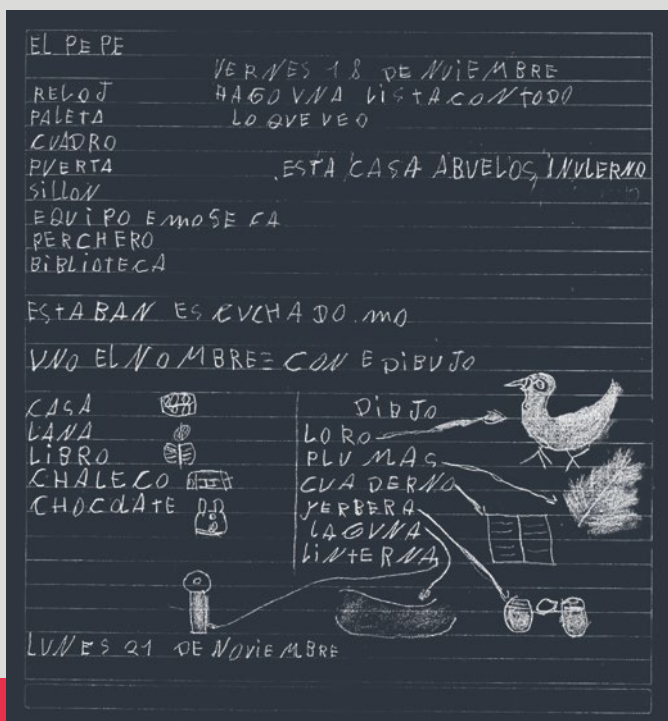


# Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI





Conocimientos, prácticas  
sociales y usos escolares  
de cultura escrita de adultos  
de baja escolaridad



Conocimientos, prácticas  
sociales y usos escolares  
de cultura escrita de adultos  
de baja escolaridad

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI

*Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*

© María del Carmen Lorenzatti

Primera edición: 2018

D.R. © Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Corrección de estilo: Cecilia Fernández

Cuidado editorial: Carmen Amat

Diseño y formación: Haydeé Salmones

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los derechos.

ISBN: 978-607-9286-20-0

Impreso en México



## CONTENIDO

Agradecimientos	9
Prólogo	13
Introducción	17

### **Capítulo 1. Educación de jóvenes y adultos: ¿procesos de alfabetización, literacidad y/o letramento?**

Introducción	23
Alfabetización y cultura escrita	23
Alfabetización y organismos internacionales	25
Otros modos de entender los procesos de alfabetización	29
Los nuevos estudios de literacidad (NEL)	40
Articulación conceptual: nuevos estudios de literacidad y teoría de la actividad humana	47
Sujetos, conocimientos cotidianos y multimodalidad	49
La escuela de jóvenes y adultos como dominio específico para la enseñanza de la cultura escrita	56

## Capítulo II. Consideraciones metodológicas

Introducción	67
Construcción del objeto de investigación y enfoque metodológico	68
Trabajo de campo: selección del universo empírico y de las estrategias metodológicas	72
Análisis de los datos	91

## Capítulo III. Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales: “¿qué me impide a mí no saber leer y escribir?!”

Introducción	97
Vida cotidiana y actividades desplegadas por Marta Graciela y Antonio	99
Cultura escrita y poder	120
Tramas contextuales que conforman las prácticas de cultura escrita	124
Usos de la cultura escrita	136
Los recursos simbólicos de cultura escrita como guías de las acciones desplegadas	142
Comportamientos letrados	147
Marta Graciela y Antonio como lectores y escritores	149
Identidades letradas oscilantes de Marta Graciela	151
Identidades letradas de Antonio	163
¿Qué significa ser alfabetizado?	167
Sujetos activos	169



**Capítulo iv. “¡Como que nací conociendo!”  
Conocimiento cotidiano y multimodalidad  
en adultos de baja o nula escolaridad**

Introducción	175
Apropiación de cultura escrita y multimodalidad	176
Usos de la multimodalidad en los espacios sociales	218

**Capítulo v. Marta Graciela y Antonio van a la escuela  
Prácticas de literacidad en el contexto escolar**

Introducción	251
El espacio social escolar: la escuela estudiada	252
Usos escolares de la lengua escrita	255
Las prácticas de literacidad en la escuela	259
La escritura en el aula: ¿qué escriben Marta Graciela y Antonio?	261
¿Cómo escriben Marta Graciela y Antonio en los cuadernos?	266
El agotamiento y tormento de Marta Graciela al escribir en la clase	272
Lectura en el aula	277
Cultura escrita y multimodalidad en la escuela	283
Lenguaje oral (interacción verbal entre los estudiantes y con la maestra)	297
Multimodalidad mediada	299
El conocimiento del mundo social en la escuela	303
Conocimiento del mundo social en el aula	311

Comportamientos letrados	315
Identidad letrada en la escuela	320

## **Capítulo VI. Aportes para reconceptualizar las prácticas de literacidad de jóvenes y adultos**

Introducción	325
La literacidad: un retrato de prácticas sociales que van configurando identidades letradas	329
Marta Graciela y Antonio son sujetos activos y participativos	332
La lectura del mundo de Marta Graciela y Antonio se realiza a través de la multimodalidad mediada	335
El discreto olvido del uso social de la lengua escrita en el aula	337
Reconceptualizar la literacidad	344
Bibliografía	347

## AGRADECIMIENTOS

Este libro es producto de muchos años de trabajo y estudio junto a colegas, docentes de jóvenes y adultos, y estudiantes de Ciencias de la Educación. En el tiempo que transcurrió la investigación, estuvo presente la palabra de María Saleme de Burnichon, con quien aprendí que el adulto de nula/baja escolaridad tiene conocimientos que van más allá de lo que expresa, y que sus manifestaciones implican una riqueza de lenguaje que es necesario desmenuzar, para poder pensar, al lado del maestro, las propuestas de alfabetización.

El escrito surge de múltiples prácticas de cultura escrita y prácticas sociales donde convergieron diferentes instituciones, actores y mediadores que hicieron posible concretar y socializar los hallazgos.

En primer lugar quiero agradecer profundamente a mi familia. A mi marido, Ricardo, que con tanto amor apoyó este proyecto, valoró la importancia de mis viajes y, con su comprensión y estímulo permanente, contribuyó a la finalización de la investigación. A mis hijas Paula, Emilia e Irene, que entendieron también que esta producción forma parte de un proyecto de vida, porque nacieron y vivieron a sabiendas de que la lengua escrita es un bien social desigualmente distribuido. Sin el cariño que me han brindado estos años, el trabajo no hubiera sido posible.

Un agradecimiento especial a muchas personas que me apoyaron incondicionalmente. A la Dra. Judith Kalman, por su generosidad intelectual y su rigurosidad en las miradas, que redundó en aportes claros y precisos para el análisis y la escritura. Cabe señalar también que las nuevas tecnologías marcan una vía de acceso al trabajo intelectual, que en este caso fue decisivo durante todo el tiempo de la investigación, ya que mediante los *chats* y Skype logramos encontrarnos y trabajar en el ciberespacio casi todos los días. A la Dra. Elisa Cragolino, amiga de tantos años, por su mirada atenta y vigilante para evitar “el deber ser” de la prescripción pedagógica, y por orientar el análisis hacia lo que aparece, lo que emerge en la realidad estudiada. Un agradecimiento a ella por ayudarme a ver a “los sujetos” y su cotidianidad.

A Marta Graciela y Antonio por permitirme “entrar en sus vidas”, compartir sus angustias y sus alegrías. Por mostrarme cómo es el mundo de los “analfabetos”, sus laberintos y sus atajos con la cultura escrita.

A Elizabeth y Silvia, maestras de la escuela, por entender que la investigación exige permanencia en el aula, registro de prácticas y observación de lo que sucede sin que ello se traduzca en sentirse “observadas, registradas y estudiadas”.

A mis queridas amigas Patricia Torriglia, María Cristina Sardoy, María Elena Duarte, Gloria Beinotti y María Fernanda Delprato, por las lecturas agudas, los comentarios y los señalamientos que en las calurosas tardes de verano compartieron conmigo. A María Rosa Brumat, Laura Ominetti, Miguel Genti, María Alejandra Bowman, Verónica Ligorria y Yanina Paolasso, miembros del equipo de investigación, y a Irán Guerrero, colega mexicana, por sus ayudas puntuales.

Un agradecimiento especial a mis amigas y colegas brasileñas: Lilane María de Moura Chagas y Maria Isabel Serrao, de la Universidad Federal de Santa Catarina (Florianópolis),

con quienes profundicé mis lecturas de la perspectiva histórico-cultural y la teoría de la actividad humana, de Leontiev. También a mis amigas mexicanas, Mercedes Ruiz Muñoz, de la Universidad Iberoamericana y Gloria Hernández Flores, del Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, por las discusiones y aportes realizados en relación con los sujetos adultos en el mundo social y la cultura escrita.

Finalmente, agradezco a las instituciones que coadyuvaron en la realización de la investigación. A la Universidad Nacional de Córdoba, por la Beca de Formación de la Secretaría de Ciencia y Técnica (Secyt); al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México, donde realicé dos estancias de investigación, en los años 2007 y 2008. También un agradecimiento especial al Crefal, que durante ese tiempo me albergó para trabajar en su biblioteca y avanzar en el análisis de mis registros, en un ambiente propicio para sentarse a escribir, rodeada de bosques y ardillas. Con la misma confianza y respeto por mi trabajo, hoy publica este libro.



## PRÓLOGO

Si la definición más simple de la alfabetización es saber leer y escribir, entonces el significado de analfabetismo es no saber hacerlo. En esta dicotomía alfabetizado/analfabeta, aparentemente inalterable e inerte, se oculta la complejidad del proceso de conocer, interpretar y producir textos escritos para diversos propósitos y en múltiples contextos. Tal idea simplista de la alfabetización reduce el acto de leer y escribir a lo que los ojos encuentran en la página o pantalla blanca, al conocimiento de las letras y los sonidos, la construcción de sílabas y la integración de palabras que los neolectores pueden reconocer y pronunciar. En este libro, María del Carmen Lorenzatti, investigadora educativa de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), deshace y complejiza la idea restringida de leer y escribir y explora cómo las personas conjugan conocimientos, saberes y experiencias con los textos y la interacción entre lectores y escritores en los eventos letrados, sean consolidados o no.

En su estudio, la Dra. Lorenzatti explica que los lectores y escritores nunca se encuentran solos frente a una página escrita, ya que incluso leer un libro en la tranquilidad del atardecer, es un hecho social construido históricamente. A través del análisis de eventos específicos, la autora ilustra cómo leer y escribir son siempre prácticas situadas, contextualizadas en el mundo social. Con base en esta premisa, ana-

liza detalladamente los contextos de la lengua escrita y las relaciones sociales que se generan mediante su uso, y busca responder a la pregunta: *¿de qué manera los lectores y escritores frágiles se relacionan con la cultura escrita en distintos espacios sociales?* Así mismo, a través del acompañamiento a dos adultos que participan en un programa de alfabetización, examina la relación que se establece entre los conocimientos del mundo social que circulan en el aula, y la cultura escrita en el espacio social escolar.

El trabajo de Lorenzatti se erige sobre dos pilares conceptuales que dan consistencia al estudio. Por un lado, insiste en la importancia del contexto y parte de la noción de la cultura escrita desde los recursos, relaciones sociales, y formas discursivas que se emplean en prácticas sociales más amplias. Describe y examina eventos letrados en los distintos espacios donde los adultos participan, despliegan saberes y construyen conocimiento. Agrega a su discusión sobre las prácticas sociales la idea de que las actividades, integradas por acciones y propósitos, actúan como organizadoras de los contextos letrados. Esto permite observar, por ejemplo, cómo Marta Graciela, una lectora poco consolidada, interactúa en torno a una pantalla llena de texto con una empleada del banco, y advierte, junto con ella, lo que allí se dice sobre la situación de suspensión de pago que enfrenta.

El otro concepto pilar de este estudio es la multimodalidad, una noción que permite comprender la movilización de diversos recursos semióticos en la comprensión de los textos y la construcción de significado de objetos culturales de diversas índoles. El libro muestra cómo Antonio y Marta Graciela, los adultos que la investigadora entrevista y acompaña en múltiples escenarios, reconocen los distintos objetos escritos que cada espacio demanda, lo que les permite interpretar y actuar en múltiples contextos y responder a una



variedad de demandas sociales. Es el caso de la visita a un despacho jurídico, donde ella presenta un amplio expediente integrado por páginas escritas y las va entregando de acuerdo a la solicitud del abogado, o el trámite de cobro de la jubilación en el banco, donde él se mueve con confianza e identifica los documentos que debe mostrar. A partir del uso de la imagen gráfica, el lenguaje oral, los diferentes tipos de papel de los documentos, los números y el texto escrito, Marta Graciela y Antonio reconocen y organizan cada uno de estos objetos.

Para contrastar la soltura con la cual los participantes se desplazan por el mundo, la autora de este libro incluye una exploración de estas mismas personas en las clases de alfabetización en un programa de educación de adultos. Retrata a la escuela como un espacio con un mandato específico en relación con la lectura y escritura, y evidencia el desconocimiento institucional de lo que los educandos adultos saben hacer frente a diversas representaciones escritas y gráficas. En el aula, la cultura escrita se encuentra encorsetada en el trabajo mecánico con las sílabas y las letras; es decir, se restringe a la enseñanza aislada de estos elementos y no considera la complejidad de los procesos de significación.

Los resultados del estudio que se presenta en estas páginas aportan reflexiones y observaciones muy ricas y sugerentes sobre el leer y escribir en el mundo social, así como acerca del aprendizaje y la apropiación de prácticas letradas; con ello, se hace un importante aporte para repensar la educación de adultos y para orientar el diseño de un nuevo enfoque para estos programas. En este sentido, el libro se puede entender también como una caja de herramientas teórico-metodológicas para desarrollar propuestas de enseñanza en el campo de la educación de jóvenes y adultos; de manera particular, en los modos de favorecer el acceso a la cultura

escrita de una amplia franja poblacional que nunca fue a la escuela, o que no la terminó en la edad correspondiente. También brinda conocimientos para elaborar propuestas curriculares y de formación específica para los maestros y alfabetizadores. En resumen, se trata de una obra que trae una mirada nueva y aire fresco frente a un problema educativo añejo.

*Judith Kalman*

DIE/CINVESTAV

Ciudad de México, agosto de 2018

## INTRODUCCIÓN

La situación de la alfabetización de jóvenes y adultos preocupa a los gobiernos de la Región desde hace muchos años. Se han realizado esfuerzos a nivel internacional y nacional para ofrecer una respuesta, pero generalmente están centrados en las miradas cuantitativas de la problemática. Los maestros también están preocupados, y buscan respuestas para abordar “la heterogeneidad de sujetos, edades, intereses y necesidades” que encuentran en los espacios áulicos. Los jóvenes y adultos expresan que “conocen las letras pero no las pueden hacer hablar”, acuden, abandonan y vuelven a participar en los distintos programas que se ofrecen.

En este libro se presenta un estudio sobre las prácticas de cultura escrita que desarrollan adultos de nula/baja escolaridad en distintos espacios sociales (religioso, doméstico, financiero, laboral y escolar). Se analizan cuáles son las actividades y acciones que conforman estas prácticas, a partir de propósitos y condiciones particulares. También se examinan aquí los distintos modos (discurso, imagen gráfica, escritura) que los sujetos estudiados utilizan para otorgar sentido a los textos y, a su vez, para apropiarse de conocimientos.

El acercamiento a esta problemática se realiza desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (Street, 1984, 2005; Kalman, 2003, 2005; Gee, 1996; Zavala, 2002), que consideran la cultura escrita como *práctica social*, donde co-

bra importancia el contexto de uso de la lengua escrita y las relaciones sociales que se generan en torno a ella. Se reconocen también los conocimientos de la cultura escrita que los sujetos adultos poseen, sus usos sociales y sus consecuencias.

El interés analítico de este estudio se centra en observar y comprender de qué manera los sujetos de nula/baja escolaridad se relacionan con la cultura escrita en distintos espacios sociales. Este propósito implicó decisiones metodológicas orientadas a acompañar a dos estudiantes de una escuela de nivel primario de jóvenes y adultos en sus actividades cotidianas, con el fin de estudiar las acciones que desarrollan en distintos espacios sociales, y el lugar de la cultura escrita en cada uno de ellos.

La *literacidad* no puede pensarse fuera de lo que la gente hace con ella. No es una habilidad técnica, sino que se trata de usos con el lenguaje o prácticas discursivas particulares. En este sentido, sus consecuencias serán múltiples de acuerdo con las formas en que ésta es usada por los diversos actores (Zavala, 2005; Kalman, 2003, 2004; Barton y Hamilton, 1998).

¿Cuáles son los saberes cotidianos que tienen los alumnos de nivel primario de jóvenes y adultos en relación con el mundo social, y cómo se vinculan a través de la cultura escrita? Esta pregunta es central para el estudio aquí presentado, y por ello se desagrega en otras más específicas referidas a los distintos espacios sociales visitados: ¿cuáles son los contenidos de ese conocimiento cotidiano y cómo se expresan en cada uno de ellos?; ¿qué se lee y escribe sobre estos temas? Finalmente, interesa conocer la relación que se establece entre los conocimientos del mundo social que circulan en el aula, y la cultura escrita en el espacio social escolar.

La investigación se orientó desde una perspectiva socioantropológica que permitió analizar la vida cotidiana de dos adultos de nula escolaridad a partir de acompañamientos

realizados en distintos espacios sociales. Los enfoques semiótico y sociológico aportaron elementos para comprender los modos de apropiación de los conocimientos, la incidencia de éstos en la construcción de proyectos a futuro, y el lugar que la escuela de adultos ocupa en la vida de los adultos estudiados.

Este libro pretende aportar herramientas teórico-metodológicas para desarrollar propuestas de enseñanza en el campo de la educación de jóvenes y adultos. De manera particular, busca incidir en los modos de favorecer el acceso a la cultura escrita de una amplia franja poblacional que nunca fue a la escuela, o no terminó en la edad correspondiente. También brinda conocimientos para elaborar propuestas curriculares y de formación específica para los maestros y alfabetizadores.

El libro se compone de cinco capítulos y un apartado final. En el capítulo I se presenta una síntesis de las perspectivas teóricas que contribuyeron a la construcción del objeto de estudio y los antecedentes del mismo.

En el capítulo II se abordan las consideraciones metodológicas de la investigación. Se hace referencia a las decisiones tomadas en relación con las estrategias y procedimientos metodológicos en función del objeto de estudio y con las particularidades de cada uno de los momentos de indagación y análisis de la presente investigación.

En el capítulo III se analizan las prácticas de cultura escrita y la literacidad enmarcadas en prácticas sociales más amplias. Se consideran las actividades desarrolladas por los dos adultos estudiados en los distintos espacios sociales visitados. En cada uno de éstos se examinan las acciones, sus propósitos y las relaciones sociales que se entablaron. En este marco, se profundiza la mirada en los recursos de cultura escrita involucrados y los usos sociales asignados a ellos. Tam-

bién se analizan los comportamientos letrados de las personas y de qué manera éstas van constituyendo sus identidades letradas. Este análisis permite reconocerlos como sujetos activos, contrariamente a lo que opinan, en muchos casos, la prensa y los programas gubernamentales de alfabetización, entre otros.

En el capítulo iv se desarrollan los modos en que estos adultos se apropian de la cultura escrita. Se desagregan los modos representativos (multimodalidad) de los que hacen uso los sujetos para “leer el mundo”. Se complejiza este análisis incorporando el papel de los medios de distribución de mensajes y la participación de instrumentos mediadores en este proceso particular. Desde un enfoque sociológico, se describen los conocimientos cotidianos que fueron apropiados a lo largo de sus vidas en los distintos espacios, y cómo estos conocimientos ayudaron a construir el sentido personal que le imprimen a sus vidas. Se hace referencia a sus proyectos sobre la familia y los planes para el futuro. En este sentido, se observa el lugar que ocupa la escuela de adultos para ellos.

En el capítulo v, Marta Graciela y Antonio van a la escuela. En primer lugar se describe el espacio institucional escolar y el espacio áulico. Se analizan las prácticas de cultura escrita, enfatizando qué se lee y escribe y cómo se lee y escribe en la escuela. En el espacio social escolar se estudia la incorporación de distintos modos representativos y la vinculación con herramientas mediadoras en la apropiación de los conocimientos. En este marco analítico se examinan los conocimientos cotidianos del mundo social que circulan en la escuela y el aula, y de qué manera, y a través de qué canales, ingresan a la institución escolar. Por último, se observan los comportamientos letrados y la constitución de una identidad letrada en el espacio social escolar.

El apartado final sintetiza los principales hallazgos expuestos en el texto y señala las contribuciones que este estudio hace al campo de la educación de jóvenes y adultos.





## CAPÍTULO I

### Educación de jóvenes y adultos: ¿procesos de alfabetización, literacidad y/o letramento?

#### Introducción

La experiencia profesional desarrollada en el campo de la educación de adultos generó aproximaciones teóricas sobre la alfabetización desde distintas perspectivas. En este capítulo se presentan los ejes teóricos que se constituyeron en herramientas conceptuales fértiles para la reflexión y el análisis de la problemática estudiada. Los ejes son los siguientes: alfabetización y cultura escrita; sujetos, conocimiento cotidiano y multimodalidad; y la escuela de jóvenes y adultos como un espacio de enseñanza de la cultura escrita.

#### Alfabetización y cultura escrita

Es necesario diferenciar dos ámbitos que tienen distintos orígenes y características en relación con el abordaje de la cultura escrita. Uno de los ámbitos donde se construyen y difunden enfoques, maneras de entender y abordar la alfa-

betización, corresponde a los organismos internacionales de educación. Es importante, entonces, reconocer las concepciones de alfabetización que sostienen éstos, porque condicionan las prácticas alfabetizadoras de los distintos países de la Región latinoamericana. En general, en las reuniones mundiales y/o regionales que se realizan periódicamente en conjunto con los ministros de Educación de los diferentes Estados miembros, se acuerdan y consensan definiciones que orientan luego las políticas para el sector. En particular, interesa presentar la posición de la UNESCO y la propuesta actual de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

El segundo ámbito es el espacio académico, donde se realiza un recorrido conceptual sobre el término *alfabetización*, de manera simultánea con los organismos internacionales. Se analizan los desarrollos de lo que se conoce con el nombre de “Gran División” porque ofrecen elementos conceptuales para entender los posicionamientos de los organismos internacionales sobre la problemática. Se presenta luego la perspectiva de Paulo Freire (Brasil), porque ésta ofrece elementos para estudiar la alfabetización como un acto político. Se recuperan también los estudios psicogenéticos de Ferreiro, en Argentina. Se incluyen porque, aun cuando esta autora desarrolló sus investigaciones con niños, presenta un quiebre en el análisis de la problemática de alfabetización al estudiar al sujeto que aprende a leer y escribir. Otra perspectiva que ofrece herramientas para estudiar el tema es la socioantropológica desarrollada por Elsie Rockwell en México. Esta autora incorpora la dimensión histórica y analiza el desarrollo de procesos históricos complejos y heterogéneos en la apropiación de la cultura escrita.

El enfoque sociocultural estudia a la alfabetización como práctica social. Abre la mirada a la lectura y a la escritura como prácticas comunicativas situadas, cuyo significado co-

bra sentido en los contextos de uso. Esta perspectiva orienta los análisis del trabajo y resulta fértil, ya que permite observar quién lee y escribe, quién favorece la lectura y escritura y cómo se configuran las relaciones entre los lectores y escritores y los recursos de cultura escrita.

Esta mirada se profundiza en los nuevos estudios de literacidad (*new literacy studies*). En esta perspectiva teórica la alfabetización no sólo es considerada como una práctica social, sino que enfatiza que se produce en el marco de otras prácticas sociales que le otorgan sentido, donde se establecen relaciones de poder y en las cuales las creencias de los sujetos sobre la literacidad cobran un papel fundamental en sus acciones.

En relación con esta perspectiva, el aporte de los estudios histórico-culturales de la escuela rusa, Vygotski y Leontiev, permiten desmenuzar el concepto de alfabetización como práctica social a partir de las nociones de actividad, acciones y propósitos.

Este abordaje conceptual nos permitió comprender qué sucede en la vida de las personas que no finalizaron la escolaridad obligatoria en la edad correspondiente, o bien, que nunca pudieron acceder a la institución escolar.

## **Alfabetización y organismos internacionales**

Una mirada histórica sobre los organismos internacionales nos ubica en la década de los cuarenta y la posición de la UNESCO cuando implementa, a nivel regional, el programa de “educación fundamental”. En él se propone que la alfabetización se asimile a la escuela, y que incorpore en su programa mucho más que la lectura y la escritura (Peresson, Mariño y Cendales, 1984). En esta época, el “analfabetismo”

se definía en Estados Unidos como la incapacidad de comprender las instrucciones escritas para desarrollar tareas militares. Esta visión instrumental fue definiendo las maneras de considerar a aquellas personas que no sobrepasaban ese límite impuesto arbitrariamente. Por ejemplo, la oficina de censos de ese país propuso cinco años de escolaridad mínimo para lograr el alfabetismo funcional (Kalman, 2000a).

A lo largo de las décadas, la UNESCO fue modificando los modos de designar a la problemática de la alfabetización. En la década de los sesenta —desde una concepción desarrollista—, se le asoció con “desarrollo de la comunidad”, y se intentó integrar la alfabetización a estos proyectos, dando prioridad a la participación sobre cualquier modelo pedagógico. En este contexto surge el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), realizado entre la UNESCO y el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), que propone la articulación de la alfabetización con elementos de aritmética en cursos vocacionales básicos relacionados con las necesidades de la población (cursos de agricultura, corte y confección, técnicas de construcción, entre otros) (Peresson *et al.*, 1984).

En esta línea, los diferentes países de América Latina implementaron planes o campañas de alfabetización acordes con las declaraciones periódicas de la UNESCO en cada década.

En las declaraciones de la UNESCO a lo largo de los años se observa una visión simplista de la alfabetización que señala la neutralidad de la lectura y escritura y omite considerar los propósitos que pueden tener las personas para su uso y aplicación. Se le atribuye un valor *per se* y un poder transformativo para la conciencia de los individuos que lleva a creer que con la lectura y escritura se superarán las desigualdades sociales, políticas y económicas (Kalman, 2000a).

Desde la Conferencia Internacional de la Educación de Adultos (CONFINTEA V) celebrada en Hamburgo en el año 1997, la UNESCO realizó una serie de reconceptualizaciones para la educación de adultos. En relación con la alfabetización, en este encuentro internacional se habló de un proceso que no puede ser visto como un fin en sí mismo. Se le consideró “una herramienta para el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (*a tool for learning throughout life*) y se le definió en función de los distintos campos donde se demanda la alfabetización: “*computer literacy, civic literacy*” (Cuadernillo 3, p. 5).

En esta línea se profundizaron los pronunciamientos en la CONFINTEA VI, realizada en la ciudad de Belém do Pará, Brasil, en el año 2009. En el Marco de Acción de Belém se afirma que “[...] la alfabetización es la base más importante sobre la cual se construye un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos” (p. 2). Se señala también que “[...] es un cimiento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar las oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuo educativo. El derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación” (p. 3). El documento presenta ítems propositivos en relación con la responsabilidad de la UNESCO de establecer un mecanismo de supervisión sistemática para evaluar la puesta en práctica de los compromisos asumidos por los delegados de los Estados miembros.

Cabe señalar que, a partir del año 2005, otro organismo internacional comenzó a tener presencia en materia de educación de jóvenes y adultos. En la xv Cumbre Iberoamericana (Salamanca, España) los jefes de Estado y de gobiernos iberoamericanos se comprometieron a eliminar el analfabetismo en la región entre los años 2007 y 2015. La Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) designó a la Organización

de Estados Iberoamericanos (OEI) para coordinar y formular un Plan. De esta manera, el Documento Base del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 fue aprobado en la XVI Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación que se desarrolló en Uruguay en el año 2006.

El Plan Iberoamericano avanza en definiciones con respecto a elementos claves de los planes nacionales de alfabetización. Sostiene que la alfabetización debe ser convertida en una política de Estado; que se debe integrar en procesos educativos más amplios de educación básica de personas jóvenes y adultas, superando modelos de campañas de corta duración asociados con coyunturas políticas; y que es necesario vincular la alfabetización con otros programas sociales, como generación de ingresos, salud y sanidad básica, entre otros. Se recomienda fortalecer las estructuras institucionales de educación de jóvenes y adultos en cada país, por la vía de conformar, reforzar y capacitar a los equipos técnicos y docentes de los ministerios y otras administraciones de Educación de cada país. Esta perspectiva implica trabajo coordinado entre los gobiernos centrales, los gobiernos locales y la sociedad civil.

Estos principios, sin embargo, quedan en el plano de la retórica si se parte de considerar al problema del analfabetismo como algo para “erradicar”. Este verbo remite a una concepción de catástrofe social, de plaga de la humanidad que hay que extirpar. Muestra también una concepción de educación ligada a una “visión digestiva”, en términos freirianos, como si se tratara de sujetos pasivos que deben recibir la alfabetización. Implica una connotación peyorativa porque lleva implícito la ausencia de un conocimiento socialmente legitimado: el código escrito.

En el análisis de diferentes documentos de los organismos internacionales se observa una visión cerrada, desligada

de la escolarización básica, desarticulada de una visión política global donde se establezcan relaciones con políticas sociales y económicas. Desde el punto de vista político se sostiene que la alfabetización produce ideales democráticos y cambios actitudinales con respecto al proceso de desarrollo nacional; sin embargo, en los materiales impresos de estos planes se pueden observar valores antidemocráticos que generan racismo, exclusión y desintegración mundial (Zavala, 2005).

Kalman (2008) realiza un recorrido histórico por el concepto de cultura escrita, los debates, sus consecuencias y su aprendizaje, y en uno de los apartados presenta seis definiciones de cultura escrita en programas de alfabetización vigentes en distintos países de América Latina, que se enmarcan en el Plan Iberoamericano de Alfabetización de personas jóvenes y adultas (2007-2015). Se puede observar el énfasis puesto en el aprendizaje de la alfabetización como parte de un proceso escolar, como la adquisición de capacidades básicas y mecánicas, como el dominio de la lectura y escritura, asociado linealmente al desarrollo social, económico y político de los países.

Este recorrido del concepto de alfabetización en el campo de las políticas educativas de jóvenes y adultos ofrece herramientas para indagar, por un lado, las acciones que los adultos de nula escolaridad realizan en el aula, y por otro, las percepciones que ellos mismos tienen de la cultura escrita.

## Otros modos de entender los procesos de alfabetización

### *La “gran división”*

En la década de los sesenta confluyeron distintas producciones en el mundo académico en materia de alfabetización,

tanto de niños como de jóvenes y adultos, y desde distintas perspectivas teóricas. En esta época predomina una visión técnica de la alfabetización que la entiende como adquisición de la lengua escrita, como un proceso mecánico de transcripción del sonido a la letra. Se ampara en un contexto político que relaciona los avances en la adquisición del código alfabético con el desarrollo nacional y la movilidad social y económica (Kalman, 2000a).

Dentro de este contexto histórico, Goody y Watt (1963, citado en Kalman, 2000a) sostienen que la alfabetización y la escritura alfabética son 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. Estos autores consideran que el uso de 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. Estos investigadores postulan diferencias de mentalidad entre las culturas orales y las escritas, y desde una perspectiva evolucionista analizan el efecto de la escritura sobre los modos de pensamiento. Forman parte de lo que se conoce como la Gran División porque señalan grandes diferencias entre la oralidad y la escritura, y le atribuyen poderes a esta última (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004).

Esta perspectiva de alguna manera da fundamento a las posiciones sostenidas por los organismos internacionales en el sentido de las consecuencias que tiene la alfabetización en los sujetos y las sociedades. Desde el punto de vista indi-



vidual, se cree que la lectura y la escritura tienen efectos cognitivos que inciden en las formas de pensar de las personas, que se vuelven más “inteligentes” y adquieren un “pensamiento científico” que les permite razonar con objetividad, abstracción y lógica (Zavala, 2005). Estaría también abonando a las creencias que algunos maestros sostienen en sus prácticas al presentarla de manera descontextualizada de los usos sociales de la lengua escrita que desarrollan los sujetos estudiantes fuera de la escuela.

*Paulo Freire: alfabetización como acto político*

Desde otra perspectiva, más ligada a la intervención que a la investigación, a fines de los años sesenta se conocen los trabajos que el educador brasileño Freire (1971) realizara con adultos no escolarizados pobres del norte de Brasil. La importancia y relevancia de sus escritos se centran en considerar a la alfabetización como un acto político, y en romper con la visión neutra de la educación. Para este autor los sujetos analfabetos no son seres marginados, como una opción personal para estar fuera de, sino que son seres para otros. No son hombres marginados por la estructura, sino hombres oprimidos dentro de ella.

Los analfabetos saben que son hombres concretos. Saben que hacen cosas. Lo que ellos no saben [...] Es que las acciones del hombre son transformadoras, creadoras y recreadoras [...] que *su* acción sobre el mundo es también transformadora [...] que pueden tener una voz, es decir, que no pueden ejercer el derecho de participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad, porque su trabajo no les pertenece (Freire, 1975, p. 30).

Desde el punto de vista de alfabetización crítica en Freire y su antropología filosófica, alfabetizandos y alfabetizadores son sujetos cognoscentes que no sólo están en el mundo, sino que están con el mundo y traban una relación dialógica en torno al objeto de conocimiento que es su realidad circundante. De esta forma, crean los conocimientos a partir de sus propias experiencias y reflexiones sobre su vida cotidiana. Es por eso que Freire considera la alfabetización de adultos como una “acción cultural para la libertad” y que “la lectura del mundo precede la lectura de la palabra” (Freire, 1982, p. 11).

Este enfoque supone un salto cualitativo en la comprensión de la lectura y la escritura. Freire (1975) niega el aspecto mecánico, vacío y estático de la lectura de la palabra, y reconoce que la lectura crítica de la realidad puede ocurrir independiente de la acción alfabetizadora propiamente dicha.

Otro aporte fundamental de este autor para la revisión de la noción de alfabetización es su referencia a la escritura como transformación de la realidad objetiva y como escritura de la historia. En estos términos, Freire (1975) sugiere la necesidad de ver no sólo la alfabetización, sino también la educación en general, como un *acto político* y como *acto de conocimiento*.

Este posicionamiento conlleva prácticas educativas; es por esta razón que la alfabetización no es una cuestión de técnicas. El proceso de alfabetización es un acto de conocimiento donde el alumno asume el papel de sujeto. Según el autor brasileño, es necesario que el alumno, como sujeto creador, reflexione sobre el proceso de leer y escribir y sobre el profundo significado del habla. En esta misma línea, sostiene que el lenguaje oral es imposible sin el pensamiento, y que ambos son imposibles sin el mundo al cual refieren. Por esta razón, las dimensiones cognoscitivas del proceso de al-

fabetización deben incluir las relaciones del hombre con el mundo.

Freire introduce la importancia de considerar el contexto de las acciones de los sujetos. En este marco, el proceso de alfabetización implica dos entornos interrelacionados: uno de ellos es el de auténtico diálogo entre alumnos y educadores (que favorece el proceso de abstracción para analizar la realidad), y otro el contexto real y concreto de los hechos, la realidad social en la cual el hombre existe. Pero esta simple relación no es suficiente; es necesaria una relación de comunicación entre los sujetos. Freire (1975) sostiene, además, que, desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento es algo socialmente constituido, y desde el punto de vista histórico, ninguna práctica educativa puede ser comprendida sin referencia al contexto en que se da.

Esta perspectiva rompe con la visión neutral de la educación en una época donde se encuentran dos grandes grupos de estudios sobre la problemática de la alfabetización, aunque los mismos están centrados en la alfabetización de los niños y no de los adultos. Por un lado, la literatura psicológica que lista las habilidades, a modo de coordinaciones sensoriomotrices que el niño debe tener para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura; y, por otro, la literatura pedagógica, que enfatiza la eterna discusión sobre cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir, el analítico o el sintético. Es decir, cómo se enseña, nunca cómo se aprende (Ferreiro, 1999).

### *Perspectiva psicogenética*

A finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, en Argentina, Ferreiro y Teberosky (1980), con base en estudios

psicolingüísticos, indagaron sobre los procesos y estrategias cognitivas implicadas en el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños; con estos estudios corrieron el telón desde una mirada centrada en los métodos de enseñanza, hacia los sujetos que aprenden la lengua escrita.

Esta perspectiva cambia de foco el análisis. Ya no se trata de un problema de métodos (analítico/sintético) y la escritura ya no es una transcripción del lenguaje al papel, sino que es una representación del lenguaje. Considerar la escritura como una manera particular de transcribir el lenguaje supone que el sujeto que va a escribir ya posee conocimiento de su lengua materna. Este posicionamiento significó una ruptura conceptual importante, en tanto que no se trata de focalizar el estudio en los métodos de enseñanza, sino en los procesos de construcción de lengua escrita en los sujetos, en este caso en particular, los niños.

Años más tarde, en México, Ferreiro desarrolló una investigación con el objetivo de conocer las conceptualizaciones de los adultos no alfabetizados acerca del sistema de escritura. En ésta consideró la relación entre lengua oral y lengua escrita, las condiciones de interpretabilidad de un texto, y la distinción entre grafías-letras y grafías-números, entre otros. En sus “conclusiones inconclusas” la autora sostiene que las semejanzas entre los adultos y los niños son notables en muchos aspectos, pero que, a la vez, hay diferencias marcadas. Los adultos presentan

[...] una fuerte distinción entre las grafías-letras y las grafías-números, conjuntamente con posibilidades de cálculo mental que los niños no poseen; una comprensión de la importancia de las segmentaciones del texto que es poco frecuente en los niños; una comprensión de las funciones socia-

les de la lengua escrita que los niños tampoco poseen en igual grado, etc. (Ferreiro, 2007, p. 206).

La investigación de Ferreiro y Teberosky aporta elementos para analizar de qué manera los adultos reconocen los nombres de las letras, las convenciones de la orientación de la lectura y las acciones ejercidas sobre los textos, no sólo en los cuadernos que ellos usan en el espacio escolar, sino también en los otros espacios visitados.

### *Perspectiva histórica-antropológica*

En el análisis de las prácticas de cultura escrita desde visiones interdisciplinarias cobra relevancia la dimensión histórica porque permite entender los procesos a partir de conocer las circunstancias históricas que condicionan la apropiación de la escritura. En este sentido, la investigadora mexicana Elsie Rockwell (2006), en su investigación sobre la apropiación de la cultura escrita por parte de dos pueblos de México (los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas), muestra la existencia de procesos históricos complejos y heterogéneos. Indaga sobre la relación que establecieron estos pueblos con la cultura escrita en tres dominios institucionales: el eclesiástico, el administrativo y el educativo, y encuentra que en cada caso las formas en que se desarrolló la escritura fue diferente. Lejos de representar una progresión lineal que asocia lo “primitivo” con lo oral y lo “civilizado” con lo escrito, estas historias hablan de procesos complejos en los que intervienen las decisiones de grupos en el poder, así como de los propios pueblos (Rockwell, 2006).

En otras palabras, este estudio muestra que las prácticas de escritura fueron canalizadas por Iglesias y órdenes religio-

sas, gobiernos coloniales y nacionales, y escuelas, pero también llevaban el sello de movimientos sociales y resistencias propios de los pueblos. Estas historias desmienten cualquier esquema de evolución lineal de la alfabetización y exigen explicaciones sociales y políticas. Esta investigación aporta herramientas para comprender los usos diferenciados de la cultura escrita según los distintos contextos y cómo se han ido configurando en relación con la historia política y social de la vida de los sujetos estudiados.

A su vez, Rockwell (2000) distingue las implicaciones de las distintas concepciones de cultura escrita; particularmente, la noción de escritura como *herramienta cultural* o como *práctica cultural*. Señala la importancia de la primera, desde la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o como “*outillage mental*”, siguiendo la escuela de los Annales, porque permite atender a la materialidad de los soportes e instrumentos que se usan para escribir; de esta manera, habría una primera condición para los usos sociales de la lengua escrita. En este sentido destaca ciertas limitaciones de dicho posicionamiento, porque si se examina sólo la condición material, se pueden dejar de lado otras dimensiones que son expresadas en prácticas y concepciones propias de los sujetos estudiados. Por ejemplo, si se remiten a las comunidades indígenas, se puede observar que su pobreza económica se traduce en una pobreza de instrumentos materiales de la lectura y la escritura. Si se toma en cuenta el plano simbólico se puede avanzar en analizar la relación entre la escritura, el conocimiento y la producción cultural.

En este marco, la autora mexicana retoma la concepción de la cultura escrita como práctica cultural y focaliza en el análisis de las acciones cotidianas, donde se involucra la lengua escrita. Retoma las nociones de Chartier (1995) y de De Certeau (1996) y comprende la idea de la lectura y la escritura

como prácticas culturales donde las formas que las norman —y las interacciones producidas— pueden influir mucho más que la tecnología utilizada.

### *Perspectiva sociocultural*

En la década de los ochenta, los investigadores buscaron dar respuesta a dos preguntas fundamentales sobre la problemática de la alfabetización: desde el punto de vista cognitivo, ¿cuáles son las consecuencias específicas de la alfabetización? Y desde el punto de vista social, ¿de qué manera se relaciona la alfabetización con los contextos culturales? Crecía la necesidad de mirar más de cerca la alfabetización y sus consecuencias en los contextos y ambientes donde conviven varias culturas (Kalman, 2000a). Hasta ese momento, los contextos en los que se desenvolvían los sujetos no eran analizados como significativos para comprender el proceso de alfabetización. La excepción en este punto era el brasileño Paulo Freire.

Kalman (2000a) recupera el planteamiento de Erickson cuando reflexiona sobre la dependencia entre alfabetización y contexto de uso, y señala que esta posición cambia la manera de entender las capacidades intelectuales de un sujeto en tanto éstas están constituidas por las relaciones sociales con otras personas y con los objetos con los que interactúa; en este sentido, el autor coloca al contexto dentro de la alfabetización.

Una de las investigaciones que se considera pionera en esta perspectiva es la que desarrollaron Scribner y Cole (1981) con el grupo Vai Vai de África occidental, donde estudiaron los diferentes usos de la escritura en cada uno de los contextos indagados. Este grupo tiene tres sistemas distintos de

escritura y cada uno de ellos se asocia a un tipo de actividad definida: escriben en vai para la conducción de negocios familiares y de la comunidad; en inglés en las escuelas, el gobierno y las instituciones económicas modernas; y la lectura y escritura en árabe se desarrolla en ámbitos religiosos. Cada uno de estos tipos de escritura entra en diferentes actividades cotidianas y, a su vez, cada una de éstas adopta diferentes formas de organización, transmisión y funcionamiento. Este estudio contrasta el alfabetismo diferenciado, asociado con tres tradiciones culturales: coránicas, occidentales e indígena, y proporciona descripciones detalladas sobre las maneras en que el aprendizaje informal existe fuera del sistema educativo. Esta investigación da cuenta del lugar del contexto de uso de la lengua escrita en los procesos de alfabetización, y provee herramientas conceptuales para indagar acerca de las actividades que realizan los adultos estudiados en los distintos espacios sociales, específicamente la configuración de los contextos y sus prácticas de cultura escrita (Zavala *et al.*, 2004; Kalman, 2000a; Kalman y Teale, 1997; Woods, 1997; Gee, 1996).

Kalman (2000a) subraya dos innovaciones teóricas de este estudio. Por un lado, muestra a la alfabetización desde los diferentes usos del lenguaje escrito, y por otro, contextualiza el uso del lenguaje y lo arraiga al contexto de uso. Se incorpora el concepto de práctica de alfabetización, entendida como una secuencia de actividades dirigidas a propósitos específicos que utiliza una tecnología particular y sistemas de conocimiento particulares.

Desde este enfoque, la autora (2000a, 2003, 2004) desarrolla investigaciones sobre lo que significa aprender a leer y a escribir en una sociedad letrada, es decir, cómo los sujetos adultos acceden a conocimientos socialmente validados y usan la lengua escrita para diversos fines, entendiendo la



alfabetización como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en eventos culturalmente validados. En una de sus investigaciones muestra que las mujeres tienen conocimiento sobre el uso y el funcionamiento de la escritura. Ellas saben cómo se utiliza un documento en el mundo social y las consecuencias de mantener estos documentos frente a un reclamo (en el caso de la carta de recomendación ellas saben que sirve para acceder a un trabajo y para investigar al solicitante, entre otros usos); tienen conocimiento sobre la forma y contenido de los distintos documentos (quién recomienda y quién es recomendado con sus datos específicos, por ejemplo); qué pueden decir y cómo hay que decirlo y, en este sentido, también muestran conocimientos acerca del orden de los elementos de las cartas, cuentas y recetas. Por último, las mujeres también poseen conocimientos sobre posición e identidad, es decir, sobre lo que le sucede a las personas en el mundo social a partir de la escritura: en el caso específico del documento que estamos ejemplificando, saben que la persona que firma debe conocer al recomendado, y que no se debe extender este tipo de documentos a cualquier persona, entre otros (Kalman, 2000b).

Estos estudios sobre el uso de la lengua escrita en contextos específicos, así como los análisis de los procesos sociales que se desarrollan en el aprendizaje de la lengua escrita dentro y fuera de la escuela, aportan elementos teóricos para estudiar la alfabetización, sus usos, su apropiación, su construcción social y su distribución en la sociedad.

Las preguntas de la literatura sociocultural de los años noventa se dirigen a conocer las diferentes formas de leer y escribir en función de los distintos contextos; las maneras en que se vinculan estas formas a la organización social de los contextos; y a analizar cómo permea el contexto de aprendi-

zaje al proceso de alfabetización y las prácticas de lengua escrita (Kalman, 1998).

Desde este enfoque teórico, Zavala (2002) analiza la literacidad en una comunidad campesina de Perú. Observa prácticas sociales específicas donde se desarrollan diversas formas de lectura y de escritura que están conectadas con: a) formas orales de utilizar el lenguaje; b) formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir; y c) modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos. A partir de este estudio Zavala sostiene que las prácticas letradas de la escuela bilingüe (quechua-español) y la Iglesia evangélica perpetúan un discurso de lo letrado como instrumento de subordinación e imposición, construido históricamente en la región, que se enfrenta más a desencuentros que a encuentros con las formas de vida y los intereses de los campesinos. Estos desarrollos teóricos a partir de investigaciones empíricas fueron claves para la configuración del objeto de estudio de la presente investigación.

### Los nuevos estudios de literacidad (NEL)

El estudio del campo de la alfabetización y la cultura escrita toma un giro importante a partir del aporte de otros campos que contemplan la teoría de la alfabetización, entre ellos, el desarrollo de la psicología cultural y antropológica, la rama de la ciencia cognitiva y la investigación de la ciencia social interdisciplinaria sobre aprendizaje. Gillespie (2001) sostiene que un investigador que ayudó a definir este campo emergente, conocido como los nuevos estudios de literacidad (*new literacy studies*) fue el antropólogo social Brian Street (1984; 1993). Después de observar la alfabetización a través de un amplio rango de contextos, el investigador inglés rechazó la

noción de la misma como la adquisición de destrezas y habilidades sin atender al contexto. El significado de la alfabetización, afirma, depende de las instituciones sociales y culturales donde se desenvuelve. Es un proceso a través del cual la lectura y la escritura son aprendidas como una construcción de significados de alfabetización por individuos particulares. La alfabetización no puede ser separada de su significación política y cultural y tratada como si fuese autónoma. De hecho, afirma el autor, es más apropiado referirse a las múltiples alfabetizaciones que a una sola.

Esta perspectiva se desarrolla y complejiza conjuntamente con el enfoque etnográfico, ya que requiere que se registre la cotidianidad de los sujetos en relación con la cultura escrita. Street reunió a un grupo de investigadores de distintas disciplinas, sobre todo de Estados Unidos e Inglaterra, que abordan la literacidad como práctica social. Recién en los últimos años se están desarrollando investigaciones desde este enfoque en algunos países de América Latina, como es el caso de México, Brasil y Perú.

Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) sostienen que esta perspectiva teórica ofrece un marco desde donde desenmascarar la aparente neutralidad de las prácticas letradas y deconstruir sentidos comunes para proponer alternativas que respondan a la diversidad sociocultural de los países latinoamericanos. Al flexibilizar la relación entre oralidad y escritura, la relación entre ambas se complejiza; se superpone la forma y función en la comunicación real en el marco de situaciones específicas. El concepto de literacidad destaca que la pluralidad de lo letrado es concebida como histórica y culturalmente construida y, por ende, inserta en relaciones de poder.

El reconocimiento de los avances que implican los NELS no supone, sin embargo, negar las dificultades encontradas

en el campo en relación con el término *literacy*. Al respecto, Kalman (2001) sostiene que la traducción de este vocablo al español es difícil porque “integra los usos de la lengua escrita, sus significados y las prácticas de leer y escribir, donde la lectura y la escritura juegan un papel importante” (Kalman, 2001, p. 15). La autora habla de cultura escrita y reconoce que el vocablo *alfabetización* remite a atributos negativos, como “analfabetismo” o “analfabeto”, que imprimen un sello estigmatizante asociado a la posición social y al nivel educativo alcanzado.

En Brasil, desde los inicios de esta nueva perspectiva analítica se habló de *letramento* como traducción de *literacy*. V. Tfouni diferencia alfabetización de letramento; junto a otros autores (Zavala, 2002; De la Piedra, 2004), diferencia letramento de alfabetización porque ambos términos presentan significaciones diferentes: el segundo se asocia a un aspecto mecánico y se lo reduce al ámbito educativo, especialmente con la instrucción formal, mientras que la literacidad implica necesariamente una práctica social (V. Tfouni, 2006). Zavala (2002), a su vez, diferencia literacidad de escolarización y no los considera sinónimos, dado que numerosos trabajos etnográficos han mostrado que tanto niños como adultos se alfabetizan en una variedad de sistemas de escritura y por experiencias distintas.

Zavala *et al.* (2004, p. 10) proponen el término literacidad como traducción de *literacy* porque “constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no sólo en programas escolares, sino en cualquier contexto socio-cultural”.

En este libro se hará referencia a literacidad, como ya se señaló, como una práctica enmarcada en contextos sociales más amplios. Ésta incluye la escritura y la lectura, y da

cuenta de una pluralidad de prácticas, significados y concepciones de los sujetos estudiados. Sin embargo, a lo largo del trabajo se usarán indistintamente alfabetización, cultura escrita y literacidad.

A continuación se recuperan algunos de los conceptos centrales propuestos desde la perspectiva de los NELS, que fueron útiles para pensar el problema de investigación.

El primer concepto es el de evento. En el estudio desarrollado por Heath (1983) se presentan descripciones detalladas de los usos que las personas hacen de la lectura y la escritura en el hogar, y la relación entre estas prácticas de la casa y las prácticas de la escuela. Estudia tres comunidades appalachian del sudeste de Estados Unidos, y para ello la noción de evento de alfabetismo (*literacy events*) es central. Hace referencia a ocasiones donde el texto escrito es inherente a las interacciones e interpretaciones de los participantes.

Otro concepto clave que abre una nueva perspectiva analítica es el de prácticas de alfabetismo (*literacy practice*), que incorpora al evento letrado e incluye, además, las conceptualizaciones que los sujetos participantes poseen acerca del uso de la lectura y la escritura. Street (1984) también desarrolló estudios con aldeanos islámicos en Irán y observó dos tipos de alfabetización que se usan en la comunidad. En su investigación documenta cómo el alfabetismo comercial se usa en relación con el desarrollo del aceite en la región, mientras que el otro tipo de alfabetismo, más tradicional, no tiene valor comercial, y sólo se utiliza en los contextos domésticos.

Desde esta perspectiva, Kalman (2003) complejiza el concepto de prácticas letradas y analiza el conocimiento social implícito puesto en juego en las prácticas de lengua escrita desarrolladas entre los escribanos de la Plaza de Santo Domingo (México) y sus clientes. En los “eventos documentales” la investigadora observa las interacciones de los sujetos

mediadas por la cultura escrita, los contextos de uso y los propósitos de quienes escriben, dejando de lado el dominio individual de habilidades y destrezas de lectura y escritura. Examina también los procesos que producen ciertos tipos de textos y las relaciones de poder entabladas, tanto por parte de los escribanos (cuando se niegan a considerar las ideas del cliente) como por parte de los clientes (cuando deciden qué tienen que escribir y cómo tiene que escribirse). “En este sentido, el alfabetismo es doblemente un fenómeno social: los eventos de lengua escrita tienen lugar en el mundo social y, para formar parte de ellos, los participantes deben introducir en su lectura y su escritura su conocimiento de ese mundo” (Kalman, 2003, p. 203). De esta manera, la autora pone de relieve varias cuestiones: cómo los participantes ponen en juego sus conocimientos sobre formatos probables de documentos y futuros lectores; cómo los modelos de escritura, por ejemplo cartas viejas, notas y documentos de identificación, sirven como modelos para crear nuevos documentos; y el conocimiento sobre el uso de documentos en entornos sociales específicos.

Otra noción que se recupera en esta investigación es la de identidades vernáculas. Barton y Hamilton (1998) presentan aportes sobre la comprensión teórica de las prácticas sociales de alfabetización y los sentidos que adquieren para la personas en sus vidas cotidianas. Los autores documentan detalladamente prácticas de alfabetización en un tiempo y un espacio: la última década del siglo xx, en Lancaster, una ciudad del noroeste de Inglaterra. En el estudio se introduce la dimensión histórica para analizar las tradiciones culturales sobre estas prácticas en esta comunidad. Se exploran los usos contemporáneos de la lengua escrita en distintos dominios de actividad, como la casa, la escuela y el lugar de trabajo. Estos tipos de usos de la cultura escrita no convencionales,

novedosos, que muchas veces no son registrados como prácticas de literacidad, son denominados por los investigadores como literacidades vernáculas. Comienzan su indagación en el dominio de la casa porque se la identifica como un dominio primario en la alfabetización de las personas y central al sentido de desarrollo de identidad social (Gee, 1990, citado en Barton y Hamilton, 1998). Este trabajo ayuda a indagar de qué manera se configuran las prácticas de cultura escrita desarrolladas por los adultos estudiados, y a encontrar diferencias en función de los contextos: familia, religión y educación. También apunta a destacar los caminos que toman estas instituciones para apoyar prácticas de alfabetización particulares.

Otra distinción conceptual importante se da entre dos posiciones: “multiliteracidades” (*multiliteracies*) (Cope y Kalantzis, 1993, citado en Street, 1993) y “múltiples literacidades” (*multiple literacies*). La primera hace referencia a los diferentes modos de comunicación: visual, accional o lingüístico; y la segunda introduce el uso social y los significados culturales diferentes inscritos en las prácticas de literacidad. Esto significa una reconceptualización de la noción de literacidad y de sus implicaciones sobre cómo diferentes actores producen textos en múltiples escenarios, en diferentes tiempos (Street, 1993). En su investigación, Kalman aporta conocimientos sobre las prácticas de cultura escrita en múltiples contextos: “en el de las interacciones escribano-cliente, en el de otros textos escritos, en el de las interacciones sociales que tienen lugar ya sea antes de los encuentros en la plaza o bien las que se espera sucedan en algún momento futuro” (Kalman, 2003, p. 210).

Street (1993) marca un cierto límite en el análisis realizado por los sociolingüistas en relación con el contexto al sostener que, en muchos casos, se importa la teoría de redes

o del interaccionismo (Goffman) y se refiere solamente a aquellos aspectos del contexto observables directamente: las relaciones entre individuos, los papeles, las obligaciones y los encuentros cara a cara, entre otros. El autor inglés apunta la necesidad de trabajar un concepto más amplio de contexto en el estudio de las prácticas de literacidad, en relación con las características de la vida social y cultural, la dimensión institucional y las jerarquías de poder imbricadas en ellas.

En esta línea, Kalman acentúa la importancia del contexto local e incorpora la dimensión histórica para entender cómo se fueron configurando los distintos espacios generadores de cultura escrita como la iglesia, el correo y la escuela. Analiza no sólo estos espacios como fuente de recursos materiales, sino también las prácticas que se producen, y destaca como relevantes “los conocimientos que las personas poseen acerca del lenguaje oral y escrito, de su entorno, de sus actividades cotidianas y del mundo social” (2004, p. 27). La autora construye dos categorías analíticas que le permiten profundizar el lugar del contexto en las prácticas de literacidad: “disponibilidad y acceso para distinguir entre la diseminación de los materiales de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su distribución y uso” (2004, p. 26). El acceso refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en las que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) y a las oportunidades para aprender a leer y escribir. Esta última categoría permite analizar cómo en eventos comunicativos, los participantes dan cuenta de conocimientos, prácticas lectoras y escritoras y conceptualizaciones. Comprende dos aspectos fundamentales: las vías de acceso y las modalidades de apropiación. Las primeras remiten a las relaciones que los sujetos entablan con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y con los propósitos. A su vez, las vías



de acceso también incluyen las consecuencias de uso que promueven la apropiación de los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas y convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso (Kalman, 2004). Asociado al contexto de literacidad, la autora destaca la importancia del concepto de participación.

Las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad profundizan el análisis de los conocimientos que las personas tienen acerca de las dimensiones sociales de la cultura escrita, sus usos sociales y las consecuencias legales de la misma. La producción permite dar cuenta de la complejidad que presenta la problemática de la alfabetización. *Literacy* (Street, 1993; 2003), literacidad (Zavala, 2002), letramento (Masagao, 2003; V. Tfouni, 2006) son conceptos orientadores para profundizar sobre los significados que adquiere la cultura escrita en la vida de las personas en contextos sociales más amplios.

### **Articulación conceptual: nuevos estudios de literacidad y teoría de la actividad humana**

Las prácticas sociales implican acciones con la cultura escrita. En lecturas de investigaciones histórico-culturales es posible identificar una relación conceptual entre los nuevos estudios de literacidad y los planteamientos de Vygotski, profundizados posteriormente por Leontiev. Aquí se hace referencia, de manera particular, al concepto “actividad”, porque permite desagregar y deshacer el de “práctica social” y, a su vez, rehacerlo para comprender cómo es que los usos situados forman parte de otras prácticas globales. Son los procesos de la actividad del sujeto que intervienen en sus relaciones con el mundo real; es la actividad la que media en la

comunicación con las personas y que produce procesos de apropiación de los conocimientos acumulados en el género humano. Leontiev (1981) es cuidadoso al señalar que se refiere a la actividad con objetos y no a la conducta, ni a los procesos nerviosos (fisiológicos) que se realizan en la actividad. Cuando el autor habla de actividad hace referencia al medio institucional social donde ocurren los procesos psicológicos.

Desde el enfoque psicológico de Leontiev (1981), la actividad del sujeto constituye un sistema comprendido en el sistema de relaciones en la sociedad, y no existe fuera de estas relaciones. Se realiza en distintas condiciones, con otras personas o en soledad, pero lo cierto es que cada actividad depende de la posición que ocupa cada persona en la sociedad, de las condiciones en que ha nacido y vivido.

Street (2005), por su parte, y como ya se mencionó, considera que las prácticas de alfabetización varían de un contexto a otro; se trata de una práctica social, con principios epistemológicos socialmente construidos. Es decir, las actividades y las acciones se diferencian según las condiciones operativas de los contextos singulares donde se desarrollan y, a su vez, están vinculadas con otros contextos que ofrecen, por su parte, otros escenarios que propician diversas acciones.

Vygostky (2001) señala que la actividad humana es canalizada a través de los instrumentos que mediatizan la relación con el mundo de los objetos y las personas. Sostiene el autor que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores de la formación de las funciones psicológicas superiores y, consecuentemente, en la apropiación de conocimientos; en este caso, también la apropiación de la cultura escrita.

En esta investigación se analizan las actividades de los sujetos en los distintos espacios sociales observados; se estudian las acciones implicadas, los propósitos comunicativos y sociales de las actividades, y los recursos de cultura escrita involucrados. Además, se observa de qué manera estas acciones están enmarcadas en prácticas más amplias, atravesadas por distintas condiciones institucionales y relaciones sociales. Una cuestión importante a señalar es que siempre se está frente a actividades específicas, cada una de las cuales responde a determinada necesidad del sujeto, tiende hacia el objeto que satisface dicha necesidad, desaparece al ser satisfecha, y se reproduce nuevamente ante condiciones completamente distintas (o no). Los distintos tipos de actividad se pueden distinguir por: su forma, las vías de su realización, la tensión emocional, la característica espacial y temporal, los mecanismos fisiológicos, etcétera, pero lo que es más importante para distinguir la actividad es su objeto, porque es lo que le confiere determinada dirección (Leontiev, 1981; 1994).

### Sujetos, conocimientos cotidianos y multimodalidad

Analizar la literacidad como práctica social enmarcada en prácticas sociales más amplias implica mirar al sujeto desde su cotidianidad. La perspectiva sociológica de Agnes Heller (1977) ofrece herramientas teóricas desde el concepto de vida cotidiana y conocimiento cotidiano.

El concepto de *vida cotidiana*, entendido como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977, p. 19) abre la mirada a las acciones de los sujetos en el mundo social. Ayuda

a comprender que este sujeto (al que Heller denomina particular) necesita aprender a “usar” las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas para conservarse en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Esta producción que el ser humano necesariamente desarrolla en común con otros y para otros es la forma fenoménica de la genericidad. Esto implica la integración concreta en la que la persona nace, representada por su “pequeño mundo” (Heller, 1977, p. 27). Este “pequeño mundo” es la clase o grupo social; es el espacio generador de sentido en la vida de los sujetos y sus aprendizajes.

La autora sostiene que cuando el sujeto cambia de ambiente va aprendiendo nuevos sistemas de usos y la sociedad le ofrece, al mismo tiempo, varias alternativas. Así es como el sujeto tiene varias ocasiones para elegir su ambiente directo (sus amigos, el tipo y el puesto de trabajo, la familia, etc.) y las capacidades aprendidas son ejercitadas con continuidad, algunas cotidianamente, otras en relación con determinadas fases de la vida. Heller sostiene que las personas sólo pueden apropiarse de aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente en su ambiente inmediato, en su pequeño mundo. Se incorpora así otro concepto relevante para esta investigación: *apropiación*. Heller entiende que se trata de un proceso continuo y se centra en una relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en distintos ambientes. Significa conocer el modo de funcionamiento de los recursos culturales disponibles y utilizarlos.

Rockwell (2000; 2006) analiza este concepto en un sentido más amplio y sugiere que la apropiación puede ocurrir en múltiples direcciones. La autora remite a una concepción antropológica de cultura como compleja e histórica, y a una concepción de sujeto activo para dar cuenta de una cultura

arraigada en prácticas, imágenes y palabras de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva teórica, la apropiación se entiende en términos sociales porque no se centra en el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto, sino en las relaciones y prácticas sociales cotidianas, a través de las cuales los sujetos se encuentran con otros y construyen conocimientos.

En el análisis realizado en escuelas rurales del estado de Tlaxcala en México, Rockwell (2006) sostiene que los procesos de apropiación son múltiples, relacionales, transformativos, siempre arraigados en conflictos sociales. Este concepto es potente para esta investigación porque permite argumentar acerca de las relaciones entre los sujetos estudiados y la literacidad. Particularmente las maneras en que los adultos reconocen y usan los recursos de cultura escrita en los distintos espacios sociales por donde transitan, cómo hacen uso de diferentes modos, tales como el lenguaje oral y la imagen gráfica, para reconocer tanto los documentos como las instituciones, sus alcances y funciones, y cómo actúan en función de este conocimiento.

La apropiación de conocimientos implica complejizar el análisis y anudar este concepto con el de conocimiento cotidiano, entendido como la “suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (Heller, 1977, p. 317), enfatizando la existencia de un mínimo de conocimiento cotidiano para poder existir y moverse. Heller hace referencia al conocimiento de la lengua, de los usos elementales, de los usos particulares, de las representaciones colectivas normales en cada ambiente, y del uso de los medios ordinarios, entre otros. Este contenido cambia según las épocas y los estratos sociales. El “saber qué” y “saber cómo” son igualmente importantes e inseparables el uno del otro.

En esta línea analítica se plantea que el conocimiento cotidiano acoge ciertas adquisiciones científicas —pero no el saber científico como tal— que se presentan aisladas e implicadas en el pragmatismo del pensamiento cotidiano y que se convierten, de esta manera, en guías para la acción cotidiana. En este plano del saber no es necesario conocer la génesis de todas las adquisiciones, la derivación ni la demostración. En ocasiones no sirven solamente como guía del saber práctico; también pueden satisfacer el interés y la curiosidad de los sujetos (Heller, 1977).

