

¿QUÉ ME EMPIDE A MÍ NO SABER LEER Y ESCRIBIR?!

PRÁCTICAS DE CULTURA ESCRITA

EN DISTINTOS ESPACIOS SOCIALES

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI¹

Desde hace años los organismos internacionales, la prensa gráfica y la opinión de la mayoría de los ciudadanos sostienen que las personas que no leen y escriben son marginadas y vulnerables. Recientemente, una periodista argentina escribió: “El desalfabetizado queda afuera, no entiende, no simboliza, no hace dobles lecturas.”² Para dar respuesta se alzan voces y se crean programas que ofrecen “alternativas para reinsertarlos socialmente”. Estas “alternativas” plantean que “saber leer y escribir abre puertas”, “permite el acceso a mejores trabajos”, “significa mejorar la calidad de vida”. En ellas, se considera a la alfabetización como una variable independiente de los procesos políticos y de las condiciones sociales en que se desenvuelven; es presentada como si fuera neutra y universal, y ayuda a enmascarar las relaciones de poder existentes en la sociedad (Street, 2005).

En el presente artículo pretendo cuestionar esta caracterización de las personas de baja y nula escolaridad. La protagonista de la historia que me permitirá entablar esta discusión es Marta, una mujer boliviana emigrada a Argentina. Nunca fue a la escuela durante su infancia, lo hizo por primera vez cuando su hijo entró a primer grado. Asistió a la misma escuela que él, en el horario nocturno, en una institución de adultos. Estuvo allí cuatro años y desistió porque sentía que “no aprendía”. Cuando su hijo tenía 28 años, en el año 2005, Marta se inscribió en otra escuela de adultos ubicada a cinco cuadras de su casa. La conocí en ese momento y lugar, cuando comencé la investigación cuyos avances presento en este trabajo.

Marta nació en Bolivia, no sabe cuándo ni en qué lugar. Durante su infancia trabajó en el campo, se escapó de la casa en dos ocasiones, por la violencia a la que era sometida por su padre, y en cada caso la policía la devolvió al hogar. A los 16 años, la policía le permitió ingresar a nuestro país, debido al estado de su cuerpo por los golpes recibidos cuando la encontraron en la frontera entre Bolivia y Argentina. Con la ayuda de un señor, logró llegar a Salta, una ciudad del norte de Argentina. Allí trabajó y después se estableció en Córdoba. Siempre ha trabajado como empleada doméstica. Entre otras cosas, aprendió los números para entender el manejo del dinero y para circular por la ciudad en los colectivos;

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

² “Lo latinoamericano”, por Sandra Russo, contratapa del diario *Página 12*, 29/12/2007. Sobre el tratamiento que se le da a los “analfabetos” en la prensa gráfica y las implicancias de esta caracterización puede verse el trabajo presentado por Elisa Cragolino en este mismo libro.

también aprendió a usar el teléfono para comunicarse. Tuvo un hijo y se casó. En su vida actual, Marta vive sola, está divorciada de su esposo, tiene dos nietos, trabaja y también asiste a la escuela de adultos. En la primera entrevista, Marta se comparó con un ciego “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?!!”.³ Marta posee conocimientos legales, financieros, domésticos, conoce el dinero y los números. En las entrevistas ella reconoce los aprendizajes realizados a lo largo de su vida: “Nunca dejé de conocer. Como que nací conociendo. Como que nací conociendo...”.

Este capítulo presenta algunos resultados de una investigación cualitativa realizada en Córdoba, Argentina. Se centra en el estudio de los usos de la lengua escrita de personas que asisten a la escuela para adultos. En estas páginas, la atención se concentra en las actividades específicas de lectura y escritura que una estudiante adulta desarrolla en diferentes contextos y cómo las relaciones sociales, las relaciones de poder y la organización institucional permean y delimitan su participación en eventos de lengua escrita.

A partir del análisis del uso de la lengua escrita en la vida comunicativa y social de Marta, propongo cuestionar la versión dominante sobre los llamados *analfabetas*. Su historia aporta elementos para proponer que las personas que no leen y no escriben de manera convencional poseen conocimientos sobre el uso de la lengua escrita construidos en contextos cotidianos y en el mundo social, a través de la interacción con otros lectores y escritores. Las formas de interpretar textos y hacer uso de la escritura las han aprendido en múltiples contextos sociales en los que las personas desarrollan sus actividades (religioso, familiar, laboral, entre otros).

Una premisa central de esta investigación es que los estudiantes jóvenes y adultos tienen saberes acerca del mundo social, del sistema democrático y de las instituciones sociales, que de algún modo se expresan en el contexto escolar. 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 se produce a través del 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, aún cuando los aprendices adultos los despliegan en el contexto escolar formal. Se produce, de esta manera, una ruptura entre lo que el sujeto sabe de la lengua escrita y de su uso en el mundo social, y lo que el sujeto lee y escribe en la escuela.

