ello es necesario desplegar, un doble sentido de historicidad y explicitación, pues el acceso al “conocimiento local” se encuentra mediado por nuestra propia trayectoria, en tanto somos parte constitutiva de ese proceso. Por ende, analizar el proceso de producción social de la escritura implica en primer lugar, dar cuenta de las “huellas históricas” que en cada estudiante, docente y padre han dejado las relaciones y prácticas instituidas, a través de las cuales se han transmitido, apropiado y producido los “usos” y “sentidos” escolares de la escritura. En segundo lugar las relaciones y prácticas cotidianas a través de las cuales los estudiantes, docentes y padres se encuentran con, negocian y hacen suyas las prácticas escolares de escritura, como veremos a partir del Capítulo 3.

2.1.3 La participación: ¿dónde?

¿En dónde construimos nuestro “objeto” de investigación? En el campo **participando** del contexto en el cual desplegamos nuestro trabajo. Entendiendo el contexto como el *“entramado de relaciones significativas, que se va construyendo conforme avanza la investigación y la escritura del texto etnográfico. Y en este sentido decimos que el contexto es un proceso: el proceso de alumbramiento de relaciones significativas entre los fenómenos socioculturales”* (Velasco y Díaz de Rada; 1997).

“Alumbramiento”, cuyo propósito medular sea desnaturalizar los procesos, las categorías, las prácticas y las relaciones; por medio de una “descripción densa”. Descripción; en tanto acción o efecto que implica representar procesos, relaciones y prácticas, por medio del lenguaje escrito, explicando sus accidentes, sus partes, sus singularidades, sus circunstancias. Densa, en tanto que es compacta, pues contiene mucha materia en poco espacio; espacio que, claro está, delimita la pluma del etnógrafo que aspira a recuperar el conocimiento propio del contexto; sin olvidar al mismo tiempo que nuestro conocimiento también es local. Local, en tanto lo construimos en la relación con “otros”, articulando nuestra propia *localidad* académica con la que se despliega en nuestro trabajo etnográfico. Nuestra participación en el contexto; nos permite concebir el trabajo en el campo como un proceso, donde recuperar la dinámica local tenga una perspectiva integral. Retomando a Ricoeur (2008) lo que se fija en la escritura de la etnografía no es; *“el hecho de hablar, sino lo “dicho” en el hablar (...) Se trata de la significación del evento, no del hecho como hecho”*. Esta “descripción densa” o “contextualización” es la tarea de rescatar y determinar las condiciones de lo dicho (y lo no dicho) en el flujo de lo social.

La etnografía, tal cual la venimos desarrollando, establece una relación entre teoría y práctica de investigación, donde la construcción de categorías y de relaciones conceptuales otorga significación al enfoque. Efectivamente al abordar el contexto en tanto proceso, documentamos e indagamos la

particularidad en un marco sociohistórico, dando cuenta de diferencias y similitudes locales, en un entramado sociohistórico.

2.1.4 Los imponderables: ¿por qué?

¿Por qué construir “objetos” de investigación? El propósito es incorporar al interior mismo de nuestra elaboración epistémica la explicitación político-ideológica a partir de la cual hemos problematizado la realidad social y construida nuestro objeto. Nuestro trabajo de investigación, docencia y/o extensión, necesariamente se posiciona buscando explicitar cada vez más las circunstancias sociales, políticas y emocionales que le dieron lugar, tanto para nosotros, como para con quienes trabajamos.

Esta explicitación político-ideológica de nuestras condiciones de trabajo nos permite “estar atentos” a los **imponderables**, que nuestra propia práctica cotidiana -al ser sujetos de la misma sociedad en la que trabajamos- ha naturalizado o cosificado. Cosificación que se despliega a partir de un “método” que instituye las prácticas a partir de las cual “accedemos” a lo social. En contraste los imponderables, o sea todas esas circunstancian imprevisibles o cuyas consecuencias no pueden estimarse dado que exceden lo socialmente instituido²¹, problematizan nuestra práctica exigiéndonos enriquecer el ángulo desde el que se construye -y construimos-, conocimiento de los social. Los imponderables enriquecen nuestro punto de vista, y por ende redefinen nuestro enfoque epistémico y tensionan nuestras posiciones político-ideológicas. Historizar y contextualizar las relaciones y prácticas que estamos analizando, nos permite estar alertas frente a cualquier cierre de significados, evitando reducir los conocimientos a meros contenidos. En *“los impensables de una época esta todo aquello que no puede ser pensado si faltan las disposiciones éticas y políticas que inclinan a tomarlo en cuenta y en consideración, pero también aquello que no puede ser pensado por falta de instrumentos de pensamiento como las problemáticas los conceptos, los métodos las técnicas (así se explica que los buenos sentimientos produzcan tan a menudo mala sociología)”* (Bourdieu; 2007).

²¹ Ampliaremos la idea de “instituido” en el Capítulo 3 y 4.

Otra manera de decir lo mismo es plantear, como Rockwell (2009) *“lo que el etnógrafo hace es documentar lo no documentado de la realidad social”*. Particularidad que permite recabar en las prácticas y las historias omitidas, documentar la singularidad de cada contexto escolar, posibilitando comparar diferentes “escenarios” y articulando cada uno de ellos en el “escenario general”. No obstante el trabajo de campo, no implica en sí mismo una desnaturalización de lo social, sino que éste debe ser acompañado de una práctica de reflexión; que implica considerar nueva o minuciosamente cada aspecto de lo registrado²².

El ejercicio de reflexión es inherente al trabajo etnográfico y al registro escrito que se produce en el trabajo de campo cuando se asume como un enfoque. Los “registros” no son solo una herramienta de demostración o ejemplificación, más bien representan la concreción escrita de nuestra problematización de lo social, en un contexto sociohistórico, y a partir de “estar alerta” a los imponderables. En el apartado siguiente comenzaremos a introducirnos en el trabajo de campo.

2.2 Los “chicos del 1º turno mañana” de la Escuela Manuel Belgrano de la Ciudad de Cañuelas

A partir del 11 de marzo del 2008 las cuatro organizaciones que reúnen al sector empresario de la producción agro-ganadera en la Argentina protestaron contra la decisión del gobierno de incrementar las retenciones y establecer un sistema móvil a las exportaciones de soja y girasol. Las patronales agropecuarias argentinas declararon una serie de medidas con el fin de interrumpir algunas actividades económicas de sus asociados, así como el transporte interurbano y las exportaciones agrarias, realizando cierres patronales parciales (lock out), bloqueos de rutas y puertos y otras medidas de acción directa. La medida patronal se extendió por 129 días, hasta el 17 de julio 2008, cuando en el Congreso de la Nación, el entonces vicepresidente Julio

²² Es de recordar que tanto la acción de reflexionar como el adjetivo reflexivo vienen del vocablo reflexión; que implica la acción y efecto de reflejar o hacer retroceder o cambiar de dirección un pensamiento oponiéndole otro.

Cobos, sostuvo; *“mi voto no es positivo. Pido perdón si me equivoco. Que la historia me juzgue”*. Lo que implicó, dejar sin efecto la aplicación de la resolución 125/08, y por ende, supuso el levantamiento de las medidas de fuerza.

En este contexto de país, comenzaron a madurar algunos argumentos que se fueron entretejiendo en el cuerpo hasta transformarse en decisiones epistemológicas. Decisiones que nos llevaron a optar²³; opción que se transformó en posición epistemológica, respecto a cómo queríamos llevar adelante nuestra experiencia etnográfica, y a cuales resultarían ser los mejores caminos para aprehender el “oficio” de investigación (Bourdieu, Passeron, Chamboredon; 2002, Achilli; 2005). Al iniciar nuestro trabajo de campo, lo más oportuno parecía continuar trabajando en el “barrio” del Sur de la Ciudad de Buenos Aires, donde el equipo se encontraba llevando adelante el trabajo. Varias tesis, artículos y libros de nuestro equipo y de otros se gestaron durante el periodo en que comenzábamos nuestro trabajo de campo, a partir del análisis de las relaciones sociales tejidas en dicho “barrio”. Asimismo, y fruto en parte de estas producciones, algunos de los referentes barriales, han construido diversos sentidos en torno a la etnografía y los etnógrafos (Neufeld y Thisted; 2005).

Esta singular conformación local proponía unas condiciones a nuestro trabajo, donde nuestra participación en la dinámica barrial, la cotidianeidad escolar y, nuestra capacidad de registrar los imponderables de la vida real se encontraban permeados por las experiencias anteriores de nuestros colegas. De esta manera, la decisión de realizar nuestro trabajo de campo en otro contexto, que nos permitiera construir nuestras propias relaciones con los sujetos, donde fuéramos nosotros los que estableciéramos los parámetros para el trabajo, fue tomando forma.

²³ En este apartado usaré los plurales, pues la experiencia fue realizada con Mercedes Hirsch, con quien compartimos trabajo campo. Dado que ambos somos parte del Programa de Antropología y Educación (PAE) de la FFyL-UBA –como ya aclaramos anteriormente- el cual durante más de quince años llevó adelante sus trabajos de investigación en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Una segunda decisión -posición- que se puso en juego tuvo que ver con nuestras condiciones de trabajo, las cuales están en vinculación directa con el armado de los marcos conceptuales que en cada momento sociohistórico son considerados legítimos o no. Nuestro trabajo de campo se llevaba adelante en un “**entre**”. Entre el viaje desde nuestros hogares a la facultad, entre nuestros otros trabajos y la cursada del posgrado; en muy raras oportunidades viajábamos específicamente al “barrio”. Viaje que además implicaba un recorrido habitual para nosotros dado que “el barrio” se encuentra en las cercanías de uno de las vías de salida de la CABA hacia el Sur del Conurbano Bonaerense, lugar en el que vivimos. El viaje se encontraba totalmente naturalizado en nuestra experiencia cotidiana. Se nos tornaba muy difícil comprender cuando estábamos “entrando” al barrio y cuando “saliendo”. La continuidad en las características urbanas, las paredes, las casas, el asfalto, la vegetación, las veredas, el alumbrado público; todo transmitía continuidad.

¿Dónde? En principio nos interesaba romper con la línea de continuidad de lo urbano, es decir deseábamos que la localidad se encontrara de alguna manera separada de la ciudad que le antecedía, para ello debíamos alejarnos más allá del 2º Cordón del Conurbano Bonaerense. En segundo lugar, debía por lo menos existir una institución escolar de ciclo primario y otra de ciclo secundario, para que ambos pudiéramos desarrollar nuestros trabajos de investigación. Por último teníamos que tener la posibilidad de llegar a las instituciones escolares a través de algún contacto local, que nos permitiera que la entrada se agilizará. Desde hacía ya diez años, un amigo de toda la vida se había mudado con su familia a una localidad del 3º cordón del conurbano. En ese momento nos mudamos a Cañuelas, una de las ciudades más movilizadas durante el conflicto de “la 125”.

"Lunes a las 6 de la mañana, la locutora de la radio local anuncia: "Cielo despejado con nubosidad dispersa en horas de la tarde. Ambiente caluroso, día soleado, el viento ingresará del Noreste acelerado con 15 a 25 kilómetros por hora en periodos cortos durante la mañana y noche, con presencia de brisa suave y agradable, mientras en horas de la tarde ingresará el vientos del sureste asociado a un aumento de la humedad."

Prendo la hornalla y preparo unos mates. El silencio de la mañana y el aroma a pasto húmedo, nos recuerda que nos encontramos en la Pampa Húmeda."

La Pampa húmeda es una subregión de 600.000 km² de praderas; que se encuentra en todo Uruguay, sur de Brasil, y parte de Argentina; con un promedio de 500mm anuales de lluvia. El relieve es excepcionalmente llano. En nuestro país la pampa húmeda abarca la casi totalidad de la provincia de Buenos Aires, el centro y el sur de la provincia de Santa Fe, los sectores meridional y centro-oriental de la provincia de Córdoba, y el tercio oriental de la provincia de La Pampa. Es uno de los territorios más aptos para la agricultura intensiva, especialmente de cereales con un alto valor nutritivo.

La ciudad de Cañuelas, está ubicada al sur de la Provincia de Buenos Aires, a unos 60km de la Capital Federal. Es la cabecera del partido del mismo nombre

y comprende de 120.000 Ubicado en el provincia, limita partidos de Matanza y con los partidos del Monte y al partidos de Las Heras. Es 51.892 (25.920 de sexo



una superficie hectáreas. Noroeste de la al Norte con los Marcos Paz, La Ezeiza, al Este de San Miguel Oeste con los Lobos y General una ciudad con habitantes masculino y

25.972 de sexo femenino) de los cuales el 22,3% se encuentra en edad escolar. Hay 15.312 hogares, de los cuales tienen acceso a la red pública cloacal el 31,3% el resto tiene cámara séptica y pozo ciego, o pozo ciego y hoyo, o una excavación en la tierra. De ese universo de hogares el 69,5% tiene pisos de baldosa, mosaico, mármol, madera o alfombrado, un 28,4% de cemento o ladrillo fijo y un 1,7% tierra o ladrillo suelto.

Como lo hicieron muchas ciudades del interior, comenzó a desarrollarse alrededor de la iglesia y la plaza principal el 22 de enero de 1822. En sus inicios la plaza central se llamó Buenos Aires, pero en 1950, cuando se colocó el busto de San Martín, cambió su nombre en homenaje al Libertador. Un pequeño cartel informativo ubicado al pie de uno de sus pinos nos indica que este es un retoño del famoso pino de San Lorenzo. A su alrededor se erigen el edificio municipal, que data de los años 50; la Iglesia, reinaugurada en 1980 luego de un incendio; y el Cine-Teatro construido en 1938, y muy apreciado entre las ciudades cercanas por su calidad acústica.

La urbanización sigue la cuadrícula, con avenidas doble mano que delimitan el centro comercial, ubicado en una de las calles laterales de la plaza se extiende unas ocho cuadras hasta la estación del Ferrocarril. A unas cinco cuadras de la plaza, se encuentra la Escuela N° 32, que fuera fonda de Machicotte, lugar que solía frecuentar Juan Moreira. Otro lugar emblemático para los cañuelenses es el bar "Los Amigos" fundado en 1942, es el único de la ciudad que se conserva con su estilo, muebles y hasta bebidas originales.

Siguiendo con la misma tónica, en la localidad hay un Archivo Histórico y un Museo que ofrece una colección de herramientas y utensilios rurales, recipientes que pertenecieron a la antigua lechería "La Martona", primer establecimiento de la industria láctea en la Argentina, la cual durante unos ochenta años fue una gran generadora de trabajo en la zona. Luego de caminar unas veinte cuadras desde la plaza central, ya sea para el este o el oeste el casco urbano se va diluyendo lentamente y van apareciendo caseríos, chacras y campos que van salpicando el paisaje hasta la siguiente localidad. La reminiscencia de lo "rural", o del "pueblo" -como suelen decir los cañuelenses- no solo es percibida por mis sentidos al amanecer, la observo en el recorrido hacia la escuela.

"Recojo el cuaderno que utilizo para tomar notas, lo guardo en la mochila y salgo de la casa que alquilamos –vale aclarar que tanto mi compañera como yo pudimos llevar adelante este trabajo dado que recibimos y

cobramos una beca de CONICET y UBA respectivamente- para “estar”²⁴ en la ciudad donde llevamos adelante nuestro²⁵ trabajo de campo. Antes de llegar a la escuela, paso por la casa de un amigo: el Negro, vive en Cañuelas desde hace quince años. Él fue quien nos contactó con un periodista amigo de la radio local, que a su vez lo hizo con una amiga suya que trabajaba en el Consejo Escolar, y a su vez fue el medio de acceso a la Directora del entonces Polimodal, actual secundario, que nos presento con la Directora de la Escuela Manuel Belgrano. Tomo unos mates con mi amigo, comento algunas cuestiones relacionadas con los partidos del fin de semana y salgo para la escuela.

Atravieso el centro donde, sobre la calle Rivadavia, entre Manuel Acuña y Belgrano, se encuentra la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano”. La entrada está colmada de adultos, padres, madres, maestras, directivos, abuelos, abuelas, hermanos, hermanas, vecinos, amigos, de hombres y mujeres que se saludan, conversan e intercambian palabras. Mientras espero para entrar se me acerca la maestra del salón –la cual había conocido cuando hice la presentación en la escuela-, que me pregunta si pude encontrar el libro –en referencia a Lápiz Lapicera, el libro de texto que usan en el aula los estudiantes-, les respondo que sí y me dice que; “...acá si no lo tiene Héctor no lo tiene nadie...”.

Transcurridos unos diez minutos, los adultos se van retirando –quedan sólo unos pocos que trabajan en la escuela- y los niños y niñas pasan a primer plano. Los estudiantes van desde los 6 a los 13 años, algunos -que junto a los adultos- viajan desde diferentes puntos de la localidad para asistir a clase, trasladándose hasta treinta minutos en diversos medios de transporte.”

²⁴ El “estar” implicó un conjunto de posiciones y decisiones respecto a lo que implica producir conocimiento en nuestra disciplina.

²⁵ La utilización del plural se debe, en 1° término, como ya aclaramos, a que el Trabajo de Campo fue compartido con una compañera, en 2° término a la razón de que nuestro trabajo, me refiero al de antropólogos, supone una construcción de conocimiento que involucra a nuestros compañeros y colegas, finalmente en 3° termino a que desde nuestra posición epistémica la construcción que elaboramos en el campo supone la participación de un conjunto de sujetos.

La ciudad tiene la ventaja de estar situada en un nudo de rutas y autopistas que la conectan fácilmente con las principales ciudades, centros productivos y centros de consumo de la región. Desde la ciudad de Buenos Aires la vía más rápida y directa de acceso a la localidad es la Autopista Ezeiza-Cañuelas. Desde el Conurbano o desde el centro de la Provincia, la Ruta Nacional 205. Desde el Conurbano o desde el sur del país, la Ruta Nacional 3. Desde La Plata, por Ruta Provincial 6. En Ferrocarril se puede llegar desde Plaza Constitución, luego de una hora de viaje, lo mismo que desde Congreso, Alto Palermo y otros puntos de la Ciudad de Buenos Aires, en combis. En Ómnibus, desde Plaza Once y desde Plaza Constitución hay servicios diarios. Esta gran cantidad de medios de transporte disponibles posibilita que a la escuela asistan estudiantes que viven fuera de la ciudad, e incluso en otras localidades; sin embargo ninguno de estos niños ha ingresado directamente a la escuela primaria, son hermanos de algún otro niño que estudia o estudio en la institución, o son hijos de algún trabajador de la escuela, o ya habían ingresado previamente en el Jardín de Infantes. La escuela primaria no tiene cupos para ingresantes nuevos, dado que los niños vienen siendo compañeros desde el Jardín de Infantes.

"Son las 7.45 de la mañana, comienza a sentirse la temperatura, los estudiantes comienzan a organizarse en filas, divididos por sexo y ordenados de menor a mayor, frente a las filas se ubican las maestras de cada grado. Cada grupo de niños corresponde a un grado, se ubican mirando hacia un patio descubierto, debajo de una galería de chapas -recubierta por diversas plantas, pero entre las que se destaca el jazmín japonés por su aroma y sus colores- y de espalda a la puerta de entrada de los salones, que les corresponden a cada grupo. La casa donde funciona la Escuela Primaria es de estilo "Colonial" -antiguamente fue sede de la "Pulpería"²⁶ central de la ciudad- típica arquitectura desarrollada desde fines del S. SVII y principios del S. XIX, con una

²⁶ La pulpería era hasta inicios del siglo XX el establecimiento comercial típico del interior de nuestro país. Las primeras pulperías datan del siglo XVI, y proveía todo lo que entonces era indispensable para la vida cotidiana: comida, bebidas, velas, carbón, remedios y telas, entre otros, por eso también eran denominadas "establecimientos de ramos generales". Oficiaban asimismo de centro social donde se reunían los pobladores a conversar y enterarse de las novedades a tomar bebidas, a jugar a los naipes o dados, etc.

plantas en forma de U, un patio central y galerías flanqueando el cuerpo principal. Las paredes de gran grosor pintadas de blanco y salpicadas por carteles que informan acerca de los cursos extracurriculares que se desarrollan en la misma institución, las películas u obras de teatro que se están presentando en el cine, las actividades que se desarrollan en el Club o en el Rotary y alguna información que la municipalidad considere relevante.

Los pisos son de cerámicos calcáreos oscuros y color terracota. La casa tiene diez habitaciones -en concordancia con el estilo arquitectónico que diseñaba las habitaciones para que pudieran adaptarse a diferentes funcionalidades: dormitorio, sala, comedor y lugar de trabajo- en siete de ellas funcionan los diversos grados, en otra la Dirección y Secretaría, otro es el salón de intendencia y cocina. Las paredes interiores están revocadas y pintadas de un impecable blanco, salpicada por diversos carteles pegados sobre ellas; los cielorrasos de bovedillas sobre vigas de perfiles de hierro. Las puertas tienen dos altas hojas vidriadas, con una banderola de cadena que aseguraba la ventilación²⁷. La cocina se encuentra en un segundo patio, antiguamente lugar de recepción de las visitas.

La azotea tiene una amplia superficie, que en sus años de “Pulpería” servía para tomar fresco en verano, divertirse en carnaval y dialogar con los vecinos. En el centro del patio, donde se solían encontrar los aljibes - que en 1880 fueron prohibidos al extenderse la red de agua- hoy se encuentra el mástil de la escuela donde se izan tanto la bandera Provincial como la Nacional. La Directora comenta, a estudiantes y docentes, la manera en que las actividades que están preparando en “el Departamento” se van a ir articulando, con los otros niveles de la Unidad Académica “José Manuel Belgrano”.

²⁷ En el capítulo siguiente ampliaremos las características y describiremos con mayor precisión las aulas.

Para los habitantes de la ciudad, la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano” es el “Departamento de Aplicaciones”, nombre que recibe en referencia a su creación, dado que es producto de la lucha que la cooperadora y la comunidad educativa llevaron adelante durante 1959 con el objetivo de tener un nivel propio donde las estudiantes del Magisterio, creado en 1957, pudieran realizar sus prácticas. El “Departamento de Aplicaciones” es para la comunidad local, especialmente para los directivos, maestros, estudiantes y familiares egresados *“una institución con mucho prestigio en la ciudad, heredera de la vieja tradición normalista”* nos comenta, la Directora de la Unidad Académica, quien fuera como su madre egresada de la Institución. Hecho, que más que resultar excepcional resulta una constante; puesta que la Directora y la Vicedirectora de la Primaria, la Directora de la ESB, la Directora del Polimodal/Secundario, la Directora y vice del Instituto, y un gran número de docentes y profesores son egresados de la Institución. Circunstancia que se limita a los miembros de la Institución, dado que podemos encontrar egresados entre las autoridades del Municipio, entre los principales dueños de los comercios de la zona, entre los directivos del Rotary Club o del Club de Fútbol local, entre los abogados, médicos, farmacéuticos, ingenieros y demás profesionales de la ciudad. La institución se encuentra entrelazada a la historia de la población, y las relaciones de sus egresados se extienden en una red que recorre toda la localidad.

La institución, en su conjunto, reúne alrededor de 1700 estudiantes en sus cuatro niveles de enseñanza: inicial, Primaria, Secundaria y Superior. Su historia se forjó a lo largo de cinco décadas que marcaron un desarrollo constante en el marco del crecimiento de la institución educativa que hoy es una de las más grandes de la Ciudad. En 1955, el 1º de abril, comenzó a funcionar bajo el nombre de "Presidente Perón", pero- luego de unos pocos meses- permutó su denominación por la actual: "José Manuel Belgrano". En ese momento, estaba en la antigua casa ubicada en Libertad 1208 con alumnos de primero a tercer año de secundaria. Dos años más tarde, en 1957, se crearon primero y segundo años de Magisterio; pero fue en 1959 cuando se "concretó la oficialización de la Institución". Desde entonces, "*El Belgrano*" contó con dos modalidades: Magisterio y Comercial.

El 7 de marzo de 1966 se conformó el Departamento de Aplicación y la Rama de Educación Primaria en su actual dirección de Rivadavia 476. Y en 1971 el Nivel de Educación Superior abrió sus puertas; originalmente estuvo destinado a la carrera de Profesorado para la Enseñanza Primaria, debido a que- el año anterior- el Bachillerato con Orientación Docente reemplazó al Magisterio. Pero, para que el Jardín de Infantes "El pequeño de Asís" se creara, debieron pasar muchos años más: ocurrió el 15 de marzo de 1982. Con él la Institución contó ya con los cuatro niveles de enseñanza que actualmente mantiene. No obstante, hubo más cambios: en 1986 comenzó a dictarse el Profesorado de Educación Preescolar; en 1993 se habilitó un sector del edificio de Mitre y Mozotegui (actual sede del Instituto Superior de Formación Docente) y en 1994-tras la reforma educativa- la escuela (que dependía del Ministerio de Educación de la Nación) pasó a la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, hecho que derivó en la creación de octavo y noveno años (desde 1997) y la creación del Nivel Polimodal (1999), con sus nuevas modalidades, por lo que se ampliaron las opciones educativas para adolescentes. En lo que respecta al ISFD N° 107, actualmente brinda las carreras docentes de Profesorado en Educación Primaria Básica, en Lengua y Literatura y en Matemática. Además, el Tramo de Formación Pedagógica para Técnicos y Profesionales.

*"Son las 8 de la mañana, y la Directora concluye su relato deseándonos una buena jornada de trabajo. Los estudiantes que se encuentran formados en sus filas vuelven sobre sus pasos, y comienzan a entrar en los salones. Es lunes, una nueva semana de clases comienza para los estudiantes, docentes y directivos. La primera semana de **permanencia** comienza para nosotros."*

En este capítulo, hemos comenzado a compartir las **condiciones** que dieron lugar a nuestro trabajo, el **goce** vivenciado al hacerlo, nuestra **participación** en esa cotidianeidad local y los **imponderables** que enriquecieron nuestra enfoque. Hemos comenzado a otorgar densidad histórica, a contextualizar la ciudad y la escuela donde realizamos nuestro trabajo etnográfico, las cuales serán el marco de las relaciones que analizaremos en los capítulos

subsiguientes. Historizar, contextualizar y describir densamente las prácticas desplegadas entre estudiantes, docentes, directivos, padres, madres, vecinos, funcionarios y nosotros mismos en una localidad y durante un periodo de tiempo determinado fue nuestro objetivo. Prácticas que nos permiten conocer la red de relaciones sociales que en cada época y contexto social producen algún aspecto de la vida, en nuestro caso la escritura.

Capítulo 3

Entre educación y escolarización: Las prácticas de escritura en la trama de experiencias cotidianas

3.1 Entre “educación” y “escolarización”

En este Capítulo abordaremos las prácticas de escritura que despliegan los sujetos en sus contextos de escolarización o en otros contextos de su cotidianeidad. Analizaremos como las prácticas de escritura entrelazan los procesos de enseñanza, aprendizaje y transposición propuestos desde las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica. Finalmente analizaremos dichas prácticas desde una perspectiva antropológica ubicándolas, cómo parte de un entramado social de construcción de conocimiento más amplio -transmisión, producción y apropiación- que cotidianamente tienden puentes entre los procesos de “educación” y “escolarización”.

En nuestro país encontramos dentro de la perspectiva etnográfica los trabajos realizados por; Elena Achilli (1992 y 2003), María Rosa Neufeld (1992 y 1998) y Ariel Thisted (1999 y 2011), Graciela Batallán y Ricardo Vargas (2002), Laura Santillán (1999, 2003, y 2007) y Laura Cerletti (2003, 2006 y 2008) los cuales abordan los procesos de escolarización infantil en articulación con procesos sociales educativos más amplios. Estos autores analizan cómo las experiencias de niños y adultos se configuran a partir de las trayectorias que van desplegando, entre las instituciones “no escolares” de educación (familias, apoyos escolares, clubes, centros comunitarios, etc.) y las instituciones escolares.

Nuestro trabajo recupera estos aportes proponiéndose profundizar en el registro y análisis de la trama relacional que despliegan niños y adultos al articular sus experiencias educativas y escolares al momento de transmitir, apropiarse y producir las prácticas de escritura. Esta interacción entre adultos y niños *“ponen en evidencia también la circulación de huellas de distintos procesos de alfabetización que pasan del mundo escolar al ámbito doméstico y*

viceversa. Es decir, sentidos familiares de la escolarización contruidos con las marcas didácticas de otros tiempos penetran los presentes escolares configurados, fundamentalmente, desde tendencias pedagógicas que rechazan esas viejas tradiciones” (Achilli, 2003). En la actualidad, y producto de estas “marcas didácticas” nadie duda que la transmisión del lenguaje escrito “corresponda” a las instituciones escolares, y que es obligación constitucional, del sistema de escolarización estatal, garantizar dicho conocimiento. No obstante lo que hoy vivenciamos como cotidiano, no fue necesariamente siempre así. La escritura no fue siempre una práctica asociada a lo escolar, en principio porque la escuela es una institución que se consolida en el siglo XIX. Pero no solo por ello sino porque el “arte” o el “oficio” de escribir estaba reservado a ciertos sectores sociales, y su transmisión, apropiación y producción no necesariamente se consideraba esencial para la vida en sociedad y por lo tanto no se había consolidado una institución que universalmente asumiera esta “responsabilidad”. De esta manera las prácticas de escritura resultaban parte de una experiencia educativa, que podía o no involucrar el pasaje por el mundo escolar. No obstante, este no pasaje por el mundo escolar, por décadas ha excluido del uso del lenguaje escrito a la mayoría de la población, reservando el dominio de dicha práctica a un “grupo selecto” que lo ha usado como instrumento de legitimación y control (Rockwell; 1996). La escritura fue, y es, una práctica que ha dado cuenta de la desigualdad social, tanto por el acceso al conocimiento que posibilita su “uso” como por los recursos materiales que son necesarios en su ejercicio.

Antes de seguir avanzando en el análisis de las prácticas de escritura es necesario clarificar que entendemos por “educación” y “escolarización”. *“Desde la perspectiva antropológica, se concibe la educación como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal.”* Con estas palabras Elsie Rockwell (2007), introduce la idea de que la educación no necesariamente se corresponde con la escolarización, y continúa. *“La investigación etnográfica ha resaltado la gran diversidad de contenidos y formas que asumen estos procesos humanos universales. Ha constatado que las dinámicas históricas de la cultura en*

espacios educativos, como en otros dominios –parentesco, asentamiento, trabajo, celebración, autoridad–, están sujetas a juegos y tramas de poder – legitimación, dominación, resistencia, coerción–, e involucran tanto continuidades como rupturas a lo largo del tiempo.” De esta manera, desnaturaliza la idea escolarizada, según la cual en occidente hemos construido a la “educación” como sinónimo de la “escolarización”. “La visión antropológica sobre la educación en sociedades escolarizadas ha logrado esclarecer planos de conflicto, de correspondencia y de influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que caracterizan los entornos locales y los flujos globales. No obstante, si bien muchos trabajos han abordado las relaciones entre la experiencia escolar y el entorno social, existe cierta tendencia a dejar el estudio de la interacción entre maestros y alumnos a otras disciplinas, como la didáctica y la psicología educativa y, sobre todo, el análisis del discurso. Estas disciplinas recurren de manera creciente a conceptos socio-culturales; sin embargo, suelen tratar lo cultural como atributo del contexto, de los contenidos o de los educandos, pero rara vez como una dimensión inherente a las prácticas educativas mismas.” (Rockwell; 2007). La escritura es sin lugar a duda una de las tantas “prácticas educativas” y por esa mismo razón se la considera entre las “prácticas escolares” que resultan indispensables en la formación de niños, jóvenes y adultos. La escritura está presente en nuestra cotidianidad. Día a día, desplegamos una serie de prácticas que la involucran, sin explicitar necesariamente que estamos escribiendo. Al hacer uso de la escritura los sujetos desdibujan los límites entre las “prácticas educativas” y las “prácticas escolares” estableciendo puentes que las integran, las articulan o las enfrentan.

Giorgio Raimonda Cardona en “Antropología de la escritura” (1981), Walter Ong en “Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra” (1987); y Jack Goody en “Cultura escrita en sociedades tradicionales” (2003), y en “La lógica de la escritura y la organización de la sociedad” (1990) han analizado desde la antropología los usos dado a la escritura tanto en nuestra sociedad como en otras. Estos últimos dos autores sostienen que la escritura se presenta en las diferentes sociedades como un “sistema”, una forma de representación gráfica, pero aplicada al lenguaje. Sostienen un sistema completo de escritura puede

representar toda la gama del habla y añadir algo propio al transformar lo oral en una forma visual. La *“escritura (y particularmente la escritura alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera; así como tintas o pinturas, y mucho más. (...) Inició lo que la imprenta y las computadoras sólo continúan: la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil; la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas. Por contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir “naturalmente”. Las reglas gramaticales se hallan en el inconsciente en el sentido de que es posible saber cómo aplicarlas e incluso cómo establecer otras nuevas aunque no se puede explicar qué son. La escritura es una tecnología interiorizada aún más profundamente que la ejecución de música instrumental.”* (Ong; 1987). En este sentido, las prácticas de escritura se presentan en nuestra experiencia social, expresando gráficamente nuestro lenguaje. No obstante, la idea de que la escritura está separada del “presente vivo”, es algo con lo que coincidimos parcialmente con el autor. Si entendemos a la escritura como una práctica, que despliega una relación, donde un sujeto hace y otro sujeto otorga sentido a ese hacer y las reglas de dicho sistema estuvieran “interiorizadas” resultaría dificultoso observar que una docente evalué de correcta o incorrecta una producción escrita, y más aún sería dificultoso comprender cómo en diferentes contextos se representan “objetos” con diferentes registros gráficos. En este mismo sentido sostenemos, que el proceso de “escolarización” y el de “educación” se encuentran entrelazados, dado que la experiencia social con el lenguaje escrito, necesariamente actualiza el sentido escolar de lo escrito.

Goody (2003) argumenta que la escritura es la base del desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de análisis y la ciencia moderna. Consideran que la tradición oral se restringe a formas mnemónicas, que el significado del texto oral se ajusta al contexto donde se produce y que la precisión escrita dio lugar a significados no ambiguos que impactan en la conservación de la historia. Ambos autores, consideran que el uso de los sistemas de escritura influye en las estructuras cognitivas. Es decir, se atribuye

a la invención de la escritura la posibilidad de una categorización abstracta, el desarrollo de los procesos de razonamiento lógico-formales, las definiciones, las descripciones comprensivas y los autoanálisis articulados, y desde una perspectiva teñida por algunos supuestos evolucionista analizan el efecto de la escritura sobre los modos de pensamiento.

No obstante, más allá de cierto evolucionismo y funcionalismos que tiñen algunos de sus planteos, ambos son los primeros en sostener que las supuestas sociedades ágrafas solo eran consideradas de esta manera producto de los supuestos teóricos de los antropólogos, quienes no podían identificar otro tipo de registro grafico que no fuera el de sus propias sociedades. Son los primeros en asumir que las prácticas de escritura se encuentran presentes en todas las sociedades conocidas. Según estos autores, las supuestas sociedades ágrafas no eran tales pues en todas ellas se pueden encontrar recursos gráficos elementales que pueden representar fragmentos del lenguaje sin proporcionar un medio completo para transcribir el habla, entre estos sistemas se encuentran los “pictogramas” o “pictografías”. Estos sistemas más que a convenciones apelan a grafemas figurativos, donde se representa la parte por el todo (metonímicamente). Otras sociedades combinan los grafemas para formar una secuencia, sin embargo estos autores no lo consideran un sistema de escritura pues las interpretaciones de dichos grafemas pueden ser diferentes. Los grafemas en estos casos sirven como recurso mnemónico, en tanto sugieren el lenguaje más que comunicarlo. Dichos autores sostienen que, los primeros sistemas alfabéticos, completos, se encontraron registrados en Mesopotamia a finales del cuarto milenio A.C. a pesar de esto difieren del uso “protoletrado” de signos, porque el sistema grafico duplica al lingüístico, no solo en correspondencia semántica sino fonética y procura representar sonidos individuales, más que su combinación en silabas. Estos sistemas eran básicamente “logográficos”, es decir cada carácter representa una palabra, aunque aproximándose a los sistemas alfabéticos, dado que las palabras representaban sonidos más que significados. Ambos autores sostienen que la práctica de representar gráficamente, se remonta milenios atrás y que las diferentes sociedades utilizaban recursos para recordar y organizar diferentes aspectos de la vida

social: una vara con muescas, hileras de guijarros, los quipus de los incas, etc. Ambos autores consideran que la escritura es una práctica que se desarrolla en una estrecha relación con la organización colectiva de la sociedad. Una representación gráfica es un recurso que al organizar, al permitir recordar, al posibilitar cuantificar *“es regido por reglas ideadas conscientemente, definibles: por ejemplo, cierto pictograma representará una palabra específica dada, o “a” representará un fonema, “b” otro, y así sucesivamente. Afirmar que la escritura es artificial no significa condenarla sino elogiarla. Como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas, interiores. Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra”* (Ong; 1987). Creación humana que no fue solo una consecuencia, sino una condición del desarrollo social.

La escritura posibilitó, cómo sostiene Goody a partir del estudio de diferentes sociedades africanas y Ong repasando diversas fuentes históricas, en primer lugar el registro de información; *de la naturaleza, los cuerpos celestes y la propia sociedad*. En segundo lugar, la transmisión de la propia “cultural” de generación en generación. En tercer lugar permitió que esta transmisión se pudiera desarrollar indirectamente, tanto espacial como temporalmente lo cual resultó un cambio sustancial respecto a las prácticas de transmisión oral. Viabilizó, en cuarto lugar, una transmisión independientemente de intermediarios humanos directos, y sin la transformación de los enunciados originales, característica de la situación puramente oral y posibilitó reconstruir el pasado mediante una práctica, transformando radicalmente la manera en que las sociedades producían conocimiento de la naturaleza y de sí mismas (el “mito” fue complementado e, inclusive, sustituido, por la “historia”). *“Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo”* (Ong; 1987). La escritura facilitó la preservación del pasado, de la información y el conocimiento producido. Finalmente sostienen estos autores condujo *“a la acumulación, y la acumulación a la posibilidad cada vez mayor de un conocimiento cada vez más amplio. (...) La escritura, en el sentido más*

amplio, apareció con el crecimiento de las civilizaciones urbanas. En Mesopotamia, la primera palabra escrita parece ser la del mercader y el contador, a veces como parte de la organización eclesiástica del templo de la ciudad” (Goody; 2003). Vemos, o leemos, cómo el autor ubica a la escritura como una práctica otorgándole un sentido claramente asociado a la “organización” en y de la sociedad. “¿Qué es lo que facilitó la escritura? Sin duda, la identificación de mercaderías, el registro de tipos y cantidades de bienes, el cálculo de beneficios y pérdidas, se beneficiaron enormemente del desarrollo de la escritura” (Goody; 2003). La escritura, para estos autores, posibilitó el proceso social de “transmisión”. Transmisión entre generaciones y sociedades.

En paralelo a la transmisión de operaciones mercantiles, la organización del templo, o el registro del pasado, la escritura facilitó *“la elaboración de disposiciones burocráticas relativas a los impuestos y los tributos, y desempeñaba un papel importante en la conducción de los asuntos externos y la administración (...). La ley se organizaba alrededor del código escrito antes que de la “costumbre”, más flexible, de la sociedad oral, que podía reaccionar a las situaciones sociales cambiantes sin tener que apartarse deliberadamente” (Goody; 2003). De esta manera la escritura desencadenó, desde nuestro punto de vista un conjunto de prácticas que posibilitaron además de un proceso de transmisión uno de producción. De los cuales la más determinante fue la producción del alfabeto dado que implicó “una enorme reducción en el número de signos, y un sistema de escritura potencialmente ilimitado, tanto en su capacidad para transcribir el habla, como en su disponibilidad para la población en general.” (Goody; 2003). Tanto Goody como Ong, sostienen que el “alfabeto” se expandió por Europa y Asia, posibilitando transmitir y producir una práctica sencilla de ser usada en la vida social, de lo cual el Antiguo Testamento de los hebreos se puede considerar uno de los primeros grandes productos. No obstante, para estos autores, mientras que las primeras prácticas de escritura estaban al servicio de la economía política, la formación de escribas estaba estrechamente ligada a la esfera religiosa, la enseñanza o transmisión de las prácticas de escritura, era controlada por un determinado sector de la población.*

Con todo, para estos autores, es en la Grecia Clásica donde la “cultura escrita” alcanza; con un alfabeto desarrollado y un sistema de instrucción situado por fuera del ámbito religioso su mayor “expresión” como sistema *“En este nuevo contexto, la escritura consiguió imponer ciertas restricciones al desarrollo del gobierno centralizado, que ayudó a promover proporcionando un instrumento de control en forma de papeleta (para votar). Al mismo tiempo, asistió al desarrollo de nuevos campos de conocimiento y alentó nuevas formas de conocer; el desarrollo del escrutinio visual del texto complementaba ahora la entrada auditiva de sonido en amplias áreas del conocimiento humano; la información lingüística se organizó por medio de registros tangibles, lo que afectó la forma en que la inteligencia práctica del hombre, sus procesos cognitivos, funcionaba en el mundo.”* (Goody; 2003). A la organización de la transmisión de las prácticas y su capacidad de producción se suma, a partir del desarrollo de un sistema de instrucción, la potencialidad de regular el proceso de apropiación. Más allá de la preocupación por el origen de la escritura, lo que deseamos rescatar de ambos autores es la capacidad de situar a la escritura entre las prácticas centrales de construcción de conocimiento sobre la propia sociedad. Los “sistemas de escritura” alfabéticos se extendieron transformando las prácticas a partir de las cuales registramos lo que hacemos, sentimos, vivimos, etc., y por ende modificando las maneras de concebir y valorar la vida. Al mismo tiempo, recuperamos estos autores dado que introducen una visión de la escritura que nos permite reflexionar sobre su “uso”, desde una perspectiva que desdibuja los límites entre las “prácticas educativas” y las “prácticas escolares”.

En la actualidad, la escritura es una de las prácticas centrales adoptada por nuestra sociedad para transmitir, apropiarse y producir lo “social”. Asimismo durante los últimos 1000 años; la transmisión en espacios institucionales de las prácticas de escritura ha sido adoptada como uno de los “conocimientos” esenciales a ser enseñados; simultáneamente que dichas prácticas se han ido instituyendo como uno de los recursos indispensables en los proceso de “produccion” y “apropiación” del conocimiento, en torno a nosotros mismos y nuestra sociedad.

3.2 La transmisión, producción y apropiación social de las prácticas de escritura

Los procesos de transmisión, apropiación y producción del conocimiento configuran el entramado cotidiano a partir del cual los sujetos entrelazan, a partir de sus prácticas, las experiencias escolares con las educativas. Entre estas prácticas, como explicitamos en el apartado anterior, encontramos la escritura. No obstante antes de seguir avanzando en el análisis del entramado que los sujetos construyen entre sus experiencias escolares y educativas, vamos a precisar que entendemos por transmisión, producción y apropiación,

Desde la publicación de *Creciendo en Nueva Guinea* en 1930 de Margaret Mead sobre las relaciones intergeneracionales a partir de las cuales los “manus” introducen a sus hijos a la edad adulta, las relaciones entre generaciones ha estado presente en los estudios e investigaciones de corte antropológico. Nuestro trabajo recupera estas preocupaciones a partir de analizar las relaciones que cotidianamente entablan niños y adultos en diferentes contextos formativos. Niños y adultos despliegan sus prácticas de escritura en el marco de procesos de transmisión, apropiación y producción que desdibujan los límites entre lo escolar y lo educativo.

En este sentido cuando hacemos referencia al proceso de transmisión nos enfocamos en las relaciones a partir de las cuales adultos y niños comparten entre si representaciones y prácticas constitutivas de la vida en sociedad en cada periodo histórico. Ahora bien al analizar las relaciones a partir de las cuales niños y adultos hacen suyas las representaciones y prácticas constitutivas de la vida en sociedad, transformando sus propias representaciones y prácticas, sostenemos que se está desplegando un proceso de apropiación. Elsie Rockwell sostiene que el concepto de apropiación “*sitúa sin ambigüedad la acción de la persona en tanto él/ella toman posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles*”. Niños y adultos se apropian de prácticas pertenecientes al otro, transformando y moldeando sus propias relaciones entretejiendo sus experiencias escolares y educativas durante el

tiempo compartido en clase. (Chartier; 1993, Rockwell; 1996).”*Las personas escolarizadas llevan su experiencia pasada hacia futuras iniciativas y continúan reproduciendo prácticas que parecen estar fuera de fase con las tendencias contemporáneas. A menudo también construyen, más allá de cualquier intención explícita, los ambientes físicos y simbólicos que caracterizan a la escolarización. Nuevas generaciones se apropian, esto es: seleccionan y usan, de hechos particulares de la cultura fundadas en el radio de acción de la escuela. En el proceso, las hacen propias, las reordenan, las adaptan a nuevas metas y sino las transforman. La socialización vertical o la transmisión de modelos culturales, raramente captura la complejidad de esta relación. En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa persuasiva para repensar la escolarización como un proceso de producción cultural”* (Rockwel; 1996).