Las maneras de apropiación, según Heller, constituyen los modos de conocimiento y comportamiento cotidianos y adquieren distintas características:

- el pragmatismo: porque los sujetos se apropian de los significados de los objetos, usos, costumbres y lenguaje sin preguntar por la función que desempeñan. Se presentan así, y de esta manera los sujetos responden, sin cuestionar su génesis;
- la probabilidad: porque el fundamento objetivo de la acción probabilística es el hábito y la costumbre (o sea, la repetición), pero también, una parte importante corresponde a la fe, que es un sentimiento de sí sin el cual no es posible ninguna decisión;
- la imitación, en sus tres formas relacionadas: imitación de acciones, imitación de comportamientos e imitación evocativa;
- la analogía ocupa un lugar central en la apropiación de los medios objetuales, acentuada por las convenciones sociales. La analogía opera teniendo en cuenta la función concreta. En el caso de tomar decisiones, se ubica la situación similar a la vivida y se actúa en consecuencia;

- la hipergeneralización: se trata de un esquema que favorece la acción de los sujetos sin poner en discusión los juicios, los tipos o las normas de acción de un hecho singular. En muchos casos se toman del propio ambiente, sin ponerlos a discusión, y se trata de datos que preceden a la experiencia de los sujetos. Son normas, tipos y juicios preconstituidos.

En este sentido, desde los nuevos estudios de literacidad, Barton y Hamilton (1998) sostienen que es necesario tomar las ideas de las personas acerca de cómo aprenden, sus teorías sobre la literacidad y la educación, y también las estrategias vernáculas que usan para aprender. A su vez, desde esta perspectiva teórica, Gee expresa que la manera de leer cierto tipo de texto es adquirida *solamente* a partir de la pertenencia a un grupo social donde la gente “no sólo lee textos de una determinada forma, sino también habla sobre dichos textos de cierta manera, retiene ciertas actitudes y valores sobre ellos, e interactúa socialmente sobre ellos de cierta forma” (Gee, 1996, p. 41). Esto sucede, según el autor, en distintos tipos de instituciones sociales, como iglesias, bancos, escuelas, oficinas gubernamentales o grupos sociales con cierto tipo de interés, por ejemplo, en historietas, ajedrez, política, novelas, películas, etc. Es necesario estar sociabilizado dentro de prácticas para aprender a leer textos de tipo *x* de manera *y*. Estos ejemplos permiten encontrar puntos de contacto entre la perspectiva sociológica de Heller y los nuevos estudios de literacidad en relación con los conocimientos cotidianos y su configuración en relación con la cultura escrita.

Relacionado con la apropiación de conocimientos —y más específicamente, con la apropiación de la cultura escrita— un concepto relevante en esta investigación es el de *mul-*

*timodalidad* porque arroja luz para argumentar de qué manera los adultos de nula escolaridad viven (y lo hicieron desde su nacimiento) en el mundo sin hacer uso del código escrito como lo exigen o plantean la sociedad y la escuela.

Kress (2003) reconoce, desde la perspectiva semiótica, que hay numerosos recursos modales involucrados en la realización de mensajes (palabras, discursos o escritura; imágenes, música, objetos como modelos tridimensionales). Sostiene que la escritura será cada vez más desplazada por la imagen en muchos dominios de comunicación pública, aunque la escritura se mantenga como el modo preferido de élites políticas y culturales.

El autor diferencia entre los *modos representativos*, es decir, lo que una cultura hace disponible como el medio para hacer el significado (el discurso, la escritura, la imagen, el gesto, la música y otros) y los medios de *diseminación*, que son aquéllos que la cultura hace disponibles para distribuir estos significados como mensajes (el libro, la pantalla de la computadora, la revista, el video, la película, la radio, la charla, etc.). De acuerdo con esta mirada, la escritura comienza a ser igual a los otros modos; lo que cambia son los potenciales de cada modo en función de tareas específicas. Y estas tareas ocurren en un contexto social que proporciona condiciones para el uso y la apropiación de los diversos modos.

Kress señala que mientras la escritura de un texto generalmente se organiza de manera lineal y se lee unidireccionalmente (la unión o configuración de los grafemas y espacios constituye las palabras) la organización de la imagen, por el contrario, se rige por las lógicas de espacio y de simultaneidad de sus elementos visuales, representados en disposiciones espacialmente organizadas.

En la actualidad hay un fuerte componente multimodal en los distintos ambientes, por lo cual es importante analizar



la variación de *affordances* (potencialidades) de los modos y las facilidades de los nuevos medios de comunicación. Sin embargo, en épocas anteriores también existían estos modos distintos, o se integraban para formar mensajes complejos y multimodales. Este enfoque permite reconstruir las maneras en que las personas estudiadas interactúan en el mundo social sin usar deliberadamente el modo de la escritura, pero apropiándose de ella desde otros lugares o modos, en el sentido que lo plantea Kress. Se puede observar, incluso, cómo se han ido apropiando de las prácticas letradas en diferentes momentos de sus vidas.

Esta multimodalidad que permite a los sujetos la apropiación de significados en relación con tareas específicas invita a volver al concepto de contexto donde éstas se desarrollan. Se recuperan los tres conceptos (ya mencionados) asociados al contexto: disponibilidad, acceso y apropiación (Kalman, 2004), porque la disposición física de los recursos de literacidad implica no sólo la escritura, sino también los otros modos representativos en el sentido que los presenta Kress (música, imagen, discurso, etc.). Es decir, no sólo están los recursos de cultura escrita, sino también los gráficos, los elementos sonoros, en resumen, los que responden a los diferentes modos, dado que la sola presencia no garantiza su apropiación. Kalman (2004) construye la categoría de acceso porque “permite identificar cómo en la interacción entre participantes en los eventos comunicativos, se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos” (p. 26).

El concepto de multimodalidad aporta elementos para la discusión sobre la extensión del término literacidad a distintos ámbitos. Desde la perspectiva semiótica, Kress (2003) es muy crítico de esta posición porque considera que el significado de la literacidad se diluye. El autor propone que se

hable de *literacidad* para referir a los mensajes donde se usan las letras para emitir el mensaje; y se nombren como *multimodalidad* aquellos casos donde se incorporan los otros modos representacionales, como la música, la cuestión digital, visual y los gestos, entre otros. En relación con la comunicación con números, Kress recupera el término *numeracy* (Street y Baker, 2005) porque el potencial de significado de los números es muy diferente de aquellos mensajes donde figuran letras. Street y Baker (2005) realizan una analogía con los eventos y prácticas de literacidad y hacen referencia a los eventos y prácticas de numeracidad para observar ocasiones en las que los números se constituyen en parte integral de la interacción de los participantes y las concepciones que los sujetos tienen de los números ocupan un lugar importante en esta interacción.

Multimodalidad, disponibilidad, acceso y apropiación son conceptos que orientan el análisis de la empiria de la presente investigación, no sólo en relación con la cultura escrita, sino también con los conocimientos sociales que permiten la reproducción de la vida cotidiana.

### **La escuela de jóvenes y adultos como dominio específico para la enseñanza de la cultura escrita**

Los procesos de apropiación de la cultura escrita se desarrollan en distintos espacios sociales; sin embargo, en uno de ellos, la escuela, el proceso de acceso a la lengua escrita es explícito: se enseña. Las escuelas de adultos también fueron creadas para cumplir con este propósito en el marco de la pobreza estructural de amplios sectores de la población y la escasa relevancia de la educación de adultos dentro de las políticas gubernamentales. A continuación se describen bre-

vemente algunos puntos fundamentales de estas escuelas que permiten entender cómo se desarrollan las prácticas de cultura escrita en estos espacios escolares.

Schmelkes y Kalman (1996) plantean tres grandes líneas de reflexión con respecto a los problemas principales del campo de la educación de adultos: a) el reconocimiento de las condiciones de los adultos de nula o baja escolaridad, situación que se visualiza ligada al fracaso del sistema educativo formal y al aumento de la pobreza; b) el agotamiento del modelo tradicional de educación básica, tanto desde el punto de vista de la intencionalidad como de contenidos y estrategias; c) la necesidad de reconceptualización de los aspectos pedagógicos de los programas para este grupo de jóvenes y adultos.

Según las autoras, estos problemas son abordados a partir de dos formas de concebir la educación de adultos: uno de los enfoques considera que la educación de adultos, en un modelo de desarrollo industrial, tiene una función remedial y compensatoria que distribuye el conocimiento y las habilidades en el uso de técnicas modernas. Otra perspectiva asume una visión del “subdesarrollo como dependencia interna y externa” que se condice con una concepción de la educación de adultos como “un proceso plural, autodeterminado [...] y respetuoso de las realidades multiculturales” (Schmelkes y Kalman, 1996, p. 16).

En trabajos anteriores (Lorenzatti, 2004; 2007) se indaga sobre el lugar de la educación de jóvenes y adultos en la política educativa argentina, y se señala que no sólo es necesario analizar la normativa oficial, sino también la cotidianeidad de estas escuelas. Esta mirada se fundamenta en que la institución escolar existe como un “concreto real”, en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interaccio-

nes entre sujetos o el sentido de las prácticas observables (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Desde esta concepción se observa que la normativa oficial realiza una mirada que iguala a la modalidad educación de adultos con el sistema educativo en general, y con ello descuida las notas características de la misma. En complemento con este abordaje general, el Estado soslaya y abandona este campo socioeducativo en aspectos específicos, tales como presupuesto, proyectos de desarrollo curricular, de formación docente, y de articulación con otros sectores de la sociedad, entre otros. Sin embargo, interviene en las escuelas con otros proyectos que se entrecruzan en la trama institucional, y que responden al asistencialismo: se les ofrece comida a los alumnos durante las horas de clase y paquetes con distintos productos; y la flexibilización laboral, ya que los subsidios estatales imponen como requisito que concurran a las escuelas o que realicen algún trabajo (Lorenzatti, 2004).

La escuela de jóvenes y adultos en Argentina se origina para posibilitar el acceso a la cultura escrita a quienes no hubieran podido aprender a leer y escribir cuando eran niños. En la presente investigación se entiende a la escuela de adultos como una institución concreta con un lugar marginal dentro del sistema educativo, conformada por distintos actores que le imprimen variados sentidos (Rockwell, 1987b); y recupera postulados de Gramsci sobre la necesidad de considerar la historicidad de la institución escolar, ya que su conformación sociopolítica resulta de procesos sociales o políticos específicos que se generan o se detienen en determinados periodos históricos. Esta mirada histórica a la escuela contrasta con la concepción generalizada que homogeneiza y muestra a todas las escuelas como iguales, legitimadas desde el poder estatal; además, supera los postulados abstractos de la escuela (de adultos en este caso) y ayuda a entender

procesos sociales y culturales que se construyen en su interior. Cada escuela es producto de una permanente construcción social donde interactúan diversos procesos sociales.

En este marco, las escuelas de adultos se constituyen en “el lugar donde la acción educativa transparenta más claramente lo político de la educación y, al mismo tiempo, constituye el tipo de acción que mejor da cuenta del contenido educativo de la política” (Ezpeleta, 1987, p. 5). Esta apreciación describe el lugar de la educación de adultos en el sistema educativo y en la sociedad. La dimensión política de la educación, en este campo, implica varias cuestiones:

- a. Conocer quiénes son los *destinatarios* de las prácticas educativas: los jóvenes y adultos que no pudieron finalizar la escolaridad en el periodo correspondiente y que asisten a estos centros educativos. Los grupos de estudiantes presentan diferentes edades y niveles educativos: quienes nunca han asistido a la escuela, quienes han abandonado en un 3° grado, y quienes tienen un 5° grado. Una investigación reciente (Cragolino y Lorenzatti, 2008) muestra en un estudio de caso que la población de una escuela granja de jóvenes y adultos en el interior de Córdoba recibía a niños de 11 años que habían acreditado 5° grado, pero que no podían leer y escribir.
- b. Reconocer la *diversidad de instituciones* que se ocupan del nivel primario de la modalidad. Cada una de ellas presenta orígenes distintos en función de los periodos históricos en que fueron creadas y, en consecuencia, responden a proyectos políticos distintos y a diferentes organizaciones institucionales.
- c. Asumir que en estos espacios escolares *el conocimiento* debe ofrecer herramientas conceptuales básicas para

que estos grupos de jóvenes y adultos puedan cuestionarse sobre el por qué y el para qué de los hechos o fenómenos; todo ello para que tengan la posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos de la realidad. De esta manera, la dimensión política de la educación de adultos significa analizar en qué medio sociopolítico, con qué sujetos y en qué contextos se desarrollan estas prácticas educativas, ya que “la construcción del conocimiento en estos sectores tiene y mantiene una dinámica vital, porque el objeto no está afuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano” (Saleme, 1997, p. 138).

- d. Reconocer que los *docentes* que desarrollan sus prácticas en la modalidad no tienen formación específica para trabajar con estos grupos de alumnos. A esto se le agrega la ausencia de formación en la etapa inicial, es decir, son maestros capacitados para trabajar con niños. Esta situación genera en los maestros incertidumbre y temores al no encontrar fácilmente respuestas a las dificultades que encuentran en su práctica. En general, sus demandas concretas se centran en cómo enseñar a grupos cuya heterogeneidad se constituye en una cuestión esencial de la modalidad, y cómo conciliar los diferentes intereses y niveles educativos.

Una investigación reciente realizada en México (Hernández, 2007a) muestra que históricamente se han ido sedimentando prácticas remediales sustentadas desde distintos proyectos de gobierno, y no de Estado, que han identificado educación de adultos con los niveles mínimos de escolaridad y con la capacitación para el trabajo. Esto se suma a prácticas legislativas que delimitan a los sujetos de la educación

de adultos a través de programas que no permiten el avance hacia niveles superiores. Hernández denomina a estos procesos como “institucionalización de la exclusión”, e incluye a las prácticas pedagógicas por ser rutinarias y compensatorias. Esta investigación muestra que “los contornos de la práctica docente” van más allá de los contenidos académicos, ya que los maestros se ocupan muchas veces de asistir a los alumnos desde otros lugares, tales como escuchar sus problemas y aconsejarlos, entre otros. En este sentido, la escuela de adultos significa para los sujetos no sólo aprender contenidos programáticos, sino también “pertenecer a grupos de pares, aprender formas diversas de relacionarse con la autoridad [...] consolidar proyectos presentes de mejorar un empleo y tener acceso a objetos con valores simbólicos [...]” (Hernández, 2007a, p. 339). A partir de resultados de trabajos anteriores (Lorenzatti, 2007; Cragnolino y Lorenzatti, 2008) y en talleres desarrollados con maestros, puede afirmarse que esto mismo sucede en Córdoba (Argentina) con la escuela de jóvenes y adultos.

La investigación desarrollada en relación con los sujetos adultos aprendices es escasa. Tradicionalmente se ha indagado sobre el aprendizaje de los adultos sin considerar los conocimientos cotidianos que cada joven y adulto construye a lo largo de su historia de vida. Se lo ha estudiado como algo aislado de los aspectos rudimentarios de la lectura, la escritura y las matemáticas, y de los contenidos culturales y científicos que constituyen los conocimientos básicos actuales.

En un estudio realizado en México (Kalman, Hernández y Méndez-Puga, 2003) se señala que en la década de los noventa comenzó a aparecer otro tipo de estudios, vinculado a los procesos sociales que están en la base de la construcción de los conocimientos de los sujetos. Se destacan aportes

en relación con el estudio del aprendizaje de la lectura y la escritura (Kalman, 2000a, 2001; Méndez-Puga, 1998; Hernández, 2003) y las matemáticas (Ávila y Waldegg, 1997). En los últimos años se han sumado investigaciones en esta línea que amplían el concepto de aprendizaje del adulto como resultado de relaciones sociales, culturales y de poder, y no como una habilidad individual (De Agüero, 2006; Hernández, 2007b).

En la experiencia desarrollada en Mixquic, Kalman (2004) da cuenta de diferentes modalidades de apropiación de la lengua escrita a partir de distintas formas de comprender y abordar los textos. Las actividades principales desarrolladas en ese trabajo fueron la lectura oral colectiva y el comentario de los textos, las lecturas de las producciones propias, la lectura individual, la escritura con diferentes fines (para usos auténticos y funcionales, para la reflexión y la producción cultural) y los ejercicios del cuaderno del Instituto Nacional de Educación del Adulto (INEA) en la preparación para los exámenes de certificación. Según la autora, se intentó crear situaciones donde las prácticas de la lengua escrita fueran auténticas y no simuladas. En los espacios generados se desarrollaron múltiples oportunidades de interacción, de participación y demandas diferenciadas, tales como leer y escribir de manera voluntaria, ayudar a otra compañera y satisfacer exigencias específicas.

La historicidad en la modalidad de educación de adultos permite reconocer que esta institución se creó para enseñar a leer y escribir a aquellas personas que no lo habían hecho en la edad infantil. Este es el mandato fundacional de la modalidad. Entonces, ¿qué ocurre cuando los alumnos adultos hacen uso de la lengua escrita en el aula? Respecto a esta cuestión, parece importante destacar que no es del interés de este escrito confrontar a los distintos espacios sociales por



donde circulan los adultos de este estudio, sino precisamente analizar la escuela como un espacio social con una especificidad: la enseñanza de la lectura y la escritura.

Street y Street (2004) hipotetizan que a partir de la “pedagogización de la literacidad” los significados y usos de ésta se remiten únicamente a lo que sucede en la escuela. Sin embargo, estos autores extienden el concepto de pedagogización: consideran los procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje en la escuela y agregan en este análisis a las prácticas de lectura y escritura en el hogar. En su investigación observaron el distanciamiento entre los sujetos y el lenguaje; los usos metalingüísticos; las maneras en que a la lectoescritura se le otorga estatus frente al discurso oral, como si intrínsecamente fuera superior; y, por último, los usos del lenguaje como si fuera neutral, ocultando que se trata de una construcción social.

Estos autores señalan dos procesos institucionales que se consideran fértiles para comprender lo que sucede en la escuela, estudiada en relación con la cultura escrita: se centran en el proceso de “nombrar el espacio” y en los “procedimientos”. El primero es el escenario de la literacidad. Ocurre en un espacio físico e institucional que es diferente al espacio cotidiano (la casa y el trabajo, entre otros) porque tiene propósitos de enseñanza y de aprendizaje y tiempos diferentes. Este espacio responde a construcciones sociales e ideológicas más amplias sobre el mundo social. Los “procedimientos”, en cambio, son las maneras en que las reglas que permiten la incorporación de los sujetos (estudiantes y maestros) están reforzadas y enmarcadas en otras prácticas que no sólo se relacionan con la literacidad, ya que mientras se habla de ella, se desarrollan relaciones de jerarquía, autoridad y control. Este posicionamiento muestra la incidencia de la dimensión política de la educación de adultos ya mencionada.

Desde un enfoque socioantropológico, Rockwell (1982) sostiene, a partir de su investigación en escuelas de niños, que la lectoescritura es el eje del proceso escolar de apropiación de conocimientos. Señala tres procesos de apropiación que se producen en forma simultánea: el referido a la estructura de la lengua escrita en sí, como objeto de conocimiento; a los usos escolares de la lengua y la necesidad de encontrarle un sentido a las convenciones; y a la necesidad de apropiarse de otros conocimientos, correspondientes a las disciplinas escolares que se comunican a través de la lengua escrita. En este último proceso se observa la interpretación y la producción de textos escritos.

En este sentido, recuperamos los conceptos de “escritura impuesta o autogenerada” (Ivanic y Moss, 2004). La primera hace referencia a aquellas prácticas cuyo estilo y contenido es establecido por instituciones sociales (“literacidad impuesta”); y la literacidad autogenerada, que es la que remite a otra práctica que responde a las necesidades, intereses y propósitos de los sujetos. Los autores refieren a tipos de prácticas que se llevan a cabo en distintas instituciones, incluida la escuela. Esta investigación contribuye a analizar qué sucede dentro del espacio escolar con las prácticas de literacidad de los dos adultos estudiados pero, a la vez, invita a extender la mirada a las prácticas de los otros espacios visitados.

La escuela presenta prácticas sociales enmarcadas en otras más amplias; se observa una distribución y organización social y política de la lectura y escritura donde los adultos expresan y otorgan sus significados acerca de la cultura escrita. Es todo un desafío pensar que puede ser posible generar condiciones didácticas que permitan una versión escolar de la lectura y escritura más próxima a la versión social de estas prácticas. Es imprescindible proponer a los estudian-

tes el acceso a la cultura escrita a partir de la variedad de materiales escritos, y de la posibilidad de lectura de textos para que puedan hacer anticipaciones fundadas en este conocimiento (Lerner, 2001).

El objeto de esta investigación es el conjunto de prácticas de literacidad desarrolladas por dos adultos de nula escolaridad en distintos espacios sociales. El desafío de entender estas prácticas supone apelar a una construcción teórico-metodológica donde se conjugan los aportes de los nuevos estudios de literacidad y de la perspectiva histórico-cultural. En esta línea, las prácticas sociales se estudian enmarcadas en prácticas más amplias, a la vez que se desagregan en acciones con propósitos específicos que se desarrollan en el marco de relaciones sociales, y que forman parte de actividades que realizan los sujetos para dar respuesta a sus necesidades.

En las prácticas se ponen en juego eventos letrados y se usa deliberadamente la lengua escrita y la oralidad para participar en la vida social. En esta conformación social de las prácticas, mediadas por las acciones de los sujetos, van permeando relaciones de poder que permiten establecer quién lee y quién escribe en cada evento, y cómo se lee y escribe en los distintos espacios sociales.

Otras dimensiones de estas prácticas de literacidad son la dimensión histórica y la política de los sujetos involucrados, las cuales van delineando también los usos diferenciales y desiguales de la literacidad. Las prácticas de literacidad involucran no sólo el habla, la lectura y la escritura, sino también otros modos *representativos* (música, cine, imagen gráfica) y, a la vez, la ineludible presencia de *herramientas mediadoras*, ya sean simbólicas o humanas, que favorecen la apropiación de la realidad y los textos con los que interactúan los sujetos estudiados.

A lo largo de este libro se analizan las evidencias que aportan elementos para complejizar la concepción de literacidad, y que permiten tomar distancia de una mirada simple y lineal de este proceso.

## CAPÍTULO II

### Consideraciones metodológicas

#### Introducción

En el presente capítulo se describe el abordaje metodológico desarrollado en la investigación con el propósito de compartir los modos de construcción del objeto de estudio. La investigación partió de entender que los estudiantes jóvenes y adultos tienen saberes acerca del mundo, del sistema democrático y de las instituciones sociales, que se expresan, de algún modo, en el espacio escolar. Los conocimientos del mundo social hacen referencia a aquellos saberes específicos que los sujetos poseen sobre el Estado y el sistema político, el sistema económico y las instituciones sociales; estas nociones contribuyen al conocimiento de la sociedad en la que viven y a la construcción de la conciencia crítica en los sujetos.

El objeto de estudio de esta investigación se fue conformando a partir de las búsquedas teóricas y del trabajo empírico. Las preguntas fueron encontrando anclaje en la realidad a medida que se fue trabajando en los diferentes espacios sociales. Entender a los procesos de literacidad como prác-

tica social invita a diagramar una compleja trama de escalas analíticas no de una manera instrumental, sino intentando entretejer las acciones, los propósitos y las significaciones apropiadas por los adultos.

Se describe el proceso de construcción del objeto de estudio a la luz de las perspectivas teóricas explicitadas en el capítulo 1, y las estrategias desplegadas en la investigación.

### **Construcción del objeto de investigación y enfoque metodológico**

Las dos escuelas teóricas que sirven de base en la construcción del objeto de estudio —los nuevos estudios de literacidad (NEL) y la teoría de la actividad— demandan un abordaje metodológico cualitativo. En este sentido, se optó por un abordaje socioantropológico de corte etnográfico porque permite registrar situaciones no documentadas y, de esta manera, ingresar al estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana (Rockwell, 1980).

Los NEL se desarrollan de la mano de la etnografía porque es una manera de comunicar qué es la literacidad, ya que ésta no existe si no se realiza una observación en contexto para entender los sentidos que le otorgan los sujetos a sus aprendizajes (Fishman, 2004). La etnografía es utilizada en diferentes estudios, ya que hace posible analizar las formas de organización social y política de la literacidad en el marco de relaciones de poder; y mostrar las culturas escritas vernáculas (Barton y Hamilton, 1998), por ejemplo, la literacidad en distintas aldeas indígenas en América Latina y de países africanos (Niño-Murcia, 2004; De la Piedra, 2004; Zavala, 2002; Bloch, 2004; Salomon, 2004, entre otros). También ha sido usada en el análisis de la problemática de litera-

cidad en inmigrantes (Farr, 2007) y en cuestiones relativas a literacidad y género (Rockhill, 2004).

En este marco, se seleccionó una estrategia metodológica de carácter intensivo (Achilli, 2005) para capturar las condiciones y procesos concretos que desarrollaron dos adultos en distintos espacios sociales. Se trata de un estudio en profundidad para analizar la complejidad del objeto de la presente investigación. La autora diferencia esta estrategia de la extensiva para superar la falsa dicotomía entre investigaciones de carácter cuantitativo y cualitativo. Cabe señalar que no es el objetivo de esta investigación generalizar los hallazgos empíricos de manera que puedan ser replicados en otros casos. Se intenta, sin embargo, ofrecer herramientas teórico-metodológicas que permitan ser estudiadas e investigadas en otras situaciones o casos.

Adicionalmente, no se trata de un estudio comparativo entre los dos sujetos que se convierten en los principales protagonistas de este estudio, Marta Graciela (MG) y Antonio, sino que se procura entender sus posicionamientos en relación con la cultura escrita a la luz de sus trayectorias de vida. El lector encontrará mayores desarrollos analíticos de las acciones de MG porque se entabló una relación más intensa con ella y también porque sus actividades demandaron una mayor participación en distintas instituciones.

La construcción del objeto de estudio comprendió dos dimensiones analíticamente relacionadas: sujetos y contexto. El concepto de vida cotidiana permite estudiar el conjunto de actividades desarrolladas por los sujetos particulares (Heller, 1977). Esta herramienta conceptual orientó el análisis de los sujetos, en tanto seres sociales, a través del conjunto de relaciones que conforman sus mundos particulares (Rockwell y Ezpeleta, 1983), tomando distancia del análisis biológico y psicológico de las personas.

Para indagar esas dimensiones se construyeron tres categorías analíticas, en el marco de las perspectivas teóricas señaladas en el capítulo anterior:

- *Lo cotidiano*, porque abre la posibilidad de ingresar en la vida de Antonio y Marta Graciela, dos personas que podrían ser consideradas analfabetas porque nunca fueron a la escuela. Por esta razón se convirtió en una categoría básica de la investigación, ya que permite observar las múltiples y diversas prácticas de literacidad en las que participan. Se tuvo en cuenta también la dimensión histórica, porque el “pequeño mundo” del sujeto se conforma a partir de su experiencia directa y su historia de vida (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Se incluye en esta categoría lo concerniente al conocimiento, en sus dos maneras de manifestarse: el conocimiento *cotidiano* y el conocimiento *escolar*. Esta categoría posibilitó esclarecer qué conocían los sujetos a partir de su intervención en los distintos espacios sociales, cuáles eran los conocimientos de la cultura escrita, sus usos y sus consecuencias legales; y en el análisis de lo que sucede en la escuela posibilitó abrir la mirada a la circulación de conocimientos en ese espacio social específico de enseñanza de la lectura y escritura.
- La *actividad humana*, porque permitió observar qué acciones realizaban, con qué propósitos y cómo se relacionaban los adultos estudiados con la cultura escrita en distintos espacios sociales. Esta categoría complementó los análisis en la mirada a la cotidianidad.
- La *multimodalidad*, porque aporta elementos para desentrañar las maneras y los modos en que los sujetos se apropian de la literacidad a lo largo de su vida. La potencialidad de este concepto permitió ampliar el hori-



zonte analítico e incorporar las miradas hacia los otros modos de otorgar significación a los textos y conformar así momentos de la vida cotidiana de Marta Graciela y Antonio.

Adicional a lo anterior, cabe señalar que la vida cotidiana, como categoría analítica, no es una categoría conceptual universal, sino que se constituye con las características que se van configurando en el contexto de cada estudio en particular (Achilli, 2005). En este caso, la cotidianeidad social estudiada remite a los sujetos, y focaliza el estudio en la unidad de análisis seleccionada.

A lo largo del proceso analítico se construyeron otras categorías analíticas que oficiaron de mediadoras entre éstas y la empiria, tales como comportamientos letrados, identidades letradas, sujetos activos y sentido personal.

La unidad de análisis en esta investigación es compleja y supone distintas escalas. Se estudian las *prácticas de literacidad* que desarrollan los *sujetos* seleccionados en diferentes espacios sociales. Estas prácticas comprenden *eventos letrados* que se configuran a partir de la actividad del sujeto y de las relaciones sociales implicadas. Se estudia la cotidianeidad de estas prácticas de literacidad y se intenta focalizar en diferentes aspectos: por un lado, qué se lee y escribe, cuáles son los objetos escritos en los distintos espacios sociales, y cuáles son los modos de apropiación de la cultura escrita y las herramientas mediadoras que facilitan el acceso a la misma; por otro lado, se consideran las exigencias institucionales en relación con la cultura escrita y las maneras en que se desenvuelven los sujetos en esas circunstancias. Este plano de observación local no se explica en sí mismo, sino que remite a contextos institucionales, sociales y políticos más amplios. Este estudio implica un abordaje que va entretejiendo distin-

tos niveles y contextos analíticos e intenta lograr una mayor visibilidad de los procesos de cultura escrita de los sujetos estudiados (Achilli, 2000).

### Trabajo de campo: selección del universo empírico y de las estrategias metodológicas

En esta sección se describe el trabajo de campo realizado, mismo que no se reduce a la intervención del investigador en el terreno, sino que engloba la totalidad de decisiones tomadas en relación con la perspectiva teórica asumida en esta investigación. Este relato se presenta de modo cronológico, para que se comprenda la construcción empírica del objeto de estudio. La primera etapa de trabajo se realizó en una institución escolar, lo que permitió posteriormente seleccionar a dos estudiantes adultos y desarrollar la segunda etapa.

Un momento importante en la investigación tuvo que ver con la *definición del campo empírico*: se seleccionó un barrio de la ciudad de Córdoba con el objetivo de profundizar el análisis comenzado en investigaciones anteriores. Una primera aproximación fue retomar la información del trabajo de campo realizado en dicha investigación<sup>1</sup> sobre el barrio donde se encuentra la escuela y donde viven varios de los alumnos que asisten a la misma. Se recuperaron los datos de instituciones barriales que son visitadas por los estudiantes

---

<sup>1</sup> “La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina)” se desarrolló durante el periodo 2002-2004 y el trabajo intensivo en el barrio y la institución escolar se desarrolló durante todo el año 2003.

y donde tienen la posibilidad de interactuar con la cultura escrita a partir de los distintos carteles y documentación que deben entregar y/o recibir, entre otras cuestiones.

A continuación se describen las estrategias metodológicas desplegadas en la institución escolar; en segundo lugar se presenta a los dos adultos seleccionados para la segunda etapa de trabajo de campo y, por último, se detallan los acompañamientos realizados a estas personas en los diferentes espacios sociales por donde transitaron.

### *En la institución: observaciones y entrevistas*

El ingreso de la investigadora a la escuela no presentó dificultades porque había un recorrido realizado desde años anteriores. En primer lugar, se llevó a cabo una reunión con la directora de la institución y las dos maestras del nivel primario de jóvenes y adultos con el propósito de presentar el proyecto, su objeto de estudio y los objetivos perseguidos.

A partir de esta instancia se seleccionó el grupo de estudiantes donde se realizarían las observaciones: adultos con escasa y/o nula escolaridad que constituyen el grupo de alfabetización. Se llevó a cabo un encuentro con ellos, con el objetivo de explicitar la presencia de la investigadora en el aula durante un tiempo. Se presentó el proyecto al grupo, se explicaron los objetivos y, especialmente, el enfoque metodológico, porque implica compartir cierto tiempo en el aula, registrar lo que sucede, grabar las interacciones de los alumnos mientras trabajan en el aula, tomar fotografías, realizar entrevistas (en una primera etapa del proyecto) y la selección de dos estudiantes, en función de sus historias de vida, para acompañarlos durante un cierto tiempo en las actividades que realizan en otros espacios sociales.

Se trataba de ocho personas (cinco mujeres y tres hombres), de diferentes edades (dos jóvenes varones nunca habían ido a la escuela); dos mujeres argentinas y tres bolivianas que no leían ni escribían. Algunas de ellas habían ido a la escuela sólo por un tiempo muy corto (meses) y la mayoría nunca accedió a la educación formal en su infancia. A continuación se detallan los datos de las personas que conforman este grupo de estudiantes.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	EDAD	SEXO	ESCOLARIDAD	NACIONALIDAD
Marta Graciela	55	Femenino	Nula	Boliviana
Antonio	77	Masculino	Nula	Argentino
Griselda	58	Femenino	Nula	Argentina
Raúl	20	Masculino	Nula	Argentino
Jorge	40	Masculino	Nula	Argentino
Adela	48	Femenino	Nula	Boliviana
Juana	54	Femenino	Nula	Boliviana
Mariana	31	Femenino	Nula	Argentina

La información de cada una de las alumnas y alumnos se obtuvo de los documentos que existen en la escuela (libro

de registro de matrícula) y a partir de entrevistas informales con ellos/ellas durante el periodo observado, minutos antes de comenzar cada clase.

Se realizaron observaciones en la institución desde el momento que ingresan los adultos a la escuela y durante las dos horas de clase. Interesaba específicamente intentar dar respuesta a las primeras preguntas del proyecto: ¿qué se lee y qué se escribe en relación con el mundo social en este espacio escolar?

Las observaciones implicaron también la elaboración de los registros etnográficos que permitieran objetivar lo que sucede en el lugar, en este caso en el aula del grupo de alfabetización. Los registros etnográficos se elaboraron a partir de dos estrategias:

- a. Se tomó nota de los contenidos del saber cotidiano que circulaban en relación con el mundo social en la institución y en el aula. En el espacio áulico se atendieron, de manera particular, las acciones que el grupo de estudiantes realizaba con la lengua escrita; se consideraron no sólo aquellos conocimientos que surgen a partir de las intervenciones docentes y los textos propuestos por la maestra, sino también los que surgen de las interacciones entre los estudiantes; se prestó atención a las concepciones expresadas por los alumnos sobre los distintos temas trabajados, y las resignificaciones posibles a partir de la interacción con los textos y la participación grupal.
- b. Las interacciones entre dos alumnas fueron grabadas para capturar los contenidos de sus conversaciones en relación con los temas trabajados y la lengua escrita. También se incorporó el análisis de los cuadernos de los alumnos para visualizar la escritura.

Esta mirada se complejizó con el registro de lo que sucedía en el contexto local; no sólo las características físicas de la institución, sino también la disponibilidad de cultura escrita presente en la escuela para poder situar los eventos observados. Se considera que incorporar información del contexto implica también tomar en cuenta la dimensión política, y específicamente lo que sucede en materia de educación de jóvenes y adultos, ya que los sujetos estudiados participan de prácticas educativas que están atravesadas por decisiones políticas que los trascienden y, a su vez, se convierten en elementos contextuales que condicionan su lugar en el aula y su relación con el aprendizaje de la lengua escrita. Algunas pocas apreciaciones/intuiciones personales se incorporaron en el mismo registro, a modo de preguntas.

Paralelamente a las observaciones de clase, durante la primera etapa de trabajo de campo se realizaron entrevistas abiertas, informales, con todos los estudiantes, con el objetivo de conocer acerca de sus vidas y sus trayectorias educativas de manera particular. Se puso especial atención a las maneras en que estas personas habían vivido sin ese conocimiento socialmente legitimado, la lectura y la escritura. Esta información fue útil para decidir a qué estudiantes seleccionar para los acompañamientos que se llevaron a cabo en la segunda etapa del trabajo de campo.

Se escogieron dos estudiantes adultos para acompañarlos durante tres meses aproximadamente a cada uno. La selección respondió a diferentes criterios: género (uno es hombre y la otra es mujer); edad (él es mayor de 78 años, ella tiene 55); nacionalidad (argentina y boliviana); inserción laboral (él es jubilado y ha trabajado en el sector formal de la economía; ella trabaja en el sector informal); religión (una de las personas seleccionadas ocupa una posición en la estructura de una iglesia evangélica).

Si bien estos criterios responden a cuestiones objetivas, hay que mencionar, además, que la permanencia en el aula durante un semestre permitió a la investigadora construir relaciones de confianza con el grupo. El hecho de asistir a las clases, interactuar con los estudiantes y escuchar sus conversaciones alrededor de cuestiones cotidianas ayudó a la selección. La elección se centró en Antonio y Marta Graciela, quienes comparten algunas aristas en sus trayectorias de vida: nacieron en el campo, sufrieron violencia familiar, y nunca fueron a la escuela en su infancia.

Considero importante presentar a continuación un relato breve sobre la historia de vida de Marta Graciela y Antonio, para que el lector pueda comprender por qué se seleccionaron para acompañarlos en distintos espacios. No se trató solamente de observar las actividades cotidianas, sino de comprenderlas en el marco general de sus historias de vida, impregnadas de contenido histórico (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

### *Marta Graciela (MG)*

Marta Graciela nació en Bolivia, no sabe cuándo ni en qué lugar, aunque recuerda haber vivido en el campo, en una zona de desiertos. También recuerda que dormía bajo los árboles, y que se trepaba a ellos. Trabajaba en el campo: cuidaba las vacas y las ovejas. “Vos te podías cabalgar [enfaticando esto] a ellas, te ponías a jugar con su lana, podías jugar con... qué se yo... con sus hijitos, porque ellas tienen sus crías, yo la cargaba... jugaba... eran mi muñecas” relata sollozando.

Al igual que Antonio, ella rememora una infancia violenta. Su madre murió cuando ella tenía tres años. Debido a los golpes que recibía de su padre, se escapó en dos oport-

tunidades de la casa y en cada caso la policía la devolvió al hogar.

Marta Graciela no fue a la escuela cuando era niña. Según sus apreciaciones, su padre sostenía que eso estaba prohibido para las mujeres. Había una escuela muy lejos, donde iban sus hermanos varones. “Porque la mujer no podía saber leer”, y agrega: “en Bolivia la gente, casi toda las mujeres antiguas no saben leer”.

Cuando tenía 16 años, en la frontera con Argentina, la policía le permitió ingresar a este país debido al estado de su cuerpo por los golpes recibidos. Un juez en la frontera le dio una carta y con ese documento, más la ayuda que recibió de un señor que viajaba, pudo llegar a Colonia Santa Rosa, en la provincia de Salta. Ella tenía muy poco dinero boliviano, que cambió por dinero argentino. Caminando por las calles del pueblo le preguntó a una señora dónde alquilaban una habitación, pero esta mujer, que se llamaba Ema, le dijo que se quedara a vivir con ella y su familia. Marta Graciela la recuerda con mucho cariño, sin embargo, reconoce: “me crió esa señora como su hija pero no me mandó al colegio tampoco”. Las hijas de esa familia iban a la escuela pero ella no tenía documentos, estaba ilegal. Y tampoco le enseñaron a leer y escribir en esa casa.

En ese lugar, MG trabajaba “en las quintas de día, cosechaba frutas cosechaba... En la noche iba a lavar las frutas y a embalar, viste como vienen los cajones embaladitos y bien limpitos, lo pasamos por un lavadero, lo pasamos por una máquina y lo secamos”. Al tiempo, la señora donde vivía le aconsejó que se fuera a Córdoba, a trabajar como empleada doméstica. Le dio el nombre de un señor y ella llegó a esa ciudad. Como era menor de edad nadie le alquilaba una habitación, por lo que trabajaba todo el día y de noche dormía en una plaza de barrio. Al tiempo se fue a vivir a una pensión.



En esta época aprendió los números para entender el dinero y para circular por la ciudad en los colectivos, a usar el teléfono para comunicarse, entre otras cuestiones. También comenzó a asistir a la Iglesia evangélica, donde hoy se desempeña como maestra ayudante en el grupo de niños.

En esta historia de cambios y golpes Marta Graciela no sabe qué día nació, ni cuántos años tiene. Dice: “yo perdí mi identificación”. Hace referencia a su identidad personal porque en realidad tiene documentación legal dado que, en la época de la dictadura, en una razzia de la policía fue devuelta a un juez de menores por no poseer documentos y, por esa razón, su patrón le hizo hacer el DNI donde se asentaba una supuesta edad. Según lo que allí figura, Marta Graciela cumplió 54 años en el momento de levantar los datos de la investigación (2007). Buscó su identificación en Bolivia a través de una abogada pero no encontró nada. Ni sus hermanos están anotados, porque “en esa época era así”.

Actualmente vive sola. Tuvo un hijo de soltera, luego se casó y se divorció. Tiene dos nietos y trabaja como empleada doméstica en casas de estudiantes universitarios. Posee conocimientos legales, financieros, del contexto doméstico; conoce el dinero y los números.

### *Antonio*

Nació en un paraje de la provincia de Santiago del Estero hace 74 años, pero no lo criaron sus padres. Creció con otra familia, la de “su patrón”. Hasta los 18 años vivió y trabajó en el campo. “Dormí en el monte, viví en el monte”, relata. Recuerda los maltratos recibidos por esa persona, a quien algunas veces se refiere como “mi padre” y en otras “el que me crió”:

Y así es la vida... uhh... en el campo se sufre muy mucho señorita. Más cuando usted no tiene padre, señorita, es peor. Porque antes los daban a los chicos, le agarraba la criada y le pegaba un palizón. Yo estaba tan cansado de tanta mortificación que tenía, de tanto sufrimiento en la vida que me disparé tres veces señorita. Le digo la verdad, me disparé tres veces del campo porque no era vida que pasaba señorita.

Su única hermana también vivía en el campo con él y tampoco fue a la escuela. Antonio no recuerda si había escuelas en aquel paraje rural. Ahora piensa que sí porque los hijos de su patrón iban a la escuela. “A los de ellos creo que sí iban a la escuela, al colegio pero como era *ió* criado y había tenido que pagar la crianza usted sabe... *ió* la vida que he pasado señorita”. A él no lo mandaron y nunca pensó que debía ir porque trabajaba todo el día.

No sé y si había [escuela] no nos iban a mandar tampoco porque lo principal es que nos hacían trabajar... no sabía *ió* porque siempre estaba con los carros, hachar leña, llevar leña, llevar al pueblo, buscar el carro, buscar agua como tres o cuatro kilómetros con los tachos de agua, ¿ha visto?... y a la una y a las dos de la mañana llegaba a la casa.

La trayectoria laboral de Antonio comienza en su infancia, con los trabajos rurales. Ya llegado a la ciudad se incorpora a trabajar en las canteras de arena de una zona de Córdoba.

Mire señorita... alcé las pocas trapos que uno tenía, porque eran trapos remendados. ¿Ha visto? ... Y descalzo y así me vine a Córdoba. Vine a parar a las Chacras de la Merced a las canteras de arena, ahí trabajé en las canteras de arena.

Al llegar a la ciudad tuvo que aprender los números para tomar los colectivos, y a ubicarse geográficamente para llegar puntualmente a su trabajo. Cuando estaba trabajando en este lugar, le tocó hacer “la milicia” en la provincia de Corrientes. Allí conoció a su actual mujer. Cuando terminó el servicio militar volvió a trabajar a las canteras pero luego se fue hacia la provincia de Buenos Aires: “...trabajé un tiempito ahí y agarré y me fui a Buenos Aires, hasta la provincia de Buenos Aires, me fui hasta Tandil me fui”. Allí volvió a los trabajos en zona rural, en una estancia donde trabajaba la tierra: “Era un vivero, plantación de eucaliptos y soja, y todas esas cosas...”.

Al cabo de unos años volvió a Chacra de la Merced y entró a trabajar a una fábrica donde se realizaba el extracto de cloro. Recuerda que fue en la revolución del 55. En esa época se casó. Después de estar en este lugar, pasó a trabajar a otro establecimiento fabril que se dedicaba a la iluminación de los autos. Allí renunció porque entró a trabajar a un colegio privado de la ciudad de Córdoba, donde comenzó como peón en la construcción del establecimiento escolar y fue cambiando de lugares dentro de la sección de mantenimiento. A los treinta años de trabajo se jubiló.

Estaba en obra..., yo le clavé los cimientos del colegio ese. Y bueno después pasé, cuando casi se terminó la obra yo peché para ver si podía quedar, y quedé de sereno, de sereno quedé en la escuela. Después de sereno... pasé a maestranza. ¿Ha visto?

Como el sueldo no le alcanzaba, después de trabajar en la escuela pasaba a trabajar durante la noche en el autocine, que quedaba muy cerca de ahí. Sólo estuvo en este trabajo dos años porque una noche, unas monjas que concurrieron

al lugar le ofrecieron que trabajara en el mantenimiento de la escuela donde estaban ellas, en la zona del otro colegio. Relata con mucho orgullo los afectos recibidos de los patrones: “Donde yo he trabajado señorita, le digo la verdad, me han querido mucho. *Ío* me he ganado la voluntad”.

De los trabajos en la fábrica y en la escuela recibió sus aportes jubilatorios, razón por la cual puede hoy percibir ese beneficio. Es jubilado de la Nación, lo que significa un monto mínimo de dinero, pero eso le permite complementar con trabajos informales: continúa con las tareas de mantenimiento pero ya no en una escuela, sino en el domicilio de una de las profesoras del colegio donde trabajaba (allí también es cuidador durante los meses de verano, cuando la familia sale de vacaciones) y desarrolla tareas de jardinería donde lo llaman.

Esta trayectoria laboral le permite tener ahorros (un plazo fijo en el banco) y tarjeta de crédito. Acude al banco para realizar distintas actividades, como hacer el pago de las boletas de teléfono, luz y agua. Sostiene que lo hace él porque “a mí me gusta tener las cosas en orden”.

Antonio tiene cinco hijos (cuatro mujeres y un varón). Actualmente vive con su mujer y una hija casada, la mayor, de 42 años, que vive en el fondo de su casa. En la entrevista rescata el respeto que tienen sus hijos por él y viceversa. Todos sus hijos han ido a la escuela, algunos han terminado el secundario y otros no. “Pero ha sido culpa de ellos mismos porque nunca les ha faltado nada... jamás le ha faltado nada”. Su esposa sabe leer y escribir pero no le ayuda con las cosas de la escuela. Antonio confiesa estar separado de ella, aunque viven juntos. “Qué va a hacer todos no obramos mismo como uno obra”. Recuerda sus peleas con su mujer porque se dormía y no mandaba los hijos a la escuela, pero él no podía hacer nada porque “tenía que trabajar, salía de noche, volvía de noche”.

Reconoce que en su casa hay diarios, libros y revistas como objetos escritos y relata cómo reconoce las boletas que debe pagar. En relación con su decisión de ir a la escuela dice que sus hijos están muy contentos y que en su casa lo ayuda una nieta de 21 años en las tareas escolares. La joven le da ejercicios y le explica cómo hacerlos. Él le retribuye con unas monedas.

*Entrevistas y acompañamientos a Marta Graciela y Antonio*

Los objetivos de la segunda etapa de trabajo de campo se centraron en observar los eventos letrados en las actividades realizadas en diferentes espacios sociales, los propósitos comunicativos y sociales de las acciones, y los recursos de cultura escrita involucrados. Se analizó también de qué manera estas actividades están enmarcadas en prácticas más amplias, atravesadas por distintas condiciones institucionales y relaciones sociales.

Conocer cómo se desenvuelven los dos alumnos de alfabetización en otros espacios sociales distintos a la escuela tuvo implicaciones metodológicas importantes, en la medida que exigía la construcción de estrategias que permitieran capturar esta información. Así, los acompañamientos se presentaron como una estrategia que posibilitaría entablar una relación más directa con Marta Graciela y Antonio y observar los eventos letrados en los que participaban.

El acompañamiento consistió en concurrir con ellos a distintos lugares y observar las acciones desarrolladas. En cada acompañamiento los diálogos estuvieron orientados por los objetivos de la investigación, es decir, no sólo se habló de cuestiones generales que respondían a la visita coyuntu-

ral, sino que en cada caso se indagó especialmente en relación a la acción desplegada en el momento. Esto también se constituyó, a mi entender, en entrevistas en profundidad, aunque se manifestaron de distinta manera, en función de los contextos de participación. En todas las visitas realizadas se utilizó grabadora.

En esta etapa de la investigación, la entrevista y la observación, como procedimientos metodológicos, conformaron la estructura de los acompañamientos. Rockwell (1987a) señala respecto al trabajo de campo etnográfico:

No hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer “técnicamente”. Lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende de la interacción que se busca con la realidad; depende, en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa (p. 7).

Esta cita de alguna manera caracteriza el trabajo de campo realizado en este trabajo. El proceso de recopilación de información y materiales forjó una reconceptualización continua del objeto de estudio: mientras se desarrollaron los acompañamientos de Marta Graciela en los distintos espacios sociales se inició una nueva búsqueda teórica para lograr desentrañar qué ocurría específicamente con las acciones en torno a la cultura escrita. En este marco, las lecturas sobre la teoría de la actividad humana de Vygotski y Leontiev reorientaron no sólo la mirada y análisis de los registros etnográficos, sino también la incorporación de otros componentes teóricos en el objeto de estudio.

Otro ejemplo de los movimientos en forma de espiral que se realizaron en la construcción del objeto de estudio se identifica en la riqueza teórica y metodológica de la noción de multimodalidad. Lo que en principio fue analizado como

una estrategia de aproximación y apropiación de la cultura escrita para Marta Graciela, al acceder al material bibliográfico de Kress (2003) fue posible complejizar la mirada a estas estrategias y entender que se trata de modos representativos y de medios de distribución de los mensajes.

#### Acompañamiento a Marta Graciela

Conocí a Marta Graciela en la escuela y me sorprendió su participación permanente y las estrategias desplegadas para la escritura de una frase para buscar las letras, especialmente del catálogo de productos de belleza que vende. Uno de los temores era que rechazara la propuesta de acompañamiento, porque por sus conversaciones parecía una persona saturada de actividades en el templo, en sus distintos trabajos, y algo desconfiada. Por esta razón se recurrió a la maestra para que fuera el puente de llegada a la casa de Marta Graciela. En ese momento, la docente informó que MC no iría ya a esa escuela porque había cambiado de institución a otra donde ofrecían el servicio de cena. De todas maneras, la maestra se ofreció para hablarle por teléfono y de esta manera se logró concretar una primera entrevista. El propósito de ese primer encuentro fue conocer acerca de su vida, su relación con la escolaridad y con la cultura escrita, y su espacio familiar.

Esta entrevista se convirtió en una bisagra en la investigación, porque permitió a la investigadora entrar en relación con ciertas proposiciones teóricas que sostenía, y que la empiria enriqueció al desencadenar nuevas búsquedas y la construcción de nuevas proposiciones en torno a los adultos y la cultura escrita. A partir de este momento iniciaron los acompañamientos que transcurrieron durante los siguientes cuatro meses. Los espacios visitados se exponen en el cuadro de la página 88.

En un primer momento se realizaron entrevistas en profundidad con Antonio para conocer su historia en relación con la escolaridad y con los conocimientos construidos en los distintos espacios sociales; de manera particular en su inserción laboral. La relación construida con Antonio fue de respeto mutuo, marcada por su disposición a colaborar con las interrogantes de la investigadora. Sin embargo, sus intervenciones fueron parcas: respondía en forma breve a las preguntas, aunque relataba sus experiencias y permanentemente agradecía la atención de entrevistarlo y se refería a la investigadora como “señorita” (como si fuera una maestra). Esta actitud es bastante común en los adultos de nula escolaridad con los que hemos trabajado. Hay una predisposición a participar y contar su trayectoria escolar relacionada a situaciones de violencia familiar, inserción laboral temprana, enfermedades de los progenitores, por ejemplo. Esto desmitifica algunas expresiones de docentes, técnicos o funcionarios sobre “la negativa de los estudiantes jóvenes y adultos a participar o hablar cuando hay observadores externos”.

Las entrevistas se hicieron en la escuela, en distintos lugares: en la sala de profesores, en la parroquia y en el patio de la escuela. En el caso de Antonio no fue posible ir a su casa; sin embargo, en los contextos de entrevista tratamos de indagar sobre la existencia de recursos de cultura escrita en su hogar. La última entrevista se hizo en un café cerca del banco donde cobra la jubilación, sin embargo, no fue el ambiente más propicio para la indagación por el ruido e interferencia que había en todo momento.

La primera salida y acompañamiento a Antonio fue a una visita organizada por la maestra. Fuimos al cine, al cen-



tro de la ciudad, a ver la película *La dignidad de los nadie*, de Pino Solanas. Nos encontramos en la puerta del cine y me senté a su lado. El objetivo era observar la actitud de Antonio y escuchar sus comentarios sobre una realidad social y política difícil que él también había vivido en Córdoba. No consideré la posibilidad de hacer lecturas, sin embargo, la película presenta distintas escenas donde se hace necesaria la lectura de frases y oraciones. Frente a esta situación Antonio solicitó que se le explicara qué decía el cartel que aparecía en pantalla, y la investigadora lo hizo. Después él expresó sus opiniones a lo largo de la película, referenciándolas permanentemente a su propia vida.

El seguimiento a Antonio requirió esfuerzos dirigidos a encontrar otros espacios donde éste participara para observarlo *in situ*. Como jubilado concurre mensualmente al banco, pero además tiene un depósito a plazo fijo y tarjeta de crédito. Esto convierte al banco en un lugar conocido y frecuentado. Se estableció comunicación telefónica con él en varias oportunidades y, aunque fue difícil concertar un encuentro, al final se concretó. Nos encontramos en la puerta del banco que funciona en el Centro de Participación Comunal, y queda muy cerca de su domicilio. Se trata de una oficina pequeña, con dos cajas solamente. Es una instalación precaria; para ser atendido hay que esperar afuera, en una fila de acuerdo al orden de llegada. En esa oportunidad refirió sus trabajos de jardinería en las distintas casas de un barrio cercano. Al llegar su turno, Antonio entró a la oficina, demostrando conocimiento preciso sobre el trámite. Se acercó a la ventanilla con el Documento Nacional de Identidad, lo entregó al cajero, cobró la suma correspondiente y firmó con su nombre y apellido el comprobante de pago. Antes de retirarse, en la ventanilla, contó los billetes para confirmar que le habían pagado lo correcto.

En el siguiente cuadro se presenta de manera sintética la conformación del corpus empírico de esta investigación a partir de las estrategias metodológicas desplegadas, los objetivos de cada una y el tiempo dedicado a cada una. Como puede observarse, los acompañamientos a Antonio fueron muy pocos; sin embargo, y dado que no se trata de un estudio comparativo entre ambos adultos, las evidencias que ofrece el estudio son importantes para entender qué sucede con los adultos de nula escolaridad en el mundo social.

### Corpus empírico

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	POR QUÉ Y PARA QUÉ SE SELECCIONARON	QUIÉNES PARTICIPARON
Observaciones de clase	Observar qué se lee y escribe en el aula; de qué se habla y escribe en el aula; quién habla y escribe en el aula; cómo se escribe y lee en el aula.	Maestra, jóvenes y adultos
Grabaciones en el aula	Indagar qué hablan y de qué se habla en el aula.	Jóvenes y adultos
Cuadernos de Marta Graciela y Antonio	Conocer qué escriben estos adultos en el aula.	Marta Graciela y Antonio
Entrevistas informales con los estudiantes del grupo de alfabetización	Indagar sobre sus historias de escolaridad y relación con la cultura escrita para decidir luego a quién seleccionar.	Jóvenes y adultos

Entrevistas en profundidad	Conocer sus historias de vida en relación con la escolaridad, la cultura escrita y los conocimientos apropiados en distintos espacios sociales por donde circularon; de manera particular, el espacio laboral para Antonio. En el caso de Marta Graciela, se indaga sobre la totalidad de los espacios en los que participa.	Marta Graciela y Antonio
Acompañamientos a Antonio: banco	Conocer su desempeño en una institución pública con manejo de documentación.	Antonio y cajero del banco
Acompañamientos a Marta Graciela: casa de té	Observar cómo se maneja con la carta o menú y su ubicación en las calles del centro, a partir de los carteles indicadores.	Marta Graciela y mozo de la casa de té
Supermercado	Conocer su desenvolvimiento en este espacio y observar las diferencias que realiza con distintos productos.	Marta Graciela
Empresa de Energía de Córdoba (EPEC)	Conocer cómo se desempeña en una institución pública donde debe presentar documentación importante.	Marta Graciela, empleados de la empresa y policías

<p>Banco de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Trabajo de la Provincia, Banco de la Nación, una empresa de Pago Fácil</p>	<p>Observar otro tipo de trámites que involucran diversos documentos y objetos escritos.</p>	<p>Marta Graciela, cajeros del banco, taxista y empleados del Ministerio de Trabajo</p>
<p>Red evangélica</p>	<p>Observar la participación de Marta Graciela en una reunión religiosa que asume características diferentes a las otras instituciones públicas.</p>	<p>Marta Graciela, vecinas del barrio y representante de la iglesia</p>
<p>Estudio jurídico</p>	<p>Observar cómo se desempeña una mujer “analfabeta” frente a un letrado jurídico y, particularmente, observar la relación que establece con los documentos legales.</p>	<p>Abogado y Marta Graciela</p>

Cada una de estas estrategias intentó capturar información para poder desentrañar cómo los eventos y prácticas letradas se constituyen en prácticas sociales enmarcadas en prácticas más globales. De manera particular, en los espacios sociales visitados con ambos adultos se procuró observar las interacciones establecidas con los carteles, computadoras, contratos, boletas impresas; documentos públicos, jurídicos y, en el caso de Marta Graciela, los documentos religiosos. También fue importante registrar las demandas directas

de lectura y escritura que le imponía cada espacio en particular.

Dado que el trabajo de campo en investigaciones antropológicas implica una relación con los sujetos de la investigación, interesa señalar algunas cuestiones de este proceso. Se trata de situaciones que generaron incertidumbre y dudas en la elaboración de las respuestas a pesar de tener familiaridad con la problemática estudiada. Desde la primera entrevista se le explicó a Marta Graciela la importancia que asumían sus decires para esta investigación, y se hizo énfasis en que la investigadora necesitaba observar cómo se desenvolvía en el mundo social sin hacer uso del sistema de escritura y sus reglas convencionales.

Importa señalar la actitud colaborativa que ambos adultos tuvieron durante todo el trabajo de campo y cómo se fue construyendo la relación entre investigador e “investigado”; de manera especial con Marta Graciela, a quien se le acompañó la mayor cantidad de tiempo y con quien se tuvo la mayoría de los encuentros. Los acompañamientos se constituyeron en una estrategia metodológica fértil para entender las relaciones de los sujetos estudiados con la cultura escrita. La posibilidad de estar en el lugar significó observar no sólo los modos de interacción con los textos involucrados en cada una de las actividades desarrolladas, sino también sus concepciones y conocimientos sobre el uso social y las consecuencias legales de la lengua escrita.

### **Análisis de los datos**

El corpus empírico presentado muestra la diversidad de fuentes de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. El procedimiento analítico no fue lineal y pasó por distintas

etapas: en primer lugar, la transcripción de los registros y la selección posterior de la información que se convierte en dato sustantivo para la investigación una vez detectadas las categorías emergentes ligadas a la empiria; la vuelta al proyecto inicial y a los conceptos; la lectura y relectura de los registros y la construcción de las categorías analíticas nuevas que permitieron ajustar e integrar los hallazgos empíricos a la luz de nuevas relaciones conceptuales.

En este apartado se presenta, de manera cronológica, el trabajo realizado con los registros en las distintas etapas de la investigación. La complejidad de su transcripción se debió a los diferentes tipos de registros elaborados: en un primer momento se tomó la decisión de escribir uno solo que contuviera las observaciones de clase, incorporando los materiales escritos y grabados. Las grabaciones aportaron momentos de diálogo entre los estudiantes que complementaron la riqueza de los registros, a los que se sumó la toma de notas en el aula. Esto implicó un momento analítico y una serie de decisiones relacionadas con el proceso de configuración del objeto de estudio.

El primer acercamiento a los registros de observaciones de clase estuvo sesgado por la trayectoria profesional de la investigadora, ya que se focalizó de manera particular en la relación docente-alumno, en las estrategias de aprendizaje de la cultura escrita y en las consignas trabajadas por la maestra. Sin embargo, estas categorías no respondían al objeto de estudio. Fue un momento de ida y vuelta, de lecturas y relecturas del proyecto inicial y de los registros etnográficos; un momento de confusión en el cual se intentaba encontrar indicios distintos a aquéllos que habían surgido de la experiencia profesional con docentes. Estos rodeos analíticos tienen relación con la construcción del problema de investigación y con la formación pedagógica del investigador, que debe

mantener una vigilancia epistemológica constante para “no mirar” el proceso de adquisición de la lengua escrita, en tanto que no era ese el objeto de estudio.

Este hallazgo dio comienzo a relecturas teóricas y a nuevas reflexiones acerca de este material empírico. Aparecieron nuevas relaciones y se produjo una reconceptualización del objeto de estudio. Ingresaron con fuerza en el análisis lo “cotidiano” y “las actividades humanas” para tratar de analizar las prácticas de cultura escrita de los sujetos estudiados. Estas categorías orientaron la preparación de la segunda etapa de trabajo de campo.

En esta etapa cada acompañamiento demandó la transcripción de las grabaciones y la lectura de estos registros para iniciar el siguiente. De cada uno de los espacios visitados con Marta Graciela y Antonio se desarrollaron descripciones analíticas detalladas (Rockwell, 1987a) de lo sucedido en estas prácticas y se intentó encontrar relaciones y recurrencias entre ellas.

A partir de estos registros fue necesario volver a la teoría para encontrar nuevas fuentes analíticas y construir relaciones conceptuales que permitieran profundizar la comprensión de los datos empíricos y de las nuevas categorías, así como “poder distinguir los matices presentes en lo cotidiano” (Rockwell, 1987a, p. 21). Esto significó un segundo nivel analítico, ya que, a partir de la fertilidad teórico-metodológica de la categoría “multimodalidad”, se analizó la presencia de los diferentes modos representativos en los distintos espacios visitados. Esto significó la objetivación de la presencia multimodal en la escuela y la ruptura de uno de los supuestos de esta investigación, relacionado con la ausencia de otros modos diferentes a la escritura. El modo de construir lo observado favoreció el análisis de los registros de los acompañamientos, y la redefinición del análisis de los registros de

clase. Aquí se recupera lo que sostiene Rockwell (1987a) en relación con la importancia del trabajo conceptual que se constituye en el eje ordenador del trabajo empírico.

Lo anterior significó un viraje analítico de la empiria del aula en relación con los otros espacios sociales y promovió el desarrollo de un trabajo dialéctico que permitió integrar, ampliar y darle inteligibilidad a situaciones que mostraban, en primera instancia, una ruptura entre el espacio áulico y los otros espacios visitados.<sup>2</sup>

El análisis de las recurrencias que emergieron en los registros realizados en los distintos espacios orientó la construcción de relaciones conceptuales que definieron la lógica de elaboración del objeto de estudio. En este momento nuevamente fue importante releer los registros etnográficos de la investigación para encontrar algunos datos que habían quedado desarticulados. Es necesario destacar también que las construcciones conceptuales fueron respondiendo a la triangulación de los datos. Se tomaron los registros etnográficos correspondientes a las actividades realizadas en los distintos espacios (instituciones públicas, iglesia, estudio jurídico, escuela, doméstico), las entrevistas a Marta Graciela y Antonio y, de manera particular para el análisis del espacio social escolar, las grabaciones realizadas en la escuela y los cuadernos de los estudiantes.

En los capítulos III, IV y V se expone, de manera detallada, el proceso analítico desarrollado. Siguiendo la tradición etnográfica, esta investigación pretende construir un

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que parte del análisis se realizó con el apoyo del *software* científico para las ciencias sociales llamado Atlas/ti (versión 9.0) porque facilita el análisis cualitativo de la información recopilada.



conocimiento sobre las prácticas de literacidad que despliegan dos adultos de nula escolaridad y mostrar que son sujetos activos, con comportamientos letrados y con proyectos a futuro. Estos conocimientos intentan confrontar con las miradas tradicionales sobre los “analfabetos” como personas ignorantes, incultas y anómicas.