Finalmente, a las relaciones entre pares o con los miembros de otras generaciones, que crean representaciones y prácticas las consideramos un proceso de producción²⁸. Este proceso, en el sentido abordado en este trabajo, tiene sus antecedentes en el estudio de corte socio antropológico de los “muchachos” de clase obrera realizado por Paul Willis (1979). El autor analiza como “los muchachos” participaban activamente en la vida escolar produciendo sus prácticas “culturales” y su “subjetividades”. El proceso de producción sostiene Levinson y Holland nos permite “*entender cómo la agencia humana opera bajo poderosas limitaciones estructurales.*” Estos autores acuñan la idea de “producción social de la persona educada” y sostienen que “*mientras la persona es culturalmente producida en sitios definidos, la persona educada también culturalmente produce formas culturales. (...) el concepto de “producción cultural” (...) lo usamos para mostrar cómo la gente ocupa creativamente el espacio de la educación y la escolarización. Esta práctica creativa genera comprensiones y estrategias que pueden de hecho ir más allá de la escuela, transformando aspiraciones, relaciones domésticas, conocimientos locales, y estructuras de poder. (...) Fuera de la escuela, en*

²⁸ Si bien la “producción” es un concepto central del análisis marxista, y ha sido utilizado por una variedad de antropólogos (Terry; 1972, Godelier; 1977, Wolf; 1982) en esta presentación no es retomado desde los aspectos más economicistas de esta perspectiva.

diversos espacios de la calle, hogar, y familia, otros tipos de “personas educadas” son también producidas culturalmente.” (Levinson y Holland; 1996).

Estos procesos de transmisión, apropiación y producción no están restringidos a las instituciones formales sino que entrelazan, mediante las relaciones que los sujetos despliegan, las diversas instituciones que configuran un determinado momento sociohistórico.

3.3 Desdibujando los “límites” escolares

Laura Cerletti, María Rosa Neufeld y Laura Santillán; en estos párrafos introducen una pregunta que nos resulta clave: *“Las familias en la escuela, la escuela en las casas... Siempre “en contacto”, “colaborando”, con acuerdos y desacuerdos. Una y otra vez, escenas cotidianas y repetidas: las maestras o maestros vigilando a la salida que se produzca el encuentro de los niños pequeños con sus padres. Esos encuentros sintetizan décadas a lo largo de las cuales se fue construyendo la relación entre los padres, encargados de la socialización e introducción inicial a las prácticas sociales, y los maestros, responsables de la formación de las generaciones jóvenes para la vida pública. Esta última tarea, a partir de complicados procesos, fue haciendo que educación y escolarización en nuestras sociedades muchas veces se convirtieran en sinónimos. Invitamos a nuestros lectores a pensar en lo que intentamos decir en este último párrafo: “educación y escolarización convertidas en sinónimos”. ¿Podrían no serlo? Seguramente, dado que las escuelas, tal como las conocemos –instituciones en las que los niños se agrupan en “grados” según su edad, y van avanzando juntos, guiados y evaluados por sus maestros– no existieron siempre. Fueron adquiriendo sus características a lo largo de la historia reciente de los países occidentales, y desde allí se extendieron a los países que fueron alcanzados por la expansión de la industrialización. Pero en nuestra sociedad, pocas cosas hay tan presentes como la escuela. Si no tuviéramos reloj, podríamos saber qué hora es por la presencia o ausencia de los niños vestidos con sus guardapolvos blancos en las calles; todos nuestros aprendizajes –aun los que suceden fuera de la escuela– se producen en “clave escolar”: hay calificaciones y*

gradaciones, correcciones "en rojo" y graduaciones, en aprendizajes que siglos atrás hubieran transcurrido entre el hogar y el banco del artesano y sus aprendices. Con el tiempo, los maestros (en todos los niveles) se fueron convirtiendo también en los especialistas, los que hegemonizan el acceso al saber. Mientras esto ocurría, parecería que las familias, los padres, fueron desinteresándose, desresponsabilizándose, de lo que ocurría entre sus hijos y el conocimiento (2011)."

Educación y escolarización; padres y maestros; socialización inicial y formación en la vida pública; han marcado nuestra historia como sujetos. Las prácticas de escritura han sido escenario privilegiado de estos "encuentros". La escritura se encuentra presente en gran parte de la vida social, es transmitida, apropiada y productora de las relaciones e instituciones que configuran la experiencia de los sujetos. El lenguaje escrito es, y ha sido, es un "recurso cultural" constitutivos para la preparación de los sujetos en la vida pública. En nuestra sociedad, las instituciones escolares se presentan como uno de los espacios centrales de transmisión, apropiación y producción del conocimiento en torno a la propia "cultura" o sociedad. Las cuales, por dicha razón, se han tornado simultáneamente en el conocimiento -transformado en contenido curricular-central a ser transmitido. No obstante, las prácticas de escritura desdibujan los límites de la "educación" y la "escolarización". Estudiantes, docentes, directivos articulan experiencias diferentes en torno a lo que implica escribir y asociando dichas prácticas a "saberes", "conocimiento", y/o "contenido".

Hacia finales del siglo XIX, el incipiente estado que comienza a consolidarse en el Rio de La Plata, comenzó a organizar el sistema masivo de escolarización. La centralización del sistema de escolarización se lleva adelante en un contexto donde la organización nacional tenía como propósito generar la unidad en una geografía atravesada por conflictos y diferencias: entre provincianos y porteños, gauchos "holgazanes" e inmigrantes que arribaron al país entre 1850 y 1870, que en su mayoría eran campesinos y analfabetos (Neufeld; 1999). La ley 1420 establecía para la instrucción primaria la obligatoriedad escolar, arrogándose para sí el papel educador, mediante la instalación de un sistema masivo de escolarización. Uno de los artífices de este

nuevo rol estatal; Sarmiento sostenía que la escolarización de los niños inculcaría, no solo el “hábito” ciudadano a los niños sino a las generaciones adultas. (Carli; 2002). Esta perspectiva se enfrentaba a las elites, quienes desde el siglo XVIII venían transmitiendo sus costumbres mediante el control de sus sistemas de escolarización, pero por otro se proponía con intensidad transformar las “costumbres” y “prácticas educativas” de las “familias populares”. El proyecto de la escuela moderna intentó avanzar sobre la vida social con una fuerte impronta normalizadora adoptando el paradigma del positivismo y el higienismo. (Puiggrós; 1990)²⁹.

Marcelo Caruso e Inés Dussel (1999) rastrean qué en la literatura pedagógica positivista de finales del siglo XIX -Víctor Mercante, Rodolfo Senet y Alfredo Ferreira, entre otros- las características familiares eran variables que daban cuenta de la "educabilidad" y "no educabilidad" de los estudiantes. Los maestros y maestras de la época desplegaron toda una ingeniería de registro para dar cuenta de la edad, la raza, las enfermedades y conductas de los niños y sus familias, todos estos “datos” podrían explicar y predecir los comportamientos de los niños. La escolarización comenzaba a entramarse al “tipo” de educación que habían recibido los niños en sus familias. Las instituciones escolares, de principio del SXIX, supusieron la transformación de ciertas prácticas de transmisión familiar en clave escolar. El uso del cuaderno, la fragmentación del tiempo de trabajo, la organización del espacio escolar, la selección de los contenidos y la organización del currículo fueron transformándose en herramientas que pretendían transmitir una concepción “patriótica y moral” de la vida social. El “Estado Educador” adoptaría un rol central en la organización del Estado Nacional, no obstante las familias intervendrían, e intervienen, en las prácticas educativas las cuales no se reducirían a la escolarización.

Entre 1890 y 1930, las diferentes colectividades de inmigrantes fundaron instituciones dedicadas a la infancia; asociaciones y sociedades dedicadas a transmisión, apropiación y producción de sus propias culturas; “escuelas”

²⁹ Ampliaremos en el Capítulo 4.

fomentadas por los vecinos de localidades y pueblos que años después recibirían subvención y reconocimiento estatal. (Carli; 1991). Numerosos trabajos etnográficos muestran cómo en pueblos y zonas del interior la creación de las instituciones escolares partió de una iniciativa vecinal (Neufeld; 1991 y 1998, Cragolino; 1997 y 2001, Rockwell; 1996), y posteriormente cómo en las periferias urbanas durante la década del 40 y 60, la demanda educativa cobraba un lugar preponderante en las preocupaciones familiares (Santillán; 2003 y 2007).

María Rosa Neufeld analiza este proceso, en las islas del Delta del Paraná, dando cuenta de la forma en que padres y madres proporcionaban alojamiento y pagaban los sueldos de los maestros: *“Y aquí comenzaban las discrepancias, porque no todos pensaban que se tratara sólo de leer y escribir y las operaciones elementales. Hay registros muy interesantes que muestran que, ya fueran pequeños productores rurales o jornaleros, los padres opinaban: que sus hijos debían recibir una “educación universal”, que les permitiera trascender los límites del paraje en el que habían nacido; o, todo lo contrario, que se les enseñara sólo lo básico (para que no quisieran migrar, dejando vacantes las explotaciones rurales que ellos iniciarán)”* (Santillán, Neufeld y Cerletti; 2011). Elisa Cragolino (2001) analiza cómo se encontraban registradas en las actas e informes de inspección y las estadísticas educativas de la década del 40 en las escuelas del área rural de Tulumba en Córdoba las inasistencias tanto de estudiantes como de las *“ausencias reiteradas de los docentes”*, el *“maltrato a los niños o a las familias del lugar”* o la negativa a *“prestar la escuela para realizar fiestas y otros eventos”*. El trabajo de Laura Santillán (2003 y 2007) muestra cómo, entre la década del 40 y del 60, la urbanización de la zona norte del conurbano bonaerense fue llevada adelante por pobladores de sectores populares quienes, articulados en asociaciones y juntas vecinales, se organizaban para obtener un conjunto de servicios -entre los que se encontraba la educación pública- para transformar sus zonas de residencia. *“Esto nos lleva a pensar que podemos tener, desde la escuela, algunas imágenes distorsionadas de la actitud familiar. Las familias, los padres, muchas veces obtienen un sonoro “ausente” por parte de la escuela. Sin embargo, las familias producen prácticas efectivas, no siempre reconocidas por*

las instituciones. Desde formas –a veces pícaras– de vigilancia y control sobre las figuras y acciones de los maestros (en los pueblos, parajes y comunidades rurales, el seguimiento y conocimiento de sus amistades, peculiaridades y costumbres, el otorgamiento de motes, los chismes y críticas), a los juicios –a veces muy severos– acerca de su accionar (si los chicos trabajaron o no, lo cual se mide por la tarea que llevan al hogar o por cuánto usaron el cuaderno, si las tareas han sido corregidas, etc.). Los padres también juzgan por medio de parámetros populares (la comparación entre los aprendizajes que ellos mismos han realizado y los que alcanzan sus hijos, y las edades a las que esto sucede)” (Santillán, Neufeld y Cerletti; 2011).

Este somero repaso por la organización del sistema escolar³⁰ tuvo como objetivo recordarnos que la preocupación por la escolarización de los niños no sólo ha sido abordada por el Estado. Las familias y diferentes organizaciones de la sociedad han sido promotores activos de su organización, siendo en muchos casos sus protagonistas iniciales; como lo fueron las madres y padres que en 1959 llevaron adelante la lucha por la creación de la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano”, para que sus hijas pudieran realizar sus prácticas docentes en la localidad en la que residían; Cañuelas.

En los apartados que siguen nos enfocaremos en analizar cómo entre estudiantes y docentes se despliegan, prácticas de transmisión, producción y apropiación de la escritura, desdibujando lo límites de lo educativo y lo escolar.

3.3.1 La transmisión de la escritura o lo que se presenta como enseñanza

Marcel Mauss (1972) llama educación a *“los esfuerzos realizados por las generaciones para transmitir sus tradiciones. Podemos también dar este nombre, de una manera menos abstracta, a la acción que ejercen los ancianos sobre las generaciones que ascienden cada año para formarlos con relación a ellos mismos, y, secundariamente, para adaptarlos a sus medios físico y*

³⁰ Ampliaremos en el Capítulo 4.

social”. La educación, y más precisamente la práctica de enseñanza, estaría vinculada al traspaso generacional a las relaciones entre adultos y menores.

Relación entre generaciones que en nuestra sociedad se despliega cotidianamente, entre otros espacios, en las instituciones escolares y específicamente en las prácticas que llamamos de “enseñanza”. En referencia a estas prácticas, Gloria Edelstein (2001) sostiene que el proceso de enseñanza es una actividad intencional *“que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientadas a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula”*. A grandes rasgos, según la autora, podemos encontrar tres modelos generales que dan cuenta de las formas que en nuestra sociedad adquiere la enseñanza. Los *modelos causales o directos* suponen que la enseñanza es independiente del aprendizaje, aprendizaje que es consecuencia de la acción del enseñante. Los *modelos mediacionales*, no suponen que la enseñanza promueva directamente el aprendizaje. A partir de esta perspectiva se supone que la enseñanza actúa sobre cierto tipo de actividad de los estudiantes, al tiempo que desarrolla en ellos cierto tipo de capacidades y competencias que permitan realizar las tareas del aprendizaje. La idea es que la enseñanza debe permitir que los “alumnos” se conviertan en “estudiantes”. En los *modelos facilitadores*, la idea de enseñanza solo se despliega al restringir al máximo la intervención docente, el cual debe crear un ambiente que facilite las actividades autónomas de los estudiantes.

De las notas de campo:

“Al frío que venía haciendo, hoy se le suma una intensa lluvia. La lluvia suele transformar la cotidianeidad de la escuela, asisten menos chicos, los horarios de entrada y salida se flexibilizan, las rutinas se modifican, etc. Entramos directamente al salón. Prácticamente están la mitad de los estudiantes. Los chicos dejan sus abrigos, paraguas, capuchas y demás en el perchero. Lentamente cada uno de los estudiantes se va sentando en su mesa. Lilita, se pone a conversar conmigo, en este año de trabajo establecimos una relación de mucha empatía.

- *Liliana: “¿Vas llegando a alguna conclusión?”*
- *Maxi: “La verdad que todavía no, tengo más preguntas que respuestas, incluso todavía no sé muy bien como registrar lo que estoy tratando de ver.”*
- *Liliana: “¿La escritura?”*
- *Maxi: “Si, como los chicos escriben, su tarea, las actividades...”*
- *Liliana: “A mí me interesa aprender, me enteré que van a dar un curso en el Secundario... es interesante pero no puedo ir por los horarios”.*
- *Maxi: “Si, nos imaginamos pero eran los que podíamos...”*
- *Liliana: “Me interesa saber cómo los chicos aprenden, para enseñar...bueno voy a empezar.”*

Ella se va para el centro del aula frente al pizarrón, y yo me voy a sentar con los chicos con los que estoy trabajando en estos meses; esta vez están solo Mercedes y Nano. Mercedes es realmente muy lúcida para sus seis años, suele terminar rápido la tarea y ponerse a leer, es muy callada y siempre tiene sus cosas ordenadas. Nano es un desorden, suele hacer la tarea a destiempo, se distrae mucho y siempre está hablando e imaginando cosas. Sin embargo ambos se quieren mucho, y con ambos me cuesta evitar las identificaciones, Nano se pone muy contento y siempre quiere que me sienta con ellos, Mercedes no manifiesta su alegría pero siempre tiene algo para decirme, además de estar siempre atenta a lo que hago. Ambos comienzan a copiar en sus cuadernos lo que Liliana está escribiendo en el pizarrón.

Día viernes 19 de junio de 2009.

Hoy es un día de lluvia

Yo me llamo Mercedes

Buen día Señor Liliana

Quita la primera letra y forma otra palabra

BOLITA =

MELENA =

PLATA =

PANA =

ROSITA =

BARCO =

Cuando Liliana termina de copiar les explica la tarea. Les dice que la idea es que puedan encontrar que dentro de una palabra hay otra escondida, y luego con esas palabras escondidas armen una oración. Los chicos comienzan a trabajar. Mercedes saca su cartuchera de la mochila, la abre y selecciona dos colores. Nano todavía está copiando la tarea. Con el color rojo comienza a resaltar cada una de las iniciales de las palabras, cuando termina de hacer esto, deja el color, toma el lápiz negro y copia al lado de cada palabra la que se forma:

Quita la primera letra y forma otra palabra

BOLITA = OLITA

MELENA = ELENA

PLATA = LATA

PANA = ANA

ROSITA = OSITA

BARCO = ARCO

Nano comienza a resaltar, con el color verde que Mercedes sacó de su cartuchera, las iniciales. Ella mientras tanto, al lado de cada palabra descubierta dibuja lo que representa o viceversa. Para cada uno de los dibujos selecciona los colores muy cuidadosamente. Nano intenta mirar lo que hizo Mercedes, y diría hasta copiarse, ella se da cuenta y no le dice nada. Liliana entretanto va pasando por las mesas hasta que llega a la de ellos, y se da la siguiente conversación:

- *Liliana: “¿Y, cómo van?” Ninguno de los nenes contesta. Mercedes corre la mano como para que la maestra vea. “Muy bien, ya estás terminando, y además hiciste dibujos muy lindos, y vos Nano...”*

- *Nano: “Estoy haciendo...” Liliana se da cuenta que él se está copiando de Mercedes y no le dice nada.*
- *Liliana: “Bueno ahora hay que armar la oración, y solitos!!! Solitos.”
Se va de la mesa sonriéndome.*

Nano no dijo nada, Mercedes tampoco pero los dos se dieron cuenta de lo que Liliana les quiso decir. Mercedes toma el lápiz negro y escribe: “ELENA Y ANA VAN DE PASEO EN BARCO”. Unos minutos después Nano escribe: “ROSITA TIENE PLATA EN LA LATA”.

¿Qué es lo que se está enseñando: a escribir oraciones; a combinar palabras; comprender el sentido de la organización sintáctica? Sin duda todo esto y más se está enseñado, y ambos niños comprenden esto, y arman sus oraciones. Se comparte con los niños un “método” para que identifiquen las palabras y las combinen mediante una práctica que utiliza la sintaxis, del lenguaje escrito, como patrón organizacional. La sintaxis es la parte de la gramática que estudia las reglas y principios que gobiernan la combinatoria de constituyentes sintácticos, o sea palabras, y la formación de unidades superiores a estos, como los sintagmas y oraciones gramaticales. La forma en que se combinan las palabras, así como las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas responde a la estructura de nuestro sistema de escritura.

No obstante sostenemos que, entre niños y adultos, se despliegan relaciones que exceden el proceso de enseñanza. Relaciones que articulan las experiencias escolares en el marco más amplio que supone la educación. Niños y adultos recorren el proceso de transmisión de la escritura, el cual sin duda se visibiliza en el escenario escolar, pero involucra todo un abanico de prácticas en torno a lo que implica escribir y que son constitutivas de nuestra sociedad. La transmisión es un proceso que podemos observar durante la escolarización, no obstante se despliega integrando la experiencia escolar con las trayectorias extraescolares, tanto de niños como adultos. Ahora; ¿Cómo combinan lo transmitido? ¿A qué responde esa combinación? ¿Qué están aprendiendo y que van a producir?

3.3.2 La apropiación de la escritura o lo que se está aprendiendo

En el apartado anterior sostuvimos que las prácticas de escritura pueden ser analizadas, al integrar los aspectos que tienen que ver con la experiencia escolar y extraescolar de niños y adultos, como parte de un proceso de transmisión. Estas prácticas de transmisión, al ser desplegadas en el marco de una relación, en este caso la de estudiante-docente, son redefinidas produciendo un conjunto de interpretaciones y acciones que excede lo transmitido. La bibliografía pedagógica suele denominar a estas prácticas de redefinición aprendizaje.

Bruner (1997) plantea tres modelos generales de aprendizaje. En el primero de ellos se piensa a los estudiantes como aprendices imitativos, se trata de promover la ejecución hábil de ciertas actividades mediante una instrucción práctica. Esta forma de aprendizaje supone un trabajo imitativo en función del modelo que provee la tarea de alguien experto. *“El experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida a un novato que, a su vez, debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito. En semejante intercambio hay poca diferencia entre conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento proposicional (saber que)”* (Bruner; 1997).

Un segundo modelo supone a los estudiantes como receptores de la exposición docente. Lo que se adquiere en estos modelos es conocimiento proposicional: hechos, principios y reglas. El conocimiento está presentado como un cuerpo explícito y cerrado que puede ser consultado en libros, cuadernos, pizarrón, etc. o expuesto por el profesor.³¹ El propósito -a diferencia del otro modelo en el que el aprendiz imita un hacer- es que pueda obtener ciertos conocimientos, articularlos con otros conocimientos y utilizarlos en contextos diferentes o que pueda utilizarlos para la adquisición de nuevos conocimientos.

³¹ En el Capítulo 5, ampliaremos esta práctica de transformación del conocimiento en contenido.

Finalmente, es posible pensar en los estudiantes como sujetos participes del proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso se prioriza el intercambio, la clasificación de ideas, la discusión y la argumentación. En este modelo se fomenta el desarrollo de la propia perspectiva y la capacidad de aclararla y contraponerla a otras perspectivas. Este enfoque aborda a los estudiantes como sujetos que son capaces de aprender si comparten un marco de referencia haciendo uso del conocimiento enseñado. Esto implica que los estudiantes producen involucrando prácticas que no necesariamente son las que se le han transmitido. Desplegando un hacer que entrelaza su experiencia escolar y educativa. Veamos un extracto de registro.

Liliana entretanto va pasando por las mesas hasta que llega a la de ellos, y se da la siguiente conversación:

- *Liliana: “¿Y, cómo van?” Ninguno de los nenes contesta. Mercedes corre la mano como para que la maestra vea. “Muy bien, ya estas terminando, y además hiciste dibujos muy lindos, y vos Nano...”*
- *Nano: “Estoy haciendo...” Liliana se da cuenta que él se está copiando de Mercedes y no le dice nada.*
- *Liliana: “Bueno ahora hay que armar la oración, y solitos!!! Solitos.” Se va de la mesa sonriéndome.*

Nano no dijo nada, Mercedes tampoco pero los dos se dieron cuenta de lo que Liliana les quiso decir. Mercedes toma el lápiz negro y escribe: “ELENA Y ANA VAN DE PASEO EN BARCO”. Nano mira lo que escribe, y le pregunta a Mercedes:

- *Nano: “¿Qué hay que hacer?”*
- *Mercedes: “Escribir con las palabras estas...”, y le señala.*
- *Nano: “¿Vos conoces los barcos?”*
- *Mercedes: “No, tonto son las palabras...es lo que dijo la Señora que hiciéramos”*

Nano no le contesta, toma el lápiz negro y comienza a escribir. Unos minutos después Nano escribe: “ROSITA TIENE PLATA EN LA LATA”. Ambos se ponen hacer un dibujo que dé cuenta de su oración.

Nos resulta imposible imaginar una práctica que escinda la práctica transmitida de identificar “palabras” dentro de otras “palabras” y luego combinarlas en formato de oración y la práctica de que las “oraciones” posean un sentido compartido. Entendemos que en la cotidianeidad escolar estos dos aspectos se presentan en correspondencia; las relaciones que caracterizan el trabajo son constitutivas de las herramientas, técnicas, materiales y objetos, transmitidos. Consideramos que lo que se despliegan son prácticas de apropiación, que contiene la potencialidad de generar “el propio” conocimiento en torno a las oraciones.

En el extracto de registro seleccionado vemos cómo, al armar las oraciones, los chicos combinan lo enseñado, en el marco de lo transmitido, en torno a la sintaxis, respetando las relaciones sintagmáticas. Sin embargo, estos chicos, integran estos conocimientos junto a “otros” vivenciados en sus trayectos educativos. Las “palabras” se elaboran y se convierten en “oraciones”. Posiblemente no sea un “nuevo” conocimiento para “el mundo”, pero sin duda para ellos comprender que las palabras poseen un significado y que combinándolas se pueden comunicar imágenes o significantes, es una “gran novedad”. En este sentido es que consideramos que el proceso de apropiación despliega prácticas y representaciones que expresan relaciones sociales, que a pesar de haber sido parte del proceso de transmisión, son vivenciadas como novedad por los sujetos que las llevan adelante al hacerlas propias. Estudiantes y docentes escriben en condiciones particulares, pero su práctica modifica necesariamente tales condiciones y objetos -palabras, oraciones, etc. -, así como las relaciones que establecen entre sí y con sus pares.

Agnes Heller (1977) vincula la apropiación al uso activo de los recursos culturales. Paul Wills (1979) igualmente ve a los sujetos sociales como “apropiadores activos”. Ambas perspectivas contrastan con las teorías clásicas de la socialización y la reproducción focalizadas en la “internalización” y la “inculcación”. Rockwell (2006) en referencia al proceso de alfabetización indígena de México sostiene que; *“Empleo el concepto de «apropiación», en lugar de «diseminación», «imposición» o «penetración», para acentuar el papel activo que tuvieron los pueblos al hacer uso de esta herramienta cultural. La*

noción de «apropiación» permite apreciar el valor diferencial que un objeto cultural común puede tener para diferentes grupos humanos dentro de una sociedad.” Según Rockwell siguiendo a “De Certeau, es posible imaginar cómo cada pueblo ha conformado una «economía escrituraria particular y cambiante. Cada trayectoria ha respondido por una parte a las «estrategias» de colonización y formación de la nación y, por otra parte, a las «tácticas» de acomodo y de resistencia de los propios pueblos.”

Las prácticas de escritura propuestas escolarmente son apropiadas desde el presente, y actualizan las experiencias, que tanto niños como adultos han tenido con los contenidos curriculares de la escritura, el saber escribir y los conocimientos en torno al uso del lenguaje escrito; con todos aquellos recursos culturales asociados a las prácticas de escritura sean estos escolares o educativos. Estas apropiaciones, no tienen una relación causal ni lineal con la construcción del lugar como estudiantes, docentes, directivos o padres pero sí actualizan desde el presente, a partir de determinada situación contextual, la trayectoria, en este caso escolar, de los sujetos. Esto habla de un proceso de construcción activo, en el cual las expresiones (Bruner; 1997) de las propias experiencias se van articulando –de formas no lineales y en un sentido no determinista- con las caracterizaciones de los estudiantes y sus familias, y centralmente, con las tramas de relaciones en las que están inmersos (lo cual incluye la relación con el investigador). (Cerletti; 2008). Entender este proceso de construcción es central para comprender con mayor profundidad las relaciones, tensiones y particularidades por las que atraviesan tanto adultos como niños al apropiarse de los sistemas de escritura.

No obstante si bien en la cotidianeidad escolar se despliegan prácticas que se proponen transmitir (enseñar) una cierta modalidad de escritura, y que si bien estas son redefinidas por los sujetos al apropiárselas (aprender) desde sus experiencias; es necesario incorporar un tercer conjunto de prácticas; las de producción o transposición.

3.3.3 La producción de la escritura o la transposición

Las Ciencias de la Educación y/ la Pedagogía han adoptado el concepto de transposición para dar cuenta de las relaciones que, entre docentes y estudiantes, se entablan con el conocimiento en la cotidianeidad escolar. Este fue acuñado por Chevalard (1985) quien ha sido el primero en dar cuenta del proceso de transposición. Para el autor; *“el conocimiento que produce la transposición didáctica es un conocimiento exiliado de sus orígenes y sesgado de su producción histórica en la esfera del conocimiento erudito, legitimándose en tanto conocimiento enseñado. Suele aparecer como siendo de ningún tiempo ni de ningún lugar. El esquema sería el siguiente: en primer lugar tenemos el objeto de conocimiento cuya “generación” se produce en un ámbito diferente al educativo. En segundo lugar, aquel objeto será “transformado” en un objeto a enseñar. Pero a su vez, este nuevo objeto será transformado en un tercer objeto: el objeto de enseñanza”* (Chevallard; 1985). Acordamos parcialmente con el autor, veamos un extracto de registro que nos permita introducir otro punto de vista.

Nano no dijo nada, Mercedes tampoco pero los dos se dieron cuenta de lo que Liliana les quiso decir. Mercedes toma el lápiz negro y escribe: “ELENA Y ANA VAN DE PASEO EN BARCO”. Nano mira lo que escribe, y le pregunta a Mercedes:

- *Nano: “¿Qué hay que hacer?”*
- *Mercedes: “Escribir con las palabras estas...”, y le señala.*
- *Nano: “¿Vos conoces los barcos?”*
- *Mercedes: “No, nene son las palabras...es lo que dijo la Señora que hiciéramos”*

Nano no le contesta, toma el lápiz negro y comienza a escribir. Unos minutos después Nano escribe: “ROSITA TIENE PLATA EN LA LATA”. Ambos se ponen hacer un dibujo que dé cuenta de su oración. Decido hacerles unas preguntas:

- *Maxi: “¿Por qué escribieron esas oraciones?”*
- *Mercedes: “Es lo que dijo Liliana que había que hacer.”*

- *Maxi: Riéndome. “¿Pero por qué esa y no otra?”*
- *Mercedes: “Esas son las palabras”*
- *Maxi: “¿Cuáles?”*
- *Mercedes: “Elena, Ana, barco...”*
- *Maxi: “¿Y vos Nano?” Me mira y no dice nada. “¿Por qué esa oración?” Me mira y se ríe.*
- *Nano: “Mi abuela siempre dice; tiene plata en la lata...”. Nos reímos los dos.*
- *Maxi: “¿Y quién tiene?” Me mira se ríe y sigue dibujando.*

¿Cuál sería el “objeto” a trasponer en términos de Chevalard? ¿Hay un objeto? Sin duda que lo que son prácticas de transposición en el sentido de transformación, la sintaxis es el “objeto” o “recurso cultural” a ser transmitido; sin embargo se producen múltiples resultados, en este caso dos tipos de construcciones sintácticas. Esto sin duda tiene que ver con la particular manera en que ha sido apropiado por cada uno de los chicos el “recurso”. Esto tiene que ver con que la escuela, y la práctica de escritura que cotidianamente se despliega en los salones, es uno de los espacios sociales donde se encuentran el proceso individual (o psicogenético) y el histórico (o sociogenético) de construcción de conocimiento, es decir es donde los sujetos se apropian lo que se les transmite, produciendo el conocimiento social. Es en las relaciones y prácticas cotidianas donde estudiantes y docentes se “encuentran con y hacen suyos” los conocimientos escolares; la particular manera en que esto se despliega expresa la singular manera que la institución decide promover, en los estudiantes la relación con el conocimiento. Esta particular manera es mucho más que un proceso de transposición, pues supone la creación de prácticas y representaciones que son constitutivas de la vida social.

En este sentido es que recuperamos el concepto de Chevalard como parte de un proceso que reconoce que los “objetos” de conocimiento se “producen” en muchos más ámbitos que el escolar, que son “transmitidos” a partir de múltiples prácticas más allá de las escolares y “apropiados” a partir de las experiencias que los sujetos construyen con dichos objetos.

Si para Mercedes la “oración” organiza las “palabras” de acuerdo a lo que la maestra dijo que había que hacer, Nano crea una “oración” ordenando las “palabras” a partir del recuerdo de sus experiencias con su Abuela. Esto reafirma la idea de que las prácticas de escritura son parte constitutiva del proceso de transposición articulando las experiencias escolares con las extraescolares. Asimismo nos obliga a cuestionar la afirmación del que el conocimiento escolar este “exiliado de sus orígenes” más bien nos permite sostener que se produce un proceso de producción que entrelaza las múltiples experiencias -educativas y escolares- a las cuales los sujetos apelan al escribir. Y finalmente refuerza la idea de que al escribir, estudiantes y docentes, crean conocimiento.

Al escribir en el contexto escolar desplegamos prácticas que entrelazan los “*recursos culturales*” (Rockwell, 2007) (saberes de la experiencia familiar, barrial, etc., conocimientos disciplinares o profesionales y/o contenidos organizado en la curricula oficial, en la planificación docente, en los libros de texto) y “*saberes hacer*” (Beillerot, 1998) desplegados cotidianamente entre niños, directivos, docentes, estudiantes y familiares. Estas prácticas dan cuenta de la forma específica de organización del trabajo de enseñanza pero en un marco social donde la enseñanza se entrelaza a un proceso social más amplio de transmisión. Prácticas que dan cuenta del aprendizaje pero en un contexto social de apropiación. Prácticas que establecen una relación particular en cada institución educativa, pero que en cada contexto sociohistórico producen lo que implica “escribir”.

Estos procesos de transmisión y apropiación, de “*recursos culturales*” y “*saberes-hacer*”, va entramado prácticas que varían social e históricamente. Prácticas que se despliegan en la vida cotidiana, que según Agnes Heller, es donde los sujetos “*ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. La circunstancia de que todas sus capacidades se ponen en obra determina también, como es natural, el que ninguna de ellas pueda actuarse, ni con mucho con toda su intensidad*” (Heller, 1977). Los sujetos

aprenden/apropian y enseñan/transmiten, en la cotidianeidad, a hacer uso de los *“recursos culturales disponibles”* -entre los que se encuentran la escritura-, sin embargo el uso de dichos recursos varía en función de las relaciones sociales en las cuales se los ponen en acción. En el mismo sentido, de Certeau sostiene *“...que cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales”* (de Certeau, 1996). Sin embargo es en la vida social, en las relaciones cotidianas donde los elementos de la cotidianeidad cobran sentido, donde *“ las normas asimiladas cobran “valor” (...) cuando éstas comunican realmente al individuo los valores de las integraciones mayores, cuando el individuo – saliendo del grupo (por ejemplo, de la familia) – es capaz de sostenerse autónomamente en el mundo de las integraciones mayores”* (Heller; 1977).³² Dado que, como sostienen Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1998), *“el recorte de la cotidianeidad nos permite delimitar y a la vez recuperar el conjunto de actividades característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares”*.

Al escribir los sujetos transmiten “recursos culturales”, pero se los apropian desde sus experiencias y en el marco de relaciones que les posibilitan producir un determinado vínculo con el conocimiento. Estas relaciones implican la transmisión, apropiación y producción de prácticas que atraviesan las instituciones escolares. En este sentido, vemos como a ambos chicos se le transmitieron las mismas prácticas, las cuales son apropiadas de manera diferente, pero produciendo, no obstante, dos escritos igualmente válidos para su experiencia escolar pero disimiles respecto a su experiencia educativa. En uno sus prácticas apelaron a las consignas de la docente y en el otro a su experiencia, unas al “conocimiento” y otras al “saber”.³³ Prácticas diferentes pero iguales, como veremos en el siguiente capítulo, pues cada una construye sus propias vinculaciones entre “conocimiento” y “saber”. Puesto que se puede saber que va a llover, pues observa una serie de rasgos y manifestaciones

³² Respecto a la articulación de los sujetos a grupos mayores a partir de la circulación de valores y prácticas cotidianas, M. Hirsch (2010) analiza las relaciones e implicancias que producen las construcciones que del futuro de los jóvenes circulan durante la finalización de su escolarización secundaria.

³³ Ampliaremos en el Capítulo 5.

físicas que le indican en base a su experiencia que va a llover (saber), pero no necesariamente puede explicar los fenómenos meteorológicos que explican y argumentan de manera abstracta el fenómeno de la lluvia (conocimiento). Desplegamos una serie de prácticas para preparar un té, pero no necesariamente podemos explicitar cuáles son esas prácticas.

En este capítulo nos hemos dedicado a explicitar nuestra perspectiva respecto al sujeto. Aclaremos las diferencias entre el proceso de escolarización y el de educación, y como ambos están entrelazados a partir de procesos de transmisión, apropiación y producción de prácticas y representaciones. Explicitamos como los procesos de enseñanza, aprendizaje y transposición al ser analizados desde una perspectiva que recupera las trayectorias de los sujetos en una trama relacional más amplia que los enlaza a proceso de transmisión, apropiación y producción³⁴. Exploramos las relaciones que los sujetos entablan entre sí, y con los miembros de otras generaciones, en el contexto escolar. Explicitamos como la experiencia escolar de niños y adultos esta imbricada en una experiencia educativa que la constituye. A lo largo de esta presentación hemos expresado que consideramos que los sujetos se relacionan a partir de experiencias transmitidas como universales, que al ser apropiadas de manera singular, producen las prácticas que constituyen un determinado momento social e histórico.

³⁴ Solo ha manera provocativa nos preguntamos, si tenemos en cuenta que las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje se articulan en experiencias siempre particulares, es posible sostener un proceso de continuidad entre la enseñanza y el aprendizaje. O solo podemos dar cuenta de procesos de transposición.

Capítulo 4

Las “escenas” de escritura y la “escolarización” de las prácticas

4.1 La historia del “nombre” y el “método” de nombrar

Evans-Pritchard (1978) sostiene que un Nuer *“considera que vale tanto como su vecino”*. Si bien esta expresión podría ser vista como un mero formalismo, el autor afirma que los miembros de esta sociedad que viven en un área de sabanas y pantanos que se extienden alrededor del río Nilo, al sur de la confluencia de éste con el Sobat y el Bhar el Ghazal, es mucho más que una simple expresión. Según el autor cada miembro de la sociedad, será iniciado en un grupo de edad y formará parte de éste independientemente de la cantidad de cabezas de ganado que posea su familia.

El autor sostiene *“que los agrupamientos locales de parientes incluyen a personas de clanes y orígenes tribales diferentes, y que más aún, no están compuestos de forma estática. Sus miembros, individuos y familias, se mueven con frecuencia y libremente, yendo a instalarse, por una temporada o por varios años, con parientes diferentes de otros villorios y campamentos, generalmente, aunque no siempre, del área de una misma tribu. Donde vayan es rápidamente incorporado a la nueva comunidad por medio de uno o más lazos de parentesco. Además de estos movimientos, los Nuer frecuentemente visitan todas las aldeas vecinas, y en todas encuentran personas emparentadas. Demostré que la red de parentesco se anuda en determinadas comunidades locales, pero tenemos que pensar como si los distintos lazos de parentesco de cada comunidad se extendieran fuera de la misma y a través de los matorrales para ligar a sus miembros con los de otras comunidades. No hablo ahora de relaciones de linaje, sino de relaciones personales o de parentesco. Consiguientemente las diferentes comunidades de una misma tribu deberían poder presentarse en una única carta genealógica. Con tiempo ilimitado y paciencia, se podría presentar así a la población total de Nuerlandia. No se trata de comunidades cerradas. Las aldeas y campamentos están separados espacialmente, pero se mezclan socialmente entre sí por medio de*

una multitud de entrecruzamientos de lazos de parentesco al mismo tiempo que forman parte de una misma estructura política” (Evans-Pritchard; 1978).

En este mismo sentido el autor sostiene. *“Todos los miembros de tales aldeas o campamentos, que he descrito brevemente, son parientes (kin)³⁵. Antes de dar ejemplos que ilustren esta afirmación, debo repetir lo que ya dije en Los Nuer acerca de la diferencia entre relaciones de linaje y relaciones de parentesco, porque es una diferencia muy importante. Al hablar de linajes yo me refiero a grupos unilaterales de parientes - entre los Nuer grupos de agnados - y al hablar de parentesco (kinship), me refiero a categorías de parientes. Por tanto, al hablar de relaciones de linaje, me refiero a las relaciones entre grupos, mientras que al hablar de relaciones entre parientes, o de parentesco, me refiero a personas que se encuentran entre sí, en ciertas categorías de relaciones dentro de un sistema de estas categorías. (Evans-Pritchard; 1978).*

Los dos tipos de relaciones que Evans-Pritchard analiza en la sociedad Nuer - de linaje y parentesco- instituyen el lugar que cada sujeto ocupa socialmente. Sin embargo, este no es el único método para nombrar que se encuentra operando en la sociedad Nuer. La segmentación es tanto por grupos de edad (posibilitando entre los miembros esa generación cierto tipo de actividades permiso para casarse, para tener ganado, para inferir en las decisiones comunales, etc.), como por clanes (conformando una tribu, dividida en linajes, generalmente correspondientes a las aldeas). Siguiendo a Evans Pritchard, de acuerdo con el momento en que se le pregunte a un hombre de dónde es, éste nombrará alguno de los anteriores, verificando su pertenencia e identidad con respecto a otros grupos distintos. Estas prácticas de nombrar, visibilizan y ponen en común normas y valores que constituyen, en términos de Evans Pritchard, la “conciencia colectiva” encargada de “mantener el orden social”; estructurando una institución. La sociedad Nuer, sostiene el etnógrafo inglés, despliega a partir de sus relaciones y prácticas una conciencia colectiva que va “fijando normas” y dando “cohesión” al grupo. Dicho de otro modo, cada

³⁵ Kin: en inglés, los parientes.

sociedad crea, y recrea, las instituciones a partir de prácticas sociales que instituyen un imaginario colectivo dotado de sentido; el cual es creado y recreado históricamente en cada sociedad.

Es importante aclarar que al hacer mención a las “instituciones” recupero las conceptualizaciones de Castoriadis para quien éstas producen *“normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas”* (Castoriadis, 1994). Asimismo las instituciones se constituyen a partir de otras que configuran *“la organización propia de la sociedad -es decir, sus instituciones, y las significaciones imaginarias que portan estas instituciones- es la que plantea y define cada vez lo que es considerado información para la sociedad”* (Castoriadis; 2006). Este entramado de instituciones “instituye” una red de significaciones que producen sentido para los sujetos y la sociedad (Castoriadis; 1994).

El lenguaje escrito es una práctica portadora de significaciones imaginarias. Los sujetos hacen uso del lenguaje escrito dentro de la sociedad, lo hacen a partir de una visión particular, es decir, a partir del imaginario instituido pero produciendo un imaginario instituyente. El lenguaje -en tanto sistema- en nuestro contexto sociohistórico atribuye un solo género a la palabra “calor”, no obstante es posible encontrar escrito “la calor”, al igual que en el castellano del siglo XVI. Algo que hoy sería incorrecto en términos del sistema de lenguaje pero que históricamente no lo fue, y que incluso podemos encontrar hoy en día en “uso” en algunos contextos sociales.

La transmisión del lenguaje escrito es, y fue, una actividad desarrollada por diversas instituciones sociales, las cuales a lo largo de la historia han perfeccionado diferentes prácticas para su enseñanza. Dichas prácticas de escritura han estado en constante transformación. No obstante a partir del siglo XIX, con la consolidación de los Estados Nacionales -como forma de organización social-, la consolidación de la ciencia moderna -como forma de acceder a lo social- y la universalización del “sistema” escolar, comienza un proceso de institucionalización de ciertas prácticas de transmisión de la escritura. Institucionalización que establecerá que para transmitir conocimiento

es necesario aplicar un “método”. “Sistema” y “método”, comienzan a recorrer un largo camino junto. Más adelante desarrollaremos estas ideas, por ahora continuemos con las maneras de “nombrar”.

En el Diccionario de la Real Academia Española (2014) “Nombrar”, adquiere las siguientes acepciones; *“1. Decir el nombre de alguien o algo. 2. Hacer mención particular, generalmente honorífica, de alguien o algo. 3. Elegir o señalar a alguien para un cargo, un empleo u otra cosa.”* Sin duda que estas acepciones del “nombrar” son las que tiene en cuenta Evans-Pritchard al analizar la sociedad “nuer”. Estas prácticas de visibilizar a un sujeto individual mediante la atribución de un nombre que adquiere un sentido social, supone la ubicación en el plano “estructural” de los “sujetos”. Una ubicación que supone asimismo un orden regido por normas y valores que instituyen la “conciencia colectiva” en el plano del sujeto garantizando, o intentándolo al menos, “mantener el orden social”. Nombrar implica establecer y atribuir relaciones sociales a sujetos individuales.

A lo largo de la historia occidental el “nombrar” a los sujetos supuso diferentes valores y métodos. La práctica de otorgar un “nombre propio” a los niños, en nuestra sociedad, es asumida habitualmente por los adultos que se encuentran a cargo de éstos. Por ejemplo, la elección por parte de mis padres de Maximiliano como “nombre propio” pudo hacer referencia a: el nombre que tuvo un antepasado, o a su significado etimológico o simplemente a la sonoridad que adquiriría con el “apellido”. Asimismo el “nombre propio” debe ser inscripto - en sus inicios en el registro clerical y luego estatal- mediante un determinado procedimiento. Procedimiento que implica la ubicación de un sujeto individual en una determinada red de relaciones sociales.

Emilia Ferreiro reflexiona sobre la relevancia que tiene la escritura del nombre propio por parte de los niños en edad escolar con relación a la transmisión del sistema de escritura al decir: *“es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el*

comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición" (Ferreiro; 1982). Agregaríamos que no sólo es una valiosa fuente de información para el niño sino también para los adultos. El "nombrar" es sin duda una de las prácticas sociales más sugestivas a la hora de reflexionar sobre la relación entre "el sujeto" y "la sociedad". Las relaciones que se despliegan en las prácticas de escritura nos permiten visibilizar cómo los sujetos transmiten, se apropian y producen a partir de un contexto socio histórico otro sistema de relaciones como lo es el lenguaje.

La autora sostiene que el lenguaje escrito es un sistema de representación social que actúa sobre lo real para hacerlo suyo; de la misma manera para los Nuer lo hacen sus adscripciones parentales o de linaje. Nombrarse "*buth*" o "*mar*" supone desplegar un conjunto de prácticas que producen la red de relaciones -o instituciones- en las que cada sujeto se entrama y se encuentra entramado. La autora argumenta que la escritura alfabética supone un "sistema de representación" en tanto pone en tensión la concepción tradicional que la define como un código gráfico de transcripción de los sonidos del habla.

Al considerar a la escritura como un sistema de representación del lenguaje le otorgamos un estatus social instituyente, equiparable a los sistemas de parentesco y de linaje Nuer, en tanto condensa una red de representaciones que excede al sujeto representado, pero cuyo objetivo consiste en dar cuenta de la organización social de cada sociedad. Pero por sobre todo le otorgamos la virtud de entamar lo individual a lo colectivo. En este sentido, al hablar de la escritura en tanto "sistema" hago referencia a una red de relaciones instituidas, mientras que al hablar de la escritura en tanto "práctica" damos cuenta de relaciones entre sujetos, que se encuentran entre sí, en el marco de relaciones institucionales en un contexto sociohistórico determinado. Por ende al analizar la escritura damos cuenta simultáneamente de lo que sucede en el plano sociohistórico de las transformaciones del sistema de representación del lenguaje –en nuestro caso el alfabético- de lo social, como de las prácticas que

los sujetos despliegan cotidianamente entre sí al escribir dentro de un sistema de relaciones sociales.