En síntesis, la perspectiva antropológica —de corte etnográfico—, desarrollada en esta investigación, permitió un estudio de carácter relacional sobre dos sujetos y las prácticas de cultura escrita desplegadas en distintos espacios sociales. Para ello se consideraron dos dimensiones analíticamente relacionadas: los sujetos y el contexto. A partir de éstas se construyó el objeto de estudio recurriendo a diferentes estrategias metodológicas: observación en una escuela de nivel primario de jóvenes y adultos tanto a nivel institucional como áulico; entrevistas informales a todo el grupo de estudiantes; entrevistas en profundidad a dos adultos seleccionados; y acompañamiento a estas personas, en especial a la señora, a distintos espacios sociales. Se triangularon los datos recogidos en los diferentes momentos de la investigación y se construyeron las categorías analíticas que se van entretejiendo a lo largo de este libro.



## CAPÍTULO III

Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales: “¿qué me impide a mí no saber leer y escribir?!”

### Introducción

En este capítulo se analizan las actividades desarrolladas en distintos espacios sociales por Marta Graciela y Antonio, dos personas que pueden ser consideradas analfabetas por los organismos internacionales, la prensa y la opinión mayoritaria de los ciudadanos, ya que no asistieron nunca a la escuela y su conocimiento del sistema de escritura es endeble. Los acompañamientos realizados permiten apreciar de qué manera estos sujetos se fueron apropiando de conocimientos a partir de las condiciones sociales concretas de su vida; así como reconocer que la inserción en los distintos espacios sociales exige capacidades prácticas complejas y, a su vez, genera necesidades que van regulando la actividad de estos adultos en el mundo social donde enfrentan demandas sociales de lectura y escritura. Estos análisis aportarán elementos para proponer que las personas que no leen y escriben con fluidez, o de manera convencional, poseen conociemien-

tos sobre el uso social de la lengua escrita en contextos cotidianos y han aprendido formas de interpretar textos y hacer uso de la escritura en los múltiples contextos sociales —religiosos, familiares y laborales, entre otros— donde desarrollan sus actividades.

En primer lugar se describen detalladamente las acciones que lleva a cabo Marta Graciela en distintos espacios sociales (el espacio social de una empresa de servicios, el laboral, el jurídico y el religioso) y luego se presentan las acciones que Antonio y Marta Graciela realizan en el espacio social financiero. Estos espacios sociales constituyen el “pequeño mundo” (Heller, 1997) donde ellos se apropian de conocimientos y van conformando su vida cotidiana. En la descripción de las acciones se consideran los propósitos comunicativos y sociales de las actividades desarrolladas, y se despliegan los usos de los recursos materiales y simbólicos de cultura escrita presentes en distintos eventos comunicativos. El principal objetivo al desarrollar este análisis es mostrar evidencias que permiten desenmascarar las visiones de los “analfabetos” como personas que “no participan” y que se consideran ignorantes.

En segundo lugar, el análisis se concentra en una situación particular para desentrañar la complejidad conceptual de “práctica social” de cultura escrita, a partir de la convergencia de distintas instituciones y actores que exceden la visión de una práctica individual centrada en la mente de las personas. Se analizan las prácticas de cultura escrita desde un enfoque contextual y relacional, constituidas a partir de condiciones operativas en el marco de prácticas más amplias, atravesadas por las condiciones políticas, institucionales y sociales.

En el marco de los nuevos estudios de literacidad también cobra relevancia el estudio de las percepciones que estas

personas tienen acerca de la cultura escrita y de sí mismas como lectoras y escritoras. En esta línea, finalmente se examinan los usos de la cultura escrita en cada espacio social, los comportamientos letrados de los adultos estudiados y cómo se van conformando las identidades letradas, particularmente en Marta Graciela.

En la presentación y análisis de los datos el lector encontrará un mayor desarrollo de las prácticas de cultura escrita de Marta Graciela dado que, tal como se explicó en el capítulo anterior, hubo más oportunidades de acompañarla e interactuar con ella en distintos espacios. Con Antonio sólo se pudo recabar información a partir de las entrevistas y en la visita a la entidad bancaria.

### Vida cotidiana y actividades desplegadas por Marta Graciela y Antonio

Para comprender el concepto de práctica social, en el capítulo 1 se estableció una articulación conceptual entre los nuevos estudios de literacidad (NEL) y el enfoque histórico cultural. En este capítulo se analizan las prácticas a partir del concepto de actividad de Leontiev (1994) porque remite a aquellos procesos que, a través de relaciones del ser humano con el mundo, satisfacen una necesidad especial y son desencadenados por los motivos del sujeto que las realiza. Este abordaje conceptual permite distinguir la actividad y la acción como realidades no coincidentes entre sí, porque una misma acción puede formar parte de distintas actividades, y se puede pasar de una actividad a otra, lo cual revela su independencia relativa. También puede ser que un mismo motivo se concrete en distintos objetivos y genere distintas acciones.

Las actividades que desarrollan los adultos estudiados responden a diferentes motivos y, a su vez, se descomponen en acciones donde están presentes los recursos de cultura escrita. Desde la perspectiva de los NEL, las actividades se pueden considerar eventos letrados (Heath, 1983) en tanto se trata de situaciones donde circulan textos escritos que se enmarcan en instituciones o grupos sociales. También involucran formas de hablar, interactuar, pensar, valorar y creer.

En el caso de Marta Graciela es importante señalar que la casa donde vive tiene una fuerte presencia de objetos escritos. En las líneas que siguen se presenta una breve descripción de la misma y a lo largo del capítulo se describen los distintos usos que ella hace de dichos objetos.

La casa está ubicada al fondo del patio, a unos pocos metros de la esquina. Tiene una pared que la separa de la calle y una puerta chica de chapa (lámina). Se ingresa a un patio con árboles frutales y una huerta. La entrada a la casa es un pequeño comedor; en la pared que queda frente a la puerta de ingreso hay un aparador de madera (el mueble tiene una puerta abierta a través de la cual se ven muchas bolsas con medicinas) y un refrigerador (heladera) relativamente nuevo. El techo tiene grandes pedazos de revoque caídos que dejan ver los ladrillos del cielorraso.

En la casa hay una diversidad de recursos de cultura escrita. En las paredes del comedor se encuentran colgados de un clavo distintos “papeles”, que son las boletas de los impuestos; también hay un almanaque y tres imágenes religiosas con oraciones escritas.

En la puerta del refrigerador hay imanes con diferentes formas que Marta Graciela ha colocado ahí; también se encuentran tarjetas de invitaciones a eventos barriales.

El dormitorio es una habitación muy pequeña, angosta, con techo bajo. Tiene una cama en un rincón y un armario



La puerta del refrigerador con objetos escritos

viejo de madera colocado contra una de las paredes; sobre la cama, un reloj de publicidad de Vía Valrosa (producto de belleza); al frente de la cama una ventana muy chica, y al lado de esta ventana, incrustado en la pared, el teléfono con un candado para que sólo ella pueda usarlo. Debajo de la ventana se encuentra una mesa de plástico que sostiene un televisor muy pequeño, en blanco y negro, y detrás del televisor, un radiograbador antiguo, con reproductor de casetes. Los ladrones se llevaron el televisor grande, a color, y el radio grabador con CD. Detrás de la puerta del dormitorio está la alarma domiciliar que MG compró cuando trabajaba en una empresa de alarmas.

En esta casa se observaron objetos escritos referidos a cuestiones de salud (medicinas, recetas médicas); administrativos (boletas de impuestos); jurídicos (contratos varios);



El comedor

religiosos (Biblia de niños); familiares (fotos, tarjetas, cartas); y laborales (catálogos de Avon).

Aunque cada uno de estos recursos será retomado en el espacio específico, interesa destacar aquí que Marta Graciela guarda, en una caja de zapatos, algunos materiales referidos a cuestiones familiares: fotos de la familia y distintas tarjetas que le envían sus familiares de Bolivia junto con una tarjeta que le regaló su nuera. Entre estos recuerdos hay una carta de su hijo que él le escribió después de una fuerte pelea, donde se puede leer. “Has sido y sos para mí un gran ejemplo, a pesar de que has sido madre y padre a la vez, de cómo luchar y defenderse en la vida”. Ella la guarda, orgullosa de su hijo, y este acto de conservarla da cuenta del valor que le otorga a ese documento, donde se la define como madre ejemplar.



Los objetos escritos observados en la casa de Marta Graciela muestran que la literacidad es una actividad cotidiana, que va más allá de adquirir una serie de habilidades y destrezas para interpretar los textos. Precisamente la presencia de los recursos mencionados dan cuenta de que la literacidad está ubicada “en el espacio entre el pensamiento y el texto” (Barton y Hamilton, 1998, p. 3).

### *Acciones desplegadas en el espacio social de la empresa de servicios*

Marta Graciela posee la tarifa social de luz, un subsidio que el gobierno de la provincia de Córdoba otorga a quienes demuestran no tener medios económicos para abonar este servicio. En la entrevista ella mostró preocupación porque ese mes la boleta había llegado con un monto de 75 pesos que no puede —ni debe— pagar. Por esta razón, decidió hacer un reclamo. Recurrió a dos espacios diferentes: en primera instancia fue al Centro de Participación Comunal que se encuentra en su barrio, una institución municipal que descentraliza los trámites y recibe todo tipo de pagos, pero que no ofrece respuesta frente a demandas específicas, como es este caso. Allí le dijeron: “primero pague y luego enviamos la inspección”. Frente a esto decidió dirigirse, en una segunda instancia, a la institución estatal que se encarga de la distribución y control de la red eléctrica en Córdoba, la Empresa Provincial de Energía Eléctrica de Córdoba (EPEC). Antes llamó por teléfono para asegurarse de que en ese lugar le darían una respuesta. La persona que la atendió le confirmó que efectivamente esos trámites se realizaban allí.

Acudió al lugar con la investigadora. Al llegar, Marta Graciela interactuó con diferentes empleados —dos guardias

de seguridad (uno que se encontraba en la puerta y otro dentro de la institución), una cajera y, por último, el señor que recibió su pedido— para preguntar la ubicación de la oficina donde se hacía este reclamo. Cuando la atendieron explicó por qué era necesario quejarse por esta boleta, ya que no le correspondía pagar por poseer la tarifa social.

Marta Graciela llevaba los documentos necesarios para este trámite: el contrato social donde figuran los sellos de las instituciones involucradas en el otorgamiento de la tarifa especial; las boletas de pago anteriores a la que ella reclamaba para mostrar que los montos eran menores al actual; y el documento nacional de identidad. Todos estos “papeles”, según sus palabras, estaban guardados en una bolsa de plástico dentro de su cartera.

Cuando se sentó frente al empleado, en primer lugar mostró el contrato de la tarifa social y luego entregó el documento nacional de identidad. En esta acción Marta Graciela desplegó el contrato convencionalmente, es decir, lo entregó de tal manera que el empleado lo pudiera leer. Esto muestra ciertos conocimientos del orden en que se disponen las palabras para poder ser leídas. De la misma manera operó con el documento de identidad: lo entregó abierto en la primera página, donde figura su nombre y apellido, el número correspondiente y la foto que identifica el documento con la persona que lo posee.

El empleado registró el pedido y entregó el comprobante de reclamo. En esta ocasión ingresó la escritura porque Marta Graciela tuvo que firmar el recibo. Aclaró “no sé firmar bien pero... ¿dónde firmo?... No te vas a reír de mi firma”. Escribió su nombre y la letra de inicio de su apellido: *Marta Graciela V.* En este escenario, ella interactuó con los empleados alrededor de una computadora, un artefacto cultural que se utiliza en esta situación para mostrar otro tipo de textos

escritos. En el siguiente capítulo se retomará este tema y se desarrollará en detalle.

El trámite ameritó otra visita a esta institución a los 15 días. MG lo hizo en la fecha establecida. En esta ocasión llegó a la oficina sin preguntar a nadie, mostrando su familiaridad con el espacio físico. Sacó el número de orden y la atendió una persona diferente. Nuevamente sacó de la bolsa de plástico los documentos que había mostrado el primer día: el contrato de la tarifa social, las boletas anteriores, y el documento nacional de identidad. En esta ocasión agregó la Resolución del Ministerio de Acción Social que avalaba el contrato y el recibo comprobatorio de inicio del trámite de reclamo. Fue desplegando los documentos sobre el escritorio en ese orden, mientras la empleada buscaba la información en la computadora. En la espera de la resolución del trámite, mencionó que habían cambiado su medidor de luz, ubicado en una de las paredes de ingreso a su casa. Para ello exhibió el documento probatorio.

Una vez finalizado el trámite en esa oficina, Marta Graciela pasó a otra dependencia dentro de la misma institución para recibir la boleta correspondiente con el monto “o (cero) pesos”. Para llegar hasta ese lugar preguntó a dos personas dónde quedaba esa oficina. Al llegar al destino buscado sacó nuevamente un número de orden y esperó que la llamaran. Allí tuvo que volver a firmar el recibo del comprobante final. Tomó la lapicera y aclaró al empleado: “Te firmo V. [apellido completo] nomás”, pero escribió Marta Graciela.

### *Acciones desplegadas en el espacio social religioso*

Marta Graciela participa activamente en el espacio social religioso, específicamente en la Iglesia evangélica. Esta institu-

ción presenta una estructura que invita a las personas a sumarse de distintas maneras. Ella concurre al templo todos los domingos; asiste a una reunión semanal de la red evangélica coordinada por la “líder” y se desempeña como maestra auxiliar de los niños para enseñar la Biblia. En cada una de estas acciones está presente la cultura escrita. Asiste al templo los domingos por la mañana y por la noche. Allí participa de reuniones donde se ora, se cantan alabanzas, “se da gracias, hay milagros y caridad, después se levanta la ofrenda, el diezmo, todas esas cosas... después pasamos a La Palabra”.

La “Palabra”, para Marta Graciela, es la prédica de la Biblia, “es la palabra que está en la Biblia”, dice. La “Palabra” se predica también en otro espacio que la Iglesia tiene con el objetivo de descentralizar la tarea religiosa en pequeños núcleos. Se trata de las reuniones a las que ella llama “la red”. Es un grupo coordinado por una joven, conocida como líder:

Claro es así: yo tengo mi líder que está a cargo de mí. Mi pastor no puede abarcar a todos los de la Iglesia porque somos multitudes, entonces un grupo se junta con su líder, uno aquí otro allá. Él [el pastor] se encarga cuando alguien está enfermo, cuando tiene problemas, tiene que orar, tiene que visitarlo. Entonces cuando yo tengo un problema, no tengo que ir al pastor sino que tengo que ir a ella [la líder].

A Marta Graciela le gusta participar en la red porque en ese lugar se encuentra con vecinas del barrio con quienes socializa sus problemas. Durante las reuniones, la líder lee un versículo de la Biblia y lo explica e interpreta en función de los problemas que cada una trae para compartir.

Adicionalmente, como actividad particular dentro del instituto bíblico, Marta Graciela se desempeña como maestra

auxiliar en el grupo de niños que asiste a la iglesia. Su tarea es explicar los versículos y orientar la lectura de la Biblia. Ella lo expone de esta manera:

Como ser yo, pongamos, que enseño de la palabra lo que han sido antes los pastores, los grandes que han predicado el evangelio, humanamente yo les enseño a los niños sobre... ¿cómo hay que venir a la salvación?, ¿cómo está el alma?... de uno a Cristo.

No sólo trabaja con la Biblia, sino también con revistas religiosas infantiles y los niños utilizan carpetas donde escriben las interpretaciones de los versículos.

Reconoce la Biblia como el libro central de la iglesia, pero también “en la iglesia si vos te querés llevar tu cuadernos, vos apuntás todo... supongamos si vos estás pensando en una palabra del Salmo, de Isaías, o de los Santos Evangelios, podés escribir...”

Relata que en el instituto bíblico el pastor “hace escribir a los que saben escribir” sobre “la clase, lo que está dando” y todos “tienen que rendir”. Rendir significa que los fieles exponen frente al pastor lo que aprenden en los distintos cursos. Ella también “rinde”.

Estas acciones alrededor de la cultura escrita responden a una actividad principal de Marta Graciela: la militancia religiosa. Ella persigue la salvación de su alma y por esta razón despliega una serie de acciones particulares —que se pueden identificar como eventos letrados con propósitos muy claros— donde hace uso de recursos materiales y simbólicos de cultura escrita. En este espacio social interactúa con la Biblia, con las revistas que los niños utilizan en las clases (donde ella se desempeña como maestra auxiliar), con las carpetas donde los compañeros del instituto bíblico escriben lo que dicta el

pastor, y también con los cuadernos donde apuntan las canciones y los salmos.

### *Acciones desplegadas en el espacio social laboral*

Marta Graciela vendía productos de belleza cuando comenzó la investigación. Llevaba a la escuela los catálogos. Después de que le robaron el dinero que guardaba para pagar esos productos no pudo seguir vendiendo por un largo tiempo porque esta situación la posicionó como deudora morosa. Sin embargo, hace poco una amiga le ofreció la posibilidad de vender con su catálogo. Ella guarda en su casa los catálogos viejos apilados junto con los nuevos libritos. Se trata de una gran cantidad de cuadernillos que contienen fotos, palabras y números.

La acción de vender implica un intercambio social y económico; se trata de una actividad que hay que entender en el marco de otra práctica más amplia. En las últimas décadas, debido a la crisis económica nacional, este tipo de ventas se ha incrementado en los sectores más pobres de la población. A partir de determinados modos de organización de venta y distribución, esta actividad responde a políticas de mercado. Representa un tipo de autoempleo en un mercado laboral sumamente restringido; el propósito es ganar dinero para complementar el magro fondo que recibe del subsidio estatal.

Marta Graciela se relaciona con diferentes personas en la venta de los productos porque los ofrece a los vecinos, compañeros de la escuela, maestros y fieles de la iglesia. A cada uno le muestra el catálogo para que elija y le solicita que escriban su nombre sobre la imagen del producto seleccionado. Cuando llegan los pedidos, organiza los objetos en

bolsitas en función de las demandas de los compradores; después distribuye la mercancía y por último acude al banco a pagar. Esto significa que debe manipular la información anotada en el catálogo para lograr armar correctamente la compra de cada cliente.

Esta actividad laboral también involucra el aspecto financiero. Su amiga, quien le proporciona los catálogos, le ayuda a completar las planillas de pedido de productos y el formulario de montos que tiene que cobrar a los clientes y pagar en el banco: “Ella hace mi parte en su planilla. Así que mi amiga me hace su descuento, ella lo que sale me lo descuenta, me cobra a precio de costo ella, mi ganancia me la da a mí”.

Marta Graciela sabe que necesita vender y se impone frente a la exigencia social de leer y escribir, buscando alguien que puede mediar la actividad. MG es quien solicita que otro escriba por ella, pero la venta es de su propiedad. En relación con el pago bancario, acude a esta entidad financiera, llega hasta la ventanilla de la caja y abona. En su relato sorprende la expresión utilizada “¡es tan fácil! Vas a la ventanilla y pagás”.

Estas acciones involucran objetos materiales escritos, como los catálogos de ventas, donde se encuentran las imágenes gráficas, los dibujos y fotografías de los productos que se venden, una descripción breve de cada uno y los precios correspondientes; los formularios y planillas de pedido de productos y de rendición económica; los carteles de identificación de la entidad bancaria, entre otros.

### *Acciones desplegadas en el espacio social jurídico*

Las acciones desarrolladas en este espacio por Marta Graciela tienen una característica particular, ya que implican re-

laciones con la cultura escrita y con personas que poseen un conocimiento especializado: el conocimiento jurídico, es decir, el conjunto de normas que, por encima del conocimiento cotidiano, están dispuestas para regular la distribución de los bienes, la conducta social y la participación ciudadana, entre otros. Ella conoce esta diferencia. Frente a distintos problemas acude a los abogados, como profesionales especializados en el tratamiento de ciertos temas. En el estudio de las distintas actividades de Marta Graciela, a continuación se describe una situación importante de su vida en la que intervinieron abogados: la escrituración de la casa.

Ella vive en un terreno grande, que está ubicado en una esquina del barrio. Según figura en la boleta del impuesto de rentas, el terreno tiene una superficie de 480 m. En el año 1985 compró esta casa al hijo del señor que ella cuidaba. Firmó el boleto de compra venta pero nunca escrituró. Al morir el señor no se hizo la sucesión, y eso le impidió escriturar. En la primera entrevista la señora manifestó su intención de hacerlo para poder vender la casa y comprar otra, en el barrio, porque en ese lugar le han robado en varias ocasiones.

En este trámite mostró sus conocimientos sobre los usos y las consecuencias legales de la cultura escrita. En el momento de la muerte del señor buscó un abogado de la Iglesia para asesorarse pero, a pesar de enviar varias cartas documentos, no logró recibir noticias de los antiguos dueños. Sabiendo que podía iniciar un juicio para adquirir los derechos de posesión de la casa a título de dueño (usucapión), guardó las boletas de pago de los impuestos de rentas como documento testigo frente a una acción judicial. Conforme el tiempo corría, se comunicó con otro abogado. Acudió muy nerviosa al estudio del jurista, con los documentos específicos también dentro de una bolsa de plástico, guardados,



según su hijo le aconsejó, “para que no se pierdan”, como lo hizo en otros trámites mencionados anteriormente.

En la visita al estudio jurídico se observó que en todo momento ella preguntó y repreguntó sobre las consecuencias de una u otra decisión a tomar sobre el tipo de juicio que se podría iniciar. En esta situación, como en otras, la oralidad y la escritura mantuvieron una relación directa, porque en la medida en que se producía la interrogación, tanto el abogado como ella acudían a un objeto escrito.

Cuando el abogado preguntó el motivo de la visita, Marta Graciela le dijo que comenzó alquilando la casa, luego explicó cómo la adquirió y sus intentos de comunicarse con los anteriores dueños para lograr escriturar, pero nunca recibió respuestas y no ha podido hacerlo. La siguiente cita ilustra cómo Marta Graciela identifica los documentos que el abogado va solicitando en el diálogo:

Abogado: El boleto quiero ver.

MG: No sé si está bien, si es ése o es otro... porque tengo dos boletos hechos, un lado donde está el contrato hecho, el contrato donde pagamos... porque entramos con una moratoria, compramos este terreno con muchas deudas, entonces mi hijo se hizo cargo de pagar la renta y yo la municipalidad y el agua. Así hicimos.

Abogado: Boleto de compra.

MG: Acá tengo otro... está todo acá...

Mientras hablaba sacó de la bolsa unos papeles y le extendió el contrato de arrendamiento (locación). El abogado le indicó que ese documento no servía para el trámite de escrituración. Entonces la señora mostró otro contrato y le explicó: “Yo tengo éste... yo traje todo lo que tengo de ahora.

Traje el boleto de compra venta, lo que me pedía [por pedía]”. Marta Graciela podía diferenciar el contrato de compra-venta a pesar de estar escrito en el mismo papel llamado Romaní.

También recordaba que había comprado la casa con una moratoria impositiva y que el hijo se había encargado de pagar algunos impuestos y ella otros.

Abogado: Ohh ¡sellado y todo está!

MG: Sí... y acá está el papel que hicimos la moratoria que hicimos para pagar de rentas.

Abogado: No, eso no hay problemas.

MG: Acá está lo de catastro.

Abogado: Eso si hacemos la usucapión hay que acompañar... vamos a ver acá.

MG: Son dos lotes sobre de uno, pero están divididos los boletos de compra venta... están separados.

Abogado: ¿Siempre el mismo vendedor?

MG: Sí, siempre el mismo... pero nunca más apareció, lo buscamos... la abogada B... lo buscamos mucho tiempo al hombre pero nunca más apareció. Nunca más apareció. Mandamos carta documento todo eso...

Como se observa en esta cita, Marta Graciela es capaz de reconocer los distintos objetos escritos: el boleto de compra-venta, sellado y timbrado por la autoridad competente; el comprobante de la moratoria de rentas, que significa el pago en varias cuotas del impuesto inmobiliario; la boleta de catastro que contiene la superficie del terreno y de la vivienda construida; y las cartas documentos enviadas a los exdueños de la casa. Cada uno de estos “papeles” cumple una

determinada función en este trámite de la escrituración de la casa. Ella guarda estos documentos porque sabe que con ellos puede ganar el juicio de usucapión.

Al leer el boleto de compra venta el abogado identificó una dirección y preguntó de quién era. Marta Graciela recordó que se trataba del estudio jurídico donde se había firmado ese documento hacía años. El abogado explicó la importancia de contactarse con quien estuviera a cargo de este estudio jurídico para iniciar el trámite de escrituración, porque era la persona que figuraba como apoderado o representante del dueño anterior de la casa. Era necesario hablar con este jurista para pedirle que no contestara las cartas documentos que Marta Graciela le enviaría en esos momentos, de modo que no obstruyera el actual trámite. Era preciso que este abogado sirviera de intermediario para evitar la comunicación con el señor que le había vendido la vivienda.

Ni Marta Graciela, ni el abogado ni la investigadora conocían con exactitud la dirección que figuraba en el contrato; sin embargo, ella recordaba que quedaba en un sector de la ciudad cercano a la casa donde trabajaba como empleada doméstica. El abogado desplegó el nomenclador cartográfico y, tal como ella afirmaba, el estudio jurídico estaba ubicado muy cerca de su trabajo.

Luego de esta visita acompañé a MG a ese lugar. Ella reconoció la esquina. Al llegar a la puerta tocó el portero eléctrico y se presentó diciendo: “Me gustaría hablar con el abogado”. Al ingresar señaló que habían ampliado el espacio, y cuando fue recibida por el abogado, lo reconoció y le explicó los motivos de su visita. No sólo diferenció en su discurso los tipos de juicio que podía iniciarle al exdueño, es decir, el de usucapión y el de escrituración, con los detalles pertinentes, sino que además pudo explicitar su necesidad de escriturar la vivienda. Este abogado acordó no obstaculizar el trámite,

es decir, no contestar los oficios que Marta Graciela le iba a enviar, y aseguró que el exdueño ya no vivía en Córdoba.

Un requisito para iniciar el trámite de escrituración es entregar cuatro nombres de personas con sus documentos de identidad para certificar que la persona reside en esa vivienda desde hace muchos años y que es propietaria de la misma. Marta Graciela tuvo que hablar con vecinos para solicitarles que se convirtieran en testigos en el juicio que se iniciaba. También le comunicó a su hijo que había visitado al abogado y que comenzaría con el juicio de escrituración.

En este relato se puede reconocer la presencia de una variedad de recursos de cultura escrita: por un lado, los objetos escritos que identifican lugares, tales como los carteles de la calle y los avisos que identifican comercios; las letras que señalan los departamentos en el portero eléctrico de los dos estudios jurídicos visitados; el nomenclador cartográfico para ubicar la calle; y, por otro lado, la documentación presente en el trámite, como cartas documentos que envió hace tiempo al exdueño, contrato de locación de la vivienda, boleto de compra venta, impuestos de luz y agua y boletas de rentas, recibos de cuotas pagadas, estampillas, timbrado y carta de notificación.

Estos objetos escritos pertenecen a un ámbito específico, el jurídico, que tiene reglas propias. Es decir, para que un “papel” tenga validez legal debe cumplir con ciertos requisitos formales, como el timbrado o sellado, por ejemplo, en instituciones determinadas como la policía o la entidad bancaria. Esto también da cuenta de la relación con instituciones públicas. No sólo se observa la disponibilidad de la cultura escrita en términos materiales, sino también cómo las condiciones sociales coadyuvan para que MG se relacione con los objetos escritos a partir de sus motivaciones y propósitos centrales en torno a la escrituración de la casa. En este aná-

lisis se incorporan los conocimientos que ella posee sobre los usos y consecuencias legales de la cultura escrita que son apropiados en función de sus necesidades y propósitos particulares. Por último, es claro cómo identifica, de un modo competente, cada uno de los documentos sin ser lectora y/o escritora autónoma.

### *Acciones desplegadas en el espacio social financiero*

El espacio social financiero hace referencia a las distintas acciones desarrolladas por Marta Graciela y Antonio en las entidades bancarias de la ciudad de Córdoba. Estas acciones se desarrollan en el sector financiero, que es el conjunto de entidades o instituciones públicas y/o privadas dedicadas a la actividad crediticia, bursátil y de seguros y fianzas. En él intervienen todas las actividades económicas que se realizan dentro del sistema bancario, compañías de seguros, bolsas de comercio, etc.

Existe una tendencia mundial a la bancarización de la economía, es decir, a la incorporación de todas las actividades económicas al sistema bancario. Esto significa que las personas, aun aquéllas que no tienen actividad económica formal, deben realizar cualquier operación o trámite con el sistema bancario: cobro de prestaciones o subsidios con cheque o en cajas de ahorro, pago de servicios y/o impuestos, sellado de formularios o documentos, etc.

Tanto Antonio como Marta Graciela pagan los impuestos que les corresponden y ambos poseen la tarjeta de crédito solicitada en una entidad financiera diferente a la institución bancaria. Para este trámite tuvieron que explicitar los propósitos de esa solicitud a distintas personas, reconocer ciertos códigos, como el funcionamiento de la tarjeta y su uso en si-

tuaciones particulares. Presentaron documentación específica — copia del carnet de jubilado en el caso de Antonio, boleto de compra-venta de la casa en el caso de Marta Graciela—, fotocopias del documento nacional de identidad, etc. Estas nuevas formas de operar en un espacio antes desconocido requieren la incorporación de códigos básicos de comunicación que se aprenden en este contexto particular. También significa la interacción con objetos escritos no usados anteriormente. Por ejemplo, el resumen de cuenta que se envía todos los meses al domicilio del cliente, y la revista que se publica en esa entidad y que se distribuye con los resúmenes mensuales. El hecho de poseer tarjeta de crédito también implica un estatus de consumidor, ya que permite adquirir productos con el solo hecho de presentar la tarjeta, el documento, y respetando el monto mínimo que la entidad le otorga.

#### Marta Graciela y el cobro del subsidio estatal

Marta Graciela es una de las tantas personas que viven en situación de pobreza en Argentina desde hace muchos años. Sus condiciones concretas de vida y la ausencia de un trabajo estable la llevaron a salir a la calle para pelear por sus derechos. La necesidad de “sobrevivir la vida” la posicionó como luchadora y la estimuló para desarrollar diversas acciones que involucran procesos sociales donde está presente la cultura escrita. Una de las acciones de este tipo que ella despliega es ir a cobrar un subsidio social.

Para una amplia franja poblacional en situación de vulnerabilidad social, el gobierno nacional asigna un aporte mensual mínimo a cambio del cual es un requisito realizar tareas en alguna institución. Como a partir del año 2005 el gobierno agregó a este subsidio un monto fijo por escolaridad, Marta Graciela dejó de limpiar la iglesia evangélica y

retomó la escuela de adultos. Ella acude a cobrar todos los meses al Banco de la Provincia de Córdoba.

Se observó que durante esta actividad ella desarrolló diferentes acciones: se relacionó con distintas personas, explicó los propósitos en cada intervención, y reconoció e interactuó con diferentes recursos de cultura escrita. Para llegar al Banco de la Provincia de Córdoba viajó en transporte público. Debido a que no le pagaron el subsidio en ese banco, tuvo que ir a otra dependencia estatal, que funciona en el Ministerio de Trabajo. Para ello tomó un taxi en el centro de la ciudad y le indicó hacia dónde dirigirse; específicamente le señaló qué camino tomar para llegar a la otra institución. Allí le informaron que el pago se hacía en otro banco, el Banco de la Nación Argentina.

En cada uno de estos espacios se relacionó con diferentes personas: cajeras del banco, taxistas, empleados estatales, y personas que estaban esperando cobrar. A cada uno de ellos le explicó el problema, y ellos, en sus diferentes posiciones, escucharon y trataron de darle una respuesta.

En estos espacios Marta Graciela interactuó con diversos objetos escritos: transitó entre los carteles que muestran el nombre de las calles de la ciudad, los anuncios de los comercios, los carteles del negocio donde compró los boletos o billetes para usar el transporte urbano y aquéllos que señalan los bancos visitados y el Ministerio de Trabajo. En este último lugar identificó la especificidad de la indicación del ascensor.

También estuvieron presentes distintos artefactos de diseminación de la cultura escrita, como las pantallas de las computadoras consultadas por la cajera del banco y por los empleados del ministerio, donde ella intentaba mirar para saber qué sucedía con su pago. Esta actitud de MG muestra el conocimiento que tiene sobre los circuitos de la informa-

ción que ella necesitaba en ese momento. En la computadora estaba el registro del recorrido de su pago y el lugar de cobro.

En este trámite volvió a emerger en ella el reconocimiento de la importancia de presentar la documentación pertinente: el documento nacional de identidad, la tirilla de comprobante de pago, el recibo de pago donde tuvo que firmar, y los números de la espera para cobrar en el Banco Nación.

Todos estos recursos e instrumentos de cultura escrita de las diversas instituciones por donde anduvo Marta Graciela dan cuenta del conocimiento sobre el valor social de la lengua escrita y cómo se entrecruzan los contextos de las políticas sociales en las prácticas locales, punto que analizaremos más adelante.

#### Antonio y el cobro de la jubilación

Por su condición de trabajador en una fábrica y en un colegio, Antonio accedió al cobro de la jubilación. Esto significa un aporte mensual que le otorga cierta estabilidad económica que él complementa con ingresos provenientes de los trabajos informales que consigue; *changas*, como él les dice. El hecho de tener que cobrar la jubilación lo expone necesariamente a asistir al banco más cercano a su domicilio. En sus propias palabras, se identifica como “jubilado de la Nación”. Este aporte económico permanente en el tiempo le permite, a su vez, abrir una caja de ahorro y así mantener una cierta cantidad de dinero que le habilita y posibilita pensar en reformas en su casa, como cambiar el techo por problemas de humedad.

Sí señorita, tengo unos horros [por ahorros] allá en el banco de... tengo plazos fijos, tengo casi dos mil pesos y de ahí tengo



que sacar para pagar la mano de obra, más o menos tengo calculado para comprar materiales... Yo hago los créditos más o menos para la conciencia de uno si puedo pagar o no puedo pagar porque soy así señorita.

En su relato comenta que hace años sacó un crédito hipotecario para finalizar la obra de la casa. Recuerda también que coincidió con la hiperinflación que sufrió el país en el año 1989, y la cuota que tenía que pagar por mes “se le fue a las nubes”. Informa que pudo pagarlo porque siempre tuvo *changas*.

La situación de estabilidad laboral de Antonio contribuye a la constitución de sujeto de créditos, es decir, una persona a quien el Estado, en este caso a través de una entidad bancaria, confía para otorgarle un monto de dinero. Ser cliente de un banco supone el manejo de documentación que lo acredita como tal; recibe estados de cuenta, talones de depósito y comprobantes de pago. En términos sociales, esta actividad financiera lo posiciona como un sujeto que debe relacionarse con distintas personas, explicar los propósitos de sus solicitudes o acciones, dar cuenta de su historia laboral y presentar documentos que testifiquen su discurso.

En el caso del cobro de la jubilación, el trámite se vuelve casi mecánico: esperó su turno, se acercó a la ventanilla, entregó el Documento Nacional de Identidad, firmó su nombre y apellido en el comprobante de pago y recibió el dinero. Contó el monto para corroborar lo realizado por el cajero y se retiró de la institución. En esta rutina, Antonio guarda la tirilla que se convierte en comprobante de pago frente a un reclamo, lo que muestra el valor otorgado a ese “papel”.

En relación con otras acciones correspondientes a este espacio, Antonio se hace cargo del pago de los distintos impuestos de la casa. “Todo mi casa señorita siempre manejo

yo las cosas en mi casa, los impuestos todo”. Eso significa, según sus palabras, el impuesto de municipalidad, de luz, de rentas, de agua: “voy y pago”.

Estas expresiones de Antonio muestran cómo las relaciones que los sujetos establecen con objetos escritos se incorporan en prácticas sociales más amplias que regulan el uso de los mismos. En este caso, son las instituciones del Estado las que, a través de la imposición del pago de impuestos, obligan a los adultos a relacionarse con recursos de cultura escrita y a desarrollar acciones con otras personas.

## Cultura escrita y poder

Analizar los procesos de alfabetización desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad abre el horizonte analítico a los conocimientos que las personas tienen sobre la cultura escrita y a los procesos sociales que se establecen en el marco de contextos socioculturales particulares. Aquí se profundizará sobre las prácticas de cultura escrita desarrolladas por Marta Graciela y Antonio en las entidades públicas porque encierran algunas cuestiones singulares.

En primer lugar, fueron los únicos espacios donde tanto ella como él escribieron sus nombres. Ella lo hizo en dos oportunidades durante el trámite del reclamo de la luz. Los dos firmaron el comprobante de pago en la entidad bancaria. En segundo lugar, las exigencias institucionales para cualquier trámite giran no sólo en torno a la firma para certificar algún dato, sino también en la presentación de varios documentos en distintos momentos del trámite administrativo, sin los cuales nada de esto sería posible.

La escritura del nombre y apellido remite a la identidad y, desde el punto de vista de las instituciones, se interpela a

los sujetos como ciudadanos, ya que deben dejar la impronta de su firma para dar cuenta de un trámite administrativo (ya sea el inicio o fin de un reclamo, el cobro de la jubilación o el subsidio mensual).

Desde este lugar, la firma del nombre es una imposición institucional; sin embargo, no es excluyente, porque si esto no sucede por distintos motivos, entre ellos no poder escribir, hay otras formas de dejar asentado el consentimiento del trámite, por ejemplo, se si pone su huella o escribe una cruz en el lugar correspondiente a la firma. Tanto él como ella firmaron en estas entidades. Antonio lo hizo con mayor fluidez que Marta Graciela pero ambos demostraron conocimiento del código escrito en ese contexto particular, el del trámite.

Esta práctica de literacidad situada responde a las demandas institucionales y los actores conocen de qué manera participar. Saber qué hacer y cómo hacerlo no son categorías universales; se trata de conocimientos que se van apropiando en la vida cotidiana (Heller, 1997). Es así como los sujetos van respondiendo a las situaciones sociales que se les presentan y van configurando los contextos a partir de sus experiencias anteriores (Kalman, 2003).

Estas maneras de actuar demuestran también los valores que le otorgan a los documentos para ser presentados en estas entidades. Las instituciones solicitan objetos escritos para certificar, acreditar y para darle entidad material a las personas que acuden a solicitar algo. Marta Graciela y Antonio se han apropiado de ese saber: las instituciones siempre demandan papeles que crean obligaciones y acuerdos. Estos “papelitos que hablan” (Niño-Murcia, 2004) muestran los mecanismos de control que las entidades públicas, en este caso, despliegan para controlar y registrar las acciones de los ciudadanos. De esta manera se van conformando archivos

de datos personales con los usuarios y/o beneficiarios. Pero esto no es privativo de las entidades públicas; sucede también con otras instituciones, como la Iglesia y los sindicatos.

En este sentido, la literacidad no es neutral, sino que es absolutamente funcional a las instituciones y ayuda a generar relaciones de poder en espacios sociales específicos. Éste es un ejemplo claro de conocimiento del poder y uso de la cultura escrita, independientemente de cómo firman los sujetos, si deletrean o si firman convencionalmente.

A la vez, una mirada a las acciones desarrolladas por los dos adultos en estos espacios permite analizar que, tanto Marta Graciela como Antonio, conocen el valor de estos “papelitos” y los archivan en sus viviendas porque saben bien que son la llave de entrada para hacer cualquier reclamo. Por ejemplo, el hecho de sostener en la mano el documento de identidad mientras viajábamos en el taxi para hacer el reclamo del subsidio estatal implica que MG sabe que sin ese papel no puede iniciar ninguna demanda. En el caso del pago de los impuestos, guardan las boletas pagadas para poder defenderse frente a algún cobro extra que suele suceder en las instituciones. En resumen, el “papelito” habla para las instituciones y también para los sujetos, pero con diferentes funciones: para las primeras, para controlar a sus clientes y decidir qué decisiones tomar en relación con los reclamos; las bases de datos que se organizan en las instituciones aportan elementos e información para actuar. Para las personas, los documentos las van constituyendo como ciudadanos participantes, más allá de la firma de su nombre. Es la historia de las relaciones sociales establecidas lo que va otorgando identidad a la literacidad.

Es la dimensión ideológica de la literacidad la que permite analizar cómo la posesión y uso de los documentos son parte de la construcción de la ciudadanía; por eso se cons-

tituyen en usuarios de tarjetas de crédito, préstamos bancarios y de programas sociales, como el caso puntual de Marta Graciela.

Es necesario señalar que en la era de las comunicaciones no sólo el papelito habla, sino también la pantalla de la computadora. Kalman (2008) recupera el concepto de *new literacies* (nuevas alfabetizaciones, Street, 2008 citado en Kalman, 2008) en el marco de los nuevos estudios de literacidad, porque implica abordar a la tecnología entendiéndola en el marco de configuraciones sociales, de relaciones de poder asimétricas, y considerar el potencial que ofrecen como espacio para la representación y expresión de significados. Desde esta perspectiva interesa analizar también la posición de Marta Graciela en el reclamo de la boleta de luz y en el Ministerio de Trabajo.

En relación con el primer caso, cuando a MG le correspondió la atención por el número de orden, se sentó frente al empleado, mostró sus papeles (documento de adjudicación de la tarifa social y boletas anteriores) y esperó a que él buscara los datos en la pantalla. Frente a la demora en la respuesta, Marta Graciela, impaciente, preguntó qué aparecía en la pantalla, lo que muestra su conocimiento del funcionamiento del aparato:

MG: ¿Qué sale? [inclinándose hacia la pantalla de la computadora] Disculpame.

Empleado [contestó al rato]: Sí, ya le digo. Hubo un error en la lectura. Ya está arreglado. Le tomo el reclamo... vuelva y le dan una nueva factura.

La pregunta “¿qué sale?” la realizó también en el Ministerio de Trabajo, al reclamar por el cobro del subsidio, mien-

tras el empleado buscaba sus datos en la computadora. Hay una clara evidencia de que Marta Graciela conoce el valor de la pantalla y de los datos que en ella se registran. Allí también está archivada la información que ella necesita, la que da cuenta de su historia como ciudadana con todos sus datos. En esa pantalla se habla de ella y de su situación personal particular sobre el subsidio o el reclamo de la boleta de la luz. Es una muestra de la asimetría entre el empleado, que tiene el conocimiento de lo que le sucede, y ella, que espera una respuesta favorable a su solicitud. Estas relaciones de poder forman parte de procesos de literacidad.

### **Tramas contextuales que conforman las prácticas de cultura escrita**

En el apartado anterior se presentó cómo se van configurando las prácticas de cultura escrita en los distintos espacios y cómo son conformadas a partir de los motivos particulares de los adultos en cada uno de ellos. Se mostraron evidencias acerca de las prácticas de cultura escrita como prácticas sociales en el marco de procesos sociales más amplios, y de relaciones de poder.

Interesa ahora desentrañar las relaciones entre las distintas escalas de contextos locales y globales para argumentar que las prácticas de cultura escrita no pueden ser consideradas en forma abstracta, disociadas de sus condiciones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales. En este sentido, se analizará cómo situaciones de lectura y escritura se conectan con otras situaciones y con otros textos, y cómo se entrecruzan instituciones que a su vez inciden en las oportunidades de lectura y escritura que se les presentan a Marta Graciela y Antonio.

Se examinará ahora uno de los trámites que fue posible observar en un acompañamiento realizado con Marta Graciela: el cobro del subsidio estatal. Se eligió este trámite porque los sectores gubernamentales —y la prensa en general— presentan estos programas sociales como propuestas para paliar la pobreza de los sujetos beneficiarios. Se ofrecen como respuesta a las necesidades de los sujetos, y se afirma que no presentan problemas a los beneficiarios para recibirlos. La experiencia vivida junto a MG, sin embargo, muestra una cara distinta de este programa, en el sentido de que se generan falsas expectativas, se prometen montos que luego no se pagan, y se toman decisiones sin informar a los beneficiarios.

Desde el año 2002, y en el marco de políticas de inclusión social, el gobierno nacional de ese momento comenzó a implementar una serie de medidas para paliar la situación de pobreza en la que se encontraba una amplia franja poblacional. El propio Estado reconocía su dificultad para operar sobre la estructura del mercado laboral y realizaba un cambio conceptual de las políticas sociales: de los programas de subsidios transitorios (que adquirieron carácter de salario) destinados a la reinserción laboral, se pasaba a reconocer el derecho a un ingreso mínimo (no remunerativo) para las familias con jefe-a desocupado-a, con la condición de incorporarse en espacios de formación o capacitación, o realizar alguna contraprestación laboral. En este marco nacional, el Estado provincial implementó un plan para personas solas, con las mismas características y administrado por distintas organizaciones barriales.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La obligatoriedad de la contraprestación o formación significa que los adultos que reciben este plan deben realizar algunas tareas o ac-

En un principio, Marta Graciela se inscribió para recibir este beneficio, pero luego le informaron que no se lo iban a otorgar. Por esta razón, movilizó a un grupo de mujeres del barrio que reclamó frente a una oficina estatal en el centro de la ciudad de Córdoba; según ella, ésta era la oficina que tenía a su cargo la decisión sobre el otorgamiento de los planes. Además de movilizar a las mujeres contactó con algunos medios de comunicación y los citó en ese lugar. Una vez allí, ingresó al local junto con un grupo de compañeras para hablar con uno de los responsables. La respuesta fue positiva y así logró que se le otorgara el beneficio. Desde ese momento acudía una vez al mes al Banco Provincia de Córdoba, en una sucursal ubicada en la zona céntrica.

El acompañamiento a Marta Graciela a cobrar su mensualidad ilustra lo que significa recibir una “ayuda” del gobierno.

*“A ver, fijate bien...”*

Nos encontramos en la plaza principal del centro de la ciudad y caminamos hacia el Banco. La entrada de la entidad bancaria es un pasillo que lleva a un espacio grande, alargado, con 10 cajas de cobro. Marta Graciela conocía este lugar, sabía hacia dónde dirigirse. No había gente en fila y entró directamente a una caja atendida por una mujer, haciendo

---

ciones que pueden ser actividades comunitarias y de capacitación; finalización del ciclo educativo formal (EGB-3, polimodal o primaria/secundaria) porque uno de los objetivos es “mejorar los niveles de alfabetización”; acciones de formación profesional; incorporación a una empresa a través de un contrato de trabajo formal.



caso omiso al tablero electrónico que indica con un timbre el número de cajero que corresponde. Entregó el Documento Nacional de Identidad (documento que se entrega en todo trámite de cobro bancario). La cajera preguntó su apellido y luego su nombre y apellido para corroborar el dato que estaba leyendo en el documento.

A partir de la información de la computadora le dijo que allí no se encontraba registrado el pago de ese mes. Lo hizo sin muchas explicaciones y le solicitó acudir a la institución que se lo había otorgado, porque parecía que le habían dado de baja.

Cajera: ¿V. [apellido completo]?

MG: Sí.

Cajera: ¿V. [apellido completo] Marta Graciela?

MG: Sí.

Cajera: Ahh vas a tener que volver a la institución que te dio el plan porque te dieron de baja.

MG: ¿Por qué, che? ¿Hoy pagan la mesa uno? A ver, fijate bien... uhhhh.

Cajera: Sí, acá no sale nada ¿eh?

Marta Graciela vive con esa mensualidad, equivalente a 50 dólares, a la que suma lo que recibe por su trabajo informal como empleada doméstica. Esta situación es una primera evidencia de cómo una decisión que se toma en un espacio institucional alejado del banco, impacta en la vida de la gente y la empuja a tomar decisiones inmediatas.

A partir de esta evidencia es posible articular cómo las prácticas de cultura escrita se componen de acciones que responden a propósitos particulares, y cómo los recursos de cul-

tura escrita se inscriben en las relaciones entre instituciones y personas en el marco de relaciones de poder. Hace falta poner la mirada en las condiciones políticas y sociales de las instituciones que intervienen en este trámite, y en cómo los documentos utilizados exigen que MG se relacione con diversas personas involucradas.

Ir a cobrar el subsidio implicó una serie de acciones donde la cultura escrita ocupa un lugar central. Marta Graciela usó el documento nacional de identidad en forma correcta, pues se lo entregó a la cajera de la manera convencional para que lo pudiera leer.

En este evento se incorporan la pantalla y la lectura de información que allí se presenta. Los datos que arroja la pantalla provienen de otras personas y no explicitan la razón de la interrupción del pago. Se señala esto de manera puntual porque permite derribar la visión de que estos programas que se implementan para solucionar los problemas a las personas pobres son intrínsecamente “buenos”: Marta Graciela llegó temprano, se dirigió al lugar correspondiente, presentó la documentación correcta y, sin embargo, no pudo cobrar. En este caso, las prácticas de literacidad están imbricadas en un sistema de relaciones de poder porque son otras personas las que toman decisiones sobre la vida de los receptores de estos subsidios, lo que genera malestar e incertidumbre. La cajera lee la pantalla y le indica a Marta Graciela que debe acudir a otro lugar, pero esta empleada tampoco es la responsable de ingresar los datos. La distancia física y social entre los encargados de tomar las decisiones, los que recogen la información pertinente, y la cajera que atiende en el banco, es enorme. No hay recursos para resolver este problema: ni la cajera, ni MG pueden rectificar el error en el momento de su encuentro. La situación descarga de responsabilidad a la cajera (sólo le toca leer la pantalla e informar) y la recarga sobre el usuario.

En este hecho, sin embargo, no incide la nula escolaridad de Marta Graciela. Le puede suceder a cualquier persona, ya que el cobro no depende de la lectura o no de una pantalla por parte del beneficiario. Es decir, “no le sucedió por ser analfabeta”; aunque la ejecución del pago del subsidio está ligada a varios factores donde sí ingresa el texto escrito, a la presentación de documentos y, específicamente, a decisiones que se toman relacionadas con cuestiones estructurales de otro orden. Es el final de una cadena de actividades relacionadas en sí, como se relata a continuación.

### *El trámite continúa*

Decidida a buscar una respuesta a esta situación de ausencia de pago, Marta Graciela se dirigió a la institución que le otorgó el subsidio. Ella conocía la ubicación física del lugar, pero no la dirección exacta. Tampoco pudo precisar el nombre de la institución. Sabía que allí no habían decidido suspender el pago porque la responsable de enviar la información sobre su asistencia escolar en una planilla confeccionada con ese fin, era la directora de la escuela donde asistía por la noche. MG expresa sus dudas sobre la efectividad de esta acción:

Entrevistadora (E): Marta Graciela, ¿dónde hizo el trámite?

MG: Capaz que en la escuela no me hayan pasado.

E: ¿Dónde hizo el trámite usted?

MG: No... tengo que ir a la plaza Colón.

E: Vamos... ¿La escuela le tiene que pasar algo?

MG: En la escuela.

E: ¿Usted no tenía que buscar un certificado?

MG: Directamente lo pasan, hablé con G. (la directora).

E: ¿Qué le dijo G.?

MG: Que lo iba a pasar.

¿Por qué Marta Graciela duda sobre la entrega del certificado por parte de la directora? Desde el mes de abril ella no había asistido a la escuela por razones de salud. Una de las noches que acudió a la escuela sufrió un desmayo y la directora le solicitó que no acudiera más, porque era demasiada responsabilidad para ella dado que en la institución no hay servicio médico.<sup>4</sup> Marta Graciela concurrió a un hospital público y el médico le extendió el certificado correspondiente: un objeto escrito en un papel con sello y membrete. Este documento oficial la eximía de asistir diariamente a la escuela. La maestra y la directora asumieron y aceptaron la condición de enfermedad de MG y justificaron su inasistencia. Por esta razón, entregaron la información correspondiente al Ministerio de Educación, desde donde se remitió al Ministerio de Trabajo.

Se observa la presencia de objetos escritos que se derivan de otras instituciones y que cumplen funciones complementarias al Documento Nacional de Identidad, único papel que presentó en el primer momento. Para que Marta Graciela

---

<sup>4</sup> Este es un aspecto más del recorte presupuestario y de las políticas educativas de jóvenes y adultos. A partir del año 1995 los jóvenes y adultos que asisten a la escuela ya no tienen cobertura médica. Por otra parte, los maestros tienen responsabilidad civil por lo que les sucede a sus alumnos en la escuela y fuera de ella en un radio que va desde la escuela a la casa de los alumnos y por un determinado período de tiempo posterior a la salida de la escuela.

pueda cobrar, necesita que la directora de la escuela de adultos (nueva institución que se incorpora al trámite analizado) envíe su asistencia al Ministerio de Trabajo (otra institución oficial que se articula con este trámite específico). Debido a su enfermedad acude al hospital público (otra institución más que se incorpora al trámite), donde se le otorga un certificado oficial.

El pago del subsidio demanda la intervención de varias instituciones oficiales: la escuela de jóvenes y adultos, el Ministerio de Educación, el Hospital Público, el Ministerio de Trabajo y la entidad bancaria. A su vez, para que el pago sea efectivo es requisito indispensable presentar documentación que certifique la asistencia a la escuela. En este caso se agrega el certificado médico con membrete oficial.

*“¿Qué pasó? ¿Qué?... ¿Vos sabés algo?”*

Ya en el Ministerio de Trabajo Marta Graciela explicó, primero a un empleado y luego a otro, los motivos de su visita:

MG: Vengo por el plan que no me pagan...

Empleado: ¿Qué tiene?

MG: Era del P. (ubicación del tipo de subsidio que recibe).

Empleado: Espere un segundito madre. Ya la atiendo. Un segundito espéreme.

[Se escucha ruido de oficina y murmullo de personas que están dando vueltas. Al cabo de cinco minutos Marta Graciela pregunta]:

MG: ¿Qué pasó? Porque me tocaba hoy la letra 1. ¿Qué pasó?  
¿Qué?... ¿Vos sabés algo? ...porque yo fui al banco ahora  
y no salgo.

Empleado: Son altas bajas...

MG: ¿Por qué? ¿Me la han dado de baja o qué pasó?

Empleado: Va a tener que ir a la organización donde la han  
anotado [por la escuela].

MG: Sí.

Empleado: Seguramente no la han renovado o se lo han reno-  
vado tarde. ¿El mes pasado cobró?

MG: Sí.

Empleado: Capaz que le hayan presentado tarde la de este mes.  
Vaya a la persona que la anotó.

MG: No... no, ¡escúcheme! Yo voy al colegio y el colegio a mí  
me lo pasa todos los meses para cobrar. Sí. Por eso yo es-  
toy estudiando todos las noches. Sí. Ellos me lo pasan de  
ahí.

[...]

Empleado: No me sale a mí, no.

MG: O me la han cambiado a otro lado para cobrar. Yo co-  
braba en el banco...

Empleado: No, porque usted... [silencio... murmullo de  
oficina] Porque... [silencio] Esperame un segundito...  
¿Cómo?... Arriba...

Empleado: [El señor sigue buscando en la computadora en si-  
lencio]. Está liquidado [se dirige al vecino de escritorio]  
¿qué terminación tiene? Uno. Te fijaste en el banco que  
cobra.

MG: He ido al banco y no salgo.

Empleado: Fíjate...

MG: A lo mejor me cambiaron de banco.

Empleado: Sacar... pero no... ¿Me da su DNI?

MG: Acá tengo yo [se sienta en el otro escritorio, frente al empleado que la estaba atendiendo].

Empleado: V. Marta Graciela.

MG: Sí.

Empleado: Ehh Banco Nación, frente a la plaza San Martín.

MG: Entonces me cambiaron, antes cobraba en el Banco de Córdoba. Ahora me lo cambiaron. Bueno.

En este largo diálogo entre el empleado y Marta Graciela se puede observar la insistencia de ella para indagar sobre su subsidio. En el primer momento explicita que acude a la repartición pública porque no le pagan el subsidio y ubica el tipo de ayuda que recibe. Luego pregunta en seis oportunidades seguidas qué pasó con su pago; en una de ellas interpela directamente al empleado y le pregunta: “¿vos sabés algo?”. El empleado sugiere que acuda al lugar donde le otorgaron el subsidio dejando entrever que es esa institución la que no presentó la documentación a tiempo. Marta Graciela defiende su situación de estudiante de la escuela nocturna y dice claramente: “Por eso estoy estudiando todas las noches. Sí. Ellos me lo pasan de ahí”.

Frente a búsquedas sin respuestas claras MG sugiere la posibilidad de que le hayan cambiado el lugar de pago. El empleado consulta a un compañero; ella insiste en la posibilidad del cambio de entidad bancaria y reafirma el conocimiento del Documento Nacional de Identidad cuando se lo piden para continuar indagando. Al cabo de un rato la pan-

talla de la computadora arroja una información que será la correcta: debe ir a cobrar a otro banco.

Este relato muestra la convergencia de diferentes instituciones en una acción puntual que le exige a MG entablar relaciones con la cultura escrita. No sólo el manejo y conocimiento de documentos, sino también la familiaridad con las instituciones, donde las decisiones se plasman en objetos escritos, a la vez que realiza conjeturas sobre los posibles errores cometidos. Se observa cómo estas prácticas de cultura escrita son configuradas por las reglas sociales que regulan el empleo y la distribución de textos, prescribiendo las maneras de acceder a ellos.

Es preciso señalar, en primer lugar, algunos aspectos estructurales de las *políticas sociales*: las medidas asistencialistas del gobierno provincial ingresan en la vida de Marta Graciela a través de un subsidio; para cobrarlo debe asistir a una escuela de jóvenes y adultos donde la relación con la cultura escrita adquiere otras características. Se trata de un tiempo y espacio determinado con sus compañeros y una maestra en un contexto educativo formal.

En segundo lugar, en relación con *aspectos institucionales*, el subsidio le demanda realizar trámites en el Ministerio de Trabajo y en la misma escuela de jóvenes y adultos, ya que es la directora quien certifica las asistencias y las envía al Ministerio de Educación, que es el que da la orden del pago del subsidio. En este caso debe tramitar certificado en el hospital.

En tercer lugar, está la escala correspondiente a la *burocracia del sistema financiero*, que cambia el lugar del cobro pero no se informa las razones por las cuales a partir de ese mes se paga en otro banco, que es de jurisdicción nacional, diferente al que Marta Graciela asistía en los últimos tiempos: ¿quién lo decidió?, ¿por qué no informaron correctamente?,



¿qué significa este cambio? No se había notificado debidamente ni a las personas involucradas, ni a la cajera de la primera institución bancaria; para MG, cobrar en el otro banco implicaba acudir a otro lugar, significaba tiempo, traslado y gasto. Afortunadamente, conocía muy bien ese otro banco.

En este análisis destacan, por un lado, los conocimientos de MG sobre el valor social y las consecuencias legales del certificado de asistencias que la directora debe remitir; y, por otro, su actitud vigilante frente a las respuestas de las instituciones, mediadas por la burocracia de los trámites. Es ella quien desconfía que la escuela entregue los datos al Ministerio de Trabajo, y quien le dice al empleado de esta institución que el problema posiblemente esté en el cambio de lugar de pago.

Ya se ha mencionado que la situación del no pago del subsidio excede la situación de nula escolaridad de MG y se relaciona con otras cuestiones ligadas a la burocracia del sistema financiero. En este sentido, hay que subrayar la importancia de su actitud, de su insistencia por ejercer sus derechos y el papel que juega en cada una de las acciones su creencia y los recursos simbólicos sobre el valor de la cultura escrita.

Este trámite, en términos de objetos escritos, desplegó y puso en juego una serie de formularios que Marta Graciela debió firmar, la maestra completar, y los empleados del Ministerio de Educación enviar a otra oficina donde se cargan en computadoras. Los datos de MG, su Documento Nacional de Identidad, la asistencia a la escuela, su domicilio y su condición social recorren esos carriles que desembocan luego en un beneficio económico mensual de 50 dólares. Ésta es la construcción histórica de los “papeles” que circulan en el mundo de los adultos a quienes acompañamos en esta investigación.

## Usos de la cultura escrita

Hasta aquí se ha presentado el lugar de la literacidad en la vida de Marta Graciela y Antonio a partir de la descripción de acciones desarrolladas en espacios sociales diferentes. Interesa en este punto volver al concepto de actividad y analizar cómo las actividades de estos adultos van configurando acciones que devienen en eventos letrados y, a la vez, van condicionando los usos de la cultura escrita en cada uno de estos espacios.

En las entrevistas realizadas fue posible ver que los dos adultos presentan historias de vida relacionadas con pobreza, abandono y violencia familiar en la infancia, sumadas a la ausencia de escolaridad. A lo largo de su vida atravesaron situaciones constituidas a partir de condiciones concretas que marcaron los distintos rumbos en el plano laboral, y en la constitución familiar, con distintas demandas de lectura y escritura en el mundo social y posibilidades de acceso a la escolaridad. En estos recorridos ambos se apropiaron del conocimiento sobre los derechos que les asisten por ser ciudadanos, al margen de sus competencias lectoras y escritoras.

Una actividad que ocupó un lugar importante durante el trabajo de campo en la vida de MG fue la *lucha por ejercer los derechos* que le corresponden, ligada a la necesidad básica de subsistencia, que es no sólo el objeto de su actividad, sino también su motivo real. Esta actividad se compone de distintas acciones —que responden a determinadas condiciones— y que en este caso se desarrollan, como ya se planteó en el punto anterior, en distintos espacios. Se incluyen en esta actividad las acciones que responden a su necesidad de reclamar por el monto de la tarifa de la luz (espacio de servicios públicos), cobrar un subsidio estatal (espacio financiero), iniciar los trámites de escrituración de su casa (espacio jurídico)

y la venta de productos de belleza (espacio laboral). Cada una de estas acciones le demanda hacer diferentes usos de la cultura escrita.

Interesa ahora distinguir, por un lado, los usos de lectura y escritura que le exige el espacio social en las acciones desplegadas y, por otro lado, el uso que los adultos le dan a la cultura escrita en cada uno de ellos.

De acuerdo a lo observado, la demanda común que se realiza en las instituciones visitadas es un *uso legal y burocrático* de la literacidad. Los cajeros bancarios, los empleados del Ministerio de Trabajo y los abogados exigen documentos que den cuenta de la identidad legal de los sujetos. En el caso de Marta Graciela, además, le solicitan los documentos escritos que certifican las acciones realizadas, tales como la compra de la casa, el pago de impuestos, el contrato social de la luz, y su situación de pobreza. Los objetos escritos tienen *fuerza legal*.

Antonio hace uso de sus derechos como trabajador y acude a cobrar la jubilación, acción que pareciera convertirse en rutinaria, mecánica, a través de la repetición. La cultura escrita también *certifica y legitima* su posición como trabajador, como jubilado. Asimismo, le *otorgan identidad*, tanto el comprobante de pago como el documento nacional de identidad.

Marta Graciela, en general, responde a las solicitudes con los documentos que ella guarda porque se ha apropiado del significado de los archivos escritos como comprobantes, como registros de su historia administrativa. Sabe, además, que estos documentos son parte del control administrativo que el Estado ejerce sobre las personas. Pero también realiza otros usos de la literacidad en función de sus propósitos y motivos. Por ejemplo, en relación con el reclamo de la boleta de la luz, ella hace uso de los distintos objetos escritos para

*defenderse* frente a las decisiones de otros y así demuestra que el monto cobrado es injusto. En el estudio jurídico, usó los documentos escritos para *demostrar* al abogado que la vivienda le pertenecía, y la oralidad le permitió recrear las situaciones y potenciar el valor legal de los documentos; en el caso del cobro del subsidio estatal *ejerció presión* para lograr una respuesta por parte de los responsables de otorgar la información necesaria para recibir el dinero. Es decir, frente a la imposición de un uso legal y burocrático, Marta Graciela resignifica esos objetos escritos en función de sus propias necesidades.

En el espacio laboral, hace un *uso pragmático* de la literacidad y moviliza sus significados para su propio beneficio. A través de la oralidad explicita los motivos de la venta, posiciona a su posible comprador como escritor y, a partir de allí, la escritura de la otra persona le permite realizar la transacción económica.

En el espacio social religioso, el objetivo que MG persigue es la redención de su alma. Las acciones desarrolladas dentro de esta actividad muestran el lugar central de la oralidad y la relación con la escritura. El uso de la literacidad es absolutamente *social* y *gregario*: la institución le impone la participación grupal, ya sea en el templo, en el instituto bíblico o en la red. De esta manera, la cultura escrita deviene en recurso efectivo para promover las relaciones sociales y se aleja de una visión tradicional como una propiedad individual. La oralidad es central en el espacio religioso y es mediadora de la palabra escrita. Se trata de un uso donde la existencia de intermediarios para predicar la palabra es necesaria/impuesta para la comprensión de la palabra escrita.

En el espacio *doméstico* Marta Graciela hace un uso *afectivo* y *administrativo* de los documentos que guarda. Se trata



Boletas de luz y otros impuestos en la pared del comedor

de *fuentes históricas* de su vida personal y familiar. Ella guarda documentos, fotos y tarjetas de sus hermanos, primos y nuera, objetos a los que ella agrega la historia del momento mientras los muestra. Entonces se constituyen en objetos con *memoria*, porque ella recrea los momentos vividos, relata qué sucedió en cada foto que muestra. También guarda la documentación que le otorga identidad en un lugar seguro: la bolsa de plástico. Su argumento se basa en que es material impermeable que resguarda los “papeles”, ya que éstos no se deben mojar, maltratar o romper.