En tanto sistema de representación, su transmisión consiste en la elaboración de un conjunto de prácticas, organizadas o no en términos de “método”, que establecen las coordenadas de apropiación del objeto simbólico. Este proceso de apropiación, al desplegarse a partir de prácticas de escritura, transforma simultáneamente la relación entre el objeto simbólico y el lenguaje. La escritura como práctica social es “apropiada” por los sujetos en el marco de relaciones sociales instituidas que ellos mismos “producen”, en un proceso de larga duración, un sistema de representación escrita del lenguaje, y que no necesariamente se corresponde con el lenguaje hablado. *“Durante ese proceso de apropiación tanto la representación simbólica cuanto el lenguaje se ven afectados por la escritura. Por ejemplo, en el caso del lenguaje numerosas investigaciones muestran que el aprendizaje de la lectura y la escritura tiene una profunda influencia sobre muchos aspectos de la competencia lingüística de los hablantes, en niveles tan dispares como el fonema, el morfema, la palabra o el texto”* (Teberosky; 2000).

La escritura es simultáneamente un sistema instituido y una práctica social instituyente que produce una interpretación del mundo que nos rodea, y lo hace sobre la base de la *trayectoria formativa* de quien escribe. Ferreiro (2002) sostiene que aprender *“a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema y que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo (o sea, sin necesidad de copiarlas”*. Reglas que instituyen un conjunto de prácticas sociales por sobre otras, y que por lo tanto, inscriben una particular forma de institucionalizar dichas relaciones, o en términos de lo que estuvimos sosteniendo, ciertas prácticas de nombrar. Particular forma que en nuestra sociedad llamamos “método”.

Es importante aclarar que cuando hacemos referencia al o los “métodos”, estamos refiriéndonos a la institucionalización de procedimientos que rigen y regulan prácticas. Así como los Nuer producen “reglas de segmentación”, que

son consecuencia y a la vez agente generador de su “segmentación” social; *“el conocimiento de lo escrito comienza en situaciones de la vida real, en actividades y ambientes también reales. Por lo tanto, aprender acerca de las funciones de lo escrito es parte integrante del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, así como lo es aprender acerca de sus formas”* (Teberosky; 2000). El hacer, y los recursos materiales que ofrezcamos a los sujetos para producir conocimiento, supondrán unas relaciones sociales instituidas por sobre otras, unas reglas, normas o sistema por sobre otros, que podrán entrar o no en contradicción con la trayectoria de los sujetos; con su experiencia del mundo.

Debido a esto, abordamos la escritura como práctica social instituida de transmisión, apropiación y producción de relaciones sociales³⁶. En primer lugar en tanto sistema social que instituye una práctica del “nombrar” por sobre otra. Institucionalizando un vínculo de mutua implicancia entre los procedimientos de “nombrar” y un conjunto de relaciones sociales, que en sí mismas se presentan con una potencialidad mayor al “nombre” que adoptan. En segundo lugar; en tanto conjunto de prácticas que se despliegan en un marco social más amplio donde se escribe, mediante un método, la “adscripción parental”, el “nombre propio” o el uso de la “z”, etc.

Método que establece procedimientos –sociohistóricos- de institucionalización de ciertos “saberes” por sobre otros, y de institucionalización de éstos en “conocimiento”, que finalmente en el marco del proceso de escolarización son adoptados en tanto “contenido”³⁷. Proceso que simultáneamente implica la institucionalización de ciertas prácticas de transmitir, apropiarse y producir el imaginario social o la cohesión social o simplemente lo social, en términos de “método”³⁸. En tercer lugar, cuando las prácticas de escritura son adoptadas por algún tipo de organización social –tribu, monarquía, estado-nación, etc.- se instituye un sistema de reglas y normas que estipulan con qué fines se escribe; en qué momentos y dónde se escribe; quiénes y a partir de qué actividad se

³⁶ Ver Capítulo 3.

³⁷ Ampliaremos en el Capítulo 5.

³⁸ Ver Capítulo 3.

escribe; qué se escribe y con qué tecnología; y finalmente; mediante qué dispositivos se supervisa que la escritura se ajuste a la organización social en la que se despliega.

Finalmente, cuando las prácticas de escritura son adoptadas por una forma de organización social como práctica necesaria para la vida en sociedad se despliega un proceso de institucionalización que implica la creación de una institución que garantice el proceso de transmisión intergeneracional; en nuestra sociedad la Escuela. La institucionalización del sistema escolar en nuestra sociedad, y su expansión gestada en la modernidad ha sido, y es, en cada momento histórico escenario de disputas, luchas y resistencias en torno a la definición de lo que se debe transmitir, apropiar y producir. Esta institucionalización del sistema escolar conlleva la institucionalización de las prácticas de escritura.

4.2 La institucionalización de un “sistema”: estado, escuela, ciudadanía y escritura

La principal preocupación de la Corona Española durante el período colonial, fue la “conversión” de los nativos al catolicismo y su “incorporación” a la “civilización occidental cristiana”. Tarea que fue encomendada a las diferentes congregaciones religiosas que se instalaron en el Virreinato del Río de La Plata. Las congregaciones desarrollaron un sistema de transmisión de nociones elementales de lectura, escritura y cálculo, el cual se aplicaba de manera forzosa en las encomiendas, reducciones y misiones³⁹. Los objetivos de estas primeras instituciones eran formar un “buen cristiano”, obediente de las leyes de Dios y de la Iglesia, y luego un “buen súbdito”, respetuoso de la monarquía. Aunque en las misiones, especialmente, la educación no se agotaba en ello, sino que los nativos eran instruidos, además, en diversas artes y oficios. Según el testimonio del padre José Cardiel (1730): *“Hay escuelas de*

³⁹ En América a partir de la aplicación de las Leyes de Burgos en el SXVI se pretendió limitar los abusos de los españoles sobre la población nativa, en este sentido se buscaba que el encomendero se encargara de regular el trabajo, estipular una retribución equitativa y evangelizara a los encomendados-nativos. No obstante las encomiendas se transformaron en la práctica en un sistema de trabajo forzado para los pueblos originarios en favor de los encomenderos-españoles.

leer en su lengua, en español y en latín, y de escribir de letras de mano y de la de molde; escuela de música, y también de danzar de cuenta. Estos (nativos) de las escuelas son los que, cuando adultos, gobiernan el pueblo.”

Sostiene Pineau (2012) si los nativos *“tenían alma implicaba que no podían ser esclavos, no podían ser esclavizados, no podían ser vendidos, no podían ser considerados mercancía. Ya se había decidido que como los negros no tenían alma podían ser esclavos. Los negros podían ser esclavizados porque no tenían alma y además (y esto es central para la educación) que si tenían alma debían ser evangelizados, y la evangelización tenía que ver entonces con la educación, eran educables. (...) Esta idea de quiénes son educables, quiénes no, la condición humana asociada a la condición de educabilidad.”*⁴⁰ Es interesante notar, ya desde este período, la relación entre el ejercicio de la autoridad y la organización de un “sistema” de transmisión de los valores y normas de quien la ejerce. Proceso de transmisión que acopla la “civilización occidental cristiana” a las nociones básicas de lectura y escritura.

Durante el siglo XVIII y comienzos del XIX el Virreinato del Río de la Plata, y gran parte del mundo occidental, estaba en sintonía con las ideas del Iluminismo o la Ilustración. Este movimiento político y cultural pretendía la libertad, la igualdad y la fraternidad entre todos los hombres como principios ordenadores de la vida social. Esta concepción de la sociedad repercutió en el campo de la educación y procuró erradicar la influencia de la Iglesia católica y del clero, en particular en la organización de un sistema de transmisión. Los

⁴⁰ *“En 1536 se enfrentan en Salamanca dos grandes intelectuales, fray Bartolomé de las Casas sosteniendo la hipótesis de que los indios tenían alma, este gran defensor de los indios que venía de muchos años de trabajo en América, y Juan Ginés de Sepúlveda, que defendía la teoría contraria, que los indios no tenían alma. El debate duró como cuatro o cinco días y se le dio la razón a fray Bartolomé de las Casas. Se decidió entonces que los indios tenían alma. Esto implicaba que, por un lado, no podían ser esclavizados y, por otro lado, que tenían que ser evangelizados. Se creó un texto que es el Requerimiento. (...) El texto estaba escrito en latín, que era considerada la lengua correcta, digamos, la lengua culta. En algunos casos se traducía, y antes de avanzar con las armas, los conquistadores tenían la obligación de leerles este texto: el Requerimiento. Las fuentes nos cuentan que, muchas veces, el Requerimiento lo leía alguien desde la quilla de un barco a una isla; y si escuchaba alguien, bien, y si no escuchaba, nada. Pero también las fuentes nos cuentan que muchas veces el texto intentó ser leído (que me parece más interesante) con una cierta y clara intencionalidad del conquistador de pasar este contenido; un buen docente, un conquistador que realmente creía en eso, estaba convencido de que esa era la verdad, y que hizo todos los esfuerzos, convocó a los indios, consiguió algún traductor”* (Pineau; 2012).

filósofos de la Ilustración o del Iluminismo⁴¹, que propiciaron este cambio, sostenían que las causas o los efectos de la “conducta humana” debían encontrarse en las “leyes naturales” antes que en la “voluntad de Dios”, para lo cual las personas debían “guiarse” por la razón y no por la autoridad. El valor a ser transmitido sería “la razón” el cual mediante la experiencia empírica a través de los sentidos nos permitiría conocer “las leyes naturales”. No obstante, estos nuevos valores admitían la existencia de la monarquía absoluta y entendían que el rey debía vigilar el cumplimiento de la “ley natural”. Dentro de esta concepción, se atribuyó al Estado Monárquico la obligación de ocuparse de la organización de un sistema educativo con una orientación pragmática. Manuel Belgrano escribió en las Memorias del Consulado (1797) que: *“Uno de los principales medios que se deben aceptar (...) son las escuelas gratuitas (...) allí se les podría dictar buenas máximas e inspirarles amor al trabajo, pues en un pueblo donde no reina éste, decae el comercio y toma su lugar la miseria.”*

En concordancia con esta tendencia, en Buenos Aires, para los españoles residentes y sus hijos se crearon escuelas de primeras letras, colegios de estudios preparatorios y se fundó la Universidad de Córdoba que, sumada a las de Charcas y Santiago, aledañas a la región, ofrecieron la posibilidad de cursar estudios superiores a los jóvenes que habitaban el territorio del Río de la Plata. A pesar de esto la transmisión de las nociones elementales de la lengua escrita se realizaba mayoritariamente en los hogares, a cargo de los miembros de la familia o por maestros particulares autorizados por los cabildos. En las instituciones, la enseñanza se llevaba adelante de acuerdo con una reglamentación que establecía los “contenidos” de la enseñanza, los días libres, la asistencia a misa, e incluso, los castigos que debían aplicarse a los niños (ponerse de rodillas, el guante, la palmeta y los azotes) (Cucuzza; 1998).

⁴¹ Fruto de todas estas preocupaciones fue el diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios, más conocido como la Enciclopedia, inspirada por Descartes y su Discurso del Método (1637), que comenzó a publicarse en Francia en 1751. En su redacción participaron Diderot, D’Alembert, Condillac, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Turgot y otros pensadores. La Enciclopedia fue un eficaz instrumento de difusión de las nuevas ideas e inspiradora de toda una corriente educativa.

Unos años antes de que se declarara la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, la asociación entre ciudadanía, educación y escritura ya se encontraba cimentando el ideario social. El Reglamento del 19 de febrero de 1812, mediante el cual se elegía a los integrantes de la Asamblea Provincial de las Provincias Unidas, estipulaba que cada vecino entregaba una “cédula firmada y cerrada” en la cual manifestaba de manera escrita su voto. Asimismo en el reglamento de las “Escuelas del Norte”, redactado por Manuel Belgrano el 25 de mayo de 1813, se estipula en su artículo 5º que: *“Se enseñará en estas escuelas a leer, escribir y contar, la gramática castellana, los fundamentos de nuestra Sagrada religión, y la Doctrina Cristiana por el catecismo de Astete, Fleuri y el compendio de Bouget; los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, los derechos del hombre en ésta y sus obligación hacia ella y al gobierno que la rige”* (Solari; 1991). Otro antecedente es el Estatuto de 1815 en el cual se establece que será ciudadano todo hombre libre, natural y residente en el Estado de más de 25 años o emancipado, y todo extranjero de igual edad, con cuatro años de residencia, y una propiedad o fondo de cuatro mil pesos o que ejerza arte u oficio útil al país y que sepa leer o escribir. (Bottarini; 2002). Estos antecedentes establecían tanto los contenidos que se impartían en las instituciones escolares; leer, escribir, español, los principios ciudadanos como la modalidad que adquiriría dicha transmisión.

Durante este período se crearon diferentes “Escuelas” a lo largo del territorio del Río de La Plata. El 3 de diciembre de 1825 se establece por decreto que debían funcionar de acuerdo con el sistema lancasteriano, monitorial o de enseñanza mutua. En dicho decreto se dispuso que las instituciones escolares estarían a cargo de un Director General de Escuelas cuyas obligaciones serían: dirigir dichas instituciones; inspeccionar el servicio brindado por las escuelas; formar un plantel de preceptores para las instituciones públicas; establecer en los cuarteles escuelas para la instrucción de la tropa y presentar a la aprobación del gobierno un reglamento para el régimen de las escuelas. Los incipientes estados del Río de la Plata comienzan a considerar la necesidad de organizar un sistema de transmisión que impartiera entre sus nociones básicas la escritura para consolidarse como forma de organización social. La Constitución de Entre Ríos de 1822, la Constitución Nacional de 1826, la

Constitución de Santa Fe de 1841, y finalmente la primera Constitución Nacional sancionada en 1853 son claros ejemplos de que el ejercicio de la autoridad se organizaría sobre la base de una lógica estatal basada en un imaginario social democrático. Los futuros gobiernos deberían instruir a su población en los valores democráticos y el sistema escolar sería quien llevaría adelante el proceso de transmisión. “Escuela y ciudadanía”, “escritura y sufragio”, “sistema y método” comenzarían a recorrer un largo camino.

Durante este período, con la llegada de inmigrantes de origen europeo, se consolidó el modelo liberal y mercantil: la escuela primaria tendría *“por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico”* del niño. Como sostenía Alberdi en las Bases, se trataba de que la juventud fuera *“...educada en la vida industrial, y para ello ser instruida en las artes y ciencias auxiliares de la industria. El tipo de nuestro hombre sudamericano —agregaba— debe ser el hombre formado para vencer al grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente”*. No obstante al interior del naciente Estado-Nación Argentino existían divergencias entre los sectores terratenientes quienes propinaban el modelo “Agrario” de país, y los sectores que encarnaban la nueva burguesía “Industrial”. Estas dos fracciones concordaban en dotar a la educación de un rol medular en el proceso de cambio, no obstante disentían en el sistema a aplicar para lograr dicho cambio de manera eficaz. *“En este sentido, mientras Alberdi sostenía que la educación era un instrumento de menor eficacia comparado con la emigración masiva, la expansión de los ferrocarriles, etc., Sarmiento concibió a la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización”* (Tedesco; 1986). Mientras que Alberdi consideraba que el esfuerzo del estado debía estar en la formación de cuadros burocráticos políticos, Sarmiento privilegiaba la formación primaria, como motor de la modernización. A pesar de estas diferencias, la llamada “generación del 37”, nunca dudo del papel fundamental de la escolarización y el desarrollo de la alfabetización como herramienta de dicho proceso, el cual sin duda llevaría adelante en todo su “esplendor” la “generación del 80”.

A partir de la década del 80, se comienza a consolidar en todo el país un sistema de escolarización. En 1875 se sancionaba la “Ley de Educación Primaria” en la Provincia de Buenos Aires. El 1881, se creaba el Consejo Nacional de Educación. Ese mismo año el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, convoca al 1º Congreso Pedagógico el cual daría comienzo en 1882 y sentaría las bases para la sanción en 1884, durante la presidencia de Julio A. Roca de la Ley 1420. En dicha ley se estableció que la enseñanza primaria sería obligatoria, laica y gratuita en toda la República, creando un sistema de instrucción tanto para la masa de inmigrantes como para la heterogénea población que ya habitaba el territorio nacional (Bottarini; 2012 y Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). En la nueva ley, la obligación de garantizar el acceso al sistema escolar recaía sobre el estado, en tanto que todos los padres, tutores o encargados tenían la responsabilidad de que los niños asistieran. Los contenidos mínimos conformaban un “*currículum*”⁴² *ciudadano*” cuyo objetivo sería la transmisión de símbolos y valores a la población escolar (Bottarini; 2012): lectura y escritura; aritmética; geografía particular de la República y nociones de geografía universal; historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional.⁴³

Por decreto reglamentario del 28 de julio de 1885, se estableció que la obligación de asistir a la escuela pública duraba seis años y que la gratuidad implicaba la obligación de proveer textos y útiles escolares a los niños que no pudieran costárselos. En principio, la ley se aplicó para las escuelas de la

⁴² Es importante aclarar que abordamos al currículum en tanto práctica social que se propone establecer una síntesis de rasgos “culturales” a la que se llega a partir de la imposición y la negociación entre diversos sectores sociales y que configura una política educativa. (Puiggrós; 2006).

⁴³ Además de las escuelas comunes, se contemplaba la existencia de jardines de infantes, escuelas para adultos y escuelas ambulantes en la campaña. La dirección y administración de las escuelas públicas estaría a cargo de un Consejo Nacional de Educación, que funcionaría en la Capital de la República, bajo la dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y estaría compuesto de un presidente y cuatro vocales. Además, se preveía la existencia de Consejos Escolares de distrito, dependientes del Consejo Nacional, cuyos integrantes durarían dos años en sus funciones. El cargo de consejero de distrito sería gratuito y considerado como una carga pública. En la ley se establecía, asimismo, la constitución del tesoro común de las escuelas y de un fondo escolar permanente. Las escuelas y colegios particulares debían someterse a la supervisión de los inspectores de las escuelas primarias y el Consejo Escolar de distrito.

Capital Federal, posteriormente se extendió a los territorios nacionales, creados en ese mismo año 1884 por la Ley 1532, y más tarde, con la sanción de la Ley Láinez, en 1905, a las escuelas nacionales fundadas en las provincias. Durante este periodo se fundan “Escuelas Normales” en Paraná, Buenos Aires, Tucumán Mendoza y Rosario. El naciente Estado-Nación Argentino tenía claro que debía diseñar un sistema que garantizara su organización y veía en las instituciones escolares y la “alfabetización” el camino para la formación de “ciudadanos modernos” y una “identidad nacional”.

El dominio de la lectura y la escritura resultaba un requisito para el ejercicio pleno de la ciudadanía: el voto. El predominio de la filosofía positivista y su expresión en “el normalismo”, como corriente educativa emanada de las escuelas normales, extendió su influencia a toda la República a través de la ley 1420 de educación común, convirtiendo en realidad el ideal de Sarmiento, de “*hacer del país una escuela*”. Del 71 % de analfabetos registrado en el Censo Nacional de 1869, se pasó al 54% en el de 1895 y al 34,1% en el de 1914.

Entre 1885 y 1916, sostiene Adriana Puiggrós (2006), se consolidó un “*Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal*”. La obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad de la educación pública se instalan como instrumento de política al servicio del proyecto oligárquico-liberal. La hegemonía del Estado Nacional en la escolarización se consolida y expresa en la reorganización de las escuelas normales en 1886. Se divide a los establecimientos de formación en Escuelas Normales Elementales, dedicadas a la formación de maestros para la escuela primaria elemental con cuatro años de estudios y Escuelas Normales Superiores dedicadas a formar profesores en cinco años. Entre 1911 y 1916, se modifica el plan de estudios de las Escuelas Normales, dándole mayor importancia a la formación pedagógica: pedagogía y observación en primer año, metodología general y práctica de la enseñanza en segundo, metodología especial y práctica de la enseñanza en tercero y práctica de la enseñanza en cuarto; son algunas de las nuevas asignaturas que ponen de relieve la necesidad de regular procedimientos y establecer “métodos” para la

transmisión de prácticas.⁴⁴ Como sostiene Cucuzza (2012); es *“la constitución del discurso de la pedagogía y de la didáctica, en un largo proceso que acompaña al proceso de escolarización creciente, culminó en el siglo XIX y se impuso como discurso referente obligado en las disputas políticas e ideológicas sobre el libro de texto en el transcurso del siglo XX, constituyendo sujetos y prácticas concretas”*. De esta manera en los inicios del sistema educativo las prácticas de escritura son reducidas, mediante la aplicación de un “método” de transmisión de la escritura, a su formato escolar, omitiéndose un enorme conjunto de prácticas de escritura y lectura que se desplegaban en otros contextos sociales⁴⁵. *“La constitución del campo pedagógico y de sus reglas de validación implicó la generación de una serie de dispositivos que, por un lado, debían cumplir con sus prescripciones y, por el otro, generar ciertos efectos individuales, escolares y sociales”* (Cucuzza; 2012).

Durante este periodo la escolarización de masas cimentó el país, mediante la producción de un sistema en concordancia con las necesidades del Estado-Nación. Se proyectó la enseñanza masiva y la alfabetización resulta ser el fin para desplegar tal proyecto y la alfabetización en lectoescritura el medio que contribuyó a procurar un sentido, un imaginario compartido de sociedad. La instauración de una cosmovisión nacional, por parte del sistema educativo, giró en torno a tres características primordiales, *“homogeneizar, normalizar y unificar”*. Proyecto que se materializó más tarde, en el Sistema de instrucción pública centralizado. Sostiene Braslavsky (2002) es *“recién en el último tercio de ese mismo siglo XIX, gracias a los sistemas formales que surgen a raíz de las primeras leyes de educación pública, cuando la expansión lineal de la cultura escrita comienza a extenderse en superficie y se inicia la alfabetización popular.”* Sin embargo como argumenta Cucuzza la *“expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos, sino*

⁴⁴ Este plan estuvo vigente hasta 1941, en el que se implantó un ciclo básico común al magisterio y bachillerato, de tres años, y otro superior de formación profesional de dos años. En 1948 se elevó a tres años la duración del ciclo superior del magisterio, pero en 1951 se redujo nuevamente a dos. Esta estructura perduró hasta 1968 en que se suprimieron las escuelas normales y la formación de maestros pasó al nivel terciario de la enseñanza, con el carácter de profesorado de nivel elemental. Esta reforma mejoró la formación académica de los futuros docentes, pero destruyó la mística y el carácter de apostolado laico que hasta entonces había tenido el magisterio, forjado por la escuela normal.

⁴⁵ Ampliaremos en el Capítulo 5.

que, en la mayoría de los casos, se enfrentó a otras formas educativas preexistentes, o, más específicamente, a otras formas de alfabetización” (Cuccuzza; 2012).

Iniciado el siglo XX, nuestro país no se encontraba al margen de los eventos y transformaciones que se venían dando a nivel global: Primera Guerra Mundial, Revolución Soviética y la crisis financiera de 1929). La Argentina era una sociedad en proceso de “modernización”; un importante proceso de industrialización, un Estado intervencionista, el crecimiento del mercado interno, las migraciones del interior del país delineaban un nuevo escenario, el cual implicaría grandes cambios en las formas de transmisión cultural. La masificación del periódico, la radio y el cine comenzaban a transformarse en desafíos para los tradicionales métodos de transmisión de la escritura y la lectura. El sistema escolar debía estar a la altura de los nuevos tiempos, la expansión de la lectoescritura le proponía un gran reto. No obstante esta “modernización” no implicaba ya hacer frente al analfabetismo sino a quienes leían y escribían pero lo hacían “mal” (Pineau; 2012).

Durante este periodo a la consolidación del Estado-Nación como ejecutor y garante del sistema de escolarización, (desarrollando instituciones escolares como estrategia para la alfabetización y la transmisión de la escritura sobre la base de un “método”) se suma la consolidación de la “Didáctica” como disciplina que se propone “enseñar a enseñar”. Este campo disciplinar comienza a tomar fuerza a partir de problematizar -y comenzar a producir una enorme cantidad de datos- la organización, secuenciación y jerarquización a partir de la cual se debía transmitir el conocimiento en las instituciones escolares. En 1927 se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto de Didáctica. El Instituto debía realizar estudios e investigaciones relacionados con la didáctica, la metodología de la enseñanza y de los problemas emergentes de la relación enseñanza-aprendizaje.

La importancia otorgada a la transmisión del lenguaje escrito y oral, cobra relevancia a partir del valor que comienza adquirir, la lucha contra el

“analfabetismo” como indicador estadístico de crecimiento y progreso social. En este sentido, y con el objeto de analizar las causas y proyecciones del analfabetismo, se realizó en Buenos Aires en 1934 -conmemorando el cincuentenario de la Ley 1420- la Primera Conferencia Nacional de Educación, en la cual participan representantes de todas las provincias y territorios nacionales. En la reunión se analizan los factores determinantes del analfabetismo, el plan para combatirlo, la acción del Estado y el estímulo de la acción privada, los medios para hacer cumplir la obligatoriedad escolar, la deserción escolar, el analfabetismo de adultos, la coordinación de la acción de la Nación y las provincias y la necesidad de actualización permanente de las estadísticas sobre analfabetismo. En dicha conferencia se acuerda entre los representantes nacionales y provinciales la extensión de la oferta escolar a todos los adultos analfabetos. Posteriormente en 1937, el Consejo Nacional de Educación aprueba el “Digesto de Educación Primaria”, instrumento jurídico destinado a regular el funcionamiento de las escuelas primarias, el cual tuvo una extendida vigencia en el sistema educativo.

En 1939 se reformarían los programas de transmisión de la lengua –y del uso de lo escrito- el dictamen de la Comisión de Didáctica del Consejo Nacional de Educación, de fecha 12 de julio de 1939: *“Cabe ahora que en cada número de El Monitor de la Educación Común, se reserve una parte al desarrollo de asuntos, ya en forma de comentarios, clases modelos, ilustraciones, indicaciones prácticas para la realización de trabajos, indicaciones bibliográficas, artículos sobre los propósitos y alcance de los distintos temas consignados en los programas, etc., clasificados por grados y por asignaturas”* (El Monitor; 1939). En esta dirección “El Monitor de la Educación Común” -cuyo primer número se publicara en 1881 por encargo de Sarmiento como *“publicación oficial de la Comisión Nacional de Educación”*- cobra un rol central en las orientaciones y las prácticas propuestas a los maestros para transmitir las prácticas de escritura.

Entre 1945 y 1955 el primer peronismo lleva adelante una gran expansión del Estado-Nación, otorgan un papel relevante al desarrollo del sistema educativo en todo el país. La extensión de la educación primaria a toda la población era

acompañada de la consolidación del ideal “ciudadano” y el desarrollo de las “conquistas sociales” (Bernetti y Puiggrós; 1993). Se construyen más escuelas primarias que en todos los períodos anteriores en todo el territorio nacional. Se otorgan becas para garantizar el acceso a los estudiantes con dificultades económicas. Se produce la apertura de escuelas técnicas para capacitar a la población de acuerdo a las nuevas necesidades del sistema productivo. *“Simultáneamente, se continuó con el proceso por el cual el eje de modelo de escuela pública fue desplazándose del método y de los contenidos hacia los valores y la ideología”* (Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). Durante este periodo se consolida definitivamente el sistema de escolarización y la alfabetización como expresión de la soberanía ciudadana. No obstante en los libros de lectura elaborados por el primer peronismo, conviven prácticas de transmisión de la escritura correspondientes a períodos anteriores como el método silábico, el global y la palabra generadora entre otros (Colotta, Cucuzza y Rodríguez; 2012).

A partir de 1974 se fueron consolidando un conjunto de criterios en la transmisión de la escritura, los cuales alcanzarían su mayor expresión durante los gobiernos de la dictadura militar. La convicción de una línea genético-evolutiva que regia la “maduración psicológica” del niño; una prescripción y organización rígida de los contenidos curriculares en relación a los “avances conductuales” expresada en planillas donde se volcaban los avances de los niños; una caracterización psicológica del niño y las prácticas de escritura que podría realizar en los diferentes niveles escolares; el peso significativo puesto a la expresión oral y sensomotriz volcados en la actividad lúdica y de juego como etapas previas a la enseñanza de la lengua escrita fueron algunos de los preceptos que guiaron la transmisión de las prácticas de escritura (Mannocchi; 2012).

A partir del golpe de estado realizado el 24 de marzo de 1976, se produce un desmantelamiento del proyecto político-educativo heredado de las décadas previas y se sientan las bases de la política educativo neoliberal desarrollada en las décadas siguientes. El gobierno militar llevo adelante *“el desarme del andamiaje del Estado-docente, el quiebre del discurso educacional que había*

sostenido el pacto democrático de expansión educacional y movilidad social de las clases desfavorecidas a través de la escolarización, y la represión en la escolaridad básica desde una lógica de terrorismo estatal” (Pineau; 2006). La propuesta curricular de este período resalta valores tales como: “ser nacional”, “familia” “moral occidental y cristiana” “orden y tradición” “jerarquías y orden natural”, etc. Simultáneamente, como sostiene Lorenzetti (2009), a “finales de la década del 70, UNESCO convoca a la Reunión de Ministros de Educación en México, donde surge el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. En este documento se sostuvo la necesidad de —Eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo (Declaración de Quito, 1981, p. 5). Las declaraciones del proyecto incidieron en la implementación de las campañas o planes de alfabetización en las naciones latinoamericanas (México, El Salvador, Colombia, Perú, Chile y Argentina) durante la década del ‘80, donde la mayoría de los países se encontraba en un proceso político de recuperación democrática después de largos años de dictadura militar”

En relación a la escritura, el periodo militar se caracterizó por una larga sucesión de sentencias pedagógicas que proscribían su transmisión las cuales encontraron su mayor expresión en el *“Conductero, currículum exponente de las teorías basadas en la racionalidad técnica y de los aportes de una línea genético-evolutiva que, vaya paradoja, se alzaron sobre la necesidad de democratizar la educación”* (Mannocchi; 2012). En relación a esto María Rosa Neufeld (2002) escribe *“cuando comenzamos a trabajar en investigación en escuelas, en 1984 (en 1983 había concluido la dictadura militar) éstas aún conservaban criterios de organización establecidos durante la dictadura previa. Durante los últimos años de ese período, las autoridades educativas habían reorganizado el ciclo inicial primario, destinado a los niños de 6 y 7 años. Habían distribuido los contenidos de “lo que estaba permitido enseñar y aprender” entre dos etapas sucesivas: en la primera etapa, los maestros debían enseñar únicamente textos sencillos, que utilizaban combinaciones “simples” de consonantes y vocales. Excluían las consonantes compuestas como “ch” o “tr”, así como las últimas del alfabeto: q, v, w, x z, consideradas “difíciles” que debían incorporarse recién en el año siguiente. Siguiendo estas instrucciones, las editoriales de libros de textos debieron modificar los libros de*

lectura; las frases armadas de esta manera eran a veces absurdas. Y tal como se estilaba en esos años, los directores y supervisores escolares visitaban las aulas y escudriñaban en las planificaciones para “normalizar” a los eventuales docentes díscolos. Esto encajaba perfectamente en las formas autoritarias predominantes durante la dictadura. Lo sorprendente, sin embargo, al comenzar a trabajar etnográficamente ya en tiempos del flamante gobierno civil de 1984, en las escuelas del Delta Bonaerense, fue percatarnos hasta qué punto se había instalado esta modalidad, y la convicción con la que los maestros defendían la fundamentación supuestamente piagetiana acerca de las etapas del desarrollo infantil, en las que se apoyaba este tipo de estrategias educativas.”

En 1984 se crea la “Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente”. En sintonía con los lineamientos internacionales, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1985 se implementa, durante un período de cinco años el “Programa Nacional de Alfabetización”. *“El gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación y Justicia, se ha empeñado en un plan de alfabetización que tiene el carácter de una cruzada democrática, en la cual todos los sectores de la vida nacional deben hacerse solidarios en el propósito de desterrar para siempre el analfabetismo.”* (Manual del Alfabetizador, 1986).

El 3 de octubre de 1987 se inaugura, luego de sucesivas postergaciones, el II Congreso Pedagógico Nacional. La organización convocaba inicialmente a una amplia participación de todos los niveles y sectores de la enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, intelectuales, partidos políticos y organizaciones sociales representativas. No obstante, el Congreso transcurrió sin la participación esperada. La desmovilización y desorganización de los partidos mayoritarios y la izquierda otorgándoles un amplio control a los representantes de las escuelas religiosas (Grassi, Hintze y Neufeld; 1994).

En los aspectos formales del sistema, el Congreso Pedagógico propuso la nomenclatura de nivel pre-primario por nivel inicial, la obligatoriedad de una

escolaridad básica que se inicie a los 5 años y, extendió al ciclo medio, hasta los 10 a 11 años de escolaridad obligatoria. Se acordó plantear la implementación de diversos tipos de bachillerato con orientaciones y supuesta salida laboral. Respecto a los diseños curriculares se sostuvo: *“Será flexible, abierto, interdisciplinario; se adecuará al contexto socio-cultural de cada región, respetando la unidad del sistema educativo nacional”*. Y sobre la evaluación y control de la calidad pedagógica se aprobó que: *“Al Estado le cabe el deber indelegable de ejercer la función de supervisar y velar por la calidad de la educación, centrando su evaluación en los resultados del servicio educativo, más que en los procedimientos.”*

En julio de 1988 asume el gobierno de Carlos Menen y el 6 de diciembre de 1990 se sancionó la ley 24.049, llevándose adelante gran parte de los acuerdos alcanzados en el II Congreso Pedagógico y transfiriendo la jurisdicción de las escuelas nacionales a las provincias. *“Pero se trató de una “contradictoria descentralización”, dado que “por un lado se centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional [...] la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos”, y por el otro “se transfiere a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento”* (Montesinos, Pallma y Sinisi; 2007).

La descentralización, si bien podría haber fomentado una federalización y democratización, analizada a la luz de un conjunto de medidas de recorte fiscal implica uno de los procesos de mayor desestructuración del sistema escolar argentino. (Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). El traslado de las escuelas de formación inicial en 1978, y la transferencia de la escuela media en 1991, desde la jurisdicción Nacional a la Provincial, y la creciente intervención del sector privado en la gestión educativa da cuenta de la crisis del “sistema de instrucción pública centralizado y estatal”. De esta forma se produce, en la década del 90, un traslado de responsabilidades respecto a quiénes serían los garantes efectivos del derecho a la educación. El garante jurídico del “derecho a la educación” continúa siendo el estado nacional, pero en el marco de una transferencia a las provincias de la responsabilidad de “financiar” el sostenimiento efectivo de las instituciones escolares.

En paralelo a este proceso de descentralización, y en concordancia con los lineamientos de los organismos internacionales, durante este período el Estado Nacional comienza a implementar un conjunto de políticas focalizadas destinadas a diversas problemáticas socioeducativas. *“Para caracterizarlas sintéticamente, es central señalar que en las estrategias focalizadas “se trata de identificar grupos poblacionales con determinada problemática, circunscribirla y orientar programas y proyectos a esa población y a la atención de la problemática específica que se ha detectado”* (Birgin, Dussel y Tiramonti 1998).

El 14 de abril de 1993 se sancionó la ley 24.195, denominada Ley Federal de Educación, destinada a producir cambios profundos en el sistema educativo vigente. Dicha ley rediseña el sistema educativo creando tres ciclo de Educación General Básica (1, 2 y 3) con nueve años⁴⁶ de escolarización obligatorios⁴⁷ completándose el ciclo escolar con el Polimodal. A diferencia de la anterior ley -N°1420- se extiende la escolaridad obligatoria acompañada del desarrollo de políticas focalizadas, en consonancia con los Organismos Internacionales –BID, Banco Mundial, UNESCO, etc.- en respuesta a las desigualdades sociales. En concordancia con estas políticas, los diseños curriculares son rediseñados.

Este modelo estatal transforma el sistema educativo creado a principios del siglo XIX. A la homogenización se antepone una focalización que atendería las “diferencias”, a la normalización se contrapone una descentralización que posibilitaría viabilizar la resolución de problemas y situaciones singulares; y a la uniformidad en la formación se contrapone una formación que “sugiere” pautas generales y flexibles permitiendo “responder” a los intereses locales. Como sostiene María Paula Montesinos, *“la focalización significó el ingreso de un tipo de intervención en un campo que se constituyó con pretensiones de*

⁴⁶ A estos nueve años se le agregaba como obligatorio la Sala de 5 años del Jardín de Infantes.

⁴⁷ Es importante aclarar que no todas las jurisdicciones adoptaron el cambio propuesto por la ley.

universalidad e igualdad, y que reforzó y creó nuevos procesos de diferenciación educativa” (Montesinos; 2002).

El 11 de septiembre de 1994, en la ciudad de San Juan, el presidente Menem, veintidós gobernadores y el intendente la Ciudad de Buenos Aires firmaron el Pacto Federal Educativo. Ese mismo año el Consejo Federal de Educación, acuerda aprobar los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica, los cuales *“serán la base para la adecuación y/o elaboración del diseño curricular que cada jurisdicción construirá a partir del año 1995”*. Asimismo, se dispuso que estos contenidos periódicamente sean evaluados, *“a efectos de introducir en ellos las modificaciones pertinentes”*. Es importante recordar que este proceso de descentralización, de los recursos, la autoridad y los contenidos, se realiza paralelamente a un proceso de recentralización de los mismos. El Estado-Nación asume un lugar intervención mínimo, descentralizando en los sujetos la responsabilidad de su accionar, pero que sin embargo supone formas de regulación intensas (Cerletti; 2010).

En el año 2001 las Naciones Unidas en cooperación con UNESCO declaran al periodo 2003-2012 como la década de la Alfabetización, a partir de la elaboración del documento *“Alfabetización para todos. Década de Naciones Unidas para la alfabetización (2003-2012).”* Como desarrolla en su tesis doctoral Lorenzetti (2009) este documento; *“propone Alfabetización para Todos entendida como una visión y un compromiso renovados por parte de todos: gobiernos y sociedades nacionales, comunidades locales, y agencias internacionales. Presenta avances conceptuales en relación con períodos anteriores. Se señala que el analfabetismo es un fenómeno estructural y de responsabilidad social frente a la concepción que sostiene al analfabetismo como patología social y responsabilidad individual. En este sentido se reconoce que alfabetización es un concepto complejo y dinámico y que es un proceso de aprendizaje que dura toda la vida, cuyos dominios y aplicaciones están en continua revisión y expansión. Asimismo se particulariza la mirada en los procesos de alfabetización y se engloba a niños y adultos en la pretendida articulación entre educación infantil y educación de adultos. Sin embargo, es importante señalar que si bien se presenta una conceptualización ampliada de*

los procesos de alfabetización, esto no tiene su correlato en las políticas que se implementan. En el plano político se reproducen acciones centradas en sujetos que aprenden de manera aislada, a partir de proyectos focalizados donde se atiende al individuo y no se considera la posibilidad de inclusión o relación de los programas en otros programas de mayor alcance, que integren otros aspectos de la vida de las personas. Finalmente, se observa una linealidad entre estos planteos y la posición acerca de la eliminación de la pobreza y el analfabetismo. Esta expresión da cuenta de una mirada política de la problemática que no atiende a las causas estructurales de la misma. En este sentido se mantienen los rasgos conceptuales de los períodos anteriores. La Década de la Alfabetización se convierte en una proclamación de intencionalidades políticas que habilita a los estados a reeditar los programas focalizados de alfabetización de jóvenes y adultos.”

En el 2003, luego de una profunda crisis social, asume la Presidencia Néstor Kirchner. En el año 2005, desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se comienza a implementar el “Plan de Consulta 2006 sobre la nueva Ley de Educación Nacional” utilizando múltiples estrategias: publicación de artículos para el debate, recepción y análisis de documentos elaborados por diversas organizaciones públicas y privadas, reuniones de trabajo con representantes de distintos sectores involucrados, jornadas de discusión regionales, jornadas institucionales, encuestas a estudiantes, familias y foros en el Portal ABC. Una consulta que culminará en el desarrollo de una serie de jornadas donde se debatiría el documento base para la Ley Nacional de Educación. Jornadas que se llevaron a cabo, de manera obligatoria en todas las escuelas del país, durando un día entero con ayuda de una guía de preguntas preparadas por las autoridades de la jurisdicción (Gesaghi y Petrelli; 2006 y 2008).

En el 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993. Esta redefine nuevamente la estructura escolar, retornando a las denominadas “Educación Primaria” y “Educación Secundaria” y, fijando una duración de 6 ó 7 años para la primera y de 6 ó 5 años para la segunda, a definir por cada una de las provincias. La mayor novedad que

implicó la sanción de esta ley fue la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria, y la reunificación de toda la oferta educativa del país bajo un sistema común.

En el documento “Marco General de Política Curricular” de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, donde siguiendo la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, se otorga un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y Modalidades establecidos en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007. Dicha Ley provincial establece que *“la educación es una prioridad y “constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”, para lo cual es necesario definir criterios curriculares comunes”* (2007: 8). Asimismo, sostiene que los *“textos curriculares adquieren su sentido cabal al materializarse en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que, enmarcadas en procesos de conducción y supervisión, requieren de un instrumento conceptual que las oriente”*. (2007: 8) Y que *“este Marco General de Política Curricular responde a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos”* (2007: 8).

En este sentido, el diseño explicita claramente las conexiones entre política y educación; *“las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que le dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política pública para la educación en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688.”* (2007: 10). En dicha ley se sostiene que *“los diseños y propuestas no son definitivos y por ello deben revisarse periódicamente. Su implementación enriquece la tarea docente y posibilita la emergencia de nuevas prácticas que permiten, progresivamente, la elaboración de revisiones superadoras y su materialización en nuevos documentos curriculares. La política curricular de la*

provincia de Buenos Aires concibe los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular como procesos continuos y simultáneos, que incorporan mecanismos de diálogo con las prácticas docentes” (2007: 11). El documento nos muestra sus intenciones de relacionar “política curricular” y “práctica docente” como estrategia para la implementación del proceso de escolarización.

De tal modo para la presente política escolar; “La educación constituye uno de los derechos inalienables que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar, puesto que no existe otro actor individual o colectivo que cuente con los recursos institucionales, económicos y la capacidad de integración y síntesis político-cultural necesarios para asegurar el acceso, permanencia y egreso de la totalidad de la población al sistema educativo para distribuir los bienes culturales con criterio de justicia. Mediante la elaboración y prescripción de diseños y propuestas curriculares, el Estado aporta un elemento fundamental al conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a educación (2007)” Como sostiene Paul Willis (1979) “Al profesor, el estado le concede un control formal sobre sus alumnos, pero ejerce su control social a través de un paradigma, no de clase, sino educacional”. En este sentido se sostiene que los “diseños y propuestas curriculares constituyen una apuesta en este sentido: anuncian mundos posibles, promueven en el presente conocimientos que permitan a las nuevas generaciones participar dentro de diez, veinte o treinta años en las dimensiones económica, social, política, cultural y comunitaria; y fundamentalmente que les posibiliten intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán.”

Este somero recorrido histórico ha tenido como objetivo dar cuenta cómo desde “los inicios de la conformación del Estado Nación argentino, las cuestiones relativas al acceso al sistema educativo fueron parte de la agenda estatal, en tanto el sistema educativo resultó central a la hora de conformar una identidad nacional y forjar, muchas veces a fuego, a los ciudadanos” (Hirsch y Rúa; 2010). La relación entre Estado y escuela en la argentina, ha sido ampliamente estudiada desde diversas disciplinas, entre las que se encuentra la antropología (Achilli; 2003, Cerletti; 2006, Gesaghi y Petrelli; 2006 y 2008, Grassi, Hintze y Neufeld; 1994, Hirsch, Rúa, García, Ruggiero, Gallardo y

Cerletti; 2007, Montesinos; 2002; Montesinos y Palma; 1999, Neufeld; 1998, Sinisi; 1999 y 2000, Hirsch y Rúa; 2012, etc.).

La relación entre “Estado”, “ciudadanía”, “alfabetización”, “lenguaje” y “escritura” sin embargo ha sido explorada en profundidad mayoritariamente por las ciencias de la educación y los historiadores de la educación. (Bottarini; 2012, Cuccuza; 2012, Braslavsky; 1996 y 2009, Ferreiro; 1982, 1997 y 2002, Pineau; 2012, Puiggrós; 2006, etc.). Estos estudios han advertido que ciertas posturas “tecnologicistas” han superpuesto la historia de la “escolarización” a la de la “alfabetización”, naturalizando una relación que no necesariamente se da de hecho pero influyendo decididamente en la perspectiva adoptada por parte del estado para llevar adelante el proceso de alfabetización a principios del siglo XIX.

Esta naturalización ha privilegiado la transmisión, apropiación y producción de ciertos métodos y prácticas del lenguaje por sobre otras. La conformación de un “sistema” de escolarización está, y estuvo, en estrecha relación con la conformación de las formas de organización social del Estado-Nación. En concordancia, la necesidad de “educar”, en valores, normas y prácticas ciudadanas a la población, supuso la adopción e institucionalización por parte del Estado-Nación de una política y un método de transmisión del lenguaje, tanto escrito como oral. Dicha política supuso la adopción de la alfabetización como empresa estatal, la cual se comenzó a desplegar a fines del siglo XIX en nuestro territorio. No obstante la elección de “qué” y “cómo” transmitir en la escuela ha sido objeto de innumerables disputas y transformaciones a lo largo de la historia.

Como dijimos, la política de escolarización masiva fue el instrumento estatal más económico, rápido y eficaz para lograr la alfabetización y la unificación de un código reglado de lenguaje “nacional y ciudadano” a principios de siglo XIX. La instauración de un sistema unificado de escolarización privilegió ciertas prácticas por sobre otras. Estas prácticas, complejas, que se presentaban de maneras diversas fueron transmitidas mediante un “método” y en términos de

“contenidos”⁴⁸. Sin embargo, como varios autores sostienen, el proceso de alfabetización se trazó en sintonía, pero no en homología con la historia de la escolarización (Braslavsky; 1962, Cucuzza; 2012, Ferreiro; 2002, Rockwell; 2000 y 2006, etc.). En diversas sociedades prescindiendo, o al menos desarrollándose en forma bastante autónoma, de la institución escolar se llevaron a cabo procesos de alfabetización masivos eficaces. Con todo, el acceso a la escolarización y la consecuente alfabetización dan *“cuenta de la forma en que el entramado social se reconfigura simultáneamente en los distintos momentos de estructuración estatal, dejando huellas de estos procesos en la cotidianeidad escolar y en las políticas educativas”* (Hirsch y Rúa; 2009).

Berta Braslavsky (1996) sostiene que el *“acontecimiento sin igual de la alfabetización de masas se produce muy tardíamente, en notable diacronía con la “era de la escritura” (...) La enorme evolución desde el pedernal al papel como soporte, desde la cuña de ganso a la imprenta (...) desde la escritura continua a la separación de palabras y a la formalización ortográfica (...) no tuvo su equivalente en la evolución de la lengua escrita.”* En la misma dirección Cucuzza (2012) sostiene que la escena de lectura escolar es *“resultante de procesos de larga duración en la que se sintetizaron y subordinaron otras diversas y variadas escenas de lectura registradas en la historia cultural de la humanidad. En esta lógica, la escuela fue erigida como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la producción masiva de lectores al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del siglo XIX”* En este sentido la escuela encarnaría una *“institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional”* (Levinson y Holland, 1996), que representan uno de los indicadores más sólidos de la presencia estatal, tal como sostiene María Rosa Neufeld (2010).

En otro orden de ideas, los diversos proyectos políticos de escolarización, alfabetización y constitución de un sistema de educación, desplegados a lo largo de la historia de nuestro país, constituyeron el marco de procesos sociales e históricos más amplios que le otorgaron sentido a su curso

⁴⁸ Ampliaremos en el Capítulo 5.

específico, no como proceso aislado sino como proceso enmarcado en las condiciones materiales y culturales de la vida cotidiana. Las políticas curriculares diseñadas desde el estado, los lineamientos “sugeridos” por los organismos internacionales y las propuestas elaboradas desde los ámbitos académicos en torno a los “métodos” de transmisión, plantearon y plantean reglas del juego que sientan las condiciones sobre la que se despliega la cotidianeidad escolar. *“Los plazos en los que se implementan las políticas, no pueden suponer que los lineamientos se traduzcan en prácticas, sino que estos se tornan parte de largos procesos de apropiación desplegados en la cotidianeidad escolar, que van más allá del acuerdo, o no, que los sujetos tengan con dichas políticas. (...) Estos procesos son extensos y tienen una profundidad temporal que nos es recordada en las apropiaciones que en el presente realizan los sujetos de las huellas históricas que constituyeron, y a la vez constituyen, su experiencia y su cotidianeidad”* (Hirsch y Rúa; 2010).

Es por esto que sostenemos que en el vínculo entre los diferentes niveles de intervención de los sujetos se co-construye el Estado, expresado en relaciones de negociación, disputa y resistencia pero también a partir de relaciones de complementariedad y cooperación (Corrigan y Sayer; 1985). Relaciones que transforman simultáneamente, los sentidos atribuidos a las políticas de escolarización y alfabetización. Esta manera de conceptualizar al Estado, nos posibilita analizar cómo las distintas prácticas y relaciones desplegadas en la cotidianeidad escolar, van delineando las prácticas que instituyen lo que implica escribir en cada contexto y periodo socio histórico. En esta misma dirección, Elsie Rockwell (1987) sostiene la necesidad de *“aprehender “el “sentido estatal” de acciones y procesos que se dan en las instituciones “privadas” de la sociedad civil”*. Es a partir de esta perspectiva que intentamos analizar la transmisión, la apropiación y la producción de las prácticas de escritura desplegadas en la institución escolar. Dado que dichas prácticas permiten visibilizar *“los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares”* (Ezpeleta y Rockwell; 1985). En la escuela confluyen múltiples intereses y se llevan adelante innumerables “querellas”. En este sentido, y desde una perspectiva etnográfica, resultan antecedentes ineludibles los trabajos de Laura

Ominetti (2008), Elisa Cragnolino (2011) y María del Carmen Lorenzatti (2007 y 2009) quienes analizan, en diferentes localidades de la Provincia de Córdoba, las relaciones entre el proceso de escolarización y la “cultura” escrita en diferentes niveles e instancias del sistema educativo.

En el próximo apartado recuperaremos esta conceptualización del estado al recorrer algunas “huellas históricas”, en torno a las políticas de alfabetización y los métodos implementados para la transmisión de las prácticas de escrituras, presentes en la cotidianeidad escolar. Métodos que sientan las condiciones sociohistóricas a partir de las cuales los sujetos despliegan determinados procedimientos para “nombrar” su cotidianeidad.

4.3 La institucionalización de un “método”⁴⁹.

En este apartado repasaremos algunas “escenas de escritura”, dando cuenta del entretreído de “métodos” que a la manera “huellas históricas” se actualizan cotidianamente entre estudiantes y docentes al transmitir, apropiarse o producir las prácticas de escritura. Utilizamos el recurso de las “escenas de escritura” en tanto construcciones analíticas que nos permiten realizar un recorte temporal de los diferentes intereses de institucionalización en torno a las prácticas de escritura en un período histórico. Retomamos a Roger Chartier (1996) quien sostiene que; *“una historia de la lectura tiene que ver con tener en cuenta con qué objetos enseñamos a leer y escribir, con qué textos y en qué escenario.”* No es lo mismo escribir con lápiz que escribir con tinta, no es lo mismo escribir en la casa que escribir en la escuela, no es lo mismo escribir copiando que construyendo un texto, no es lo mismo escribir por placer que por obligación, no es lo mismo la escritura que se hace en el cuaderno de clase que la que se

⁴⁹ Es por esto que queremos resaltar, retomando a Bourdieu, que la pregunta sobre lo que implica escribir “correcta o incorrectamente” realizada en esta investigación implica “otras” preguntas: *“La ciencia social siempre está expuesta a recibir del mundo social que estudia los problemas que ella se plantea a propósito de él: cada sociedad elabora, en todo instante, un cuerpo de problemas sociales considerados como legítimos, dignos de ser discutidos, publicados, a veces oficializados y, en cierta forma, garantizados por el Estado”. La problemática planteada, por ende, no es pensada como un problema social introducido “de contrabando” sino que entendemos esta investigación como “una de las mediaciones a través de las cuales el mundo social construye su propia representación”* (Bourdieu; 1993).

lleva adelante cuando preparamos la lista de las compras, no es lo mismo la escritura de los niños que la de los adultos.

A partir de estas “escenas” de escritura pretendemos acercarnos a lo que Berta Braslavsky (1962) llamó *“La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura”*, en nuestro caso la escritura. Para la autora hay, y hubo, un campo de debate, un campo de condiciones de producción de distintas posiciones que se enfrentaron, disputando el cómo se enseña a leer y escribir a los chicos, que es, probablemente una de las tareas primordiales del desarrollo del sistema educativo. Enfrentamientos que a lo largo de la historia de nuestro país tuvo, y tiene, diferentes contendientes, pero que siempre ha contrapuesto a quienes propiciaron la transmisión de la escritura mediante *“los métodos que ponían en juego elementos no significativos de la lengua (letras, sonidos, sílabas) con los que partían de unidades de significación (palabra, oración y, más recientemente, el texto). Unos optaban por la mecanización; los otros aspiraban a la comprensión”* (Braslavsky; 2009).

Nuestra indagación no se propone dar cuenta de cuales “métodos” son o fueron más acordes sino explicitar cómo a cada “proyecto de país” se correspondía determinados “métodos” de transmisión de lo escrito. Pero sobre todo nos proponemos rastrear fragmentos de dichos “métodos” en las relaciones desplegadas cotidianamente al escribir. Como sostiene Pablo Pineau (2012) *“Hay una relación muy fuerte entre lectura y escritura y política, entre la idea de leer y escribir y la civilización, entre leer y escribir y el progreso del país, con ciertos modelos políticos, con ciertos modelos económicos, con ciertos modelos culturales, con ciertos modelos sociales.”*

En este sentido, la recuperación de ciertas escenas, se propone mostrar cómo se visualizan simultáneamente cuestiones ligadas a las “matrices socioculturales” (Achilli; 2003) vivenciadas en la cotidianeidad como “huellas históricas” y desplegadas en tanto prácticas por los sujetos. Matrices que dan cuenta de un particular “hacer histórico” activamente apropiado por los sujetos desde sus experiencias cotidianas; y que establecen condiciones de posibilidad

-teorías del conocimiento, métodos de transmisión, reglas gramaticales y ortográficas, valoraciones sociales, etc.- a nuestras prácticas de escritura.

4.3.1 La primera escena: “ratio studiorum” alfabético

“Apago rápidamente el despertador, el sonido acelera el movimiento de mis manos. Me levanto atontado, son las 6.30hs de la mañana. Enciendo todas las hornallas de la cocina, apoyo la pava y prendo la radio a muy bajo volumen. Anuncian picos de calor, y calor. Felipe Solá confirma su separación de la bancada oficialista–kirchnerista. Otra separación más del Peronismo. Recuerdo las discusiones con Mauricio Boivin respecto a que los Peronistas son como los Nuer, y recuerdo también que la analogía se extendía a nuestra comunidad de antropólogos. El recuerdo me alegra la mañana y me deja pensando. La voz de la radio –no tengo ni idea quien es- lee Pagina 12: “Al final de la última jornada de debate en las comisiones legislativas, el senador oficialista logró el objetivo del bloque k: redactar los dictámenes de mayoría de las comisiones de Trabajo y Previsión y de Presupuesto a favor del proyecto oficial que elimina las jubilaciones privadas. Mientras el texto de la iniciativa aprobada en Diputados se imprimía sin modificaciones en el Senado, el kirchnerismo volvía a repasar el conteo que le asegura el respaldo del grueso de su tropa y una cómoda mayoría para transformar en ley el proyecto, cuando el jueves 20 se vote en la Cámara Alta. La oposición, en tanto, aparece disociada: la Coalición Cívica discutía si llevaría al recinto sólo su rechazo al final de las AFJP o adheriría al dictamen de minoría que presentó la UCR; los distintos referentes del PJ disidente debatían la posibilidad de llevar una propuesta común; y el socialismo presentaba la propia, aunque votará en general el proyecto oficial” Termino el té, apago la radio, recojo la mochila y salgo en dirección a la escuela. El calor a las 7.30hs ya es agobiante.

La ciudad está en movimiento, los autos que van saliendo hacia la ruta – mucha personas viven en la localidad y viajan día a día utilizando la gran cantidad de vías de conexión con la Capital Federal y el Sur del

Conurbano Bonaerense-, las personas caminan a sus trabajos y los bares que rodean la plaza central preparan los primeros desayunos de la mañana. En la puerta de la escuela se amontonan una gran cantidad de adultos y niños, hablan, ríen, corren y se saludan. Entre ellos la maestra de 3° y una mujer de unos 40 años charlan con el cuaderno de un niño abierto, supongo que es el hijo. Más tarde en el recreo me enteraría por la Secretaria de la escuela, que el niño era efectivamente el hijo de la mujer de 40 y que la maestra, además de ser la docente de su hijo, es la prima de su marido. (No puedo dejar de pensar en la red de relaciones que conforma la sociedad Nuer, y su articulación en “segmentos”).

La madre, le plantea a la docente que su hijo tiene demasiadas faltas ortográficas, y que ella -la docente- no se las corrige o marca con suficiente claridad, lo cual según la madre no facilita que el estudiante aprenda (En este caso diría las reglas, normas o el sistema). La maestra intenta argumentar, entre los airados reclamos, que el objetivo es trabajar sobre el error, que “...las reglas ortográficas se van trabajando sin presión.” (Vemos dos “métodos”, dos formas de transmitir la práctica de la escritura).

Saludo a la Portera –es el cuarto día seguido que me ve llegar-, la busco a Liliana –la maestra de 1° A- , saludo al resto de las maestras y a la Directora. Los chicos se forman en dos filas de menor a mayor, Liliana delante de ellos, y yo me ubico a un costado. Son las siete y cuarenta cinco de la mañana. Entonamos las estrofas de saludo a la bandera, y entramos al salón. (Me propuse para el trabajo de campo, más allá de las limitaciones que otorgan la diferencia físicas, un esfuerzo por hacer y compartir las mismas prácticas que llevaban adelante los estudiantes, en este sentido; saludar a la bandera, formarse y hacer la tarea sentado junto con ellos fueron parte de las estrategias metodológicas que se montaron para establecer una relación de trabajo tanto con los niños como con los adultos, y resultaron ser centrales para comprender y visibilizar las articulaciones y las experiencias diferenciales de los estudiantes). Cada niño se va sentando en sus mesas, en el camino a ellas acomodan sus

mochilas, con motivos de Cars, Princesas, Barbis, diversos Clubes, etc, detrás de sus sillas. Entre las mochilas la que más me llamó la atención - dado que no apela a los “rosas”- es la de Mercedes; es de “Jack” el personaje de Tim Burton.

El salón mide unos treinta metros cuadrados, la puerta de entrada da al hall y sobre su marco superior tiene un cartel impreso que dice “1ºA”, al entrar uno observa de frente el pizarrón –el cual está decorado con una guirnalda cuyos banderines tienen impresas las letras del abecedario, acompañadas de dibujos que representan objetos y seres vivos cuyo nombre comienza con la letra que se encuentra en cada banderín. A la izquierda del pizarrón está el escritorio de la docente y a la derecha el armario compuesto por diferentes cajones donde se guardan las herramientas de trabajo, comúnmente llamados “útiles”; recortes de papel, lápices, lapiceras, lápices de colores, crayones, pinturas acuarela, pinceles, hojas rayadas de carpeta y hojas lisas de dibujo, sacapuntas, diccionarios, libros de literatura, manuales, etc. Cada cajón tiene un cartel pegado que identifica lo que contiene. En la puerta del armario está pegado un calendario donde se indican, de manera escrita, los cumpleaños de los estudiantes y las maestras. A la izquierda del pizarrón hay dos ventanas, por las que se suelen ver pasar niños y maestros cuando van al Salón de Usos Múltiples (SUM) o a Sala de Profesores. A la derecha del salón se encuentran contra la pared diversos carteles escritos, de manera manuscrita o a partir del uso de una computadora; los cuales hacen referencia a la vida escolar y social; referencias a fechas patrias o eventos locales. (Lo escrito se presenta inscribiendo tiempos y espacios que hacen a la vida social de la localidad) Al costado de la puerta está el perchero, con el nombre escrito de cada niño para que cuelgue el abrigo y/o la mochila. Los bancos dentro del aula están distribuidos de diferentes maneras; hay dos pares de tres bancos -los que se encuentran en el centro del salón frente al pizarrón- que están combinados de manera tal que forman mesas. En una de ellas, la que se encuentra más alejada del escritorio de la Maestra, se sientan y trabajan Mercedes, Caro, Gon y Nano. Junto con ellos me he sentado durante esta

semana de estancia en la escuela. A la izquierda, en la que se encuentra más cerca de Liliana -la maestra, se sientan Agus, Sole, Mary, Lau, Javi y Sole. El resto de los bancos, no están combinados en forma de mesa. En los que se encuentran cerca de la puerta de entrada se sientan la mayoría de los varones; Marce y Nato, Damián, Mati y Carlos, Teco y el Negro, y, Diego y Ale. Gon y Nano suelen darse vuelta, o pararse e ir a charlar con ellos cuando la maestra no se encuentra frente al pizarrón. Las niñas se ubican en una fila de bancos detrás del asiento de la docente: Sole y Deb, Leti y Vic, Emi y Ro, Ceci y Ceci, Gaby y Richard. Más allá de las ubicaciones, tanto las niñas como los niños se encuentran continuamente en movimiento. He podido observar durante estas semanas, que sus lugares no necesariamente son siempre los mismos.

Liliana termina de llenar el temario, se para y comienza a preguntarle a los niños por lo que estuvieron haciendo el día anterior.

- *Liliana: “Bueno... ¿Qué estuvimos haciendo ayer? A ver quién me puede contar.” Mientras, con la vista, va mirando por los diferentes grupos.*
- *Agus: “Cambiamos las 1º letras...” Dice en voz alta y con la mano levantada.*
- *Sole: “Y dibujamos las palabras.” Completa lo que dijo su compañero de mesa, sonriendo y levantando la mano para que la maestra la vea.*
- *Liliana: Bien, chicos...y que más. (Mientras va mirando los grupos). ¿O sea que armamos qué? Una chica de otro grupo contesta.*
- *Leti: “Palabras nuevas”, contesta con la mano levantada e intentando responder rápido a lo que la docente pregunta.*
- *Vic: “Sacamos la 1º letra la copiamos y armamos otra palabra.” Redondeando la idea que su compañera de mesa planteó.*

Liliana continúa preguntando, en las diferentes mesas y de esta manera entre todos van recordando lo que hicieron el día anterior. Por lo menos un estudiante por mesa levanta la mano insistentemente. Quieren participar del diálogo y contestar las preguntas que va haciendo la docente.

Esta práctica de dividir a los estudiantes en grupos y hacerlos resolver a partir de preguntas comunes a todos, fomentando una competencia en torno “al contestar” lo que la docente solicita; se asemeja a uno de los primeros “métodos” planteados históricamente en el territorio de Virreinato del Río de La Plata, y representa una de las primeras escenas de escritura. Este método de transmisión puede ser rastreado en las prácticas propuestas por la Compañía de Jesús⁵⁰, que impuso en sus establecimientos el “ratio studiorum”, método de transmisión en el que predominaba la instrucción en el lenguaje a partir de las humanidades, contenido en un documento que data del año 1586. A tal efecto, las clases se dividían en dos grupos que competían entre sí, señalándose sus mutuos errores. Los estudiantes que respondían de acuerdo a lo solicitado por los adultos se hacían acreedores a premios que eran entregados con “gran solemnidad. El método del ratio studiorum fue aplicado en todas las escuelas que tuvieron los jesuitas -a estudiantes de entre 7 y 17 años- en Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Santiago del Estero, La Rioja, Salta, Santa Fe, Tucumán, Catamarca, Mendoza y San Luis.⁵¹

Este método suponía la transmisión de “las primeras letras”, las cuales comprendían la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética. El procedimiento utilizado para la transmisión era el llamado “memorístico” o también llamado “alfabético”, el cual representa otra de las escenas de escritura que podemos observar en el extracto del registro de campo. Este método parte del alfabeto, luego la sílaba y por último la palabra. Braslavsky afirma que *“el método alfabético fue fundado por los griegos, según la descripción que del mismo hizo Dionisio de Halicarnaso (...) A pesar de los avances realizados por la escritura, en sus*

⁵⁰ La Compañía de Jesús, es una orden religiosa de la Iglesia Católica, sus miembros son conocidos como jesuitas. Fundada en 1539 por San Ignacio de Loyola, junto con San Francisco Javier, el Beato Pedro Fabro, Diego Laínez, Alfonso Salmerón, Nicolás de Bobadilla, Simão Rodrigues, Juan Coduri, Pascasio Broët y Claudio Jayo en la ciudad de Roma, siendo aprobada por el Papa Pablo III en 1540.

⁵¹ El sistema de instrucción, dividía los estudios en cinco cursos: tres de gramática de escritura, uno de humanidades y otro de retórica. La gramática inferior o prima, comprendía nociones de latín, que era intensificada en la gramática media, basada en textos de Cicerón y Julio César. El tercer curso, de gramática superior o suprema, abarcaba la sintaxis y la versificación. En cuanto a las humanidades, comprendían la lectura de obras de Horacio, Virgilio, Salustio y Tito Livio y también de autores griegos, como Platón y Aristóteles. El último curso, de retórica, procuraba que los estudiantes se perfeccionaran en la “correcta” expresión de sus ideas. La instrucción selectiva era instruida a ambos sexos por separados.

soportes desde el pergamino al papel; en sus instrumentos, desde la pluma a la imprenta; desde que era un continuo a su separación en palabras, nada cambió con respecto a su enseñanza” (Braslavsky; 2005). Conocido también como método literal, dado que se propone la memorización de cada una de las letras del alfabeto. El método alfabético propone una práctica de reconocimiento secuencial que parte de la identificación de las vocales, luego las consonantes, posteriormente la combinación consonantes y vocales para formar sílabas, después palabras y finalmente oraciones. Posteriormente se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación. Este “método” proponía la transmisión en primer lugar de la lectura y luego la escritura. La transmisión de la escritura comienza a nutrirse de las jóvenes ideas de la Ilustración; ideas que traerían entre sus entrañas la necesidad de establecer una relación entre “sistema” y “método”.

En el extracto del registro vemos cómo las relaciones desplegadas entre niños y adultos actualizan en el presente “métodos” de transmisión acuñados siglos anteriores. Si bien no consideramos que estas prácticas sean recuperadas de manera explícita por la docente y los estudiantes, su presencia nos permite visibilizar; en primer lugar como diferentes “métodos” que cimentaron la transmisión de la escritura en el sistema escolar se presentan en la actualidad cómo “huellas históricas”. Y en segundo lugar, como los sujetos se apropian dichos “métodos” de transmisión produciendo sus propias prácticas de escritura.

4.3.2 La segunda escena: monitores y silabeo

“Luego del repaso con los estudiantes, la Docente se pone a escribir en el pizarrón en letra manuscrita –durante las primeras semanas de estancia en el campo escribía debajo de la manuscrita en letra imprenta y ya no-; los estudiantes sacan sus cuadernos y cartucheras de las mochilas, abren las cartucheras, seleccionan el lápiz o lapicera con el que van a escribir, algunos les sacan punta otros sacan la goma de borrar, y la deja al lado de sus cuadernos rojos y comienzan a copiar:

Día Jueves 13 de noviembre de 2008.

Es un día de sol y mucho calor.

Yo me llamo Maximiliano Rúa.

Buen día señor Liliana.

Una vez que termina de escribir en el pizarrón la docente espera unos diez minutos, dado que muchos chicos no han terminado de escribir, y les dice oralmente: “Abrimos el libro en la Página 85, ahí hay un cortito y lo hacemos” (El cortito es la manera en que se denominan algunas actividades en el libro de texto con el que trabajan y da cuenta de un “método” o sea de un conjunto de prácticas de escritura). La docente se da vuelta y comienza a escribir en el pizarrón, mientras tanto los chicos; abren la mochila y sacan el libro Lápiz Lapicera 1 de Santillana, no todos lo tienen, de hecho Nano se lo olvidó. Mercedes sin decir nada lo comparte con él. Gon se da cuenta que yo no tengo el libro y me dice: “Usamos el mío”. Luego de sacar los libros, los chicos buscan sus tijeras en las cartucheras, nuevamente no todos tienen, algunos las comparten y otros le dicen a Liliana que no tienen. Liliana interrumpe lo que está escribiendo en el pizarrón y va a buscar al armario “la caja de útiles olvidados”. Compuesta de infinidad de lápices, lapiceras, gomas, sacapuntas, reglas, transportadores, correctores, tijeras, etc; todo tipo de útiles de trabajo. Los chicos que tienen el libro comienzan a recortar el “cortito”. Los “cortitos” son actividades impresas de a cuatro en cada hoja, y divididas por una línea punteada, que en la práctica escolar implica una orientación para el corte. Liliana le da a los estudiantes que no tienen tijera una de la “caja de útiles olvidados” y termina de copiar debajo de lo anterior:

Día jueves 13 de noviembre de 2008.

Es un día de sol y mucho calor.

Yo me llamo Maximiliano Rúa.

Buen día señor Liliana.

Pocos y muchos

Pocos y muchos

Una vez que termina de copiar Liliana se va a su escritorio y comienza a corregir los cuadernos verdes. Los estudiantes tienen dos cuadernos el verde y el rojo. Los cuadernos son usados día por medio. De esta manera los niños pueden llevar tarea al hogar todos los días y al mismo tiempo la docente puede corregir lo hecho por los chicos en sus casas durante el horario de clase, sin impedir que los estudiantes trabajen en sus cuadernos. Mientras tanto algunos de los chicos continúan cortando, otros ya han sacado la plasticola y comienzan a pegar en sus cuadernos el "cortito". Nano ya se paró y se fue a hablar con Marce y Nato, que están hablando de lo que van a comer en el recreo. A Marce le prepararon un sándwich de jamón y queso y está viendo si cambia la mitad con Nato quien tiene unas porciones de tortilla, que le hizo la abuela. Mercedes y Caro sacan sus lápices de colores y comienzan a hacer la actividad, a pesar de tener cada una de ellas su propio cuaderno las dos leen en el de Mercedes. Gon empieza a cortar el suyo, dado que se quedó esperando que yo copiara la actividad.

Una vez que recortaron, pegaron en los cuadernos, seleccionaron el lápiz, le sacaron punta y dejaron sobre la mesa la goma de borrar, comienzan a leer la actividad. Algunos la leen solos, otros de a dos, otros les explican a sus compañeros lo que hay que hacer. Mercedes y Caro trabajan juntas:

- Caro: "Hay que leer acá" Señalando el ejemplo que viene en el cortito.
- Mercedes: "Un pez y unos peces. Una luz y unas.... Tenemos que escribir lo mismo."
- Caro: "¿Lo mismo?"
- Mercedes: "Si. Así como el ejemplo. Lo que la Señorita enseñó el martes" Toma el lápiz y completa con la palabra "luces". Caro hace lo mismo en su cuaderno.
- Caro: "¿Por qué?"

- Mercedes: *“Porque son muchos...y siempre que está la “z” cuando son muchos va la “c”. Me lo explicó mi mama” La madre de Mercedes es docente. Las dos se ponen a completar la actividad.*

Mientras tanto Gon y Nano, se fueron a charlar con Marce y Nato, ninguno hizo la tarea. Liliana desde el escritorio le dice a toda la clase que en cinco minutos van a corregir. Gon y Nano, vuelven a la mesa, Caro y Mercedes están coloreando el “cortito”. Nano le pide la tarea a Mercedes y ella le dice:

- Mercedes: *“No te podes copiar” Nano no responde, solo se ríe. Mientras tanto Gon lee la actividad.*
- Mercedes: *“Es así, cuando son muchos va “c” y cuando son pocos es la “z”. Nano sigue sin decir nada y se copia de la tarea de Mercedes, ella no dice nada. Gonzalo mientras tanto repite en vos alta; “pe-ces” y copia en su cuaderno “peces”.*

Esta práctica del “copiar” y “colaborar” entre los estudiantes en la apropiación de la escritura nos remite a otra escena: la del “Método Lancasteriano” o de “mutua enseñanza”.⁵² Este método de transmisión del lenguaje escrito fue desarrollado a fines del siglo XVIII en la Inglaterra pre-industrial y suponía una práctica de enseñanza mediada por estudiantes avanzados o “monitores”. El método fue aprobado por el Cabildo de Buenos Aires⁵³ y declarado obligatorio por Rivadavia en las escuelas públicas y privadas en 1822⁵⁴.

El método consistía en recurrir a estudiantes más avanzados, los cuales transmitía, mediante la copia y la repetición, lo que el maestro les había enseñado. Cada estudiante tenía sobre el pupitre un recipiente rectangular conteniendo arena sobre el cual escribían y podían borrar fácilmente alisando con una vara o regla. Esta práctica facilitaba la corrección de la escritura, al usar los dedos y poder borrarse con facilidad, implicando asimismo un costo

⁵² Desarrollado en Inglaterra por Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838).

⁵³ En 1818 llega a Bs As James Thompson, enviado por la entidad fundada por Lancaster, la Sociedad Bíblica con el objetivo de difundir la fe y la lectura de la Biblia.

⁵⁴ Aceptado y propagado por Rivadavia en Bs. As., O’ Higgins en Chile, San Martín en Perú y Bolívar en el Norte de Sudamérica. En EEUU fue adoptado como método oficial de enseñanza entre 1820 y 1840 (Cucuzza; 2012).

mínimo en los insumos para la transmisión. Una vez que el niño, basándose en la copia y repetición, aprendía el alfabeto estaría en condiciones de enseñar a otros el alfabeto aprendido. Los estudiantes más avanzados se desempeñaban como “monitores” de sus compañeros, siendo supervisados por los preceptores. Se pensaba que cada maestro podría manejar hasta 1000 alumnos, con un costo muy bajo y una accesibilidad grande. Había un sistema de premios y castigos. Sólo los monitores precisaban comunicarse con un único maestro y así quedaba conformada una estructura piramidal que permitía tener muchos estudiantes en la base, los monitores sosteniendo la franja intermedia y el maestro único en la cúspide, controlando la totalidad del proceso. La transmisión se llevaba adelante mediante la aplicación de un método, que ordenaba y reglamentaba una serie de pasos para enseñar a leer, escribir y contar. Se utilizaban diferentes carteles o figuras impresas que marcaban los pasos a cumplir por todos y cada uno de ellos; una vez que se memorizaba la primera, se podía pasar a la segunda, y así sucesivamente. Los pasos del método correspondían a las clases en que se organizaba el aula. El método proponía en primer lugar transmitir las vocales, mediante la escritura y la lectura, luego se transmiten las consonantes. Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas: ma, me, mi, mo, mu, etc. Una vez que se cuenta con varias sílabas se forman palabras, para finalmente elaborar oraciones. El procedimiento se reitera pero combinando las consonantes con las vocales en sílabas: am, em, im, om, um. Finalmente se transmiten las sílabas mixtas, los diptongos, triptongos, etc.

Una de las razones de la expansión en el uso de los “monitores” radicaba en la escasez de maestros para la transmisión de la lengua como sistema. Para la correcta aplicación del método se aconsejaba que la educación primaria abarcara tres años, cada uno en aulas separadas. En la primera, los niños aprendían lo más elemental; en la segunda aquellos que escribían y leían adquirían ideas morales, en la tercera, aritmética, geometría y física. Les daban a los niños hojas de papel donde estaban escritas las letras y las palabras escritas eran suspendidas en una plancha a la pared, y un grupo de niños supervisados por un monitor a repetir las lecciones.

En 1828 el método Lancasteriano fue derogado en Buenos Aires, aunque la práctica de transmisión de la lengua escrita y oral apoyada en el silabario continuaría. A pesar de no haber prosperado el método Lancasteriano, da cuenta del interés que el naciente estado-nación tuvo, de instituir a la escritura como práctica que posibilitaba o excluía a los hombres de la vida ciudadana, y la decisión de transmitir dicha práctica mediante la aplicación de un “método”. *“Hasta mediados del siglo XIX dominaron los métodos alfabéticos, con sus infinitos silabarios en un modelo abrumadoramente memorístico. Fueron sucedidos por los fónicos, que se ocuparon de enseñar la relación entre cada símbolo gráfico y su correspondiente sonido. Estos últimos fueron considerados más racionales por algunos políticos de la educación a mediados del siglo XIX, entre ellos Sarmiento”* (Braslavsky; 2009).

En el extracto del registro podemos observar por un lado cómo los estudiantes despliegan relaciones de “mutua enseñanza” y colaboración. Al mismo tiempo podemos observar cómo se despliega un procedimiento de transmisión de reglas gramaticales que implica, en primer lugar el uso de las “letras”, en segundo lugar el uso de “palabras”, para finalmente conformar “oraciones”.

4.3.3 La tercera escena: la “palabra generadora” y la “conciencia fonológica”

“Liliana se para, copia la actividad en el pizarrón y comienza a preguntarles a los chicos cómo la resolvieron.

- *Liliana: “¿A ver quién dice cómo es el primero?” Muchas chicas levantan la mano, Soledad, Carolina y Cecilia. “A ver Sole...”*
- *Soledad: “En luz va luces”.*
- *Liliana: “Bien!!! La siguiente Caro?”*
- *Carolina: “Lápiz va lápices...”*
- *Liliana: “Bien!!! A ver la otra ... Mati”*
- *Mati: “No sé...”.*
- *Liliana: “¿Y qué te imaginás? ¿Saben lo que es un tapiz?”*
- *Emilia: “Una alfombra de pared...”*

- *Liliana: “Sí algo así... es un tejido que tiene imágenes como un cuadro y se cuelga, en sus casas deben tener. Bueno y como se escribe, cuando son muchos que imaginan.” Algunos chicos responden a coro, tapices.*
- *Liliana: “Muy bien, ¿a ver quién me explica por qué es así?”*
- *Carolina: “Siempre cuando son muchos va ‘c’”*
- *Liliana: “¿Siempre?” Se hace un silencio. ¿Por ejemplo que pasaría con taza? ¿Cómo se escribiría?”*
- *Damián: “Tasas”.*
- *Liliana: “Pasa y escribila” Damián pasa y escribe “tasas”. “Muy bien!!!. Que paso acá chicos no se usó la ‘c’”.*
- *Javier: “Y no sino sería tacas...” Se ríen todos.*
- *Liliana: “¿Bueno alguien sabe porque esto es así? Estas palabras se llaman plurales. Las palabras terminadas en ‘Z’ cuando pasan al plural la ‘Z’ en ‘C’. La Z no puede ir antes de la ‘E’ o la ‘I’. ¿Qué paso en el caso de ‘Taza’?”*
- *Emilia: “No termina con ‘Z’.*
- *Liliana: “Bien. Vamos hacer unos dibujos, y hacer otra tarea.”*

La docente comienza a escribir en el pizarrón, el título en manuscrita e imprenta; “¡A dibujar!”. Luego hace el dibujo de una nuez, una raíz de árbol y un antifaz, en cada uno de los casos escriben el nombre del objeto dibujado al lado de este y dibuja varios de cada uno al costado, pero esta vez sin escribir el nombre. Al costado de estos dibujos escribe la regla ortográfica explicada, las palabras terminadas en “Z” cuando pasan al plural la “Z” se transforman en “C”, dado que la “Z” no puede ir antes de la “E” o la “I”. Mercedes, Carolina, Gonzalo y Nano, trazan una línea de color debajo de la tarea que hicieron recién –Caro y Mercedes usan un lápiz de color verde, Gon el amarillo y Nano el rojo- de un margen al otro del cuaderno. Luego toman el lápiz y comienzan a copiar el título, después de copiar el título Caro y Mercedes seleccionan el lápiz de color azul toman la regla y subrayan el título, Gon y Nano usan el mismo lápiz azul, pero sin la regla.

A continuación comienzan a dibujar las nueces, el árbol y el antifaz, en seguida comienzan a seleccionar los colores para pintar los dibujos, el marrón para la nuez, y el tallo del árbol, el verde para la copa del árbol y el rojo para el antifaz, los colores los ponen en el centro de la mesa y los van usando todos. Luego recogen el lápiz –Nano le saca punta pues se le rompió- y van escribiendo los nombres de los objetos dibujados, una vez que terminan de hacer esto de presentar toda la actividad tal cual está en el pizarrón, comienzan a charlar como resolverla, o sea, escribir los plurales, aplicar las reglas ortográficas y escribir el nombre de cada objetos representado en los dibujos. Comienzan a dialogar, entre ellos y con los chicos de las otras mesas, intercambian lápices de color, la goma de borrar, se muestran revistas de Barbie, los chicos cambian figuritas de futbol, acuerdan y discuten como resolver la tarea, se paran, se ríen, etc.

Esta asociación del registro escrito con imágenes, tiene sus antecedentes en el denominado; *método de la palabra generadora – también llamado "madre", "normal", "típica", o método "sintético-analítico"*- y representa otra de las escenas de escritura centrales desarrolladas en nuestro país desde finales del siglo XIX extendiéndose hasta la actualidad en sus diferentes modalidades. Este método se comienza a aplicar en América Latina de la mano del positivismo⁵⁵, consiste en enseñar la lengua escrita desde una palabra a partir de la cual se van estableciendo posteriores relaciones. El método consiste en asociar las palabras a imágenes. Estas palabras denominadas “generadoras” son copiadas por los estudiantes y leídas por la docente quien establece las relaciones con la imagen, habitualmente las palabras que se transmiten son resultado de la lectura de un cuento, un poema, una canción, etc. Luego son descompuestas, entre estudiantes y docente en sílabas y letras las cuales son

⁵⁵ En la Argentina el positivismo tuvo su principal centro de difusión en la Escuela Normal de Paraná y en las escuelas de esa modalidad diseminadas posteriormente por todo el país, en las que se originó una nueva corriente pedagógica conocida con el nombre de “normalismo”. Pedro Scalabrini; Carlos N. Vergara, Carlos Octavio Bunge son algunos de los nombres colaboraron en la difusión de las ideas del positivismo y el normalismo en nuestro país. Repasemos el contexto histórico que daba lugar al normalismo. Esta institucionalización de la escolarización, en el siglo XIX, se caracterizó por poseer reglas fijas y normas universales, donde la resolución de problemas se estandariza (de ahí la enorme importancia de la cantidad de información y la memoria). y el “clima institucional” se basa en el orden, la jerarquización y la integración, y se premia y castiga mediante un sistema de evaluación.

copiadas en el pizarrón, junto al dibujo o imagen al que hace alusión. Posteriormente, se transmite mediante la escritura y copia de la oración en la que se encuentra la palabra, como ésta se encuentra rodeada conformando unidades mayores. Mamá, se descompone en ma-má (sílabas) y luego en m-a-m-á (letras). Se selecciona una letra y se la combina con las cinco vocales, construyendo sílabas: ma, me, mi, mo, mu. Se las escribe y se recombinan en nuevas sílabas para formar otras palabras: ama, mima, amo, memo, meme. Finalmente se combinan formando oraciones con las palabras conocidas: “mi mamá me mima”.

Durante el SXIX, y con la consolidación definitiva del Sistema de Instrucción Pública Centralizado se afianza una lógica de transmisión, producción y apropiación de las prácticas de escritura mediante procedimientos agrupados en un “método” de corte experimental-positivista. El normalismo otorgó una gran importancia a la institucionalización del “método”. Adriana de Miguel (2012) sostiene *“esto obedecía a una estrategia de legitimación epistémica de la pedagogía, debido a que el método de alfabetización era el equivalente al método científico (...) la centralidad de la metodología didáctica fue considerada como una señal indiscutible de objetividad y garantía de éxito del aprendizaje”*. De esta manera el “conocimiento” disciplinar es objetivado de su episteme de producción y cosificado a partir de un “método” en “contenido curricular”⁵⁶. Como sostiene Cucuzza (1998), la escuela *“surgió asociada con la escritura, y se construyó construyendo la modernidad en sus tiempos de oro de alianza con la imprenta. La creciente internacionalización de la economía y la política estuvo acompañada por la internacionalización, expansión y masificación de la escuela como el modo hegemónico de transmisión de los saberes legitimados por el discurso científico”*.

En dicho método se trabaja a partir de palabras las cuales son descompuestas en sus unidades básicas y referenciadas a imágenes que las ilustran. *“De este modo, la unidad de sentido dejó de ser la letra para pasar a ser la palabra, que luego se descomponía y recomponía en sílabas y letras. El orden de*

⁵⁶ Ampliaremos en el Capítulo 5.

presentación de las palabras dependía de su grado de complejidad. Por eso, generalmente se partía de palabras de lectura y escritura "sencilla", y cercanas al mundo infantil, como "mamá", "nene" o "pininos". La opción por este método estaba favorecida por la forma de escritura del castellano que –a diferencia de otras lenguas como el inglés– establece una relación casi directa entre fonema y grafema” (Brito y Pineau; 2012). El propósito es que los estudiantes asocien el registro escrito de la palabra con el concepto al que hace referencia. Conceptos que transmitían, no solo una asociación entre el registro escrito y la ilustración sino todo un universo de valores e ideales de sociedad. En este sentido el método de la palabra generadora fue ampliamente utilizado en los libros de lectura y escritura durante la década del cincuenta para dar cuenta del proyecto político peronista. “En los libros de lectura como *Privilegiados, Justicialismo, El hada buena, Niños felices, Patria justa y La Argentina de Perón, Evita fue palabra generadora, y acompañando a “Mi mamá me ama” apareció “Evita me ama”*” (Colotta, Cucuzza y Rodríguez; 2012).

En el extracto de registro podemos leer la descripción del aula, la cual está repleta de carteles, que asocian cada letra del abecedario con una palabra y una imagen; el nombre de cada estudiante en el perchero; una pizarra con los cumpleaños anotados de cada niño acompañados de gráficos que representan globos y una torta; el nombre identificativo cada objeto del aula, el título de los dibujos que han realizado los niños y que están colgados en las paredes; todas las palabras están asociadas a gráficos que tengan relación con la cotidianeidad de los niños. Una palabra escrita debajo de un dibujo del sol, supone que el estudiante conoce de qué palabra se trata, aunque no sepa qué letras son la “s”, la “o” y la “l”. Esta práctica de asociar una imagen a una palabra se repite, los niños dibujan en sus cuadernos y luego se les propone que escriban la palabra que hace referencia a la imagen. Este procedimiento de repetición de prácticas, supone que luego de un periodo de tiempo, los niños ya están preparados para leer frases o, incluso, textos con esas palabras apropiadas. Las frases son completadas con el resto de los elementos de la oración, verbos, artículos, etc.; por deducción, a través de las relaciones que existen entre todos los componentes de la frase.

Este proceso de transmisión de la lengua escrita en base a la repetición de ejercicios, donde se van identificando unidades (letra-palabra-oración) que a partir de la reiteración de actividades van adquiriendo grados de complejidad, se corresponde con algunos presupuestos del paradigma de *“instrucción directa”* propuesto por las perspectivas cognitivistas⁵⁷.

Esta perspectiva, que comienza a desarrollarse en la década del 70 adquiriendo una gran influencia en la década del 90, sostiene que es a partir de la *“habilidad”* de establecer una correspondencia entre fonema-grafema que se adquiere una conciencia fonológica que permite identificar la palabra con su significado. En este sentido consideran que *“en los primeros grados la textualización no depende solo de la coordinación de las habilidades lingüísticas y ortográficas, sino del grado de automatización de dicha coordinación”* (Sánchez Abchi y Borzone; 2010).

No es nuestra intención involucrarnos en los debates que se generan a partir de los diferentes estudios de corte cognitivo, sino tan solo dar cuenta de cómo algunas de las prácticas propuestas, o analizadas por esta perspectiva, pueden ser observadas en la cotidianeidad desplegada entre estudiantes y docentes. Empero si nos interesa explicitar que el cuidado puesto por esta perspectiva en identificar, clasificar, ordenar y operacionalizar representa una de las expresiones más acabadas de las posiciones que sostienen la necesidad de establecer un *“método”* para la transmisión, la apropiación y la producción de las prácticas de escritura. Asimismo como sostienen Castedo y Torres (2012) *“desde el punto de vista pedagógico estamos ante una postura que plantea la necesidad de dar formato escolar, en libros de texto, a las formas culturales de fuera de la escuela, una idea contraria a llevar a la escuela la cultura oral y escrita de las comunidades para poder tomarlas como objeto de reflexión”*

⁵⁷ Algunos representantes de esta perspectiva son; J. Alegria, A.M. Borzone, S. Gramigna, C. Rosemberg, V. De Mier y A. Signorini.

4.3.4 La cuarta escena: el método global y el constructivismo psicogenético

Ya entrado el siglo XX, hace su ingreso en nuestro país el método global a partir del desarrollo de la llamada *Escuela Nueva*. Este método recibía una gran influencia de la *Escuela Activa*, propiciada por Ovidio Decroly en los Estados Unidos, y que en nuestro país fue desarrollada por José Rezzano y Juan Mantovani. Este método implicaba una renovación pedagógica que no logró instalarse definitivamente en el sistema educativo argentino, no obstante durante varias décadas convivió con el método de la “palabra generadora” dejando “huellas” en la experiencia de los adultos y docentes. El método se aplicó en muchas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, en las provincias de Santa Fe, Mendoza y Buenos Aires. No es extraño que encontrara tanta adhesión, dado que como sostiene Braslavsky (2009) en *“El libro del escolar, publicado por Pablo Pizzurno en el año 1901, ya se promovía expresamente la enseñanza temprana de la “comprensión de la lectura” desde sus inicios en primer grado a partir del texto, porque rechazaba la “enseñanza mecánica”*.