El hecho de guardar da cuenta de la importancia que ella otorga a la clasificación de la documentación. En esa bolsa están los contratos de compra-venta de la casa, el contrato de la tarifa social y los impuestos de los distintos servicios de

su casa. Son los objetos escritos que la resguardan y le otorgan pertenencia: su casa, su luz, sus derechos humanos. Esto aporta elementos para visibilizar el lugar de la cultura escrita en su vida.

A su vez, las paredes de su casa se constituyen en receptáculos para las oraciones bíblicas, y en ayuda para la memoria, porque cuelga de un clavo las boletas de los impuestos para recordar que debe pagarlos. “Yo los cuelgo para no olvidarme de pagar”, expresa.

Estos usos de la literacidad en distintos espacios a través de diferentes acciones aportan elementos para entender lo que Barton y Hamilton (1998) llaman las “literacidades vernáculos”, y ver de qué manera actúan los textos escritos. Estos autores sostienen que pueden operar como evidencia, manifestación, amenaza y ritual. En los ejemplos aquí presentados, los textos escritos pueden ser evidencias de situaciones de pobreza pero, a la vez, ser apropiados como instrumentos legales para defenderse y solicitar que se modifiquen algunas condiciones de existencia. También se constituyen en evidencias de las historias personales y de los sentimientos filiales.

En este estudio, los usos de la cultura escrita por parte de Marta Graciela y Antonio revelan que la oralidad les permite la comunicación, ya que complementa y potencia los significados que otorga la escritura por sí misma. Se observa que los usos están dirigidos a defender sus derechos, explicitar situaciones, ubicarse geográficamente y comprender la palabra divina, entre otros.

A continuación se presenta un cuadro que ayuda a comprender lo relatado.

## Actividad, acciones y usos de la cultura escrita en los distintos espacios

LITERACIDAD COMO PRÁCTICA SOCIAL	ACTIVIDAD	ACCIONES	USOS DE LA CULTURA ESCRITA
Antonio y Marta Graciela	Ejercer los derechos	Cobro de la jubilación Subsidio estatal Reclamar el monto de la boleta de la luz Escribir su casa Cobro de subsidio estatal Venta de productos de Avon	<p>Uso legal y burocrático</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• certifica y legitima la posición;</li> <li>• otorga identidad a las personas;</li> <li>• defenderse;</li> <li>• demostrar;</li> <li>• ejercer presión frente a su interlocutor;</li> <li>• posicionar al otro como lector y escritor.</li> </ul>
Marta Graciela	Redimir su alma, meta espiritual	Asistir al templo evangélico	<p>Uso central de la oralidad como mediadora de la palabra escrita. Uso grupal de la cultura escrita.</p>
Marta Graciela	Resguardar la memoria personal y familiar	Guardar fotos, cartas, tarjetas	<p>Uso afectivo personal y familiar. Uso administrativo Memoria Fuentes históricas</p>

Los usos que los adultos estudiados hacen de la cultura escrita remiten a actividades sociales y generan cultura escrita. Los objetos escritos (documentos, boletas, catálogos, formularios, comprobantes de pago) no representan un conjunto de funciones independientes de los significados sociales involucrados (Barton y Hamilton, 1998).

Estas prácticas de literacidad desagregadas en actividades y acciones permiten argumentar de qué manera los sujetos usan y se apropian de la cultura escrita en función de sus necesidades, intereses y motivaciones. Para ello se relacionan con diferentes personas, exponen sus puntos de vista, se defienden, argumentan, cuestionan, pelean. Se trata de prácticas situadas histórica y culturalmente, donde la lectura y la escritura son sólo dos aspectos que se conforman y sitúan de distintas maneras en otras prácticas sociales más amplias (Gee, 1996; Kalman, 2004; Street, 2005, Kalman y Street, 2009).

### **Los recursos simbólicos de cultura escrita como guías de las acciones desplegadas**

En este apartado se retoma la noción de prácticas de cultura escrita que enmarca lo analizado en este capítulo. Se trata de prácticas sociales que incluyen actividades, acciones y propósitos particulares que implican relaciones sociales e interacciones con objetos escritos en el marco de relaciones de poder. Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, esta definición abarca: a) la participación en eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe o se habla de lectura y escritura); b) las convenciones y formas particulares de uso; c) lo que los participantes piensan acerca de sí mismos como lectores y escritores, y lo que piensan acerca de las prácticas de cultura escrita (la lectura y la escritura,



sus formas, convenciones y usos); y d) la organización social de la lectura y escritura vinculada a relaciones de poder (Kalman, 2004; Gumperz y Hymes, 1986; Heath, 1983; Street, 1993, 2005).

En las acciones de Marta Graciela presentadas en este capítulo (reclamo de la boleta de luz, cobro del subsidio estatal, venta de productos de belleza, trámite de escrituración de la casa, entre otras) se observa:

- a. cómo la lectura y escritura responden a condiciones sociales que exceden la dimensión individual de las mismas;
- b. que están insertas en actividades más amplias que ocurren en escenarios institucionales diversos;
- c. que implican relaciones con diferentes personas que ocupan distintas posiciones en las instituciones; y
- d. que Marta Graciela y Antonio tienen conocimientos del valor social de la cultura escrita aunque no son escritores ni lectores autónomos.

Son precisamente estos conocimientos los que actúan para promover su participación en el mundo social y las formas de relacionarse con otros a través de la literacidad (Barton y Hamilton, 1998; Kalman, 2004; Dyson, 1997; Heath, 1983).

En las entrevistas y acompañamientos realizados con MG, ella expresó que a lo largo de su vida desplegó una serie de acciones en las que la lectura y escritura se mantuvieron al margen. Rescató la importancia de saber convivir, indagar, exigir, cuestionar, especular, y de no quedarse quieta frente a las cosas que hay que hacer en la vida. “Mire... es tan fácil... mire *no te empide... no te empide* para moverte no saber leer”.

Esta expresión de Marta Graciela remite a la concepción tradicional de lectura y escritura, la que se comprende desde

la decodificación de fonema y grafema. Para ella, “saber leer” implica adquirir estas habilidades; sin embargo, asumir que “no te empide” invita a pensar en los procesos participativos desarrollados en las distintas instituciones, y al uso que en cada una de ellas realiza de la lengua escrita en función de sus propósitos. MG muestra poseer capacidades de interpretar y usar los textos que necesita para su sobrevivencia cotidiana.

Estas concepciones sobre su capacidad de relacionarse con otros y con la cultura escrita evidencian que, independientemente de su nivel de escolaridad, ella tiene ideas acerca de sus prácticas de cultura escrita (Barton e Ivanic, 1991; Kalman, 2000a; Scribner y Cole, 1981; Street, 1993). Estas significaciones o creencias no son ajenas a la trayectoria social de los sujetos, y se construyen en las relaciones con las personas que conforman el círculo de su esfera de comunicaciones reales (Leontiev, 1981).

Las condiciones sociales concretas de la vida de Marta Graciela le fueron presentando distintas formas de usar la literacidad para dar respuesta a sus necesidades. Ella nació en un lugar donde la escuela quedaba lejos y donde era costumbre que sólo los hombres asistieran a ella. “...y bueno, me quedé con esto de no saber”, afirma. La ausencia de escolarización no se debe sólo a una cuestión de distancia de la escuela, sino que se incorpora la cuestión del género, la migración a Argentina y su condición laboral en ese país. Frente a cada adversidad que se le presentaba en la vida, MG recurría a otras personas, preguntaba, indagaba, luchaba, y así pudo realizar conjeturas acerca de lo que le sucedía; pudo otorgar sentido a los textos que la rodeaban y decidir sobre su propia vida. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social: se desarrolla en interacción con otras personas.

Los conocimientos apropiados a lo largo de su vida también le han permitido identificar la importancia de actuar de

distintas maneras según los interlocutores y los contextos particulares. En este sentido señala “yo sé tratar a la gente, sé cuándo debo callar, cuándo debo hablar y... no sabiendo leer”.

Esta expresión anuda sentidos alrededor de varias cuestiones: MG destaca la forma respetuosa de relacionarse con otras personas y lo contrasta con su situación de nula escolaridad. En su discurso ella marca una clara delimitación entre lo que sabe hacer y lo que lo que no por su condición de “analfabeta”. Asocia saber tratar a las personas con buena educación, y buena educación con lectura y escritura escolar. Además, ella no se reconoce como lectora social, y esto está ligado con la apropiación del discurso oficial de que saber leer civiliza.

En este mismo sentido, se diferencia de una amiga que, como ella, no fue a la escuela en la infancia, “a ella le encanta decir... ah yo no sé leer... Ah... no puedo pagar impuestos, no puedo pagar la luz...”. Contrasta estas expresiones con su propia historia y enfatiza: “*Uno tiene ojos y pies y manos para caminar. Yo me comparé con un cieguito una vez... como ser... al no saber leer*”. Pero destacó “yo tengo ojos y veo que está la nube, que está el árbol, que está la piedra, que está todo eso... *¿¿por qué no sobrevivir la vida?!*”.

Las manifestaciones de MG son muy importantes para desanudar las visiones tradicionales que algunos sectores sociales, políticos y educativos tienen sobre las personas de nula o baja escolaridad como ignorantes e ingenuos; para quienes hay que implementar programas de alfabetización y enseñarles a participar y moverse por el mundo.

“Sobrevivir la vida” significa para MG reconocer sus acciones en búsqueda de superar los problemas enfrentados a lo largo de su vida. Ella logró salir de su país, huyendo de un padre golpeador; trabajó en casas de familia; vivió un tiempo en la calle; se casó y tuvo un hijo. En el transcurso del trabajo

de campo de esta investigación fue posible observar cómo conoció los caminos burocráticos de las instituciones para continuar con los trámites; de qué manera fue sorteando dificultades frente a los empleados y cómo ella misma fue orientando la búsqueda de soluciones a partir de sus dudas, sugerencias, preguntas y conjeturas acerca de las causas de su problema. En cada uno de estos momentos de su vida estuvo presente la cultura escrita, y lo que el análisis de este caso trae a la discusión es la dimensión social de la cultura escrita. Es decir, el lugar de las relaciones sociales que se establecen en torno a la lectura y escritura, y los sentidos otorgados a su propia práctica lectora en función de los propósitos y usos particulares en un contexto social determinado.

Marta Graciela muestra que los que no conocen el sistema de escritura no son inválidos ni ciegos. Esta expresión es importante para desmitificar las posiciones que sostienen que el alfabeto aporta una “luz” en el camino. Algunos sujetos que asisten a los centros de alfabetización sostienen que aprender a leer y escribir ha significado para ellos “encontrar la luz”; se trata de apreciaciones teñidas de las concepciones hegemónicas en torno a la alfabetización. Marta Graciela desmiente precisamente esta situación. Aunque esto no significa que todas las personas en la misma situación piensen de la misma manera, es importante rescatar esta expresión, apoyada en las acciones aquí descritas, para explicar que la cultura escrita no otorga virtudes especiales a las personas. Scribner y Cole (2004) sostienen que no existen consecuencias cognitivas de la literacidad, ya que no encontraron evidencias de que la escritura promueva habilidades mentales generales.

Marta Graciela insiste: “qué empide no saber leer... a ver... ehh ¿¡que empide no saber!? La mujer tiene que aprender a ser honrada y trabajadora y saber valerse por uno

mismo. No atenerse a otro”. Esta cita involucra aspectos morales de las personas que no están ligados al conocimiento del código escrito. También ayuda a romper con la visión hegemónica de considerar a la alfabetización como un fenómeno centrado en la persona individual, y vinculado a categorías morales. Se considera que la gente alfabetizada es más inteligente, más moderna, más moral. Los países con altas tasas de alfabetización son mejor desarrollados, más modernos, muestran mejor comportamiento. También se cree que la alfabetización liberó a la humanidad de un estado primitivo, de un temprano escenario de desarrollo humano. Si el lenguaje es lo que nos hace humanos, la alfabetización, parece, es lo que nos hace civilizados (Gee, 1996). Sin embargo, para MG ser honrada y trabajadora se relaciona con aprendizajes sociales, con procesos de apropiación de conocimientos que se sustentan en procesos participativos de distinto orden, y no con saber leer y escribir de manera convencional.

### Comportamientos letrados

Se puede decir que tanto Antonio como Marta Graciela demostraron “comportamientos letrados” (Heath y Mangiola, 1991) que también forman parte de los procesos de lectura y escritura. Estos comportamientos letrados se observan a partir de las siguientes acciones:

- *Dar explicaciones con argumentos lógicos* a sus interlocutores. Recuérdese que MG explica a la empleada de la empresa de energía por qué cambió el medidor de la luz y cómo solicitó la tarifa social.
- *Interpretar textos* a partir de lo que para ellos significan en relación con sus historias de vida. Se observa la

identificación e interpretación del boleto de compra-venta, las boletas de pago de impuestos, entre otros documentos.

- *Desarrollar y argumentar*, por ejemplo, un versículo de la Biblia basándose en el texto escrito.
- *Reconocer las consecuencias* de sus acciones en relación con los documentos firmados y sus obligaciones como ciudadanos. En el caso de Marta Graciela se señalan las acciones con la boleta de compra y venta de la casa, con el contrato de tarifa social de la luz; en Antonio, su actitud frente al pago de impuestos.
- *Identificar los números* en los textos escritos. Por ejemplo, MG los reconoce en las boletas de los impuestos, ya sea en relación con los montos a pagar y la superficie cubierta (en el caso del impuesto de rentas), o bien los números de teléfono. Los números también son las guías para “leer” la Biblia en su trabajo con los niños.
- *Desarrollar hipótesis* sobre las situaciones difíciles que ha atravesado. En el caso de MG se hace referencia especial al momento en que le informan que no está registrada en el banco para cobrar el subsidio estatal. Ella realiza conjeturas en torno al origen de este hecho y lo relaciona con la posibilidad de que la escuela no haya informado sus asistencias a clase.
- *Exigir explicaciones* frente a distintos interlocutores, como hizo MG en el banco, en el Ministerio de Trabajo y en el despacho jurídico.
- *Compartir con otros* sus problemas cotidianos y enfrentarlos desde distintas acciones donde están involucrados objetos escritos. Explícitamente se observó en cada uno de los espacios sociales por donde circuló MG a lo largo de esta investigación.

Estos comportamientos letrados muestran que el pensamiento y conocimiento tienen un origen social en la medida en que son producto de la apropiación de formas discursivas y experiencias compartidas. Significan, además, que están mediados por la convivencia con otros lectores y escritores, y esto constituye uno de los accesos a la cultura escrita (Kalman, 2005).

### Marta Graciela y Antonio como lectores y escritores

Los comportamientos letrados invitan a pensar en la construcción de identidades letradas (Kalman, 2005; 2008). Los comportamientos letrados (Heath y Mangiola, 1991) observados dan cuenta de los aprendizajes realizados en la interacción con otros lectores y escritores. Gee (1996) denomina “discursos secundarios” a aquéllos que aprenden los sujetos en distintas redes y que son diferentes a los discursos primarios aprendidos en el grupo familiar. Considera que estos discursos apropiados en otros espacios, junto a diferentes personas, extienden el uso del lenguaje adquirido en las familias e involucran formas de pensar, valorar y comportarse que exceden los usos del lenguaje del discurso primario.

Estas apropiaciones de discursos secundarios abren también la discusión sobre cuestiones relacionadas con el proceso de identidad como lector y escritor. Este proceso construye y posiciona a los sujetos como tales en las interacciones sociales, lo que puede implicar participar en eventos con personas que leen y escriben mejor que uno y de esta manera convertirse en experiencias arriesgadas, ya que los juicios emitidos sobre las diferentes maneras de leer y escribir se pueden extender hacia la persona que lo está haciendo (Kalman, 2005; 2008).

Los comportamientos letrados observados muestran que Marta Graciela y Antonio tienen o desarrollan identidades letradas (Kalman, 2005) porque usan el lenguaje para participar en el mundo social; producen lenguaje en eventos comunicativos donde se intercambian significados socialmente construidos. Los dos desarrollan prácticas a partir de acciones concretas, con propósitos claros. Otorgan y se apropian de significados complejos que son reconocidos por otros sujetos en los espacios donde se desenvuelven y así se van construyendo pensamientos letrados conjuntamente con la participación social.

Si pueden explicar con argumentos lógicos, interpretar textos, reconocer las consecuencias legales de la cultura escrita, desarrollar conjeturas en torno a sus problemas, ¿cómo se reconocen frente a los otros? ¿Se consideran como lectores y escritores? Si bien se reconocen comportamientos letrados en ambos adultos, en este apartado se examinan las visiones que ellos construyen sobre su condición de lector y escritor.

En los distintos acompañamientos realizados con Marta Graciela se observó de qué manera se posiciona en relación con la lectura y la escritura frente a los diferentes interlocutores. En las entrevistas realizadas con Antonio pudo verse, aunque en menor medida, cómo se consideraba a sí mismo como lector.

Lo que sigue a continuación se centra en situaciones de lectura porque el corpus empírico ofrece mayores evidencias en relación con acciones lectoras que escritoras y, a su vez, Marta Graciela y Antonio se posicionan desde su condición lectora, es decir, se hace referencia a su posibilidad de otorgar significado al lenguaje escrito. Cabe indicar, en relación con la escritura en los espacios sociales no escolares, que sólo se observaron situaciones donde los adultos firmaron su nombre y apellido. Marta Graciela firmó en tres



oportunidades y Antonio una sola vez. Cualquier marca, garabato, dibujo o signo hecho por una persona, y que es interpretado y comprendido por otras, es una forma de escritura (Meek, 2004).

Las evidencias muestran que las identidades letradas de MG se van constituyendo de diferente manera a partir del *objeto* y los *propósitos* de la acción, y de las *personas* con quienes interactúa. Cabe señalar que en los distintos espacios sociales donde se desarrollaron las acciones nadie le preguntó si sabía leer y/o escribir. En ninguna de las instituciones visitadas la interrogaron en ese sentido; las personas con las que interactuó consideraron como un hecho “natural” que todo ciudadano que realiza un trámite, lee y escribe de manera convencional.

Marta Graciela va cambiando de identidad, es decir, se va autorizando a presentarse como lectora y escritora de acuerdo al *interlocutor* y al *propósito de la acción*. En este marco, se pueden observar *identidades letradas oscilantes*, porque en tanto varía el propósito, cambia la presentación que ella hace de sí misma. Por esta razón el análisis se realiza a partir de los objetivos de la acción desarrollada, y no por los espacios sociales visitados.

## Identidades letradas oscilantes de Marta Graciela

### *Acción 1: Reclamar por la tarifa de la luz*

Aquí se analiza cómo se posicionó MG en la empresa de energía de Córdoba para reclamar sobre el monto de la tarifa de luz que no le correspondía pagar. Ella asumió dos posicionamientos diferentes sobre su condición de lectora y escritora, y en relación con su firma: en la primera visita, al

finalizar la solicitud de revisión del monto tuvo que firmar un recibo de inicio de trámite. En ese momento le explicó al empleado que no sabía firmar bien y le solicitó que no se riera de su firma. Se mostró *insegura*; buscó la legitimidad del empleado para escribir; claramente se posicionó como *alfabetizada dudosa*.

En la segunda visita la atendió otra persona. Mientras buscaba la respuesta oficial al pedido sobre el monto a pagar, le preguntó cómo había accedido al plan de la tarifa social. Esta pregunta posicionó a MG en un lugar de indigente porque este beneficio estatal está organizado para la franja poblacional de extrema pobreza. En este momento ella se constituyó en *analfabeta*, un atributo natural de las personas pobres y expresó: “No entendía, como *yo no sé ni leer*, no sé nada. Entonces yo pedí”. No sólo se presenta como que no sabe leer, sino que además agrega: “no sé nada”. Esta manifestación se contradice con lo mencionado anteriormente, porque MG insiste en que ella tiene conocimientos de varias cuestiones y que en su vida ha desarrollado acciones al margen de la lectura y escritura.

La condición de analfabeta favoreció para que le otorgaran la tarifa social, un dato que MG reconoce y utiliza para seguir recibiendo el beneficio. En este caso es importante señalar cómo hace uso de esta situación para convertirse y permanecer como usuaria de planes sociales gubernamentales.

Posteriormente MG tuvo que presentarse en otra oficina dentro de la misma institución. Allí firmó la constancia de finalización del trámite y le otorgaron una factura con el monto cero pesos. En esta oportunidad se presentó como una persona alfabetizada aunque nuevamente informó sobre su precariedad alfabética al indicar que firma, pero no sabe escribir el nombre completo. Enunció que firmaría su apellido solamente, pero sólo escribió su nombre.

Se observa entonces que juega con su capacidad lectora y escritora en función de sus propias conveniencias. Cuando tuvo que mostrarse pobre apeló a su condición de analfabeta porque conoce el sentido peyorativo del término y sabe cuáles son las “ventajas” de no saber leer y escribir en el marco de políticas sociales para la población pobre. Frente a los empleados donde tuvo que firmar, en cambio, explicitó sus dudas frente a la escritura, pero desplegó los conocimientos necesarios para legitimar, desde su nombre y apellido, el trámite iniciado y finalizado.

### *Acción 2: Cobrar el subsidio estatal*

Cuando se le acompañó a realizar el trámite en el Ministerio de Trabajo porque no le habían pagado el subsidio (tal como se explicó anteriormente), Marta Graciela se presentó como *estudiante* de la escuela primaria de adultos y defendió su condición de alumna porque esto le permitía acceder a un plus monetario en el subsidio estatal.

Una vez ubicado el lugar de pago, al llegar al banco, y en el momento en que le tocó su turno, la cajera le solicitó que firmara el comprobante de pago y MG preguntó que dónde debía hacerlo. La empleada le indicó: “ahí donde dice ‘recibí conforme’”. Marta Graciela firmó su apellido y expresó: “Te lo voy a firmar V [el apellido completo]”. Se observa nuevamente su *posición dudosa* frente a la escritura al preguntar cuál era el espacio físico donde tenía que firmar.

Se visualiza, además, que MG necesita expresar lo que va a escribir; es como una necesidad de reafirmar que sabe hacerlo. El lenguaje oral es usado como mediador del lenguaje escrito porque le permite anticipar una acción. Es decir, el hecho de expresarlo en voz alta le ayuda a pensar cómo va a

firmar (Wertsch, 1999). Tal como sucedió cuando realizó el trámite de la tarifa de la luz, la pregunta o la aclaración sobre cómo firmar posiciona al interlocutor en el lugar de experto, de conocedor de la lengua escrita, y de esta manera llama la atención sobre la posibilidad de equivocarse. Abre un margen de duda por temor a no hacerlo de manera correcta.

### *Acción 3: Escriturar la vivienda*

Este propósito se desarrolla con un interlocutor muy particular, que es abogado, letrado jurídico. También en este caso Marta Graciela se presenta como una *estudiante* que está *aprendiendo a leer*. No es un hecho casual, porque se trata de un lenguaje especializado que aborda un conocimiento singular en relación con cuestiones legales y reglas jurídicas.

En este caso, MG explicó claramente su situación legal sobre la vivienda que habitaba. El abogado preguntó y solicitó una serie de documentos. Ella le entregó los documentos identificando claramente uno por uno. En un momento explicitó: “*Yo como ser no sé leer mucho entonces yo recién estoy aprendiendo... así que el que maneja todos los papeles es mi hijo*”. El término “aprendiendo”, como gerundio, da cuenta de una acción que MG realiza y que remite al concepto escolarizado de leer y escribir.

En esta situación convergen distintas cuestiones. Por un lado, el interlocutor cuenta con formación universitaria específica; por otro lado, es muy importante el propósito de la acción que MG desarrolla, porque está en juego la escrituración de su casa. Es decir, es la posibilidad de certificar legalmente la vivienda que le pertenece, pero aún no tiene un sello legal. Ella se presenta como estudiante que está aprendiendo a leer y por esta situación indica que transfiere el uso de la

documentación a su hijo. Esto, sin embargo, no es así: al comienzo de la entrevista con el abogado MG le explicó que su hijo sólo se hizo cargo de pagar los impuestos inmobiliarios. Más adelante, el letrado le sugiere que su hijo continúe el trámite, pero ella es muy clara y contesta que no: “Mi hijo es muy difícil... Lo tengo que hacer yo”.

Asumirse como estudiante le permite a Marta Graciela acercarse al discurso jurídico del abogado y preguntar qué significa cada expresión; así es como indaga sobre las consecuencias de cada acción que él sugiere.

#### *Acción 4: Venta de los productos de belleza*

En relación con el espacio laboral, específicamente el que corresponde a la venta de productos de belleza, Marta Graciela asume, desde su discurso, su condición de no lectora. Expresa al respecto: “Yo hablé con la revendedora de Avon, yo *vendo pero no sé leer* así que yo quiero que me hagan la planilla... Entonces yo buscaba la plata para rendir, iba a pagar en el banco”.

Tal como fue explicado en el punto anterior, la situación de sobrevivencia de MG le impone el trabajo y ella se asume como analfabeta, pero le resta importancia a las consecuencias de esta condición en el plano laboral. Al contrario, lo presenta como una bandera en la lucha por los derechos de las personas. Ella puede vender aunque no sepa leer y escribir. Expresa: “Como otra señora tenía una amiga que vende Gigó... te presto. Vendé, me dijo, y llegó otra campaña ¡y ahora estoy vendieendo! Estoy vendiendo gigó. Noooo, *sin mi libro no tengo vida yo*”.

El sentido que le otorga al libro es precisamente un sentido comercial: no puede tener vida porque de eso depende

su venta y, metafóricamente, también su vida. En este marco ella defiende la posibilidad de trabajar como vendedora de los productos de belleza ya que señala que lo que sostiene la acción de vender es la relación social que puede entablar con otras personas, y no el código escrito.

### *Acción 5: Redimir el alma*

En el espacio religioso Marta Graciela asume distintas posiciones. Durante las entrevistas expresó en varias oportunidades que en la Iglesia “*todo el mundo piensa que yo sé leer... y yo en la iglesia me quedo callada*”. Esto muestra que ella se considera *lectora oculta*.

Sin embargo, en la visita realizada a la reunión de la red evangélica, donde la Biblia es recurso central y cada participante propone la lectura de un párrafo de la misma, MG se presentó como lectora, aunque luego solicitó que alguien leyera el versículo que propuso. “Dios, gracias por mi líder, gracias por mis hermanas que están aquí. *Quisiera leer unas palabras, porque... quisiera que me leas...*”. Ella conocía de memoria ese versículo y fue repitiéndolo mientras la líder del grupo lo leía.

En este caso, en la constitución de su identidad incide no sólo el propósito de la acción de participar en las reuniones y orar con las compañeras, sino también las características que asume la Biblia en la iglesia. La oralidad es central en estas reuniones; la memorización de los versículos es un modo de predicar.

Esta capacidad mnemotécnica de MG la ayuda en su tarea de maestra auxiliar de niños. En relación con esto, ella oscila entre considerarse “maestra ayudante” y, a la vez, no lectora; por esa situación ella no puede ascender como maestra prin-

cial. En una entrevista dijo: “nosotros le enseñamos de la Biblia, la palabra de Dios pongamos que está... le enseñamos todo lo que está en la Biblia, sobre niños... les hacemos hacer los dibujos, hacemos sus carpetas... Enseñamos canciones”.

En otra entrevista destacó que su posición dentro de la estructura religiosa era inferior por el hecho de *no leer y escribir*: “no, no, no... soy maestra ayudante porque como no sé leer entonces no puedo pasarme para allá arriba. Eso te empide... Le empide porque usted no sabe leer, tiene que aprender a dar la palabra. Tiene que aprender a explicarle. ¿Entiende?”

#### *Acción 6: Criar su hijo*

Marta Graciela dijo que le *enseñó a leer a su hijo*. Frente a mi sorpresa, en la entrevista ella describió las acciones que realizaba junto a su hijo cuando éste asistía a la escuela primaria. Todas las tardes se sentaba con él para que hiciera la tarea y luego lo hacía leer mientras ella escuchaba. Ella se considera maestra de su hijo aunque sólo hubiera sido una mamá atenta a las tareas escolares. Esto muestra una mujer que, aun no sabiendo leer y escribir en el sentido de conocer el sistema de escritura, se mantuvo activa y participativa frente a las demandas escolares de su hijo, contrariamente a lo que muchas veces se afirma acerca de la imposibilidad de los padres analfabetos de ayudar a sus hijos.

#### *Acción 7: Constituir una pareja*

Según Marta Graciela, su condición de no lectora incide en el plano *afectivo y, de manera particular, en la constitución de una*

*pareja*. Menciona que antes, en su juventud, ella “lloraba mucho porque no sabía leer, los hombres no se fijaban en mí, siempre me hacían a un lado”, y actualmente piensa que porque no lee no sabe cómo tratar a los hombres: “*y capaz por eso estoy sola, no sé tratarlo*”.

### *Acción 8: Sujeto informante de la investigación*

Marta Graciela se constituyó, en distintas ocasiones, como “analfabeta”. En la primera entrevista asoció su analfabetismo a su condición de extranjera y mujer. “Pude vivir sin leer... en Bolivia la gente, casi toda la gente no sabe leer. Toda la mujer no sabe leer. Las antiguas”.

En su casa, ella desplegó con la investigadora todas las estrategias mediadoras que utiliza en los distintos espacios. Por ejemplo, solicitó que se le buscara en el índice ciertos párrafos de la Biblia para que ella pudiera explicar cómo trabajaba con los niños, porque tenía los anteojos rotos. Este punto se desarrollará en el próximo capítulo.

Cabe considerar aquí lo ocurrido en la visita al supermercado, donde Marta Graciela mostró distintas actitudes. Por un lado, solicitó ayuda con las etiquetas de los jabones y del champú, porque no podía leer; de esta manera se constituyó como analfabeta. Pero en otro momento, frente a una pregunta de otra cliente sobre un producto que no encontraba en la góndola, MG la señaló y riéndose dijo: “*esa no sabe leer*”. Este ejemplo muestra cómo MG sabe diferenciar el producto (esto será analizado en el capítulo siguiente) y, a la vez, cómo, frente a alguien que ella considera un par, se presenta como alfabetizada. Su identidad vuelve a ser tensada por el interlocutor, en este caso la otra cliente, y le indica a la investigadora que en esa circunstancia puede observar a otro analfabeto.



En la visita a la casa de té, MG abrió la carta con el menú, pero lo cerró inmediatamente y pidió que se le leyera “porque no hay dibujos”. Después, pidió lo mismo que su acompañante, y cuando ésta cambió el menú, MG hizo lo propio.

A diferencia de la posición de estudiante asumida frente al abogado en relación con el juicio de escrituración, durante la primera entrevista MG atribuyó la falta de escrituración de su vivienda al hecho de no saber leer: “Imaginate, yo compré este terreno sin saber, si no estaba hecha la sucesión, bueno no estaba hecha la sucesión, ahora tengo problemas para escriturar este terreno... por no saber leer”.

En el caso de la información recuperada durante la entrevista el análisis se hace más complejo porque MG conoce el proyecto de investigación y a la vez interviene la condición de alfabetizada universitaria de la investigadora. Es decir que en el espacio de entrevista la relación con el interlocutor es más fuerte y se desdibuja el propósito de su acción, en tanto que emerge con fuerza el interés investigativo. Ella estaría reforzando, de alguna manera, la visión sobre cómo se desenvuelven en el mundo social las personas de nula o baja escolaridad.

El siguiente cuadro sintetiza las identidades letradas oscilantes que asume Marta Graciela en función de los propósitos de la acción y los interlocutores letrados. Las diferentes posiciones intermedias que ocupa MG se distinguen con símbolos, con el fin de mostrar que no se reduce a una cuestión dicotómica de ser lectora o no lectora.

## Identidades letradas de Marta Graciela

OBJETO DE LA ACCIÓN	INTERLOCUTORES	IDENTIDAD LETRADA
Reclamar el monto que debe pagar por la luz	Primera visita: empleado de la oficina	Letrada dudosa. Escribe la firma. ++
Conocer el resultado del trámite iniciado	Segunda visita: empleada de la oficina	Se presenta como analfabeta cuando se la interroga acerca de cómo solicitó la tarifa social. +
Cerrar el trámite iniciado	Segunda visita: segundo empleado visitado	Letrada dudosa, escribe sólo su apellido e indica que no puede escribir el nombre completo. ++
Cobrar el subsidio estatal	Ministerio de Trabajo Banco de la Nación Argentina	Se presenta como alumna en la escuela de adultos. +++ Letrada dudosa, firma su apellido en el comprobante de pago. ++
Escribir la casa	Abogado	Se considera estudiante que está empezando a aprender a leer y escribir. +++

Vender los productos de belleza	Pares, vecinos, amigos	Asume que no sabe leer, pero puede vender.	+
		Se asume como lectora en la reunión de la red.	+++
Redimir el alma	Pares, vecinos, amigos, pastor	En el templo todos creen que lee y escribe y ella no se ocupa de explicitar su situación. Es lectora oculta.	+++
	Niños	Es maestra, enseña la Biblia	+++
Informante de la investigación	Investigadora (letrada universitaria)	Analfabeta (usó los mismos modos que usa con los agentes mediadores)	+
Mamá	Hijo	Maestra: enseñó a leer a su hijo	+++
Compañera/esposa	Esposo/compañero	Analfabeta	+
		+	Analfabeta
		++	Letrada dudosa
		+++	Estudiante
		++++	Lectora

Se puede observar que sólo en una actividad de la iglesia se asume como lectora, y en los momentos de escribir su firma se presenta como escritora dubitativa. En el resto de las acciones, MG recurre permanentemente a su condición de no leer ni escribir. Se podría explicar el uso que hace de la “*no lectura ni escritura*” para acentuar su condición de pobre y marcar claramente *relaciones de poder*. En el caso de la explicación acerca del contrato social de la tarifa de la luz, se muestra analfabeta para lograr el beneficio; en relación con el subsidio estatal reafirma su condición de alumna porque esto le permite cobrar el plus monetario; con el abogado, estar aprendiendo a leer abre la posibilidad a preguntar y re-preguntar sobre la escrituración de la vivienda. En cada una de estas situaciones hay un “otro” con más conocimiento y con más poder que ella ubica y designa de esta manera, además de que actúa en consecuencia para lograr los beneficios sociales y/o económicos.

¿Cómo explicar que en un mismo espacio social, por ejemplo, el supermercado, en un momento es “analfabeta” porque no logra leer el envoltorio de un jabón, y al rato se erige orgullosa como lectora frente a una mujer, “otra que no sabe leer”, y ubica la información solicitada con seguridad? En este caso su identidad oscila de acuerdo con su posición frente a las personas con quienes se relaciona. En esa situación, MG necesitó mostrar a la investigadora, que podía distinguir el producto a partir de otros modos que no eran la decodificación del código escrito. Luego su propósito fue ayudar a la otra persona (vista por ella como par) y constituirse en ese momento en informante clave para la investigación.

Frente a esta identidad letrada oscilante de MG se observa una persona que indaga, lucha, cuestiona y orienta la búsqueda de la solución a su problema del subsidio estatal como una lectora crítica de la situación. Posee identidad letrada

porque identifica todos los documentos, pregunta sobre los pasos a seguir en el juicio de escrituración, indaga sobre el costo del trámite y las formas de pagarlo, y acerca de las consecuencias de los distintos juicios que puede iniciar. Todos estos elementos le permiten analizar la situación legal —en el marco de su situación personal— y tomar decisiones.

### Identities letradas de Antonio

En las entrevistas y acompañamientos realizados junto a Antonio también se pudo observar la constitución de una identidad letrada oscilante; sin embargo, la evidencia obtenida muestra que los matices de su identidad letrada no están tan claramente vinculados con el propósito de la acción y el interlocutor, como en el caso de Marta Graciela.

Antonio evoca un pasado de analfabetismo, se ubica como no lector en su infancia y en sus primeros trabajos. Recuerda que cuando llegó a Córdoba vivía en un rancho en Chacras de la Merced y trabajaba en las canteras de arena. En ese lugar le pagaban 50 centavos para cargar un camión, y como no podía firmar “me hacían poner el dedo, a veces ponía el dedo”.

Años más tarde cuando trabajaba en la fábrica de autos, recuerda que en ese momento sí podía firmar.

A: Claro, firmamos unos sobres largos y estaba la liquidación adentro y el importe... Firmaba, me he dado cuenta que siempre firmaba Antonio una A y R... [dice el apellido completo].

E: ¿AR? ¿O Antonio R? ¿Cómo firmaba? ¿Qué escribía?

A: A R de R [apellido completo] ¿ha visto? así que...

A pesar de reconocerse escritor de su nombre, Antonio ocultaba su condición de “analfabeto” frente a sus patrones:

E: Y la gente de la Renault ¿sabía que usted no había ido a la escuela?

A: Eso no ni lo se *ió* [por yo]... nunca le dije le digo la verdad.

E: ¿Por qué nunca lo dijo?

A: Porque a uno le da vergüenza. Porque la verdad señorita le da vergüenza a sí mismo... bueno ahora se me ha ido un poco la timidad [por timidez], muy tímido eso es lo que pasa. Me da vergüenza preguntarle alguna cosa a usted. Me da vergüenza o no sé, me puedo equivocar en la pregunta.

En este ejemplo se puede observar que el acceso a la lengua escrita es una marca social que diferencia claramente la posición de clase de Antonio y su patrón. Antonio se siente y se piensa como no letrado aunque firma con las iniciales de su nombre y apellido; reconoce estas letras pero siente vergüenza frente a su patrón, ante la posibilidad de equivocarse o mostrar que desconoce algo.

Algo parecido sucede en el trabajo que toma posteriormente, en la escuela bilingüe tradicional de la ciudad de Córdoba, donde se inició como albañil. Recuerda: “yo levanté los cimientos de la escuela”. Luego tuvo a su cargo el mantenimiento de las aulas y todo el mobiliario. Entre otras cosas, Antonio rememora que limpiaba los pizarrones de las aulas y se preguntaba: “¿qué dirán esas palabras que decían ahí?”. En estos espacios sociales donde la cultura escrita permea las actividades cotidianas, él nunca pidió que le enseñaran a leer y escribir; y los miembros de esa institución, a

pesar de conocer su escolaridad, “nunca, nunca ofrecieron” enseñarle.

Esta cita muestra la diferencia de condición social entre Antonio y los estudiantes de la escuela. Él trabajaba en la escuela y todos lo querían mucho, recuerda. Él también se negaba el derecho a aprender en ese lugar, porque sentía que no le correspondía. En sus palabras: “Nooooo los pobres no entran a esa escuela, imagínese, es una escuela para ricos, yo tuve que trabajar, criar mis hijos, hacer la casa. Tengo cinco hijos, y tres bisnietos”.

Estos son sus relatos en relación con su pasado. Sin embargo, en las observaciones de las clases fue posible encontrar otras manifestaciones de su condición de lector. Por ejemplo, un día, como tarea, pegó en su cuaderno un recorte de diario y comentó que lo había leído. Reconoce que puede leer “unas pocas palabras que me enseñaron”, donde puede “unir más o menos, pero para leer bien...”. También enumera algunas cosas que puede hacer en relación con la lectura: “De agarrar un diario y leer, letreros, un precio de un artículo y así... claro yo me doy cuenta, señorita”.

Antonio relata que lee en su casa. Tiene un libro que le prestó una hija. Es un libro para niños, un libro escolar para segundo grado que guarda en su dormitorio. También lee el diario en la casa que cuida como sereno. La expresión que utiliza cuando se refiere a la lectura de ambos recursos escritos remite a la noción de lectura escolar como decodificación del código escrito: “Leo repasando... Repaso las letras, más o menos uno se da cuenta”.

Desde su timidez insiste en expresar que el primer día de escuela lo sintió con vergüenza, pero reconoce que la maestra y sus compañeras/os son muy buenos y le han ayudado muchísimo. En este relato no diferencia cambios en su vida desde que comenzó la escuela:

E: Antonio, ¿cambió en algo su vida de todos los días desde que empezó a venir a la escuela?

A: Y sí... no... No sé, yo no noto pero...

E: ¿No nota cambios?

A: No, le digo la verdad no noto. [Risas.]

[...]

E: Bueno pero venir a la escuela ¿es importante para usted?

A: Sí, sí, exactamente. Total como *ió* dije a mi hijo, total, no pierdo. Si aprendo, en buena hora, si no aprendo, total... no pierdo nada, no gano nada ni pierdo nada. [Risas de Antonio.]

E: ¿Usted cree que no gana nada ni pierde nada?

A: Y bueno algo gano porque sé leer y escribir ¿ha visto? Y eso es lo más importante que hay. ¿Ha visto? Así que y así”.

Esta cita ilustra varias cuestiones: en primer lugar, que Antonio vivió su vida leyendo el mundo de otra manera; en segundo lugar, si bien no nota cambios en su vida se observa que para su propio proyecto fue una decisión muy importante matricularse y comenzar la escuela de adultos. Allí también se encontró con un grupo de personas que lo ayudaron en este paso decisivo. Por último, a pesar de mostrarse un tanto escéptico con la función de la escuela, y devaluar sus conocimientos y su capacidad de aprendizaje, él finaliza el diálogo reconociendo que lee y escribe, y enfatiza que esto es “lo más importante que hay”.

Antonio reconoce su *identidad letrada* con el paso del tiempo, porque en sus evocaciones de infancia y primeros años de Córdoba se recuerda como “analfabeto” y con vergüenza de hacerlo público. Se diferencia de Marta Graciela porque él va asumiendo, afianzando y consolidando esta



identidad a medida que reconoce sus conocimientos al respecto.

### ¿Qué significa ser alfabetizado?

Las evidencias de esta investigación muestran algunas cuestiones clave para esta definición. En primer lugar, el uso de la condición de no lectora de Marta Graciela muestra claramente que la cultura escrita está inmersa en relaciones de poder. Se recupera en este punto la posición de Street (1984) sobre el *modelo ideológico* de literacidad, porque las identidades letradas oscilantes de MG van dando cuenta de los lugares de la *autoridad y poder* que ella misma delimita a partir de hacer uso de su condición. Ella posiciona al otro en su lugar de poderoso y de autoridad y se posiciona como pobre, analfabeta y vulnerable para que ese otro (clase dirigente, intelectuales, empleados con poder de decisión) le otorgue el beneficio que le corresponde. A su vez tensiona esta posición con actitudes de *resistencia y creatividad* que le permiten generar condiciones para desarrollar de manera activa las acciones propuestas.

Marta Graciela y Antonio son *personas letradas* aunque no sean escritores y lectores autónomos. Se han apropiado de significados sociales de la lectura y la escritura, utilizan documentos, tienen archivos, manejan textos escritos, conocen el valor de los documentos. Esta concepción implica reconocer la *participación*, de manera extensiva, en distintos espacios sociales con *otros lectores y escritores*. A través de experiencias comunicativas se puede entender cómo se habla y con quién, cuándo se escribe y de qué manera. Acceder a las prácticas sociales implica poder interactuar con personas que usan el lenguaje de distintos modos (Kalman, 1998).

Los ejemplos aquí presentados muestran que no es igual el uso de la literacidad en el espacio jurídico que en el doméstico o en el laboral. Se puede observar la capacidad de los adultos estudiados, particularmente de MG, para usar el lenguaje oral y escrito con diferentes propósitos en múltiples contextos. En cada uno de ellos hay rasgos que marcan cómo y con quién hablar y cuál es la escritura en cada caso; sin embargo, lo común es el contexto de uso de la lengua escrita, entendido como construcción dinámica, negociada y forjada por los distintos actores en un evento comunicativo a través de su participación (Kalman, 1998).

Marta Graciela desarrolló acciones donde estuvo involucrada la cultura escrita y aprendió las reglas sociales que regulan su uso en situaciones concretas. Pudo diferenciar las formas convencionales para hablar sobre lo escrito; lo hizo en la empresa de servicios, en el Ministerio de Trabajo y en el estudio jurídico. En cada espacio interactuó con otros lectores y escritores y aprendió no sólo sobre el contenido del objeto escrito (contrato social, comprobante de pago, certificado médico, contrato de compra venta, entre otros) sino de las relaciones sociales que el uso de la escritura establece y la fuerza legal de la misma en cada caso. No es lo mismo el contrato de compra venta de una casa que el contrato social de la tarifa de luz. Se diferencian no sólo en los formatos y formas convencionales (aunque ambos estén timbrados y lleven muchos sellos) sino también en las consecuencias legales de cada uno: el primero certifica la posesión de vivienda y se extiende en un espacio privado de un profesional letrado; el otro, el contrato de la tarifa de luz, se realiza en una institución oficial con la participación de distintos actores, y la visita a la casa de la persona para confirmar su condición de pobreza para ser acreedora de tal beneficio. Esto significa una configuración diferente de los requisitos formales. En los dos

casos se hace un uso diferenciado de la cultura escrita que implica saber para qué se lee y escribe, a quién y cómo dirigirse, cuándo hablar, cómo preguntar, cuáles son los requisitos formales, dónde adquirir los formularios necesarios, cómo completarlos, entre otras cuestiones. Pero, a la vez, esto se da en un contexto de la comunicación humana en el que siempre se espera una respuesta del otro, del interlocutor.

Esta perspectiva amplía las fronteras tradicionales del concepto de alfabetización entendido como simple decodificación del texto escrito, como la adquisición mecánica de habilidades y destrezas para reproducir materiales impresos, o para firmar un documento. *Alfabetizarse significa usar la lengua escrita para participar en el mundo social.* También significa entrar a comunidades discursivas, comunidades definidas por sus prácticas y por sus relaciones con otras comunidades. Significa aprender a usar el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros. Las prácticas de literacidad existen en las relaciones entre la gente, dentro de grupos y comunidades, más que como un juego de propiedades que residen en las personas (Dyson, 1997; Heath, 1983, Kalman, 1998, 2004; Barton y Hamilton, 1998; Barton *et al.*, 2007).

## Sujetos activos

El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas (2007-2015) sostiene que la alfabetización consiste en un proceso gradual de aprendizaje que permite la comprensión de la lectura, la expresión escrita autónoma y el uso de las matemáticas básicas. El Documento Base considera que alfabetizar implica retorno so-

cial porque mejora significativamente: el desarrollo personal y familiar; la inserción en el mundo laboral y el interés por continuar preparándose y estudiando; favorece la participación social y política, la comprensión y participación, con capacidad crítica y propositiva, en el mundo en que vivimos; el conocimiento de los derechos y obligaciones de las personas; fortalece la ciudadanía y, con ello, de la gobernabilidad y la democracia.

Otro ejemplo, en este sentido, lo constituye el *Libro del alfabetizador* del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, de Argentina, que a modo de orientación de las acciones de los alfabetizadores advierte que es necesario informar a los grupos de estudiantes “que si bien algunas personas saben escribir su nombre y apellido, en esta etapa inicial, no firmen si desconocen el contenido del texto” (p. 5).

A partir de los análisis desarrollados en este capítulo, interesa desmitificar estas visiones de los sujetos de nula o baja escolaridad que sostienen los organismos internacionales y los programas de alfabetización.

A lo largo de estas páginas se ha presentado la historia de dos personas activas, con propósitos claros, que están muy lejos de responder a estos moldes cerrados. Antonio trabajó siempre y su estabilidad laboral le permitió, entre otras cosas, tramitar un crédito hipotecario para modificar su casa, obtener tarjeta de crédito, cobrar la jubilación, etc. Por otro lado, Marta Graciela, desde su inserción informal en la economía, participó —y lo sigue haciendo— en programas sociales (cobro plan social, poseer la tarifa social de la luz) lo que significa movilizarse para solicitarlos, buscar información, asistir a distintas instituciones públicas, conocer con quién hay que hablar para hacer las solicitudes, relacionarse con distintas personas, explicitar los motivos de la consulta

y su condición de vida por la cual pide tal beneficio. Estas acciones significan también un grado de conciencia de quién es ella en relación con los otros y la sociedad en general. En el caso del cobro del plan social —particularmente— podemos ver una mujer activa desde el primer momento, cuando se inscribió pero no le pagaron. Como militante de un partido político, MG hizo los trámites; sin embargo, en el momento de cobrarlo no figuraban, ni ella ni las mujeres que se inscribieron con ella. Así lo explicó:

Para ese plan yo hice el trámite, primero anotaron a toda la gente, primero dijeron las mujeres, me anoté... dije no tengo trabajo. Me tengo que anotar en eso. Y sale para cobrar, y sale en la planilla pero no sale para cobrar. Vinimos acá a Rosario de Santa Fe... [señala hacia el lugar donde se ubica la institución]... llenamos colectivos, vinimos con toda la gente, vinimos a cortar la calle, llamamos a los medios. Dijeron que no. Llamamos al dirigente, al que nos había anotado, fui al segundo piso, dijeron que no estamos anotados. Fui, lo busqué, lo agarré y le dije: “¡vení para acá vos! Da la cara porque vos nos anotaste a la gente, no es para que te burles, no es para que te burles, porque la gente se anota porque necesita. O que nos den trabajo”.

Con respecto a la ausencia de pago, situación que ocasionaba consecuencias serias en su vida en esos días, MG no se quedó inactiva sino que inmediatamente salió a buscar la información a la institución pertinente. En relación con la escritura de la casa, se observa una mujer activa que toma decisiones, que no quiere derivar este trámite a otra persona. Tampoco delega el pago de los productos de belleza que vende.

Estas actitudes ligadas a la acción, a la disputa por sus derechos, podrían entenderse como una tendencia de MG a

ciertas políticas clientelares. Es decir, pelea por sus derechos y recibe beneficios por sus carencias. En cierta manera es así. Sin embargo, ella explicó, durante la primera entrevista, que no concuerda con los programas sociales, a pesar de vivir de sus ayudas. Sostiene que es importante trabajar, que prefiere un trabajo y no este tipo de ayudas. Es muy crítica también con el clientelismo político, aunque usa esta estrategia para sobrevivir.

El gobierno te está mirando como diciendo te tapo la boca con esto. Pero no te da trabajo. [Llorando] Eso te duele... ahora llegan las elecciones. ¡Ah! ¡Tenés que votar, pero no pensaron en la persona que necesita un trabajo! Soy feliz cuando trabajo. Soy sana, no me duele nada. Pero no tener trabajo es el dolor más grande. [Llorando]. Y te sentís mal... este trabajo son de pocas horas [deja de llorar] pero tengo este trabajito. Estoy contenta. Trabajo cantando, estoy en mi trabajo pero... el gobierno te da migajas. Si yo fuera gobierno me ocuparía de la gente más pobre, me ocuparía aunque sea para que vayan a barrer las oficinas. De esas personas que no saben leer los ocuparía para que vayan a barrer las plazas que tanto los... los marginan, que no saben leer porque las personas con las manos saben hacer muchas cosas, con los pies, caminan. Los ocuparía para que vayan a barrer las plazas... así que ordenara las plazas para que rieguen las plantas, que las tengan bien ordenadas. Me gustaría eso. Que nos diera trabajo el gobierno.

Esta cita intenta romper con miradas generalizadas, desvalorizantes, sobre las personas que no leen ni escriben. Cabe señalar aquí un párrafo de un artículo publicado en la prensa nacional con motivo de la creación del Banco del Sur como una manera de pensar en lo latinoamericano:

El solo hecho de poder leer y comprender lo que se lee es un síntoma de pertenecer. Amigos, la posmodernidad trajo consigo esta paradoja: la alfabetización, la verdadera alfabetización, que implica no sólo lectura y escritura, sino básicamente la comprensión de un texto, es la principal herramienta con la que se corta en dos la sociedad. El desalfabetizado queda afuera, no entiende, no simboliza, no hace dobles lecturas. La posmodernidad implica la desalfabetización de la mayor parte del planeta, y la neurosis aguda del resto (Russo, 2007, s/p).

Este párrafo implica un posicionamiento claro frente a la concepción de cultura escrita que se contradice con la perspectiva teórica y los hallazgos empíricos de esta investigación. Es importante sacar a la luz nuestros interrogantes: ¿se puede decir que Marta Graciela y Antonio no pertenecen a la sociedad en que vivimos?, ¿que la actitud participativa de estos adultos se da en un vacío social? Una persona que quiere escriturar la casa ¿no entiende?, ¿no comprende? Una persona que moviliza un grupo de mujeres con niños porque no le pagaron el plan social, ¿no hace dobles lecturas? ¿Hay una alfabetización verdadera y otra alfabetización falsa? ¿Qué significa estar desalfabetizado?

“El sólo hecho de poder leer y comprender lo que se lee es un síntoma de pertenecer” dice Russo (2007). Interesa confrontar esta afirmación a partir de las evidencias de esta investigación. Ambos adultos pertenecen a la sociedad, están insertos en redes sociales, participan en instituciones, reciben beneficios sociales. Marta Graciela cobra el subsidio y Antonio cobra la jubilación por su historia de trabajador. Por ejemplo, el juicio de escrituración que decide iniciar MG le demanda la presencia de testigos que den fe de que esa vivienda fue adquirida por ella, lo que significa hablar con vecinos, amigos y parientes que puedan ofrecer ese testimonio.

Esto da cuenta de posiciones sociales que Marta Graciela ocupa en el barrio y en la Iglesia.

Las prácticas de literacidad cotidianas, vernáculas (Barton y Hamilton, 1998), analizadas en este capítulo, están integradas en prácticas sociales y culturales más amplias, responden a los diferentes propósitos de los sujetos, y están vinculadas a relaciones sociales donde se interactúa con el código escrito como una consecuencia directa del mismo. Estos ejemplos son evidencias muy claras de que se trata de personas que forman parte de una sociedad, que son responsables y participativos, que pelean por sus derechos, que tienen conciencia de su lugar en el mundo social. Se puede observar cómo se entretienen las concepciones que los adultos poseen sobre la literacidad y sobre sí mismos como lectores y escritores.

La intención fue contrastar este análisis con las nociones de alfabetización que involucran a sujetos “analfabetos” impossibilitados de acceder a diversas informaciones que, a su vez, los van configurando como personas pasivas. Este análisis abre la puerta del próximo capítulo donde se abordan las maneras o modos en que los adultos estudiados se apropian de conocimientos que le permiten representar la realidad en que viven.



## CAPÍTULO IV

### “¡Como que nací conociendo!” Conocimiento cotidiano y multimodalidad en adultos de baja o nula escolaridad

#### Introducción

Los adultos de esta investigación mostraron ser capaces de participar, analizar, argumentar y exponer sus posiciones sobre determinados asuntos de su vida cotidiana, es decir, desarrollar comportamientos letrados y construir identidades letradas. A diferencia de la caracterización dominante del adulto analfabeto (o de baja o nula escolaridad) como un ser indefenso y dependiente, el acompañamiento a los sujetos de investigación mostró a dos adultos capaces y pensantes que movilizan sus conocimientos y saberes para resolver los asuntos de su vida cotidiana. En este capítulo se examinarán las maneras en que Marta Graciela y Antonio se apropian de conocimientos y le otorgan significado a la realidad o, para citar a MG, “sobrevivir la vida”.

Si bien existen investigaciones sobre los conocimientos que los sujetos adultos poseen de la cultura escrita y sus consecuencias en la vida cotidiana (Kalman, 2003, 2004; Zavala,

2002; Niño-Murcia, 2004) interesa profundizar en los modos de apropiación de los mismos a partir de su inserción en diferentes espacios sociales para desmitificar la mirada construida socialmente acerca de las personas analfabetas como ignorantes, iletradas, atrasadas, incompletas, insatisfechas e incapaces de “pensar y opinar” sobre diferentes situaciones.

Los propósitos específicos de este capítulo giran en torno de examinar cómo los adultos hacen uso de diferentes modos representativos para interpretar su realidad y los textos con los que interactúan cotidianamente; analizar las diferentes herramientas mediadoras de la apropiación de conocimientos; y reconocer cuáles son los conocimientos cotidianos apropiados en los distintos espacios sociales donde participaron, no sólo en los acompañamientos realizados, sino también a partir de sus recuerdos de su paso por distintos espacios, en particular los espacios laborales. En esta línea interesa reconceptualizar los procesos de literacidad, a la luz de las evidencias y la teoría de la multimodalidad.

### **Apropiación de cultura escrita y multimodalidad**

Marta Graciela nació en un paraje rural de un estado boliviano donde era común que las mujeres no fueran a la escuela. Sus hermanos varones leen y escriben; asistieron a la escuela en su país cuando eran niños. Ella no lo hizo y tuvo que hacer uso de otros modos representativos, tales como el discurso, la imagen y el gesto, de acuerdo a sus necesidades y a los requerimientos que fue sorteando en su historia de vida. En este apartado interesa complejizar la mirada, desde el enfoque semiótico, y abordar los modos en que MG significa la realidad. Por esta razón, tal como ya fue planteado, el concepto de multimodalidad (Kress, 2003) constituye una

categoría teórica para entender los modos que Marta Graciela y Antonio desplegaron para otorgar sentido e interpretar los textos. Se reconoce que en el mundo hay numerosos recursos culturales involucrados en la realización de mensajes: el discurso, la escritura, la imagen, el gesto y la música, entre otros.

Freire (1993) recuerda que, en su infancia, la lectura de su contexto inmediato la hacía a partir del canto de los pájaros y el silbido del viento en el follaje de los árboles, y reconoce que esta lectura particular del mundo fue abonando a la lectura de la palabra. En este estudio se analiza de qué manera Marta Graciela se apropia de significados y cuáles son los modos representativos que ella va incorporando en las *acciones específicas* que desarrolla, en un *contexto social* que proporciona el marco de la comunicación con otras personas. Ingresan también al análisis los instrumentos mediadores, los signos y las personas que coadyuvan para que ella otorgue significados a los textos.

Los modos representativos más utilizados por MG para ingresar y circular en los distintos espacios sociales visitados son la imagen gráfica y el lenguaje oral. Es necesario hacer una aclaración: la desagregación de modos representativos y medios de distribución del mensaje se realiza con el objetivo de desentrañar las maneras en que ella se apropia y usa estos modos. Sin embargo, en la cotidianidad de su vida, en diversas oportunidades se presentan de manera simultánea.

### *La imagen gráfica*

La imagen gráfica es uno de los modos que está presente en los distintos espacios sociales que MG recorre cotidianamente. Se encuentran imágenes en los objetos religiosos, en

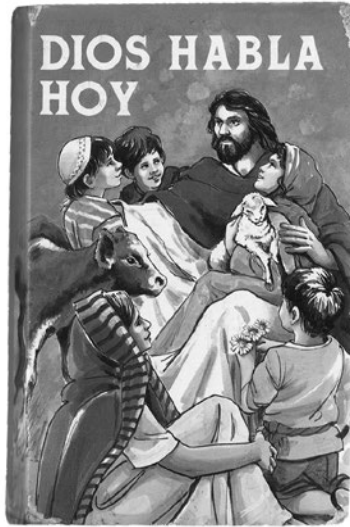


Gráfico de la Biblia

los carteles de los comercios, en los utensilios domésticos, en las distintas instituciones y en el espacio social urbano. La imagen involucra un diseño que ayuda a la apropiación del mensaje porque la lógica de funcionamiento es espacial y simultánea. Kress (2003) señala que “en la comunicación multimodal, el concepto de diseño es condición *sine qua non* de la práctica informada, reflexiva y productiva” (p. 51).

A continuación se describen situaciones que vive Marta Graciela cotidianamente, donde la imagen gráfica aporta elementos para la apropiación de significados. Se tomará en consideración lo que sucede en el espacio social religioso, en el doméstico, y en las instituciones públicas que se visitaron con ella.

En el espacio social religioso, Marta Graciela interactúa con distintos textos que contienen imágenes; de manera par-



Tapa de la Biblia para niños

particular relata que cuando se desempeñó como maestra auxiliar en el grupo de niños utilizó revistas religiosas infantiles y la Biblia infantil que contiene muchas *imágenes en color y en blanco y negro*:

Ve estas Biblias, son para manejarme, no puedo manejarme con las otras, yo me manejo con éstas, ve... son Biblias que vos te manejas... con dibujos ve... que significa... que explica... Claro al manejarte vos con los dibujos.

La imagen de esta página ilustra la tapa del libro sagrado. Se trata de una versión con dibujos. En cada versículo hay gráficos en blanco y negro que ilustran los contenidos de las palabras de los pastores. Este modo gráfico facilita la memorización de los versículos. Por ejemplo, en la reunión de la



Imagen que ilustra el versículo de la cita

red evangélica Marta Graciela solicitó la lectura de un versículo que había sido identificado a partir de la imagen correspondiente y que explicaba su situación en esos días. “Por ejemplo, esto es un ave que cría a esos polluelos, Dios nos cuida así como esa ave cuida a sus polluelos, o sea, los niños son pollitos y las madres los cuida”.

También hay gráficos en color que ocupan una página y resaltan las acciones principales de cada prédica. La interpretación del texto a partir de los dibujos que MG encuentra a lo largo de la Biblia es un elemento que ayuda en la configuración de su identidad letrada oculta en este espacio social, que fue analizada en el capítulo anterior.

Pero, la presencia de imágenes no sólo es importante en el espacio religioso, sino también en el espacio laboral. Los dibujos e imágenes fotográficas que se encuentran en el ca-



Página del catálogo de Avon con el nombre del comprador al centro, entre los dos tipos de sombras

tálogo de Avon orientan a Marta Graciela en las acciones que despliega para vender los productos.

Ella lleva consigo el catálogo a todos los lugares por donde circula con la intención de vender los productos. Recorre el barrio, casa por casa, para ofrecerlos. Esta tarea la realiza también en la escuela, con sus compañeros. Para vender, en primer lugar, muestra el catálogo a las personas, solicita que observen los productos que se ofrecen y, de manera particular, aquéllos que están en oferta, es decir, a menor precio. Cuando los clientes eligen un producto les solicita que escriban su nombre en la página, sobre la imagen de lo que quieren adquirir. La escritura la realiza el comprador, pero MG retiene en su memoria el producto seleccionado.

El procedimiento de la venta continúa cuando Marta Graciela realiza el pedido. Para ello su amiga llena un for-

mulario a partir de lo que figura en el catálogo. Finalmente, MG organiza los productos según los pedidos para su distribución a los clientes. En estas acciones ingresan nuevamente la imagen gráfica y la memoria porque MG identifica el producto por la fotografía y apela nuevamente al recuerdo del material que corresponde a cada cliente. En las entrevistas no se pudo precisar si realizaba una lectura del nombre del cliente. Frente a la insistencia ella respondió: “Yo me acuerdo”. La tarea final de distribución de productos se realiza en su domicilio. Allí ella dispone los productos sobre la mesa y comienza a reunirlos en bolsitas que luego entrega a los clientes apelando nuevamente a su memoria.

Estas acciones, como se ha dicho, las realiza en su domicilio donde, como se mencionó en el capítulo anterior, ella hace uso de distintos recursos de cultura escrita. En el espacio doméstico diferencia estos objetos escritos haciendo uso también de la imagen gráfica.

El día en que se realizó la primera visita fue sorprendente la cantidad de medicamentos que MG guarda en un mueble. Ella refirió que estaba muy enferma —de hecho, la entrevista se realizó con ella en la cama—. Estaba acostada porque hacía un largo tiempo que sufría de una bronquitis que, según su relato, la había dejado postrada sin poder trabajar ni asistir a la escuela. Además, comentó que tenía problemas de úlcera. Esta situación de salud endeble le exige ingerir medicamentos y respetar una dieta de comidas.

Una manera de mirar de cerca los procesos de apropiación de la cultura escrita es entender cómo logra distinguir los medicamentos que los médicos le recetan; cómo diferencia las infusiones que debe tomar para curar la tos, por ejemplo. Las preguntas de la entrevista en torno a los remedios desencadenó una descripción de cada uno de ellos y evidenció claramente que MG hace uso de los diversos atributos de



la imagen para distinguirlos: *la forma, el color y el tamaño*. Los dos últimos son los más importantes.

La situación de pobreza de MG complejiza aún más la posibilidad de diferenciar los medicamentos porque, en general, los que son de patente que se compran en una farmacia se presentan en una caja o en un envoltorio particular, con su nombre, y son fácilmente distinguibles entre sí. Pero su situación económica, aunada a la falta de obra social por no ser asalariada, hace que deba recurrir al beneficio del dispensario —organismo público de salud barrial— para conseguir los fármacos de manera gratuita.

Esta situación señala una diferencia en relación con la presentación comercial de los medicamentos porque los que entrega la salud pública no poseen el nombre escrito en el blíster (empaque individual de plástico transparente para los medicamentos). Detrás de cada blíster sólo se lee “Ministerio de Salud”, lo cual constituye un primer obstáculo para identificar el remedio que se debe ingerir.