Al mismo tiempo que el Método Global comienza a incidir en nuestro país, irrumpe una perspectiva teórico-política que marcaría significativamente las prácticas de transmisión de la escritura: el constructivismo. Este enfoque plantea que los niños tienen un ritmo madurativo en sus procesos de aprendizaje. Sostiene, asimismo, que aprendemos a leer y escribir con el objeto de comunicarnos y conocer el mundo que nos rodea. Desde el enfoque se sostiene que vivimos en un mundo de palabras y textos, por lo que el niño cuando llega al colegio, ya tiene conocimientos previos de algunas de ellas y ya es un lector, aunque no conozca el sistema del lenguaje. El constructivismo, el cual es mucho más que un método, postula la necesidad de abordar la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque comienza a desarrollarse a partir de la divulgación de la epistemología genética de Jean Piaget (1926; 1946; 1991) y las teorías del lenguaje de Lev Vygotsky (1964 y 1984), entre otros. A partir de los estudios de Piaget se retoma el papel activo del aprendiz, quien es responsable de construir su propio aprendizaje en relación con el medio que lo rodea, en el que el niño va conociendo a partir de

diferentes etapas de desarrollo. El constructivismo sostiene asimismo que el desarrollo del niño no sólo viene dado por la sociabilidad, sino por la capacidad de la escuela como escenario para generar nuevas formas de socialización.⁵⁸

El método global, se nutre y retroalimenta con la perspectiva constructivista, pues parte del supuesto de que en “el pensamiento” de los niños, “todo está relacionado con todo”, pero con una temporalidad, una espacialidad y una causalidad diferente a la del adulto. Asimismo sostiene que cada niño y cada grupo de trabajo debe ser abordado particularmente haciendo referencia al grado de maduración en el que se encuentre en relación: la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio, el dominio del esquema corporal, etc. Simultáneamente considera que el proceso de transmisión, apropiación y producción del lenguaje en el contexto escolar se despliega en relación a “uso” que el niño trae al llegar a la escuela. En este sentido desde un primer momento se les presentan al niño y la niña situaciones con un significado completo. Se sostiene que los niños establecen relaciones, reconoce frases, oraciones, las palabras e identifican los elementos idénticos en el registro gráfico de dos palabras diferentes.

No obstante como sostiene Braslavsky (2009) con *“la década del 1960 culminaba un periodo de medio siglo de ensayos con el método global enfrentado con los fónicos y se citaban investigaciones de las décadas pasadas que no definían el triunfo de un método sobre otro, o se comprobaba la contaminación entre ambos”*. En nuestro país comenzó entonces una reacción contra el método global al cual se lo responsabilizaba del “fracaso escolar” en los primeros grados y de esta manera comienza la búsqueda de alternativas.

A partir de la década del 80, con la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky el constructivismo comienza a recibir los aportes de las investigaciones de la perspectiva

⁵⁸ En este sentido, dentro del enfoque, resultan centrales los conceptos de “*aprendizaje significativo*” elaborado por Ausubel y el de “*zona de desarrollo próximo*”, acuñado por Vygotsky. El primero reconoce el ritmo y estilo particular de aprendizaje en cada estudiante, cuestionando los aprendizajes por repetición o memorísticos; el segundo plantea que para el desarrollo cognitivo es fundamental la interrelación social, ya que el logro del individuo, en tareas realizadas con ayuda, favorece su potencial desempeño independiente.

psicogenéticas. Esta perspectiva aborda la escritura como un proceso de “construcción” y “reconstrucción” a partir del cual los niños “conquistán” la lengua escrita. (Ferreiro; 1982). En este sentido los niños al hacer uso de registro gráfico están interpretándolo simultáneamente, por lo cual es tan importante lo que estos vivencian en su cotidianeidad escolar como por fuera de ella. El propósito es formar a los estudiantes como practicantes de una sociedad donde la escritura es una práctica social. *“En ese sentido, la aspiración va más allá de un cambio de método o de un cambio de prescripciones para el aula: requiere organizar las clases de una manera distinta a aquella ha construido históricamente”* (Castedo y Torres; 2012).

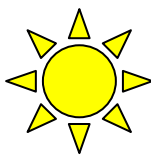
Las prácticas que se proponen para la enseñanza de la escritura, desde el método global y el constructivismo psicogenético se encuentran entrelazadas en los diferentes extractos de registro vistos hasta ahora. Veámoslo a partir de la descripción de algunos de sus procedimientos. En primer lugar se propone establecer una relación entre las palabras escritas y los diferentes elementos y sectores que son usados cotidianamente en el salón de clase.

El salón mide unos treinta metros cuadrados, la puerta de entrada da al hall y sobre su marco superior tiene un cartel impreso que dice “1ºA”, al entrar uno observa de frente el pizarrón –el cual está decorado con una guirnalda cuyos banderines tienen impresas las letras del abecedario, acompañadas de dibujos que representan objetos y seres vivos cuyo nombre comienza con la letra que se encuentra en cada banderín. A la izquierda del pizarrón está el escritorio de la docente y a la derecha el armario compuesto por diferentes cajones donde se guardan las herramientas de trabajo, comúnmente llamados “útiles”; recortes de papel, lápices, lapiceras, lápices de colores, crayones, pinturas acuarela, pinceles, hojas rayadas de carpeta y hojas lisas de dibujo, sacapuntas, diccionarios, libros de literatura, manuales, etc. Cada cajón tiene un cartel pegado que identifica lo que contiene. En la puerta del armario está pegado un calendario donde se indican, de manera escrita, los cumpleaños de los estudiantes y las maestras.

En las paredes del salón de clase, se ubican carteles escritos que remiten a actividades que realizan en clase, en la escuela y/o en sus casas. Asimismo se identifican con sus nombres diferentes espacios, nótese que hablamos de “nombre” y ya no de “palabra”.

A la izquierda del pizarrón hay dos ventanas, por las que suelen pasar niños y maestros cuando van al Salón de Usos Múltiples (SUM) o a Sala de Profesores. A la derecha del salón se encuentran contra la pared diversos carteles escritos, de manera manuscrita o a partir del uso de una computadora, los cuales hacen referencia a la vida escolar y social, referencias a fechas patrias o eventos locales. (Lo escrito se presenta inscribiendo tiempos y espacios que hacen a la vida social de la localidad) Al costado de la puerta está el perchero, con el nombre escrito de cada niño para que cuelgue el abrigo y/o la mochila.

Se hace el reconocimiento de las palabras “nuevas” a partir del contexto en el que se encuentran. Se coloca el calendario en el salón, que sólo tiene los días y las fechas. Y se hacen dibujos que hacen referencia al clima escribiendo debajo las palabras adecuadas al tiempo: caluroso, frío, lluvioso, nublado etc.

<p><i>Día jueves 13 de noviembre de 2008.</i></p> <p><i>Es un día de sol y mucho calor.</i></p> <p><i>Yo me llamo Maximiliano Rúa.</i></p> <p><i>Buen día señor Liliana.</i></p> <p><i>Pocos y muchos</i></p> <p><i>Pocos y muchos</i></p>	
---	---

Asimismo se propone la práctica de completar oraciones incompletas a partir de su experiencia, y posteriormente la escritura de nuevas oraciones, con las palabras transmitidas.

- Caro: “Hay que leer acá” Señalando el ejemplo que viene en el cortito.

- Mercedes: *“Un pez y unos peces. Una luz y unas... Tenemos que escribir lo mismo.”*
- Caro: *“¿Lo mismo?”*
- Mercedes: *“Si así, como el ejemplo, lo que la Señorita enseñó el martes” Toma el lápiz y completa con la palabra luces. Caro hace lo mismo en su cuaderno.*
- Caro: *“¿Por qué?”*
- Mercedes: *“Porque son muchos...y siempre que está la “z” cuando son muchos va la “c”. Me lo explicó mi mama” La madre de Mercedes es docente. Las dos se ponen a completar la actividad.*

El método se propone que los estudiantes: expliquen lo leído y lo escrito, respondan y resuelvan de manera escrita las preguntas del docente; y puedan resolver mediante la escritura en sus cuadernos las actividades propuestas en la escuela.

- *Liliana se para, copia la actividad en el pizarrón y comienza a preguntarles a los chicos cómo la resolvieron.*
- *Liliana: “¿A ver quién dice como es el primero?” Muchas chicas levantan la mano, Soledad, Carolina y Cecilia. “A ver Sole...”*
- *Soledad: “En luz va luces”*
- *Liliana: “Bien!!! ¿La siguiente Caro?”*
- *Carolina: “Lápiz va lápices...”*
- *Liliana: “Bien!!! A ver la otra ... Mati”*
- *Mati: “No sé...”*
- *Liliana: “¿Y qué te imaginas? ¿Saben lo que es un tapiz?”*
- *Emilia: “Una alfombra de pared...”*
- *Liliana: “Sí algo así... es un tejido que tiene imágenes como un cuadro y se cuelga, en sus casas deben tener. Bueno y como se escribe, cuando son muchos que imaginan.” Algunos chicos responden a coro, tapices.*
- *Liliana: “Muy bien, ¿a ver quién me explica por qué es así?”*
- *Carolina: “Siempre cuando son muchos va “c””*

- *Liliana: “¿Siempre?” Se hace un silencio. ¿Por ejemplo que pasaría con taza? ¿Cómo se escribiría?”*
- *Damián: “Tasas”.*
- *Liliana: “Pasa y escribila”*
- *Damián pasa y escribe “tasas”. “¡¡¡Muy bien!!!. Que paso acá chicos no se usó la “c”.*
- *Javier: “Y no sino sería tacas...” Se ríen todos.*
- *Liliana: “¿Bueno alguien sabe porque esto es así? Estas palabras se llaman plurales. Las palabras terminadas en “Z” cuando pasan al plural la “Z” en “C”, (Este un “saber” producto de la experiencia. Es lo que le explica Mercedes). dado que la Z no puede ir antes de la “E” o la “I”. ¿Qué paso en el caso de “Taza”? (La explicación de la docente da cuenta del conocimiento ortográfico transmitido en forma de “contenido”. Los contenidos que se van transmitiendo en clase están presentes en el “saber” de los estudiantes, en su experiencia, la práctica escolar de escritura articula el conocimiento de las reglas del lenguaje escrito a partir de la explicitación de una regla, reubicando su “saber” en términos de “contenido”).*
- *Emilia: “No termina con “Z”.*
- *Liliana: “Bien. Vamos hacer unos dibujos, y hacer otra tarea.”*

Como vemos en los extractos analizados, cuando un docente transmite una práctica del lenguaje o un niño se apropia una práctica de escritura, no lo hacen apelando a un único procedimiento, sino a un conjunto articulado de estos, en este sentido es que hemos reiterado el extracto para dar cuenta de cómo en una misma situación de transmisión pueden articularse “huellas” que apelan a diferentes “métodos”. Articulación que entrelaza las prácticas que se encuentran disponibles en su cotidianeidad (“recursos culturales”), y fueron vivenciadas en su trayectoria (“huellas”). Esto mismo es lo que sostenemos en relación a la aplicación o “uso” del, o los métodos para llevar adelante la transmisión de las prácticas de escritura. Se lee y se escriben, recetas de cocina, tarjetas de cumpleaños, la lista de estudiantes, un cuento, etc. Este enfoque, al ser desplegado en los proceso de transmisión, le propone a los estudiantes escribir recuperando sus trayectoria, integrando su experiencia

cotidiana. De esta manera los estudiantes, apoyándose en el uso de diversos registros gráficos -imágenes, dibujos, extensión de los textos, etc.- producen interpretaciones que les permiten hacer uso de las prácticas de escritura. El docente acompaña el recorrido de los niños y a partir de su producción, resalta lo que se corresponde, o no, con el uso socialmente requerido por el contexto escolar.

4.3.5 La quinta escena: “El conductoro”

En los últimos años del gobierno peronista y específicamente durante los gobiernos militares se llevaría adelante una articulación en la práctica de elementos pertenecientes a diferentes “métodos” conocida entre los docentes, especialmente de la Provincia de Buenos Aires, como “el conductoro” (Mannocchi; 2012). Esta articulación de preceptos de diferentes métodos proponía un conjunto de procedimientos para clasificar las prácticas de escritura en base a un desarrollo de la conducta individual de los niños asociada a todo un “recetario” técnico respecto a la transmisión del lenguaje escrito. El “Conductoro” se expresaba principalmente en el Programa Curricular del Primer Ciclo de la Provincia de Buenos Aires (1975), pero se nutría de todo un conjunto de bibliografía práctica a la que accedían los docentes y estudiantes como los *Cuadernillos Pedagógicos*, que desde 1972 editaba Kapelusz, o los libros de texto para maestros, *Voy contigo* (1980) y *Juego y Aprendo* (1982) de la editorial Magisterio Río de la Plata.

Si bien “el conductoro” se nutre de los métodos de la “palabra generadora”, el “método global” y “el constructivismo”, hemos decidido presentarlo como un “escena” separada por dos razones: en primer lugar evitar reducir la importancia que han tenido en la historia del sistema educativo y específicamente de la transmisión del lenguaje escrito los “métodos” que se encuentran licuados dentro de “el conductoro”. Y en segundo lugar pues en el análisis de lo observado no creemos encontrar un peso tan significativo de los preceptos conductistas y tecnicistas. Ausencia, que creemos puede deberse al hecho de que “el conductoro” se encuentra asociado en el imaginario docente al periodo militar, y en la institución en la que llevamos adelante nuestro trabajo hay un especial cuidado en evitar prácticas pertenecientes a ese período.

Si bien uno puede rastrear en los registros trabajados hasta ahora; la presencia de prácticas de escritura asociadas al juego, el seguimiento meticuloso por parte de la docente del acto mismo de escritura, la asociación de la palabra con su representación gráfica, la utilización de una palabra generadora como estrategia para que el niño vaya complejizando el uso del alfabeto, el reconocimiento de formas gráficas figurativas y no figurativas para la identificación del registro gráfico, el uso de la repetición y la copia del pizarrón no creemos que estas prácticas estén asociadas un proceso de transmisión, apropiación o producción de las prácticas de escritura que tenga su base en los preceptos desarrollados por “el conductoro”.

4.3.6 La sexta escena: ¿La práctica como contenido?

Minutos después entra María Rosa, la Directora, saluda a los chicos los cuales continúan haciendo sus tareas, me saluda y se acerca a Liliana y entablan una conversación, la cual por la distancia no puedo escuchar. Luego de unos minutos, María Rosa me llama, y se entabla la siguiente conversación entre los tres.

- *María Rosa: “¿Cómo van los días Maxi?”*
- *Maxi: “Bien, muy bien un placer, se disfruta mucho...”*
- *MR: “Me alegro. Estábamos hablando con Liliana respecto a los CBC –se refiere al diseño curricular-, no sé si los viste. Bueno el tema es que la manera en que se abordan los contenidos de lengua es muy particular ¿no?”*
- *M: “Aha ¿por?”*
- *Liliana: “Es que la propuesta, plantea que lengua es un contenido que atraviesa los otros contenidos...”*
- *MR: “Pero en ningún momento se explicitan las reglas gramaticales u ortográficas directamente...”*
- *L: “En realidad algo de esto se plantea, algunos ejemplos de cómo introducir estos temas a partir de otros contenidos, como podría ser el Día de la Tradición, o La Familia, y que a partir de ahí se vayan enseñando.”*

- *MR: “El tema es que nuestro PEI –Proyecto Educativo Institucional- se plantea explícitamente el manejo del lenguaje escrito y oral, y de alguna manera enseñarlo implica enseñar las reglas. Esto iguala a los chicos, imagínate que acá hay chicos con muchas diferencias, y enseñar a partir de lo que viven...no sé es como... meterse en las casas...”*
- *L: “¿Vos que pensás?”*
- *M: “La verdad, no sé qué decirles...” (En ese instante me paralicé). “Me es muy difícil responderles. Ustedes saben que estoy trabajando sobre estos temas...”*
- *MR: “Sí, por eso te preguntamos” (Risas de los tres).*
- *M: “Creo que son ustedes las que tienen las respuestas, y más allá de cualquier diseño curricular, las que conocen a los chicos son Uds., y eso implica que la decisión que tomen es la que creen más adecuada...”*
- *MR: “Para nosotras que los chicos manejen el lenguaje correctamente es central, y es algo que les va a servir durante toda su vida...”*
- *L: “Sí. Además la manera en que lo enseñamos, permite recuperar sus experiencias y demás...”*
- *MR: “Bueno, la seguimos después...” (Dos años después, les hubiera dicho que los Diseños Curriculares son orientativos y que si consideran que deben enseñar las reglas de escritura en sí mismas, me parece perfecto. Asimismo les hubiera dicho que desde mi punto de vista solo se puede enseñar haciendo, en coincidencia con los CBC, y que es el conocimiento en profundidad de la lengua lo que permite transmitir las reglas de uso, o sea los contenidos.).*

Suena el timbre, son las nueve y veinticinco, es hora del primer recreo. La Directora y Liliana salen al patio, mientras tanto me quedo pensando en lo oportuno que resultó el timbre.

¿Qué supone enseñar explícitamente las “reglas” de escritura? ¿Qué implica la transmisión del lenguaje sea un “contenido” que atraviesa otros “contenidos”?

¿Cuál es el “método” propuesto desde las “políticas curriculares actuales”?
¿Hay método? ¿Qué relación podemos encontrar entre “método” y “práctica”?
La respuesta a estas preguntas amerita introducir discusiones que desarrollaremos en los siguientes capítulos.

4.4 El sistema de “nombrar” y el “método” de la práctica

Este recorrido por algunas de las escenas de escritura desplegadas durante la historia de nuestro país, ha tenido como propósito dar cuenta de cómo la práctica de los sujetos se articula en el marco de una “matriz sociocultural” que moviliza su acción, y que va produciendo cotidianamente el proceso de escolarización de los niños en torno a las prácticas de escritura. Proceso asumido desde los inicios de la conformación del Estado-Nación Argentino. Hemos intentado dar cuenta de cómo el estado se instituye en la cotidianeidad, a partir de prácticas instituyentes disputadas y cambiantes, donde la institucionalización del “método” ha supuesto cambiantes relaciones de fuerza, y donde lo que se despliega cotidianamente es un entramado proceso de transmisión, apropiación y producción de prácticas que se articula a partir de la experiencia y la trayectoria de los sujetos.

El recorrido que hemos propuesto por algunos de los acontecimientos históricos de los siglos XIX y XX, en la Argentina tuvo como finalidad visibilizar las relaciones existentes entre; la conformación del **Estado-Nación**, la implantación de un **sistema** de escolarización de la educación, y la búsqueda de un **método** que garantizara la transmisión de la lengua tanto escrita como oral. En la misma línea Sandra Carli (2002) nos recuerda que la historia del siglo pasado en la Argentina *“nos ha mostrado la eficacia material y simbólica de la escolaridad moderna en la conformación de sujetos educativos. La población infantil devino en una población que fue escolarizada, alfabetizada e inscripta en un espacio educativo, desde el cual el Estado-nación llevó adelante una política de amplio alcance desde el punto de vista cultural. Eficacia material porque las escuelas se multiplicaron desde fines del siglo XIX en un territorio amplio y heterodoxo y eficacia simbólica porque la escuela, a través de sus mandatos fundacionales –que fueron imponer una lengua única, enseñar la*

nación y transmitir la cultura moderna-, construyó una cultura con pretensiones de común. Una cultura común, no por ello menos conflictiva y polémica, que fundó una nueva amalgama, que diluyo y elimino ciertos fragmentos culturales (la cultura indígena, la cultura criolla, pero también la cultura oligárquica) desplazándolos por otros, y que a lo largo del tiempo sedimentó una cultura específicamente escolar”.

La institucionalización de la “práctica” en términos de “método”, supone un complejo entramado de relaciones cotidianas en procesos estatales de transmisión, apropiación y producción de las de dichas prácticas. Proceso, que como veremos en el capítulo siguiente supone una compleja relación entre “conocimientos” y “saberes” -como se enuncia en la LEN- transmitidos en términos de “contenido”.

El proceso de escolarización de la escritura y la metodización de sus prácticas, fue asumida como política de estado, donde diversos procesos sociales se fueron, y van, entramando a partir de tensiones, disputas y negociaciones que se expresaron en la constitución de un “sistema” nacional de escolarización y un “método” de enseñanza de la escritura. Procesos que van trazando los márgenes de lo hegemónico –instituido- en una formación social e histórica, a partir de un entretejido de relaciones sociales a partir de la cual cotidianamente los sujetos actualizan “huellas históricas” otorgando sentidos singulares a lineamientos particulares.

Nos hemos planteado analizar las prácticas singulares, desplegadas cotidianamente en las instituciones, pero en la trama particular que otorgaron algunos “métodos” de enseñanza de la escritura, propuestos en diferentes momentos históricos, desde las políticas educativas. Dado que como hemos sostenido anteriormente, *“tanto las políticas como los programas desplegados a partir de estas, no pueden analizarse como objetos estáticos, dado que su diseño, implementación y aplicación involucra múltiples sentidos y prácticas (...) nos interesa documentar los procesos sociales que expresan el carácter social e histórico de los sentidos atribuidos al estado y de las prácticas desplegadas en las instituciones estatales: parafraseando a Rockwell, lejos de*

constituir simples instrumentos usados por el estado para moldear a los sujetos, las escuelas se convierten en sitios donde diversas representaciones de las políticas educativas entran en juego, son apropiadas, resistidas y negociadas” (Hirsch y Rúa, 2009). Como sostiene Héctor Cucuzza (2004), *“en la discusión por el método único y correcto se cifra la pelea entre distintas concepciones sociales sobre la educación. No se trata solamente de diferencias académicas, sino de disputas por la constitución de sujetos pedagógicos y del establecimiento de una especial relación entre sociedad, lectura, escritura y escuela.”* Pelea que se expresa en la selección y secuenciación de los contenidos curriculares; y en nuestro caso en las “prácticas de escritura” desplegadas en la cotidianeidad escolar.

La escritura, su proceso de enseñanza y las políticas escolares que la definen son; históricos, cambiantes y contingentes. Los “métodos” no son fijos, por el contrario, dan cuenta de prácticas sociales e históricas. El lenguaje, y su uso escrito suponen ciertos acuerdos, como por ejemplo la ortografía, la gramática, etc. La ortografía, es decir las reglas que regulan el uso correcto del sistema, al ser transmitidas en un contexto histórico y social determinado se encuentra en movimiento, en dialogo con los procesos de apropiación que los sujetos vivencian en su experiencia. En este sentido consideramos que en la cotidianeidad desplegada día a día en las escuelas nos encontramos con una innumerable cantidad de “métodos” los cuales son “usados” y entramados produciendo las prácticas de escritura. Estas prácticas articulan experiencias disimiles en torno al uso de la escritura -tanto del docente como del estudiante-; experiencias que en cada momento histórico “nombran” ciertos aspectos por sobre otros.

Al “nombrar” se explicitan las “prácticas” que el “sistema” instituye mediante un “método”. A partir de analizar los diferentes “métodos” de transmisión y los procesos de apropiación desplegados por los sujeto visibilizamos como se crean, y recrean, las instituciones a partir de relaciones sociales que instituyen un determinado imaginario colectivo en cada sociedad. Desde nuestro punto de vista el lenguaje escrito es una práctica que permite “nombrar” y por lo tanto portadora de significaciones imaginarias. Los métodos que adoptamos para

transmitir, apropiarnos y producir las prácticas de escritura permiten explorar las valoraciones que la sociedad construye en cada contexto socio histórico.

Asimismo, y como sostuvimos a partir de nuestra reinterpretación de la obra de Evan-Pritchard, el método adoptado para nombrar involucra la elección de un conjunto de relaciones por sobre otras. Los “métodos” adoptados para “nombrar” son sin duda una de las prácticas sociales más sugestivas a la hora de analizar los posicionamientos teórico-políticos en torno a la relación sujeto-sociedad que subyacen en los diferentes sistemas de escolarización. En consecuencia, las relaciones que se despliegan al escribir materializan el entramado local y sociohistórico sobre el que se despliegan las experiencias escolares.

Capítulo 5

Las prácticas de escritura: entre conocimiento, saber y contenido

5.1 La escritura entre “conocimiento” y “saber”

En el Capítulo 4 analizamos cómo en determinados períodos ciertas prácticas de escritura adquieren la jerarquía de “método” a partir de ser institucionalizadas por el Estado, y posteriormente valorizadas por la Escuela en tanto conocimientos indispensables para la sociedad. La transmisión, apropiación y producción de las prácticas de escritura en tanto conocimiento, *“se revela como problemática por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su reestructuración en una disciplina; psicológicos, que se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promueve con el mismo; cultural y social, en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la escuela una selección valorativa sobre la base de un universo más amplio de conocimientos posibles”* (Edelstein; 2002). Esta “selección valorativa” involucra políticas educativas, que apropiadas por los sujetos, son visibilizadas en decisiones cotidianas e institucionales que seleccionan y jerarquizan ciertas prácticas sobre otras.

Asimismo, en el Capítulo 4, analizamos a partir de los registros, las formas en que los sujetos despliegan diversas prácticas al escribir, que exceden el marco general del “método” a partir del cual se las intenta transmitir. De esta manera, en las relaciones que entablan docentes y estudiantes, determinadas prácticas de escritura son consideradas conocimientos en el contexto escolar, y plausibles de ser transformadas en contenidos, y otras son ubicadas en el universo de los saberes. La relación entre el proceso social de construcción de la escritura, en términos de un “método”, y las relaciones cotidianas desplegadas por los sujetos en términos de “prácticas”, adquieren otra dimensión en el presente capítulo al observar el entramado de sentidos que adquieren dichas prácticas al ser usadas por los sujetos. Usos para los cuales

nos apropiamos la metáfora del “bricoleur” elaborada por Levi-Strauss en “El Pensamiento Salvaje” (1997) para dar cuenta de los procedimientos a partir de los cuales el “pensamiento mítico” se expresa, sistematiza y organiza el mundo social. En la práctica del “bricoleur” cada *“elemento representa un conjunto de relaciones, a la vez, concretas y virtuales; son operadores, pero utilizables con vista a operaciones cualesquiera en el seno de un tipo”*. Retomamos, y resignificamos, dicha metáfora. Las prácticas desplegadas por un bricoleur están definidas al interior del “método” que se va a llevar adelante, no obstante se despliegan en relación a su instrumentalidad al interior de lo que se está haciendo, y no necesariamente en concordancia con lo que indicaría el procedimiento indicado en el “método”. Cada herramienta, objeto, o práctica que actualiza el bricoleur ha tenido ya un uso concreto, a la vez que tiene otros usos potenciales. El bricoleur despliega un uso, en nuestro caso de prácticas, aparentemente contradictorias o heterodoxas, que son desplegadas de manera estratégica por los sujetos en el marco de una relación social particular.

En el Capítulo 4 sostuvimos que las prácticas de escritura desplegadas en la cotidianeidad por los sujetos están entramadas en diferentes “huellas históricas” que han dejado los diferentes “métodos” propuestos a lo largo de la historia del proceso de escolarización para la transmisión de la escritura. En el presente capítulo analizaremos cómo en la cotidianeidad escolar se asume que ciertas prácticas de escritura representan un conocimiento, un saber o un contenido. En este apartado trabajaremos a partir de las relaciones desplegadas entre adultos y niños en el salón de clase, prestando especial atención a sus prácticas de “bricoleur” desplegadas en su experiencia con lo escrito.

Experiencias con lo escrito que son entretajadas a partir de los “contenidos” propuestos desde las políticas curriculares, los “saberes” sociales y los “conocimientos” disciplinares vivenciados entre las trayectorias educativas y escolares de niños y adultos. Veremos cómo durante la práctica de escritura se entrelazan las prácticas institucionalizadas en “contenidos curriculares” con las prácticas vivenciadas como saberes en otros espacios sociales, desplegando prácticas de bricoleur, que dan cuenta de las trayectorias de

quienes llevan adelante la “tarea” de enseñar. Dar cuenta de estos “bricoleur” implica abordar la cotidianeidad escolar, como un espacio donde se entretujan experiencias educativas y escolares. Cotidianeidad donde se van articulando los procesos de transmisión, apropiación y producción de los “contenidos curriculares”, los “saberes” sociales, y los “conocimientos” disciplinares, visibilizando simultáneamente una red de relaciones sociales que teje las prácticas escolares de escribir.

Los saberes; “*son dominios inventariados, catalogados, y el conocimiento representa una cierta organización de los saberes*” (Beillerot; 1998) En este sentido, ciertas prácticas son consideradas por los sujetos como saberes, y no son plausibles de transformarse en un contenido en tanto no sustentan su “valor” en los acuerdos y convenciones establecidos por las políticas curriculares⁵⁹, sino más bien en la experiencia y el uso. En este capítulo nos dedicaremos a analizar las relaciones y prácticas institucionales desplegadas en la cotidianeidad de la Escuela Primaria “Manuel Belgrano”, a través de las cuales los estudiantes, docentes, directivos y padres construyen sus prácticas de escritura. Veamos un registro:

Liliana, les plantea a los chicos que hoy van a trabajar “Familia de palabras”, para ello les lee un cuento en el que se hace referencia a una “casona”, a una “casa” y a una “casita” y les pide que las dibujen en sus cuadernos y le pongan los nombres. Nato, Marce, Alfredo y Diego están trabajando juntos. Cada uno de ellos dibuja y colorea de manera diferente la casa. Asimismo cada uno de ellos rodea de diferentes dibujos a la casa, Nato agrega, una figura femenina, árboles y un sol, Marce dibuja un edificio y lo rodea de otros edificios, y dibuja un cielo

⁵⁹ Las políticas curriculares son las que definen el currículum, “*el cual implica una síntesis de elementos a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, etc.) que conforman una política escolar pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos, y muchas veces contradictorios. Es histórico e implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto de conocimiento, dentro del sistema educativo, así como la forma de establecer un sistema de pensamiento*” (Frigerio, 1991). Los contenidos curriculares están enmarcados en una política curricular; en el marco de ciertos lineamientos de política escolar e incluida, finalmente, en una política educativa tanto Nacional como Provincial. Los lineamientos curriculares son los que definen los “métodos” de transmisión de la escritura. Sobre esto hemos avanzado en el Capítulo 4.

con estrellas y nubes. Diego dibuja junto a la casa un camino y una figura masculina, con otra al lado más pequeña y otra figura femenina. Alfredo, dibuja una casa dentro de la otra. Sin embargo todos denominan a la “más pequeña” “casita”, a la mediana “casa” y a la más grande “casona”. Marcelo y Nato escriben con lápiz negro y Diego con uno azul. Marcelo “casita”, “casa” y “casona” al costado izquierdo de los dibujos, Nato debajo y Diego lo hace dentro de los dibujos. La maestra se acerca al banco y les dice:

- Lilitiana: “Muy bien, chicos, muy lindos dibujos!!! Pero les faltó poner el título a la tarea. ¿Saben cuál es?” Los tres la miran en silencio.
- Diego: “Familia de palabras”.
- Lilitiana: “Sí pero, ¿que estamos aprendiendo?” Ninguno contesta y después de esperar unos minutos ella les dice: “Diminutivos”. Ahora van a armar una oración que cuente lo que dibujaron junto a la casa.
- Marce: ¿Cuál casa? Alfredo respondiéndoles señala con el dedo, la casa “más” pequeña que dibujó en su propio cuaderno, mientras se da vuelta y le dice a Nano -que estaba mirando sobre su hombro lo que hacían- si podía ir a su casa para terminar de leer el cuento que les habían dado en la clase de Inglés.
- Lilitiana: Hay una sola casa, las otras son casita y casona. Pónganse a trabajar.
- Marcelo escribe: “Es mi casa de noche y estamos comiendo”. Nato escribe: “Está Leti con el árbol”. Alfredo, escribe “Son todas mis casas”. Finalmente, Diego escribe, “Hay un camino donde camina el papá, la mamá y el nene”.

En la cotidianeidad escolar, y en las prácticas desplegadas en las aulas, tanto los estudiantes como los docentes despliegan una *construcción de frases propias con un vocabulario y una sintaxis recibidos*” (de Certeau; 1996). Cada uno de los niños articula el conocimiento transmitido con sus propios saberes, así no sólo dibujan y colorean de manera diferente sino que lo complementan con elementos que remiten a sus experiencias; la casa con el árbol o el camino o la noche. Más allá de que todos puedan asociar los tamaños a diferentes

palabras -lo que implica un uso de conocimientos compartidos- cada uno de ellos construye una frase con otros saberes que visibilizan como la experiencia de cada uno alimenta la escritura. ¿Qué se pone en juego al construir estas frases? ¿Cómo se despliega esta sintaxis? Sin duda, que las palabras seleccionadas para producir las frases son producto de la singular experiencia que cada niño ha hecho con el mundo social y representa parte de los saberes acumulados; sin embargo la sintaxis corresponde al orden de los conocimientos disciplinares valorados socialmente, de lo compartido y lo reglado para la vida social. Por ende, tanto nuestra singular experiencia con el mundo social o nuestros saberes acumulados, y la experiencia compartida y reglada de la vida social o los conocimientos socialmente válidos se encuentran presentes en las prácticas de escritura.

Pero vayamos por partes.

Por más que en el lenguaje ordinario se usen muchas veces como sinónimos, para la presente propuesta resulta necesario explicitar qué entendemos por “conocimiento” y por “saber”. El saber está ligado a la creencia basada en la experiencia y la memoria y está organizado sobre la base de un encadenamiento sociohistórico que establece una “lógica” o coherencia en el encadenamiento. Pero el saber no es uno, son muchos y están en permanente redefinición. No hay “saber” hay “saberes”. Foucault (1968), sostiene que los saberes se jerarquizan a partir de un juego de fuerzas e implican una forma de enunciar específica y una forma de visibilidad particular. Los saberes circulan y no necesariamente se legitiman. Los saberes circulan y se despliegan sin necesariamente estar explicitados en las relaciones y prácticas institucionales cotidianas. Los saberes están escritos, en la currícula oficial, en la planificación docente o en los libros de texto. Los saberes no se poseen, saber es poder hacer, poder hacer que se despliega a partir de, y en, las experiencias desarrolladas en los diferentes contextos por los que transitan su cotidianeidad los sujetos.

Volvemos del primer recreo y me siento con Mer, Caro, Vero, Gon y Nano.

- Caro: *“Le tenés que decir a tu mama que te pase el peine hay muchos piojos” me dice.*
- Maxi: *“Es que yo no estoy viviendo con mi mamá”. Mientras sonrió.*
- Vero: *“Bueno, cuando vuelvas, decile.” Los chicos comienzan hacer la tarea que quedo pendiente antes del recreo. En el pizarrón está escrito: “Combino sustantivos y hago una oración” y debajo está escrito “MESA”, “SILLA” Y “LIBRO”, cada una de las palabras recuadradas. Los chicos copian la tarea. Nano le pide a Mer, un lápiz, ella se lo da y le da un sacapuntas de su cartuchera, tiene todo muy ordenado. Cada uno se toma su tiempo para copiar, subrayar y recuadrar con colores los sustantivos.*

Vero es la primera en armar la oración, escribe. “Hay una mesa en mi casa con sillas y no hay libros.” Caro pone, “En casa hay muchas sillas y mis hermanas se sientan en ella, y hay libros y mesa”. Gon escribe; “En la mesa hay mucha comida, libros y Nato y yo en la silla peleando”. Nano construye una oración diferente; “Lo y yo siempre ayudamos a poner la mesa y las sillas. La abuela usa libros para cocinar.” Y Mer escribe, “Los libros los lee Mamá, y la silla y la mesa la arregla Papá.” Después de unos treinta minutos, la maestra les pide a los chicos que lean las oraciones. Comienzan a leerlas.

En este registro vemos cómo los estudiantes para resolver la actividad propuesta apelan tanto a los conocimientos transmitidos en el contexto escolar -el reconocimiento de sustantivos y el armado de oraciones- como a sus saberes –dado que la combinación de los sustantivos en unidades mayores como son las oraciones responde a una forma que debe ser socialmente reconocida. En este sentido los chicos escriben: *“Hay una mesa en mi casa con sillas y no hay libros”, o “En casa hay muchas sillas y mis hermanas se sientan en ella, y hay libros y mesa”, o “En la mesa hay mucha comida, libros y Nato y yo en la silla peleando”, o “Lo y yo siempre ayudamos a poner la mesa y las sillas. La abuela usa libros para cocinar”, y “Los libros los lee Mamá, y la silla y la mesa la arregla Papá.” Aunque podrían haber escrito: “El libro sentado en la mesa se come a la silla”, si no lo hacen es porque la práctica de escritura teje*

nuestra experiencia a partir del conocimiento compartido y los saberes vivenciados.

Los saberes son producto de la experiencia, y al no estar regidos por procedimientos únicos están constantemente transformando al sujeto, para que éste a su vez transforme al conocimiento. Los saberes que los chicos ponen en juego para construir las oraciones, que suponen el uso del lenguaje escrito escolar, involucran sus experiencias cotidianas. Una práctica de escritura que se construye en relación a un conocimiento compartido -“mesa”, “silla” y “libro”- involucra tanto la práctica de construcción escolar de una oración como los saberes vivenciados en relación a lo que representa cada uno de estos sustantivos. *“Los saberes son dominios inventariados, catalogados, y el conocimiento representa una cierta organización de los saberes. Según Morin, el conocimiento conduce a la selección de los datos pertinentes y al rechazo de los que no lo son, se basa en la elección y la asignación de un lugar determinado a los datos de acuerdo con un modo de organización dominante que aplica dos principios: el de la simplificación y el de la separación”* (Beillerot; 1998).

En relación a lo que se entiende por conocimiento podemos encontrar diferentes posicionamientos. Una primera podría ser la que representa el diccionario de la Real Academia Española (2010) quien sostiene que el conocimiento es la *“acción y efecto de conocer”*. Por lo tanto la pregunta sería; ¿cuáles acciones implican conocer? y ¿cuál es su efecto? En esta acepción las prácticas para ser consideradas conocimiento requieren estar en consonancia con un procedimiento que justifique su acción. El conocimiento necesita que la práctica esté plegada al método⁶⁰, es decir un engarce en un sistema coherente de acciones y de sentidos, fundado en lo que socialmente se considera lo “real” y comprendido en cada contexto sociohistórico como “realidad”; más allá del conocimiento del objeto en el momento presente como si fuera definitivo y completo. Las prácticas que son consideradas conocimiento adquieren su status, principalmente a partir de poder ser explicitables y transmisibles de

⁶⁰ Para más referencia en torno a lo que implica el uso de un “método” ver el Capítulo 4.

manera abstracta, es decir independiente de nuestra experiencia. En este sentido, el procedimiento a partir del cual armamos oraciones e incluimos en ellas sustantivos es transmisible más allá de nuestra experiencia personal. El conocimiento constituye un sistema –sintaxis- y hace de este hecho de experiencia algo transmisible de manera abstracta. Un conjunto de procedimientos, razones y hechos independientes de la experiencia individual que, por un lado, ofrecen un "acceso" a lo percibido como verdad y, por otro lado, orientan y definen la práctica, como "un hacer" adecuado, y una valoración de todo ello respecto a lo que se considera socialmente "correcto e incorrecto". Estas argumentaciones son las que llevan a Bourdieu (1982) a sostener que el conocimiento es un "capital cultural"; y se expresa en tanto *conocimiento incorporado* hecho carne en el cuerpo -lo que en esta presentación entendemos como saberes-; como *conocimiento objetivado* donde se transforma en un bien cultural que puede ser transmisible, y como *conocimiento institucionalizado* o certificado escolarmente –lo que más adelante explicitaremos como contenido-.

Edgar Morin (1998) nos presenta una perspectiva a partir de la cual, "*el conocimiento no puede ser un objeto como los demás ya que es lo que sirve para conocer a los demás objetos y lo que le sirve para conocerse a sí mismo.*" El conocimiento implicaría una práctica, un hacer con, el conocimiento implicaría relaciones, ya sea con otros sujetos o con objetos, el conocimiento implicaría un proceso de producción, como hemos visto en el Capítulo 3. Una práctica que a lo largo de la historia de nuestra sociedad, fue adquiriendo diferentes modos de producción⁶¹ del mundo social. Modos de producción que apelan a una lógica entre las que se encuentran las ciencias, más específicamente las Ciencias Sociales y dentro de ella nuestra disciplina, la Antropología. En el contexto escolar esta "lógica" se expresa en los procesos de transmisión, apropiación y producción de las diferentes prácticas de escritura desplegadas cotidianamente entre docentes, directivos, padres,

⁶¹ Entre estos modos de producción de conocimiento podemos encontrar; el racionalismo el cual es un sistema que antepone el papel de la razón en la adquisición del conocimiento, independizándolos de su vínculo con la experiencia. El empirismo donde todo conocimiento se produce a partir de una experiencia. El constructivismo, donde sujeto y objeto se co-construyen, en tanto ambos son producto de relaciones sociales, es decir del mundo en el que se encuentran inmersos

madres, estudiantes, hijos, vecinos, etc. Relaciones que van entretejiendo las experiencias de cada sujeto, respecto a lo que implica escribir.

5.2 La escritura entre “contenido” y “conocimiento”

A partir de que el Estado tomara “entre sus manos la tarea educadora”⁶², una de las prácticas de producción centrales adoptadas por los diversos sistemas escolares para la transmisión de los contenidos curriculares y los conocimientos “considerados necesarios” en cada sociedad y momento histórico, han sido las de escritura. Las cuales, por dicha razón, se han tornado en el conocimiento central a ser apropiado, junto con la lectura y la matemática elemental, y transmitido en términos de contenido curricular. Es en esta paradoja donde ubicamos nuestro análisis; la escritura es transmitida como conocimiento abstracto al mismo tiempo en que está siendo usada como práctica para dicha transmisión. Es decir que es transmitida en términos de contenido en el momento mismo en el que está siendo usada como acción de conocimiento ya sea de sí misma como de “otros” conocimientos. La escritura involucra una práctica que para poder ser transmitida necesita presentarse de manera teórica.

Soledad se sienta siempre con Agustín, incluso los días que él suele faltar ella no deja que ningún otro nene se siente a su lado. Esta mañana Agustín faltó y Sole dejó que yo me sentara con ella, son las 8.30 y todavía no me puedo quitar el sueño.

- *Liliana: “Ayer estuvieron en casa haciendo la página 84-85. Bueno, continúen con el cortito” La actividad que realizaron en sus casas se llama, “Palabras para decir lo que siento. Mensajes de amor”, del libro “Lápiz Lapicera 1” de Santillana. La actividad plantea que hay muchas maneras de decir lo que sentimos, y da los siguientes ejemplos mediante imágenes de niños hablando con niñas: “Cuidado con las abejas porque andan buscando flores...” y “Chau bomboncito de dulce de leche”. Luego le plantea a los estudiantes que escriban en unas tarjetas lo que sienten.*

⁶² Esta idea ha sido ampliada en el Capítulo 4.

- Soledad: *“¿ Vos hiciste la tarea?”*
- Yo: *“No, no sabía...vos...”*
- Soledad: *“Sí”.*
- Yo: *“¿ Y a quién le escribiste el mensaje?”*
- Soledad: *“A Agustín.”*
- Yo: *“¿ Y qué le escribiste?”*
- Soledad: *“Que lo quiero mucho y que ordene cuando viene a jugar a casa...”*
- Yo: *“Deja mucho lío.”* Los dos nos sonreímos, y nos ponemos a escribir. Ella va hacer el cortito, yo también pero al mismo tiempo voy a registrar cómo ella lo hace.

El “Cortito” dice; *“Rodea la palabra que corresponde a cada oración y escribirla en cursiva”* y da las siguientes oraciones: *“Julio está enjabonado/enjabonada. Las nenas juegan feliz/felices. La cajita está cerrado/cerrada”.* Sole, es una de las mejores estudiantes, resuelve rápidamente cuáles son las palabras que corresponden y las circula con un lápiz rojo. Luego saca de su cartuchera un lápiz negro, una goma de borrar y un sacapuntas. Prepara el lápiz, y se pone a copiar debajo de cada oración la manera correcta de conjugar los singulares y plurales y las palabras femeninas y masculinas, lo hace en una perfecta tipografía manuscrita.

- Yo: *“¡Qué bien que escribís Sole!*
- Sole: *“En casa siempre ayudo a Papá con los frascos...”*
- Yo: *“¿ Qué frascos?”*
- Sole: *“Los de verduras picantes...”* El padre de Sole prepara y vende conservas.
- Yo: *“Y escribís en cursiva... ¿por qué?”*
- Sole: *“Papá, dice que queda más lindo para vender y yo lo ayudo...”*

La práctica de escribir en cursiva para Sole, integra y articula los conocimientos transmitidos en el contexto escolar, los cuales son ensamblados con los saberes en torno a lo escrito que vivencia en otros contextos. La transmisión de la escritura en cursiva no representa para Sole un “nuevo” conocimiento, pero

sin duda al apropiárselo en el contexto escolar de la escritura manuscrita, esta experiencia individual adquiere una valoración social diferente, la del “contenido”.

En este sentido el resolver la actividad por parte de Soledad sería un contenido en sí mismo. De esta manera los contenidos serían más que un objeto definible una operación desplegada por los sujetos involucrados en la transmisión del conocimiento; el otorgar “un lugar de privilegio” o el presentarlo como “ritual” por parte de los sujetos transformaría el conocimiento en contenido. No obstante debemos recordar que el conocimiento escolar *“nunca habla por sí mismo, sino que es constantemente filtrado por las experiencias, el lenguaje coloquial crítico y los conocimientos mutuos que los estudiantes traen a las aulas.”* (Peter Mc Laren; 2005). Las prácticas de escritura se presentan simultáneamente como un contenido curricular a ser transmitido, que es apropiado junto a un conjunto de “rituales” de transmisión, apropiación y producción que se despliegan al momento mismo de escribir, rituales que transforman los conocimientos apropiados por fuera de lo escolar en contenido curricular.