E: ¿cómo sabe usted cuáles son los remedios que debe tomar?

MG: Como ser éste es para los ojos, yo me guío por las cositas... por los dibujos y los colores.

[...]

E: ¿Nunca se equivocó?

MG: No, nunca. Así... pongamos que tengo que tomar este remedio que es para la tos, que *ya lo sé* que es para la tos. Tomo para la alergia, antibióticos para la garganta, para la úlcera y la gastritis. Tomo ahora para la anemia. Estoy tomando dos remedios para la anemia.

Marta Graciela asume que sabe que ese remedio es para la tos. Es un dato incuestionable (“*ya lo sé*”) que no deja lugar

a dudas. Es un saber pragmático que a la vez le permite realizar una clasificación de los remedios y mostrar cuál es cada uno.

En cuanto a las infusiones, también las reconoce por los colores de las cajas. Por ejemplo, la caja amarilla significa que es té negro; la caja verde y blanca indica que se trata del té de boldo, y éste lo identifica también por la imagen de la hoja de la planta en una de las caras de la caja.

MG: Y como ser el boldo, ve ¿cómo yo sé que se llama boldo?

E: ¿Cómo sabe que se llama boldo?

MG: Porque voy a la cosa [al almacén] y pido: “deme boldo” y entonces yo lo miro al dibujo acá está, por el dibujo y el color verde y blanco.

E: ¿Y dónde dice boldo ahí?

MG: Acá no lo sé leer. Pero yo lo veo al dibujo del boldo. Ve... yo no sé leer, mentiría pero veo acá el dibujo de la hojita y del boldo... el olor también.

Esta cita da cuenta de la interpretación que hace MG de los elementos gráficos para reconocer el té. Para ella tienen valor el dibujo y el color, y al final agrega el olor como un indicador más de identificación. El significado es atribuido a estas dos propiedades gráficas. Es clara su expresión “yo no sé leer” para indicar que puede obviar el desciframiento de la palabra escrita en el paquete de té. En su lugar puede interpretar a partir de la lógica espacial y simultánea que le presenta la imagen y hacer uso de los elementos de la caja de té porque asocia el dibujo de la planta con el objeto real y desde allí otorga el significado particular a la infusión (Kress, 2003).

La imagen visual también ocupa un lugar importante en las instituciones visitadas, particularmente la empresa de ser-

vicios eléctricos, el supermercado, las entidades bancarias y el Ministerio de Trabajo. En los acompañamientos fue posible observar una variedad de carteles que indican con precisión el nombre de las oficinas, y en algunos casos también se describe la tarea que se realiza en cada lugar. Por ejemplo, para solicitar el turno de atención un cartel señala “Sacar número” y lo acompaña una flecha. Estos indicios gráficos orientan a las personas sobre cómo circular en el interior de las instituciones.

Al igual que en el espacio doméstico, Marta Graciela usa los atributos de la imagen gráfica en estos otros espacios por los que transita. Por ejemplo, para reconocer el Banco de la Provincia de Córdoba distingue los carteles por el color, blanco y verde, que portan el nombre de la entidad bancaria, y también por el logo de dicha institución: “Allá yo me guío por los colores. Ese es el Banco. Por los colores mirá, mirá los colores”.

Pero no sólo este atributo se constituye en una guía para ella, sino que vuelve a otorgar significados a partir del *tamaño* y la *forma* de los carteles. Por ejemplo, al llegar al Ministerio de Trabajo para solicitar información sobre la falta de pago del subsidio, identificó el cartel pertinente. Lo reconoció por dos razones: la forma pequeña del cartel (que lo diferenciaba del cartel de una empresa telefónica privada, mucho más grande y de diversos colores) y además porque tenía la imagen del escudo de Córdoba, símbolo del gobierno de ese momento. Sin embargo, solicitó mi ayuda para confirmar que estaba frente a la institución que buscaba. Esta identificación institucional a partir de los carteles se produce en el contexto de la acción que ella desarrolla y en relación con los propósitos que persigue.

Otra de las instituciones visitadas con Marta Graciela fue el supermercado. Allí también distingue los productos por los

atributos de la imagen. Durante este acompañamiento se pudo observar cómo se guía por el *diseño de las envolturas comerciales*, los *colores* y los *olores*. Al entrar al supermercado con MG, nos paramos frente a la primera góndola, donde estaban dispuestos los productos de belleza. Ella eligió dos jabones de tocador, tomó uno en cada mano y preguntó acerca de la diferencia entre ambos. No era fácil determinar esto dada la similitud entre ellos. La investigadora tardó en contestar y Marta Graciela le fue dando pistas para identificar los jabones:

...éste tiene un color [levantando el producto con una mano], éste tiene otro color [haciendo lo mismo con la otra mano]. Si, si usted se fija... mirá [lo huele]. Éste debe ser de algo de hierbas o algo así y ¿qué significa?... Usted se tiene que fijar por los colores, significa una cosa. Así es la vida.

Para orientar a la investigadora a distinguir los dos tipos de jabones, MG tuvo en cuenta, en primer lugar, los colores, aunque el diseño y el texto en la etiqueta eran casi iguales. A este registro le agregó otro atributo del producto que le ayudó a completar el significado: el olor. En efecto, los jabones tenían diferentes fragancias. Marta Graciela hizo explícita la relación entre estos modos de apropiación de significados y conocimientos: “A ver y éste ¿qué olor tiene? A ver... no tiene gusto a tanto... a ver... es más perfumado. Claro ¡así se aprende!”.

Este relato es orientador para comprender que la lectura es mucho más que descifrar cadenas de letras. Este caso particular, donde hay que diferenciar productos para comprar y/o actuar, ilustra cómo los atributos de los productos —los colores, los sabores, las fragancias— ayudan a configurar miradas atentas y descriptivas de la realidad. Esta situación multimodal no es privativa de los “analfabetos”, porque quienes

estamos alfabetizados también hacemos uso de diferentes modos representativos para otorgar significación a nuestras acciones.

Estas maneras de construir visiones y lecturas de la realidad revelan la complejidad de los mensajes en el sentido de la multimodalidad; las letras no son portadoras unívocas de significado; es el objeto físico —el color, el dibujo, las letras, la fragancia— lo que en conjunto posibilita la apropiación de conocimientos. Es la relación entre estos atributos lo que orienta la significación del texto. Frente a esta complejidad, MG tiene múltiples fuentes de información para leer no sólo las letras. Esta multiplicidad es producto de los usos sociales de la escritura, del uso que las personas le dan en el contexto de los sucesos y las prácticas que la generan (Meek, 2004).

El ejemplo de la distinción de los jabones se complementa con otra situación especial que sucedió después de ese momento y que fue mencionado en el capítulo anterior en relación con las identidades letradas de MG. Ella vuelve a recurrir a la representación multimodal en el reconocimiento de otro tipo de jabón: una cliente estaba buscando un jabón de lavarropas automático de baja espuma y al pasar a nuestro lado preguntó por la ubicación de este producto en la góndola. Mientras la investigadora intentaba ubicar el producto a partir de la lectura del envase, Marta Graciela rápidamente dijo: “*Ese, mirá*”, señalando el logo de burbujas que lo identifica como baja espuma.

Clienta: ¿Lavarropas automático bajo espuma?

E: ¿Para el lavarropas automático? [Empieza a buscar]

MG: Ese, mirá.

Clienta: Ahh el ala.

MG: Ése es baja espuma. Ése es baja espuma de esto. De esta hilera. Ésta es baja espuma también.

Clienta: Ah, gracias.

MG [dirigiéndose a la investigadora]: A ver leé a ver si está bien.

Clienta: Baja espuma [dice señalando las burbujas]. [Risas]

MG: Esa no sabe leer. [Risas.]

Esta cita muestra que Marta Graciela no sólo le indica a la mujer que pregunta cuál es el jabón baja espuma, sino que, además, puede distinguir que el producto señalado corresponde a una marca determinada. “Ese es baja espuma de esto. De esta hilera”, es decir que existen otros jabones de otras marcas que ella conoce e identifica también.

La imagen de las burbujas guía la selección del producto. La distribución espacial del logo en el envase proporciona el medio para la construcción del significado de la envoltura porque los elementos gráficos y la escritura ocupan diferentes lugares. En este caso, el logo ocupa un lugar prominente. La existencia de elementos centrales y otros laterales orientan al lector a moverse del centro al margen. Esta situación hace más fácil la lectura del gráfico porque la imagen en sí misma y sus elementos están colmados de significado. Lo que los diseñadores del envase proponen significar es representado centralmente por la imagen, mientras que el texto escrito es un recurso secundario; no se necesita la decodificación de la palabra escrita para identificar el producto y sus atributos (Kress, 2003).

Finalmente, en relación con este ejemplo, cabe señalar que Marta Graciela reconoce a la clienta como una persona que “no sabe leer”. ¿Por qué supone esto? Frente a esta pre-

gunta la respuesta de MG es tautológica: “porque no sabe leer”. La cliente repite —como lo hace MG en otras circunstancias— “baja espuma”, y señala el logo de las burbujas. Quizás este tipo de estrategias sean comunes en el grupo de personas menos alfabetizadas.

Otra cuestión que resulta interesante para analizar tiene que ver con la ubicación espacial de Marta Graciela en la ciudad. El paisaje urbano proporciona la posibilidad de recorrer sus calles sin necesidad de decodificar los carteles para ubicarse. En los acompañamientos se pudo observar cómo los colores y las formas de estos artefactos incorporan sentido y le permiten situarse en una esquina céntrica. “¿Sabés por qué sé que esta esquina es San Martín y Santa Rosa?”, preguntó para dar pie a una explicación de cómo ella se ubica geográficamente. Relata que reconoce esa intersección de calles porque en una de las esquinas hay un cartel muy grande, de color blanco y rojo, que identifica a una firma comercial muy conocida en la ciudad. Ella se moviliza por el centro a partir de su ubicación, reconoce carteles y edificios situados en las esquinas. Para ubicarse utiliza puntos de referencia, más que los nombres de las calles.

En un trabajo anterior (Lorenzatti, 2007) se describe cómo un grupo de jóvenes que asistían a una escuela nocturna identificaban las instituciones comerciales a partir de los carteles. En un recorrido por el barrio los jóvenes expresaron sus conocimientos sobre las consecuencias de la cultura escrita. Ellos descubrieron dos fábricas (una de máquinas de imprenta y otra de cúpulas) y algunos negocios no identificados, es decir, que no contaban con carteles que informaran sobre su presencia. Esto provocó comentarios en el grupo acerca de las obligaciones impositivas de los dueños, ya que, en la medida en que no se hacían visibles, era probable que no pagaran los impuestos correspondientes. En

este ejemplo se observan no sólo los conocimientos que los alumnos tienen del mundo social, del pago de impuestos y su relación con la letra escrita, sino también la función de la gráfica en la construcción de significados de los textos.

Además de guiarse por el paisaje físico de la ciudad, MG lee algunas partes de los letreros, porque reconoce letras y palabras ubicadas en los carteles. Como en cualquier situación de lectura, esta identificación está asociada al contexto de la acción que ella desarrolla. Por ejemplo, en el marco del trámite de la escritura de la casa, en una visita realizada al abogado, buscábamos un sitio para estacionar el auto. En ese momento MG detectó un espacio de estacionamiento a mitad de la cuadra. Al preguntarle cómo lo había reconocido ella contestó que algo sabía leer, que podía leer algunas cosas.

Marta Graciela realiza muchas acciones a partir de las imágenes gráficas que orientan su quehacer cotidiano. Por ejemplo: las compras que realiza en el centro de la ciudad, para lo cual usa el transporte urbano y se dirige a distintas tiendas y comercios; la identificación de los productos de los supermercados y comercios barriales a partir de las imágenes; la venta de cosméticos de Avon; en la iglesia, puede oficiar de maestra auxiliar de los niños a partir de la interpretación que hace de la Biblia con imágenes; se ubica espacialmente en el centro de la ciudad a partir de los carteles que identifican algunos negocios. En cada una de estas acciones está presente la imagen gráfica como un elemento importante que ella utiliza para significar su entorno.

Esta manera de apropiarse de los conocimientos remite a su propia historia personal, a su grupo familiar, a su contexto inmediato cuando era niña. Necesitó usar ese modo para “sobrevivir la vida”. En este sentido, las imágenes son representaciones socioculturales que van marcando maneras de aprender y actuar en el mundo.



Los usos sociales de la lengua escrita también se apropian a lo largo de la vida de las personas y esta apropiación no se da en un vacío social, sino que se realiza en el pequeño mundo donde uno nace y vive cotidianamente. Los conocimientos que MG tiene de estos usos están vinculados a la disponibilidad que tuvo y tiene en su vida cotidiana de explorar e interactuar con materiales escritos.

Las lecturas de la realidad que apelan a este modo representativo aportan elementos para seguir complejizando la definición de literacidad. Ser usuario de la cultura escrita implica utilizar la tecnología de nuestro tiempo y decidir el uso de la lectura y la escritura para necesidades particulares (Meek, 2004).

Es necesario reconocer que la alfabetización tiene una historia social, pero también una historia biográfica. La cultura escrita emerge de la historia social de los niños, de su lengua y de su observación de los adultos usuarios de esa cultura que los rodea (Meek, 2004). En este caso en particular, la identidad de MG como no lectora tiene más relación con una construcción social de la lectura (es decir, con las formas privilegiadas y prestigiosas socialmente) que con lo que ella efectivamente puede hacer, es decir, con los usos de la lengua escrita que despliega en los espacios sociales por donde circula, con su lectura del mundo. La identidad letrada de MG, que se describió en el capítulo anterior, es producto de su propia trayectoria social, biográfica y educativa.

### *Letras y números*

En relación con los textos multimodales, se observa una combinación de palabras con imágenes, colores y números a la vez, en una distribución específica del espacio gráfico. Para

referir las prácticas que MG desarrolla con los números hay que señalar que, en el marco de los NEL, Street y Baker (2005) hacen una analogía con el concepto de literacidad (*literacy*) para hablar de numeracidad (*numeracy*) y señalan que también se trata de prácticas sociales donde se observan conceptualizaciones, valores y creencias sobre los números que se insertan en prácticas más amplias.

Estos autores incorporan la numeracidad en el concepto de multimodalidad y reconocen que muchas veces estos eventos no ameritan escritura. Se hacen “en la cabeza” o utilizan imágenes o estrategias mnemotécnicas. Muchas prácticas en matemáticas utilizan distintas modalidades, como los signos, ya sea en la forma de símbolos numéricos, palabras o diagramas (como números cuadrados) e insertan éstos dentro de textos, con secuencias, yuxtaposición que indica significado, etc. Estos modos facilitan la comprensión del mensaje.

Marta Graciela identifica letras y números en numerosos textos en distintos lugares. En el espacio laboral ella trabaja con los números que se señalan en los catálogos de Avon, los reconoce y los usa cuando vende, cuando cobra y cuando paga en el banco. En el espacio doméstico interactúa con las boletas de impuestos colgadas en la pared; con el almanaque para ubicarse temporalmente y para tener presente el contenido religioso, que la invita a orar; con las tarjetas telefónicas que le permiten comunicarse con amigos y familiares. En el espacio social religioso, MG ubica los versículos a partir de los números en el índice y las distintas partes de la Biblia.

A continuación se describe la manera en que ella usa los números en sus prácticas de venta. Como ya se ha observado en otros estudios (Fuenlabrada y Delprato, 2009), una actividad relevante en torno a la comercialización está vinculada al precio del producto que será objeto de esa comercializa-

**PLANET SPA Olive Oil**  
 tratamientos hidratantes

Brinda elasticidad y brillo. <b>Recto Extra Hidratación de Aceite para el Cuerpo</b> 125 ml 60696-2 <b>\$15.99</b>	Repara el cabello y lo deja suave y brillante. <b>Máscara Acondicionadora para el Cabello</b> 125 g 60698-8 precio regular \$12.99 <b>\$7<sup>99</sup></b>	Hidrata profundamente y recupera la elasticidad. <b>Crema Corporal</b> 200 g 60697-0 precio regular \$29.99 <b>\$19<sup>99</sup></b>
---	---	--

Precios de los productos con decimales

ción. Esto demanda el desarrollo de estrategias para la lectura de precios y, particularmente, el reconocimiento de que algunas estrategias de promoción de la venta (el uso de números decimales, como \$4.99 o \$49.90) están reñidas con su conveniencia práctica, lo cual lleva a los sujetos a generar adecuaciones en las que prima la viabilidad del precio.

Uno de los componentes que forman parte de la venta de los cosméticos Avon es el precio del producto. Marta Graciela lo identifica claramente a partir del número que se encuentra pegado a la imagen (puede ser debajo o a un costado). De acuerdo a su relato, se observa que se ha apropiado de conocimientos sobre lo que significa una transacción económica porque redondea hacia arriba el precio. De esta manera responde a un problema del mercado sobre la ausencia de monedas de menor valor.

Bueno, yo vendo como ser éste. Esta señora me pide este corpiño, supongamos, bueno yo le digo mirá a cuánto está el corpiño... Acá está el precio... sale 45 pesos. [El precio real que figura en el catálogo es 49.90]. Porque están las moneditas que ya no te dan cambio, bueno la vendo, me pide el talle... supongamos...

El redondeo del precio está ligado a una relación comercial y se trata de una estrategia de cálculo mental eficiente y eficaz para resolver las situaciones cotidianas. Es decir que, en el contexto de comercialización, la viabilidad de los precios conlleva el dominio de los “números que convienen”: los números redondeados que facilitan el cálculo y el cobro. Algunos estudios previos reportan el caso de organizaciones de artesanas que fijan el precio de su producción con números convenientes para el cálculo:

A su vez, llama la atención que los precios escogidos por las artesanas que venden fuera de la comunidad sean todos múltiplos de cinco, respondiendo a una preocupación adicional por facilitar los cálculos que demanda la situación de venta (del total de la venta, de su precio final luego de aplicarles descuentos). Así, hay ollas de \$10, \$15, \$20, \$35, \$40, \$50, \$60, \$70, \$80, \$100, \$200 y \$350. Las blusas pueden ser de \$300 o \$370 según el tiempo de trabajo (Fuenlabrada y Delprato, 2009).

En el espacio laboral, Marta Graciela construye significados a partir de los modos gráficos y numéricos pero incorpora la escritura que otras personas, los clientes, realizan sobre los productos elegidos.

Los conocimientos matemáticos que ella expresa en su actividad vendedora devienen de prácticas que ha desarrollado a lo largo de su vida. Ella recuerda que las medidas

de peso y los precios de los productos los fue aprendiendo cuando era joven y trabajaba en una feria de verduras en la provincia de Salta.

A partir de las reiteradas visitas a la casa de Marta Graciela se observó que siempre se encuentra a la vista, ya sea sobre su cama o su mesa del comedor, el cuaderno de la escuela. Ella menciona que todos los días realiza la tarea escolar. Se puede observar también, en las últimas hojas del cuaderno, la escritura de números telefónicos que pertenecen a instituciones públicas, porque ella anota ese dato para realizar los reclamos pertinentes.

Este ejemplo refiere a dos cuestiones multimodales. Por un lado, indica que MG identifica en las boletas de los impuestos los números correspondientes a las instituciones y, por otro, que escribe esos números en el cuaderno.

Otro ejemplo cotidiano donde puede verse cómo MG identifica números en un texto escrito es el uso de la tarjeta telefónica con su propio teléfono fijo. Así describe de qué manera va siguiendo los pasos que le indica la computadora para hacer un llamado.

Llamar por teléfono, yo te llamo, yo como ser *me las ingenio...* yo llamo con la tarjetita, ¿ve? Acá está mi tarjetita [la muestra], llamo con mi tarjetita, supongamos que ahora yo voy a llamar una amiga yo te muestro, *te voy a enseñar...* yo voy a llamar una amiga. Yo pongo mi candado... Yo como ser en este tengo mi llave por las dudas me chorean [por robar] mi llamada. Yo lo bloqueo cuando me voy... entonces yo marco. *Lo aprendí, me avisa la computadora. Me va a decir que ingrese mi número, ahora estoy ingresando mi número 43711 ¿ve?... y ahora pongo a cinco cinco nuevo. Ahí dice ¿ve? [Me muestra donde dice en la tarjeta y... me da el teléfono... para escuchar]. [La computadora dice: "Siete pesos tiene de crédito"]*. Entonces

yo llamo una amiga... ¿ve? *Ahí dice: ingrese el número, te avisa todo.* Entonces usted yo ahora presiono llamo... uyy ¿ve? Y numeral después para la tarjetita. Ahora llama. Está llamando.

Cabe señalar que la tarjeta que utiliza tiene disponible un monto fijo que se va gastando en cada llamada. El procedimiento comienza cuando se ingresa el número que figura al dorso de la tarjeta (MG ubica perfectamente ese número) y luego se aprieta la tecla numeral. Marta Graciela conoce el funcionamiento de este artefacto porque el teléfono está programado para que una voz le indique paso a paso qué debe realizar: “Me avisa la computadora”, “Te avisa todo”. En esta expresión reconoce las funciones de la voz. Le otorga significación al mensaje grabado en la máquina. Ingresa el lenguaje oral a través del teléfono y cumple una función prescriptiva, ya que secuencialmente “esa voz” le va dando las instrucciones, una cosa después de la otra, un sonido después del otro, una palabra que oficia de consigna y le va pausando lo que tiene que hacer. Es una relación social entablada con una persona desde el otro lado del teléfono lo que le facilita la comunicación. Esta cita muestra también que este modo de usar el medio telefónico le permite incorporar a su vocabulario palabras que son ajenas al lenguaje cotidiano, como es el caso de la palabra numeral.

Este ejemplo da cuenta de los distintos modos que se entrecruzan en esta acción. Marta Graciela conoce la función del número que está registrado, espera la palabra de la computadora desde el auricular; a partir de allí digita los números para comunicarse, y a la vez se informa sobre el crédito que le resta en esa tarjeta. Sabe que cuando se agota debe comprar otra tarjeta porque su plan telefónico no contempla el abono mensual. En caso de no tener el crédito otorgado por la tarjeta, ella sí puede recibir llamadas, pero no realizar-



telefónicos. Marta Graciela no señaló cualquier número; podría haber elegido el monto a pagar, pero no lo hizo. Focalizó su mirada en el número que figura debajo de las siglas de la empresa que cobra el impuesto. Es el único número que presenta las características de un número telefónico: 0-800 (se trata de los números gratuitos) que lo distingue de la cantidad que debe abonar (un número menor). Esta situación devela la interpretación que ella realiza de los diferentes componentes de la boleta.

Otra evidencia de la interpretación que hace Marta Graciela de los números y las letras se observó el día que fue a cobrar el subsidio estatal al Banco de la Nación Argentina. Al entrar al recinto corrió a sacar un número de orden, que estaba ubicado debajo de la escalera, y riéndose dijo: “tenemos el D 90 y están llamando al C 35, uuu... hay que esperar”. Esta lectura involucra el reconocimiento del ticket y la implicación en tiempo de espera. *Significa también una interpretación a partir de la yuxtaposición de letras y números.* Marta Graciela otorga significado a esa combinación que responde a maneras convencionales de indicar a una persona que debe esperar su turno en las instituciones. Además, identifica que la letra D es posterior a la letra C. Y también hay un cálculo mental para entender que faltaban ser atendidas 65 personas de la letra C y 89 de la D. El uso de la lengua escrita y la literacidad es una cuestión de uso social y se relaciona con los propósitos de la acción de los sujetos.

En el espacio social religioso MG reconoce los versículos de la Biblia a partir de dibujos, letras y números. Ella organiza y se apropia del significado a partir de la simultaneidad de esos modos representativos. En relación con los números, puede diferenciar también los números naturales de los romanos: “Pongamos, yo quiero leer acá... me manejo así. Mirá, pongamos que acá tiene el número. Número tanto,



entonces dice y lo busco. Pero todo eso aprendí acá. Dios me enseñó”. El número natural señala el versículo y el número romano la palabra del pastor. Marta Graciela busca el versículo correspondiente en la Biblia a partir de estos índices. También identifica los versículos a partir de las letras de los nombres de los pastores. Por ejemplo, para indicar el versículo de Isaías, señaló la letra 1. Al preguntarle cómo sabía que allí decía Isaías, contestó que después de la 1 decía “sa”. Le señalé que podía decir Isabel. Se rio y me dijo: “dice Isaías porque ahí están las letras, no dice Isabel”. Éste es un claro ejemplo sobre la literacidad: no es necesario conocer todas las letras; la literacidad es cuestión social, y no sólo el desdramatamiento de la palabra.

### *Lenguaje oral e interacción verbal (hablar con otros)*

Hablar es un asunto humano. El lenguaje forma parte de la cultura escrita y su primera forma es el habla. Lo hacemos con “otros”; de esta manera, hablar y escuchar son actos tan ordinarios que muchas veces pasan desapercibidos y no se les considera como maneras diversas de usar el lenguaje para aprender cómo funciona el mundo y para acumular una comprensión compartida de él (Meek, 2004; Kalman, 2003).

En las sociedades prealfabetizadas las personas aprendían en las reuniones familiares y con los vecinos, donde se les enseñaban formas de recordar mediante el habla y el canto o recitaban genealogías para transmitir los conocimientos de generación en generación. Otra herencia oral de estos tiempos era el proverbio, porque a partir de historias cortas se transmitía experiencia, acontecimientos que reflejaban tensiones y argumentaciones de las personas. Los consejos que de-

vienen de la sabiduría popular son sólo una muestra de que todas las sociedades son orales (Meek, 2004).

En esta investigación se puede apreciar que el lenguaje oral asume distintas características en función de los contextos en los que se presenta. Uno de los espacios sociales donde la oralidad, basada en la palabra escrita, cumple un papel fundamental, es la Iglesia evangélica. En la reunión de la red, la palabra de la líder descansa en los consejos e interpretaciones de la palabra escrita. La oralidad es la intermediaria de la palabra de Dios escrita en la Biblia. La única persona que tiene el texto sagrado en esa reunión es la líder. Es ella quien lee e interpreta lo que dice la escritura sagrada. Lee los versículos y explica el sentido general del texto.

Bueno, entonces vamos a empezar con la palabra. Vamos a leer, vamos a abrir el libro Éxodo. Es el segundo libro... ¿Qué quiere Dios de nosotros? Que le sirvamos, que nos aferremos a él. Entonces lo hagamos y tenemos por seguro la bendición y la promesa de Dios. Entonces nos aferremos a esta pequeña palabra que siempre damos en las reuniones que sirven para fortalecernos para aferrarnos a él. ¿Les gustó la palabra?

El discurso de la líder va orientando la participación de las mujeres en la reunión y ellas resignifican el texto a partir de sus experiencias de vida. Se producen diálogos e intercambios entre las fieles, se comparten visiones sobre un problema y se aconseja sobre los caminos a seguir, siempre a la luz de la palabra divina. Marta Graciela permanentemente agradece la bendición de Dios.

Yo le quiero dar gracias a Dios que nuevamente por la vida que me presta. Por lo que me guarda. ¡Siempre te sustentaré y siempre te guardaré! ¿No? Es la verdad, el Señor siempre me

dijo eso. Entonces yo doy gracias al Señor por esto... Le doy gracias a Dios por esto... Dios gracias al señor porque la luz se ha arreglado, me han anulado, no pagué los 75 y gracias a Dios pude hacer ese trámite [en referencia al trámite realizado para reclamar la boleta de la luz].

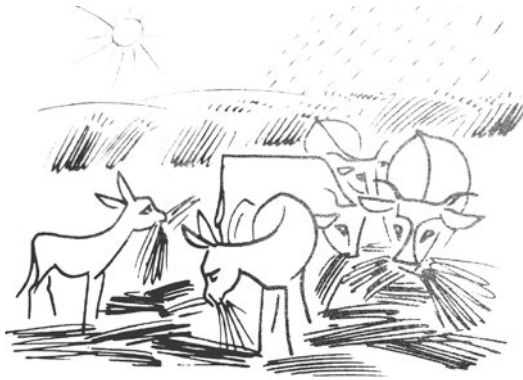
La líder avanza en el sentido de guiar los análisis del texto sobre los problemas que cada quien está pasando en su vida, con sus hijos, con su familia.

Líder: Llevado al dolor de nuestras vidas... cuántas veces hemos pasado por momentos amargos varios de nosotros. Aun teniendo a Dios en nuestros corazones cuántas veces nos hemos quejado...

MG: Siiii, a mí una vez me pasó en la iglesia yo estaba orando por mi nuera y el Señor me dijo yo pongo aguas dulces en las aguas áridas y yo orando. Yo voy a poner aguas dulces en las aguas áridas y ahora me confirma en su palabra...

Líder: ¿y qué es lo que es eso? Es una transformación. ¿No?, es algo que estaba así, hoy lo vemos está mal. Lo vemos al problema, cada uno piense en su problema, en su circunstancia difícil y uno lo ve y dice humanamente dice: no sé cómo solucionarlo, o dice: se me hace difícil porque el problema es así. Y es así porque cuando viene Dios, se lo transforma totalmente.

En esta cita se observa el valor que le otorga MG a la palabra de Dios, a la oralidad que expresa la palabra escrita en la Biblia. “Me confirma en su palabra...” implica una visión de la palabra como signo, como medio de influencia sobre los demás y sobre sí misma. La palabra “puede salirse de las páginas para irradiar distintas formas de poder” (Zavala, 2002, p. 176).



### **El mejor y más exquisito forraje (30.24)**

Pasaje de la Biblia que Marta Graciela relaciona con la "palabra oral"

Al ser interrogada sobre esto Marta Graciela se explaya y expresa [parafraseando un versículo de un pastor]:

El exquisito forraje que fue dado, que nos da el Señor, es la palabra. Exquisito forraje, es la palabra, el alimento es la palabra... Claro, la *palabra oral*. Entonces lo importante es *leer* la palabra donde nos dan alimento para nuestra alma. La grandeza que es conocer esa palabra de Dios, la palabra *te hace libre* de muchas cosas. Pongamos que la palabra de Dios te sana, acá está la sanidad, está la palabra. Yo tenía cáncer, y Dios me curó.

Esta cita invita a varias reflexiones sobre el lugar de la palabra oral y escrita. Marta Graciela concede un valor supremo a la palabra oral porque se constituye en el *alimento espiritual para su vida*. Por ejemplo, en la reunión de la red ella expresó el alivio que le significó haber iniciado el trámite sobre el reclamo de la boleta de la luz y también compartir

con las fieles que estaban presentes algunos problemas que tenía con su nuera. Es decir, el espacio social que se genera en torno a la lectura de la Biblia es significado por MG como la posibilidad de orar, redimir su alma, compartir sus problemas y aliviar su angustia.

A la vez, MG reconoce la importancia de realizar las lecturas de la “palabra”. Cabe preguntarse cuál es el sentido que ella le otorga a la actividad de leer. Leer, para ella, implica “alimentar el alma”. Para realizar estas lecturas apela a la repetición porque le permite recordar lo que predica el pastor. Lo expresa de la siguiente manera:

Ahh escuchando. Es fácil, usted lo graba, yo como ser voy a la iglesia, cuando el pastor está dando la clase, yo me meto en él. Presto la atención de lo que está diciendo, no me importa quién se mueva, quién camine, yo estoy ahí escuchando, lo repito y me lo grabo.

En la Iglesia evangélica, la memorización de versículos influye en la conceptualización de la lectura más allá del acto de descodificar y descifrar el contenido de la Biblia. Escuchar la palabra de Dios, tanto desde los discursos de los otros como de la propia conciencia, para muchas personas se asemeja a leerla (Zavala, 2002).

Marta Graciela también le otorga otro valor a la palabra del Señor, que es el poder sanador: “acá está la sanidad, está la palabra”. La palabra de Dios adquiere corporeidad y la protege porque la puede curar.

A partir de lo observado en la reunión de la red —y de las expresiones de MG en las entrevistas— la Biblia es el documento escrito que revela la “verdad” y orienta las acciones cotidianas de los fieles. Es la oralidad la que da sustento a estas prácticas sociales alrededor de la cultura escrita. Hace

uso de la oralidad en las distintas instituciones para desarrollar distintas acciones: indaga, solicita, pregunta en situaciones de interacción verbal; hablando con otros.

A diferencia del espacio social religioso, donde la oralidad se relaciona con la prescripción y la verdad —porque orienta en la comprensión de la palabra divina—, en las instituciones públicas el lenguaje oral se convierte, muchas veces, en el puente para lograr propósitos determinados. Cabe advertir, sin embargo, que las intervenciones orales de Marta Graciela son acciones comunes respecto de lo que hace el resto de las personas, independientemente del nivel de escolaridad alcanzado. Por ejemplo, durante el acompañamiento a la empresa de servicios eléctricos, ella utilizó la *pregunta* como un modo para llegar a la oficina donde debía realizar el reclamo de la boleta de luz. En la entrada del edificio ella saludó, le informó al guardia el motivo de su visita y le preguntó hacia dónde dirigirse. El señor la envió a “Consumo y facturación”.

Guardia: tiene que ir abajo adonde dice “Consumo y facturación”.

MG: Bueno, gracias. ¿Dónde es? ¡Está lleno de gente!, ¡toda esa cola!... Ah ¿cómo dijo?, ¿qué dijo?

E: Consumo.

MG: Una oficina chiquitita dijo.

[...]

[En el camino hacia el lugar indicado, se dirigió hacia una cajera:]

MG: Mirá te muestro. Tengo un plan...

Cajera: No, no es acá [con el brazo le indica hacia dónde tiene que dirigirse]

MG [repite]: facturación, facturación...

En esta cita se registran dos cuestiones: en primer lugar, Marta Graciela ya no pregunta, sino que *intenta explicar su situación* para que le indiquen el lugar correspondiente al trámite. En segundo lugar, la cajera no explica verbalmente sino que se maneja de manera gestual, y ese modo es entendido por MG.

Los gestos, las miradas y los contextos comunes de significación forman parte de los hábitos de conversar, y esto no atañe solamente a los analfabetos. Estas evidencias permiten argumentar que MG no es discapacitada, ya que hace lo mismo que las demás personas para moverse dentro de las instituciones. La diferencia es que a lo largo de su vida aprendió a depender menos de lo escrito y cuando necesita ayuda moviliza a otros lectores. Estos registros invitan a entender que el lenguaje hablado abarca una serie de actividades que se entretajan con los distintos aspectos de la vida cotidiana de las personas (Meek, 2004).

Sin embargo, no fue suficiente la señalización que efectuó la cajera porque en el camino MG volvió a preguntar a otro guardia de seguridad —ubicado muy cerca del lugar buscado— a quién le dirige una *pregunta directa*: “¿dónde está Facturación?”

En este registro se puede observar la secuencia de preguntas y repreguntas que fue haciendo en el interior de la institución. Esto no es privativo de las personas de nula escolaridad porque en muchas ocasiones quienes estamos escolarizados también preguntamos para orientarnos y llegar al destino sin leer los carteles que indican lo que preguntamos.

Los diálogos establecidos por MG con las distintas personas le otorgan la información necesaria para que pueda

decidir hacia dónde dirigirse para llegar a la oficina de Consumo y facturación. Nuevamente se observa la estrategia de la repetición, como lo hace en el espacio religioso y laboral: va repitiendo la palabra del lugar de destino: “facturación, facturación”. Marta Graciela llegó a la oficina correspondiente por las indicaciones. En este ejemplo puntual la interrogación es usada para *ubicarse espacialmente en la institución, y, a su vez, funciona como mediadora de la palabra escrita que se encuentra en los carteles que señalan el camino.*

Éste no es el único uso que Marta Graciela hace de la oralidad. En otras ocasiones también usa la pregunta para *confirmar lo que ya conoce.* Esta forma de implementar la pregunta se observó el día que cobró el subsidio estatal cuando llegó al lugar donde se encuentran las cajas pagadoras en el Banco de la Nación. Si bien tenía el orden del turno y debía esperar a ser atendida, necesitaba corroborar la información que le habían dado en el Ministerio de Trabajo. Por esta razón, se acercó a preguntar al cajero si era cierto que cobraba en ese lugar.

MG: ¿Están pagando el plan P?

Cajero: Tiene que hacer la cola.

MG: Sí, ya sé. Es para no esperar.

Cajero: Tiene que hacer la cola.

La pregunta apunta a buscar una información porque *desconfía de los datos obtenidos* en el Ministerio de Trabajo. Ella pregunta de manera general sobre su situación, sin embargo, frente a la ausencia de la respuesta correspondiente, desdibuja el objetivo de la pregunta porque responde “es para no esperar”. Así indica el propósito específico de acercarse al cajero. Busca confirmar lo que supone para no perder más



tiempo en esta agencia si no es el lugar indicado para cobrar. Dada la cantidad de tiempo que invierte en hacer este tipo de trámites, hacer la fila sin resultados concretos es una acción no deseada.

La necesidad de *ratificar o rectificar información* es uno de los motivos por los cuales ella pregunta en todos los lugares. Lo reconoce expresamente: “Cuando no me entiendo mucho voy y lo pregunto a una persona que tengo de confianza; entonces ella me explica cuánto de moneda es, cuántas más moneditas son y no me equivoco”. Una persona de su confianza en este tipo de situaciones es el empleado de la institución.

Estos actos orales que Marta Graciela desarrolla dentro de las instituciones también están presentes en el espacio social urbano por donde ella circula cotidianamente. Reitera que nada le impide moverse por el mundo, es decir, puede indagar, luchar, preguntar y acudir a distintas personas para encontrar respuestas o soluciones a sus problemas.

En el ámbito ciudadano la presencia de la oralidad coincide muchas veces con la mediación de otras personas para ayudar y orientar a Marta Graciela en lo que necesita. Esto ilustra la imbricación de los modos, las herramientas y los mediadores para la significación de la realidad. En este espacio social ella hace usos diferenciados de la oralidad. Por ejemplo, así como en las instituciones la pregunta la orienta en la búsqueda de la oficina pertinente, en la calle la interrogación le permite tomar decisiones sobre los lugares adonde ir en función de las tareas que debe realizar.

MG: Siempre hay alguien que sabe... Noooo, hay *que preguntar... hay que preguntar*, usted no conoce nada. Sé venir hacer las compras al centro. Pregunto, pregunto cómo hago. Eso. Para mí es *tan fácil hacer la vida*.

Marta Graciela señala su relación con los mediadores porque “siempre hay alguien que sabe”, y pareciera que si ese alguien no supiera, a ella no le importaría. La relación social va más allá de la respuesta puntual que le puedan dar porque la pregunta y la repregunta es una estrategia que le permite continuar “haciendo la vida”. Ella *usa la presencia y las voces de los otros para confirmar lo que ya conoce*. Esta situación remite a una de las definiciones de lo que es ser alfabetizado: usar el lenguaje oral y escrito de manera deliberada para establecer y mantener relaciones sociales y para participar en actividades culturalmente valoradas (Kalman, 2004).

Hace un uso intencional de la lengua oral y escrita; tiene más desarrollados aspectos de la comunicación oral que la escrita, pero no deja de usar la escritura en su contexto amplio. En otras oportunidades también *combina el lenguaje oral con la escritura*, ya que solicita a la persona interrogada que le *anote* en un papel la información solicitada:

¿Qué tengo que hacer? Señalo bien un lugar, me anotan... esa vez lo señalo bien, miro qué hay al frente... cómo tengo que hacer, entonces ya me fijo... me bajo por ejemplo en la esquina y me tengo que volver... sí. *Sí, así, así me he manejado toda la vida.*

En esta cita, sobresalen varias cuestiones:

- a. En primer lugar, el reconocimiento que Marta Graciela hace de la función de la escritura porque apela a la anotación y esta acción posibilita guardar la información. En el marco de sus acciones donde la repetición y la memoria se constituyen en operaciones importantes para la realización de sus actividades, es necesario resguardarse a partir de la escritura. La escritura visi-

biliza un lugar, se archiva esta información; ella puede acudir a la misma cuando la necesite, si su memoria le falla. Es decir que lo puede leer en otra ocasión. La palabra escrita le otorga entidad material y corporeidad física a la información en un papel que ella puede guardar para usarlo en otro momento.

- b. En segundo lugar, ese dato escrito no es suficiente para ella porque necesita apropiarse del lugar de otra manera, como lo ha hecho históricamente, a partir de otros modos: *lo señala, observa el contexto y piensa* en el recorrido, en este caso del ómnibus, y dónde se puede bajar.
- c. En la cita MG ofrece pistas para pensar en los modos y procesos de apropiación de los conocimientos que pone en juego y que coexisten con la escritura; recurre a una diversidad de formas para entender la realidad y relacionarse con los otros.

Ésta es la manera en que ella se “mueve” por la ciudad. El día que fue acompañada por la investigadora al Ministerio de Trabajo, desde el Banco de la Provincia de Córdoba, distante unas 20 cuadras aproximadamente, tomaron un taxi, y MG le indicó al chofer todo el recorrido sin necesidad de darle la dirección exacta. El taxista quiso tomar otro camino pero ella solicitó que circulara por una calle céntrica específica porque significaba un trayecto más corto. Reconoce sólo el nombre de las avenidas principales y sus referencias físicas son las plazas del centro. En un mundo letrado es difícil encontrar alguien que no tenga algunos conocimientos acerca de la cultura escrita (Street, 1993; Ferreiro, 1980).

En el estudio de los escribanos en la plaza de Santo Domingo, en México, Kalman (2003) muestra que el alfabetismo está situado históricamente y contextualizado por otras

realizaciones de lectura y escritura. Algunos de los clientes, que en un sentido tradicional se podrían considerar analfabetos, mostraron conocimientos del sistema de escritura y de la forma en que se usa, tomaron decisiones con base en su conocimiento de la situación, tenían en cuenta el poder que les confería el texto, y realizaron análisis de los resultados y sus consecuencias. En el caso de Marta Graciela se puede observar que aunque no toma el lápiz o el teclado de la computadora, sí hace uso de la lectura y la escritura. Ella conoce también que el acceso a los textos escritos está mediado por el lenguaje oral y, al igual que los escribanos de Santo Domingo, no ve a los textos como autónomos, sino como parte viva de un problema a resolver, o de un contexto particular de sus acciones.

Hace muchos años, Scribner y Cole (1981) definieron la alfabetización como práctica social y la entendieron como una secuencia de actividades que requiere el uso de tecnología (lápiz o computadora), destreza (saberes específicos —*know-how*—) y conocimiento social. En las acciones de Marta Graciela se observa un uso del conocimiento social mucho más desarrollado que las destrezas o saberes. También es importante indicar que hace uso de la tecnología en función de las situaciones, es decir, toma el bolígrafo para firmar en el banco; explora las envolturas de los productos; reconoce los diseños de los productos; utiliza las imágenes en la venta de Avon y redondea el precio de los objetos vendidos; sabe poner una hoja impresa al derecho para que se lea.

### *Mediaciones y mediadores*

La imagen visual/gráfica y el lenguaje oral tienen una fuerte presencia como modos representativos que le permiten a

Marta Graciela apropiarse de los conocimientos y los objetos escritos en los distintos espacios. Sin embargo, estos modos representativos no operan de manera autónoma, sino que lo hacen conjuntamente con herramientas mediadoras.

Importantes desarrollos teóricos han dado cuenta de que la apropiación de conocimientos se realiza en actividades colectivas con otros lectores y escritores (Kalman, 2008; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1999, entre otros). Es necesario señalar, entonces, que los diversos modos de representación funcionan sincronizados con la participación de otras personas que se convierten en interlocutores o intermediarios de las demandas de MG; es decir, la multimodalidad *per se* no genera apropiación, sino que aporta recursos culturales simultáneos a la construcción de significados. Este proceso de simultaneidad de modos y mediadores fue observado en las diferentes acciones desarrolladas por ella.

Uno de los espacios donde se encuentran intermediarios es el espacio religioso. Éstos introducen explicaciones e interpretaciones de la palabra de Dios. Por ejemplo, MG reconoce que no siempre encuentra los versículos, y entonces apela a la colaboración de otros adultos que están presentes, que pueden servir de mediadores del texto escrito.

Se pudo observar también que diferentes personas oficiaban de mediadores de la palabra divina, que realizan esta actividad de diversas maneras y en escalas distintas: el pastor, la líder de la red evangélica y las vecinas que son fieles y amigas de MG. Todos predicaban a grupos de personas, comparten con ellos la palabra de la Biblia.

El *pastor* predica a todos los fieles un día a la semana en el templo y también cumple una función específica de enseñanza a grupos de personas que asisten al instituto bíblico. Marta Graciela acude a los dos lugares, y en ambos se apropia de diferentes conocimientos y reconoce de manera espe-

cial los aprendizajes sobre la vida conyugal y familiar que se realizan en el instituto. Ella sostiene que

...se estudia, se aprenden muchas cosas, como ser, se aprende la escuela bíblica, que es el puente divino... Lo saca de la Biblia [por los contenidos que enseña el pastor]. Se aprende, es importante, es importante porque tenemos oraciones.

La *líder*, en una escala más reducida de las reuniones de la red, explica la palabra divina y promueve la participación de las fieles. Ella forja un tipo de acercamiento más directo a los versículos porque promueve reflexiones de las mujeres sobre su propia vida; ellas comparten sus problemas y oran para alcanzar soluciones propias y ajenas.

Además de apropiarse de las interpretaciones de la palabra escrita que el pastor y la líder predicán, Marta Graciela apela a la ayuda de otras personas. Por ejemplo, necesita que alguien le confirme lo que el pastor predica para memorizar los versículos.

No, no podía aprender la Biblia. La gente que no sabe leer *la graba*... Yo veo ahora a las personas ahora que saben leer, yo los miro, ¿no? A ver... vamos a la iglesia y yo le pregunto: ¿qué es lo que ha leído el pastor? ¿En qué parte ha leído? Ahh, mirá, esperate que me recuerde. Yo grabo y me constato lo que está enseñando, lo hago leer por otra persona a ver si ha dicho de verdad o no. No, no creas que yo me confío en todo.

En esta cita Marta Graciela se compara con los lectores de la Biblia y los presenta como desatentos, mientras que ella “lo graba”. También contrasta este conocimiento con lo que la otra persona le lee. Enfatiza su actitud de desconfianza frente a la palabra del otro, en este caso del pastor. Es decir,

le hace leer a otra persona esa parte del sermón para constatar si lo narrado realmente figura en la Biblia.

A veces, con algunas *vecinas* compañeras de la Iglesia se reúne en su casa a leer la Biblia y orar por los conocidos. Se trata de reuniones cortas con un objetivo específico que puede ser leer un versículo o rezar por una persona que tiene un problema concreto.

Marta Graciela relata cómo se desenvuelve en su trabajo como maestra auxiliar de los niños y reconoce que si no puede encontrar los versículos que debe enseñar también recurre a “otros que leen”, ya sea la maestra principal o los mismos niños: “Yo como no sé leer lo hago buscar, lo haces buscar, buscamos pongamos esto... Sí, pero también lo hago leer por otra persona, entonces yo le explico a los chicos”.

En esta situación particular ella se convierte en mediadora de la palabra escrita cuando explica su interpretación a los niños. De esta manera se observa cómo los propósitos de las diferentes acciones de una misma persona la van configurando desde alguien que requiere y usa intermediarios para ubicar los textos escritos, a ser ella misma interlocutora o intermediaria en un evento letrado particular. En efecto, en el espacio social religioso Marta Graciela hace lecturas, otorga significación a los textos a partir de las imágenes, de la oralidad y de la memorización de los versículos. Lo puede realizar a partir de los sermones del pastor, de la prédica de la líder y de las conversaciones con sus compañeros. Estos modos y medios promueven la apropiación del contenido religioso y van conformando matices de las identidades letradas tal cual fueron presentadas en el capítulo anterior.

En el *espacio social laboral* participan también los intermediarios, que son quienes a veces le leen a Marta Graciela los catálogos para indicar los destinatarios y/o el precio de

los productos. Son las personas que actúan como puente para favorecer que MG se apropie de conocimientos. En ocasiones ella, al igual que en la iglesia, despliega acciones repetitivas sobre el precio del producto.

Como ser esta mujer me encargó este collar. Vale 20 pesos, el collar vale 20 pesos, éste sale 20 y éste sale 45. Yo le hago leer a la mujer, porque yo soy muy astuta en ese sentido. Le digo: “che, decime ¿cuál es el precio? ¿Es éste? Acá está”. ¿Ve? Así. Es fácil... yo vendí todas estas cosas.

Según esta cita, en el espacio laboral ella repite el precio y pareciera que esta estrategia actúa sobre los procesos de memorización. Se puede observar que usa la repetición, como lo hace en el espacio religioso, diciendo “vale 20 pesos, el collar vale 20 pesos, éste sale 20” y también puede compararlo con otro que cuesta 45 pesos.

Marta Graciela reconoce que se produce esta relación con “los otros”, que son las personas a quienes ella recurre para recibir ayuda. Este proceso de mediación lo explica de la siguiente manera:

...siempre cae una mosca en la leche. Siempre hay alguien en la casa y le digo: che, decime cómo es esto. ¡¡Es tan fácil!! Y si no presto atención, porque depende de prestar atención nomás.

Utiliza una expresión popular: “que llega justo ahí, que me lee”. “*La mosca en la leche*” indica que en un grupo de personas siempre hay alguien con otras características. Si bien en ocasiones esta expresión se usa de manera peyorativa para señalar lo que sobresale, y además incomoda, en este caso MG no lo significa de esa manera.



Marta Graciela reconoce que quien le ayuda sabe más que ella, por eso demanda indicaciones. Este refrán popular señala otra cuestión importante para definir a la literacidad: en su ambiente inmediato, de vecinos, amigos y familia, siempre hay una persona que puede guiar sus acciones. Es clara cuando manifiesta “siempre hay alguien en la casa” a quien ella puede recurrir, o bien es el mismo cliente. El reconocimiento que hace de sus propias estrategias de búsqueda de apoyo en otras personas le permite ubicarse como alguien inteligente, “astuta”, porque despliega sus habilidades para hacer leer a otra persona y de esa manera satisface una demanda social de lectura. La interacción con otros para construir significados es una actividad cotidiana común (Heath, 1983).

Marta Graciela también reconoce que el ejercicio mnemotécnico le permitió permanecer en los trabajos como empleada doméstica. Por ejemplo, si alguien llamaba por teléfono, ella no podía anotar el mensaje y apelaba a la memoria.

Yo le decía: “dígame dos veces el nombre”. Y todo el tiempo estaba mamamam hasta que llegaba mi patrona. [Risas] Después ya me acostumbré ya... primero me decían “dígame que habló Rosita”. Y yo estaba [imita el movimiento de barrer y repite] Rosita Rosita Rosita... limpiaba yo, hasta que llegaba mi patrona.

Se observa que en el espacio laboral (venta de los productos de belleza y servicio doméstico) se prioriza la necesidad de la fuente de trabajo y se utiliza la memoria y la repetición como operaciones que complementan los distintos modos representativos y los instrumentos mediadores.

Kalman (2003) recopila investigaciones de distintos países donde se estudia el lugar de la ayuda de otros en el proceso

de apropiación de la cultura escrita. Una de ellas (Schefflin y Cochran-Smith, 1984) describe el papel de los hijos de inmigrantes como intermediarios entre los miembros adultos de su familia y las escuelas, los organismos internacionales y las empresas. En otra investigación se observa cómo los adultos de clase trabajadora solicitan ayuda a vecinos y amigos más alfabetizados que ellos para resolver sus necesidades de lectura y escritura (Fingeret, 1983). Estos adultos no se sienten avergonzados ni dependientes por pedir ayuda. Según las evidencias de la presente investigación, Marta Graciela tampoco se considera inferior ni dependiente frente a otras personas cuando requiere apoyo para orientar sus acciones.

Al igual que en otros espacios, se observa la presencia de intermediarios en el espacio de los establecimientos públicos. Marta Graciela no sólo interroga sobre lo que no conoce, sino que además *decide a quién preguntar*. En la cita anterior dice expresamente: “lo pregunto a una persona que tengo de confianza...”, e ilustra el significado de “confianza” a través del comentario de una situación que involucra dinero.

En las citas anteriores se mencionó que MG pregunta a la persona que ella supone que tiene los conocimientos que le pueden ayudar porque ocupa un lugar dentro de la institución, como es el caso de los guardias de seguridad o el cajero en el banco. Se observa que la selección de los interlocutores que ofician de mediadores de la cultura escrita no se produce al azar: usa y pone en juego sus conocimientos sobre las instituciones y los empleados para delegar en ellos la responsabilidad de los datos requeridos.

El día que fue a pagar la boleta del teléfono, buscó en el bolso y se aseguró que fuera la boleta que le correspondía pagar mientras esperaba su turno. La identificó a partir del importe porque ella sabía cuál era el monto que debía abonar. Una vez que seleccionó el “papel” correspondiente, lo

retuvo en su mano y al llegar a la caja, sacó los anteojos del bolso —aunque no los usó— y se dirigió a la cajera de la siguiente manera:

MG: Hola, hola. No sé si será ésta la boleta. Fijate vos.

Empleada [fijándose en la fecha]: 10 de setiembre, la última.  
Sí, sí.

En este ejemplo Marta Graciela apela en primer lugar a la *duda* y luego *delega en la persona responsable* la decisión sobre la boleta correspondiente. Esta acción también se realiza para confirmar el monto a pagar. En este caso el lenguaje oral se presenta de manera dubitativa y se transforma luego en una orden —“fijate vos”— y no apela a otro tipo de excusa, como una explicación de los anteojos rotos. Directamente interpela a la cajera para que resuelva. Despliega acciones que son comunes a las de las personas alfabetizadas; ellas también preguntan sobre el monto a pagar, o el número de cuenta donde depositar. Se trata de una manera de protegerse contra un posible error, y de posicionar a su interlocutor como lector de la boleta.

En otros momentos de los acompañamientos Marta Graciela desarrolló acciones que le permitieron desplegar su propio conocimiento (a diferencia de otros, donde son las otras personas las que muestran sus conocimientos). Esto particularmente en referencia a lo que sucedió en el supermercado, donde desde el comienzo del recorrido por las góndolas dio pautas sobre cómo distinguir los productos, y orientó a la investigadora para diferenciar siguiendo ciertos atributos, como los colores y los olores. Sin embargo, a pesar de mostrarse muy segura para identificar al jabón en polvo de baja espuma frente a la mujer que se nos acercó, MG me invitó a

participar y aportar mis conocimientos de la misma manera que lo hizo con la cajera. Además, fue precisa en su demanda: habló de la lectura. Fue la primera vez que emergió el concepto de lectura en las acciones mediadoras que se observaron. Ella ordenó: “A ver leé a ver si está bien”, y así posicionó a la acompañante en el lugar de lectora; le ordenó que leyera para confirmar la validez de la respuesta que había brindado la otra clienta.

Ahora bien, más que centrar el análisis en la presencia de distintos mediadores, interesa mostrar que las prácticas sociales de literacidad son mucho más que la lectura y la escritura. Se trata de prácticas del lenguaje que se dan en un entorno social junto a otras personas y que van más allá de las habilidades individuales. No sólo son aptitudes personales, sino también usos y significados socialmente construidos (Kalman, 2003).

Marta Graciela interpreta materiales impresos y evidencia, de esta manera, que ella es usuaria de los artefactos y textos a los cuales ha tenido acceso y que son parte de los discursos sociales que ella conoce. Ella se apropia de los usos de lenguaje que la rodean (Heath, 1983). Esto indica que la alfabetización no es un problema individual de falta de capacidad o de interés por aprender a leer y escribir, sino de desigualdad en la distribución social de la lectura y la escritura. No se es pobre porque se es analfabeto, se es analfabeto por ser pobre, decía Freire (1975).

## Usos de la multimodalidad en los espacios sociales

Las evidencias presentadas en los apartados anteriores aportan elementos para teorizar acerca de las funciones que cumple la multimodalidad en la vida de los sujetos. En este

sentido cabe señalar la convergencia de los múltiples modos representativos (*oralidad, escritura, imagen gráfica*) con la presencia de herramientas mediadoras y con personas que actúan como mediadores en la significación de los textos.

Este estudio desentraña las diversas maneras en que los sujetos con un repertorio de lectura y escritura como el de Marta Graciela hacen uso de modos y estrategias para interpretar los textos que intervienen en las acciones cotidianas. A continuación se presenta, a modo de síntesis, un cuadro donde se explicitan los usos de la multimodalidad en las diferentes acciones desarrolladas por MG en los distintos espacios sociales observados. En él se observan los modos representativos que intervienen, muchas veces de manera simultánea, y los usos sociales de cada uno a partir de las acciones desarrolladas en los espacios sociales.

En estas prácticas comunicativas se trama la literacidad —en el sentido que Barton y Hamilton plantean— cuando observan que “la gente usa la lengua escrita de manera integral, como parte de una variedad de sistemas semióticos que incluyen sistemas matemáticos, notación musical, mapas y otras imágenes sin base textual” (1998, p. 9).

Los contextos sociales en los que se desarrollan las acciones estudiadas otorgan valores diferentes a los recursos de discurso y de escritura y regulan la relación entre ellos de formas distintas. Los distintos modos y estrategias desplegadas por Marta Graciela se repiten, pero, a la vez, se entretajan según los propósitos de la acción en los espacios sociales analizados. Nuevamente se observa que “leer y escribir son actividades que están insertas en el habla e inmersas en ella (Meek, 2004, p. 31).

## Los usos de la multimodalidad en los espacios sociales

ESPACIO RELIGIOSO (LA IGLESIA)	ESPACIO LABORAL (EL TRABAJO)	ESPACIO DOMÉSTICO (LA CASA)	ESPACIOS INSTITUCIONALES Y COMERCIALES (AGENCIAS Y TIENDAS)	ESPACIO SOCIAL URBANO (LA CALLE)
Interpretar la Biblia y ubicar versículos.	Identificar los productos para vender.	Diferenciar los remedios a partir de tamaño, forma y color. Distinguir las infusiones.	Reconocer las instituciones donde realiza los trámites. Ubicarse al inte- rior de las instituciones. Reconocer dónde firmar.	Reconocer las calles de la ciudad y el transporte urbano de pasajeros en contextos físicos específicos.
			Reconocer los productos en el supermercado.	

Imagen gráfica sirve para...

Conocer el mensaje de Dios.	Relacionarse con los empleados.
Compartir sus problemas con sus compañeras.	Realizar las demandas correspondientes.
Enseñar la Biblia a los niños.	Explicar sus situaciones.
Producir bienestar porque libera el alma.	Interrogar sobre las acciones a seguir.
Curar los males.	Ratificar o rectificar información que posee.
Orientar las acciones a seguir.	
	Identificar lugares.
	Llegar al lugar deseado.

Espacios religiosos (LA IGLESIA)	Espacio laboral (EL TRABAJO)	Espacio doméstico (LA CASA)	Espacios institucionales y comerciales (AGENCIAS Y TIENDAS)	Espacio social urbano (LA CALLE)
<p>Leer la palabra de Dios (Biblia, cuadernos de los niños, revistas infantiles).</p> <p>Interpretar la palabra de Dios (el pastor y la líder son los mediadores principales).</p> <p>Escribir (los niños escriben).</p>	<p>Registrar información (realizado por clientes y la líder de la empresa) (formularios).</p>	<p>Cobrar impuestos, recetar medicinas, aportar información (boletas de impuestos, remedios).</p> <p>Recordar pagos de impuestos.</p> <p>Ubicarse temporalmente (calendario).</p>	<p>Firmar su nombre y apellido en los trámites.</p>	<p>Cristaliza en un papel el dato o información que necesita.</p>

Textos escritos sirven para...



Números sirven para...

Identificar los versículos.

Identificar los precios de los productos.  
Conocer el monto que debe cobrar y pagar.

Proporcionar datos sobre números telefónicos donde hacer reclamos.

Ubicarse en el turno de espera para un trámite.  
Reconocer la información en los documentos.

## *Marta Graciela y los medios de distribución de los mensajes*

En páginas anteriores se describió una serie de acciones que Marta Graciela desarrolló, donde intervinieron diferentes personas, y cuya finalidad estuvo centrada en los distintos reclamos, en la lucha por sus derechos. Además de esas relaciones sociales establecidas cara a cara, ella hace uso de los medios de comunicación para apropiarse de conocimientos que le permiten participar en distintos espacios o acceder a beneficios estatales, como el caso del subsidio; o bien dejar mensajes en determinados programas radiales, entre otras cuestiones.

La disponibilidad de los medios de distribución de mensajes, como portadores de textos, imágenes e información, complejiza y complementa el abordaje de la multimodalidad en esta investigación. Se mencionan, de manera particular, el televisor, el teléfono, la pantalla de la computadora, el libro, la revista, el video, la película, la radio y la conversación. Marta Graciela hace uso de muchos de estos medios de comunicación.

La *televisión* es uno de los medios que demanda su atención, especialmente a la hora de los noticieros locales y nacionales. Ella escucha ahí información de las fechas de pago del subsidio, o bien de los programas sociales de los que puede ser beneficiaria.

Relata que de esta manera se entera cuándo pagan de acuerdo a la terminación de los documentos de identidad. Expresa: “yo soy la letra uno”, lo que significa que el primer día se paga a todos aquellos beneficiarios del subsidio cuyo documento nacional de identidad termina con “la letra o” (cero) y al día siguiente le corresponde a ella, porque su documento termina en el número 1. Nuevamente realiza la aso-

ciación entre números y letras que le ayuda para comprender qué día debe ir a cobrar.

Gracias a este medio también se informa sobre el beneficio de la tarifa social de luz, que el ente gubernamental otorga a quienes no tienen trabajo. De esta manera evita la conexión ilegal, cuestión que le molestaba por “ser evangelista”.

...yo quería tener la luz normal, ¡no podía estar robando! Yo soy creyente evangélica imagínate ¡¡creyente evangélica no podía!! Colgandoooo [por los cables]... no. Estuve siete años sin luz, siete años viví sin luz en esa casa... Siete años con lamparita. Lo vi. Por la tele. Como no quería ser enganchada, quería ser legal.

Su situación de pobreza y un propósito ético claro convergieron con la información del noticiero que le permitió gestionar la tarifa social. En la pantalla del televisor se combinan varios modos: sonido, imagen, lenguaje oral y escritura. Todos estos modos representativos coadyuvan para que se informe y actúe.

Como creyente evangélica MG está conectada a la *radio* de la Iglesia evangélica. Cada fiel recibe en su casa un pequeño aparato donde se transmiten solamente emisiones religiosas particulares. En esas transmisiones ella escucha y ora con los locutores. También puede enviar mensajes y relacionarse con los miembros de la Iglesia por este medio: “Tengo la radio cristiana, escucho, pongo la radio... Tengo para llamar también. Como ser yo los llamo y le pido oraciones. Y nos ayudamos también”.

Según estos registros, MG asume distintas posiciones. Frente al televisor, recibe los mensajes y actúa de acuerdo a la información diseminada; es decir, participa de acuerdo

a las noticias, siempre y cuando le respondan a su problema. En relación con la radio, tiene una posición más interactiva, porque puede hablar por teléfono y pedir oraciones.

Además de estos medios de comunicación más tradicionales, MG reconoce y usa el teléfono, la computadora y el fax.

Como ya se mencionó anteriormente, usa el teléfono fijo para realizar los reclamos. Por ejemplo, cuando identificó el número de la Empresa de Energía de Córdoba (EPEC) llamó para explicar su situación y demandar soluciones. Ella señala que la apropiación del uso del teléfono fue un aprendizaje que tuvo que hacer por necesidad.

Entonces yo... pensé... y... no sé... en la boleta de la luz estaba el teléfono de acá [la Empresa Provincial de Energía de Córdoba]. Entonces llamé... *llamé hasta eso aprendí, yo no sabía nada, aprendí a manejarme en el mundo.* Entonces llamé y cuando llamo me dice tenés que venir urgente me dijo una mujer [la empleada que la atendió por teléfono], tenés que venir urgente a hacer acá al reclamo.

Su actitud luchadora la orienta hacia los aprendizajes y ella remarca el carácter social de los mismos. “Aprendí a manejarme en el mundo” es una expresión que no remite a una concepción cognitiva individual. En el marco de los análisis desarrollados hasta el momento, esa manifestación acentúa el carácter social de los procesos de apropiación de conocimientos que MG ha realizado a lo largo de su vida. “Hasta eso aprendí”, hasta a hablar por teléfono tuvo que aprender porque cuando niña, en su ambiente inmediato, no existía esa posibilidad. Fueron las urgencias de la vida cotidiana las que la impulsaron a la lucha y pelea por sus derechos.

Acomodándose a los nuevos tiempos informáticos, MG también reconoce en los acompañamientos realizados en las

distintas instituciones otro medio de distribución de mensajes que es la *pantalla de la computadora*. Algunas evidencias de este conocimiento se analizaron en el capítulo III, en el marco de los circuitos que recorre la información personal de MG para recibir el subsidio estatal. En el presente capítulo interesa señalar otra aproximación que ella hace a la computadora porque también la significa como la configuración de un espacio social donde puede conocer a otras personas.