Los contenidos curriculares en torno a la escritura expresan lo que en cada contexto sociohistórico se considera una práctica “adecuada” de escritura. No obstante al ser apropiados, tanto por niños como adultos, al momento mismo en que son transmitidos involucran simultáneamente la particular práctica de escribir que se despliega en el contexto “local”⁶³. Esta particular manera de transmitir, apropiarse y producir conocimiento es la que se va transformando social e históricamente y va delineando en cada sociedad lo que implica escribir correcta -o incorrectamente-⁶⁴. En este sentido sostenemos que entre docentes y estudiantes se van entrelazando, las “huellas históricas” que condensan sus experiencias con los conocimientos apropiados en torno a la escritura en sus trayectorias escolares, y los “usos sociales” que se construyen en sus experiencias cotidianas al escribir en diversos contextos.

⁶³ El uso de la categoría “local” se encuentra explicitado en el Capítulo 2.

⁶⁴ Y no solo lo que implica escribir “correcta o incorrectamente”, sino todo un abanico de prácticas que van delineando lo que implica, “portarse bien o mal”, “ser un buen o un mal estudiante”, lo que supone “ser argentino”, etc.

“Son las 9.25 y los chicos comienzan a salir al recreo. Hace mucho frío y me quedé en el salón charlando con Liliana. Me cuenta que después del recreo van a trabajar en el armado de una cartelera para el patio que va a decir; “No al trabajo infantil”. El objetivo es que los chicos “acuerden” con los compañeros de mesa qué es lo que van a escribir o dibujar en la cartelera. Son las 9.35, los chicos comienzan a retornar del recreo. Liliana les plantea la actividad, los chicos se van organizando en grupo, sólo dos nenas se quedan trabajando solas Leticia y Victoria. Me acerco y les pregunto si me puedo sentar con ellas, ninguna de las dos me contesta pero Victoria se corre y me hace un lugar en la mesa. Saco mi cuaderno de notas y comienzo a escribir lo que hacen, ninguna de las dos habla mucho, parecen entenderse muy bien. La idea de la actividad era acordar. Ellas parecen acordarlo todo sin hablar. Están trabajando sobre un afiche blanco. Leticia saca su cartuchera de la mochila; la abre, saca tres lápices de colores, uno rojo, uno violeta y uno verde y un sacapuntas. La vuelve a cerrar y a guardar en su mochila. Victoria hace lo mismo simultáneamente, pero saca unas revistas de niños, no logro distinguir cuáles son y no quiero interrumpir su silencio, una pequeña tijera y un boligoma. Ubican el afiche de manera tal que cada una de ellas pueda trabajar, Victoria con la parte inferior y Leticia con la superior. Antes de comenzar a escribir o trabajar, las dos limpian con unos pañuelos de papel sus bancos, luego apoyan el afiche, colocando en los extremos sus cuadernos de manera que el afiche se mantenga sin dobleces. Luego, Victoria vuelve a sacar su cartuchera de la mochila, la abre y retira una goma blanca y se la da a Leti, la cual la pasa sobre unas pequeñas manchas –imperceptibles a mi vista-. Luego Victoria toma la revista y comienza a recortar diversas imágenes de niños, mientras tanto Leticia toma el lápiz verde y comienza a escribir...”

¿Cuál es la práctica de escritura? ¿Cuál es el “contenido” a ser transmitido?
¿Cuál es el ritual? Parecería ser que el “acordar” entreteje un conocimiento en términos de contenido. Lahire (2006) plantea que al enunciar lo que hacemos omitimos ciertos aspectos y privilegiamos otros, él llama a estas prácticas que

resaltamos sobre otras “prácticas pantalla”. En este sentido el “acordar” como contenido estaría actuando como “pantalla” de la experiencia “práctica de acordar” que se materializa en un conjunto de acciones como el qué escribir, con qué colores, etc.

La escritura en tanto contenido curricular no solo se trasmite y se apropia, sino que se produce a partir de un conjunto de prácticas que entrelazan nuestra experiencia escolar y extraescolar, atribuyendo una valoración social donde solo existía el potencial para esto. Por tanto el contenido estructurado en un curriculum es inseparable de las prácticas de interacción propuestas, dictado, lección, copia, etc. La transmisión de los “contenidos curriculares” está asociada a una práctica a un determinado procedimiento que nos permite acceder al conocimiento que se intenta transmitir. Es a partir de las prácticas -utilización de colores, subrayado, etc.- que se transmite, se apropia y se produce una determinada valoración social, que se transmite un “método”⁶⁵, en este caso el de “acordar”. Sin embargo los sujetos se apropian de lo que se quiere transmitir y lo asocian a otro conjunto de prácticas que no necesariamente son visibilizadas como parte de los “contenidos”, prácticas que remiten a sus experiencias, a sus saberes, pero sin las cuales les sería imposible escribir. Al diseñar un curriculum se prefiguran prácticas de transmisión entre docentes y estudiantes, de igual modo al seleccionar un contenido por sobre otro, construimos una valoración de lo que debe ser “enseñado” y lo que no.

De este modo la práctica escolar de transmitir un “contenido curricular” se produce en articulación con múltiples aspectos, entre los cuales podemos encontrar: el conocimiento disciplinar construido por los sujetos que tienen a su cargo la institución educativa, quienes seleccionan y jerarquiza unos conocimientos por sobre otros; los saberes y usos sociales que tanto docentes, como estudiantes han vivenciado y vivencian; y las tecnologías que cotidianamente se usan. Lo que termina sucediendo es imprevisible.

⁶⁵ Ver Capítulo 4.

5.3 La experiencia con los “contenidos”

“Luego de ubicarnos cada uno en un lugar, Liliana comienza a escribir en el pizarrón: “Día jueves 7 de septiembre de 2009” en manuscrita y letra más grande que el resto. Debajo escribe: “Es un día de sol” En imprenta, letra más chica y al lado dibuja un sol. Debajo pone: “Yo me llamo...” y deja los puntos suspensivos para que cada chico escriba en imprenta su nombre. Debajo de esto escribe; “Hola, señor Liliana.” En imprenta. Luego en el centro del pizarrón escribe: “Educación Vial” en imprenta y lo subraya. Debajo dibuja el frente de una casa, una vereda y un niño que camina por ella. Al lado escribe; “No debemos caminar por la calle ni por el cordón.” Son las 8am y todos los chicos copian del pizarrón. Ninguno duda que hay que usar dos tipografías diferentes, ninguno duda que se debe escribir una parte en el costado izquierdo y otra parte en el centro, ninguno duda de que hay que subrayar algunas palabras y otras no; todos identifican el dibujo como el de una calle y un niño, y todos copian. Algunos lo colorearán, otros dibujarán una nena o un nene, otros árboles, otros luces, otros pondrán chimenea, otros dibujarán autos, pero todos saben que el dibujo hacer referencia a su vida en Cañuelas.”

En la cotidianeidad áulica las prácticas de escritura entretienen contenidos, conocimientos y saberes. Prácticas, que si bien parten de los contenidos propuestos en las políticas curriculares, son reelaboradas por docentes, directivos y estudiantes cotidianamente en los salones de clase. Saberes y conocimientos, se objetivan de múltiples formas, adquieren características que les permiten entrar en diversos sistemas de circulación, familiar, barrial, escolar, etc. Sin embargo en el contexto escolar el conocimiento es objetivado bajo la forma de un “contenido”. Pedagogos y científicos de la educación comparten la idea de que *“La especificación del contenido es, antes que nada, un problema cultural, un problema político”* (Feldman y Palamidessi; 2008). Para estos autores, toda decisión respecto al contenido a ser enseñado implica dimensiones técnicas, pero sobre todo valorativas acerca de aquello que debe ser transmitido y por ende de lo que una sociedad considera importante,

valorable o necesario. *“Seleccionar y organizar contenidos es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados. En sentido estricto, el contenido es producto de una construcción específica que consiste en el proceso de producción de los objetos a transmitir”* (Feldman y Palamidessi; 2008). *“El contenido...es una forma específica de conocimiento. Su composición refleja una opción dentro de campos de conocimiento, ciencias o disciplinas pero también una versión “pedagógica”* (Feldman y Palamidessi; 2008). Los contenidos son *“objetos creados para la tarea de educar. En este proceso han sido descontextualizados de su campo de origen y re-contextualizados en situación educativa y, por lo tanto, su utilización futura requerirá, igualmente, de un nuevo trabajo de recontextualización”* (Feldman y Palamidessi; 2008). Asimismo, para estos autores el contenido es un objeto simbólico, en tanto condensa valores y representaciones sociales que son transmitidas intergeneracionalmente, y varían dependiendo el contexto y el momento histórico.

Los “contenidos curriculares” son organizados en programaciones⁶⁶, por los diferentes sujetos escolares que intervienen en la transmisión de éstos. La programación se compone de una serie de prácticas, que al momento de desplegarse se resignifican situacionalmente en las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes, adultos a cargo, padres, etc. Esta característica hipotética supone que de ninguna forma se puede establecer cómo “debe programarse”. Tanto para Pedagogos como para Cientistas de la Educación, la programación supone la elaboración de un documento curricular donde se seleccionan, organizan, secuencian y distribuyen los conocimientos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios (CBC), proporcionando los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos para la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y

⁶⁶ En primer lugar, toda programación se propone resolver algún problema. *“Se planifica, se programa, se diseña o se proyecta con el objeto de modificar algo existente o para crear algún sistema, dispositivo o proceso.” “En segundo lugar, cualquier acepción de plan, proyecto o diseño incluye la idea de representación. Mediante nuestros diseños contamos con una representación del estado de cosas.” “La idea de plan o de proyecto anticipan un estado de cosas que solo adquiere forma en su realización práctica, define un estado probable y nunca puede ser totalmente seguro o definitivo”* (Feldman y Palamidessi, 1998).

acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático (Barco; 1997).

En el extracto de campo vemos que estos criterios programáticos sientan condiciones para las acciones de transmisión, apropiación y producción de las prácticas de escritura en términos de contenido por parte de la docente y hacia los estudiantes. Se escribe el día en manuscrita y letra más grande que el resto. Debajo se escribe el estado del clima en imprenta letra más chica y al lado se hace un dibujo que lo representa. Debajo se dejan unos puntos suspensivos, para que cada chico escriba en imprenta su nombre. Abajo se escribe el saludo en imprenta. En el centro del pizarrón escribe la temática que se abordara durante el día, la cual es acompañada por un dibujo alegórico. Finalmente escribe; *“No debemos caminar por la calle ni por el cordón.”*

La práctica de programar se da siempre en un doble marco. Un conjunto de normas relativamente oficializadas por la escuela, y que da cuenta de la “tradición” que cada institución tiene en relación al margen de acción que otorga a cada docente. Y una manera de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje que cada docente trae consigo, donde se pone en juego su trayectoria de escolarización y su experiencia cotidiana con lo que se encuentra transmitiendo. Cada maestro pone en juego, sus “conocimientos” disciplinares y sus “saberes”, los cuales posibilitan sus prácticas. *“En este sentido, el decir del maestro más allá de que exprese representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas, contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber”* (Achilli; 1985). El “recorte” que lleva adelante cada docente da cuenta de su particular trayectoria y se visibiliza en la práctica que lleva adelante a la hora de organizar su trabajo, seleccionar los contenidos y transmitirlos. *“El conjunto de estos “recortes” configuran en cada maestro un saber que se integra a la práctica cotidiana y, a su vez, se genera en parte por ella.”* Saber, que supone un “hacer”, más allá del marco conceptual que elijamos para dar cuenta de ello, los docentes despliegan un conjunto de prácticas que articulan su experiencia laboral, doméstica, barrial, etc. O sea sus saberes al transmitir los contenidos escolares; los conocimientos didácticos y

disciplinares producto de su instrucción; y los “contenidos curriculares” con los que trabaja. Este conjunto articulado se despliega en el marco de un “método” que va configurando, cotidianamente, una práctica que en cada contexto sociohistórico construye lo que es transmitido, producido o apropiado como “escritura” (Achilli; 1985).

5.4 La trayectoria de las prácticas de escritura

En este apartado exploraremos cómo en sus trayectorias los sujetos entrelazan conocimientos, saberes y contenidos al desplegar sus prácticas de escritura.

“El sol de septiembre combinado con el cansancio del año, me hacen difícil mantenerme atento. Liliana se da cuenta y me ofrece un cappuccino, acepto gustoso, me pide que me quede con los chicos mientras ella va a preparar uno para cada uno. Intento despabilarme y me voy a una de las mesas de los chicos a ver si me contagian su energía. Carlos, Marce, Nato, Damián y Nano están trabajando juntos, no siempre los dejan estar juntos pues se la pasan hablando de futbol, jugando, molestándose y no suelen terminar las actividades. Es muy difícil para mí no identificarme con ellos, me divierten mucho. Sin embargo esa mañana están haciendo a su manera la tarea. La consigna que Liliana les dio consistía en traer tres juegos que jugaban papá y mamá. Es una actividad que se basa en una que plantea el libro de texto “Lápiz Lapicera 1” llamada “Los juguetes de ayer y hoy”. Me acerco a ellos, ni se dan cuenta porque están conversando, obviamente de futbol pero esta vez con permiso pues la actividad lo permitía.

- Carlos: “Messi es el mejor esquivo a todos...”
- Nano: “A mi papá le gusta más el Kun, y siempre dice que Maradona lo tiene que poner, y se enoja...” Damián, Nato y Marcelo escuchan la conversación que se repite incesantemente.
- Liliana: “Te sentaste con los chicos...”
- Yo: “Hablando de futbol”.
- Liliana: “Bueno, pero no se distraigan ¿a ver qué juegos les dijeron sus padres que jugaban?”

- Todos: *“Futbol!!!” Con Liliana no podemos aguantar la risa.*
- Liliana: *“¿Y qué otros?”*
- Nato: *“Mi Mamá me dijo que jugaba a la estatua...”*
- Liliana: *“Bien, ese es un juego de antes, y cómo lo llamamos ahora...”*
- Marce: *“La mancha”*
- Liliana: *“¡¡¡Bien!!!” “¿Y otro?”*
- Damián: *“Mi papá jugaba al patrón de la vereda” Nos miramos con Liliana y la verdad que no entendemos ni sabemos lo que ese juego implica.*
- Liliana: *“¿Y cómo se juega...?”*
- Damián: *“Sos el patrón de la vereda...”*
- Liliana: *“Ah, bueno... ahora dibujen los juegos en los cuadernos y debajo escriban en imprenta el nombre de cada uno.”*
- Marce: *“Podemos dibujar el futbol...” Liliana sonrío y se aleja de la mesa.*

Es la trayectoria en relación a su experiencia con los “juegos” lo que les permite resolver la consigna planteada. No obstante son las prácticas de escritura transmitidas, apropiadas y producidas en el contexto escolar las que entrelazan sus saberes en términos de un conocimiento, y viceversa. Asimismo son estos saberes, organizados y sistematizados colectivamente en términos de conocimientos de tipos de “juego”, los que simultáneamente posibilitan transmitir, apropiarse y producir, en el contexto escolar, estas experiencias en términos de contenidos para ejercitar la escritura.

Retomamos aquí algunos de los planteos de Gloria Edelstein (2002) cuando sostiene que las *“prácticas de la enseñanza”* exceden al docente, y en nuestro caso agregamos al estudiante, y dan cuenta del modo en que las instituciones históricamente han objetivado su “hacer”; y las *“prácticas docentes”* donde cada sujeto entrelaza la enseñanza y/o transmisión de los contenidos disciplinarios, los determinantes institucionales, históricos y contextuales. Elena Achilli (1985) profundiza estos planteos al sostener que la *“práctica docente”*, *“está construida por la combinación de las (1) relaciones estructurales e*

institucionales objetivas -históricas- como también por (2) las significaciones que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro.” Continúa, “Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica , va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (Ej.: planillas, planificaciones, preparación de la documentación de los estudiantes, venta de rifas, cobro de cuotas de cooperadora, etc.)” La autora continúa y agrega otra dimensión, “la práctica pedagógica como el proceso que desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. Es en la interacción de dichas prácticas de enseñanza, docente y pedagógicas donde se despliegan un conjunto de “saberes hacer” y “recursos culturales” que acompañan la transmisión, apropiación y producción de las prácticas de escritura escolar. Escritura que articula las “huellas” históricas y los “usos” sociales vivenciados por docentes y estudiantes a lo largo de sus trayectorias.

“El calor es agobiante y la mañana recién comienza son las 9.35 del 1º de Diciembre de 2009. En las horas anteriores los chicos tuvieron inglés recién ahora la ven a Liliana.”

- *Liliana: “Hola chicos”. Todos: “Hola!!! Liliana”. “Como saben el 12 de Diciembre va a ser la Fiesta de Fin de Año y en el grado vamos a preparar galletitas con dulce de leche, pero el dulce de leche lo vamos hacer nosotros...” Los chicos escuchan atentos. “Antes quiero que lo prueben para que vean lo que vamos hacer. Mercedes vas hasta la cocina y le pedís a Beatriz (la cocinera de la escuela) el taper que le dejé hoy a la mañana.” Mercedes se para y va. “Mientras tanto vamos copiando en el pizarrón”. Se pone a escribir la receta. Transcribo del pizarrón.*

Enteros y mitades

(Debajo escribe la receta)

INGREDIENTES

(En mayúscula y en el centro del pizarrón)

1. Leche 2 sachet enteros.
2. Azúcar ½ taza grande.
3. Esencia de vainilla 1 cucharada
4. Bicarbonato de sodio 1/2 cucharada

PREPARACIÓN

(En mayúscula y en el centro del pizarrón)

1. Colocar enteros los sachets de leche en una cacerola.
2. Agregar el azúcar y llevar al fuego.
3. Incorporar la esencia de vainilla o vaina de vainilla.
4. Mezclar y dejar que tome punto de ebullición. La preparación comenzará a tomar color ámbar.
5. Cocinar durante 1 hora a fuego suave. Remover cada tanto.
6. Disolver el bicarbonato en agua y agregar a la cacerola.
7. Continuar la cocción por 40 minutos más mezclando con cuchara de madera.
8. Una vez que haya llegado a los 106° C, el dulce estará listo.

Liliana termina de copiar, recoge de su escritorio el taper que fue a buscar Mercedes y les dice a los chicos: "Ahora les voy a pasar para que prueben cómo queda el Dulce de Leche, este lo hice yo en mi casa y la

idea es que con sus papás, preparen dos o tres frascos para vender en la fiesta de fin de año". Le pasa el táper a Soledad para que lo pruebe y lo vaya pasando. Los chicos se ponen ansiosos y se paran porque quieren ver. "Todos van a probar una cucharita, pero quédense en sus bancos y copien... que después vamos hablar de la receta...". Los chicos continúan copiando, yo hago lo mismo, escribir como escriben ellos, distribuir la hoja de un cuaderno, subrayar, escribir en imprenta mayúscula, en cursiva, y colorear son cosas que uno no suele hacer cotidianamente al escribir. En este contexto hacerlo me permite acercarme un poco más a lo que los chicos hacen.

- Lilitiana: "Bueno vamos a ver la receta juntos. Esta receta yo la aprendí de mi abuela, hace muchos años. ¿Qué es lo primero?"
- Mercedes: "Leche. Mi abuela también cocina muy bien."
- Lilitiana: "Que bueno. ¿Cuánta leche?"
- Mercedes: "Dos sachet"
- Lilitiana: "¿Enteros?"
- Mercedes: "Sí"
- Lilitiana: "¿Qué más hay entero?"
- Nano: "Azúcar"
- Lilitiana: "¿Entero dice?"
- Mercedes: "Medio, dice...mí abuela le pone menos azúcar"
- Lilitiana: "Bien y cómo saben que le pone más o menos"
- Mercedes: "Porque usa una taza chica..."
- Lilitiana: "Está bien. Hay muchas recetas. Si usas menos azúcar tenés que cocinar más lento..., pero medio...medio ¿qué?"
- Soledad T: "Media taza, en mí casa le ponen canela".
- Lilitiana: "Está bien. Hay muchas recetas. Ustedes después pueden hacer las variaciones que hacen en sus casas" Mientras me mira y se ríe. "Pero sigamos con ésta...y ¿qué más es medio?"
- Soledad T: "Bicarbonato..."
- Lilitiana: "Muy bien, y qué falta..."
- María: "Vainilla, una cucharada..."
- Lilitiana: "Muy bien, ven que toda la receta es en enteros o medios. Traten de hacer los frascos para la fiesta, así juntamos plata para la

cooperadora". Suena el timbre del segundo recreo y los chicos salen. Nano y Gon siguen con el pote, se miran con Liliana y se ríen, nos reímos todos pues yo también estoy comiendo.

Vemos en el extracto del registro cómo se entrelazan los “contenidos curriculares” de “Enteros y mitades”, mediante un entretejido de prácticas – las de enseñanza, docente y pedagógicas- que son desplegadas entre los niños y la docente, al ser transmitidos articulados con toda una serie de “saberes” no necesariamente compartidos por todos en torno a los “Ingredientes”. La escritura, en el pizarrón, de los “INGREDIENTES” responde a un procedimiento de organizar la transmisión que apela tanto a una experiencia escolar como extraescolar. Se usa el centro para los títulos y el costado para los ingredientes y la preparación, práctica de escritura que coincide tanto con los libros de recetas como con la forma de escribir en las escuelas. Los elementos de medición, taza, sachet y cuchara apelan a un saber compartido que no necesariamente es escolar pero que necesariamente se entrelaza a los contenidos escolares de “enteros y mitades”. Los ingredientes de la receta provocan diferencias entre estudiantes, y entre éstos y la docente dado que apelan a diferentes experiencias, activan diferentes “huellas históricas” en torno a la práctica de cocinar pero no generan ningún debate respecto a cómo deben ser escritas. En este registro podemos ver cómo entre estudiantes y docente se pone en juego la transmisión, apropiación y producción de contenidos, expresados en el procedimiento para organizar la información de la receta o el uso del concepto de “mitades” o “enteros”, con “saberes”, respecto a la manera de combinar los ingredientes, los cuales visibilizan experiencias diferentes en torno a lo que implica cocinar dulce de leche.

Las prácticas de escritura en nuestra sociedad actúan como “medio” de los procesos de apropiación y producción de gran parte de los contenidos transmitidos durante la escolarización. Simultáneamente involucran un sentido en torno a lo que implica su correcto uso, sobre lo que se supone que es la práctica de escritura escolar, en tanto contenido -práctica- que debe ser transmitida en sí misma. Esta articulación de experiencias involucran prácticas escolares -contenidos curriculares- que actúan como marco de referencia, que

se actualizan en situaciones concretas que involucran prácticas extraescolares -saberes- que incluyen el “marco referencial de la acción” (Menéndez, 2010) y produce los conocimientos que se despliegan en cada situación.

*“Llego a la puerta de la escuela y mientras espero que me abran después de haber tocado el timbre, miro la pizarra que se encuentra en el hall de espera -en ella se suelen comunicar todo tipo de anuncios a los que no formamos parte de la institución- donde habitualmente hay una leyenda que dice “Hoy festejamos”. En este caso, junto a ella, se anunciaba que “El 16 de noviembre se realizará la **Fiesta de la Tradición**, a seis cuadras del centro de Cañuelas en la estancia Las Rosas, organizada por la Sociedad de Bomberos Voluntarios de Cañuelas. Consta de doma y fiesta folklórica para conmemorar el Día de la Tradición”. Saludo a la portera, ya me conoce -aunque no creo que sepa muy bien que es lo que hago- y sabe que trabajo con Liliana en 1º A. Atravieso el patio directo al salón. Golpeo la puerta. Uno de los chicos abre y me dice: “Hola, Maxi” “¿Están solos?”, les digo. “Sí”, me responde. En cuanto los demás me ven empiezan a gritar; “...vino Maxi, hola Maxi...”, les digo si puedo entrar, me responden gritando todos que “sí!!!”. A mí llegada, los chicos se encuentran hablando entre sí o escribiendo en sus cuadernos. Tan solo dos de ellos están parados el resto permanece sentado. En el pizarrón está escrito “DÍA DE LA TRADICIÓN” y rodeando la frase hay una serie de dibujos; tres mates con sus respectivas bombillas. Le pregunto a Mati, uno de los chicos que está en la mesa donde me senté, y que junto a él tiene abierto el libro de texto con el que trabajan: “¿Qué están haciendo?”. Me responde que están escribiendo poesías o frases que hablen del “Día de la Tradición” y que habían leído y recortado del libro una estampita, la cual me muestra. En ella hay una foto donde en primer plano, hay dos parejas: vestidas ellos con camisa, pañuelo al cuello, boina, cinturón con apliques de monedas y bombachas de campo, y ellas con camisas, faja negra y polleras; mientras que en segundo plano se ve un conjunto de hombres con guitarras cantando, y más atrás una serie de personas caminando entre autos y camionetas. Junto a la foto, en la estampita, está escrito:*

“10 de Noviembre. DIA DE LA TRADICIÓN. Nuestro pueblo tiene costumbres que se van transmitiendo de padres a hijos a través del tiempo. Estas costumbres son parte de nuestras tradiciones. Por ejemplo: el mate, el asado y los bailes típicos.”(Lápiz Lapicera 1. Ediciones Santillana, Buenos Aires, 2007). Unos quince minutos después entra la maestra, me saluda, y dice:

- *Liliana: “Bueno, vamos a leer una poesía; ¿quién lee?” Una de las nenas se ofrece. “Así le contamos a Maxi lo que estamos haciendo.”*
- *Mati: “Cuando pasé por tu casa, me tiraste un tenedor. Hoy tírame un poco de carne, para poner en el asador.”*
- *Liliana: “¿Qué habría que dibujar ahora?”. Y dirigiendo la mirada hacia mí comenta; “...la idea es que a partir de frases o poesías recuperemos lo que es el “Día de la Tradición” y después dibujemos lo que nos representa como argentinos...”.*
- *Nenes: Gritando todos responden; “...un asador!!!” Liliana: “¿Cómo es un asador?”*
- *Caro: “Es un señor...mí Tío hace asados...”*
- *Mati: “No pero ese no es el asador, es dónde se hace el asado...”*
- *Liliana: “Las dos respuestas están bien. Puede ser la persona que hace los asados o la parrilla donde se hacen los asados. Pero además de asado qué otra tradición tenemos, bueno pero no me respondan. Mejor dibujen en sus cuadernos, cosas que hacemos en Argentina y abajo del dibujo cuéntenme que es lo que dibujaron”.*

Los chicos comienzan a dibujar en sus cuadernos, hablan entre ellos y preguntan a la Maestra. Luego de media hora la maestra retoma el diálogo, dispuesta a recuperar lo planteado por los estudiantes en las actividades.

- *Liliana: “Bueno a ver quién nos cuenta lo que dibujó.” Una de las nenas levanta la mano y Liliana le dice que lea.*
- *Mary: “...en mí casa yo con mi familia armo el arbolito de Navidad...” Muestra el dibujo que hizo, donde se ve junto a un árbol de Navidad a una niña tocando el saxo.*

- *Liliana: “¿Esta qué tradición es? ¿Quién sabe cuándo se arma el arbolito?”*
- *Emi: “El 8 de diciembre...” Y con una voz muy suave y dulce agrega, “...en Navidad me van a traer un auto con mis amigos y un beba muy linda...”*
- *Liliana: “Muy bien. A ver ¿qué otra tradición dibujaron?”*
- *Diego: “El 29 comemos ñoquis con mis hermanos”. Cuando termina de leer levanta el cuaderno y le muestra al salón un dibujo donde, sentados a una mesa, hay tres niños pelirrojos.*
- *Liliana: “Bien, chicos, estas son todas tradiciones que tenemos los argentinos, hoy conmemoramos estas tradiciones”. Cuando termina de hablar suena el timbre y los chicos salen al recreo.*

En el extracto del registro podemos ver que mientras que las prácticas explicitadas a los estudiantes en tanto contenido tienen que ver con el “Día de la Tradición”, podríamos decir retomando a Lahire (2006) “prácticas pantalla”, hay un conjunto de prácticas que no son explicitadas a los estudiantes, en términos de contenido a ser transmitido, las cuales suponen la apropiación de la lectura, la escritura y el dibujo; pero que en la organización curricular que se proponen desde la institución son los que deben producir los estudiantes.

De este manera, las prácticas de escritura que los niños y la docente construyen a partir de las experiencias a las que apelan, al hacer las actividades que conmemorar el “Día de la Tradición”, actualizan desde el presente “huellas históricas” en torno a la “tradición” y la “nación”, entretejiendo en las prácticas de escritura saberes que definen el contenido de lo que se quiere transmitir generacionalmente es la “tradición” o la “nación”. Huellas que también dan cuenta de las relaciones que históricamente se han tejido entre las familias, las escuelas y el estado.

A partir de la actividad propuesta por la docente para conmemorar el “Día de la Tradición”, podríamos sostener, que se despliegan en primer lugar; prácticas de escritura que articulan “saberes” en término de “contenidos curriculares” a partir de las diversas experiencias en torno a lo que cada sujeto ha vivenciado

como prácticas asociadas a “la tradición” y/o a “la nación”. Es por ello que las prácticas de escritura se entrelazan en los diversos procesos que -en nuestra sociedad- producen conocimiento: al ser valorados socialmente -y propuestos desde las políticas educativas- como uno de los conocimientos “básicos” a ser transmitidos, y usados asimismo como “herramienta” central de la vida social y en los procesos de enseñanza y aprendizaje de “otros” contenidos en contextos escolares y otros saberes y conocimientos en contextos extra-escolares. (Rockwell, 1982; Beillerot, 1998; Lahire, 2006; Rúa, 2010).

Los contenidos transmitidos en la currícula oficial, y apropiados por los sujetos, son producto de un proceso de construcción colectiva que condensa, en las prácticas escolares cotidianas en el salón de clase, la experiencia y la trayectoria de los sujetos que han intervenido en ese proceso. Pues como sostiene J. Bruner (1991) *“casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunitaria, un compartir la cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Es eso lo que me hace subrayar (...) la importancia de negociar y el compartir, en síntesis de la creación conjunta de la enseñanza.”*

Al hacer las actividades propuestas, al seleccionar los contenidos a ser “enseñados”, al recuperar los “aprendizajes”, al integrar los saberes previos, docentes, padres, adultos a cargo y estudiantes/niños realizan una *“elección relativamente libre (autónoma) de los elementos específicos y particulares”* (Heller; 1977). Elección que, cómo ejemplificamos anteriormente con la metáfora del “bricoleur”, despliega una práctica entretrejida en la experiencia de cada sujeto, poniendo en juego los recursos culturales requeridos para cada situación de escritura. Si la motivación de dicha práctica se enmarca en un contexto socioeducativo, el escribir un nombre o subrayar una palabra se transformaría en un “contenido”, enmarcado en una política curricular. De esta forma, la singularidad que adquiere la práctica de escribir el nombre propio o subrayar una palabra que se quiere resaltar, dependerá de las relaciones cotidianas en las que se esté llevando adelante dicha actividad, y por ende del proceso de construcción de conocimiento en el que se esté desplegando.

En consecuencia sostenemos, que las prácticas de escritura desplegadas entre niños y adultos, al apropiarse de los contenidos curriculares de la escritura -el acto mismo de escribir-, se producen junto a “otras prácticas” que entran y visibilizan los diversos usos sociales de la escritura. Prácticas que se despliegan antes, durante y después de escribir⁶⁷ y que sientan las condiciones a partir de las cuales se materializa la construcción social del escribir. (Candela; 2001, Edwards; 2001 y Rúa; 2009). Las prácticas de escritura operan de este modo como medio y fin. Medio, en tanto hacer que permite la apropiación y producción de saberes y conocimientos. Y fin, en tanto contenido a ser transmitido en sí mismo.

⁶⁷ Ampliaremos en el Capítulo 6.

Capítulo 6

La escritura de las prácticas: De locales nos hacemos fuertes

6.1 Las prácticas de escritura; o lo que hacemos antes, durante y después de escribir

Lévi-Strauss (1997) nos narra en *Tristes Trópicos* su experiencia de campo en relación al uso de la escritura. “Se sospecha que los Nambiquara no saben escribir; pero tampoco dibujar, a excepción de algunos punteados o zigzags en sus calabazas. Como entre los Caduveo, yo distribuía, a pesar de todo, hojas de papel y lápices con los que al principio no hacían nada. Después, un día, los vi a todos ocupados en trazar sobre un papel líneas horizontales onduladas. ¿Qué quería hacer? tuve que rendirme ante la evidencia: escribían, o más exactamente, trataban de dar al lápiz el mismo uso que yo le daba, el único que podían concebir, pues no había aún intentado distraerlos con mis dibujos. Para la mayoría, el esfuerzo terminaba aquí; pero el jefe de la banda iba más allá. Sin duda era el único que había comprendido la función de la escritura: me pidió una libreta de notas; desde entonces, estamos igualmente equipados cuando trabajamos juntos. Él no me comunica verbalmente las informaciones, sino que traza en su papel líneas sinuosas y me las presenta, como si yo debiera leer su respuesta. Él mismo se engaña un poco con su comedia; cada vez que su mano acaba una línea, la examina ansiosamente, como si de ella debiera surgir la significación, y siempre la misma desilusión se pinta en su rostro. Pero no se resigna, y está tácitamente entendido entre nosotros que su galimatías posee un sentido que finjo descifrar; el comentario verbal surge casi inmediatamente y me dispensa de reclamar las aclaraciones necesarias. Ahora bien, cuando acabó de reunir a toda su gente, sacó de un cuévano un papel cubierto de líneas enroscadas que fingió leer, y donde buscaba, con un titubeo afectado, la lista de los objetos que yo debía dar a cambio de los regalos ofrecidos: ¡a éste, por un arco y flechas, un machete! ¡a este otro, perlas por sus collares...! Esta comedia se prolongó durante horas. ¿Qué era lo que él esperaba? Quizás engañarse a sí mismo, pero más bien asombrar a sus compañeros, persuadidos de que las mercancías pasaban por su intermedio, que había obtenido la alianza del blanco y que participaba de sus secretos. La

escritura había hecho su aparición entre los nambiquara, pero no al término de un laborioso aprendizaje, como era de esperarse. Su símbolo había sido aprehendido, en tanto que su realidad seguía siendo extraña. Y esto, con vistas a un fin sociológico más que intelectual. No se trataba de conocer, de retener o de comprender, sino de acrecentar el prestigio y la autoridad de un individuo -o de una función- a expensas de otro. Un indígena aún en la Edad de Piedra había adivinado, en vez de comprenderlo, que el gran medio para entenderse podía por lo menos servir a otros fines. Después de todo, durante milenios, y aún hoy en una gran parte del mundo, la escritura existe como institución en sociedades cuyos miembros, en su gran mayoría, no poseen su manejo. (...) Pero en mi aldea Nambiquara, las cabezas fuertes eran al mismo tiempo las más sabias. Los que no se solidarizaron con su jefe después que este intentó jugar la carta de la civilización (luego de mi visita fue abandonado por la mayor parte de los suyos) comprendían confusamente que la escritura y la perfidia penetraban entre ellos de común acuerdo. Refugiados en un matorral más lejano, se permitieron un descanso. El genio de su jefe que percibía de un golpe la ayuda que la escritura podía prestar a su control, alcanzando de esa manera el fundamento de la institución sin poseer su uso, inspiraba, sin embargo, admiración.” ¿Qué nos está sugiriendo, el autor, al mostrarnos estos dos tipos de uso que adquiere la escritura a partir de las prácticas del Jefe Nambiquara?

En los Capítulos anteriores hemos intentado distinguir cómo los sujetos despliegan una serie de “prácticas de escritura” las cuales en el contexto escolar son usadas como fin y medio para transmitir, apropiarse y producir contenidos y conocimientos. Vimos cómo al escribir, asimismo, intervienen una serie de saberes-hacer, no necesariamente objetivados, productos de la experiencia de los sujetos los cuales son recuperados en las relaciones que entablan los sujetos al escribir.

En este capítulo exploraremos un conjunto de prácticas que se despliegan con simultaneidad al acto mismo de escritura, y que no son explicitadas en términos de “contenidos curriculares” al momento de transmitir el lenguaje escrito. Un conjunto de prácticas, que como lo hacía, el Jefe Nambiquara, son

desplegadas para “fundamentar” la escritura, pero que desde nuestro punto de vista las constituyen.

Prácticas, que como hemos visto en las diferentes notas de campo, se despliegan **antes** del acto mismo de escritura. Seleccionando la tecnología que se usará: lápiz, lapicera, papel, computadora, etc. Intercambiando modos de hacer con otros sujetos: colegas, maestros, compañeros, padres, etc. Usando objetos de referencia que permiten adecuarlas a lo esperado: diccionario, corrector de Windows, cartel o publicidad, etc. Desplegando acciones comparativas en relación a las reglas sociales que las regulan: ortografía, sintaxis, gramática, etc. Prácticas que se despliegan **al** escribir, sacando punta al lápiz, resaltando alguna porción de lo escrito; cotejando nuevamente con un sujeto o un objeto las reglas sociales que regulan la práctica; si corresponde o no usar mayúsculas, si hay que escribir o no en manuscrita, qué tipo de notación deben llevar los números, si lo escrito tiene que seguir o no la “lógica del renglón”. Prácticas que se despliegan **después** de la escritura, las cuales implican cotejar si lo escrito puede o no ser leído, es decir si responde o no a los cánones sociales de comunicación, lo cual implica visibilizar qué tecnología se usó y si ésta resultó o no adecuada, y bajo qué reglas sociales de uso fue producido lo escrito; lista del supermercado, tarjeta de cumpleaños, respuesta a un examen, dictado escolar, pintada callejera.

Esta escisión analítica, del antes, el durante y el después nos permite visibilizar el tejido de prácticas que los sujetos ponen en juego al escribir. Prácticas que involucran; un entrettejido de conocimientos y saberes vivenciados en sus familias, sus empleos, sus barrios, sus escuelas, etc. Nos permite visibilizar que la transmisión, la apropiación y la producción de las prácticas de escritura exceden el uso mismo del grafema, y se extiende relacionamente entramada en otro conjunto de prácticas que se despliegan antes, durante y después del acto mismo de escritura. En este sentido es que sostenemos que las prácticas de escritura condensan un conjunto de prácticas que exceden el acto mismo de escritura. Al entramar el acto de escritura en una red de prácticas, podemos visibilizar la trama relacional a partir de la cual se produce, apropia y transmite el lenguaje escrito. Veamos algunas prácticas de escritura desplegadas en las

notas de campo. Prácticas que nos permiten recordar que de locales, o sea en el campo, los antropólogos nos hacemos “fuertes”⁶⁸:

"El frío de Mayo comienza a hacerse presente, son la ocho de la mañana y los chicos de 1º A terminaron de saludar a la Directora en el patio, y comienzan primero las niñas, a entrar al salón. Laura se sienta en una de las dos mesas que se encuentran delante del pizarrón. En su mesa -la cual se arma a partir de unir tres pequeños escritorios- se sientan; Javi, Sole G, Lau R, Lu, y Vicky. Durante esa fría semana de Mayo, al lado de Laura estuvo trabajando quien escribe. Este pequeño relato narra lo que Laura hace, junto a sus compañeros y maestra, al “escribir”.

Al ingresar al salón, Laura se saca su pequeña camperita e intenta colgarla en el perchero del salón. Ve que el sector del perchero que le fue asignado por la maestra, está ocupado. Se queda con su campera en la mano, mirando a su alrededor hasta que Liliana le pregunta:

- *Liliana: ¿Qué pasó Lau? ¿no dejás la campera?*
- *Laura: Está ocupado mí perchero.*
- *Liliana: ¿Y te fijaste de quién es la que está en tu lugar?*
- *Laura: No.*
- *Liliana: Fíjate el nombre que está escrito en la campera. (Algunas de las camperas suelen estar etiquetadas con el nombre y el apellido de cada niño). Lau se fija el nombre que figura en la campera y le dice a Liliana. La maestra habla con el chico que había puesto su campera en el perchero equivocado y Laura deja su campera en el perchero y se dirige a la mesa donde se sienta habitualmente. Aleja la silla de la mesa, coloca la mochila en el respaldo de su silla y se sienta.*

Mientras tanto, el resto de sus compañeros están sacándose el abrigo y sentándose en sus lugares. Liliana esta parada frente a su escritorio leyendo el temario de la clase. Una vez que los estudiantes están todos

⁶⁸ En la jerga futbolística la frase; “de locales nos hacemos fuerte” hace referencia a que en su estadio, o sea en su terreno, demuestra sus mayores virtudes.

sentados, la docente se para frente al pizarrón y les dice a los chicos: “Chicos, ustedes saben que a principio de año repartimos los lugares en el perchero y cada uno tiene dónde poner el abrigo. Es importante que ustedes usen sus lugares, y para eso también es importante que en sus camperas, les pidan a sus papás que les escriban sus nombres. Así sabemos de quién es cada campera. Bueno, hoy vamos a usar el cuaderno amarillo.” Se da vuelta y escribe en el pizarrón primero en imprenta mayúscula y luego debajo repite cada frase en manuscritas: “Día: Lunes 11 de Mayo de 2009. Es un día de Sol y mucho frío. Yo me llamo..... Buen día Señor Liliana.”

En cuanto Liliana dice esto, Laura se da vuelta, abre su mochila, busca dentro el cuaderno amarillo y la cartuchera. Los saca y los pone sobre la mesa. Abre el cuaderno, pasa las hojas hasta encontrar la última que se encuentra escrita. Luego, abre su cartuchera la cual tiene dos compartimentos, de uno de ellos saca una lapicera de tinta y un lápiz de negro, del otro saca un lápiz de color rojo, otro azul, otro amarillo y un sacapuntas.

Toma el lápiz negro y el sacapuntas, le pide permiso a la maestra y se para, dirigiéndose hacia el tacho de basura que se encuentra entre la mesa de la maestra y otra donde sentados otros niños, entre los que se encuentra Soledad G, prima de Laura. Mientras está usando el sacapuntas conversa con Soledad G, quien se encuentra escribiendo lo que parece ser una tarjeta de cumpleaños.

- Laura: “¿Y qué le pusiste?”
- Soledad G: “¡Que Pucca y yo la queremos mucho! Y le dibujé a Pucca.” Levanta la tarjeta y le muestra el dibujo.
- Laura: (Señalando la tarjeta) “Pucca es con dos de esas”.
- Liliana: “¿Qué pasa chicas? ¿Qué están haciendo?”
- Soledad G: “Le estoy haciendo la tarjeta de cumpleaños, y ¿no que no se escriben dos “c” juntas, Señor...?”
- Liliana: “Depende en qué palabra y qué letra, pero en general, no”
- Soledad G: “La “c” no se pone dos veces junta”.

- *Liliana: “Generalmente no, pero ¿en qué palabra?”*
- *Soledad G: “Pucca”*
- *Liliana: No conozco esa palabra...*
- *Laura: “Es un dibujito Señor...”*
- *Liliana: (Sonriendo) “Ahh, sí...en ese caso sí, pues es el nombre de la nena....pero bueno, es una tarjeta de cumpleaños. (Soledad G sin decir nada cierra la tarjeta y sin modificar el texto)*

Laura se encuentra en su banco frente a su cuaderno y comienza a copiar lo que la maestra escribió en el pizarrón. Toma la lapicera de tinta y con ella escribe, primero en imprenta mayúscula y debajo en manuscrita: “Día: Lunes 11 de Mayo de 2009”, “Es un día de Sol y mucho frío” y “Yo me llamo”. Deja la lapicera y toma el lápiz negro y completa la última frase con su nombre, deja el lápiz y toma nuevamente la lapicera y escribe; “Buen día Señor Liliana”. Inmediatamente toma el lápiz amarillo y dibuja y colorea un sol, luego toma el lápiz celeste y sobre el dibujo del sol superpone el dibujo de una nube. Finalmente, toma de su cartuchera una regla verde de veinte centímetros, la apoya sobre el cuaderno a la altura de las frases y traza una línea roja en cada una de ellas.

Entretanto, Liliana comienza a contarles, simultáneamente qué va escribiendo sobre el pizarrón en imprenta mayúscula: “JUGAMOS AL TA-TE-TÍ CON LA SEÑO. TRABAJAMOS EN LA PÁGINA 33 DE LENGUA”. Los niños abren el libro de texto “Lápiz Lapicera 1” de Santillana, y buscan la página 33. Leen la consigna escrita en mayúscula que dice: “COMO EN EL TA-TE-TÍ, Traza UNA Línea SOBRE LOS TRES ALIMENTOS QUE EMPIEZAN CON LA MISMA LETRA. ESCRIBILOS”. Laura ya conoce cuáles son las actividades y los temas que van a trabajar durante esa fría mañana.

En los Capítulos anteriores, vimos cómo las prácticas que los sujetos despliegan cotidianamente al escribir dialogan con el conjunto social de prácticas que en cada contexto sociohistórico suponen el escribir escolarmente,

apropiándose, y por ende, produciendo socialmente la práctica de escritura. Prácticas -que en el momento mismo en el que son desplegadas- entraman conocimientos y saberes diferenciales respecto a la escritura. Entramado, que se va tejiendo entre niños y adultos -docentes o familiares- a partir de procesos de apropiación y producción en torno a los usos y valores sociales atribuidos a la escritura. Usos que ponen en juego, a partir de la implementación de “métodos” las visiones y valoraciones de lo social, y las formas históricas de transmitir, apropiarse y producir conocimiento sobre nosotros mismos y nuestra sociedad.