Marta Graciela reconoce la función de comunicación que brinda este artefacto porque una amiga “chatea” con un señor de México y a ella le gustaría aprender para escribirle a alguien: “Yo no sé manejar esa computadora; digo, chateá-melo vos, *enseñame*”.

Nuevamente emerge el conocimiento social que ella tiene y su disponibilidad para aprender algo nuevo conjuntamente con el potencial de la tecnología informática que, en este caso, hace posible entablar relaciones sociales con otras personas a distancia, de manera sincrónica y/o asincrónica. En la era de las nuevas tecnologías Marta Graciela reconoce la posibilidad de crear espacios sociales donde las personas pueden, en el grado que deseen, compartir y apropiarse de nuevos conocimientos.

En el mundo tecnológico también se han incorporado, en los últimos años, los teléfonos celulares. Marta Graciela posee un celular que usa para comunicarse de manera oral con las personas. Ella no escribe ni lee mensajes de texto; sin embargo, usa el directorio de su teléfono para identificar el nombre de la persona con quien necesita comunicarse y el número correspondiente. Al preguntarle cómo reconoce los contactos, contestó que ella identifica las primeras letras: “por ejemplo, vos te llamás Marieta, empieza con Ma”. Es decir, conoce las letras y se ubica por la primera sílaba del nombre de la persona con quien quiere comunicarse.

### *Multimodalidad mediada*

Lo desarrollado en este capítulo muestra que la imagen gráfica, la oralidad, la escritura y los números, por sí solos, como medios representativos, no son suficientes para significar los textos y la realidad. En cada uno de los espacios sociales visitados Marta Graciela apeló y usó herramientas mediadoras que fueron signos y también recurrió a personas, de acuerdo a los propósitos de la acción.

La evidencia empírica permite reconocer que se produce un proceso de *multimodalidad mediada*. Los sujetos de nula o baja escolaridad estudiados desarrollan estrategias que implican no sólo el uso de los modos representativos y sus potencialidades, sino que también apelan a personas y herramientas que les posibilitan construir significados en las diferentes situaciones vividas. Por esto los modos de mediación y/o recursos culturales están inherentemente situados en lo cultural, institucional e histórico (Wertsch, 1999; Vygotski, 2001; Baynham y Masing, 2000; Kress, 2003; Kalman, 2009).

Es importante entender cuáles son las regulaciones sociales que están en juego en los distintos espacios, para qué se utiliza cada uno de los modos representativos y las herramientas mediadoras, cuál es el potencial de cada modo, para quién y por qué se usan. El sentido que le otorgue cada persona a cada uno será diferente en función de los propósitos de la actividad humana y los contextos en que se desarrolla.

Desde el punto de vista de los NEL, se entiende que los espacios sociales y las disposiciones físicas de los recursos de cultura escrita no son autónomos; se encuentran conectados entre sí a través de disposiciones institucionales, estructuras

de poder e historias, y sus significados son relevantes para las personas que los leen y los interpretan (Street, 2003).

A modo de ejemplo de cómo se va relativizando la posición de los modos representativos en función de los contextos donde se desarrollan las acciones, y de los propósitos de éstas, a continuación se abordará lo que sucede con el lenguaje oral en el espacio religioso y en el espacio de las instituciones públicas.

En el primero, el lenguaje oral es mediador de la palabra escrita en la Biblia, de la palabra del Señor, pero a la vez es un modo representativo que le permite a Marta Graciela interpretar la Biblia conjuntamente con la imagen gráfica, como ya se mencionó.

La oralidad es un recurso central en la Iglesia, y quienes tienen la palabra autorizada y legitimada (Batjin, 1981 citado en Wertsch, 1999) para predicar son el pastor y la líder de la red evangélica.<sup>5</sup> Se hizo alusión también al lugar prescriptivo que otorga la líder a la palabra de Dios. Es decir, toma el significado general que la palabra tiene en la Biblia para que sea resignificada por las fieles y a la vez la transforma a partir de la prédica que ella realiza. La palabra tiene el poder de determinar los caminos que cada fiel debe seguir; otorga premios a quienes obedecen y castigos a quienes se desvían del camino. Éstas son las creencias de Marta Graciela, que expresó a lo largo del trabajo de campo.

---

<sup>5</sup> Para el autor, la palabra religiosa es una palabra autorizada que obliga a ser reconocida independientemente del poder que pueda tener para convencer internamente. Se caracteriza por el dogmatismo y presupone una especie de distancia entre los interlocutores.

Mirá, yo te voy a decir una cosa, lo importante es buscar a Dios y buscar la salvación. Vos tenés un alma. Vos mañana te vas a morir, no sabés si mañana amaneces. Hoy estás, mañana no sé si estás. Debes buscar la salvación de tu alma. ¿Cuál es la salvación de tu alma? Amar a Dios por sobre todas las cosas. Mirá, vos me ves llorar porque yo le desobedecí a Dios. Dios me dijo “vete y no peques más” y yo volví a creer en el hombre, en la dulce palabra del diablo...

La Biblia es una instancia de control social que contiene normas rigurosas y que impone un modo de vida “correcto”. Los valores y creencias sobre la palabra escrita en el “libro sagrado” remiten a una visión rígida y estricta de la vida en la cual las personas no cuestionan la palabra escrita ni la usan creativamente (Zavala, 2002).

El dogmatismo vinculado a la palabra religiosa condiciona las acciones de Marta Graciela. En este espacio ella se presenta sumisa, con una actitud de acatamiento a lo que dice la palabra de Dios. Por ejemplo, ella solicita la tarifa social de la luz porque es honesta y evangélica: no puede robar. Estuvo siete años sin luz en su casa, porque la palabra del pastor invita a no robar.

En tanto, en el espacio de las instituciones públicas, Marta Graciela utiliza el lenguaje oral de otra manera. Ella pregunta y los empleados responden. Interpela, se muestra segura en sus interrogaciones y orienta los pasos a seguir para buscar soluciones a su problema. Pregunta para saber. En este sentido, se trata de un modo que le permite desplegar y apropiarse de conocimientos, si bien se trata de una relación asimétrica entre ella y el empleado —porque éste es quien tiene la información que ella necesita—, a diferencia del espacio religioso, donde no se observa una estructura jerárquica de autoridad entre los interlocutores. Es MG quien



desarrolla un diálogo con los distintos empleados. La palabra internamente persuasiva<sup>6</sup> (Bajtin, 1981, citado en Wertsch, 1999) es la que le otorga, a partir de los diálogos producidos, la posibilidad de decidir sobre sus propias acciones.

Estas evidencias muestran las distintas funciones que cumple el lenguaje oral. En el espacio religioso, la prescripción orienta a MG para que actúe en función de lo que predica la palabra escrita en la Biblia. Se produce un proceso de transmisión de lo escrito en un texto. Sin embargo, a partir de los registros de la red evangélica también se observa una mediación especial entre lo que expresa la líder sobre el versículo analizado y los fieles en relación con la cotidianidad. Se trataría de una suerte de recontextualización del texto bíblico de acuerdo a las trayectorias de los sujetos. En el espacio de las instituciones, MG va configurando su posición de mujer que lucha por sus derechos desde los diálogos y la interrogación. Ella utiliza las preguntas para construir un andamiaje que le permite desarrollar los propósitos que se propone.

En ambos espacios, el religioso y el de las instituciones, se desarrollan relaciones de poder alrededor de la cultura escrita a partir de las interacciones de las personas, sólo que el poder en la Iglesia lo tiene la palabra del Señor y quien la predica, mientras que en las instituciones públicas la autoridad está equilibrada entre el empleado que tiene la información que MG necesita y su actitud al indagar, cuestionar, discutir, debatir y actuar con objetivos claros para lograr lo que desea.

---

<sup>6</sup> Según el autor, en la palabra internamente persuasiva no existe diferenciación jerárquica de autoridad entre los interlocutores y alienta el diálogo. Se opone a la palabra autorizada.

Las evidencias de este estudio aportan elementos para reflexionar sobre las formas en que se presentan la lectura y escritura en la vida de las personas; sobre las diversas maneras de interpretar los textos a partir de los modos representativos que modifican la concepción de escritura como la única manera posible de “leer el mundo”; y sobre la incorporación de mediadores, simbólicos y humanos, que favorecen la apropiación de conocimientos en las diferentes situaciones observadas en la vida de Marta Graciela.

*Disponibilidad y acceso de la cultura escrita  
en un marco multimodal*

Siguiendo esta línea analítica, interesa ahora complejizar este análisis y distinguir la “disponibilidad” de los distintos modos y medios de disseminación de mensajes del “acceso” a la cultura escrita por parte de los adultos estudiados. Estas categorías de “disponibilidad y acceso” construidas por Kalman (2004) serán usadas en un sentido más amplio: no se restringirán a los objetos escritos, sino que incluyen los recursos gráficos y los sonoros, así como los medios como el televisor, la radio y la pantalla de la computadora.

Las personas viven en una sociedad inundada de cultura escrita: carteles, documentos, grafitis, textos de los que se apropian y usan en la cotidianeidad de sus vidas. Pero la disponibilidad no garantiza el acceso. Aunque este concepto da cuenta de las condiciones sociales de apropiación de la cultura escrita, de las interacciones entre los distintos actores en contextos específicos y los usos sociales de la misma, las evidencias de este estudio muestran que la multiplicidad de modos, con sus lógicas diferenciadas, se constituyen también en vías de acceso a la cultura escrita y favorecen la apropiación.

ción de significados. Por ejemplo, la distribución espacial de la imagen y las relaciones simultáneas de elementos gráficos ayudan a MG en la apropiación de la configuración urbana. Fue posible observar que los carteles y sus atributos de tamaño, color y forma orientan la lectura geográfica y promueven su ubicación espacial.

A partir de la imagen gráfica ella puede hacer una lectura de los elementos que la componen porque éstos están configurados con base en lo que se quiere representar, y en este sentido, aportan los significados, en tanto que las palabras, en su secuencia lineal, exigen otro tipo de construcción de significado (Kress, 2003). Es importante distinguir que se ponen en juego diferentes lógicas entre los textos escritos y los textos multimodales: la escritura es gobernada por una representación lineal del significado, mientras que la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Todos estos modos llevan significados, y se constituyen en una parte del mensaje (Kress, 2003). Esta perspectiva permite comprender que no es necesario ser capaz de conectar los sonidos del discurso con las letras de un alfabeto para poder leer o escribir. El reconocimiento de palabras es suficiente para muchas personas, y esta visión complementa el análisis realizado en el capítulo anterior sobre los comportamientos letrados de Marta Graciela y Antonio.

Desde una perspectiva sociológica, Peroni (2003) intenta conocer las prácticas de los “poco lectores” a partir de relatos de vida de jubilados metalúrgicos y de presos. Estudia las distintas modalidades del encuentro con el libro, los lugares, las circunstancias y las finalidades. Observa que, aunque la lectura esté en los individuos, es un hecho eminentemente social, porque frente a necesidades vitales o existenciales se despliegan distintas actitudes y se otorgan sentidos que responden a una historia, en un contexto social dado. El autor

designa la doble interacción de las prácticas lectoras: por una parte, entre lo que los sujetos leen (lo que pueden leer, lo que tienen ganas de leer, etc.) y lo que consideran real en el mundo; y por otra parte, entre el sentido otorgado al acto de lectura y la definición de la situación en la que se inscribe. En este marco no hay experiencia lectora “menor”, sino una “lectura estrecha” para designar a la práctica regida por un imperativo de adecuación del mundo del texto a una realidad que se opone a una lectura abierta, basada en el modelo letrado que considera el mundo del texto por sí mismo.

A pesar de hacer referencia a la lectura de libros, se entiende que Marta Graciela y Antonio realizan prácticas lectoras donde significan el mundo a partir de los distintos modos y herramientas mediadoras, como fue enunciado a lo largo de este capítulo.

Kalman (2009) destaca el papel central de los otros actores en la consecución de una acción y los llama “socios de la cultura escrita (*literacy*)” porque colaboran otorgando distintos tipos de apoyos mediadores. Desde esta posición se comprenden los procesos de apropiación de significados enunciados por MG, su inserción como maestra auxiliar en la Iglesia a través del uso de la Biblia, y su participación en los reclamos sociales permanentes por el subsidio y por la tarifa social de luz. Ella puede ubicarse a partir de las imágenes de los carteles, del reconocimiento de los distintos documentos, de la discriminación que hace de los números de teléfono dentro de las boletas, y del uso del lenguaje oral para comunicarse con otras personas en la interacción personal y/o por teléfono.

En un plano multimodal, Marta Graciela desarrolla procesos de conocimiento que le permiten vivir relacionada con la escritura. El acceso a la cultura escrita está dado por la interrelación de modos representativos, los medios de dise-

minación del mensaje y los instrumentos mediadores que intervienen en cada acción. La escritura no es el único modo.

*La apropiación de conocimientos en prácticas sociales cotidianas*

El enfoque sociológico desarrollado por Heller (1977) permite complementar el análisis que se realiza desde la perspectiva de los NEL porque aporta elementos teóricos y metodológicos para estudiar los procesos de apropiación mediante los modos generales de apropiación de la vida cotidiana. Esta mirada permite superar visiones ancladas en perspectivas teóricas que investigan sobre el aprendizaje de los niños para pensar en el aprendizaje de los adultos. Los modos en que, según Heller, los sujetos se apropian del conocimiento cotidiano son: el pragmatismo, la probabilidad, la imitación, la analogía y la hipergeneralización; y se rigen por el pensamiento repetitivo e intuitivo. Tal como fue planteado en el capítulo I de este trabajo, se trata de modos de conocimiento que orientan la acción cotidiana.

En la vida de los entrevistados se puede establecer, en forma general, que los diferentes modos de conocimiento y comportamiento cotidianos se encuentran presentes en todos los espacios estudiados. En algunos de ellos, el laboral y el doméstico, se presentan con mayor frecuencia la analogía y el pragmatismo, lo que da cuenta de la fuerte incidencia del contexto en que se desarrolla la acción. Estos modos actúan a partir de las acciones concretas sin preguntar por el origen o el proceso que las origina.

En el espacio jurídico pareciera que la hipergeneralización se suspende, porque en los casos estudiados las dos personas manifiestan tener desconfianza de lo que se escribe

en los documentos jurídicos. Tanto Antonio como Marta Graciela hacen leer a otras personas con formación específica los documentos importantes, como son el contrato o formulario de solicitud de crédito hipotecario en el primer caso, y los contratos de compra-venta de la casa y el contrato de tarifa social de la luz en el segundo. Recuérdese que la hipergeneralización actúa desde las normas o juicios preconstituidos, sin discutirlos ni contextualizarlos en la situación en la que se utilizan.

Uno de los fundamentos de modos de conocimiento cotidiano es la costumbre (o sea, la repetición). Heller (1977) también sostiene que una parte importante de la vida cotidiana corresponde a la fe, que es un sentimiento sin el cual no puede haber decisión. La costumbre y la fe emergen como fundamento de las acciones cotidianas de Marta Graciela y Antonio. Para ella, tal como se presenta en este estudio, la fe cumple un papel fundamental en la estructura de su vida cotidiana. Esto se observa en las concepciones que tiene sobre sus aprendizajes y conocimientos:

Siii se puede aprender. Yo aprendí... Todo lo que aprendí, aprendí en otro lado, aprendí en Dios; yo te voy a decir una cosa, Dios a mí siempre me ha enseñado... cada cosa que me pasa yo le oro, lo pido a Dios que me fortalezca.

En el caso de Antonio se observa de manera más constante la apelación a la costumbre y el hábito. En varias oportunidades repite “La vida es así, y... así es la vida”. Aunque Marta Graciela también lo expresa en algunos momentos, la actitud de él frente a distintos hechos de su vida está más vinculada a una cierta resignación.

Si bien estas apreciaciones generales están presentes, es necesario relativizarlas porque las evidencias destacan el ca-

rácter activo de los sujetos frente a los objetos y situaciones de la vida cotidiana. No se trata de esquemas estáticos; en los hechos se producen apropiaciones singulares donde intervienen las trayectorias de los sujetos y sus experiencias personales; y a partir de ellas se producen resignificaciones e interpretaciones diferentes.

En las entrevistas y acompañamientos realizados con Marta Graciela y Antonio se observaron los conocimientos desplegados por ellos pero, a la vez, Antonio, en especial, logró reconstruir cuáles fueron los conocimientos más importantes y de qué manera aprendió los correspondientes al espacio laboral. Al relatar, a la vez recupera su propia historia de aprendiz en este espacio.

El conocimiento es un componente integral de las actividades humanas y mantiene una relación recíproca con la acción. Los propósitos de la acción orientan la selección de la información en los espacios sociales por donde circulan los sujetos, y son apropiados para organizar y desarrollar las tareas. La acción dirigida para la consecución de un objetivo orienta la selección de información a partir del entorno y la tarea se organiza con lo que se tiene a la mano (Leontiev, 1981).

¿Qué aprendieron y cómo se apropiaron de conocimientos estos adultos en el espacio laboral? ¿Cuáles son los conocimientos que Marta Graciela ha ido apropiándose en su transitar por las instituciones? ¿Cuáles son los esquemas de conocimientos cotidianos que intervienen en estos procesos? Éstas son algunas de las preguntas que permitieron analizar el material empírico. Estos conocimientos constituyen el sustento donde se anclan los eventos letrados y los conocimientos sobre los recursos de cultura escrita, sus usos sociales y las consecuencias legales la misma.

Como ya fue mencionado en el capítulo anterior, Marta Graciela y Antonio, por distintos motivos, asisten a una entidad bancaria mensualmente. Ella, además, recorre otras instituciones públicas, y esto le ofrece la posibilidad de conocer el funcionamiento de cada uno de los lugares donde acude, lo que significa ubicar cada institución geográficamente, conocer los horarios de atención, la disposición espacial en el interior de la misma, así como las posibilidades de recibir beneficios, con los requisitos y la documentación que esto implica. En este conocimiento inciden también las informaciones que ambos escuchan en la radio y la televisión.

Por ejemplo, en el acompañamiento del día de cobro del subsidio, cuando Marta Graciela ingresó al Ministerio de Trabajo ya conocía el lugar físico donde se encontraba el ascensor: “tenemos que ir al fondo. Al ascensor”. Nos dirigimos hacia allá con el ruido del trabajo de los albañiles y la música de cuarteto de fondo. Subimos al cuarto piso. Era un ascensor antiguo, abierto, con puertas de hierro tipo tijera, de los que permiten ver a medida que se asciende. Ella apretó el botón del cuarto piso sin titubear (sabía dónde estaba el botón) pero al llegar se dio cuenta de que la oficina a la que iba estaba en el segundo piso, así que hubo que bajar al lugar correspondiente.

En el segundo piso, desplegó la misma actitud de buscar el número que indica la posición de cobro en el cajero del Banco Nación, al mostrar que sabía dónde estaba (escondido debajo de la escalera), además, lo hizo corriendo, porque suponía, por la cantidad de gente que estaba en el lugar, que tendría que hacer una larga espera. Aquí también se registra un *conocimiento diferenciado en relación con las funciones y alcances de las instituciones*. Es el mismo caso de la bo-



leta de la luz, porque primero hizo el trámite en una dependencia oficial y luego acudió a la institución específica que emitió la boleta equivocada porque allí era donde debía iniciar el trámite.

No sólo se trata de un *modo pragmático* de desenvolverse en las instituciones, sino que también se pueden inferir ciertos *modos análogos* en relación con la ubicación de determinadas oficinas y recursos de cultura escrita de otras instituciones. Marta Graciela puede anticipar situaciones a partir de la experiencia que tiene en este tipo de trámites. Heller (1977) reconoce que existe una subforma de la analogía donde interviene la reflexión. Se trata de la búsqueda de puntos de referencia —a los que la autora denomina “precedentes”— que orientan la actividad. En el caso de MG, que ya ha transitado por varias instituciones desarrollando acciones similares, ella actúa con seguridad; conoce los pasos de los trámites y los lugares a los cuales debe dirigirse.

Antonio también muestra haberse apropiado de conocimientos sobre las funciones de las instituciones cuando acude a cobrar la jubilación, cuando solicita el crédito hipotecario y cuando paga los impuestos. Conoce los requisitos y sus obligaciones.

### *Conocimiento sobre normas jurídicas*

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, Marta Graciela quiere escriturar su casa. Ella conoce el *valor del contrato de compra venta* pero también las consecuencias de no haberse realizado la sucesión al morir el dueño y *el valor de la escritura* que le permitirá realizar una transacción económica. “Hoy o mañana. Ahí tengo que escriturar... Así la vendés y te comprás la casita en otro lado, porque ahí te roban mucho.

Con la escritura ya en la mano vos podés vender lo que vale el terreno”.

Reconoce que no puede hacer esta gestión porque no tiene dinero, pero también sabe que si el “dueño ha desaparecido y no lo puedo encontrar” eso le dificultará el trámite aunque tenga el dinero. Marta Graciela sabe que hay dos posibilidades de iniciarlo: uno es el juicio de escrituración porque posee el contrato de compra venta, y otro es el juicio de usucapión por el derecho que le asiste, ya que pagó los impuestos de la casa durante más de 25 años. Esta ley (o decreto) da la oportunidad a quienes han abonado los impuestos por este periodo de tiempo, y acrediten con los recibos correspondientes, a iniciar el trámite de usucapión que termina con la escritura de la casa. Dice: “*Como pago los impuestos... Tengo todo pago. Tengo que hacer suscampeón [por usucapión]*”.

Ella intenta imitar a una vecina que “hizo así, pagó los impuestos, fue a la municipalidad y al tiempo le dieron la escritura y vendió la casa”. Sin embargo, no va a la municipalidad, sino que acude a un abogado para que le explique todas las posibilidades jurídicas que tiene para tomar una decisión. Ella busca un mediador que conoce la norma jurídica y de este modo puede actuar por fuera de la experiencia personal y la de sus vecinos.

Antonio también muestra conocimientos jurídicos en relación con el valor del contrato que debió firmar en el momento de solicitar el crédito hipotecario. Recuerda que “firmé un contrato que le hacen... Lo hacía leer con los del mismo banco, si estaba conforme o no estaba conforme entonces...”. De la misma manera que Marta Graciela, él insiste en la importancia de pagar las deudas bancarias; no sólo de los recibos de los impuestos, sino también el crédito:

Yo tengo que pagarle a usted porque no voy a dejar que se... que pague se venga todo abajo. Yo pienso que la cosa ha de ser así, si usted me da un crédito y yo me hago el tonto de no pagar, usted de un lado tiene que cobrarse la cuenta más cuando se hipotecaba la casa.

### *Conocimientos sobre electricidad*

En las entrevistas Antonio relató los distintos conocimientos apropiados en el espacio laboral que se constituyeron en guía de sus acciones. Estos conocimientos tienen su fundamento en diferentes esquemas ligados al pragmatismo, la analogía, la imitación y la hipergeneralización.

Por ejemplo, aprendió electricidad en la fábrica donde trabajaba a partir de observar e imitar a sus compañeros, y lo hizo en forma paralela al ejercicio de la acción: “Más o menos qué cable va, qué cable no va, dónde tiene que ir conectado”. Advierte sobre el peligro de no tomar precauciones en el momento de trabajar con los cables y la electricidad porque “el clavo hace masa con el hormigón y produce corriente al cuerpo”, pero no analiza las condiciones laborales en las que trabajaba en ese momento. Cabe señalar que, en las entrevistas, Antonio se refirió a la “corriente” como término cotidiano para referirse a “electricidad”, que sería un concepto científico/escolar.

El conocimiento de electricidad apropiado en la fábrica de automóviles, donde trabajó un tiempo, le permitió años después ocuparse del mantenimiento eléctrico en escuelas y en casas de familia. Expresa que no hay diferencias entre el conocimiento aplicado a un contexto automotriz y el circuito eléctrico de una escuela o una casa. “Era casi lo mismo, el mismo sistema porque todo se trabajaba con electricidad con

tubos fluorescentes, con lámparas, porque las lámparas llevan 220, el tubo también 220”.

Pero, por otro lado, el modo pragmático lo conduce a desconocer las diferencias de voltaje en los distintos países, ya que dice: “En el mundo va a hacer el mismo trabajo que hacemos acá, lo va a hacer en todo el mundo. Y claro... el mismo alargador a 220 paso [se refiere a usar] un alargador y sacamos un enchufe de allá y otro acá. Claro, yo lo veo así, señorita”.

Antonio también aplica en su casa los conocimientos aprendidos sobre electricidad. Relata que arregla todos los artefactos que se descomponen y mantiene las instalaciones para su correcto funcionamiento. Aunque confiesa no gustarle mucho, también usa sus conocimientos de albañilería para arreglar el techo de su casa. Con base en estos conocimientos compró los materiales necesarios para solucionar un problema de humedad en el techo, producto de una mala tarea realizada hace tiempo por los albañiles.

Marta Graciela también muestra tener conocimientos de electricidad y específicamente de las consecuencias de la misma en términos de consumo eléctrico. Por ejemplo, en el reclamo que realizó por el monto de la boleta de la luz temiendo una inspección por parte de la empresa de luz en su casa, relata que desenchufó todos los artefactos eléctricos para evitar que se registre la cantidad de máquinas que posee.

Ya deschufé [por desenchufé] todo, mi heladera, todo, todas mis cosas lo deschufé... Hasta el contestador de mi teléfono deschufé. Todas las cosas eléctricas... Pero toda la vida lo tuve. Con la otra luz... Que voy a tener pérdida adentro. No tengo. Tengo los cables sueltos, no están por las paredes tampoco. No están por las paredes.

Ella reconoce también haberse apropiado de conocimientos en el espacio laboral: recuerda que aprendió a enviar fax cuando trabajaba en una fábrica de alarmas, y las medidas de peso cuando tenía un negocio en la feria de verduras en la provincia de Salta:

...aunque no sabía leer yo vendía. Yo sé cuánto pesa. Si hay... si hay un kilo, un cuarto, o doscientos gramos. Es una cosa que se aprende... Nunca dejé de conocer. ¡Como que nació conociendo! ¡Como que nació conociendo!

En la visita al domicilio de Marta Graciela se pudieron observar sus *conocimientos sobre los artefactos eléctricos y su funcionamiento*. Muestra cómo se activa la alarma:

...conecto mi alarma. Cómo lo sé. No es nada del otro mundo. El que vino a colocar la alarma me dijo vas hacer así y así. Éste es tu código y éste es tu código. Y vos lo sabés manejar. La vida es tan fácil.

En el apartado anterior se describió cómo MG hace uso de los teléfonos fijo y celular a partir de las indicaciones de la computadora, y cómo tiene una central con candado para evitar el robo de la línea. La tarea a realizar implica un conocimiento que los sujetos despliegan pragmáticamente. El envío de un fax, al igual que la tarjeta telefónica o el manejo de la alarma domiciliaria, involucran una serie de acciones manuales que están secuenciadas y son de rápida resolución. Los modos de conocimiento cotidiano que tienen una fuerte presencia en la configuración de estos conocimientos son el pragmatismo, la imitación y la analogía. En cada uno de los registros citados, Marta Graciela y Antonio muestran los conocimientos del mundo social apropiados a lo largo de su

vida en relación con otros, y en el marco de prácticas sociales más amplias.

En las entrevistas con Antonio él reconoce el valor de la práctica por sobre la teoría y se compara con jóvenes estudiantes de ingeniería que llegaban a la fábrica. “Ellos tenían la teoría... Yo aprendí en la práctica y no por estudio”, sostiene Antonio. En su relato amplía esta apreciación y hace referencia a los profesionales:

...tengo que estudiar un caño para doblarlo 90 grados, no saben, saben de teoría pero no por la práctica. Lo que vale mucho es la práctica, doblábamos caños como de 6 pulgadas, ¿ha visto? Lo atamos con alambre y eso se llenaba de arena y se iba a 90 grados para la curva... se doblaba con alambre y se abrazaba al caño y se iba doblando con la arena, y se calentaba y que doble bien, que se caliente.

En este ejemplo se observa una lógica ligada a la acción práctica donde el éxito funciona como un criterio de verdad. “Lo atamos con alambre” es una expresión popular de Argentina que indica una acción para arreglar o componer algo de manera provisional. Se trata de un conocimiento cotidiano que implica, por ejemplo, una acción similar a otra que dio buen resultado. Sin embargo, en este caso Antonio también incorpora algunos conocimientos científicos dado que el ángulo de 90 grados significa una abstracción del campo científico. Este conocimiento —que es mediado por otras personas y situaciones a partir de la imitación y la analogía— se construye de manera dinámica y se va articulando a partir de creencias y supuestos conjuntamente con datos que provienen del conocimiento científico.

Este conocimiento cotidiano sirve como marco orientador para la resolución de problemas y para la toma de

decisiones de los sujetos en la vida diaria. Al final de una entrevista donde Antonio relató cómo trabajaba en una línea de fabricación en la industria automotriz, narrando las secuencias de acciones sobre la pintura de los automóviles, expresó “*cuántas cosas uno aprende sin ir a la escuela*”, con un tono que valoriza algo que redescubre a partir de la entrevista.

“¡Como que nació conociendo!”. “Yo aprendí en la práctica y no por estudio”. “¡Cuántas cosas uno aprende sin ir a la escuela!”. Son expresiones de Marta Graciela y Antonio que revelan el lugar de la actividad práctica como origen social de los aprendizajes realizados. Aquí se retoma el concepto de actividad porque es inicialmente una actividad práctica sensitiva a través de la cual las personas se contactan con los objetos de la realidad, se resisten e influyen sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas (Golder, 2004). Estos movimientos favorecen la apropiación de conocimientos pero no de manera azarosa, sino a partir de las necesidades del sujeto en un contexto particular y en el marco de relaciones sociales que se establecen. No se trata de identificar la práctica con el conocimiento, sino de reconocer que el “conocimiento no existe fuera del proceso vital, que por su naturaleza propia es un proceso material y práctico” (Leontiev, 1981, p. 15).

Las evidencias muestran la complejidad de los procesos de literacidad. Se observa el origen social de los conocimientos a partir de la actividad práctica junto a otras personas, y los distintos modos representativos y la presencia de herramientas mediadoras por la incidencia de los modos de apropiación de conocimientos cotidianos.

Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, Barton *et al.* (2007) indagan acerca de la manera en que los sujetos, jóvenes y adultos, se involucran en los estudios formales, y observan de qué manera toman decisiones individuales sobre la atención, la participación y la realización de las actividades que les ofrecen. En estos estudios se analizan sus biografías teniendo en cuenta cuatro aspectos que pueden ser expresados en términos cronológicos: qué han realizado en el pasado, quiénes son ellos ahora, qué les sucede en sus vidas actualmente, y hacia dónde quieren ir. Se muestra la interrelación entre sus historias, sus identidades corrientes, sus circunstancias presentes y su futuro imaginado en el contexto social y cultural donde desarrollan sus vidas.

También Marta Graciela y Antonio expresan proyectos para el futuro donde la literacidad ocupa diferentes lugares en función de los objetivos planteados. En ambos adultos, los planes hacia el futuro se relacionan con mejorar sus condiciones de vida. Barton *et al.* (2007) las designa como “aspiraciones convencionales a largo plazo”.

En el caso de Antonio, él pidió un crédito para remodelar su casa, para arreglar el techo y para pintar. En el horizonte próximo se encuentra la continuidad en la escuela de adultos donde asiste. El lugar de la educación formal es importante en su vida y piensa seguir hasta “aprender a leer y escribir como se hace en la escuela”. Recuerda cuando se inscribió:

...digo voy... *ió* [por yo] no me di cuenta, al último ¿por qué no voy a venir a la colegio? Cuando ya había salido de la escuela [de élite donde trabajaba]... y después me puse a pensar: me voy a ir al colegio, sea lo que Dios quiera *ió* total si sé, sepa



o no sepa voy a ir, voy a probar. [E insiste:] *¡o voy a seguir, me gusta.*

En el caso de Marta Graciela, uno de los proyectos más importantes para ella es la escrituración de la casa para poder vender y comprarse otra en otro lugar del barrio. Pero a la vez expresa su interés de organizar y darle un cierre legal a su situación para que su hijo no tenga problemas el día que ella muera. “Entonces yo *necesito* escriturar... Porque pongamos mañana me muero y mi hijo queda en el aire”.

Esto implica un proyecto de vida, una mirada al futuro en relación también con la constitución familiar, con el futuro de su hijo. Ella desea y quiere terminar este trámite legal.

Yo hace muchos años que estoy ahí, hace 28 años, tengo todos los impuestos pagos. Pero no sé nada de él [haciendo referencia al señor que le vendió la casa]. Desapareció. *Yo quiero tener mis papeles.*

Algo significativo en ambos adultos es la apelación a la importancia del trabajo. Los dos aspiran a continuar trabajando. Ambos expresan “ser feliz” cuando trabajan. Marta Graciela dice:

...qué lindo... qué lindo... Mire a mí hoy me falta el trabajo. Le estoy pidiéndole a Dios quiero trabajar, como ejemplo, hoy quiero trabajo... Lo pido a gritos. Lo importante de la persona es trabajar.

Antonio, por su parte, pretende continuar con sus trabajos de cuidador de una casa y también en las tareas de jardinería que realiza. Sostiene: “es lindo trabajar, estoy feliz”.

Existe otro tipo de proyectos que Barton *et al.* (2007) denominan “para la búsqueda de bienestar”. Si bien los anteriores también generan bienestar en las personas, hay otros que están más ligados a cuestiones placenteras. Por ejemplo, algunos tienen que ver con la dimensión afectiva de sus vidas. Marta Graciela, por ejemplo, programa viajes para visitar parientes, a sus hermanos en Bolivia y a una sobrina en Neuquén. En cada uno de estos proyectos de viaje realiza previsiones, en particular, con su casa y sus escasas pertenencias. Sin embargo, las metas propuestas no son fijas. Los objetivos cambian en función de las circunstancias concretas de subsistencia de las personas, y de esta manera también puede cambiar el lugar de la literacidad (Barton *et al.*, 2007).

Por ejemplo, para ahorrar dinero y poder hacer frente al costo de la escritura y los viajes programados, Marta Graciela piensa en distintas estrategias, como trabajar cama adentro (trabajo doméstico de tiempo completo). Para realizarlo, piensa guardar todos los muebles en una habitación de su casa y alquilar los otros cuartos a un amigo:

No sé cómo hacer, aunque sea lo traeré a Don Fermín [su amigo], junto mis cosas en una pieza y me voy a trabajar cama adentro. Hasta no hacer la escritura... después lo vendo [su casa] y después me busco otro lado a hacer una nueva vida. Es lindo el lugar, a mí me gusta porque tengo mis plantas, tengo mis naranjas. Es lindo... pero me voy a ir.

En sus planes para el futuro añora constituir una familia, tener un novio, una pareja estable. En distintas oportunidades señala lo doloroso que es para ella vivir sola. En su vida la escuela formal de adultos ocupa un lugar secundario. En sus proyectos ésta se relaciona con la posibilidad de cobrar el plus del subsidio estatal y de recibir comida por la noche.

En pocas ocasiones hace referencia a la escuela como el espacio donde estudiar, aprender a leer y escribir, relacionarse con otras personas. Sin embargo, como se analizará en el próximo capítulo, en el espacio escolar ella manifiesta su interés por aprender a leer y escribir.

Para Antonio, en cambio, la asistencia a la escuela nocturna forma parte de su proyecto para cuando se jubile. A él no le importó lo que dijera su esposa, sólo le informó la acción de matricularse.

La asistencia a la escuela nocturna y su continuidad demuestra que los deseos de las personas van más allá de la imagen que proyectan las políticas, los programas y los discursos sociales dominantes, que ubican a los analfabetos en un lugar de “ignorancia”, “pasividad” y “resignación”. A pesar de esto, Marta Graciela y Antonio están en la escuela.

En este capítulo se ha profundizado en el análisis de los conocimientos cotidianos y los modos de apropiación de los mismos en los adultos estudiados. Se presentó la complejidad del concepto de literacidad asociado al de multimodalidad para señalar, nuevamente, que se trata de prácticas sociales ligadas a estructuras sociales y de poder que varían de un contexto a otro.

Se abordaron los modos en que los adultos significan la realidad, considerando que la escritura es sólo uno de ellos, y que la lectura responde a diversos modos representativos. Se incorporó el análisis del lenguaje oral como una parte importante de las prácticas de literacidad. Si bien los modos tienen lógicas diferenciadas, esto no implica desarticulación de los mismos. También se incluyó el análisis de los instrumentos mediadores y la importancia de reconocer la intervención de los mismos en la apropiación de conocimientos.

Esta complejidad analítica posibilita comprender por qué Marta Graciela expresa en distintas ocasiones que “na-

ció conociendo”. Las prácticas sociales desarrolladas por los adultos estudiados incluyen también la construcción de proyectos a partir de los sentidos personales que le asignan y el lugar que la institución escolar ocupa en sus planes.

Con base en este análisis, en el capítulo v se observa a los adultos en un espacio social donde la literacidad ocupa un lugar diferente hasta los aquí estudiados.

## CAPÍTULO V

### Marta Graciela y Antonio van a la escuela Prácticas de literacidad en el contexto escolar

#### Introducción

A lo largo de los capítulos anteriores se presentaron las prácticas de literacidad que desarrollan dos adultos (Marta Graciela y Antonio) en distintos espacios sociales. Más que una descripción de acciones se ha procurado desentrañar cómo las prácticas de literacidad forman parte de prácticas sociales más amplias, y se han analizado los comportamientos letrados. En el caso de Marta Graciela, las identidades letradas oscilaron en función de los propósitos y de los interlocutores. En el capítulo anterior se analizó de qué manera los adultos estudiados se apropian de los conocimientos de la cultura escrita a partir de la multimodalidad y de las mediaciones. Estos estudios de la lectura y escritura muestran también que el lenguaje escrito forma parte del mundo social y se usa en los distintos espacios sociales a partir de propósitos específicos.

En este capítulo se aborda la participación de Marta Graciela y Antonio como estudiantes de una escuela nocturna.

Ambos asisten a la institución escolar desde el año 2005. Ella ya lo había intentado antes, cuando su hijo comenzó primer grado, pero no tuvo continuidad.

Los criterios de análisis de este espacio social escolar son los mismos que los desarrollados en los otros espacios sociales. Se trata de estudiar las prácticas de literacidad desarrolladas por Antonio y Marta Graciela en la institución escolar. Interesa particularmente identificar la presencia y los usos de la multimodalidad en la institución escolar y en el espacio áulico. En este marco, se hace necesario examinar cuáles son los conocimientos del mundo social que circulan en la escuela y en el aula, y también reconocer los comportamientos letrados y las identidades letradas en este espacio de los dos adultos estudiados.

### **El espacio social escolar: la escuela estudiada**

Marta Graciela y Antonio asisten a una escuela que dista unas pocas cuadras de sus casas. Se trata de una escuela privada parroquial católica donde los estudiantes pagan una cuota mínima, y en el caso de nivel primario, muchas veces no la abonan.

La escuela funciona en el predio que ocupa la parroquia, frente a la plaza central del barrio, a la que se accede por una avenida principal. El acceso está pavimentado. Por el frente pasan dos líneas de transporte urbano de pasajeros. Es una zona de bastante tránsito, tanto vehicular como peatonal, por encontrarse en una zona comercial.

La escuela de jóvenes y adultos se ubica en la parte posterior de la parroquia, a la que se ingresa por una puerta de reja que cerca el predio. Al costado derecho se encuentra un patio arbolado. Se trata de una construcción de dos pisos.

Hacia la derecha del predio funcionan los cursos correspondientes a los tres años de nivel secundario y las secretarías (tanto de la escuela como de la parroquia). En este sector se encuentran también los baños y la sala de maestros y profesores. En el primer piso funciona el grupo de alfabetización y otros grupos de nivel medio.

Sobre el lado izquierdo del predio, y detrás de la parroquia, se erige una construcción más pequeña, también de dos plantas, donde funciona el grupo más avanzado del nivel primario y un kiosco. En la planta alta se encuentran instalaciones pertenecientes a la iglesia, a las que se accede por una escalera. A la derecha de este sector se construyó recientemente un aula grande para realizar actividades de capacitación para el trabajo (el nivel medio de jóvenes y adultos contempla un espacio para talleres). Entre ambas construcciones hay un patio central; una galería del edificio mayor bordea el patio y en un costado, pegado a una columna de esta galería, está el asta de la bandera.

La escuela primaria de jóvenes y adultos funciona de lunes a viernes, de 18:30 a 20 horas. El patio, galerías, baños, secretaría y kiosco se comparten con el nivel medio de adultos. La puerta de acceso a la escuela permanece abierta hasta las 19.30 horas, que es cuando se cierra con llave y las entradas y salidas están mediadas por personal de maestranza.

Las clases de alfabetización se desarrollan en un aula pequeña construida de bloques de hormigón. Tiene dos ventanas: una de ellas está sobre la escalera que sube al primer piso y la otra está en la galería, junto a la puerta. Las ventanas y la puerta son de lámina (chapa). En un rincón, al lado del pizarrón, se encuentran dos escritorios encimados tabla contra tabla, con las patas hacia arriba; además hay dos escritorios que soportan tres computadoras. En la pared donde está la ventana hay un monitor con dos CPU y dos teclados.



Aula de informática (mañanas) y alfabetización (tardes) en la parroquia

Este salón funciona como aula de informática para el grupo de jóvenes que asiste en un turno especial de la mañana. Los alumnos adultos del grupo de alfabetización nunca han usado las computadoras.

Apoyado en la otra pared, al lado de la ventana (que da a la escalera) hay un armario metálico de color gris, con instrumentos que parecen ser de laboratorio o gabinete de física. Al lado derecho del pizarrón hay una cajonera negra que tiene cuatro cajones con llave. El pizarrón es grande y de un material moderno, de fondo blanco, donde se escribe con plumones (fibrones).

Los alumnos se sientan en mesas alargadas y angostas, para dos personas. Hay dos filas de mesas y en cada fila hay tres mesas con dos sillas cada una. A lo largo de las observaciones se registra que los alumnos se sientan siempre en el



mismo lugar, uno detrás del otro. Antonio ocupa la primera mesa de la fila izquierda y se sienta solo. Marta Graciela, en cambio, se sienta con una compañera de la Iglesia evangélica en la fila derecha, en la segunda mesa. En general, ambos ocupan siempre los mismos lugares.

En las paredes del aula no hay carteles ni ningún objeto escrito. Sólo el pizarrón da cuenta del contenido de la escritura a partir de lo que escribe la maestra cotidianamente.

Cuando ingresan los alumnos a este espacio encuentran las mesas apiladas. Se trata de una forma de organización del aula que es responsabilidad del personal que limpia la escuela, no de los docentes ni de los alumnos. Ello trae como consecuencia que al ingresar al aula los alumnos deben acomodar las sillas y las mesas; éste es el ritual de ingreso.

En la escuela hay dos maestras que atienden los dos ciclos: el de alfabetización y el grupo de nivel avanzado (segundo ciclo de primaria). Se trata de dos grupos que funcionan en espacios diferentes. Sin embargo, ellas trabajan indistintamente con uno u otro grupo. Esto significa que el grupo observado trabaja un día con una maestra y otro día con otra.

## Usos escolares de la lengua escrita

De la misma manera que se analizaron las prácticas de literacidad desarrolladas por Marta Graciela y Antonio en los distintos espacios sociales (religioso, doméstico, de las instituciones públicas, jurídico), en este apartado interesa examinar qué acciones realizan en torno a la lectura y escritura en la escuela. Recuértese que las acciones forman parte de una actividad e implican relaciones sociales y propósitos particulares que intentan satisfacer una necesidad especial (Leontiev, 1981).

Una de las preguntas de este estudio es ¿cuáles son las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la institución escolar? Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, las prácticas de literacidad forman parte de prácticas más amplias, y son históricamente situadas, por lo tanto, se enmarcan también en relaciones de poder. Es importante señalar, desde esta perspectiva, que los adultos poseen conocimientos acerca de la cultura escrita y sus usos sociales. Además, las evidencias de esta investigación muestran que Marta Graciela hace uso de múltiples modos de representación y de medios de diseminación de los mensajes para otorgar sentido y significado a los textos con los que interactúa.

Las prácticas de literacidad que Marta Graciela y Antonio desarrollan en el espacio escolar involucran el habla, la lectura y la escritura. Ellos asisten con el propósito de aprender a leer y escribir, aunque con la asistencia escolar ella también accede a un plus económico del subsidio estatal.

En sus relatos de vida la ausencia de escolaridad está presente. Antonio señala que nunca fue a la escuela por tener que trabajar. Cuando hizo la milicia (el servicio militar) prefirió trabajar, aunque fue invitado a ser alumno de la escuela del cuartel. Marta Graciela, por su parte, tuvo un intento cuando su hijo comenzó primer grado pero abandonó después de cuatro años. Ella lo explica de la siguiente manera: “estudié siempre en primer grado, primer grado, pero no daba... no daba”. En sus relatos recuerda que cuando llegó a Argentina, a la provincia de Salta, fue a vivir con una familia, y a pesar de que la señora la trató como una hija, nunca la mandó a la escuela porque era indocumentada.

Asistir a la escuela en esta etapa adulta de sus vidas significa también la necesidad de apropiarse de usos y costumbres de este nuevo espacio social. Ingresan a una institución

que tiene tiempos determinados (dos horas de clase con recreo intermedio) en los que también deben participar del izamiento de la bandera y de actos escolares. En el interior del aula se encuentran con una disposición fija de las mesas y sillas para sentarse a trabajar, y de una dinámica de la clase que es distinta a la de la iglesia o de las entidades bancarias: implica escuchar a la maestra y a sus compañeros y hacer uso, de una manera particular, de los útiles escolares. Se trata de otorgarle un sentido escolar a objetos (tijera, plasticola o goma de pegar, por ejemplo) que indudablemente han utilizado en otros espacios diferentes de la escuela.

Así como en el caso de los infantes, los adultos que asisten a la clase de alfabetización cuentan con sus útiles escolares. Cada uno tiene una cartuchera con regla, lápices, tijerita, gomas de borrar, sacapuntas, plasticola y lápices de colores. Al llegar al aula, se sientan y despliegan sobre la mesa el cuaderno y sus útiles en perfecto estado. A partir del conocimiento de ciertas actividades que realizaron sus hijos en la escuela, la disponibilidad de accesorios y útiles se traduce en la ejecución de actividades infantiles, por ejemplo, una de las mujeres saca los lápices de colores de la cartuchera y pinta los dibujos con una prolijidad absoluta. Los útiles se comparten entre compañeros; ellos mismos se ríen y hacen burla de la situación infantilizada. Por ejemplo, en una de las observaciones realizadas, una de las alumnas expresa “traje la tijerita y mi marido me hizo las colitas” (refiriéndose al peinado que las niñas llevan a la escuela). En otro caso, la maestra pregunta si necesitan ayuda para recortar la figurita y una de las alumnas asiente por considerar que ha “cortado chueco”.

Marta Graciela lleva un cuaderno grande con espiral. Antonio, en cambio, lleva un cuaderno chico, de 24 hojas, forrado con un papel ilustrado de los Power Ranger. Orgulloso

cuenta que su nieto se lo regaló. Al sentarse también ellos sacan de su bolso una caja con lápices de colores, gomas de borrar, tijera y cola de pegar y colocan todo sobre el banco (pupitre). Estos recursos materiales parecieran responder a una versión idealizada de la educación infantil, porque en las escuelas de niños no siempre se encuentran todos estos objetos.

Marta Graciela y Antonio escriben en sus cuadernos lo que copian del pizarrón o les dicta la maestra; descifran, decodifican, deletrean, leen —y silabea— las palabras que les señala la maestra en el pizarrón; recortan las figuras que entrega la maestra o que traen como tarea; pegan en los cuadernos estas imágenes; iluminan las imágenes con colores. También participan en los actos que se realizan en la escuela, como la Feria Social y los actos patrióticos, las actividades extraescolares (las procesiones de la iglesia, ida al cine, viaje a las sierras).

Estas acciones implican relaciones sociales. Tanto Marta Graciela como Antonio conversan sobre la cotidianidad de sus vidas con sus compañeros, solicitan su ayuda sobre la escritura de las palabras —ya sea en relación con las dudas ortográficas o a la combinación de fonemas y grafemas— y se prestan los útiles escolares.

Ellos interactúan con objetos escritos que llevan consigo, como cuadernos, un diccionario infantil, el catálogo de Avon y el bolso de venta de cosméticos. En estas prácticas de literacidad escolar también circulan conocimientos del mundo social: aquéllos que los estudiantes comparten y que tienen relación con sus experiencias de vida, y también los que tienen acerca de la cultura escrita y sus consecuencias.

## Las prácticas de literacidad en la escuela

El mandato fundacional de las escuelas de jóvenes y adultos es enseñar a leer y a escribir a aquellas personas que no pudieron aprender en su infancia. Ahora bien, para llevar a cabo este mandato es necesario incorporar la lectura y escritura como objetos de enseñanza y preservar el sentido que la lectura y escritura tienen como práctica social en la vida de los sujetos alumnos. Lerner (2001) señala que se trata de una tarea difícil, porque los propósitos que se plantea la escuela al leer y escribir son diferentes a los que se persiguen en otros espacios sociales.

La palabra escrita tiene una función social; se utiliza para difundir ciertos tipos de discursos, en algunos casos discursos poderosos que responden a prácticas interpretativas precisas y reglas estrictas para su producción. Socialmente estos significados corresponden a grupos sociales identificables, y la escuela es uno de ellos. La escuela tiene, en todo caso, el encargo de difundir algunos de ellos; pero no es la única vía para conocerlos.

Ferreiro (1999) sostiene que en la escuela (de niños) se produce un proceso de domesticación de la lengua donde la escritura se transforma de un objeto social a un objeto escolar, y de esta manera es abarcada por la lógica impuesta en el proceso de aprendizaje escolar. La escuela de jóvenes y adultos no es ajena a este proceso, y las evidencias de la presente investigación muestran prácticas escolares alejadas de las prácticas sociales de literacidad.

En la escuela de adultos estudiada se observa una distancia amplia entre los usos sociales de la lengua escrita que Marta Graciela y Antonio desplegaron en los espacios sociales visitados y las prácticas de lectura y escritura que desarrollan en el aula. El abismo entre ambas prácticas está dado

por el uso que recibe la lengua escrita en este último espacio. Se trata del uso escolar y no social de la misma. Se aborda la lengua escrita como objeto de estudio y, por lo tanto, respeta reglas y tiempos que demanda todo objeto disciplinar.

En el análisis de las distintas acciones realizadas por Marta Graciela y Antonio en el mundo social, en el capítulo III se señala cómo la lectura y escritura responden a condiciones sociales que exceden la dimensión individual de las mismas; que están insertas en actividades más amplias que ocurren en escenarios institucionales diversos; que implican relaciones con diferentes personas que ocupan distintas posiciones en las instituciones; y que Marta Graciela y Antonio tienen conocimientos del valor social de la cultura escrita aunque no son escritores ni lectores autónomos.

En la institución escolar las prácticas de literacidad también se desarrollan de acuerdo a condiciones sociales institucionales que responden a proyectos políticos determinados en relación con la educación de jóvenes y adultos. Algunas prácticas de lengua escrita en la escuela estudiada se enmarcan en proyectos institucionales donde los alumnos participan. Se trata también de prácticas sociales, se dan en interacción con otros y forman parte de prácticas sociales más amplias. En la escuela, Marta Graciela y Antonio conversan con sus compañeros, comparten sus angustias y alegrías, escuchan a las maestras, a la directora y a otros profesores. Le otorgan una significación social a ese espacio.

A continuación se describe qué y cómo se escribe y se lee en la escuela, como un modo de desentrañar las prácticas de lectura y escritura de Marta Graciela y Antonio. Si bien los ejemplos serán tomados de las intervenciones y de los cuadernos de estos dos alumnos, es necesario también hacer referencia al grupo total de estudiantes.

## La escritura en el aula: ¿qué escriben Marta Graciela y Antonio?

La historia social de la cultura escrita muestra que los niños otorgan significados a los textos que los rodean y a las prácticas a las que tienen acceso. Sin embargo, en la medida en que crecen y se incorporan a la escuela, comprenden que eso es sólo una parte, un fragmento de lo que tienen que aprender. Es decir, la literacidad impresa de los contextos cotidianos es una porción de lo que tienen que entender del mundo social. Con los jóvenes y adultos sucede algo similar en relación con su ingreso a la institución escolar: tanto Marta Graciela como Antonio conocen las dimensiones sociales de la lengua escrita porque hacen uso de literacidad en diversas situaciones, conocen la documentación que forma parte del aparato burocrático: contratos, leyes, operaciones económicas, formularios bancarios, entre otros. Estos son algunos de los textos impresos con los que ellos interactúan, que no son retomados en el espacio áulico.

Beinotti y Frasson (2007) analizan los diferentes usos de la escritura que observaron en dos escuelas de nivel primario de jóvenes y adultos. Sostienen que los más recurrentes y significativos son para fijar conocimientos y como muestra de permanencia en la escuela. En relación con el primer uso, la escritura sería un modo de asegurar que el contenido fue aprendido; en el caso del segundo, implicaría que lo que “queda” escrito da visibilidad al trabajo realizado en el aula. Es decir, las carpetas escritas con letra prolija mostrarían el trabajo docente y el trabajo del alumno de manera simultánea. En este caso, el acto de escribir funcionaría como un sello, como una garantía de estar en la escuela; sería también signo de la permanencia y el transcurrir en la escuela. Los grupos estudiados por Beinotti y Frasson estaban constitui-

dos por jóvenes de un nivel avanzado que presentaban una escritura autónoma.

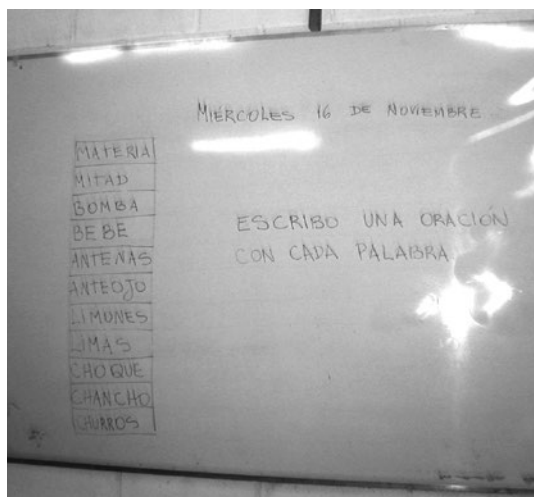
En la escuela donde asisten Antonio y Marta Graciela la escritura ocupa un lugar central en las clases. Todos los días se escribe en el pizarrón y en el cuaderno; en éste se reproduce, en gran medida, la escritura del pizarrón. Esta escritura es acompañada, a veces, por la lectura, ya sea porque se lee algo escrito en el pizarrón o en el cuaderno, o de lo contrario, se escribe lo que se leyó en primera instancia.

Durante todo el tiempo de observación la maestra escribe en el pizarrón *la fecha* en el costado derecho del mismo con mayúsculas, y debajo de ella las consignas de las actividades que los alumnos deben realizar. Por ejemplo, “LUNES 24 DE OCTUBRE”. En algunos casos, como este día, a partir de la narración que hace una alumna con respecto a su participación en la fiesta del jardín donde acude su nieta, se escribe debajo DIA DEL ABUELO.

En los registros de clase y en el análisis de los cuadernos se observa que la producción de Antonio y Marta Graciela responde a las consignas de la maestra; por ello es que todos los días escriben la fecha. Es lo primero que se escribe al llegar al aula, sentarse en los bancos y abrir los cuadernos. A veces la maestra pregunta ¿qué fecha es hoy? Otras veces estimula la escritura autónoma de la fecha diciendo: “¿se animan a ponerla solos?”. Un día Marta Graciela preguntó confirmando que era el día 20 “¿hoy somos 20 seño?”. Beinotti y Frasson (2007) sostienen que esto constituye un rito de iniciación de la clase, igual que en las escuelas de niños.

Otra de las actividades realizadas por Marta Graciela y Antonio a través de consignas que copian del pizarrón son *oraciones incompletas* que no se encuentran articuladas a un texto general. Se trata de oraciones descontextualizadas y los





Escritura de la maestra en el pizarrón blanco

alumnos deben escribir en sus cuadernos la palabra correspondiente. Por ejemplo:

LA CASA DE EMA ESTA \_\_\_\_\_ (SUCIA-SOCIA)

EL AUTO DE PEPE ESTA \_\_\_\_\_ (RATO-ROTO)

En otra clase, al llegar al aula se aprecia en el pizarrón la escritura de palabras que reúnen las letras y sílabas enseñadas hasta el momento. Se pueden leer las siguientes palabras:

MATERIA - MITAD - BOMBA - BEBE - ANTENAS - ANTEOJOS  
- LIMONES - LIMAS - CHOQUE - CHANCHO - CHURROS.

Al costado se observa la consigna de trabajo: **ESCRIBIR UNA ORACION CON CADA PALABRA.**

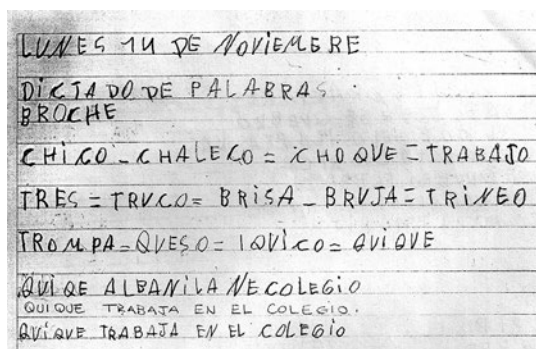
Otra de las actividades que Marta Graciela y Antonio realizan es el reconocimiento de la palabra correcta. Por ejemplo; MONEDA – MOMEDA – MONERA – MONEDA. En este caso, la maestra escribió dos veces la palabra moneda y fue Antonio quién lo identificó.

Los alumnos también copian del pizarrón los dibujos de un objeto con la palabra correspondiente. La maestra dibuja una radio y escribe RADO – RADEO – RADIO – REDIO. La consigna es que los alumnos copien y tachen la palabra correcta. A su vez, cada letra y sonido enseñado es escrito en el pizarrón: CHO – V – Ñ – B – Y. Cada una de estas actividades escritas por la maestra en el pizarrón muestra cuáles son las acciones realizadas por los alumnos en los cuadernos.

Marta Graciela y Antonio también escriben a partir de dictados *de palabras* que realiza la maestra y otras veces completan los ejercicios de *fuga de vocales*.

En algunas clases la docente intenta articular las actividades de escritura en los cuadernos con situaciones que les suceden a los alumnos. El día que habló sobre la escuela y el estudio, distribuyó una fotocopia con dibujos relacionados a objetos que remiten a la escuela e insistió en la importancia de escribir los sentimientos de los estudiantes hacia esta institución. Se dirigió a ellos de la siguiente manera: “podemos pensar en uno mismo y por qué vienen a la escuela”; “¿qué les pasó a ustedes cuando vinieron a la escuela, cuando empezaron a venir a la escuela?; ¿para qué vienen a la escuela?”; “¿qué pasó cuando vinimos a la escuela?”; “¿me gustaron mis compañeros?, ¿no me gustaron?”.

En las escrituras descritas hasta este momento se puede observar una tendencia infantilizada en la selección de las oraciones a completar, y si bien pareciera que en alguna clase se tratan temas vinculados con la cotidianeidad de los estudiantes, el foco de atención del contenido de la oración está



Cuaderno de Marta Graciela, dictado de palabras

puesto en la instrumentalidad acerca de cómo se escribe una letra y/o palabra. Se produce una sonorización desvinculada del significado de la palabra que a la vez supone la necesidad de conocer el sistema alfabético como requisito previo para el uso del lenguaje escrito (Lerner, 2001).

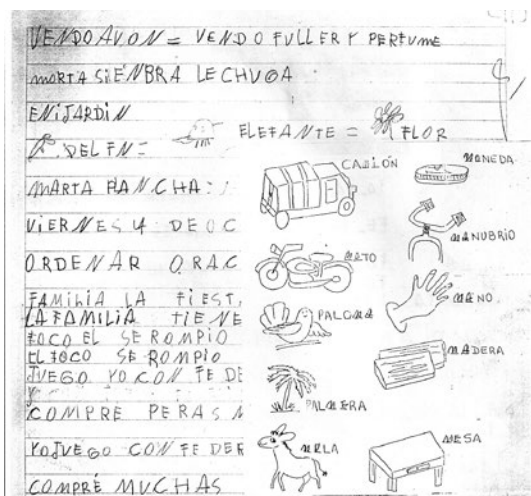
Los modos de apropiación de la lengua escrita están centrados específicamente en una metodología que prioriza el silabeo y deletreo a partir de la decodificación de las palabras. Se fundamenta en el aprendizaje del sistema de escritura y sus reglas sin recuperar los procesos sociales que originaron los saberes expresados en la interacción de los alumnos. De esta manera, la apropiación de la cultura escrita se convierte en una actividad abstracta, individual y descontextualizada que favorece el “*sin sentido*” de la escritura. Se observa el uso escolar de la lengua escrita, donde la lengua escrita emerge en sí como objeto de conocimiento.



Cuaderno de Antonio

### ¿Cómo escriben Marta Graciela y Antonio en los cuadernos?

En esta escuela Marta Graciela y Antonio copian del pizarrón y escriben lo que les dicta la maestra. En varias oportunidades lo hacen deletreando en voz alta. También la escritura de los alumnos emerge como respuesta a la presentación de la imagen gráfica que la maestra distribuye. En algunos casos es clara la consigna y ellos responden a ella, pero en otras ocasiones la maestra deja en libertad a los alumnos para que “escriban como quieran”, “que piensen” sin dar mayores orientaciones. En todos los casos, ella sólo responde de manera individual las preguntas puntuales sobre cómo se escribe tal letra o tal sílaba, dando así visibilidad a una práctica individual, centrada en lo que cada uno piensa y quiere escribir.



Fragmento del cuaderno de Marta Graciela

Esta actitud de la docente produce inseguridad en Marta Graciela y por esto, en ocasiones, apela a estrategias que desarrolla en otros espacios sociales. Interesa señalar que en una de las clases donde se abordó el tema “trabajo”, en su intento por escribir una oración relacionada con su propio trabajo como vendedora de productos de Avon, apeló a una herramienta mediadora y encontró entre sus pertenencias el catálogo de estos cosméticos para buscar cómo se escribe la palabra Avon.

MG [repite en voz alta lo que va escribiendo<sup>7</sup>]: VEN DO YO VEN DO VEN DO O VEN DO AJO VEN DO... Señó ¿cómo lo hago?

<sup>7</sup> Lo que está señalado en los registros con letra mayúscula significa que Marta Graciela lo expresa en voz alta, casi gritando.

VENDO... Señorita se terminó acá.

[...]

MG: VENO... ¡¡Ahh!! Voy a buscar el libro. [Marta Graciela busca en su bolso rojo grande, que está colgado en la silla, el catálogo —significado como libro— de Avon, lo abre y comienza a mirar las distintas hojas. Busca en el catálogo la palabra Avon.]

La maestra [dirigiéndose a la investigadora]: Es pícara ésta. [Le retira el catálogo, la maestra busca la palabra. Me muestra la tapa donde dice Avon y me dice:] Mirá que chiquito, no lo va a encontrar nunca.

[Mientras tanto Marta Graciela insiste]: Tengo que aprender a leer AVON. [Marta Graciela escribe AVN, borra y toma el libro que dejó la maestra en el banco. Busca nuevamente la palabra, la encuentra y copia “AVON”].

Este fragmento del registro muestra que Marta Graciela sabe que puede encontrar en otro soporte gráfico la palabra que busca. Conoce la existencia de instrumentos mediadores y los usa de manera permanente. Ella opera con el catálogo todos los días y reconoce la palabra AVON. Reconoce en ese “libro” el lugar de la escritura legítima y legitimada.

De todas maneras, MG, de manera autónoma, había escrito AVN, que desde la perspectiva psicogenética implicaría que presenta hipótesis de escritura silábica alfabética, es decir, que se encuentra en una instancia previa a la escritura alfabética. Ella sabe que AVN no dice AVON, es decir, reconoce que no escribió la palabra completa y por esa razón borra y busca copiar la palabra de manera correcta. Por otro lado, la maestra impide la interacción de MG con un objeto escrito; obstaculiza lo que sería una estrategia de apropiación de la cultura escrita al quitarle el libro para que no pueda copiar,

ya que desconoce que es una de las maneras de favorecer el aprendizaje de la letra escrita. Más adelante, Marta Graciela apela a la búsqueda de la palabra de otro producto que vende en el bolso de la marca comercial y pregunta:

MG: Señor ¿VENDO SU O vendo FULLER?