Estas prácticas desplegadas alrededor del acto de escritura transparentan la experiencia social que cada sujeto ha vivenciado a lo largo de su trayectoria tanto escolar como educativa. En estas prácticas que rodean a la escritura escolar, desplegadas entre niños y adultos en las actividades áulicas planteadas por los docentes, se entretajan otras prácticas de escritura escolares, familiares, barriales, etc. Cada situación de escritura actualiza las “huellas históricas” y “usos” -aprendido y enseñado tanto en el contexto escolar como en toda situación educativa- en torno a lo que se considera hacer uso del lenguaje escrito. Esta construcción social de las prácticas de escritura involucra tanto las reglas sociales de uso como los diversos “saberes hacer” y “conocimientos” socialmente legitimados en un determinado contexto sociohistórico. Desde, los “métodos” para la enseñanza de la escritura desarrollados en cada momentos históricos por las diferentes corrientes pedagógicas hasta las “técnicas” usadas al hacer una pintada callejera.⁶⁹

La visibilización y ocultamiento de ciertas prácticas que involucran el acto mismo de escritura por sobre otras que se despliegan antes, durante y después, están en una estrecha relación con la construcción y las valoraciones desplegadas en cada sociedad. En relación a las “valoraciones” Ángel Díaz de Rada (2006) sostiene “...el valor es una relación

⁶⁹ Hay otros elementos que se articulan en la experiencia que se hace con las prácticas de escritura los cuales solo enunciamos pero que no hemos llegado a problematizar en el presente trabajo. Estos son las transformaciones de las herramientas usadas para la escritura y para la comunicación de lo escrito (Desde el lápiz hasta la computadora o la Tablet). Y, las visiones de lo social y las “lógicas” de producir conocimiento que construye en torno a sí misma cada sociedad.

diferencial entre sujetos sociales concretos y localizados, que se traduce en asimetría por referencia a un espacio social de poder, y que se expresa por medio de múltiples vehículos en la práctica social, entre ellos, el lenguaje verbal.”⁷⁰ Estas prácticas que rodean la escritura ponen de relieve la forma en que representamos nuestra sociedad, la episteme misma a partir de la cual construimos y legitimamos determinadas relaciones sociales de construcción de conocimiento.

Al escribir se articulan múltiples prácticas que exceden el acto mismo de escritura, como podemos observar en el relato de todo lo que hace Laura antes, durante y después de escribir. Sacarse la campera, sentarse, abrir su mochila, seleccionar un lápiz, sacarle punta, etc. Del mismo modo en las prácticas de escritura desplegadas en el contexto escolar se articulan formas de producir conocimientos socialmente aceptados o ideológicamente hegemónicos (las prácticas de escritura escolar) y las que involucran otros saberes no hegemónicos (las prácticas de escritura no escolares), como vimos en lo que implica la discusión entre niñas y luego con la docente respecto a cómo escribir “Pucca”. Estos dos tipos de prácticas se encuentran intrínsecamente relacionadas. Es por esto que las prácticas de escritura desplegadas en el contexto escolar involucran mucho más que el uso del lenguaje escrito. Son y han sido históricamente arena de conflictos y disputas sociales en torno a la institucionalización de un “método” que valore la práctica “correcta” o “socialmente válida”, prácticas a partir de las cuales construimos nuestra experiencia con el mundo social.

Este entrecruzamiento del “escribir escolarmente” con otros actos de escritura convive en la experiencia que los sujetos hacen en torno al lenguaje escrito. Los sujetos transmiten, se apropian y producen prácticas de escritura en diferentes contextos de su cotidianeidad los cuales otorgan valoraciones diferentes a dichas prácticas. Las diferentes políticas curriculares desarrolladas en nuestro país, seleccionan ciertas prácticas por sobre otras y las enuncian en términos de “contenido” a ser transmitido por los docentes y apropiado por los

⁷⁰ En algunos casos configurando hasta un “método” como hemos visto en el Capítulo 4

estudiantes provocando un proceso de invisibilización de otro conjunto de prácticas de escritura que se despliegan en otros contextos de uso. Así, las prácticas de escritura escolares, al ser parte constitutiva de la episteme de construcción de conocimiento en la modernidad (es decir parte constitutiva del cómo conocemos moderno), son producto del proceso de articulación del desarrollo técnico, en torno a la escritura, y la institucionalización del sistema de escolarización moderno, y más específicamente de la alfabetización⁷¹. Y, consecuentemente por ser parte naturalizada de la construcción de conocimiento moderno, es que a su vez se torna una práctica más del repertorio de los conocimientos, transformados en contenido, a ser enseñados en los diferentes ámbitos de educación.

Es por eso que, las prácticas de escritura que el sistema de escolarización propone en tanto contenido a ser enseñado, dan cuenta de las huellas históricas que implicaron su constitución como forma de acceder al mundo, y por ende del construir conocimiento en torno a éste. Sin embargo estas prácticas de escritura escolar objetivadas como forma hegemónica del conocer, no son las únicas. Un saber que es producto de la experiencia que los sujetos en su cotidianidad y su trayectoria van construyendo, y que al igual que la forma escolarizada del conocimiento está sancionado por un registro escrito que tiene un sentido social, que involucra prácticas que no necesariamente son reconocidas como “contenido”, a ser transmitidos, apropiados o producidos en el contexto escolar, para hacer “uso” del lenguaje escrito. Prácticas que se desarrollan antes, durante y después del acto mismo de escritura.

Estos saberes involucran un hacer en torno a la escritura, articulan las experiencias simbólicas⁷² que van conectado “lo desconocido” con “lo conocido” en los diferentes momentos históricos y las condiciones materiales que enmarcan su existencia. Es en este sentido, que las prácticas de escritura condensan la experiencia de los niños en torno a las diversas “prácticas”, que en el mundo social se despliegan al hacer “uso” de la escritura.

⁷¹ Ver Capítulo 4.

⁷² “Un símbolo es, pues, una marca, un mojón, algo que conecta lo desconocido con lo conocido” (Turner; 1967).

Por todo lo dicho, es que sostenemos que en sus prácticas de escritura los niños ponen en juego contenidos y saberes de sus experiencias escolares, familiares y barriales promoviendo, a su vez, entrecruzamientos, en cada uno, de prácticas pertenecientes al otro, configurando su propia experiencia en torno al conocimiento de la lengua escrita. Es en este sentido que las prácticas de escritura dan cuenta de la articulación de saberes y conocimientos en torno a la escritura que los niños y maestros producen al poner en uso, en la transmisión de los contenidos curriculares de la escritura, prácticas de la experiencia escolar en la experiencia familiar y viceversa.

Al escribir niños y adultos hacen uso de los saberes sociales y los contenidos curriculares en torno al lenguaje escrito construyendo los conocimientos en torno a las prácticas de escritura en las instituciones educativas. Es por esto, que abordar las prácticas de escritura desplegadas entre niños y adultos en los procesos de escolarización supone dar cuenta de un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente y constituidas por una *“trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica, e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos”* (Rockwell; 2001).

6.2 El entramado local de las prácticas de escritura

Sobre la base de las consideraciones anteriores sostenemos que antes, durante y después del acto de escritura se despliegan un conjunto de prácticas que otorgan materialidad local al uso escolar de dichas prácticas. Estas prácticas que rodean la escritura permiten visibilizar el entramado “local” a partir del cual los sujetos vivencian sus experiencias cotidianas, incluidas sus experiencias con el lenguaje escrito. Antes de continuar veamos algunas notas de campo, tomadas durante mi estancia en la localidad.

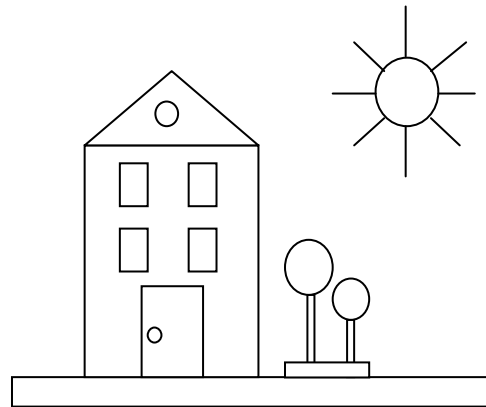
6.2.1 “De círculos, rectángulos y demás...”

La mañana es muy soleada, a pesar de estar en pleno Junio el frío es suavemente matizado por el calor del sol, son las ocho de la mañana y los chicos de 1º A terminaron de saludar a la Directora en el patio, y comienzan lentamente a entrar al salón. Agus se sienta en una de las dos mesas que se encuentran en el centro del salón. En su mesa -la cual se arma a partir de unir tres pequeños escritorios- se sientan; Sole T, Sole G, Deb y Mary. Delante de ellos, en la otra mesa que se encuentra en el centro pero delante del pizarrón, se sientan Mercedes, Caro, Gonzalo y Nano. Durante esa fría semana de junio, entre Mercedes y Nano estuvo trabajando quien escribe. Brevemente narramos lo vivido junto a estos dos grupos de niños a partir de la actividad “Figuras Perdidas” del libro Lápiz Lapicera 1 de Santillana. Ingresamos al salón y hay otra docente. Mientras los chicos se van ubicando se suscita el siguiente diálogo:

- *Liliana: “Hoy tenemos otra Señorita con nosotros, la señora Laura ella nos va a estar acompañando durante unos meses. Saquen el libro y ábralo en la parte de matemáticas, en la página 16. ¿saben cómo es el 16?” Los chicos se mantienen en silencio. “A ver ¿quién se anima a dibujar el “1”?” Agus se levanta y pasa al pizarrón y escribe el número “1”. “Bien, ¿y el otro número?”*
- *Agus: “No sé”.*
- *Liliana: “¿Fíjate en las láminas que tenemos? ¿Cuál será el seis?”*
- *Javi mira y se mantiene en silencio.*
- *Gonzalo: “Ese”. Señalando el número seis que se encuentra en las láminas que hay sobre el pizarrón, las cuales van hasta el número veinte ordenados horizontalmente y de manera ascendente. Liliana dibuja el número dieciséis en el pizarrón y los chicos lo buscan en sus libros y recortan la actividad.*

Mientras tanto la maestra escribe en cursiva en el pizarrón: “Día jueves 4 de Junio de 2009”, debajo de esto, “Es un día de sol y mucho frío” al lado dibuja un redondel con rayas que salen de él. Debajo escribe en cursiva: “Yo me llamo.....”, los chicos tienen que completar con su nombre. Finalmente escribe “Buen día señora Liliana y señora Laura”. Luego

en el centro del pizarrón, pero con imprenta escribe: “Figuras perdidas”, lo subraya y dice: “Hoy vamos a continuar trabajando con figuras vamos a intentar reconocerlas, copien en el cuaderno rojo y luego peguen la actividad del libro, trabaje cada uno en su cuaderno y ayúdense con los compañeros de mesa.” Los chicos comienzan a copiar y a trabajar. Lilitiana se queda con Laura mirando papeles en su escritorio. La actividad les propone a los estudiantes, buscar en un dibujo las figuras y pintarlas de



los colores indicados para cada una. El dibujo está compuesto por rectángulos, cuadrados, círculos y triángulos, que al ser combinados representan otras figuras. Los chicos trabajan alrededor de veinte minutos entre ellos. La maestra se para y transcribe el dibujo de la actividad al pizarrón y comienza el siguiente diálogo.

- Lilitiana: “Bueno a ver vamos a ir identificando las figuras en el dibujo, cuáles encontraron? Vayan escribiendo las respuestas”
- Varios chicos: “Redondeles”.
- Lilitiana: “Círculos querrán decir. ¿Qué otros?”
- Varios chicos: “Cuadrados, rectángulos, triángulos!!!”
- Lilitiana: “Bueno a ver ¿dónde están en el dibujo?”
- Nano: “En la casa hay cuadrados, redondeles y triángulos!!!”
- Lilitiana: ¿Y qué otros?
- Gonzalo: “Y los árboles, tienen rectángulos y círculos”
- Nano: “Las luces también tienen rectángulos y círculos”
- Lilitiana: “¿Cuáles son las luces?” Nano señala los círculos con una base de rectángulo.
- Mercedes: “Esos son los árboles”.
- Lilitiana: “No lo había pensado pero pueden ser las dos cosas. Veamos, ¿Qué cosas que Uds. ven en sus barrios o en sus casas les hacen acordar a estos dibujos?”
- Nano: “Las luces de la calle, o la de la plaza del centro.”

- *Liliana: “Es cierto los faroles de la plaza de la iglesia se parecen mucho a un círculo y un rectángulo, ¿vos dónde vivís Nano?”*
- *Nano: “Acá a tres cuadras de la escuela”.*
- *Liliana: “¿Y quién dice que son árboles?” Varios chicos levantan la mano, entre ellos; Mercedes, Caro, Gonzalo, Marcelo y Nato. Estos cinco chicos se suelen sentar juntos algunas veces y vienen en el mismo micro que los trae hasta la escuela. “¿Y por qué dicen esto?”*
- *Gonzalo: “En casa hay árboles así.”*
- *Liliana: “Claro cerca de tu casa hay un montón, así es la zona de las quintas”. Los padres de muchos de los chicos que levantaron la mano viven en las zonas de quintas aledañas a la ciudad de Cañuelas.*
- *Caro: “Si, nosotros tenemos en el fondo de casa un montón de árboles, redondos, mi tío el fin de semana se dedicó a cortarlos.”*
- *Liliana: Está bien. Podemos decir que las dos respuestas son válidas, y que depende de lo que cada uno vea. No está mal, lo que es importante es que sepamos que ya sea que sean árboles o luces, las figuras perdidas son círculos y rectángulos. Bueno terminen la tarea peguen la hoja en el cuaderno, escriban las respuestas y salgan al recreo.*

Los chicos se paran Agus, le pregunta a Nano y a Gonzalo si trajeron la pelota. Le responden que sí y se van con los otros chicos a improvisar un picado.

Antes de expresar mediante el lenguaje escrito, si las figuras son “círculos” o “rectángulos”, los estudiantes tienen que poner en juego la representación gráfica con los saberes vivenciados en sus experiencias personales. Experiencias que remiten a su cotidianeidad y a sus diversas trayectorias extraescolares, árboles o faroles se identifican con un mismo contenido escolar, no obstante que representen a uno u a otro dependerá de los saberes vivenciados de cada estudiante. En este registro podemos ver cómo las prácticas que son transmitidas en el contexto escolar están entramadas en prácticas que son vivenciadas en contextos no escolares, para transmitir los

contenidos curriculares. Veamos otro extracto relacionado con las prácticas de escritura.

6.2.2 “En Dumbo también se hace copia”

“El calorcito de la tarde comienza a mermar, Mercedes todavía no había retornado y decidí ir al supermercado para comprar las cosas necesarias para preparar la cena. Apago la computadora estoy cansado de estar frente al monitor transcribiendo las notas de campo del día. Cierro las puertas, me pongo las zapatillas, apago el gas, tomo la bolsa de las compras y salgo. La caminata hacia el supermercado es muy bonita, las casas tienen diferentes plantas que comienzan a florecer y el aroma a primavera perfuma todas las cuadras. Llego al supermercado. En sus dimensiones se asemeja a un supermercado “chino” pero sin “chinos”. Se llama Dumbo. Es de una familia tradicional de Cañuelas y suele ser un lugar de encuentro, conocido como el “mejor” en referencia a la calidad de productos que ofrece. En la localidad no hay instalada ninguna cadena de supermercados. Tomo una cesta y comienzo a recorrer los pasillos, fruta, verdura, un bidón de agua, un vino para la cena, voy caminando y decidiendo qué llevar, no tengo claro qué cenaremos. Pastas, pero frescas así que decido comprar para la salsa y luego ir por las ellas a una casa de pastas frescas. En el pasillo de las salsas me encuentro con Leticia y Nato; dos nenes del 1° A, que están con la madre de Nato, que se llama Lidia.

- *Leticia: “¡¡¡Profe...!!!” Los chicos a pesar de verme sentado en sus mismos bancos, me dicen profe.*
- *Maxi: “Hola... ¿Cómo andan?”*
- *Lidia: “Hola, ¿vos sos profesor de los chicos?” Las madres me conocen y ya saben que no soy profesor.*
- *Maxi: “Se acuerda que yo soy el antropólogo que está trabajando con los chicos, para ver cómo escriben y aprenden a escribir... estoy haciendo un estudio para la Facultad de Filosofía y Letras.”*
- *Lidia: “Ah...si... ¿Y cómo va? ¿Qué descubrió?”*
- *Maxi: “Por ahora estoy conociendo. ¿Ustedes.?” Mientras hablo con la madre tanto Leticia como Nato, van mirando frascos de tomate y anotan*

- en una pequeña libreta decorada con imágenes de gatos. No logro ver bien que es lo que anotan.*
- Lidia: *“Acá, cuidando a Nato, no se pueden despegar estos dos chicos, no sé, para mí se van a terminar casando. Y buscando precio de salsa de tomate.*
 - Maxi: *“Ahh y los chicos anotan?”*
 - Leticia: *“Si...vamos anotando el nombre y al lado el precio...” Nato le alcanza sonriendo otro frasco a Leti, y ella anota en su cuaderno.*
 - Maxi: *“Y ¿qué anotan?”*
 - Leticia: *“El nombre y el precio” Mientras hablo con los chicos, la madre de Nato sigue seleccionando otras conservas.*
 - Maxi: *“Y ¿cómo sabés cuál es el nombre?”*
 - Nato: *“Es el más grande” Y me señala la palabra que en el frasco tiene la tipografía de mayor tamaño, mientras me sonrío y le da el frasco a Leti que lo anota.*
 - Maxi: *“¿Cómo anotas Leti?”*
 - Leticia: *“Copio eso...” Señalándome lo mismo que me mostró Nato. Va haciendo una lista, un nombre tras otro.”*
 - Maxi: *“Y el precio, ¿cómo lo saben?”*
 - Leticia: *“Esta ahí...” Me señala el lugar donde está el precio, me siento un poco tonto por la pregunta. Ellos no lo perciben, Leti camina con su cuadernito muy lentamente y Nato va y viene trayéndole los envases.”*
 - Maxi: *“Bueno me voy chicos... vayan con tu mamá...” Saludo a la madre de Nato y me dirijo a la caja. Pago y salgo del supermercado. La tarde ya se transformó en noche, pero el aroma de las flores permanece en el aire.*

Escribir una lista involucra, sin lugar a dudas, una práctica social que puede desplegarse tanto en un contexto escolar como en un supermercado y que en ambos contextos adquiere significatividades y usos diferentes. Usos, que no obstante se entrelazan en la experiencia, tanto de Leti como de Nato apelando a prácticas transmitidas en diversos contextos para resolver cómo escribir la “lista”. En el extracto anterior las prácticas que rodean a la escritura de la lista se enmarcan en condiciones de construcción que responden a lo escolar pero

que sin embargo se nutren de y enriquecen con todo un abanico de vivencias y “usos” extraescolar. En este sentido escribir una lista involucra un conjunto de prácticas que exceden el acto mismo de escritura. En el extracto podemos observar cómo se entrelazan prácticas; seleccionar, identificar nombres por tamaño e ubicación, son prácticas que se despliegan antes del acto mismo de escritura; pero que sin embargo son prácticas que constituyen la escritura de una “lista en el supermercado”.

6.2.3 La “reunión de padres”

En el “Departamento de Aplicaciones”, el día de la reunión de padres al que estamos haciendo referencia, estaban sentados alrededor de la extensa mesa rectangular del SUM⁷³: Marina mamá de Ludmila, Mercedes mamá de Mercedes, Sofía mamá de Soledad, María Clara mamá de Olivia, María Estela abuela de Diana, Juana abuela de Juanita y tía de Emilia, Mónica hermana mayor de Marcelo, Nadia prima de Verónica, Romina mamá de Javier, Claudio y Marina padres de Diego, Esteban hermano de Carlos, el resto de los chicos de 1º A, Liliana y yo.

“Liliana, a medida que va nombrando a cada uno de los adultos presentes, les alcanza el boletín del niño que tienen a cargo. Mientras tanto, los adultos conversan, comentan las calificaciones o algún evento de su cotidianeidad y los niños hablan. Al terminar de repartir los boletines, Liliana inicia el siguiente diálogo con los padres.

- *Liliana: “...hoy se llevan la tarea. ¿cómo van en la casa con los que les mandamos?...”.*
- *Madre 1: “...con Ludmila tenemos un conflicto con la “f”...y ella no quiere hacer la tarea si no le sale...”.*
- *Liliana: “¿Qué es lo que no le sale?”.*
- *M1: “... la “f”... el rulito que hay que hacer cuando la escribe manuscrita (en referencia al uso de la cursiva)... y le voy a confesar que a mí tampoco me sale muy bien la manuscrita... se me va la*

⁷³ Salón de Usos Múltiples

mano... entonces cuando ella no la quiere hacer no sé qué hacer o decirle, cómo le muestro...”.

- *Liliana: “De todas formas no está dentro de las expectativas el manejo de la manuscrita, lo que pasa que voy viendo cómo van y les voy agregando de a poco...sí para eso es la tarea, estamos empezando de a poco con la manuscrita, la vamos usando en lo que hacemos todo los días, vieron cuando ponemos la fecha en el cuaderno debajo de la imprenta escribimos lo mismo con manuscrita...”.*
- *Abuela: “A nosotros también se nos dificulta la manuscrita, de hecho te lo decía el otro día en la Feria (en referencia a un encuentro casual entre ella y Liliana, en la Feria que todos los 2º domingos del mes se realiza en el predio de la Sociedad Rural), no nos sale como está en el libro, eso es lo que te queríamos decir con mi hermana...”.*
- *Liliana: “Sí claro, lo del libro es un modelo no tiene por qué ser igual, cada nene la va haciendo de diferente forma... además no se preocupen que a mí tampoco me sale como en el libro...”. Todos sonríen ante el comentario.*
- *Hermana 1: “...claro por eso Santi me pidió la lista el otro día en VEA (en referencia al Supermercado), le dije que no sé si me iba a entender la letra pero me la entendió... y leía la lista...me iba preguntando y le iba diciendo lo que había escrito, mientras lo buscábamos...”.*
- *Liliana: “Si lo mismo estamos haciendo con los números, quizás haya algunas preguntas en casa, estamos de a poco generando asociaciones con 1 y 0, por ejemplo nos planteamos relacionar 1 y 0 + 0 es “100” o vamos por ejemplo 1 + 1 y 00 es igual a 200, no son los objetivos que aprendan el número “200”, sino que hagan relaciones.”*
- *Abuela 1: “A Diana la tengo todas las tardes en el negocio (la señora tiene una mercería) y el miércoles estábamos ordenando los botones, en general ordeno por tipo y de a 100, yo le comento lo que estoy haciendo y le digo que si quiere me ayude a ordenarlos y separarlos*

de a 100, y ella me entendía pero no podía contar hasta 100, a mí me llamó mucho la atención...”

- *Liliana: “Claro, lo que estamos haciendo es relaciones, pero todavía no saben contar hasta el 100, es para que relacionen cómo se construyen los números...”*
- *Madre 2: “Con el tema de los acentos, ¿cómo hacemos? ¿Vos enseñás ortografía en 1º? Vos sabes que yo también soy docente, y no se... ¿Se puede enseñar ortografía a esta edad?”*
- *Liliana: “Sí, pero no les bajo puntos en las pruebas si no los ponen sino que los llamo y les explico la acentuación... de esta forma vamos viendo de a poco las reglas...”*
- *Madre 3: “Para mí es muy importante que vayan sabiendo los acentos, es importante que escriban bien sin errores...”. Todos los presentes apoyan esta afirmación con el movimiento ascendente de sus cabezas, la Madre 2 que se había presentado como docente, mira sin asentir como el resto de los presentes apoyan la decisión de Liliana.*
- *Madre 4: “Lo que me cuesta con el mío es el tema de la “h”...bueno, aunque yo soy docente...la “h” es la tramposa...”*
- *M2: “...está bueno lo que les mandás leer...y bueno no hay que subestimarlos...”*

El encuentro se extiende por unos minutos más, se firma el acta del día por todos los presentes, quienes se van retirando con los niños que tienen a cargo, Liliana mientras tanto, va formando al resto de los niños en el patio de salida.

En los diálogos registrados entre la docente y los diferentes adultos se están disputando prácticas, que implican formas de transmisión, apropiación y producción diferenciales y complementarias de la “f” o las asociaciones entre el “1” y el “0”. Así como la práctica transmitida por la docente en la asociación propuesta entre el “1” y el “0” implica promover el sistema de usos escolares en torno a lo que implica “construir números”, para algunos adultos que asisten a la reunión de padres la asociación entre “1” y el “0” involucra otras prácticas que involucran otros conocimientos, en un caso y otros saberes en otros. Las

prácticas de escritura escolares, se enlaza a otros procesos de transmisión, apropiación y producción que se despliegan entramado en la cotidianeidad prácticas sociales que tensionan y enriquecen las valoraciones de lo que se considera escribir. Si hay un práctica escolar en torno a lo que implica transmitir la forma en la que se debe escribir la “f” por la docente, hay a la vez, una multiplicidad de prácticas articuladas en saberes, que permiten hacer uso de la “f”, los cuales son valorados diferencialmente por los diferentes adultos involucrados en la educación y la escolarización de los niños. El hacer la “f” cobra sentido, entonces, en el marco de las relaciones que unifican -en la práctica- los contenidos curriculares específicos para la escritura de dicho grafema con los saberes contextualmente válidos desplegados en el uso social de la “f” en tanto recurso cultural.

6.2.4 Con “C” de “Cañuelas” y el “1” de “Arquero”

“Le pido la cuenta a la camarera. Había terminado el té y ya estaba cansado de estar en el bar, había ido a contestar mails y usar internet. Me volvía para la casa, la noche comenzaba a presentarse y ya tenía hambre. En el camino suena el celular, es un mensaje de Mer pidiéndome un atado de cigarrillos, me detengo en uno de los kioscos que hay camino a la casa donde estamos parando. En la puerta están con una pelota, una pizarra y tizas Gon, Nato, Marce y Nano, cuatro de los chicos de la escuela, que cuando me ven se ríen.

- *Maxi: “Hola, ¿qué están haciendo acá?”*
- *Gon: “Vivo acá, mis papás son los dueños del kiosco, y Nato también, y Marce y Nano vinieron a jugar.”*
- *Maxi: “Y a ¿qué juegan?”*
- *Nano: “A la pelota...y...”*
- *Gon: “Y ayudamos a mí Papá” Marce y Nato se pasan la pelota y me miran hablar con los otros chicos, Gon y Nano también intentan jugar pero además escriben en una pizarra que tiene bordes rojos.*
- *Maxi: “A ¿qué lo ayudan?”*
- *Gon: “A vender...”*
- *Maxi: “¿A vender qué?”*

- Nano: "Coca".
- Maxi: "Y cómo?" En ese momento Marce me tira la pelota, me mira, se ríe y me señala a Nato, la pateo hacia donde esta Nato. Gon entra y le pregunta a un adulto, que supongo es su padre: "¿Cómo se escribe?"
- Padre de Gon: "Con la "C" de "Cañuelas", la "O" de "Olé", otra vez la "C" de Cañuelas y la "A" de amigos." Gon sale le repite las mismas palabras a Nano y mientras las repite se las señala en un blíster que tiene todas la letras del abecedario en gomaespuma. Mientras tanto juego con Marce y Nato, a esa altura yo ya estoy atajando penales.
- Nano: "Y ¿qué más?" Gon entra y le pregunta al padre, que le grita antes de las letras hay que poner el "1". Sale y le muestra a Nano, en su planchuela el número "1".
- Gon: "Antes hay que poner el "1" de arquero". Nano lo mira y dibuja un "1" en el pizarrón. Antes de que Gon vuelva a entrar, le pido si me trae un paquete de Gold Leaf de adentro, le doy la plata. Entra se la da al padre y este le da el atado de cigarrillos sale y me los da. El padre de Gon me saluda desde adentro. Le agradezco.
- M: "Chau chicos, me voy nos vemos mañana" Nato y Marce vienen corriendo, me abrazan y los abrazo.

Gon y Nano, me saludan a la distancia, siguen concentrados en la charla, mirando el abecedario y dibujando en la pizarra, discuten, ríen y juegan. Me alejo lentamente, el atardecer ilumina a los cuatro amigos.

¿Qué nos invitan a pensar estas instantáneas de la cotidianidad? En principio, que las prácticas de escritura escolares se presentan en la cotidianidad de los sujetos junto a un conjunto de prácticas que otorgan materialidad y sustento "local" a la transmisión del lenguaje escrito en el contexto escolar. Estas prácticas locales de escritura, a pesar de no estar desplegadas en un contexto áulico apelan a una experiencia escolar, a una práctica de uso que remite al proceso de escolarización de los sujetos. Puesto que *"Lejos de constituir simples instrumentos usados por el Estado para moldear corazones y mentes, las escuelas se convierten en sitios donde diversas representaciones de la persona educada entran en juego, son avanzadas, retraídas, o elaboradas"*

(Rockwell; 2010). Estas prácticas escolares de lo escrito son apropiadas por los sujetos, quienes producen sus propias prácticas de escritura, redefiniéndose así la manera en que estas se transmiten en la cotidianidad.

El extracto del registro de la “reunión de padres”; o el del encuentro en el kiosco o el “Supermercado Dumbo” visibiliza la articulación entre las prácticas de escritura transmitidas en los contextos escolares y las transmitidas en otros contextos educativos. Así como también dan cuenta de que dichas prácticas exceden el acto mismo de escritura. En las relaciones que entablan docentes y padres, niños y padres, niños y niños; se identifican, nombran y visibilizan prácticas locales que entran en diálogo con las prácticas de escritura propuestas escolarmente. Prácticas de escritura, que desde nuestro punto de vista, involucran un conjunto de prácticas que se despliegan antes, durante y después del acto mismo de escribir, prácticas que son desplegadas cotidianamente más allá de las que son instituidas escolarmente y transmitidas en tanto “contenido”. En las prácticas registradas entre; docentes y adultos a cargo de los niños; entre éstos y los niños, y entre éstos, se despliegan un proceso de apropiación del lenguaje escrito a partir de saberes locales, produciendo usos diferenciales y complementarios.

Estas “instantáneas cotidianas” nos permiten sostener que *“el conocimiento científico escolar, es una construcción social en la que la propuesta curricular (...) representa sólo un punto de partida. Los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla, (la escritura y la lectura) reconstruyen el conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y sentidos de las actividades realizadas”* (Candela; 2001). Las prácticas escolares de escritura son desplegadas a partir de un conjunto de prácticas que otorgan un tinte local al “escribir”.

6.3 Las prácticas

En este apartado vamos a repasar algunos planteos clásicos en torno al uso de la categoría de “prácticas”, para luego explicitar el uso que le hemos dado.

Émile Durkheim, es uno de los primeros en problematizar la acción de los sujetos a partir de problematizar la relación entre éstos y la sociedad. El autor sostiene que “la conducta individual” no puede explicarse dando cuenta de patrones psicológicos o biologicistas. Para el autor los fenómenos sociales son “hechos sociales”, los cuales dan cuenta de *“maneras de actuar, pensar y sentir externas al individuo, y que están dotados de un poder de coerción en virtud del cual ejercen sobre aquél”* (Durkheim; 2001). A. R. Radcliffe Brown, para quien las reglas sociales y las instituciones entran en diálogo con el individuo en busca del equilibrio social y B. Malinowski quien situaba el eje en las respuestas estratégicas del individuo a las reglas sociales, son los primeros en poner el foco de la mirada sobre la práctica de los sujetos. Son estos primeros autores quienes comienzan a plantear que la práctica no necesariamente se corresponde con las reglas o normas. Es a partir de estos estudios clásicos, que sostenemos que las prácticas de escritura desplegadas por los sujetos contienen los “usos” sociales y reglados del lenguaje escrito.

A los inicios de la década del setenta comienza a desarrollarse una reflexión constante en torno a las prácticas; en Francia Pierre Bourdieu (1978) elabora una teoría de la práctica, en Estados Unidos Clifford Geertz (1998) emprende la tarea de analizar el “comportamiento” en términos de “acción simbólica”, Anthony Giddens (1979) analiza la relación entre estructura y agencia; y E. P. Thompson (1984) plantea la necesidad de abordar la historia como acción del sujeto. Es Bourdieu quien sostiene que *“en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son contruidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas”* (Bourdieu, 1978). Desde un marco conceptual diferente Geertz, en su etnografía de Bali, sostiene que el punto de análisis de los etnógrafos está puesto en “la actividad real como tal”, para lo cual se propone una “descripción densa” de lo que hacen los sujetos. *“Los varones balineses, o en todo caso una gran mayoría de los varones balineses, se pasan una gran cantidad de tiempo cuidando a sus gallos favoritos, alimentándolos, hablando con ellos, probándolos unos contra otros o simplemente*

contemplándolos en una mezcla de raptó admirativo y profunda ensoñación. Cuando ve uno un grupo de hombres en cuclillas bajo el cobertizo del consejo o en las calles, la mitad o más de ellos tienen un gallo en sus manos, lo sostienen entre los muslos y lo hacen brincar suavemente arriba y abajo para fortalecer las patas, les acarician las plumas con abstracta sensualidad, lo empujan contra el gallo de un vecino para excitar su brío y lo retiran luego tras sus espaldas para calmarlos” (Geertz; 1998). En la densidad del relato y en la descripción de lo que los sujetos hacen el autor ubica un encadenamiento de prácticas: cuidar, alimentar, hablar, brincar, sostener, acariciar, etc. Este encadenamiento nos permite visibilizar cómo al hacer los sujetos, van desplegando entrelazando prácticas, plegando una acción sobre otra. Este planteo conceptual es el que retomamos al plantear una descripción densa de lo que los sujetos hacen en el acto de escritura, y es asimismo lo que nos permite visibilizar que entre estudiantes y docentes se construye un encadenamiento de prácticas antes, durante y después de escribir.

Ortner (1982) reinterpreta ciertas nociones de los geertzianos los que *“han estado particularmente interesados en las maneras en que los símbolos desempeñan ciertas operaciones prácticas en el proceso social: purificar personas a través de ritos de curación, transformar niños y niñas en hombres y mujeres a través de la iniciación, matar personas por medio de la hechicería, etcétera. Los geertzianos no ignoran estos efectos sociales prácticos, pero tales símbolos no han constituido su centro primario de intereses. Más bien, el centro de interés de la antropología geertziana ha sido la cuestión de cómo los símbolos modelan las maneras en que los actores sociales ven, sienten y piensan acerca del mundo, o, en otras palabras, cómo los símbolos operan como vehículos de “cultura”.* En este sentido hemos abordado el lenguaje escrito como sistema simbólico, pero que se pone en movimiento a partir de las relaciones que establecen los sujetos entre sí. Desde nuestro planteamiento, en las prácticas de escritura podemos visibilizar las apropiaciones que los sujetos hacen del sistema simbólico del lenguaje, y analizar cómo ven, sienten e interpretan el mundo social cuando es construido desde distintas experiencias y significados.

Ortner continua recuperando y reinterpretando el andamiaje geertziano sosteniendo que la otra contribución fue *“su insistencia en el estudio de la cultura “desde el punto de vista del actor” (1975). Otra vez, esto no implica que uno tenga que meterse “en la cabeza de la gente”. Significa tan sólo que la cultura es un producto de la actuación social que trata de dar sentido al mundo en que se encuentran los actores mismos, y si uno va a dar el sentido de una cultura, debe situarse en la posición desde la cual ésta fue construida. La cultura no es algún sistema ordenador en abstracto, que derive su lógica de recónditos principios estructurales, o de símbolos especiales que proporcionan las “claves” para su coherencia. Su lógica -los principios de relación que se obtienen entre sus elementos- deriva más de la lógica u organización de la acción, de la gente operando dentro de cierto orden institucional, interpretando sus situaciones para actuar coherentemente con ellas.”*

Partimos de explicitar que el lenguaje escrito es un “sistema simbólico” que sienta las condiciones de posibilidad a partir de las cuales los sujetos transmiten, apropian y producen sus prácticas de escritura; tenemos que aceptar a su vez que éstas, simultáneamente, transforman al lenguaje escrito al ser usado en la cotidianeidad local. Son las prácticas de los sujetos, su hacer, su ver y su sentir acerca de su propia sociedad, las que sientan los marcos referenciales a partir de los cuales se estructuran, organiza y jerarquizan los sistemas simbólicos entre los cuales se encuentra el alfabeto. Es en las relaciones sociales donde los sujetos despliegan sus prácticas de escritura y es ahí mismo donde se construye el lenguaje escrito.

Esta manera de concebir las “condiciones de posibilidad” como entretejido “material” de toda práctica social puede ser rastreada en “Estructura y función en la sociedad primitiva” de A. R. Radcliffe-Brown quien sostiene; *“decir que estamos estudiando estructuras sociales no es exactamente lo mismo que decir que estudiamos relaciones sociales, que es como algunos sociólogos definen su materia. Una relación social particular entre dos personas (...) existe sólo como parte de una amplia red de relaciones sociales, en el cual están implicadas muchas otras personas, y es esta red lo que yo considero objeto de nuestras investigaciones”* (Radcliffe-Brown; 1996). En este sentido las

prácticas de escritura desplegadas por los sujetos en su cotidianeidad; de estudiante a estudiante, de docente a estudiante, de padre a hijo, etc.; conforman una red -estructura social- de prácticas que otorga las condiciones materiales para que se pueda transmitir, apropiarse y producir las prácticas de escritura escolares. De esta manera *“la realidad concreta que nos ocupa es la serie de relaciones realmente existente en un momento dado que ligan a ciertos seres humanos”* (Radcliffe-Brown; 1996).

Los “sistemas simbólicos” -el alfabeto- son transmitidos, apropiados y producidos por la práctica de los sujetos -los docentes, estudiantes, padres, vecinos, etc.- a partir de una red de “relaciones sociales” -la escuela del 3° cordón del conurbano bonaerense- que adquieren sentido social al estar enmarcadas en un contexto sociohistórico. La “red de relaciones sociales” se materializa en las prácticas, las cuales se despliegan “inscriptas en la historia” de esas relaciones, posibilitando a su vez un margen de autonomía e independencia relativa de los “sistemas simbólicos” del presente. O en términos de Bourdieu, *“el habitus es la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto: por lo tanto, es lo que confiere a las prácticas su independencia relativa con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato”* (Bourdieu; 1982).

Marshal Sahlins (1985) en la Introducción de Islas de Historia resume las articulaciones que hemos estado planteando *“la gente organiza sus proyectos y da significación a sus objetos a partir de los conocimientos existentes sobre el orden cultural. En esta medida la cultura se reproduce históricamente en la acción. (...) Por otra parte, entonces, como las circunstancias contingentes de la acción no tienen por qué coincidir por la significación que algún grupo podría asignarles, los individuos reexaminan creativamente sus sistemas convencionales. Y en esa medida, la cultura se ve históricamente alterada en la acción.”* El autor explica *“El complejo de intercambios que se desarrolló entre hawaianos y europeos (...) trajo a aquél hacia condiciones no características de conflicto interno y contradicción. Sus conexiones diferenciales con los europeos fundaron por medio de esas condiciones sus propias relaciones hacia los demás con un contenido funcional nuevo. Esto es transformación*

estructural. Los valores adquiridos en la práctica regresan a la estructura como nuevas relaciones entre categorías” (Sahlins; 1985).⁷⁴

La antropología ha desarrollado una gran cantidad de enfoques; funcionalista o estructuralista, simbólico o materialista; que han problematizado las relaciones entre los sujetos y la sociedad. En cada uno de ellos podemos delimitar un posicionamiento respecto al hacer del sujeto, ya sea para considerar que están siendo “moldeados” o están desplegando procesos de “apropiación”, en este sentido el análisis del lugar otorgado a las prácticas de los sujetos, es constantemente un aspecto que permite visibilizar los posicionamientos teóricos y políticos propuestos.

En los diferentes capítulos hemos buscado ubicar a las prácticas sociales como el hacer que entrelaza a los sujetos a la sociedad, de esta manera al escribir escolarmente los niños y adultos despliegan la red de prácticas locales que otorgan materialidad a los procesos de transmisión, apropiación y producción del lenguaje escrito. Dado que *“nos interesa reconstruir, no el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto, sino las relaciones prácticas institucionales, cotidianas, a través de las cuales los alumnos hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir”* (Rockwell; 2002).

En este Capítulo hemos mostrado cómo el uso del lenguaje escrito entrelaza prácticas sociales que rodean y redefinen los límites de lo que se transmite

⁷⁴ En términos de Bourdieu; *“Se trata de escapar al realismo de la estructura al que el objetivismo, momento necesario de la ruptura con la experiencia primera y de la construcción de las relaciones objetivas, conduce necesariamente cuando hace hipóstasis de sus relaciones al tratarlas como realidades ya constituidas por fuera de la historia del individuo y del grupo, sin recaer no obstante en el subjetivismo, totalmente incapaz de dar cuenta de la necesidad del mundo social: por ello, es necesario retornar a la práctica, ámbito de la dialéctica del opus operatum y del modus operandi, de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los habitus”* (Bourdieu; 1982) *“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”* (Bourdieu; 1982).

como práctica escolar: el “*escribir*” excede los límites del “*escribir escolarmente*”. Incluso en contextos áulicos, las prácticas de escritura se articulan con “usos” que apelan a otros saberes no necesariamente escolares entramados en una red de relaciones sociales. Esto es de especial importancia, pues nos permite sostener que es en la práctica donde niños y adultos “usan” diferencialmente sus saberes y conocimientos respecto a la escritura, enriqueciendo y complejizando los “usos” propuestos “escolarmente” en términos de contenidos, y construyendo socialmente lo que implica escribir.

Reflexiones finales o lo que escribimos para continuar: La producción social de las relaciones de construcción (entendimiento y comprensión)

Las prácticas de escritura académicas

¿Puede escribirse un texto académico sin interrogarse sobre las condiciones que regulan su escritura? En el mundo académico la escritura es parte de nuestra cotidianeidad laboral. Elsie Rockwell (1992a) nos recuerda que *“las jerarquías en los ámbitos académicos se consolidan sobre la base del control de las formas de escritura, sobre todo en el proceso de publicación. Paradójicamente, en este contexto académico gran parte de los criterios de esta jerarquización se transmiten oralmente, más que por reglamentos escritos; por ejemplo ciertos criterios son compartidos por los miembros de las comisiones evaluadoras, sin que se codifiquen.”* Coincidimos con la autora, y es por eso que en los primeros dos capítulos pusimos un especial cuidado en explicitar ciertos acontecimientos, de nuestra experiencia escolar y académica, que marcaron nuestra relación con las prácticas de escritura.

Antes de comenzar a explorar el uso de las prácticas de escritura, es necesario reflexionar sobre nuestras propias prácticas académicas de escritura y sobre las “lógicas de investigación” a partir de las cuales históricamente la Antropología ha construido conocimiento. En este sentido, para repensar el propio proceso a partir del cual construimos conocimiento durante el trabajo de campo y el tipo de relación que hemos desplegado con quienes trabajamos nos resultó importante tener presente las críticas que se han elaborado acerca de la relación que la antropología clásica ha construido con los sujetos en el campo. Estas críticas son la que *“nos ha llevado a plantear la imposibilidad de generar conocimiento acerca de “otros” que no se produzca con los otros”* (Neufeld; 1999).

Las prácticas de investigación que desplegamos para relacionarnos con las “prácticas locales” sientan las condiciones de posibilidad de nuestro trabajo. Nos permiten ser parte del universo intersubjetivo construido por los “otros” respecto al problema que estemos investigando, en nuestro caso el uso de la escritura. El ejercicio de escritura y la reflexión sobre éste es inherente al

trabajo etnográfico de investigación. Los “registros” escritos, que construimos a partir de lo que observamos en el campo, no son sólo una herramienta de demostración o ejemplificación, sino que configuran la documentación que expresa y comunica nuestro posicionamiento teórico-político respecto al tipo de relación que construimos con los sujetos con los que trabajamos. En este sentido, una problemática cotidiana al ser registrada desde una perspectiva etnográfica pone en relación nuestro punto de vista académico con el que los sujetos construyen, transformando un “problema social” en un “problema de investigación” (Bourdieu; 1995).

Como ya se ha aclarado la etnografía representa un enfoque *“que estaría dada por el especial tratamiento del proceso de construcción de conocimientos, que implica además, hacerlo a escala de lo particular”* (Achilli; 1985). Este “especial tratamiento” nos obliga a reflexionar sobre nuestra propia experiencia con aquella práctica que hemos resuelto problematizar.

En los diferentes capítulos hemos explorado las prácticas que entre niños y adultos se despliegan al escribir en las escuelas y otros espacios de su cotidianeidad, pero asimismo hemos analizado las condiciones sociales que dan lugar a dichas prácticas. Lo hemos hecho con la convicción de recordar que el contexto que delimita y da sentido a las prácticas de escritura, en la escuela Manuel Belgrano de la localidad de Cañuelas, no se corresponde necesariamente con nuestra experiencia tanto escolar como académica, y que en estos *“contrastes con lo propio para empezar a comprender lo otro”* (Rockwell; 1992a) radica la riqueza del presente estudio.

Las prácticas de escritura entramadas en la lengua

A lo largo de los diferentes capítulos dimos cuenta de algunos de los posicionamientos analíticos que se han elaborado en relación a la escritura, detrás de los cuales se encuentran algunos debates teóricos respecto de la lengua escrita.

En primer lugar, podemos encontrar el debate entre quienes analizan la presencia de la escritura como expresión del desarrollo o no de capacidades de abstracción y pensamiento como Goody y Ong, y quienes, como Chartier o de Certeau, proponen historizar y contextualizar el estudio de los “usos” sociales de la escritura. Debate que podemos rastrear en los análisis que se hacen de la escritura en el contexto escolar. Una gran cantidad de estudios han reparado en el análisis de los grados de “maduración” o “estadios” en relación a la capacidad o no del desarrollo y comprensión de ciertas reglas de escritura (Chall; 1967, Sánchez Abchi y Borzone; 2010); otros han considerado que para su comprensión el lenguaje escrito no debe descomponerse, se debe transmitir el “sistema” en su totalidad (Goodman; 1982, Sinclair; 1982, Vernon; 1957, etc.). Estudios que se inscriben en debates iniciados en el siglo XIX entre quienes consideraban que la enseñanza de la lengua comienza con elementos no significativos (letras, sonidos, sílabas) y los que partían de unidades de significación (palabra, oración y, más recientemente, el texto). No obstante ambos enfoques no dejan de considerar la necesidad de establecer “un método” a partir del cual los sujetos deben vincularse con la lengua escrita.