[...]

Maestra: Lo que vimos ayer tenía el mismo sonido, FULLER.

Marta Graciela escribe FULLER copiando del bolso que tiene esa inscripción y protesta por la actitud de la maestra: “No me explica, no me sale”. Así como MG apela a la ayuda de herramientas mediadoras en la escritura de la palabra Avon, lo mismo hace con la marca Fuller y agrega un comentario de protesta sobre la ausencia de orientación de la maestra. Demanda mayor acompañamiento en este proceso de escritura escolar, aunque da muestras de autonomía para resolver los problemas. Al igual que en el Ministerio de Trabajo y en la empresa de servicios, MG sabe lo que tiene que hacer, es ella quien va pautando la búsqueda de soluciones; pero en el espacio escolar no lo hace de manera explícita porque carece de la libertad (no del conocimiento) de hacerlo, dado que la palabra legitimada socialmente para la lectura y la escritura la tiene la maestra. Ella demanda y exige atención, a la vez que hace uso de instrumentos mediadores para encontrar una respuesta a su problema.

Marta Graciela sigue buscando entre sus pertenencias más herramientas mediadoras y encuentra en su bolso, ya casi sobre el final de la clase, un diccionario infantil con dibujos y debajo de cada uno la letra inicial correspondiente. De esta manera, y en ese soporte, descubre la letra F. Se entusiasma leyendo este diccionario y expresa: “AVION AVION

AVION. ¿Cómo se lee avión, maestra?”. La maestra no contesta y Marta Graciela insiste en que va a copiar. Esta situación le causa gracia y se ríe con su compañera. Cuando me muestra el dibujo leo que debajo del dibujo dice HELICOPTERO.

En este fragmento de registro se pueden observar evidencias de que MG tiene un conocimiento sobre cultura escrita. Ella sabe que lo que está escrito tiene relación con el dibujo. Desde ese lugar lee AVIÓN y no lee la palabra helicóptero. Es lo que Ferreiro (1980) denomina hipótesis del nombre y esto significa que ella sabe que lo que está escrito debajo del dibujo es lo que corresponde al dibujo. Para ella ese dibujo corresponde a un avión; no lo asocia con helicóptero.

Este tipo de conocimiento es reforzado por las prácticas escolares cuando la maestra dibuja en el pizarrón y realiza una línea al lado con una fuga de vocales para que los alumnos completen. Eso es lo que los estudiantes observados realizan como práctica de escritura habitual en la escuela, es decir, ellos están acostumbrados a escribir respondiendo de esta manera. Se observa también que, en estos ejercicios, es la imagen gráfica que está al lado de la línea la que ayuda a otorgar sentido a la palabra escrita.

Las acciones que despliega Marta Graciela con distintos recursos de cultura escrita (catálogo de Avon, bolso de Fuller y diccionario infantil) marcan una continuidad con lo que ella hace todos los días cuando sale a vender los productos. En este caso particular, lo repite frente a la necesidad de escribir sobre su trabajo. Es ella la que marca la continuidad de su accionar en el mundo social y en la escuela. La diferencia es que en el espacio escolar la escritura se convierte en un objeto a enseñar y a ser aprendido y, por lo tanto, se evalúa, se controla, y expone a las personas.

Intentando encontrar otras similitudes entre los modos que Marta Graciela usa la literacidad en los distintos espacios



sociales y lo que realiza en la escuela, pudo observarse que en una de las clases apeló a la repetición oral. Se acercó al pizarrón para buscar/leer la palabra tomate diciendo: “TOMATE TOMATE TOMATE ahí dice TOMATE TOMATE TOMATE TOMATE TO MAAA TE TO MAATE”. Lee: to – ma – te y repite esta palabra hasta llegar a su banco, se sienta y comienza a escribir TO MA TE en el cuaderno. Esto marcaría una diferencia con la mera copia pasiva del pizarrón, y quizás la reproducción de esa palabra actúa de puente entre la copia pasiva y la escritura para identificar los fonemas y grafemas.

La copia, en esta investigación, se constituye en una práctica cotidiana de los estudiantes. Mientras la maestra comienza a escribir, los alumnos abren sus cuadernos y escriben lo que figura en el pizarrón. En investigaciones desarrolladas en escuelas de nivel primario de jóvenes y adultos, Beinotti y Frasson (2007) y Bowman (2008) muestran que la copia es una de las modalidades de uso que asume la escritura en el aula.

Esta escritura escolar como práctica individual, alejada de la escritura social, favorece la apropiación de una concepción formal de la misma. En este sentido, en el espacio social escolar Marta Graciela se refiere a la escritura como algo que se elabora, que se hace con una determinada forma. Por ejemplo, cuando pregunta sobre alguna duda ortográfica, dice: “¿cómo *se hace* la escuela? ¿Con la E?”, o “¿cómo *lo hago* señorita?”. En otras ocasiones pregunta: “seño ¿cómo *pongo* nieto Matías? ¿La M con la A?”. En una oportunidad, ella se refiere a la escritura como la acción de escribir: “VENDO ¿cómo *se escribe* VENDO PERFUME?”.

Estas concepciones formales de la lengua escrita que implican prácticas individuales obturan la posibilidad de generar no sólo procesos de comunicación entre los adultos, sino también de documentar, memorizar hechos, y dar a conocer

opiniones propias y ajenas acerca de un hecho o fenómeno. Pero pareciera que Marta Graciela se dirige de esta manera hacia la escritura sólo en el espacio escolar, porque en el banco y en la empresa de servicios de luz pregunta: “¿dónde te firmo?”, y no: “¿dónde lo pongo?”.

Antonio y Marta Graciela conocen la función escolar de la escritura, y están sujetos a la evaluación y al control, por eso se preocupan también por la ortografía y la prolijidad:

La valoración social de algunas prácticas de lengua escrita por encima de otras se vincula con cuestiones más amplias de organización social y se expresa a través de creencias respecto al analfabetismo y a las normas o reglas sociales para poner en práctica la lectura y la escritura (Kalman, 2003, p. 211).

En el espacio escolar la escritura es un objeto de enseñanza y, como tal, se encuentra enmarcado en un conjunto de reglas que la van conformando. En la escuela de adultos se hace más complejo el análisis porque los alumnos traen un bagaje de conocimientos de los usos sociales en transacciones comerciales y bancarias, reclamos jurídicos y trámites familiares, entre otros, que no son considerados como recursos de cultura escrita disponibles para facilitar el acceso a la lengua escrita.

### **El agotamiento y tormento de Marta Graciela al escribir en la clase**

En la escuela, Marta Graciela tiene clara la tarea; sabe muy bien qué hacer, por eso pregunta y demanda la atención de la docente. Sin embargo, muchas veces no sabe cómo abordar las prácticas de cultura escrita en este espacio social es-

colar porque, como ya se dijo, en la escuela la lengua escrita asume una función escolar, y no social.

Interesa aquí dar cuenta de algo recurrente en los registros, y es el agotamiento que Marta Graciela muestra alrededor de esta práctica de cultura escrita en el espacio escolar.

MG: PER PERFUME ME después de la PE *¿qué pongo?* Puse la P y la E *¿no es cierto señor?*

Maestra: PEER no borres.

MG: PER.

Maestra: La R PER FU.

MG [borra]: La última es la ME *¿cierto?*

MG: La O O O la U PE la R con la O PER FU ME ME me falta la ME.

Maestra: Ahí dice PPPPEEE RRRR O y *¿cómo tiene que ser?*

MG: La U, cierto, PERFU.

Maestra: Qué dice.

MG: PE la R con la U RU. *Ahh señor no me sale.*

Maestra: La PE dice PE la R con la U RU dice PERU.

MG: Ja, ja, ja, me voy a PERU... estoy con la M PERFUME pongo la M con la E. *Es imposible para mi cabeza* [se golpea la cabeza] VENDO SHIGO. Señor como se escribe SHIGO.

[...]

[Al rato, frente a la ausencia de respuesta cambia la oración y expresa:]

MG: *Voy a poner* MI PAPA ESTA TRABAJANDO DE ALBAÑIL NO NO NO.

[Darío mira y no hace nada].

MG: MI HERMANO VENDE. YO VENDO VENDO EMPANADAS.  
VENDO EMPANADAS. *Ya me cansé yo me voy.*

En esta cita se observa que primero busca respaldo en lo que hace, llama a la maestra, considera que no le sale, luego exagera esta visión y sostiene “que es imposible hacerlo”, se golpea la cabeza, piensa a la escritura como un instrumento que debe colocar, poner, está agotada, le da sueño y por último se va. Esta secuencia discursiva se apoya en gestos y otorga sentidos a la escritura. Nunca, en los acompañamientos en otros espacios sociales, se le escuchó decir esto; tampoco se la observó bajar los brazos y desechar una pelea en términos de los derechos que le competen.

En esta cita se observa, además, una estrategia frente a la imposibilidad de escribir “perfume” y es que, inmediatamente asumido este límite, intenta escribir la marca del perfume asociando perfume con marca como sinónimo. Éste es un conocimiento cotidiano que le permite superar el obstáculo frente a la escritura. La sensación de inseguridad, de no poder, es respaldada o promovida por la maestra. En las consignas de trabajo, la maestra explica las actividades que deben desarrollar, pero antepone la tarea a cualquier duda de los estudiantes:

Maestra a MG: Copiá y te explico.

Y a otra alumna le dice lo mismo: Copiá y después les explico.

Marta Graciela también hace explícito el sentimiento de sacrificio por estar sentada frente al cuaderno con el lápiz en la mano y convierte a ese espacio como un espacio de sufrimiento.

MG: EL ESTUDIO, tiene que ir con la s seño? Con la s ¿no? ESTUDIO para el estudio, con la s, ¿ve? PARA EL ESTUDIO acá. Acá dice NO HAY PARA EL ESTUDIO. Así dice seño NO HAY PARA EL ESTUDIO.

Maestra: No hay ¿qué?

MG: Cualquier cosa. En la otra palabra que sigue dice la E con la D la A y la DDDD DA *eso no me sale... no lo puedo.*

Maestra: Fijate, primero revisá, dale.

MG: La E E hay seño *no me saa... ayúdame, sácame este tormento para poder estudiaaaa!!!* [Risas].

En otra clase, Marta Graciela muestra signos de cansancio y le pide ayuda a Dios.

MG: EN MI CUMPLEAÑOS COMI MUCHA TORTA COMI MUCHA TORTA. *Ah señor ayúdame. Nunca sufrí tanto.*

MG: Vení seño, así ¿qué significa esto? ¿Qué dice ahí? ¿Qué dice ahí? Ah no me sale, no me sale... *ahh seño ¿qué tortura!*

MG: Acá dice HIII *Diosito ayúdame porque no puedo más.* HILO.

La tortura y el espanto están significados frente a una práctica disociada de los usos sociales que la lengua escrita asume en la vida de Marta Graciela. Se trata de una práctica centrada en la transcripción del fonema al grafema desligado de la función comunicativa que el lenguaje escrito asume afuera de la escuela.

MG: Quiero escribir Mi escuela tiene una bandera.

[En su cuaderno había escrito: MI ESCUELA TIENE BA. Termina de escribir BANDERA]

MG [lee]: MI ESCUELA TIENE UNA BANDERA.

[Se da cuenta que no dice UNA en *ningún* lado. Se ríe. Se tira contra el banco riéndose cansada y dice:]

MG: Ahhh seño, *¿cuándo voy a aprender? Ya estoy cansada de venir y ¡no aprendo nada!*

Se entiende que este tipo de escritura promueve el distanciamiento entre los sujetos y el lenguaje, y genera una concepción de literacidad como un conjunto separado y reificado de competencias “neutrales” independientes del contexto social. En términos de procedimientos y roles sociales, se impone un conjunto de reglas y requerimientos externos como si fueran agentes pasivos, desconociendo la apropiación de conocimientos que los sujetos desarrollan fuera del ámbito escolar (Street y Street, 1991).

Retomando las categorías de Ivanic y Moss (2004) sostenemos que en la escuela se producen, en general, prácticas de literacidad impuestas, aunque a veces esto se desdibuja porque la maestra remite de manera explícita a la vida cotidiana de los adultos, lo que hace que parezcan prácticas de literacidad autogeneradas. Sin embargo, las prácticas de escritura de los estudiantes encuentran un límite en el grado de dependencia que se establece con la maestra y, especialmente, porque no tienen un motivo real de comunicación. En este sentido, se trata de *prácticas que son impuestas desde lo escolar y para lo escolar*; de un trabajo individual que, además, deriva de la idea de que el desarrollo cognitivo es individual. Si bien hay referencias a la escritura de oraciones sobre lo que los estudiantes quieren expresar, no hay acompañamiento para que ellos puedan hacerlo autónomamente. Siempre hay preguntas a la maestra, no sólo en términos de dudas ortográficas, sino también sobre cómo escribir. Esto va minando

la autonomía de la escritura por parte de los adultos, que se limitan a hacer prácticas de copia del pizarrón o solicitan ayuda a sus propias/os compañeras/os.

Los textos que circulan en el aula son los que lleva Marta Graciela, que ya han sido mencionados. El soporte material de la docente es la fotocopia, donde se plasma un dibujo, una historieta, o la fuga de vocales. La excepción es cuando la institución entrega un tríptico con la invitación a participar en los festejos de la parroquia, o el cancionero para la procesión, que no son retomados para trabajar en el espacio áulico.

Estas acciones propuestas por la maestra obstaculizan el uso del propio lenguaje para expresar los significados, y la escritura escolar deviene en escritura burocrática. Tanto Marta Graciela como Antonio escriben en sus cuadernos, pero no pueden hacerlo solos; necesitan del dictado de la maestra o de algún familiar. Antonio diferencia entre lo que puede leer, y lo que no puede hacer solo: escribir: “me dictó mi nieta, cuando me dictan yo escribo, pero solo... no puedo”.

## Lectura en el aula

La lectura es un objeto de enseñanza en la escuela. Es importante convertirla en un objeto de aprendizaje, y para ello requiere ser tratada de tal manera que ofrezca un sentido a los alumnos. Lerner (2001) plantea la necesidad de recuperar los usos que la lectura tiene en la vida social de los estudiantes para convertirla en una práctica social comunicable en el contexto escolar. La enumeración que la autora realiza de los usos coincide con algunos desplegados por Marta Graciela en los distintos espacios. Se puede leer para: resolver un pro-

blema práctico; informarse sobre un tema de interés; escribir un artículo; buscar informaciones específicas sobre un tema; cuentos, novelas o poemas para identificarse con un personaje o vivir aventuras que invitan a salir de la cotidianidad. Cada uno de estos usos pauta diferentes modalidades de lectura, ya sea frente a un mismo texto o con varios tipos de textos.

En la experiencia con las mujeres de Mixquic, Kalman (2004) observó que en el inicio de su escolarización ellas devaluaban sus conocimientos de lectura y escritura y mostraban una fuerte inseguridad frente a la posibilidad de aprender a leer mejor. Se desarrollaron múltiples oportunidades de interacción y participación tales como leer de manera voluntaria, ayudar a otra o recibir ayuda, y/o satisfacer exigencias particulares. Se dio preferencia a la lectura compartida en lugar de la lectura individual, lo que permitió que algunas leyeran en voz alta, otras exploraran vocablos desconocidos e interrumpieran su lectura para comentar lo leído. La autora sostiene que la lectura “fue en gran medida una actividad colectiva, solidaria e interpretativa, vinculada con el habla y las oportunidades de escribir” (p. 124).

En lo que toca a la investigación en la escuela a la que asisten Marta Graciela y Antonio, en muy pocas ocasiones se observaron actividades relacionadas con la lectura. En general *sólo se lee para aprender a leer*. La lectura está ceñida a los textos que los estudiantes escriben en sus cuadernos y a lo que escribe la maestra en el pizarrón. En una de las clases la maestra leyó un tríptico institucional en el que se invitaba a los estudiantes y a la comunidad barrial a participar de las fiestas patronales de la parroquia. La lectura la hizo la docente; los alumnos preguntaron algunas cuestiones puntuales sobre el horario y cuál sería su participación como alumnos de la escuela. Las lecturas son individuales. Los alumnos de-



letrean sus oraciones, e intentan interpretar a veces las oraciones que les presenta la maestra, como fue en el caso del trabajo con los refranes populares.

En una clase la maestra invitó a los estudiantes a leer lo que ella había escrito en el pizarrón, es decir, la consigna de la actividad que debían realizar:

#### LEO Y COMPLETO CON LA PALABRA CORRECTA

En primer lugar, la maestra distribuye una fotocopia con distintas oraciones para ser completadas por la palabra correcta.

Maestra: ¿qué dice el título que leemos? [En la fotocopia y/o el pizarrón]

La maestra lee remarcando las sílabas en el pizarrón y señalándolas con el dedo debajo de cada una de ellas.

LEE - O - YYYY - COMMMM - PLLEEE - TTOO - COON - LAA -  
PA - LAAA - BRRAA CO - RRREEECC - TA.

Todo el grupo silabea arrastrando las letras y acompaña a la maestra mientras ésta va señalando las sílabas correspondientes. Una vez leído o silabeado colectivamente este título, los estudiantes comienzan a trabajar en sus cuadernos con la fotocopia y cada uno lee en voz alta de manera individual. En esta clase había un fondo musical de todas las voces de los alumnos porque cada uno deletreaba una oración diferente.

La actividad presenta oraciones incompletas, por ejemplo: José se quebró el \_\_\_\_\_ .

MG [comienza a leer]: JOSE SE HA QUEBRADO SU BRAZO AL PONERSE EL BUZO. [La maestra se ubica a su lado y le señala palabra por palabra]

MG: JOSE SE QUEBRÓ EL BRAZO BRAZO.

Maestra: Volvelo a leer.

En este fragmento se observa que MG cambia la lectura, ya que en un primer momento dice que “José se ha quebrado” sin embargo después, con la orientación de la maestra, lee “se quebró el brazo”. En este caso, la mediación realizada por la maestra de manera individual, y el señalamiento palabra por palabra, permitió que MG leyera la oración tal cual está escrita, y no de la manera en que normalmente se diría, como sucedió en la primera oportunidad.

La maestra, a su vez, sigue dando orientaciones muy generales a todo el grupo, como la siguiente: “A la oración hay que leerla. Si ustedes leen muchas veces la oración se van a dar cuenta que queda bien. [Hace referencia a la coherencia del texto] Una de las oraciones es: ‘Para el estudio no hay edad’”. Y Marta Graciela la lee de esta manera:

MG: PAR QUE Así seño? PAR PARA PA la P con la A PA. Ay, seño, no me sale... [Tose]

[...]

MG: PARA PARA PARA PARA PARA EL PARA EL PA RA ¿qué es lo que es esta letra seño? PARA PARA no me copies a mí [le dice a su compañera de banco. Se ríen y MG se tira encima de ella].

En esta cita se observa la dificultad que enfrenta Marta Graciela para leer la oración, para identificar una letra; y le

indica a su compañera que no le copie. A su vez la maestra induce a los estudiantes a reconocer que algo queda bien. ¿Qué significado asume esta expresión de la maestra? De acuerdo a lo observado esto implica coherencia y cohesión del texto. Sin embargo, no hay mayores explicaciones y la maestra insiste: “Siempre que lean vuelvan desde el principio, lean una palabra y vuelvan al principio, lo que les va a ayudar mucho, inténtenlo a lo mejor les es más fácil”. Frente a la imposibilidad de leer esta oración, MG apela a expresar un deseo: “quisiera tener una que me enseñe en la casa. Sería feliz”. En este caso, demanda una maestra particular; no dice “alguien”, sino “una” persona que le enseñe, una maestra en su casa.

Conforme los estudiantes fueron finalizando la tarea en la fotocopia (completar con la palabra correcta), la maestra escribe una oración completa en el pizarrón y solicita su lectura a todo el grupo. La oración es la siguiente:

LOS ADULTOS TAMBIEN TIENEN DERECHO A \_\_\_\_\_

La maestra, en primera instancia, lee sola a todo el grupo a partir de las sílabas, palabra por palabra, y va señalando en el pizarrón. Al finalizar la oración vuelve a leer la primera palabra. Luego solicita a los estudiantes que lean con ella todos juntos de acuerdo a sus señalamientos. “Volvemos a leer lo que leímos porque *se nos va grabando* para volver a leer de nuevo”.

Esta expresión “se nos va grabando” refiere a una estrategia de aprendizaje basada en la repetición, la memorización. Dicha estrategia constituye el fundamento objetivo de los modos de conocimiento cotidiano (Heller, 1977), y fue observado en las acciones de Marta Graciela en los espacios religioso y laboral específicamente; pero esta base mnemo-

técnica pareciera ser, para esta docente, el fundamento del aprendizaje de la lectura, que refuerza la idea del alumno pasivo que graba el conocimiento en su cerebro.

El grupo de alumnos, conjuntamente con la maestra, expresa:

LOS ADULTOS [lo manifiestan de corrido, sin silabear] TIENEN  
[la maestra debe orientar diciendo: LA T con la I: TI]

En este momento de la lectura la maestra advierte que los alumnos obviaron la lectura de la palabra TAMBIEN; entonces agrega:

Maestra: TAMBIEN

Alumnos [repiten]: TAMBIEN

Maestra [sigue leyendo con los estudiantes] DERECHO

La maestra [insiste]: Volvemos a leer de nuevo.

Todos los alumnos: LOS ADULTOS TIENEN [la maestra lee  
TAMBIEN que nuevamente los alumnos habían obviado]  
DERECHO A

En este momento la maestra explica que en la actividad hay dos palabras y que los alumnos deben elegir una; cada alumno lee la última palabra de la oración de manera individual. Se observa una lectura pseudocolectiva porque no se puede distinguir si se hace una lectura real de las palabras escritas en el pizarrón o si se trata de una oración memorizada de tanto leerla de manera individual previamente.

A lo largo de la estadía de la investigadora en la escuela no se observaron lecturas de formularios o contratos, entre

otros, que son los documentos que Marta Graciela y Antonio usan fuera de la escuela, ni había disponibles diferentes materiales impresos. Los estudiantes tampoco escucharon o leyeron un cuento, poema y/o novela que los transportara a otros mundos imaginarios.

Street y Street (2004) señalan los usos “metalingüísticos” en el salón de clase, es decir, las maneras en que los procesos sociales de leer y escribir son referidos como destrezas independientes y neutrales, no cargadas de significado. En este registro no se observan interacciones entre los estudiantes; la lectura emerge como una capacidad individual que cada uno expresa en el espacio áulico y, como tal, emerge como una deficiencia o discapacidad si no responde al patrón cultural social que demanda una lectura de corrido de cada oración. Esto aparece con recurrencia en los registros, y en varias oportunidades se escucha un coro de silabeos y deletreos, como un *quolibet* musical.

Es necesario volver a las preguntas básicas que plantea la perspectiva sociolingüística: ¿quién lee, qué se lee y cómo se lee en la escuela de jóvenes y adultos? Las evidencias de esta investigación muestran que no se puede entender la alfabetización como una cuestión individual, como una suma de personas que leen y escriben; hay que pensar que la disponibilidad de la lengua escrita y el acceso a la misma, es decir, las condiciones sociales para leer y escribir, están impregnadas de relaciones de poder y esto influye en su apropiación (Kalman, 2004).

## Cultura escrita y multimodalidad en la escuela

En el capítulo anterior se profundizó sobre los modos representativos que MG usa para otorgar significado a los textos

con los que interactúa, y de esta manera también, para apropiarse de conocimientos. En este apartado interesa precisar cuáles y cómo ingresan esos modos y qué uso les dan Marta Graciela y Antonio en el contexto escolar. Para esto se analiza la presencia y el uso de la imagen gráfica, el lenguaje oral y la escritura en tres clases dedicadas al tema “trabajo”. Es importante señalar que se hace una división analítica de los modos, pero se reconoce que, en el espacio escolar, la imagen gráfica viene de la mano con el lenguaje oral, ya que la maestra utiliza la imagen para incentivar los diálogos con los alumnos, y de los alumnos entre sí. La secuencia de las acciones realizadas en la clase termina con la escritura de una oración. Es decir, simultáneamente operan la imagen gráfica, el lenguaje oral (interacción verbal entre los estudiantes) y la escritura.

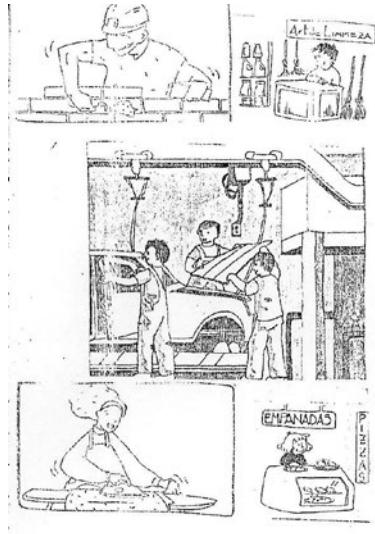
La selección del tema “trabajo” en la escuela de jóvenes y adultos implica un reconocimiento a las trayectorias de los alumnos porque su tratamiento permite poner en juego los conocimientos cotidianos apropiados a lo largo de su vida en los distintos espacios laborales por los que transitan. Pero, a la vez, significa el desafío de introducir un objeto de enseñanza en un sistema de relaciones conceptuales para analizar y generalizar (Luria, 2001). Este tema se incorpora también en distintos momentos de la vida institucional; por ejemplo, la canción *Señora de los pobres*, que se escucha en el izamiento de la bandera, la procesión del día de la Virgen del Trabajo, el festejo del día del trabajador y las palabras de la directora durante dicho evento; y la visita al cine para ver una película que da cuenta de la realidad del desempleo en Argentina. Es decir que el trabajo no es un tema cualquiera que se elige al azar, sino que se enmarca en una problemática que la institución escolar y parroquial aborda específicamente.

En el análisis se consideran los conocimientos cotidianos expresados por los estudiantes y los modos representativos

que se incorporan. En la primera clase se abordan los *tipos de trabajos* que desarrollan las personas que se aprecian en una imagen gráfica; en la segunda clase asociada al tema trabajo, se trata sobre *participación social y gremial* de un grupo de adultos y, por último, se analiza una clase donde los alumnos deben ordenar una secuencia de viñetas sobre el tema *vacaciones familiares*, ya que se trata de uno de los derechos que le asisten a los adultos como trabajadores. Cabe decir que estos subtemas no son presentados de manera articulada por la maestra, ya que no se hace explícita la relación de inclusión con el tema trabajo. Los ejemplos analizados serán tomados de las intervenciones de Marta Graciela y Antonio, sujetos de esta investigación.

### *Imagen gráfica*

Este modo representativo significó un puente visual para interpretar los textos con los que MG interactúa en los distintos espacios sociales visitados, y persigue un fin didáctico. Es la maestra quien introduce la imagen para generar el diálogo con los alumnos y entre ellos. Como se observará a continuación, se trata de imágenes donde se observan figuras infantiles; diseños caricaturescos que se utilizan con los niños en las escuelas primarias. Las figuras, en blanco y negro, invitan a ser coloreadas, recortadas y pegadas. La imagen gráfica de las clases analizadas se usan de distinta manera promoviendo diferentes situaciones y operaciones: viñetas con acciones individuales, viñetas que muestran acciones colectivas y una serie de viñetas desordenadas que ilustran acciones familiares.



Cuaderno de Antonio

### Viñetas con acciones individuales

Al comienzo de clase la maestra entrega a los estudiantes una fotocopia que contiene viñetas con personas que desarrollan diferentes acciones laborales para abordar el tema “tipos de trabajo”. La imagen se usa para iniciar la clase.

Como se puede observar, en la imagen hay personas que desarrollan alguna tarea: un albañil levanta una pared; una señora plancha; una joven vende empanadas y pizzas (un cartel apaisado, sobre el mostrador, dice “empanadas”, y otro vertical dice “pizzas”); un taller mecánico donde se ven señores que están armando (o desarmando) un auto; y un señor que vende artículos de limpieza.

Al presentar esta imagen gráfica la maestra genera un diálogo en el inicio de la clase. Los estudiantes *identifican tipos*



*de trabajo y las empresas o fábricas* involucradas; hablan de sus propios trabajos (vendedoras, amas de casa, obrero de una fábrica o ayudante en un taller de mecánica de autos) y de las ocupaciones de sus familiares. Sobre sus propios *trabajos* relatan las acciones que realizan; por ejemplo, dos alumnas explican cómo van al mercado de abasto a comprar verduras y frutas para vender en sus verdulerías, y Marta Graciela describe la venta domiciliaria de artículos de belleza.

Interesa analizar, en primer lugar, qué uso tiene la *imagen gráfica* en la clase, de qué manera es incorporada al espacio áulico, y si se convierte en una modalidad de apropiación de significados de una situación. Kress (2003) analiza el lugar que ocupa la imagen en un texto en función de su ubicación marginal o central para observar de qué manera representa diferentes formas de otorgar sentido a la situación. En el caso estudiado se observa que la maestra corta y pega imágenes que refieren a tipos de trabajo; después fotocopia este collage en una sola hoja de papel y la distribuye a sus alumnos, quienes recortan y pegan en sus cuadernos. Esta forma de presentar la imagen es usada por la maestra para diferenciar los tipos de trabajo, es decir, para promover la identificación de situaciones individuales.

Maestra: *¿Qué ven en la fotocopias? Acciones que nosotros conocemos.*

A: *Fábrica de autos, de motores.*

Maestra: *Arriba, ¿qué hay?*

Los alumnos van describiendo las figuras, “están vendiendo productos de limpieza, es un negocio que venden cosas de limpieza... una señora planchando”, y la maestra repite estas expresiones.

La imagen cumple la función de promover un diálogo entre los alumnos y la maestra, quien va orientando la descripción de la tarea presentada guiándose por la ubicación espacial de las imágenes, sin hacer referencia a los componentes de la imagen gráfica. La maestra se refiere al soporte material de la imagen, es decir, a la fotocopia: “¿qué tenemos ahí nosotros?”. Esta pregunta va acompañada por la indicación sobre la fotocopia en general, y luego específica en una de las imágenes diciendo: “por ejemplo, puede ser una fábrica [señala el dibujo del auto], puede ser la Renault que la tenemos acá cerca”. Intenta relacionar la imagen con las trayectorias laborales de los estudiantes: “a ver, ¿qué tienen que ver estas fotos o dibujos con lo que ustedes saben, hacen, han hecho o van a hacer?”.

Frente a la ausencia de respuestas la maestra personaliza las preguntas en función de lo que conoce de cada alumno; deja de lado a la imagen y centra la interrogación en la vida de los estudiantes. Si bien la docente intenta establecer una relación entre la imagen y las historias laborales de los estudiantes, pareciera que la potencialidad de la imagen gráfica no es aprovechada por los alumnos.

#### Viñetas con acciones colectivas

En esta clase se distribuye una copia de personas reunidas en distintas situaciones para abordar el tema de “la participación social y gremial”. Se invita a los estudiantes a describir la imagen apelando a la ubicación espacial de la misma. Se observan dos imágenes, una en la parte superior y otra en la parte inferior, que muestran personas reunidas para algo. En este apartado se separaron las dos imágenes de la fotocopia para asociar cada una a los diálogos generados en la clase. En



Cuaderno de Antonio. Primera viñeta analizada

primer lugar se presenta la viñeta de “arriba”, como sostiene la maestra.

Como en la clase anterior, la maestra utiliza las viñetas para iniciar el diálogo, pero esta clase, además, invita a los estudiantes a describir oralmente la imagen apelando a la ubicación espacial de la misma.

Maestra: Vamos a ir viendo de a una las fotocopias, a ver ¿qué ven ahí? [Señala la imagen]

A: *Hay una asamblea.*

Maestra: ¿Qué tenemos arriba?

A: *Colegio dice ahí* [en la viñeta fotocopiada del cuaderno de Antonio no se observa ese cartel, estaba doblado, se ubica en el margen izquierdo]

Maestra: Muy bien Antonio.

A: *Hay una asamblea.*

Maestra: Una reunión, ¿qué se imaginan ustedes? ¿Qué puede ser?

[...]

Juana: *Podría ser de vecinos.*

[Un alumno atrás repite: “podría ser de vecinos”]

Maestra: Claro, hay hombres, mujeres y debajo ¿de qué puede ser?

Griselda: De hombres trabajadores.

Maestra: *Arriba de trabajadores y debajo de vecinos.* Ahora tienen que tratar de escribir lo que esa imagen nos muestra.

A: ¿Hay que cortar?

Maestra: Cortalas Antonio, si tenés ganas.

Los alumnos van dando sus opiniones sobre las figuras. Antonio identifica una asamblea, es decir, muestra el conocimiento de un concepto que remite al ámbito gremial propio de los trabajadores. La maestra contesta asimilando asamblea con reunión, a pesar de ser dos conceptos diferentes que connotan tipos de asociaciones de personas con objetivos distintos. Antonio, a su vez, identifica (¿lee?) la palabra “colegio” en el gráfico. La maestra asiente, pero continúa con la necesidad de plantear que la reunión se realiza con hombres y mujeres. No retoma ni pone en discusión las expresiones de los distintos alumnos sobre los conceptos que allí convergen: reunión, asamblea, colegio, trabajadores. No se genera interacción entre los alumnos a partir de la imagen entregada por la docente.

Continúa el diálogo:

A: Acá están pidiendo aumento y no [paseando].

Maestra: Deben ser maestros.

A: No, son obreros [señala el dibujo].



Cuaderno de Antonio. Segunda viñeta analizada

Griselda: Son obreros.

A [mirando la imagen de abajo]: ¿Están discutiendo los vecinos por el plano del barrio? ¿En el centro vecinal? ¿Puede ser un centro vecinal?

A pesar de estos interrogantes, Antonio no recibe respuesta alguna. En este momento todos los estudiantes proceden a recortar las figuras y las pegan en el cuaderno. Antonio pregunta e hipotetiza sobre los objetivos de esa reunión/asamblea, conoce que uno de los motivos puede ser el análisis del plano barrial y esta discusión se da, con frecuencia, en un centro vecinal. Tampoco los compañeros se suman a estas preguntas; cada uno se dedica a su propia viñeta: recortan, pegan o bien escriben una oración. No hay intercambio de opiniones en estos momentos.

En esta clase se observa que la maestra utiliza el componente espacial de la imagen gráfica sólo para diferenciar las dos situaciones (la de arriba y la de abajo) y Antonio es el único que esboza alguna hipótesis a partir del análisis de las mismas. Luego de este diálogo, la maestra invita a escribir



Antonio recortando las viñetas trabajadas en la clase

lo que “esa imagen nos muestra”, sin dar orientaciones más precisas sobre la tarea a realizar. A diferencia de la clase anterior, donde los estudiantes debían escribir sus propias historias laborales relacionadas con las imágenes, en esta clase deben escribir lo que ven. Antonio desconoce esta consigna y continúa analizando la imagen desde su experiencia personal. Logra identificar un tipo de acción que podrían desarrollar los señores allí representados, porque manifiesta que “están pidiendo aumento”. La maestra también habla desde su experiencia; considera que esas personas son maestros. Sin embargo, Antonio expone que son obreros, desconociendo el estatus de trabajador de la educación que tienen los maestros. Una compañera confirma lo de Antonio. Dice: “son obreros”.



Cuaderno de Antonio

La maestra orienta un diálogo muy corto, superficial y general, sobre las imágenes. Tampoco responde a las preguntas de Antonio que podrían dar lugar a las voces de los otros alumnos. Es Antonio quién cierra esta etapa dialogada con una pregunta sobre una tarea meramente escolar: “¿hay que cortar?”. Este interrogante remite a la marca escolar infantil que tiene este espacio particular. Porque, como ya se ha dicho, en la mayoría de las clases observadas los estudiantes cortan la figurita y la pegan en el cuaderno.

Tal como se observa en la fotografía, Antonio recorta y pega las viñetas y debajo de cada una escribe una oración respetando lo que expresó de manera oral durante la clase. “Reunión de obreros. Reclaman aumento” para la primera de las viñetas; y debajo de la otra: “Centro vesinal de barior par. Mejorar el barrio”.

Viñetas con situaciones desordenadas

En la tercera clase analizada en este apartado, se observa, al igual que todos los días, que la maestra entrega una fotocopia a cada alumno.



### Viñetas de situaciones desordenadas

En este caso la hoja contiene tres viñetas que muestran imágenes de una familia en vacaciones. Se presentan situaciones desordenadas y la maestra solicita a los estudiantes: “lo ordenan según como creen que fue la historia, piensen. Me animo y escribo qué creo yo que pasa”. En esta clase también está presente de manera simultánea la imagen gráfica, el lenguaje oral y la escritura.

Maestra: Vamos a ver las tres situaciones a ver qué pasa en la primera, y qué pasa después.

A: Están en la playa.

Maestra: ¿Quiénes?

A: Los chicos.

Juana: El papá de los chicos, la sombrilla.

A: Juegan con la pelota.

Maestra: En la primera están en la playa; en la otra están de viaje. Puede ser que recién lleguen o que se vayan.

A: Recién empiezan las vacaciones.

Juana: Para mí, vuelven.



A: Al hotel se van.

Maestra: Primero ellos están jugando en la playa. Acá están desordenados, tenemos que cortarlas y ordenarlas bien. Qué tiene que pasar primero, y qué pasa después.

Griselda: Primero han ido al hotel y después a la playa.

En esta cita los adultos identifican los sujetos de la imagen (los padres y los hijos) y los lugares que están representados. También opinan sobre los tiempos de comienzo o final de las vacaciones; sin embargo, el diálogo es referido específicamente a la secuencia de la historieta y sólo expresa la mirada acotada al dibujo. Los estudiantes solamente intercambian apreciaciones sobre si las personas de la imagen llegan o salen de vacaciones y tienen dificultades para escribir el nombre de los padres y/o de los hijos. Se observa una diferencia con la primera clase analizada, donde cada alumno expresó parte de su historia laboral, pues en relación con este tema no hacen alusiones personales ni familiares. Cabe preguntar cuántos de ellos han estado de vacaciones en la playa con su familia, cuántos conocen el mar, cuántos pudieron albergarse en un hotel alguna vez en su historia de vida.

Investigaciones con adultos que han realizado experiencias de escritura en una escuela tradicional de adultos, y en un curso para mujeres en un caso de educación comunitaria, muestran que cuando se abordan temas que distan de la experiencia de vida de los alumnos se hace muy difícil la participación. Marie, una de las mujeres estudiadas, recuerda que cuando tuvo que escribir sobre sus vacaciones en la escuela donde asistía se sentía inferior y excluida por las prácticas de escritura impuestas. Como mujer negra joven de la clase trabajadora inglesa no tenía vacaciones y este tema le

era ajeno; no reflejaba su realidad cotidiana. Era un tema impuesto por el docente (Ivanic y Moss, 2004).

En esta clase Antonio se muestra muy observador de los componentes de la imagen, a diferencia de sus compañeras, que sólo enuncian en voz alta las oraciones y se centran en las maneras de escribir las palabras. Él incorpora algo diferente al grupo, ya que hace referencia al horario de desayuno de la familia, como criterio para pensar en el orden de las viñetas.

Maestra: Antonio se fijó en la hora que tenía el reloj. ¿Vieron que hay un reloj en la pared? Antonio se fijó.

A: A las 9 y cuarto es el desayuno.

Maestra: A las 9 toman el desayuno.

Juana: A las 7:30 es el desayuno.

Maestra: Ésta puede ser la merienda. A las 9 de la noche.

Juana: Están cenando, acá almorzando. La familia cena a las 9 de la noche.

La maestra señala el conocimiento de Antonio sobre la hora pero a la vez confunde el planteamiento que él hizo. Es un conocimiento aprendido en su vida cotidiana y lo usa para interpretar la imagen. La concordancia entre comida familiar y horario es un tanto arbitraria; puede ser que él desayune a las 9:15 y que su compañera lo haga a las 7:30. Depende de las costumbres familiares en función de los compromisos que tengan.

En esta clase, Marta Graciela ordena las viñetas de la siguiente manera y debajo de cada secuencia escribe: “1: SE VAN – 2: LLEGAN A – 3: ESTAN EN LA PLAYA”.



Cuaderno de Marta Graciela

### Lenguaje oral (interacción verbal entre los estudiantes y con la maestra)

El lenguaje oral ayudó a Marta Graciela a llegar a la oficina que buscaba, a hacer los reclamos correspondientes al monto de la boleta de la luz, y a comenzar el juicio de escritura de su casa preguntando al abogado lo que no conocía, entre otras cuestiones importantes de su vida cotidiana. De la misma manera, en el espacio social escolar la oralidad es lo que ayuda a los alumnos a manifestarse y recuperar sus conocimientos relacionados con el trabajo, con lo que conocen, con lo que hicieron en algún momento de sus vidas en distintos espacios laborales. En este sentido, Antonio es el alumno que mayor participación tiene en las clases destinadas al tema de trabajo. Él comparte con sus compañeros los conocimientos apropiados en sus empleos anteriores.

Maestra: Por ejemplo puede ser una fábrica [señala el dibujo del auto] puede ser la Renault que la tenemos acá cerca.

A: Hay hombres trabajando en línea.

Maestra: ¡¡Ahhh!! ¡Cómo se nota que Antonio sabe! ¿Usted trabajó en una fábrica, en línea?

A: Sí, yo trabajé.

[...]

Maestra: ¿Cómo serán las líneas de fábrica?

A: Cada sección tiene su gente, se ajustan los tornillos, otro pone el *capot*, otro coloca otra cosa.

Maestra: Cada uno hace algo, uno pone la rueda, otro pinta.

A: Y lo sacan al auto pintado y todo.

Maestra: Quién pudiera usarlo, ¿no?

Este diálogo entre la maestra y Antonio muestra la dimensión pragmática del conocimiento cotidiano que poseen tanto el estudiante como la maestra. Él relata, desde su experiencia personal, lo que significa el trabajo en línea; la maestra responde de manera muy general (“cada uno hace algo”).

Maestra: Hay distintos oficios, antes se podía elegir trabajar en la fábrica o en otro lado.

MG: Hoy agarramos lo que venga. No se puede decir: hoy no trabajo, me quedo. Ah... no voy.

La expresión de Marta Graciela indica conocimientos sobre diferentes épocas históricas en relación con las posibilidades laborales, con las condiciones sociales y de producción, y con los nuevos aprendizajes que demandan los cambios sociales. Sin embargo, no se profundizan en términos disciplinares. Si bien en esta clase los estudiantes adultos manifiestan conocimientos apropiados en los espacios laborales, las evidencias muestran *una línea de continuidad entre los conocimientos cotidianos y el lugar que ocupa el conocimiento en el espacio escolar*.

En las aulas de nivel primario de jóvenes y adultos, Beinotti y Frasson (2007) diferencian el tratamiento curricular dado a la “actualidad social” respecto de la “realidad social” en la escuela. En este sentido, la primera sólo es nombrada, reflexionada o negada, y de esta manera la segunda, la realidad social, queda invisibilizada en la escuela y adopta la forma de conocimiento “ausente”. Esta ausencia está dada porque no se la nombra; por expulsión o por su aparente discusión y no conceptualización; porque sólo se habla y se escucha, es decir, queda en la oralidad y no se escribe sobre estos temas, no se abre la posibilidad de objetivarlos ni de volver sobre ellos.

El presente estudio da cuenta de un escenario algo diferente. El conocimiento del mundo social ingresa a esta escuela de distintas maneras. La directora se dirige a los alumnos compartiendo problemáticas sociales; los estudiantes expresan en el aula algunos temas de su cotidianeidad, y la maestra a veces aborda alguno de estos temas. Se habla y los alumnos también escriben en los cuadernos.

### Multimodalidad mediada

Al igual que en los espacios sociales visitados con Marta Graciela, en el espacio social escolar están presentes los diferentes modos representativos y los instrumentos mediadores para la apropiación de la cultura escrita. En relación con los primeros se observan otros modos, tales como la música y el cine, que es una combinación de sonido e imagen. Con respecto a las herramientas mediadoras, tanto Antonio como Marta Graciela comparten con sus compañeros, a través del lenguaje oral, sus dudas en relación con la escritura y el significado de las palabras.

La *imagen visual* o gráfica tiene un lugar preponderante en las clases observadas. La maestra apela al dibujo en el pizarrón, a viñetas que reflejan situaciones del mundo social cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes adultos (es el caso de la asamblea de obreros y reuniones de vecinos), y a otras situaciones que no remiten a experiencias personales (como la secuencia que aborda una familia de vacaciones en el mar). Sin embargo, la potencialidad de este modo representativo se limita a la hora de su desarrollo y análisis.

En el espacio escolar la imagen visual también está presente, pero con una intencionalidad diferente. En los otros espacios sociales, ésta forma parte de la constitución urbana y la identificación de la misma responde a los propósitos de la acción que desarrolla Marta Graciela. Por ejemplo, cuando identifica los distintos medicamentos necesita usar los atributos de color y tamaño para diferenciarlos.

En la escuela el sentido que se le da a la imagen es distinto porque es la maestra quien decide qué dibujo o viñeta presentar, en qué momento de la clase y por qué. Este modo es introducido de manera intencional para generar o favorecer la apropiación de la cultura escrita por parte de los alumnos. De todas maneras, la lógica de apropiación sigue siendo la misma: son la lógica del espacio y la lógica de la simultaneidad de los componentes de la figura las que promueven el reconocimiento del mensaje. En el espacio escolar el uso de la disposición de los elementos gráficos es menor que en los otros espacios sociales. En el caso de Antonio se observa una mirada más atenta que en el resto del grupo; puede identificar y opinar sobre los sujetos que participan en ambas reuniones, y en el caso de la segunda clase analizada, también puede distinguir y ordenar las viñetas según un criterio cronológico.

El análisis de la imagen en el espacio escolar, a pesar de la intencionalidad de enseñanza que conlleva en el grupo de

alumnos, muestra que este modo representativo no actúa de manera individual. Los usos que la docente hace de la imagen gráfica se relacionan con los momentos didácticos de la clase; se utilizan para abrir y desarrollar el diálogo durante la clase. Los usos que los alumnos hacen de los recursos gráficos, en general, dan cuenta también de un uso escolar que responde a lo demandado por la maestra. El ejemplo que rompe esta regla es la acción de Marta Graciela, que reproduce en este espacio las mismas estrategias que utiliza en otros espacios: busca y encuentra otras maneras de escribir lo que quiere. Participa de una manera diferente con el recurso gráfico, porque es ella quien recurre al catálogo de Avon y al bolso de Fuller para encontrar cómo se escriben esas palabras.

Es el propósito de la acción lo que orienta a Marta Graciela en la búsqueda de alternativas a su problema; se identifica una suerte de continuidad con lo que ella realiza en los distintos espacios sociales.

Otro de los modos usado en los distintos momentos de la clase es el *lenguaje oral*. La maestra hace un uso didáctico de este modo, pero también los estudiantes usan la oralidad para compartir con sus compañeros sus conocimientos y, a la vez, para solicitar ayuda. En la investigación ya mencionada, Beinotti y Frassón (2007) observan que la oralidad cobra un lugar central en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y con la disciplina escolar. Estudian cómo interviene en la trasmisión de conocimientos, en la interacción de los alumnos con la maestra a través de los cuestionamientos, debates e intercambios de opiniones acerca de los temas trabajados. A la vez, emerge como elemento disciplinador para controlar y sancionar el comportamiento de los alumnos.

El lenguaje oral también es el vehículo para ingresar los conocimientos del mundo social a la escuela, a través de los

discursos de la directora a la entrada de la escuela, en los diálogos entre alumnos y entre ellos y la maestra.

En la escuela el lenguaje oral tuvo una fuerte presencia y cumplió distintas funciones, de la misma manera que en los acompañamientos a Marta Graciela. En primer lugar, le permite compartir sus vivencias cotidianas con los compañeros y con la maestra; y en segundo, se constituye como instrumento mediador para solicitar ayuda en la tarea de lectura y escritura. Desde la oralidad ella exige, demanda y solicita apoyo en los procesos de apropiación de la lengua escrita.

MG: Vos, *¿cómo se hace?* [Pregunta en voz baja a una compañera]. Completo dice com- ple- to las palabras, esto *¿cómo es?* *¿Hay que completar?* *¿Cómo hay que completar?* *¿Cómo se hace?* Completo las palabras.

En esta cita se puede observar que Marta Graciela duda sobre la actividad propuesta por la maestra y pregunta a una compañera. Esta actitud de solicitar ayuda la repite en casi todas las clases. A veces es ella quien ayuda a sus compañeras. Antonio, por su parte, participa en los diálogos incentivados por la docente a partir de las actividades que ella propone. La palabra de Antonio ocupa un lugar central en las clases donde se aborda el tema trabajo porque él expone, con cierto orgullo, los conocimientos de los que se ha apropiado en los distintos espacios laborales recorridos.

En las citas presentadas a lo largo del análisis de los distintos modos (escritura, lectura, imagen gráfica y lenguaje oral) se puede observar que se apela a herramientas mediadoras, quizás en menor escala que en los otros espacios sociales.



## El conocimiento del mundo social en la escuela

Esta investigación sostiene como una premisa básica que los estudiantes adultos tienen conocimiento del mundo social y de la cultura escrita, que se expresan en el espacio áulico y, a la vez, escasamente son retomados por los docentes para la enseñanza. En este punto cabe hacer énfasis en la presencia del conocimiento del mundo social en la escuela.

La escuela estudiada es una institución creada para la educación de jóvenes y los adultos a partir de un trabajo colectivo donde intervinieron diferentes sectores de la comunidad barrial conjuntamente con la parroquia. Esta institución merece una breve presentación, ya que su impronta social de trabajo barrial le otorga cierta marca. La parroquia fue construyendo una identidad y un estilo propios a partir de comprender que “lo eclesial” y “lo social” son aspectos de una misma realidad. La historia del barrio permite ver una significativa y consolidada relación con la parroquia (Martin, 1999).

La escuela funciona en el predio de la parroquia y sólo recibe jóvenes y adultos, lo que le permite desarrollar algunas actividades pensando en la especificidad de la problemática que viven sus alumnos.

Uno de los momentos donde se hace referencia a temas del mundo social es el izamiento de la bandera. Si bien éste es un rito de iniciación de las clases en las escuelas regulares, no es común que suceda en las escuelas primarias de jóvenes y adultos. A las 18:30 suena el timbre; los estudiantes de nivel primario y secundario se acercan al patio y se ubican en el centro de la escuela, alrededor del asta. Todos los días pasa un grupo de alumnos de diferentes cursos, de los dos niveles educativos, a izar la bandera. Mientras esto sucede se escuchan canciones escolares como *Aurora* y *Canción de mi ban-*

dera en versiones modernas cantadas por artistas del mundo del rock y el folklore reconocidos actualmente (Víctor Heredia, Fabiana Cantilo, Julia Zenko, entre otros). También se incorpora una canción escrita por dos alumnos de la escuela: *La señora de los pobres*, la misma que se escuchó en la procesión del día del trabajador, y que hace referencia a la situación de pobreza y al trabajo. Es la canción preferida de Marta Graciela. Es un canto a la Virgen del Trabajo, patrona de la escuela, y tiene ritmo de chacarera. El último párrafo dice: “Señora de la justicia. Santa Madre solidaria, pedimos trabajo digno y pan para nuestra casa”. Tanto en el momento de izar como de arriar la bandera, la mayoría de los estudiantes de la escuela la cantan. Conocen la letra.

Una vez izada la bandera, la directora dirige un discurso a los estudiantes. Sus palabras versan sobre temas de actualidad política o de la efeméride católica que corresponde a ese día. Cabe destacar la permanente alusión a los derechos humanos. Por ejemplo, uno de los días observados la directora leyó a sus alumnos la historia de una maestra del barrio que fue desaparecida en la época de la dictadura militar, porque como homenaje a ella se asignó su nombre a un aula de la escuela.

En otra oportunidad la directora habló de la Cumbre de las Américas que se realizó en Mar del Plata con la presencia del presidente cubano y el presidente de Estados Unidos; y leyó un párrafo de un documento enviado por el Episcopado a las escuelas católicas en repudio a la firma del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). Después de la lectura de este documento la directora expresó su opinión personal sobre el encuentro.

No es común encontrar estos discursos en las escuelas estatales de jóvenes y adultos. Por la experiencia de trabajo de la autora de estas líneas en dichas instituciones, puede

afirmarse que no en todas se desarrolla este ritual con la bandera argentina, y si lo hacen, no hay intervención de la directora o maestra a cargo de algún grupo de alumnos.

En relación con la especificidad de la población estudiantil, esta institución promueve el desarrollo de algunos proyectos vinculados con la vida cotidiana de jóvenes y adultos. Pareciera que responde a una premisa —muy conocida en la modalidad— que sostiene que se debe “partir de lo que los alumnos saben”, o “recuperar los saberes de los estudiantes”.

Interesa, en este sentido, recuperar algunas actividades desarrolladas durante el periodo observado que involucran el tratamiento de temas como las instituciones de educación de adultos de la zona, el trabajo y la pobreza, y los derechos humanos. Cada uno de los proyectos implica la participación de los estudiantes en eventos letrados y, a su vez, presenta distintos modos representativos que fueron analizados en otros espacios sociales: el cine, la música, el discurso y la escritura. Estos modos se muestran como una de las vías de acceso a las prácticas de cultura escrita aunque, como se verá más detalladamente, sólo se retoma para el trabajo áulico una de las actividades realizadas.

### *Feria social*

Uno de los proyectos institucionales más importantes de la escuela es la feria social que se desarrolla todos los años en el mes de octubre. Se decide un tema que es el eje de la feria y los estudiantes, en sus respectivos grupos, investigan y organizan la presentación de sus trabajos. Se hace con la orientación de los profesores y maestros y se constituye en un proyecto institucional ya tradicional en la escuela. Durante el año 2005 el eje de la feria social fue “La educación de

jóvenes y adultos en el barrio y la zona de influencia”. En esa oportunidad el grupo de estudiantes y maestros del nivel primario invitaron a estudiantes de otras escuelas de la modalidad para compartir sus vivencias y problemáticas.

### *Día del trabajador*

Otro de los proyectos institucionales que reúne a los docentes y estudiantes con sus familias es el festejo del Día del Trabajador, el primero de mayo, porque se conmemora el día de la Virgen del Trabajo, patrona de la escuela. En ese periodo los frisos de las galerías se convierten en escenarios de distintos carteles alusivos a esa fiesta. Allí se cuelga la agenda de eventos y se hace una reseña sobre el origen de esa festividad. En general, los estudiantes de nivel primario y medio participan en la organización de la procesión religiosa que se realiza la noche anterior. Se trata de un recorrido por las calles del barrio que preside una camioneta con grandes parlantes; los profesores y docentes, junto a los vecinos, forman una columna detrás del automóvil. Cada fiel lleva en su mano una antorcha artesanal, realizada por él/ella mismo/a. La procesión se realiza con el fondo musical de la chacarera *Señora de los pobres*. La directora de la escuela da la bienvenida a los presentes:

Quiero expresar públicamente, con palabras tanto con reflexiones y con las antorchas, qué significa para nosotros el primero de mayo. Marcharemos por las calles de nuestro barrio, dando testimonio de nuestras necesidades e invitaremos a los hombres que trabajan, pediremos por los argentinos y por los inmigrantes, por los que tienen trabajos, por los desocupados, por los trabajadores de cuenta propia, por los subo-

cupados, por los explotados. Cobijados por la madre Nuestra Señora del Trabajo, los que reclaman pan, paz y trabajo para llevar a sus hogares. Cantamos y marchamos...

Al comienzo de la procesión, los profesores reparten copias del cancionero y oraciones para ser leídas conforme el auto se detiene en las distintas esquinas del barrio para rezar y pedir por los que no tienen trabajo. Antonio participó sin hablar ni cantar, sólo con la antorcha en la mano, y rezó cuando lo pidió la coordinadora de la procesión. Marta Graciela no participó de este evento porque no es católica. La procesión finaliza en la escuela y los fieles ingresan a la parroquia para la misa.

#### *Antonio va al cine*

Como una actividad institucional extraescolar, los estudiantes de la escuela, de los dos niveles, fueron invitados a ver la película *La dignidad de los nadie*, del director argentino Fernando Pino Solanas. Se trata, según lo expresa el director al comienzo de la película, de “historias de los nadie, de mujeres y de hombres como tantos argentinos sin recursos y sin nombres, son los que siempre sufrieron despojos y... son el pueblo del aguante que lleva como bandera su coraje y dignidad”.

Sólo Antonio y otra alumna fueron a ver la película. Marta Graciela no acudió. El acompañamiento de la investigadora se hizo con el objetivo de observar y escuchar los dichos de Antonio sobre las situaciones que refleja la película en relación con lo sucedido en Argentina en diciembre de 2001, cuando cayó el gobierno democrático del Dr. De la Rúa y se produjeron movilizaciones y asambleas populares en dis-

tintos sectores, tanto de las clases medias y altas como de los grupos vulnerables, organizados en torno a la ayuda social.

La película da cuenta de los enfrentamientos sucedidos los días 19 y 20 de diciembre en Buenos Aires y el asesinato de dos militantes en el mes de junio de 2002. Registra la cotidianeidad de las personas que viven en condiciones de pobreza, de vulnerabilidad económica: un cartonero, la compañera del militante asesinado, el cura de una villa, el maestro de adultos que vive en una zona periférica de la ciudad; y las estrategias que cada quien desarrolla para luchar por sus derechos. Están presentes adultos, jóvenes y niños en situación de extrema pobreza.

Cada una de las vivencias cotidianas representadas allí están separadas por carteles; en la película hay una nutrida presencia de cultura escrita, además de los carteles, en las pancartas y los subtítulos que indican en qué momento y lugar se desarrolla cada escena.

En esta película se presenta la realidad del mundo social. En un segmento el maestro de adultos (Toba) expresa:

Somos lo que somos, por ahí sabemos lo que no queremos, de eso estamos seguros. Lo otro lo vamos a construir entre todos. Los vínculos son importantes, más que apelar a una mano material es que estén con nosotros. Acompáñenos... Me duele la impotencia, la injusticia, y digo hay que hacer algo y tenemos que comprometernos con una realidad que es desastrosa. Acá la salida más rápida que tienen es la droga. El Estado no existe. Acá no hay policía, no tenemos médicos, no podemos tener un teléfono. Tenemos una educación de mierda, autoritaria, es degradante para los pibes. Yo no bajo los brazos, muchas veces sentí que nos habían derrotado, pero pensándolo no, yo no estoy derrotado, hay ríos subterráneos, se está gestando de nuevo algo diferente.

En otras escenas del filme se observa una señora con dos hijos en un *sulky* (carro tirado por un caballo). Margarita, la protagonista de esta escena, cuenta que es “tanta la mishia-dura que se tira poco o nada... la gente me llama, me da botellas, cartones, en la verdulería saco para mis hijos y para el caballo”. Saca 20 o 25 pesos por semana y reconoce que hay gente que le paga 8 pesos por mes:

La esperanza del pobre... esperando... de que cobremos... pero eso de cobrar sin hacer nada no le veo gracia... yo quiero trabajar, tengo fuerza para trabajar, quiero tener trabajo, me siento mal que vaya a cobrar y no trabaje, que haiga trabajo.

En este fragmento hace referencia a los planes sociales del Estado. Cabe mencionar que después de esa época el gobierno impuso una contraprestación a los subsidios.

Esta película hace referencia a situaciones que no son ajenas a la vida de Marta Graciela y Antonio y las de sus compañeros. Cuando la maestra invitó a los estudiantes a ver la película, les explicó que iban a asistir también los alumnos del nivel medio porque ellos profundizarían el análisis del contenido de la misma en las distintas asignaturas. Los alumnos del grupo de primaria sólo comentarían en la clase siguiente lo que vieron, de qué se trató y qué les pareció.

La posibilidad de compartir en la clase los comentarios y opiniones sobre la película es una de las maneras a través de las cuales se van conformando las prácticas de literacidad. Las opiniones expresadas por Antonio durante el desarrollo de la película giraron en torno a la terrible situación de pobreza que se muestra, aunque mencionó que él nunca había pasado por esas condiciones, ya que siempre había tenido trabajo. También se explayó en contra de las ayudas sociales, de las bolsas con comida que entregan a las personas, y cri-

JUEVES DE 24 OCTUBRE  
ESCRIBO QUE ME PACIO LA  
PELICULA = LA DIGNIDAD DE  
LOS NADIE  
DE QUE BRUNO NO DOTRAS  
LA PELICULA LOS NADIE  
NO TENIAN ALIMENTO Y ERAN  
MARGINADOS. NO TENIA  
CENTROS DE SALUD Y SU POBRE  
SA ERA TAN BAJA QUE NO  
PODIAN VESTIRLOS Y  
CALTARLOS POR ESO NO  
IVAN A LA ESCUELA

ESCRIBO QUE ME PACIO LA PELICULA LA DIGNIDAD DE LOS NADIE. DE QUE  
BRUNO NO DOTRAS. LA PELICULA LOS NADIE NO TENIAN ALIMENTO Y ERAN  
MARGINADOS. NO TENIA CENTROS DE SALUD Y SU POBRESA ERA TAN BAJA  
QUE NO PODIAN VESTIRLOS Y CALTARLOS POR ESO NO IVAN A LA ESCUELA

Escritura de Antonio

ticó a las personas que siempre están esperando que alguien le dé algo. Antonio tuvo que organizar cómo comunicar estas ideas y presentar el argumento de la película a sus compañeros. El compromiso asumido con la maestra fue que compartiría la película con el grupo, y esto significaba pensar qué decir, cómo decirlo y a quién decirlo. Durante la clase los únicos dos alumnos que fueron al cine compartieron con sus compañeros sus apreciaciones y cada uno de ellos escribió una oración en el cuaderno. Interesa mostrar en este punto los cuadernos de Marta Graciela y Antonio.



JUEVES 27 DE OCTUBRE  
ESCRIBO QUE ME PARECIÓ LA  
PELICULA = LA DIGNIDAD DE  
LOS NADIE  
NOS CONTARON <sup>LOS NADIE</sup> ME DIO MUCHA TRISTEZA  
SUFREN

Escritura de Marta Graciela

Marta Graciela no asistió al cine y escribe en su cuaderno un texto breve a partir de los comentarios de sus compañeros:

ESCRIBO QUE ME PARECIÓ LA PELICULA - LA DIGNIDAD DE  
LOS NADIE  
NOS CONTARON ME DIO MUCHA TRISTEZA SUFREN

Estos textos breves de Antonio y Marta Graciela conforman prácticas de literacidad donde se combinan el cine, el lenguaje oral y la escritura. El cine, como modo representativo, complementa la mirada realizada por la maestra y el grupo de alumnos en las clases analizadas. Se incluye en este punto y no en el de escritura por entender que se trata de una actividad integrada a un proyecto institucional donde se abordan conocimientos del mundo social.

## Conocimiento del mundo social en el aula

Para comenzar, retomaremos la premisa inicial de esta investigación sobre el lugar del conocimiento del mundo social en la escuela. A lo largo del trabajo de campo en la escuela se

observó que las maestras desarrollan temas a partir de las conversaciones entre los alumnos e incorporan, como contenido de enseñanza, otros temas vinculados con la vida cotidiana de los estudiantes, como es el caso del “trabajo”. Sin embargo, éstos no fueron abordados desde las distintas disciplinas curriculares sino que ingresaron y permanecieron como *conocimiento cotidiano*, tanto en las opiniones vertidas por los alumnos como por la maestra.

Lo que pudo observarse, a nivel institucional, es que se realiza una permanente alusión a temas de la problemática social, pero en pocas ocasiones ingresan al espacio áulico para su tratamiento y estudio. En relación con la información de la procesión del Día del Trabajador, la maestra sólo leyó en el aula un tríptico institucional. Con respecto a la película *La dignidad de los nadie*, Antonio y su compañera relataron el argumento al resto de los estudiantes y escribieron un texto corto con sus opiniones sobre la misma. Con relación al discurso de la directora durante el izamiento de la bandera, los temas referidos no fueron tratados en el aula por la maestra, y ningún estudiante hizo alusión a ellos. Sin embargo, sí circulan, en ese espacio, *conocimientos del mundo social* que ingresan también a través de los diálogos entre los estudiantes.

Los diálogos son permanentes en el aula y los temas que surgen en las conversaciones remiten a cuestiones diversas: las *actividades domésticas* que las alumnas realizan, como cocinar, lavar y planchar la ropa de los hijos y el marido; el *ocio* y lo que significa para ellas mirar las novelas por televisión y tomar mate; los *incendios forestales* de la provincia de Córdoba; la *familia* y los *problemas de seguridad en el barrio*, la *situación de la justicia* y la *policía*.