Estos posicionamientos, que sostiene la necesidad de establecer un método a priori a partir del cual trabajar con los niños y los adultos en contextos escolares, son lo que hemos intentado cuestionar. Desde nuestro punto de vista, los métodos son herramientas fundamentales en la transmisión, apropiación y producción de la escritura pero es importante recordar que son puestos en uso a partir de las relaciones que establecen los sujetos en un contexto y en un momento histórico determinado; relaciones que no pueden ser “diseñadas” a priori por ningún método.

En una línea similar a la que hemos propuesto, podemos encontrar otro conjunto de debates teóricos entre quienes se han dedicado a explorar las condiciones a partir de las cuales se construyó determinado “uso” de la escritura: unos explorando las condiciones históricas (Cuccuzza, Pineau, entre otros) y otros los procesos de construcción de los sujetos (Ferreiro, Teberosky, entre otros). El enfoque etnográfico en torno a la lengua escrita, al cual adscribimos (Rockwell, Candela, Lorenzetti, entre otros), recupera ambas

posiciones. Este enfoque se ha focalizado en el entramado de prácticas cotidianas que hacen uso de la escritura construyendo el lenguaje. Prácticas de escritura apropiadas a partir de una determinada trayectoria formativa transmitiendo o produciendo un determinado registro de la realidad social en el marco de relaciones sociohistóricas. En este sentido hemos analizado las prácticas de escritura como expresión del entramado singular que se construye entre el proceso individual (o psicogenético) y el social (o sociohistórico).

Estudiantes y docentes se encuentran con, y hacen suyas, las prácticas de escritura en las relaciones que entablan cotidianamente. La particular manera en que esto se despliega expresa la manera singular en que las instituciones transmiten a los sujetos el lenguaje a partir del cual apropiarse el mundo social produciendo un “imaginario colectivo” dotado de sentido compartido. La creación de prácticas de escritura compartidas entrelaza los procesos individuales en una red de procesos sociales creados y recreados a lo largo de la historia.

Significa entonces que las prácticas de escritura son, como sostuvimos a lo largo de los capítulos, simultáneamente un sistema instituido y una práctica social instituyente que transmite y produce una interpretación del mundo que nos rodea, y lo hace sobre la base de las apropiaciones del lenguaje escrito vivenciadas en la trayectoria formativa de quien escribe. La lengua es un corpus de prescripciones y prácticas comunes a todos los escritores de una época (Barthes; 2011), y en este sentido al hacer uso de la escritura los sujetos no producen “nuevas” letras, palabras u oraciones. No obstante, lo que si hacen, es apropiarse las prescripciones y prácticas que propone la lengua, lo que les permite transmitir “nuevos” usos.

Las prácticas de escritura entramadas en las escuelas

Las escuelas son instituciones especialmente atractivas para analizar el entramado de procesos individuales y sociales si se las aborda “*como un contexto histórico variable, dentro del cual se dan prácticas cotidianas que definen cierta relación con la lengua escrita*” (Rockwell; 1992a). Esta

concepción de las instituciones escolares nos otorga un campo fértil para explorar la relación entre las prácticas de escritura y el “uso” escolar de la lengua escrita, al mismo tiempo que rastreamos las diferentes “huellas históricas” respecto a los “métodos” de transmisión que se actualizan en las prácticas cotidianas de escritura.

Hechas las consideraciones anteriores, sostenemos que niños y adultos “usan” relacionamente sus experiencias extraescolares respecto de la escritura, enriqueciendo y complejizando los “usos” propuestos “escolarmente” para dicha práctica. Este entretendido de experiencias en el contexto escolar se debe a que la escritura es simultáneamente una de las prácticas centrales a partir de las cuales se transmiten, se apropian y se producen las relaciones en el contexto escolar, a la vez que uno de los “contenidos escolares” que son transmitidos, apropiados y producidos dentro de las aulas cotidianamente. De esta manera en la escritura se estarían entramando los “usos” configurados local e históricamente respecto a esta práctica.

En este sentido la escritura sería una práctica social desplegada en un espacio intersubjetivo conformado históricamente, en el cual los escritores comparten e intercambian sus experiencias y las relaciones que se construyen en la cotidianeidad escolar. Si nos acercamos, desde esta perspectiva, al uso de las prácticas de escritura en la cotidianeidad escolar, se abre la mirada hacia interrogantes distintos a los planteados por los abordajes centrados en los procesos de enseñanza, aprendizaje y transposición del lenguaje escrito.

La “enseñanza”, el “aprendizaje” y la “transposición” son procesos en los que podemos rastrear los “usos” de la escritura en la cotidianeidad escolar pero que desde nuestro punto de vista dificultan observar las relaciones que los sujetos construyen entre sus experiencias escolares y extraescolares. En relación con esto es que hemos preferido enfocarnos en los procesos de apropiación, transmisión y producción de las prácticas de escritura, los cuales suceden en múltiples contextos, multiplicando los sentidos y usos otorgados a lo que implica escribir en el contexto escolar. Al enfocarnos en la transmisión damos cuenta de las relaciones a partir de las cuales adultos y niños ponen en común

las valoraciones construidos respecto a cuales prácticas, en nuestro caso de escritura, son o no necesarias para la vida en sociedad en cada contexto social y periodo histórico. Asimismo, para analizar las relaciones a partir de las cuales niños y adultos construyen sus propias prácticas de escritura, en el marco de las que socialmente se encuentran disponibles en cada periodo sociohistórico, hacemos referencia al proceso de apropiación.

Cuando las relaciones que despliegan los sujetos construyen prácticas que entrelazan sus experiencias respecto al “uso” del lenguaje escrito, consideramos que nos encontramos ante un proceso de producción que entrelaza dichas experiencias transmitidas y apropiadas a lo largo de su trayectoria tanto escolar como extraescolar. Es decir que estos procesos de transmisión, apropiación y producción no están restringidos a las instituciones formales sino que entrelazan, mediante las relaciones que los sujetos despliegan, las diversas instituciones sociales que configuran un determinado momento sociohistórico.

Asimismo, durante este trabajo, hemos sostenido que para aproximarnos a las prácticas de escritura que se despliegan cotidianamente en las escuelas es necesario explicitar nuestras propias prácticas de escritura, para lo que consideramos indispensable recurrir a una perspectiva que nos permita ubicar nuestras prácticas en el marco de una historia social, para poder posteriormente analizar las prácticas que observamos. Comprender que el uso “adecuado” de los elementos de la lengua escrita remite a un determinado contexto social e histórico, nos permite analizar las prácticas de escritura desplegadas en el contexto escolar como parte de un entramado de relaciones sociales que redefine constantemente los usos otorgados a dichas prácticas. Relaciones sociohistóricas que sientan las condiciones a partir de las cuales transmitir, apropiar o producir nuestra experiencia social con el lenguaje escrito. De esta manera, junto a los “usos” escolarizados del lenguaje escrito, se ligan otras experiencias sociales, que redefinen y complejizan los “usos” y sentidos otorgados a las prácticas de escritura. Tanto niños como adultos despliegan sus prácticas de escritura articulando sentidos diferenciales de lo que se considera en cada contexto social e histórico “escribir”. Las prácticas de

escritura condensan las diferentes relaciones que los sujetos vivencian cotidianamente con la lengua escrita. Articulando “saberes” que no han sido concretados o legitimados en un corpus de “conocimiento” con los “contenidos” escolares de lo escrito.

En este orden de ideas se inscribe nuestra afirmación de que las prácticas desplegadas al escribir no son sólo comprensibles a partir de las relaciones cotidianas que parecen haberlas suscitado sino que es necesario articular las condiciones históricas a partir de las cuales se han constituido dichas prácticas con las condiciones sociales en las que estas operan. Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores hemos explorado las relaciones existentes entre el sistema de escolarización a lo largo de la historia de nuestro país y los diferentes “métodos” propuestos. Las prácticas que cotidianamente se construyen entre niños y adultos en las escuelas actualizan las “huellas” pasadas que han caracterizado su trayectoria formativa. Las prácticas de escritura contienen su propia historia objetivada en las relaciones sociales que las constituyeron a partir de determinadas condiciones sociales e históricas. *“Los cambios en la relación con la escritura han marcado profundamente la historia de las culturas escolares. En muchos lugares se transitó de una alfabetización basada en el catecismo religioso y los textos morales y cívicos, hacia la “apertura de los valores que la vinculan a una definición del individuo, de una nación o una cultura” (Chartier, 1999)”* (Rockwell; 2001a).

Las prácticas de escritura entramando conocimiento, saber y contenido

La experiencia que los sujetos hacen en torno al lenguaje escrito, como sostuvimos anteriormente, condensa usos diferentes. La escritura es vivenciada por niños y adultos como “contenidos” propuestos desde las políticas curriculares; “saber” práctico desplegado en las interacciones diarias y “conocimiento” experto. Teniendo en cuenta esta situación, durante este trabajo, no nos ha interesado establecer definiciones sino explorar las relaciones que entre niños y adultos construyen con las prácticas de escritura, y cómo estas relaciones en contextos diferentes son consideradas en términos de “contenido”, “saber”, y “conocimiento”. Nuestro foco estuvo puesto en

analizar cuáles prácticas de escritura son presentadas como construcciones ajenas, o no, al universo escolar y con las que niños y adultos deben confrontar sus experiencias con la lengua escrita (Novaro; 2011).

Teniendo en cuenta esta situación, en nuestro trabajo de campo, pudimos observar cómo durante la práctica de escritura se debaten e intercambian posiciones, entrelazando prácticas propuestas en los “contenidos curriculares” con “saberes” construidos en diversos ámbitos sociales. En la cotidianidad escolar niños y adultos construyen sus prácticas de escritura estableciendo conexiones con su propia red de relaciones sociales. Red que teje la transmisión, apropiación y producción de los “contenido curriculares”, los “saberes” sociales, y los “conocimientos” disciplinares en diferentes marcos de significación compartida.

En este sentido las prácticas de escritura, que son consideradas en el contexto escolar en términos de “contenidos”, expresan los “mandatos” en torno a lo que se ha considerado la transmisión, apropiación y producción en cada momento histórico de un “imaginario colectivo” respecto a lo que implica, o no, estar escolarizado. De esta manera, al considerarse que ciertas prácticas de escritura representan los conocimientos socialmente válidos, y otras no, se están considerando ciertas relaciones sociales, ciertos ordenamiento de la realidad social por sobre otro. Esta valorización en términos de conocimiento extrae un conjunto de prácticas de escritura presentándolas en términos de un “método” objetivo diseñando un sujeto ahistórico y descontextualizado. Naturalizando ciertas relaciones por sobre otras en tanto pueden ser transmitidas, apropiadas o producidas de manera abstracta independientemente de la experiencia individual y social. La construcción social de las prácticas de escritura en términos de “método” involucran un conjunto de procedimientos, razones y hechos independientes de la experiencia individual, que ofrecen un "acceso" a lo percibido como verdad y simultáneamente orientan y definen la práctica como “un hacer” adecuado respecto a lo que se considera socialmente “correcto e incorrecto”.

No obstante, en el contexto escolar, esta naturalización entra constantemente en tensión pues la escritura -si bien supone relaciones que son presentadas en términos de un conocimiento abstracto- está siendo usada al mismo tiempo como una práctica que necesita de la experiencia para ser transmitida. Es decir que es transmitida en términos de contenido en el momento mismo en el que está siendo usada como práctica de conocimiento, ya sea de sí misma como de “otros” contenidos, lo cual habilita constantemente el acceso a dicha práctica de la experiencia social de cada sujeto. En este sentido, como sostuvimos en los diferentes capítulos, en la cotidianeidad escolar los sujetos al hacer “uso” de las prácticas de escritura, si bien pueden partir de los contenidos propuestos en las políticas curriculares, despliegan un proceso de apropiación y producción que apela necesariamente a los saberes construidos en diversos ámbitos sociales.

No obstante es importante aclarar que los contenidos transmitidos en la currícula oficial, y apropiados por los sujetos, son producto de un proceso de construcción colectiva que se condensa en las prácticas escolares cotidianas en el salón de clase a partir de la experiencia y la trayectoria de los sujetos que han intervenido en ese proceso. A partir de este contexto docentes, padres, adultos a cargo y estudiantes/niños construyen sus propias prácticas de escritura poniendo en juego los recursos culturales requeridos para cada situación de escritura. De esta manera, si la relación desplegada se enmarca en un contexto socioeducativo o escolar, se desplegarán prácticas que implicarán un intercambio valorativo entre niños y adultos, respecto a su conveniencia, o no, para el contexto en el que están siendo usadas. Las prácticas dependerán de las relaciones cotidianas en las que se esté llevando adelante dicha economía escrituraria (de Certeau; 1996) y, por ende, del proceso de construcción social que se esté desplegando en cada momento histórico.

Las prácticas de escritura desplegadas por niños y adultos se apropian de los contenidos curriculares propuestos para el uso de la lengua escrita -el acto mismo de escribir- y al hacerlo producen “otras prácticas” traspasando “otros usos” sociales de la escritura. Prácticas que se despliegan antes, durante y

después de escribir visibilizando las relaciones que en cada momento sociohistórico construimos con los “contenidos”, los saberes y los conocimientos.

Las prácticas de escritura entramando prácticas.

En el apartado anterior hemos sostenido que los sujetos construyen relaciones diferentes con las “prácticas de escritura”; en las propuestas curriculares éstas se expresan en términos de contenidos e implican la transmisión, apropiación y producción del acto mismo de escritura.

Sostener que las prácticas de escritura exceden el acto mismo de escritura nos permite visibilizar el tejido de relaciones que los sujetos ponen en juego al escribir. Relaciones que involucran conocimientos y saberes vivenciados en sus familias, sus empleos, sus barrios, sus escuelas, etc. La transmisión, la apropiación y la producción de las prácticas de escritura exceden el uso mismo del grafema, y se extiende relacionamente entramada en otro conjunto de prácticas que se despliegan antes, durante y después del acto mismo de escritura.

En el contexto escolar los usos de la escritura que se construyen en la interacción no están dados de antemano ni son inherentes al acto mismo de escritura. Entre docentes y estudiantes se construyen ciertos usos, pero es posible, también, encontrar prácticas propias de los estudiantes en las que no participan los docentes, algunas en las que tienden a retomar usos propuestos por estos y otras que remiten a su trayectoria extraescolar. En ambos casos se encuentran intentos de los estudiantes de construir prácticas alrededor del acto mismo de escritura a partir de su propia experiencia con la lengua escrita.

Estas prácticas que rodean el acto de escritura expresan las vivencias de cada sujeto a lo largo de su trayectoria, en ellas se entretajan otras prácticas de escritura; escolares, familiares, barriales, etc. Las prácticas que rodean el acto mismo de escritura expresan las formas en que representamos nuestra

sociedad, la materialidad que condiciona su uso y el “imaginario social” a partir del cual legitimamos determinadas relaciones con el sistema de escritura en sí y la manera de acceder a otros conocimientos mediante la lengua escrita. Es por esto que las prácticas de escritura desplegadas en el contexto escolar son, y han sido históricamente, arena de conflictos y disputas sociales en torno a la institucionalización de un “método” que valore la práctica “correcta” o “socialmente válida”, prácticas a partir de las cuales construimos nuestra experiencia con el mundo social.

La transmisión, apropiación y producción del lenguaje escrito está permanentemente interpelada por el uso que los sujetos despliegan en su cotidianeidad; suscita interminables debates entre especialistas de diferentes campos disciplinares y es transformada permanentemente en las prácticas que día a día se despliegan entre niños y adultos en las escuelas. (Simonneaux y Legardez; 2011).

A lo largo de esta tesis, hemos intentado contribuir al estudio de la relación entre los procesos de construcción del sistema de escritura y los procesos sociales a partir de los cuales se construyen usos y sentidos en torno al lenguaje escrito. Creemos que el análisis de las prácticas de escritura nos permitió construir puentes conceptuales entre ambos procesos, y de esta manera, contribuir a la comprensión de lo que sucede entre niños y adultos al escribir.

Post-scritum
Al fin de cuenta escribimos con el corazón

*“Ser todo es ser una parte;
El verdadero viaje es el retorno.”
Ursula K. Le Guin*

Post scríptum, del latín *post scriptum*, es una palabra que significa "después de escrito", abreviado **P.S.** o **PS**. Se suele usar para añadir algo posterior a un texto, cuando éste ya ha sido dado por concluido, siendo una alternativa a su corrección o enmienda. En muchos casos es intercambiable con la posdata (**P. D.**, **post data**, después de la fecha), pero ésta tiende a reservarse a los añadidos al final de una carta.

Los motivos para preferir una adición a una corrección son diversos. Mientras los escritos se realizaban a mano o con máquina de escribir, la economía podía ser un motivo suficiente en muchos casos. En la era de los escritos electrónicos, cuando es tan fácil modificar el cuerpo del texto, el principal motivo que subsiste es conservar su forma original, preservando así las reglas que regulan la escritura, sin renunciar a añadir algún dato o argumento. Asimismo se suele usar esta fórmula cuando el autor desea incluir alguna información no relacionada directamente con el asunto principal de la obra o cuando se incluye otros registros de uso en torno a lo escrito.

“El calor de diciembre agobiaba, el último día de clases Liliana se había tenido que retirar antes de la escuela y los chicos de 1ºA tenían las últimas dos horas libres. En la escuela se respiraba el aire de fin de año, docentes, directivos y no docentes van de un lado a otro resolviendo, atendiendo, preparando el acto de fin de año.

La directora decide juntar a los dos 1º llevarlos al gimnasio y dejarlos a cargo de Silvana, la maestra del 1ºB. Los chicos felices, los varones aún más pues podían jugar a la pelota en la canchita. Se arma un equipo de 1º A; Damián, arriba de punta, un poco más atrás por la derecha Agus y por la izquierda Diego; detrás de ellos Nato a su izquierda Marcelo y a su

derecha Gonzalo; y atrás por derecha Carlos, por izquierda Mati y en el medio como último jugador Nano. Finalmente al arco Miguel, y afuera esperándolos con una "Pesi" Alfredo. Enfrente los chicos de 1°B.

.....

Al costado de la cancha estaban Lo, la hermana de Nano y Sergio, un nene más grande que adora a Lo. Nano los vio, el timbre había sonado y lo habían ido a buscar al gimnasio. El resto de los chicos festejaban el gol de Nato. Nano los saluda con un "chau" a la distancia, sabiendo que al año siguiente se volverían a ver como siempre, y salió caminando hacia su casa con Lo, su muñeca Lola, y Sergio. En su casa los esperaban Héctor y Noemí, sus padres, y las más ricas milanesas con papas fritas."

Por la forma de pararse, en el medio de la cancha, de matarla con el pecho, de volar hasta la raya, no se sabe con qué pie, se les va a ir otra vez, con una agonía fugaz o sirviendo una pared.

Por la forma de pararla, de apretarla contra el piso, levantando la cabeza, ganando el pique cortito, no se sabe con qué pie, los desbordara otra vez, al zaguero lateral a mis ojos que no creen.

Como quiebra la cintura y la razón, se acomoda en el aire
El pájaro, para pintar ese gol al domingo

Por la forma de cambiarla, sin hacer una de mas, con esa comba exquisita, que se anticipan al azar, no se sabe con qué pie, se les va a ir esta vez, de las canillas del back, a mis ojos que no creen.

Por la forma de pararse, para patear el penal, donde se lo juega todo, sin revancha ni refrán ohhh. no se sabe con qué pie, se les va a ir esta vez, al zaguero lateral, a mis ojos que no creen.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (1985). "El enfoque antropológico en la investigación social." En las Jornadas sobre "Antropología y las Ciencias Sociales" organizada por la Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario, el 20 de agosto de 1985.
- ACHILLI, E. (1988). "La Práctica Docente: Una Interpretación desde los saberes del maestro." (Investigación en Talleres de Educadores). Rosario, Argentina. Universidad Nacional de Rosario -Facultad de Humanidades y Artes - Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales.
- ACHILLI, E. (1992). "Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños". Documento de trabajo, Rosario.
- ACHILLI, E. (1994). "Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples". En 1º Jornadas sobre "Etnografía y Métodos Cualitativos". IDES. Bs.As.
- ACHILLI, E. (1996). *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Rosario, Homo Sapiens.
- ACHILLI, E. (2001). *Investigación y Formación Docente*. Rosario. Laborde.
- ACHILLI, E. (2003). "Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana". Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor, Rosario.
- ALBERDI, J.B. (1852). "LAS BASES. Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina". En http://www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages/Alberdi/Alberdi_Bases_00.htm.
- ALVARADO, M (2001). "Enfoques en la enseñanza de la escritura", en Alvarado, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. FLACSO/ Manantial.
- ARIES, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus, Madrid.
- BACHELARD, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno, México.

- BARCO, S. (1997). *La corriente crítica en didáctica: una mirada elíptica a la corriente técnica* En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Bs.As.
- BARTH, F. (1975). *Ritual and knowledge among the Baktaman of New Guinea*. Oslo Universitetsforlaget.
- BARTHES, R. (2011). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Siglo veintiuno editores, Bs.As.
- BATALLAN, G y DIAZ, R (1990). "Salvajes, barbaros y niños. La definición del patrimonio en la escuela primaria." En Cuadernos de Antropología Social N°2, Bs. As.
- BATALLGÁN, G. (1987) "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela" En Elichiry, N. (Comp.) *El niño y la escuela*. Nueva Visión, Bs. As.
- BATALLÁN, G. Y VARGAS, R. (2002). "Regalones, Maldadosos, Hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido". La educación de los niños y niñas *de cuatro años que viven en la pobreza urbana*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- BEILLEROT, J. BLANCHARD-LAVILLE C. MOSCONI N. (1998): *Saber y relación con el saber*. Paidós, Buenos Aires.
- BERNETTI, J.L. Y PUIGGRÓS, A. (1993). *Historia de la educación argentina: tomo 5: Peronismo: Cultura Política y Educación (1945-1955)*. Galerna, Bs.As.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Editorial Morata, Madrid.
- BIRGIN, A., DUSSEL, I. Y TIRAMONTI, G. (1998). "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos". Revista Propuesta Educativa N° 18.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002) "La escritura del lenguaje dominguero". En Ferreiro, M y Gómez Palacio, M (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Bs. As.
- BOTTARINI, R. (2012). "Leer, escribir, votar: La conflictiva definición del currículum ciudadano". En CUCUZZA, R. y SPREGELBURD, R. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón, Bs.As.
- BOURDIEU, P – PASSERON, J.C. (1970) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI, Bs. As.

- BOURDIEU, P. (1978) *Outline of a Theory of Practice*, Richard Nice I (trans.) Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1982). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, México.
- BOURDIEU, P. (1993). *Cosas dichas*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. CHAMBOREDON, J-C. (2002). *El oficio de sociólogo presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno Editores, Bs.As.
- BOURDIEU, P. (2007) *Él sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores, Bs. As.
- BRASLAVSKY, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Kapelusz, Bs.As.
- BRASLAVSKY, B (1996). "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer en la Argentina? (desde 1810 hasta 1930)." Ponencia en el Congreso Internacional de Educación, Departamento de Educación, Buenos Aires, UBA. (Mimeo).
- BRASLAVSKY, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. Fondo de Cultura Económica, México.
- BRASLAVSKY, B. (2009). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica, Bs.As.
- BRITO, A. Y PINEAU, P. (2012). "La lectura y la escritura en la escuela.". En *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de Capacitación Multimedial del Ministerio de Educación de la Nación.
- BRUNER, E. (1986). "Experience and Its expressions". En Turner, V. y Bruner, E. (compiladores). *Antropología de la experiencia*. University of Illinois. EEUU.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza, Madrid.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.

- CAMILLIONI; DAVINI; EDELSTEIN; LITWIN; SOUTO, y BARCO (1990). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- CAMILLONI, A. – LEVINAS, M. (2002). *Pensar, descubrir y aprender*. Aique. Bs. As.
- CANDELA, A. (2001). "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- CARDONA, G. R. (1999). *Antropología de la escritura*. Gedisa. Barcelona. España.
- CARLI, S. (1991). "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación". En Puiggrós, A. (Dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina II*. Galerna, Buenos Aires.
- CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, Bs. As.
- CARRO, S., NEUFELD, M. R., PADAWER, A. y THISTED, S. (1996). "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana". En *Propuesta Educativa*, año 7, Nº 14, FLACSO, Bs As.
- CARUSO, M. Y DUSSEL, I. (1996). "YO , tu, él, quién es el sujeto?". En *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Ed. Kapelúz, Bs. As.
- CASTEDO, M y TORRES, M. (2012). "Un panorama de las teorías de alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En CUCUZZA, R. y SPREGELBURD, R. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón, Bs.As.
- CASTORIADIS, C (2006). *Una Sociedad a la Deriva: Entrevistas Y Debates [1974-1997]*. Katz, Bs.As.
- CASTORIADIS, C. (1994). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa, España.
- CERLETTI, L. (2003) *Las familias, ¿un problema escolar? Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

- CERLETTI, L. (2005) "Trayectorias y recorridos escolares en un barrio de la Ciudad de Buenos Aires". En Achilli, E. *et al.* (comps.) *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Laborde Editor, Rosario.
- CERLETTI, L. (2005). "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños". En: Cuadernos de antropología Social N° 22, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- CERLETTI, L. (2006) "*Las Familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*". Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CERLETTI, L. (2007) "Entre lo visible y lo invisible: familias, escuelas e interacciones cotidianas". En *Revista Novedades Educativas* N° 201, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CERLETTI, L. (2008). "Usos y sentidos de la categoría "familia" en relación a la escolarización infantil, un análisis crítico". En actas de las III Jornadas de Investigación en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. Buenos Aires.
- CERLETTI, L. RÚA, M y SINISI, L. (2011) "La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores". *Revista Espacios*. FFyL-UBA. Bs.As.
- CERLETTI, L.; GALLARDO, S.; GARCÍA, J.; HIRSCH, M.; RÚA M. Y RUGGIERO, L. (2007). "De barrios, escuelas y políticas estatales en torno a la escolarización. Avances de una investigación etnográfica en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social". VII RAM, Porto Alegre, Brasil.
- CHALL, J.S. (1967). *Learning to Read: The Grand Debate*. McGraw-Hill, New York.
- CHARTIER, R. (1993). *Popular Culture: A Concept Revisited*. *Intellectual History Newsletter*. 15, 3-13. [Citado en Rockwell, 1996].
- CHARTIER; R. (1996) *Sociedad y escritura en la Época Moderna. La cultura como apropiación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CHARTIER, A-M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CHEVALARD, Y. (1985). *La transposición Didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*. Aique, Bs.As.

- COLANGELO, A (2006) "La crianza en disputa" En actas del VIII CAAS, Universidad de Salta, Salta.
- COLOTTA, P., CUCUZZA, R. Y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2012). "Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora." CUCUZZA, R. y SPREGELBURD, R. *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón. Bs.As.
- CORRIGAN, P. y SAYER, D. (1985). "Introduction y Afterthought". En *The Great Arch: English State formation as Cultural Revolution*. Versión en castellano en Lagos, M.L. y Calla, P. (Comps.). (2007). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuadernos del Futuro 23.
- CRAGNOLINO, E. (1997). "La unidad doméstica en una investigación de antropología educativa". En *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social*. La Plata.
- CRAGNOLINO, E. (2000). "La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa". *Cuadernos de Antropología Social* N° 12, FFyL-UBA. Bs.As.
- CRAGNOLINO, E. (2001). "Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba". Tesis de Doctorado no publicada, FFyL-UBA., Argentina.
- CRAGNOLINO, E. (2002). "Trayectorias educativas en familias de origen campesino del norte cordobés". *Cuadernos de Educación. La Educación como espacio público: historia, políticas y escenarios cotidianos*. 2.
- CRAVINO, C. (1998). "Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones". En Neufeld et al, *Antropología Social y Política*. Eudeba, Bs. As.
- CUCUZZA, R. y PINEAU, P. (1998). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi vida*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CUCUZZA, R. y PINEAU, P. (2004). EL PROYECTO HISTELEA (HISTORIA SOCIAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ARGENTINA. Universidad Nacional de Luján (Argentina).En <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLuj%E1n.pdf>.

- CUCUZZA, R. y SPREGELBURD, R. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón. Bs.As.
- DAVAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Ed. Paidós, Bs As.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DE MIGUEL, A. (2012). "Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna." En CUCUZZA, R. y SPREGELBURD, R. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón. Bs.As.
- Decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización (2003-2012): informe del director general sobre los progresos realizados en 2006-2007 UNESCO, Consejo ejecutivo. Paris, 2007.
- DÍAZ DE RADA, Á. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- DÍAZ DE RADA; Á. (2006). "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela". Departamento de Antropología Social y Cultural. UNED.
- DONZELOT, J. (1991) *La policía de las familias*. Alianza, Madrid.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Bs. As.
- DURHAM, E. (1998). "Familia y reproducción humana". En: Neufeld et al. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, Bs. As.
- DURKHEIM, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica, México.
- EDELSTEIN, G. (2002). "Problematizar las prácticas de la enseñanza". En Alternativas. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.
- EDWARDS, V. (2001). "Las formas del conocimiento en el aula" En ROCKWELL, E. (Comp.) En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Consejo Nacional de Educación (1939). *El Monitor de la Educación Común*. En <http://books.google.com.ar/>.

- ELICHIRY N.; (2005) "Los deberes escolares: procesos cognitivos e interactividad" En *Revista Novedades Educativas* Nº17. Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.
- ELICHIRY N.; ARRÚE C.; AIZENCANG N.; MADDONI P.; NAKACHE D.; SCAVINO C. (2005) "Sistemas de aprendizaje e inclusión educativa: procesos cognitivos e interactividad". En *Anuario de Psicología* (XII) Facultad de Psicología. UBA. Bs. As.
- ESCOLAR, C. (2000). *Topografías de la Investigación*. Eudeba, Bs.As.
- EVANS-PRITCHARD, E. (1978). *Los Nuer*. Barcelona, Anagrama.
- EVERHART, R. (1993): "Leer, escribir y resistir". En: *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985). "Escuela y clases subalternas". En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (Comps.). *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 195-215). México: I.P.N. – D.I.E.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1998). "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", *Novedades Educativas* núm. 95, Bs. As.
- FELDMAN, D. Y PALAMIDESSI, M. (2008). "Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques." Colección Universidad y Educación. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (compilador). (1996). *Memorias de Manuel Belgrano*. Serie: Biblioteca Página/12, Bs. As.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (1982). "Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura". Dirección de Educación Especial, México. (Fascículo 4).
- FERREIRO, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- FERREIRO, E. (1999) *Cultura escrita y educación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (1999) *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. (2002) *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (Compiladoras). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo Veintiuno editores, México.

- FERREIRO, E. (2004) *Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?* En Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- FOUCAULT, M (1968). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno, México.
- FOUCAULT, M (1981). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno, México.
- GARCIA, J. (2004) "La construcción política de las identidades: sentidos de la participación de los adolescentes en una escuela secundaria". Tesis de Licenciatura, FFyL, UBA.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós. Barcelona.
- GEERTZ, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Bs. As.
- GESSAGHI, V. Y PETRELLI, L. (2006). "Ya está todo cocinado?: padres y maestros en la trama del debate por la nueva Ley de Educación Nacional". En actas de las 8vas Jornadas Rosarinas de Antropología Social. Rosario.
- GESSAGHI, V y PETRELLI, L. (2006) "Ley de Educación Nacional: una mirada acerca de la construcción de sentidos y consensos". En las 4tas JIAS. FFyL. UBA. Bs. As.
- GESSAGHI, V. Y PETRELLI, L. (2008). "El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación". *Propuesta Educativa* 29, Bs.As.
- GIDDENS, A. (1979). "Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis". Cambridge: Cambridge University Press.
- GLUCKMAN, M. (1987). "Análisis de una situación social en la Zululandia moderna". En Feldman-Bianco. *Antropología de las sociedades contemporáneas. Métodos Global*, Sao Pablo.
- Goodman Y. y Goodman, K. (1993). "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total {whole-language}" En *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. En Moll (Comp.) Aique, Buenos Aires.
- GOODY, J. (1977). "Against 'ritual': loosely structure thoughts on a loosely defined topic". En: S. F. Moore y B. Myerhoff (eds): *Secular ritual*. Van Gorcum, Assen, Amsterdam.

- GOODY, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. ALIANZA EDITORIAL, Bs.As.
- GOODY, J. (2003). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Gedisa, Barcelona.
- GRASSI, E (1998). "La familia: un objeto polémico". En María Rosa Neufeld et al. (comps.). *Antropología social y política. Hegemonía y poder; el mundo en movimiento*. Eudeba, Bs. As.
- GRASSI, E., HINTZE, S. Y NEUFELD, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Espacio, Bs. As.
- GVIRTZ, S. (1997): *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires. Aique.
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona.
- HARRIS, O. (1986) "La unidad doméstica como unidad natural". En *Nueva Antropología*, vol. VIII, No. 30, México, Rosario.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona.
- HENRY, J. (1967). *La cultura contra el hombre*. Siglo XXI Editores. Madrid
- HIRSCH, M (2010). "¿Ya decidiste? "Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria" en *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Editores: María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- HIRSCH, M y RÚA, M; (2009). "Reflexiones en torno al "derecho a la educación": entre las políticas educativas y la cotidianeidad escolar". En actas del Segundas Jornadas de Antropología Social del Centro Bonaerense. "Antropología y crisis global: Desafíos para una interpretación desde el Sur". UNICEN- Facultad de Ciencias Sociales. Olavarría.
- HIRSCH, M y RÚA, M; (En prensa) "Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar" en *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*.

- HYMES, D. (1976). "La sociolingüística y la etnografía del habla". En Ardner, E. *Antropología Social y Lenguaje*. Paidós. Bs.As.
- JAKOBSON, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Editorial Ariel. Madrid.
- LAHIRE, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial, Buenos Aires.
- LEACH, E.R. (1978). *Sistemas políticos de la alta Birmania. Estudio de la estructura social kachín*. Anagrama. Barcelona.
- LEGARDEZ, A. ET SIMONNEAUX, L. (2011). *Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Editions Educagri, Francia.
- LEVINSON, B. Y HOLLAND, D. (1996) "La producción cultural de la persona educada: una introducción" en: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1997). "La lección de escritura". En *Tristes trópicos*. Paidós, España.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1997). *El Pensamiento Salvaje*. Fondo de Cultura Económica, Colombia.
- LORENZATTI, M. d. C. (2007). *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita. Un trabajo con maestros de jóvenes y adultos Córdoba*. Imprenta de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- LORENZATTI, M. d. C. (2009) "Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad". Tesis Doctoral de la Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- MALINOWSKI, B. (1986). "*Los argonautas del Pacífico occidental*"; Planeta-Agostini, Barcelona.
- MANNOCCHI, C. (2012). "La enseñanza de las primeras letras en tiempos de la dictadura" En CUCUZZA, R. y SPREGELBURD, R. *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón. Bs.As.
- MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR" de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, donde siguiendo la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006.

- MAUSS, M. (1972). *Sociedad y Ciencias Sociales. Obras III*. Barral Editores, Barcelona.
- MAUSS, M. (1999). *Ensayo sobre el don. La forma y la razón del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz Editores, Bs. As.
- MC LAREN, P (2005); "Pedagogía, cultura y cuerpo", en *La pedagogía radical como política cultural*. Paidós, Bs.As.
- MEAD, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa (1928)*. Ed. Planeta-Agostini, Buenos Aires.
- MENÉNDEZ, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismos, diferencias y racismos*. Prohistoria ediciones. Rosario. Argentina.
- MERCADO, R. (1986). "Una reflexión crítica sobre la noción 'escuela-comunidad'". En: Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. DIE/Cinestav/IPN, México.
- MONTESINOS, M. P., PALLMA, S. y SINISI, L. (1998) "Diferentes o desiguales? Dilemas de los "Unos y los Otros" (Y de Nosotros también)". Ponencia presentada a la V Reunión del Merco Sur "Cultura y Globalización". Tramandaí, Brasil.
- MONTESINOS, M. P. y PALLMA, S. (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia. En Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-90). Buenos Aires: Eudeba
- MONTESINOS M.P, NEUFELD M.R., PALLMA S. THISTED J.A. (2000) "Lo que se nos va de las manos": escuelas en contextos de desigualdad". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías. Bs. As.
- MONTESINOS, M. P., NEUFELD, M. R. y SINISI, L. (2001). "Réquiem por la "escuelita de barrio". Itinerarios, escuelas y trama urbana." Ponencia presentada a las V Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Departamento de Antropología Sociocultural de la Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- MONTESINOS, M. P. (2002). "Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social." Tesis

de Maestría no publicada. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina.

- MONTESINOS, M. P., NEUFELD, M. R., PALLMA S., SINISI, L. y THISTED, J. A. (2003). "Apuntes para una historia de las políticas educativas en la Argentina: análisis comparativo de dos períodos disímiles: 1880- 1990, 1990-2002." Ponencia presentada en las I Jornadas "Experiencias de la diversidad". Universidad Nacional de Rosario.
- MONTESINOS, M. P. (2006). "Algunos ejes para el debate socioeducativo a propósito del proyecto de Ley de Educación Nacional." Ponencia presentada en el 3er Congreso de Educación y Diversidad y 1er Congreso Internacional, *Entre la Reforma y los cambios cotidianos*.
- MONTESINOS M.P., PALLMA S. Y SINISI L. (2007) "Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos". Revista ETNIA N° 48, Olavarría.
- MONTESINOS, M.P., SINISI, L. y SCHOO, S. (2009). "Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria". Buenos Aires: DINIECE/Ministerio de Educación de la Nación.
- MORIN, E. (1998). "Por una reforma del pensamiento". En *Articular los saberes, ¿qué saberes enseñar en las escuelas?*, Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- NEMCOVSKY, M. (2000). "La familia en la escuela. Un estudio antropológico de las concepciones sobre familia". En Achilli et al. *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. UNR Editora, Rosario.
- NEUFELD, M.R. (1992). "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las "escuelas de islas". En Cuadernos de Antropología N° 4, Universidad Nacional de Luján.
- NEUFELD, M.R., GRIMBERG, M., TISCORNIA, S. Y WALLACE, S. (Comp.) (1998). *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, Bs.As.
- NEUFELD, M. R. (1998). "Estrategias familiares y escuela". Cuadernos de Antropología Social 2, FFyL-UBA.
- NEUFELD M.R. Y THISTED J. A. (1999). "*De eso no se habla...*". *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Bs. As.

- NEUFELD, M. R. (2000). "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En Revista Ensayos y Experiencias. Familias y escuelas. Bs.As.
- NEUFELD, M. R. (2002). "Cotidianeidad, aprendizaje y *política*, una aproximación histórico-etnográfica a la enseñanza en la Argentina." Presentado en el Seminario Qualitative Classroom Research: ¿What in the world happens in classrooms? México, 27-31 de mayo de 2002. (Mimeo).
- NEUFELD, M. R. Y THISTED, J. A. (2005). "Mirando la escuela desde la vereda de enfrente". En ACHILLI, E. et. al. (Comp.). Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa. Laborde Editor, Rosario.
- NEUFELD, M.R. (2005). "¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la Educación". En *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- NEUFELD M.R., SINISI L. Y THISTED J. A (2010). *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Editores: Neufeld, M.R.; Sinisi, L. y Thisted, J.A. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- NOVARO, G. (2011). "Niños y escuelas saberes en tensión". En Batallán, G. y Neufeld, M.R. (Comp.). Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Biblos. Bs.As.
- OMINETTI, L. M. (2008) "Familias y cultura escrita. Aproximaciones a realidades cotidianas, domésticas y escolares". En Revista Decisión Nº 21. Septiembre-Diciembre 2008, México.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ORTNER, S. (1982). "Theory in anthropology since the sixties", in *Comparative Studies in society an history*, Vol. 26, Nº 1, Cambridge University (traducido por Elena Belli y Ricardo Slanutsky).
- PIAGET, J. (1926/2001). *La Representación del Mundo del Niño*. Morata, Madrid.
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor, Barcelona.
- PIAGET, J. (1946/1999). *Psicología de la inteligencia*. Crítica, Barcelona.

- PINEAU, P. y MARIÑO, M. (2006). El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Colihue, Bs.As.
- PINEAU, P. (2012). "Historias del enseñar a leer y escribir". En Serie Temas de Alfabetización N° 4. Coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.
- PUIGGRÓS, A. (1990). "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino." En *Propuesta Educativa N°2*. FLACSO, Bs. As.
- PUIGGRÓS, A. (2006). *Historia de la educación argentina: tomo 1: sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna, Bs.As.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1996). *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Península, Barcelona.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1974). "Sobre las relaciones burlescas". En *Estructura y Función en la Sociedad Primitiva*. Península, Barcelona.
- RICOEUR, P. (2008). *Sobre la traducción*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (1987). "Repensando institución: una lectura de Gramsci". DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- ROCKWELL, E. (1992) "La dinámica cultural en la escuela". En GIGANTE, E. (comp.). *Cultura y Escuela: la reflexión actual en México*, Serie Pensar Cultura, México.
- ROCKWELL, E. (1992a) "Los usos magisteriales de la lengua escrita". En Revista Nueva Antropología, Vol. XII, N° 42, México.
- ROCKWELL, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROCKWELL, E. (1996). "Claves para apropiación: La escolarización rural en México" (traducción). En Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press.
- ROCKWELL, E. (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, A. y Del Río, P. *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid.
- ROCKWELL, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares en el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural". En *Interações, estudos e pesquisas*. Vol. 5, N° 9. Brasil.

- ROCKWELL, E. (2001). *La escuela cotidiana*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- ROCKWELL, E. (2001a). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares." En Revista Educación e Investigación, San Pablo, v27, n1.
- ROCKWELL, E. (2002). "Los usos escolares de la lengua escrita". En Ferreiro, M y Gómez Palacio, M (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Bs. As.
- ROCKWELL, E. (2011). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión?" En Batallán G. y Neufeld, M.R. (Comp.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Biblos. Bs.As.
- ROCKWELL, E. (2006). "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela". En Cultura Escrita & Sociedad, nº 3. México.
- ROCKWELL, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". En Revista de Antropología Social. Universidad Complutense de Madrid, España.
- ROCKWELL, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- RÚA, M. (2010). "Recursos y saberes: reflexiones en torno a los "usos" de los conocimientos escolares en la "reunión de padres"" en Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: -Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editores: María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- RÚA, M; (2008). "De recursos y saberes". En Actas del VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM). "Diversidad y poder en América Latina" Buenos Aires, Argentina.
- RUA, M; (2009). "De saberes tradicionales y conocimientos nacionales." En actas de las 10º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. "A 25 años de la recuperación de la disciplina: herramientas para pensar alternativas desde Latinoamérica". Rosario.

- RÚA, M; (2009). "Reflexiones en torno a los procesos de apropiación desplegados en los "usos" de la escritura" en actas del 1º Seminario Taller de Antropología y Educación. "La antropología de la educación en la Argentina. "Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas". UNC-FFyH. Córdoba.
- SAHLINS, M. (1985). *Islas de Historia*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- SÁNCHEZ ABCHI, V Y BORZONE, A.M. (2010). "Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula." En Revista Lectura y Vida del 31/1.
- SANTILLÁN, L. (1999). "Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales". Tesis de Licenciatura, FFyL, U.B.A. Bs. As.
- SANTILLÁN, L. (2003) "De "Misas", "Demandas" y "Asistencia": Procesos de Producción Local en la Historia de un Centro de Educación Complementaria". En Cuadernos de Antropología Social N° 17 Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA.
- SANTILLÁN, L. (2007). "Cuando el problema está más allá de la "convocatoria": un abordaje acerca de las relaciones de intercambio y la desigualdad en torno al cuidado y la educación de la infancia". En Cuadernos del INAPL N° 21. INAPL.
- SANTILLÁN, L; NEUFELD, M.R. y CERLETTI, L. (2011). "Las familias en a la escuela". En Revista EXPLORA LAS CIENCIAS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.
- SAPIR. E. y otros. (1972). *Fonología y Morfología*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- SINISI, L. (1999). "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización". En Neufeld M.R. y Thisted, J.A. (Comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Eudeba, Buenos Aires.
- SINISI, L. (2000). "Diversidad Cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo". Revista Ensayos y Experiencias, N° 32.
- SOLARI, M. (1991). *Historia de la educación argentina*. Paidós, Bs.As.

- TEBEROSKY, A. (2000). "Los sistemas de escritura". En Congreso Mundial de Lectoescritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000. Universidad de Barcelona.
- TEDESCO, J.C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo Veintiuno de Argentina Editores, Buenos Aires.
- THOMPSON, E. P. (1984). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica, Barcelona.
- TURNER, V. (1967). *La selva de los símbolos*. S.XXI, Madrid.
- URRESTI, M. (2000): "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani, E. (compilador). Ed. Losada, Bs. As.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta, Madrid.
- VIGOTSKY, L (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lantaró, Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L (1984). *Infancia y Aprendizaje*. Akal, Madrid.
- WILLIS, P. (1979). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Editorial Anthropos, Barcelona.