En las conversaciones que se entablan alrededor de la familia emergen opiniones donde se cuelan *visiones de género*

y cuestiones generacionales. Por ejemplo, en un relato sobre los nietos una de las alumnas señaló un dicho popular sobre los llamados “nietos puros”, haciendo referencia a los hijos de las hijas: “Sabía decir mi mamá que el nieto de la hija es el nieto puro. El nieto de la negra [por nuera] no se sabe si es del hijo o no”. Esta expresión generó risas en todo el grupo. Y frente a un ejemplo puntual de una compañera, Marta Graciela acotó, riendo: “¿pasó el lechero o pasó el carbonero?”. Y agregó: “mi nietito, mi nieto mío tiene el color mi pelo. El mismo color de mi pelo tiene, no tiene nada a mí, pero el mismo color de mi pelo, y hablador como yo”.

El tema de los nietos generó una *larga conversación* sobre los sentires de cada alumno en su condición de abuelos. Marta Graciela dijo:

Se quiere mucho al nieto... Pero sabe que no es de nosotros... lo que disfrutamos es ese rato, a mí como ser me pasa en el rato que me lo traen. ¡Yo lo disfruto! Lo paso bien, lo abrazo, lo juego. Cuando lo veo que lo falta una ropita lo compro, cuando puedo lo compro...”

La maestra participa de *la conversación* y señala que la responsabilidad de los abuelos es diferente a la de los padres, porque éstos deben preocuparse por la educación, la alimentación y la salud de sus hijos. En este mismo nivel de *charla* introduce el tema de la herencia genética de esta manera: “ahí está ve. Uno no hereda a veces lo físico pero hereda algo...”.

Otro tema del mundo social que es parte de la cotidianidad de los alumnos del centro educativo es la seguridad del barrio y la relación entre la justicia y la policía. Durante una de las clases observadas se dio un diálogo entre Marta Graciela y su compañera de banco sobre el asesinato de dos jóvenes ocurrido durante ese año. Uno de los jóvenes era hijo

de la interlocutora. Ella mencionó que había comenzado a asistir a la Iglesia evangélica porque así encontraba una respuesta a su dolor frente a la ausencia del hijo.

Voy a la Iglesia porque mataron a mi hijo. Dos tipos. Él estaba jugando al fútbol y ellos pasaron y lo mataron. Pero como no lo querían matar a mi hijo sino a otro que estaba con él jugando al fútbol, lo dejaron libre a los cuatro meses. *Esa es la justicia*. Mi hijo fue a hablar con el fiscal y se le rio en la cara. Y ahí andan...

Marta Graciela intervino: “la *policía con los choros* son de mano. Cuando usted llama la policía no tiene que dar nombre... porque con el micrófono dice ya voy ya voy para que el otro escuche y se escape”. Esta expresión muestra el conocimiento que tiene sobre la estructura y acción policial de la ciudad.

En el transcurso de este diálogo, el resto del grupo siguió trabajando y hablando de otras cuestiones entre ellos. Se observa que, mientras realizan las tareas escolares, los alumnos comparten entre sí sus angustias y pesares, y también sus alegrías (como la presencia de los nietos). En estos diálogos emergen cuestiones de género y generacionales, la situación económica por la que atraviesan y cuestiones de la clase social a la que pertenecen. Sin embargo, ninguno de estos temas *se profundizó ni conceptualizó* en ninguna de las clases observadas; todo se mantiene en un plano del conocimiento cotidiano.

En un trabajo anterior (Lorenzatti, 2007) se estudió cómo los conocimientos que circulan en dos centros educativos de jóvenes y adultos dan cuenta de procesos sociales más amplios donde se intercalan los espacios sociales rurales y urbanos, las políticas económicas de cada época y las ex-

pectativas y deseos que hoy manifiestan las mujeres. Se pudo observar cómo a partir de las relaciones entre las estudiantes (todas mujeres mayores), entre ellas y los textos y los propósitos de uso de la lengua escrita, las mujeres ponen en juego sus conocimientos alrededor del concepto “trabajo” en relación a sus historias de vida, su relación con los demás, sus experiencias laborales y sus conocimientos sobre sí mismas.

### Comportamientos letrados

En las acciones realizadas por Marta Graciela y Antonio en los distintos espacios sociales visitados se observaron sus comportamientos letrados. Es decir, cómo se desenvuelven en el mundo social y cómo explican sus situaciones con argumentos lógicos; cómo logran comprender textos a partir de la experiencia propia, identificar números en los textos y reconocer las consecuencias de sus acciones; y cómo comparten sus problemas de la vida cotidiana con otras personas y desarrollan acciones donde se involucran objetos escritos (Heath y Mangiola, 1991).

En el espacio social escolar, Marta Graciela y Antonio pueden dar explicaciones ordenadas, compartir sus conocimientos apropiados en otros espacios, como por ejemplo el laboral; interpretar viñetas con historietas, y leer y escribir en sus cuadernos. Ellos reconocen las consecuencias de las acciones desplegadas en el aula, argumentan sobre distintas situaciones —como el caso de la posición que asume ella sobre el accionar policial conjuntamente con la impartición de justicia en un marco de relaciones de poder—.

Frente a la invitación que hace la maestra: “escriban lo que sientan”, “piensen”, que a veces desconcierta a los adultos, ambos escriben y realizan sus tareas escolares. Frente a la au-

sencia de textos para interactuar ellos producen escritura de manera precaria y mínima, pero lo hacen.

Marta Graciela y Antonio también comparten sus problemas cotidianos con sus compañeros y se ayudan entre ellos para la realización de las distintas actividades con la escritura de palabras.

Marta Graciela es muy crítica respecto a la tarea desarrollada por la docente en el aula. En la primera entrevista sostuvo que los maestros deberían

...interesarse más, explicarlo más al alumno porque el alumno grande no es como un niño que tiene en la mente ¡la pizca!, el alumno viejo está pensando que le está faltando el azúcar, que le ha faltado la yerba, que le ha faltado todo.

Esta opinión se complementa con las demandas que presenta ante la maestra en el aula: MG solicita su atención en forma permanente, le muestra lo que está escribiendo, pregunta sobre lo que hay que hacer. También realiza la tarea todos los días en su casa y la expone exigiéndole a la maestra que preste atención.

MG: ¡CON CON APRENDER SEÑO! ¡No viene la seño! APRENDER DER DER ¡Ahhh no me sale! [MG se rasca la cabeza y la molestan porque tiene piojos] Me salió un granito en la cabeza. No me sale. ¡APRENDER!

En otra clase, insiste con las exclamaciones:

MG: ¡No me sale, seño! Los padres reunión de padres DRES DRRESSSS REUNION A DE PADRESSSS ADRESSSS SSSSS

Seño ¡venga!

*Dele seño, ¡no me sale!*

[...]

Maestra: ¡pero yo te puse ahí OBREROS! [En el pizarrón].

En otra oportunidad le demanda en un tono más dulce: “venga señorita, venga un ratito, explique ahí y se va”.

Tanto Marta Graciela como Antonio desarrollan estrategias para resolver situaciones difíciles en torno a la escritura o el análisis de las viñetas. Él es atento en sus observaciones sobre las mismas y participa a partir de los conocimientos apropiados en su trayectoria laboral; ella apela a la búsqueda de la palabra *Avon* cuando no obtiene respuesta de la maestra en relación con la escritura de esa palabra. Los dos adultos escriben con ayuda de sus compañeros y/o de la maestra y también demuestran poseer conocimiento ortográfico. Por ejemplo, MG pregunta, sobre la escritura de una palabra: “¿cómo se pone vendo? ¿Con la v corta o larga?”. Otras veces es más directa con la pregunta y en especial con la letra H:

MG: ¿Cómo se escribe, seño?, ¿con qué letra?

[...]

Maestra: Mis hijos. Empieza con ésta [le pide el lápiz y escribe en su cuaderno] H es la hache muda, no tiene sonido, la primera es la H y después viene la I.

MG: Ah no sé la H muda.

Maestra: Si es muda, no dice nada.

También confunde y pregunta acerca de la s, c o κ.

MG: Cómo se pone, seño ¡cómo se pone! SIEMBRA con la C  
SIEMBRA SIEMBRA C [borra] CCM MMMMMM SIEMBMMBRA

BRA BRA. Cómo se hace SIEMBRA [a Griselda]. *Che Darío chusméame, ¿cómo se escribe SIEMBRA?* [Se ríe]. [Darío se ríe y se da vuelta para verla].

MG: SIEMBRA la C tiene que ser la SIEM M BRA SIEMBRA LECHUGA tengo que poner siembra lechuga y rabanitos.

MG a Darío: ¿Cómo se hace?, ¿cómo se pone? ¿Se hace la *otra ese así?*

Darío: No, esa es la K, la S y la E.

MG borra: Así primero la E SIEMBRA ¿no? SIEMBRA LECHU CHU CHU CHU *que venga la seño seño seño...*

MG: SIEMBRA LECHU CHU [en voz baja].

Este registro muestra dos actitudes que Marta Graciela tiene en el aula: pregunta a sus compañeros sobre las formas de escribir y reclama la presencia de la maestra. Ella necesita confrontar con otros lo que está haciendo; pregunta y repregunta a sus compañeros y a la maestra. Identifica la cantidad de palabras y dice “es mucha letra”. En realidad la fotocopia tiene un dibujo y cuatro palabras. Ella interpreta al revés.

MG: La P CON LA e pe ES MUCHA LETRA Y SON CUATRO DIBUJOS

[Hay un dibujo y 4 palabras]

MG: A LA ¿qué se hace? ¿La flecha seño? A LA A LA

Juana: ¿Es lima? [la fotocopia tiene una figurita que parece una lima, otra que es un carretel de hilo y entre las palabras está TILO e HILO]

MG: LIIII LLLLA La T con la I la L con la O LO TILO ¿es tilo? Esta es la A LIII I LO LII LII LII LII LO LO LO LO LO LO LO La L con la I LI LO LILO ¿con cuántas letras trae HILO?



Antonio muestra un nivel más avanzado en la escritura; reconoce letras y puede escribir las palabras de manera más autónoma que Marta Graciela. Sin embargo, siente vergüenza frente a la incentivación de la maestra.

A: ¿Qué puedo escribir? Acá con los vecinos PARA MEJORAR  
EL BARRIO

A: PAR MEJ [quiere borrar]

[...]

A: Mejorar el barrio.

A: La R

[...]

A: Me da vergüenza [se ríe] BARRIO

Maestra: Antonio, tiene que animarse a escribir.

A: Gracias, señorita.

Sin embargo, estos comportamientos letrados a veces no son identificados por la maestra ni por los mismos alumnos. Prima una visión individual de la apropiación de la lengua escrita donde no se reconocen las creencias y conocimientos que cada adulto posee de ella y de sus propias capacidades frente a la tarea escolar. La literacidad impuesta (Ivanic y Moss, 2004) por la maestra sesga la participación de los alumnos en el desarrollo de sus propias prácticas de escritura. Predomina la visión autónoma de la literacidad (Street, 1993) donde los procesos de alfabetización son asociados más a cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita que a los usos sociales de la misma. Sin embargo, esto no significa un abordaje neutral, sino que se trata de prácticas enmarcadas en proyectos políticos que han abandonado el tratamiento de la modalidad.

## Identidad letrada en la escuela

En la escuela Marta Graciela muestra inseguridad en su escritura, lo que la posiciona en un lugar claramente dependiente, tanto de la maestra, como de sus compañeros. He mencionado en diferentes párrafos cómo ella pregunta insistentemente: “¿cómo lo hago?”, “¿cómo se pone?”. Estos interrogantes pertenecen a quienes se posicionan como alumnos, como estudiantes. Ella es alumna de la escuela de adultos; lo planteó en el Ministerio de Trabajo: “nooo yo voy todas las noches a estudiar”. Entonces, si es estudiante, es lógico que pregunte “¿cómo se hace?”, “¿cómo se escribe?”, “¿es así seño? Mire”.

En ocasiones expresa: “hoy no me sale”, marcando la temporalidad del aprendizaje. Otra manifestación es: “no lo puedo”, y tal como se mencionó anteriormente, la sensación de angustia y tormento por no poder escribir. No poder no es igual a no saber. El no poder conjugar otros factores abre la posibilidad de aprender. En este mismo sentido, se puede interpretar su cansancio y la sensación de no aprender nada en estas circunstancias. Sin embargo, ella expresa su deseo de aprender porque su hijo le dice.: “tanto que vas al colegio y no aprendés nada. No sé qué te vas a hacer en el colegio”. Por esta opinión ella se propone: “Voy a aprender”.

Se puede decir que Marta Graciela tiene una identidad letrada también en la escuela: aunque reniega de la escritura, se esfuerza por aprender. En una sola oportunidad considero que la escritura era imposible para “su cabeza”. Pero no apela a la expresión reiterada en otros espacios y frente a otros interlocutores: “yo no sé leer”. En la escuela se observa el desarrollo de las mismas estrategias que en otros espacios sociales: apela a los anteojos, dice “estoy ciega”. Otras veces se

muestra enferma: “¿está bien seño? Me duele la cabeza, el cuerpo”.

Antonio también, aunque de un modo diferente, desde su timidez y un estilo de participación más tranquilo que Marta Graciela en el espacio áulico, asume una identidad letrada. Reconoce que escribe cuando le dicta su nieta porque solo no lo puede hacer. En el aula deletrea en voz baja las oraciones que escribe en su cuaderno. También tiene dudas y pregunta cómo se escriben palabras que conforman una oración; en escasas oportunidades pregunta sólo por una letra. En una ocasión, después de terminar de escribir una oración, miró sonriendo a la investigadora y le dijo: “está duro el pato para pelar”. Este refrán popular significa un reconocimiento de sus condiciones de lector y escritor: se le presenta como una tarea difícil, pero no imposible.

Estas identidades se muestran en un contexto de trabajo individual; aunque hay consultas entre los compañeros no se llevan a cabo tareas colectivas alrededor de un texto que permita la expresión de los puntos de vista de cada uno de los estudiantes y el respeto por la opinión de los compañeros.

Así como en los otros espacios sociales se observó la *identidad letrada oscilante* de Marta Graciela en función de los propósitos de la acción y del interlocutor, en este espacio su identidad también responde a los mismos factores. Se constituye en *alumna*; su propósito es aprender y sus interlocutores son sus compañeros y la maestra, donde ésta tiene la palabra autorizada y legitimada por el Estado y la sociedad para enseñarle a leer y escribir, y sus compañeros son sus pares, están en la misma situación que ella. Marta Graciela, además, reconoce quiénes son los alumnos que se encuentran en un nivel más avanzado y solicita su ayuda.

Tanto MG como Antonio señalan en las entrevistas y en las clases su interés por *aprender a leer y escribir*. Se constituyen

*como estudiantes en el espacio escolar.* Los adultos asisten a la escuela a aprender a leer y escribir y éste es el mandato fundacional de la misma. Las familias de los alumnos apoyan esta decisión porque conocen la función de la institución escolar. Desde la perspectiva de los NEL, se puede analizar la escuela como un modelo autónomo porque el contexto de las políticas educativas considera a la educación de adultos como una cuestión neutral, desligada del sistema educativo.

En este estudio también se pudo observar que la práctica docente se fundamenta en una enseñanza centrada en la apropiación cognitiva individual a partir de la asociación del fonema y el grafema, lo que implica el ritual de la copia y el dictado de palabras, el ejercicio de completar la fuga de vocales y una lectura coral de silabeo y deletreo. Cabe señalar, de manera particular, que los conocimientos del mundo social ingresan y permanecen como conocimientos cotidianos no sólo desde la palabra de los alumnos, sino también de la docente. No hay abordaje disciplinar, no hay ruptura epistemológica, no hay un salto conceptual entre lo que los alumnos saben de un tema y lo que la ciencia y el conocimiento escolar estudian y conceptualizan del mismo. El eje de la enseñanza está puesto en la lectura y escritura, específicamente en ésta; se enfatiza el aprendizaje del código como si la alfabetización estuviera desprovista de contenidos sociales. Es decir, la unión grafema-fonema excluye, desde esta visión, todo tipo de significación de la realidad. *Sólo importa la decodificación de la palabra escrita. Ésta es la práctica que se considera neutral y apolítica.*

Sin embargo, esta imagen cristalizada de la escuela de jóvenes y adultos estudiada impone un análisis desde el modelo ideológico (Street, 1993). Se trata de prácticas que responden a un proyecto educativo donde no se desarrollan políticas curriculares ni de formación docente específica, y

los presupuestos destinados a la modalidad son mínimos. En este marco, es la maestra la persona que tiene la palabra autorizada para decidir qué tipo de organización social de la lectura y la escritura promueve en el aula, con qué materiales trabajar, qué textos incorporar, qué diálogos promover y cómo evaluar.

En este capítulo se explicaron las prácticas de literacidad que Marta Graciela y Antonio desarrollan en la institución escolar. Se incorporó el análisis de los conocimientos del mundo social que circulan en la escuela, así como de qué manera ingresan los distintos modos representativos para la apropiación de la cultura escrita. Se observa que la maestra intenta relacionar los temas abordados con la vida cotidiana, los intereses y experiencias de los alumnos; sin embargo, se produce una participación acotada a un diálogo ceñido e impuesto por ella, y la producción escrita de los cuadernos de los dos adultos estudiados muestra un distanciamiento entre estos sujetos y el lenguaje, como si fueran recipientes pasivos de un código. Por último, se intentó desentrañar los comportamientos letrados y las identidades letradas que tanto Marta Graciela como Antonio sostienen también en el espacio social escolar donde se posicionan como estudiantes.

A modo de cierre del capítulo interesa compartir un fragmento del libro *En torno a la cultura escrita*, de Margaret Meek (2004). Esta autora sostiene:

[...] me dí cuenta de que, para mí, leer era como respirar. Era algo que todos hacían para estar vivos. Nunca había encontrado un individuo que no supiera leer y escribir. Al considerar esta posibilidad, la ausencia de cultura escrita en la vida de alguien me parecía intolerable, aunque sin duda fácil de remediar [...] Así incursioné en la vida de adultos [...]

Por más que trataba, me era imposible reproducir en estos hombres y mujeres inexpertos, estigmatizados, la *seguridad* de mi propia cultura escrita inicial [...] después de un largo día de trabajo, venían a clase sin esperar grandes resultados [...] atreviéndose tímidamente a dar un paso adelante en la pobre opinión que tenían de sí mismos, o a sufrir un desengaño más. Su condición de iletrados les pesaba; la veían como una prueba ante el mundo de que eran tontos, cuando en realidad eran todo lo contrario.

Cuando empezaron a tener confianza en mí, descubrí que su aprendizaje se proyectaba con orgullo y enojo a la vez: orgullo por ser más conocedores del mundo que su maestra sobreprotegida; enojo porque yo había tenido más suerte en mis inicios escolares, mientras que ellos habían sido ignorados, excluidos [...]

Mi error fue intentar ofrecerles mi propio género de cultura escrita, motivarlos para que *fuera*n usuarios de la cultura escrita, cuando no tenían expectativa alguna de que ellos pudieran adjudicarse esta forma de ser. Sólo cuando logré que la lectura y escritura *trabajaran* para ellos, en cuanto herramienta, en cuanto medio para alcanzar un fin, llegué a entender de dónde podían partir ellos y también yo [...] las tablas, los diagramas, las recetas, las cartas, los formularios o las instrucciones para llenarlos los motivaban a “afanarse” por leer y escribir [...]

Trabajar con adultos principiantes me enseñó las lecciones que había aprendido sin estar consciente de ellas: que al ir encontrando diferentes usos y propósitos para la cultura escrita, nuestras habilidades letradas se incrementan y diversifican a la vez (pp. 105-107).

## CAPÍTULO VI

### Aportes para reconceptualizar las prácticas de literacidad de jóvenes y adultos

#### Introducción

En este libro se presentaron, a lo largo de sus capítulos, diferentes miradas a prácticas de literacidad que desarrollan adultos de nula escolaridad en distintos espacios sociales: iglesia, instituciones públicas (entidades bancarias, Ministerio de Trabajo, institución de servicio de alumbrado, escuela de jóvenes y adultos), la casa de Marta Graciela, un estudio jurídico, una casa de té y el espacio urbano.

Las preguntas iniciales giraron en torno a ¿qué se lee y escribe en estos espacios? La perspectiva teórica utilizada en este estudio, los nuevos estudios de literacidad (NEL), conciben a la literacidad como usos de la cultura escrita que se enmarca en prácticas sociales más amplias. El enfoque socio-histórico del lenguaje también contribuyó a las reflexiones a partir del concepto de actividad humana. Desde esta doble perspectiva teórica, se estudiaron las acciones implicadas en cada actividad, los propósitos comunicativos y sociales de las mismas, los objetos escritos involucrados y las concepciones

que los adultos estudiados tienen de la cultura escrita. En este análisis se hace visible que las personas protagonistas de este estudio se constituyen en sujetos activos y participativos en distintas instancias e instituciones del mundo social.

Es importante señalar, sin embargo, 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, o con otros de mayor alcance, que integren más aspectos de la vida de las personas.

Diversos autores han analizado cómo la literacidad se enmarca en prácticas sociales más amplias (Zavala, 2002; Kalman, 2003; Street, 2005, entre otros). En este estudio se intentó demostrar también cómo se van configurando estas prácticas a partir de la imposición de la cultura escrita por parte de las instituciones interventoras y cómo son resignificadas por Marta Graciela y Antonio a partir de sus propias concepciones acerca de la literacidad y sus usos sociales.

Una premisa inicial de esta investigación es que los estudiantes jóvenes y adultos tienen conocimientos acerca del mundo social, del sistema democrático y de las instituciones sociales, que se expresan, de algún modo, en el contexto escolar. También tienen conocimientos de la cultura escrita y algunos aspectos del sistema de escritura. Los conocimientos que los sujetos poseen sobre el mundo tienen un origen social y se construyen en el sistema de relaciones en la sociedad a partir de la comunicación que produce el lenguaje. Sin embargo, estos conocimientos que los estudiantes adultos movilizan y desarrollan en su vida día a día son escasamente retomados por los docentes en sus prácticas educativas, aun



cuando los adultos los despliegan en el espacio escolar formal. Se produce, de esta manera, una ruptura entre lo que el sujeto sabe de la lengua escrita y su uso en el mundo social, y lo que el sujeto lee y escribe en la escuela.

En este estudio se optó por un abordaje socio antropológico de corte etnográfico porque permite comprender las particularidades de estas prácticas de literacidad en el marco de los procesos sociales, históricos, económicos y culturales más amplios. Por esta razón, la investigación se desarrolló a partir de dos dimensiones analíticamente relacionadas: los sujetos y los contextos. Lo cotidiano, la actividad, el conocimiento y la multimodalidad se constituyeron en conceptos centrales y, a la vez, devinieron en categorías analíticas que permitieron vislumbrar algunos hallazgos investigativos que se presentarán en este apartado.

El acompañamiento, como estrategia metodológica intensiva (Achilli, 2005) permitió analizar los procesos singulares en el marco de los procesos sociales y las significaciones otorgadas por los sujetos. El hecho de “estar con ellos”, de compartir sus trámites, de observar las relaciones entabladas en torno a los objetos escritos, ayuda en el análisis, la contrastación y la comparación de situaciones y procesos. La simultaneidad de estas operaciones permite ir desentrañando *in situ* los ejes de indagación.

Trabajar desde un enfoque contextual y relacional permite buscar las huellas de los distintos contextos que atraviesan las prácticas, en este caso, las de cultura escrita. Para esto fue necesario sumergirse en la vida cotidiana de los dos sujetos seleccionados en el espacio áulico. La intención era comprender de qué manera cada uno de ellos, a partir de sus trayectorias diferentes, pero con ciertos nudos históricos comunes, pudieron entretejer un proyecto de vida con un uso restringido del sistema de escritura.

En su caso, el abandono y la violencia familiar fueron sesgando el camino al ingreso temprano al trabajo y la ausencia de escolaridad en la infancia. Los caminos laborales diferentes fueron marcando también trayectorias y constituciones familiares distintas en la juventud: Antonio muestra una vida dedicada al trabajo en el sector formal de la economía, aunque siempre tuvo sus “changas” informales para completar el salario; Marta Graciela siempre trabajó de empleada doméstica en casas de familia, y en algún momento también se desempeñó en una empresa, pero cobrando “en negro”, es decir, sin aportes jubilatorios.

Estas historias de vida aportan elementos para proponer que *las personas que no leen y escriben de manera convencional poseen conocimientos construidos en contextos cotidianos sobre el uso de la lengua escrita en el mundo social a través de la interacción con otros lectores y escritores*. Ellos han aprendido en múltiples contextos sociales donde las personas desarrollan sus actividades (religioso, familiar, laboral, entre otros) diversas formas de interpretar textos y hacer uso de la escritura.

*Literacidad*, como concepto central, permite justamente profundizar sobre esta cotidianeidad de los sujetos y tomar distancia de las expresiones que consideran “analfabetas” a aquellas personas que nunca asistieron a la institución escolar o que no pueden decodificar una palabra. La investigación se concentró en analizar lo que estos dos sujetos sí conocen de la literacidad; cómo actúan y se relacionan con ella, y la usan de acuerdo a sus propósitos puntuales.

A continuación se presentan los hallazgos de la investigación que permiten mostrar las relaciones entre la empiria y las nuevas construcciones conceptuales.

## La literacidad: un retrato de prácticas sociales que van configurando identidades letradas

A lo largo de esta obra se han presentado las acciones que desarrollaron Marta Graciela y Antonio en torno a la cultura escrita. Se ha señalado también que ambos tienen conocimiento de una serie de “papeles” (documentos, formularios, tarjetas, cartas, almanaques, documentos religiosos, cancioneros y boletas de impuestos) que conforman su “pequeño mundo” (Heller, 1977). A su vez, lo cotidiano de estas personas incluye acciones en instituciones que demandan otras prácticas, que exigen otros conocimientos, donde siempre está involucrada la literacidad.

Se analizaron puntualmente las actividades de Marta Graciela para mostrar la compleja trama de relaciones sociales que ella entabla en la lucha por sus derechos, y cómo la literacidad es parte de cada una de estas acciones. La convergencia de instituciones en el desarrollo de un trámite específico muestra cómo éstas demandan prácticas de literacidad y, a la vez, generan procesos de apropiación de la literacidad. Ella conoce muy bien cómo participar y cómo responder a dichas demandas; valora los documentos que debe entregar para acreditar su identidad personal y social.

Tanto Marta Graciela como Antonio demuestran haberse apropiado de ese conocimiento: las instituciones siempre demandan papeles que crean obligaciones y acuerdos. Recibir el subsidio estatal implica, para ella, ir a la escuela de adultos; recibir el crédito hipotecario significa, para él, pagar las cuotas para evitar el embargo. Estos requisitos imponen prácticas de cultura escrita más allá de la mera firma de los adultos, que fue el único momento de escritura de ambos que fue posible presenciar fuera de la escuela.

El concepto de *apropiación* remite a múltiples direcciones y permite comprender las relaciones entre procesos sociales y prácticas culturales (Rockwell, 2006). En este estudio se mostró que se trata de procesos *múltiples* enmarcados en una heterogeneidad de acciones y en función los propósitos de cada una de ellas. La apropiación se arraiga en *conflictos sociales*, en la lucha por los derechos, en la necesidad de pelear por lo que corresponde; se trata de procesos *relacionales* enclavados en estructuras de poder y *transformativos*, de acuerdo a las condiciones sociales concretas e históricas de cada proceso, que va generando las posibilidades de modificar o resignificar las prácticas de cultura escrita.

Las políticas asistencialistas y la burocracia del sistema administrativo ingresan a la vida de estos adultos y les exigen relacionarse con objetos escritos, no sólo a partir de los papeles mencionados, sino también a través de la pantalla de la computadora que exhibe información válida para la vida de estas personas. Tal es el caso de Marta Graciela, que muestra conocimientos acerca de los circuitos que recorren sus datos personales y, de manera puntual, su asistencia escolar dentro del sistema burocrático; son estos circuitos, en definitiva, los que habilitarán el pago de su subsidio. Este ejemplo da cuenta, además, de las relaciones de poder que se entablan en torno a esas informaciones que circulan por diversas instituciones de manera escrita. El médico firma el certificado, la directora firma la planilla de asistencia, el Ministerio de Educación lee ese documento y lo envía al Ministerio de Trabajo, donde finalmente se decide no sólo pagar el monto mensual, sino también el cambio del lugar de pago sin comunicar a las personas involucradas: la cajera del banco y Marta Graciela, la beneficiaria.

Las relaciones con los objetos escritos muestran *comportamientos letrados* de ambos adultos que, a su vez, ayudan a

construir *identidades letradas*. De manera particular, en Marta Graciela, éstas oscilan en función de los propósitos de las acciones y los interlocutores que intervienen en los eventos letrados estudiados. Estas *identidades letradas oscilantes* tienen un origen absolutamente social; se construyen a partir de las actividades desarrolladas junto al “otro”.

En el capítulo III se mostraron los vaivenes de estas identidades. En el caso de Marta Graciela, las oscilaciones entre presentarse como *analfabeta* cuando se tiene necesidad de mostrarse pobre para acceder a un beneficio; *alfabetizada dudosa* en relación con la escritura específicamente; como *estudiante* de la escuela primaria de adultos para acceder al plus económico del subsidio estatal; y también frente al abogado en el trámite de escrituración. En la escuela de adultos también se presenta claramente como estudiante porque quiere aprender y explicita que va a hacerlo. Se señala la diferencia entre ser estudiante frente al empleado en el Ministerio de Trabajo donde ella se impone como tal y pelea por un derecho, y ser estudiante frente al abogado y en la escuela. En estos espacios la identidad de estudiante le permite posicionarse como una persona en proceso de escolarización y educación oficial frente a un profesional con formación universitaria; así como apropiarse de nuevos conocimientos, unos en relación con los trámites a seguir para la escrituración de la casa y, en el espacio escolar, la lectura y escritura como objeto disciplinar. También en la iglesia asume identidades con ciertos matices, porque se constituye como *lectora oculta* frente al pastor y otros fieles, como *lectora* en la reunión de la red con sus pares más cercanas, y como maestra junto a los niños; vuelve a mostrarse como *analfabeta* en relación con la constitución de una pareja pero como madre se considera *alfabetizada* porque destaca que ella le enseñó a leer a su hijo. Como sujeto de esta investigación, Marta Graciela se asume

*analfabeta*, y frente a un par, en el supermercado, se erige como *alfabetizada* y ayuda a la mujer a distinguir un producto.

Estos matices en las posiciones muestran que la condición de alfabetizada se construye a partir de distintos factores constituyentes de los contextos, y no por habilidades cognitivas específicas. Se trata de distinguir, entonces, que Marta Graciela hace pequeñas variaciones en torno a su identidad en función de la acción que despliega, del propósito que persigue, y de la persona con quien se interactúa. Esto ayuda a superar la visión dicotómica que enfrenta dos situaciones totalmente opuestas: analfabeto – alfabetizado.

### Marta Graciela y Antonio son sujetos activos y participativos

A lo largo de esta investigación se presentaron algunas actividades que Marta Graciela y Antonio despliegan en el mundo social. Una de las actividades centrales de MG es la lucha por sus derechos. Ella recibe un subsidio estatal, pelea por el monto de la boleta de la luz, asiste a la escuela. En el caso de Antonio, por sus características personales y su historia de vida como trabajador no fue posible observar cómo se da la lucha por sus derechos, pero sí cómo los ejerce: cobra su jubilación, solicita un crédito que le corresponde como ciudadano, asiste a la escuela porque ahora tiene tiempo. Como consecuencia de estas acciones *ambos adultos participan en eventos letrados, lo que significa enfrentar exigencias sociales e institucionales de cultura escrita.*

La participación en instituciones y en redes sociales les ofrece oportunidades de interactuar con textos de diferentes formatos, relacionarse con distintas personas, exponer sus puntos de vista, sus opiniones, y escuchar las ajenas.

Decía Paulo Freire (1971) que el hombre está en la realidad, dialoga con ella y de esta manera va humanizándola, va temporalizando los espacios geográficos. Considero que este estudio aporta elementos para entender de qué manera se produce esta relación sujeto-realidad, cómo las personas se van constituyendo, a través de la participación en las distintas instituciones, como sujetos sociales, con capacidad de decidir sobre los caminos a seguir.

Marta Graciela muestra también que, frente a políticas asistencialistas, se manifiesta como una persona activa; podría decirse, incluso, que despliega una *actitud contrahegemónica* al exigir al Estado lo que le corresponde. Si no se atienden las necesidades laborales de las personas, si no se atendieron sus demandas educativas en algún momento de su vida, ahora le toca al Estado dar algo, aunque sean “migajas”, como sostiene ella. Se puede ver que *no se mantiene pasiva ni muda frente a esta situación de asistencialismo* que proponen el gobierno nacional y provincial. No pasa a ser un objeto de las políticas, sino que participa, usa los beneficios y pelea por recibirlos socializando estas demandas con el grupo de vecinos. No promueve acciones aisladas, sino que comparte esta posibilidad con sus amigas y conocidas de su barrio. Se muestra una persona segura que conoce las acciones que debe desarrollar.

Estas evidencias posibilitan también cuestionar algunas referencias acerca de la importancia de la alfabetización para insertar a los sujetos en la familia y la comunidad; o para mejorar las posibilidades laborales; o bien porque favorece una ciudadanía formada, informada, con capacidad de participación, seguimiento y fiscalización de los asuntos públicos, como sostiene el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos.

Al igual que otras investigaciones donde también se muestran adultos participativos de baja o nula escolaridad

(Kalman, 2004; Zavala, 2002; Barton *et al.*, 2007, entre otros), Antonio y Marta Graciela *conforman grupos y redes sociales*. Esta situación indica claramente el origen social de la literacidad porque en cada uno de ellos *se habla, se lee y se escribe acerca de alguna cuestión, circulan objetos escritos, los manipulan, los conocen, los guardan*.

*Usan la literacidad para diversos fines*. Las instituciones imponen a Marta Graciela y a Antonio un *uso legal y burocrático de la lengua escrita porque otorga identidad legal, certifica y legitima posiciones*. Ellos resignifican estos usos y emplean la literacidad también para *defenderse* frente a las decisiones de otros, *demostrar* posiciones y situaciones, y *ejercer presión frente a otros*. En las distintas actividades ellos despliegan un *uso pragmático, social y gregario, afectivo y administrativo*. Destaca también la importancia que otorgan a los archivos de los documentos que, en este caso, actúan como fuentes históricas que ayudan a mantener la memoria de su pasado.

Son las relaciones sociales establecidas a lo largo de la vida las que otorgan el componente ético a las actividades de Marta Graciela. Ella se considera honrada y trabajadora, y destaca que sabe cómo dirigirse hacia los otros; de esta manera asocia los procesos de apropiación de conocimientos en espacios sociales con procesos educativos, y no con procesos escolares. Las significaciones otorgadas a las acciones desarrolladas van generando conciencia de la posición que ocupa en el mundo social y, a su vez, ella va constituyendo un sentido personal a su vida. Esto le permite construir proyectos para el futuro.

A partir de lo anterior es posible retomar la *condición activa de ambos adultos* porque pueden *programar, anticipar situaciones, realizar conjeturas, desarrollar trámites... en definitiva, "moverse" en el mundo social*. En cada una de estas acciones está presente la literacidad que, a su vez, y en función de los pro-



pósitos de las personas, va cambiando de lugar. En estos proyectos ingresa la institución escolar en la vida de Marta Graciela y Antonio.

### La lectura del mundo de Marta Graciela y Antonio se realiza a través de la multimodalidad mediada

La participación en distintos eventos comunicativos, y la necesidad de hacer uso de la literacidad para responder a sus necesidades, invitan a profundizar sobre las maneras en que Marta Graciela y Antonio significan —y lo han hecho a lo largo de su vida—, los textos y la realidad en que viven.

Las siguientes expresiones son ejemplos de las prácticas de literacidad: “*como que nació conociendo*” y “*yo aprendí en la práctica y no por estudio*”. Remiten a la cotidianidad de sus vidas, a las prácticas sociales que favorecen la apropiación de los conocimientos; a los modos e instrumentos mediadores usados en estos procesos. A partir de ellos se realiza la lectura del mundo.

Las prácticas de cultura escrita se desarrollan en un contexto social y en el marco de relaciones sociales. En estas prácticas se apropian de conocimientos; se aprende con el otro; se aprende a leer con otros lectores y escritores. Sólo de esta manera se entienden los procesos de apropiación, en términos sociales, y de ninguna manera centrados en los procesos cognitivos individuales de los sujetos.

Leer es el proceso de otorgar significado a los textos. Es pensar sobre el significado de un texto. “La lectura del mundo precede la lectura de la palabra”, dice Freire (1982, p. 11). Las evidencias presentadas en este estudio aportan elementos para entender el sentido de ese postulado. ¿De qué manera leer el mundo antes de leer la palabra? Se puede leer el

mundo y la realidad que rodea a los sujetos si comprendemos la naturaleza social de la literacidad. Esto significa centrar la mirada en las *relaciones sociales de los sujetos, considerar la presencia de los distintos modos representativos (música, imagen gráfica, discurso, escritura, entre otros); de los medios de distribución del mensaje (radio, televisión, computadora, teléfonos fijos y celulares) y la presencia, además, de los instrumentos mediadores (simbólicos y humanos)*. La convergencia de estos aspectos permite estudiar la complejidad de los procesos de literacidad de las personas jóvenes y adultas.

Uno de los hallazgos importantes en esta investigación es el reconocimiento de la *multimodalidad mediada* en los procesos de apropiación de la cultura escrita. Es decir, no sólo se apropian los conocimientos a través de los distintos modos representativos, sino también por la presencia de otros mediadores. Sin embargo en el espacio escolar, a pesar de encontrar una fuerte presencia multimodal, el uso de los potenciales de cada uno de los modos se restringe y sólo adquieren relevancia la lectura y la escritura.

Así como en las instituciones públicas Marta Graciela muestra que elige a quién preguntar y delega el conocimiento en el “otro que sabe”, en la escuela también selecciona a compañeros más avanzados para preguntar sus dudas. Esta actitud indica que no es azarosa la selección del “otro”, de quien actúa como mediador; siempre se recurre a quien más sabe (Bahyman y Masing, 2000; Kalman, 2004; Roggoff, 1999; Werstch, 1999; Vygotski, 2001).

El papel que cumple el *lenguaje oral* en las distintas acciones estudiadas muestra la diversidad de usos del mismo (preguntar información, explicar una situación, confirmar lo que se conoce, rectificar la información obtenida; despejar dudas sobre la escritura de una palabra, y sobre la ortografía); y a la vez se evidencia la continuidad entre el lenguaje oral y el

lenguaje escrito. Es decir, cómo el texto escrito deviene en oralidad y viceversa: de qué manera Marta Graciela hace uso del discurso textual cual si fuera un objeto escrito.

Se señala, de manera particular, la *asociación de letras y números* que realiza MG en distintas oportunidades. Se identifica la diferencia entre ambas grafías y por el uso social de cada uno de ellas, es decir, no sólo las letras implican una construcción diferente a los números, sino que se reconoce la función social del número a partir de realizar los reclamos de manera telefónica, o reconocer el lugar del orden de llegada en las instituciones.

A su vez, la radio, la televisión y la computadora ofrecen la oportunidad de acceder a información válida para la vida de las personas. La televisión y la computadora presentan textos multimodales a partir de imagen, sonido y escritura en movimiento. La distribución espacial y la simultaneidad de estos modos facilitan la interpretación de los textos y ayuda a entender que no es necesario asociar las letras con los sonidos para poder leer.

*La multimodalidad forma parte de los procesos de literacidad y arroja luz para comprender cómo viven las personas que nunca fueron a la escuela.* Si leer es el proceso de convertir un lenguaje en significado, este estudio muestra que la lectura no está restringida a los libros, sino que se despliega a partir de las imágenes, las señales, las pantallas, los colores, los olores y las formas de los productos, entre otros.

## El discreto olvido del uso social de la lengua escrita en el aula

En este estudio también se analizó el lugar de la literacidad en la escuela y el aula de adultos. Se observó lo que se escribe

en el pizarrón y en los cuadernos. Al igual que los niños, los adultos escriben la fecha todos los días, y en sus cuadernos escriben lo que figura en el pizarrón y lo que dicta la maestra.

Marta Graciela dio testimonio del sufrimiento que significa escribir en el cuaderno; mostró nuevamente la capacidad de usar la mediación a partir de usar otros objetos escritos (un diccionario infantil con dibujos, el catálogo de Avon, el bolso de Fuller) y de solicitar ayuda a sus compañeros para apropiarse de la lengua escrita. Antonio compartió sus conocimientos cotidianos apropiados a lo largo de su trayectoria laboral.

Marta Graciela desplegó su oralidad en el aula igual que lo hizo en los otros espacios sociales en los que se llevó a cabo el acompañamiento. Para ella es muy importante indagar, preguntar, demandar y exigir una respuesta a la maestra. Antonio, en cambio, desde su timidez responde casi sin preguntar a las actividades de la maestra y agradece cada ayuda que recibe de ella o de sus compañeros.

La lectura está ligada a las oraciones que escriben la maestra y los alumnos a partir de la repetición de sílabas y la memorización de las palabras. Esto ocurrió en muy pocas ocasiones y se convirtió en un coro de silabeos y deletreos. ¿Se puede hablar de lectura en el aula? ¿O solamente es un acto mecánico que no permite otorgar sentido a lo que está escrito?

También se indagó acerca de los contenidos de la lectura y escritura en el aula. Uno de los supuestos iniciales era que la maestra apenas consideraba los conocimientos cotidianos del mundo social que los estudiantes expresaban en la escuela. A lo largo del trabajo empírico esta hipótesis se fue modificando porque la docente retomó las manifestaciones de los alumnos y a su vez propuso temas que responden a su cotidianeidad y problemática. En este sentido se observan

*continuidades del mundo social en la escuela.* En ésta se hizo referencia especialmente a temas sobre *derechos humanos*; y en el aula circularon, a partir de los diálogos entre los estudiantes, temas relacionados con la familia y las actividades domésticas; el ocio; problemas de seguridad en el barrio, la situación de la justicia y la policía; visiones de género y el lugar de la mujer. La maestra incorporó como contenido escolar el tema “trabajo” y, en relación con esto, el contexto sociopolítico, la participación social y gremial y las vacaciones familiares.

La continuidad del mundo social en la escuela existe en el lenguaje de los sujetos porque, tanto los estudiantes como la maestra, comparten su cotidianeidad en el espacio áulico. Sin embargo, *se habla y se escribe muy poco sobre esos temas.* No se realiza un abordaje disciplinar que permita la profundización a partir de conceptos del área de ciencias sociales, en este caso particular. Porque la versión de la lectura y la escritura que se enseña se limita al aprendizaje del sistema de escritura y no se considera que este aprendizaje requiera de otro contenido para darle significado a lo escrito, contenido que aportan las distintas disciplinas. La literacidad, entonces, es una respuesta al mandato fundacional de la escuela: la enseñanza de un objeto disciplinar. Esto es lo que diferencia a la literacidad escolar. Por esta razón la escuela no es un espacio social más. En este espacio social se enseña, hay una intencionalidad que es la enseñanza de la lectura y escritura.

En todos los espacios sociales se observó una literacidad impuesta (Ivanic y Moss, 2004) porque se enmarca en las exigencias sociales e institucionales. Sin embargo, en la escuela el sentido de la imposición es otro: la lengua escrita se constituye en un objeto de enseñanza y, como tal, pareciera que se cosifica y se reduce a la mera transcripción del fonema al grafema. Esta enseñanza no se arraiga en los procesos sociales que originaron los conocimientos manifestados por los

adultos en las clases; no se potencian las interacciones entre los estudiantes; no se presenta una diversidad de textos para que los adultos lean, usen y trabajen con ellos.

El uso social de la literacidad que hacen Marta Graciela y Antonio no ingresa a la escuela. Si bien ella apela a objetos escritos de su espacio laboral para escribir en el cuaderno, pareciera que se olvida, en este espacio escolar, de los documentos, los formularios, las boletas de los impuestos y los documentos religiosos que conforman su vida cotidiana.

Se produce también una cadena de infantilizaciones desde las actividades propuestas por la maestra, los dibujos presentados, la ironía manifestada por los adultos en relación con su situación de estudiantes, la lectura y la escritura en los cuadernos.

Esta fotografía de la situación escolar muestra una ruptura entre lo que los adultos “hacen” con la literacidad fuera de la escuela y lo que “hacen” con ella en el espacio áulico. La ruptura está dada en que fuera de la escuela *hacen, dicen y contribuyen* a los eventos letrados, y en la escuela siguen el formato escolar, sólo recurren a sus propios referentes y conocimientos previos (como en el caso de la escritura de Avon) cuando se salen momentáneamente de él. En los contextos fuera de la escuela se colocan como un participante más, competente en la interacción y en la persecución de sus objetivos; en la escuela son colocados por la maestra y la institución en la posición de neófitos.

Sin embargo, a pesar de estos análisis también se observó que existe continuidad en las acciones de Marta Graciela y Antonio; ambos conservan sus posiciones frente al aprendizaje y los trámites realizados. Ella pelea con vehemencia en los distintos espacios; él va resolviendo con timidez sus problemas. Conocen el valor de la escritura y diferencian las particularidades de los espacios, saben que la evaluación es

distinta en cada espacio: en la escuela se evalúa a partir de criterios específicos tales como prolijidad, la buena letra, la tarea que traen de la casa. La valoración social de las prácticas de lengua escrita se relaciona con cuestiones de organización social y es producto también de las creencias que los sujetos tienen de la lectura y la escritura (Kalman, 2003).

En educación de jóvenes y adultos es posible pensar y trabajar *la lengua como objeto de enseñanza en relación con los usos sociales de la lengua escrita*. En este nudo problemático radica la *discontinuidad* del mundo social en la escuela.

La escuela forma parte de la vida cotidiana de Marta Graciela y Antonio; ellos comparten con sus compañeros sus problemas, sus inquietudes, sus conocimientos apropiados a lo largo de su vida. Van a la escuela para aprender a leer y escribir porque en términos de escolarización consideran que es ése el lugar legitimado socialmente donde se “debe aprender”; y este aprendizaje implica también, socialmente, la lectura de corrido y la decodificación de la palabra. Sin embargo, el tratamiento mecánico otorgado a la lengua escrita en la escuela desligado de lo que ellos ya saben y usan pragmáticamente de la literacidad conforma el “*sin sentido*” de la asistencia a la escuela.

*La desarticulación entre el uso social de la lengua escrita y el abordaje disciplinar de la literacidad en la escuela* alimentan la sensación de fracaso que siente y expresa, de manera especial, Marta Graciela. Esta versión mecánica de la lectura y escritura entendida como deletreo y silabeo refuerza, en ambos adultos, la percepción de que ésta es la única manera de leer y escribir.

Esta perspectiva de alguna manera da fundamento a las posiciones sostenidas por los organismos internacionales en el sentido de las consecuencias que tiene la alfabetización en los sujetos y las sociedades. Desde el punto de vista indi-

vidual, se cree que la lectura y la escritura tienen efectos cognitivos que inciden en las formas de pensar de las personas, que se vuelven más “inteligentes” y adquieren un “pensamiento científico” que les permite razonar con objetividad, abstracción y lógica (Zavala, 2005). Contribuyen a ello las creencias que los maestros sostienen en sus prácticas al presentar la lectura y escritura de manera descontextualizada de los usos sociales de la lengua escrita que desarrollan los sujetos estudiantes fuera de la escuela.

“No lo puedo” (Marta Graciela) y “está duro el pato para pelar” (Antonio) son expresiones que van consolidando percepciones sobre sus posibilidades individuales de apropiación de la cultura escrita en el aula. Pero *la apropiación de la lengua escrita no es un problema cognitivo individual de las personas*. Esta delegación de la responsabilidad en los adultos esconde la responsabilidad de las estructuras de poder y de las instituciones sobre la literacidad. Es la versión remedial y compensatoria de la educación de adultos y contribuye en gran parte para que sujetos como los que participaron en esta investigación se consideren “analfabetos”.

Al igual que las mujeres de la experiencia de Mixquic (Kalman, 2004), Marta Graciela y Antonio desarrollaron una diversidad de prácticas de literacidad ancladas en relaciones sociales. En general se observa que:

- Manipulan objetos escritos (boletas de impuestos, documentos jurídicos, documentos bancarios, revistas, materiales religiosos, el archivo familiar, entre otros). La identificación de cada uno de ellos exige una mirada atenta, una *lectura silenciosa*.
- Leen con otros: no sólo solicitan ayuda de otras personas para la lectura, sino que participan en eventos colectivos, como en la Iglesia evangélica (Marta Graciela)



- o católica (Antonio) y en la procesión para el Día del Trabajador.
- Leen y firman documentos y formularios públicos.
  - Identifican carteles en instituciones públicas, medicamentos y documentos a partir de distintos modos representativos.
  - Utilizan medios de comunicación y la computadora para acceder a informaciones.
  - Relacionan la lengua escrita con la oralidad, como una continuidad. En la Iglesia, el lenguaje oral permite interpretar la escritura sagrada y, a su vez, predicarlo en otros espacios, a otras personas. El texto oral es una versión del texto escrito; a veces se reproduce de la misma manera. El acceso a los contenidos escritos se acompaña de otras actividades, tales como la lectura en voz alta, los sermones del pastor, el comentario de los versículos a cargo de la coordinadora de la red, la repetición y memorización del texto. En el espacio jurídico se observó esta línea de continuidad en el diálogo que Marta Graciela entabló con el abogado y cómo a partir de la explicación de los requisitos para iniciar el juicio de escrituración ella pudo reproducir oralmente ese texto frente a otro abogado.
  - Clasifican y organizan documentos y otros tipos de papeles (fotos, tarjetas) para guardar en sus casas.

Estas prácticas de cultura escrita en los espacios sociales no escolares son desarrolladas casi “naturalmente”, porque forman parte de sus estrategias de sobrevivencia social. Esto mismo es lo que los va constituyendo en sujetos sociales letrados. Sin embargo, ellos saben que la lengua escrita como objeto de estudio escolar es otra cosa. Es un bien social al que no tuvieron acceso cuando niños porque sus condiciones so-

ciales concretas de vida lo impidieron. Los dos adultos trabajaron en el campo cuando niños y luego en la ciudad. No se trata de un problema individual de no querer ir a la escuela, pues sus historias de pobreza y exclusión social se lo imposibilitaron. Por eso ellos se consideran “analfabetos”, porque no tienen el conocimiento escolar de la lengua escrita.

Las evidencias de esta investigación cuestionan fuertemente esta posición. Se trata de dos personas letradas, cuyas identidades son oscilantes porque inciden los propósitos de la acción que desarrollan y los interlocutores de ese momento. Este estudio muestra los matices de estas identidades que rompen con la posición dicotómica: alfabetizado – analfabeto.

### Reconceptualizar la literacidad

Esta investigación aporta elementos que contribuyen a analizar la complejidad de los procesos de literacidad de jóvenes y adultos de nula y baja escolaridad.

A lo largo de este libro se muestra que *los sujetos protagonistas de esta investigación son sujetos sociales que participan en instituciones, pelean por sus derechos, constituyen familias, desarrollan y planean proyectos a futuro. No son analfabetos, alfabetizados, poco alfabetizados, alfabetizados precarios, etc. Por su origen social se apropiaron de la cultura escrita de una manera diferente a la escolar. En este sentido, este estudio demuestra que sí saben leer y escribir, que desarrollan comportamientos letrados y que van configurando sus identidades letradas de acuerdo al propósito de la acción y los interlocutores involucrados.*

El significado de literacidad depende de las instituciones sociales y culturales donde se desenvuelve cada sujeto (Street,

1993). Este estudio permite observar que si bien las *instituciones establecen ciertos usos de la literacidad, los sujetos los resignifican en virtud de sus propias historias de vida*. No es un proceso lineal, sino que en la apropiación de sentido los sujetos recrean lo que reciben y lo modifican en función de sus necesidades e intereses.

Otro componente de la definición de literacidad que aporta esta investigación es la “*multimodalidad mediada*”. Los sujetos se apropian de los conocimientos y la literacidad a partir de múltiples modos y medios de distribución de mensajes que a la vez se van constituyendo en instrumentos mediadores. Esta dimensión de la concepción de literacidad arroja luz para incorporar otras miradas y no centrarse solamente en la escritura como la única manera de entender y comprender la realidad. Por otra parte, ofrece elementos para superar la visión de la lectura y escritura como únicos dispositivos de construcción de ciudadanía. Este estudio muestra que los sujetos pueden significar con otros modos y ser ciudadanos participativos y activos.

Por último, otro aporte a la discusión sobre el concepto de literacidad es la posibilidad que ofrece este estudio para acceder a una descripción sobre el lugar de la literacidad en las escuelas de jóvenes y adultos. El abordaje etnográfico realizado desmenuza y muestra prácticas de literacidad desprovistas de conocimiento escolar, vacías de contenido escolar, a pesar de abordar temas sensibles a la vida cotidiana de los alumnos.

Con este estudio se pretende ayudar a los maestros de personas jóvenes y adultas a preguntarse sobre qué, quiénes y de qué manera se lee y se escribe en las clases diarias, cómo ingresa el mundo social, cuántos de los recursos de cultura escrita que irrumpen cotidianamente la vida de los jóvenes y adultos son usados como dispositivos de la enseñanza en

estos espacios. Partir de lo que los alumnos saben implica un reconocimiento de ellos como seres humanos, y permite organizar, planificar e implementar prácticas que incluyan el uso social de la lengua escrita. De esta manera, enseñar a leer y escribir a las personas jóvenes y adultas es una cuestión de respeto a sus procesos sociales de apropiación de conocimientos; a sus modos históricos de apropiación en los distintos espacios sociales donde se desempeñan cotidianamente.

También hay que destacar la importancia de desarrollar estudios socio-antropológicos porque permiten desentrañar, desagregar y analizar los procesos que se desarrollan, en este caso, en relación con la cultura escrita. Los conocimientos generados en esta investigación muestran que los sujetos adultos conocen, leen y escriben, tienen proyectos, sienten, piensan, y en este marco, la literacidad se constituye en un hecho de convivencia humana (Kalman, 2005).

María Saleme sostiene la importancia de recuperar la palabra en sus dos sentidos originales: el conceptual y el significativo para superar el “uso liviano y torcido” que se le da muchas veces. “Entonces te digo que nuestra labor es recuperar eso, volver a la palabra y enderezar el pensamiento [...]” (1997, p. 41).

En esta línea, este libro presenta la palabra de dos adultos de baja escolaridad que muestran la cotidianeidad de sus vidas y sus deseos. También se exhiben otras palabras que intentan comprender lo observado. Invito entonces a los lectores a encontrarles el peso conceptual y significativo que pueden tener las palabras escritas en este trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario (Argentina): Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU), Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario/Laborde Editor.
- Anderson, Alonzo B. y W. E. Teale (1997). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). México: Siglo XXI.
- Ávila, A. y G. Waldegg (1997). *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*. México: INEA.
- Barton D. y M. Hamilton (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in one Community*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Barton, D. y R. Ivanic (1991). *Writing in the Community*. Londres: Sage.
- Barton, D., R. Ivanic, Y. Appleby, R. Hodge y K. Tusting (2007). *Literacy, Lives and Learnig*. Londres/Nueva York: Routledge Taylor y Francis Group.
- Baynham, M. y H. Masing (2000). Mediators and Mediation in Multilingual Literacy Events. En M. M. Jones y K. Jones (Eds.). *Multilingual Literacies* (pp. 189-208). Londres: John Benjamins Publisher.
- Beinotti, G. y M. Frasson (2007). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bloch, M. (2004). Los usos de la escolarización y la literacidad en una aldea zafimaniry. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 249-274). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Bowman, M. A. (2008). *El maestro como mediador en procesos de alfabetización*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Chartier, R. (1995). *Forms and Meanings: Texts, Performances and Audiences from Codex to Computer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Cragolino, E. y M. C. Lorenzatti (2008). *Escolaridad básica y cultura escrita en los jóvenes y sus familias. Una trama compleja para pensar la intervención educativa*. Pátzcuaro (México): Crefal.
- De la Piedra, M. T. (2004). Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los andes peruanos. En V. Zavala, M. Nuño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 367-388). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Dyson, A. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Languages and Literacy Series, 2. Londres/Nueva York: Teachers College Press.
- Ezpeleta, J. (1987). *Algunas ideas para pensar la formación de los educadores de adultos*. Córdoba (Argentina): Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Farr, M. (2007). Literacies and Ethnolinguistic Diversity. En Brian Street y Nancy Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. Chicago: Springer, pp. 323-337.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos*. Pátzcuaro (México): Crefal (Paideia Latinoamericana No. 1).
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Fingeret, A. (1983). Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adult. *Adult Education Quarterly*, 33 (3), pp. 133-146.
- Fishman, A. (2004). *Etnografía y literacidad: aprendizaje en contexto*. En V. Zavala, M. Nuño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad*.

- Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 275-290). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Freire, P. (1993). *Uma pedagogia para el adulto*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Fuenlabrada, I. y M. F. Delprato (2009). Prácticas matemáticas en organizaciones productivas de mujeres con baja escolaridad: construir una mirada que cimiente propuestas de enseñanza. En J. Kalman y B. Street (Coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 242-261). México: Crefal/Siglo XXI (Diálogos con América Latina).
- Gee, P. J. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (2ª ed.). Nueva York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Inc.
- Gillespie, M. K. (2001). Research in Writing: Implications for Adult Literacy Education. En J. Comings, B. Garner y C. Smith (Eds.). *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*, vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass Inc./Office of Educational Research and Improvement, pp. 63-110.
- Heath, S. B. (1983). What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11, pp. 49-72.
- Heath, S. B. e I. Mangiola (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Washington, DC: NEA.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, G. (2003). Juventud y cultura escrita. Prácticas juveniles de escritura. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 6, pp. 20-23.
- Hernández, G. E. (2007a). *Políticas educativas para la población en estado de pobreza*, Pátzcuaro (México): Crefal.

- Hernández, G. E. (2007b). *Cultura escrita y juventud en el contexto escolar*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Ivanic, R. y W. Moss (2004). *La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gumperz, J. y D. Hymes (1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kalman, J. (1998). ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. México: IPN-CINVESTAV-DIE. Mimeo.
- Kalman, J. (2000a). ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. En *Antología. Lecturas para la educación de adultos* (pp. 91-148). Vol. III, Programas del INEA. México: Limusa.
- Kalman, J. (2000b). *Ya sabe usted, es un papel muy importante. El conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja y nula escolaridad*. Xalapa: Universidad Veracruzana (Colección Pedagógica Universitaria, No. 32-33).
- Kalman, J. (2001). Everyday Paperwork: Literacy Practices in the Daily Life of Unschooled and Underschooled Women in a Semiurban Community of México City. *Linguistics and Education*, vol. 12, pp. 367-391.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic*. México: Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. (Ed.) (2005). *El origen social de la palabra propia*. México: Conaculta.
- Kalman, J. (2008). Dimensiones conceptuales en el campo de la cultura escrita, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 107-134.
- Kalman, J. (2009). Literacy Partnerships: Access to Reading and Writing through Mediation. En K. Basu, B. Maddox y A. Robinson Pant (Eds.), *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development* (pp. 165-178). Londres: Routledge.



- Kalman, J. y B. Street (Coords.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. Pátzcuaro (México): Crefal/Siglo XXI (Diálogos con América Latina).
- Kalman, J., G. Hernández y A. M. Méndez-Puga (2003). Alfabetización y educación básica: hacia una integración conceptual y práctica. En M. Bertely (Ed.). *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 621-646). Tomo II. México: COMIE (La investigación educativa en México 1992-2002).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Lave, J. y E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad conciencia personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1994). Uma contribuicao a teoria do desenvolvimento da psique infantil. En L. S. Vigotsky, A. R. Luria y A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Icone Editora Ltda.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorenzatti, M. C. (2004). Contextos, sujetos y procesos en escuelas de jóvenes y adultos [CD]. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba, Argentina.
- Lorenzatti, M. C. (2007). *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita. Un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba (Argentina): Imprenta de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Luria, A. R. (2001). Epílogo. En L. S. Vygotsky. *Obras Escogidas*. Vol. II. Madrid: Editorial Antonio Machado Libros.
- Martin, M. E. (1999). *Una experiencia en marcha. Parroquia "Nuestra Señora del Trabajo"*. Córdoba (Argentina): Centro de Capacitación y Formación Laboral "Don Bosco".
- Masgao, V. (2003). El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 6, pp. 10-13.

- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Méndez-Puga, A. M. (1998). Documento base del curso “Diseño curricular y diseño de la enseñanza en educación básica”. Pátzcuaro (México): Crefal.
- Niño-Murcia, M. (2004). “*Papelito manda*”: la literacidad en una comunidad campesina de Huarochirí. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Peresson, M., G. Mariño y L. Cendales (1984). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockhill, R. (2004). Género, lengua y la política de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 291-314). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Rockwell, E. (1980). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. México: DIE-CINVESTAV (IPN).
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1987a). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE-CINVESTAV (IPN).
- Rockwell, E. (1987b). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: DIE-CINVESTAV (IPN).
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela, *Cultura Escrita y Sociedad*, 3, pp. 161-218.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. São Paulo. Reunión CLACSO Brasil.
- Rogoff, B. (1999). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.

- Ruiz M., M. (2005a). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*. Pátzcuaro (México): Crefal.
- Ruiz M., M (2005b). Estudio del aprendizaje y las prácticas sociales en zonas urbanas marginales de la Ciudad de México: Casos de estudio. En University of Georgia (Ed.), *The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program*. Vol. v (pp. 155-170). Athens: Global Research Perspectives.
- Russo, S. (2007). Lo latinoamericano. *Página 12*, contratapa. <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-96814-2007-12-29.html>
- Saleme, M. (1997). *Decires*. Córdoba (Argentina): Vaca Narvaja Editor.
- Salomon, F. (2004). Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 317-345). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Schefflin B. y M. Cocharan-Smith (1984). Learning to Read Culturally: Literacy before scholling. En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (Eds.). *Awakening to Literacy* (pp. 3-23), Exeter, NH: Heineman.
- Schmelkes, S. y J. Kalman (1996). *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: INEA.
- Scribner, S. y M. Cole (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scribner, S y M. Cole (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (1984). *Literacy and theory practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy Cambridge University*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). The Limits of the Local-‘Autonomous’ or ‘Disembedding’? *International Journal of Learning*, 10, pp. 2823-2828.
- Street, B. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), pp. 417-423.

- Street, B. y D. Baker (2006). So, What about MultiModal Numeracies? En K. Pahl y J. Rowsell (Eds.). *Travel Notes from the New Literacy Studies: Case Studies of Practice* (pp. 219-233). Clevedon: Multilingual Matters.
- Street, J. C. y B. V. Street (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- V. Tfouni, L. (2006). *Letramento e alfabetização. Questões da nossa época* (8ª. ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Vygotski, L. (2001). Pensamiento y lenguaje. *Obras Escogidas* (Vol. II). Madrid: A. Machado Libros.
- Wertsch, J. (1999). *La acción mediada*. Buenos Aires: Aique Editor.
- Woods, C. (1997). La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 321-345). México: Siglo XXI.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2005). Un Perú que LEE, ¿un país que cambia? Una mirada a los mitos de la lectoescritura, IV Congreso Nacional de Investigaciones en Antropología, 1 al 6 de agosto de 2005.
- Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



*Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares  
de cultura escrita de adultos de baja escolaridad* terminó  
de imprimirse en noviembre de 2018, en Diseño e Impresos  
Sandoval, en la Ciudad de México. Para su formación  
se usó Minion Pro. La edición consta de 500 ejemplares  
más sobrantes para reposición.



*Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*, de María del Carmen Lorenzatti, presenta un estudio sobre las prácticas de cultura escrita que desarrollan adultos de nula/baja escolaridad en distintos espacios sociales (religioso, doméstico, financiero, laboral y escolar). Se analizan cuáles son las actividades y acciones que conforman estas prácticas, a partir de propósitos y condiciones particulares; y se examinan los distintos modos (discurso, imagen gráfica, escritura) que los sujetos estudiados utilizan para otorgar sentido a los textos y, a su vez, para apropiarse de conocimientos.

El acercamiento a esta problemática se realiza desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, que consideran la cultura escrita como práctica social, donde cobra importancia el contexto de uso de la lengua escrita y las relaciones sociales que se generan en torno a ella. Se reconocen también los conocimientos de la cultura escrita que los sujetos adultos poseen, sus usos sociales y sus consecuencias.

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba y profesora adjunta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma Universidad. Su área de especificidad es alfabetización y formación docente en educación de jóvenes y adultos.



ISBN: 978-607-9286-20-0



9 786079 286200