En este estudio opté por un enfoque etnográfico porque permite: comprender las condiciones y procesos concretos que los sujetos desarrollan en el mundo social relacionados con la cultura escrita; considerar el contexto específico de la institución y el aula; ver de qué manera se producen las interacciones de los estudiantes en torno a los textos propuestos por la maestra; tener en cuenta las visiones del mundo

³ Las citas de la señora corresponden a las entrevistas y acompañamientos realizados entre los meses de agosto y octubre de 2007, y a las observaciones de clase realizadas entre agosto y noviembre de 2005.

expresadas y las resignificaciones que los adultos pueden hacer a partir de esta participación, todo ello en el marco de los procesos sociales, históricos, económicos y culturales más amplios.

En este trabajo me interesa complejizar el concepto de *literacy* como práctica social a partir de dos actividades que realiza Marta. Para lograrlo, intentaré desanudar las prácticas de cultura escrita en una actividad desarrollada en varios contextos institucionales y otra realizada en una clase de educación de adultos. En cada una analizaré las huellas de diferentes contextos sociopolíticos en el contexto singular donde se desenvuelven las actividades, realizadas en el marco de las relaciones de poder que permean la cultura escrita.

LITERACIDAD COMO PRÁCTICA SOCIAL: ALGUNOS CONCEPTOS CENTRALES

Lejos de ofrecer una visión simplificada sobre el acceso a la lengua escrita, la descripción inicial que realicé de la señora Marta nos permite complejizar el significado de alfabetización. *Literacy* (Street, 1993, 2003), *literacidad* (Zavala, 2002), *letramento* (Masagao, 2003) son conceptos que nos ayudan a bucear en los significados que adquiere la cultura escrita en la vida de las personas dentro de contextos sociales más amplios. Diversos autores (Barton y Hamilton, 1998; Barton e Ivanic, 1991; Kalman, 2003, 2004; Street, 1993, 2003, 2005; Zavala, 2002; Gee, 1996) desde sus investigaciones han aportado diferentes elementos que nos permiten analizar y comprender estas prácticas en diversos contextos.

En lecturas de investigaciones histórico-culturales, encuentro una relación conceptual entre los *Nuevos Estudios de Literacy* y los planteamientos de Vygotsky, profundizados posteriormente por Leontiev (1981). El concepto *actividad* permite desagregar y deshacer el concepto de *práctica social* y, a su vez, rehacerlo para comprender cómo los *usos situados* forman parte de otras prácticas globales. Los procesos de la actividad del sujeto son los que intervienen en sus relaciones con el mundo real; la actividad es la que media en la comunicación con las personas y la que genera procesos de apropiación de los conocimientos acumulados en el género humano.

Desde el enfoque psicológico de Leontiev (1981, 1994), la actividad del sujeto constituye un sistema comprendido en el conjunto de relaciones en la sociedad y no existe fuera de estas relaciones. Se realiza en distintas condiciones, con otras personas o solo; pero lo cierto es que cada actividad depende del lugar que ocupa cada persona en la sociedad, de las condiciones en que ha nacido y vivido. Se trata de aquellos procesos que, a partir de relaciones del hombre con el mundo, satisfacen una necesidad especial y son detonados por los motivos del sujeto que las realiza. Para el autor ruso, la actividad y la acción constituyen realidades no coincidentes entre sí. Porque una misma acción puede formar parte de distintas actividades,

puede pasar de una actividad a otra, revelando con ello su propia independencia relativa. También puede ser que un mismo motivo puede concretarse en distintos objetivos y generar distintas acciones.

Street (2005, 1984), desde los *Nuevos Estudios de Literacidad*, diferencia el *modelo autónomo* y el *modelo ideológico* de alfabetización. 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 usos situados. A su vez, están vinculadas con contextos sociales más amplios que ofrecen, por su parte, diversos escenarios que propician otras acciones. Street (1984) propone la noción de modelo ideológico para dar cuenta de la dimensión del poder en los procesos de lectura y escritura y no sólo los significados culturales. Dice "Alfabetización, en este sentido, es ya, entonces, parte de una relación de poder"⁴ (Street, 1984, p. 3).

Si se conceptualiza la alfabetización como práctica social se tiene en cuenta la noción de *contexto* y su lugar específico en el acceso a la cultura escrita. Este posicionamiento teórico no supone una relación causal directa entre los contextos generales y lo que sucede en la cotidianeidad de los sujetos. Se trata de comprender esta cotidianeidad para encontrar indicios del contexto general en las múltiples interacciones y relaciones de los sujetos entre sí. Achilli *et al.* (2000) sugieren analizar los diferentes *niveles contextuales* como configuraciones temporo-espaciales y sociales que remiten a distintos ámbitos, considerados según la escala en que se producen determinados procesos. Cada uno de los niveles tiene dinámicas y actores diferentes que se interrelacionan y en esa relación, a su vez, se configuran mutuamente y configuran las condiciones y los límites de los procesos y las relaciones sociales y educativas. De esta manera, el conocimiento de las interrelaciones mutuas entre los diferentes contextos permitirá alcanzar mayor visibilidad de los procesos de cultura escrita de los sujetos estudiados.

LITERACIDAD: PRÁCTICA SOCIAL CONFORMADA POR ACTIVIDADES, ACCIONES Y PROPÓSITOS EN DIVERSOS CONTEXTOS

Kalman (2004) presenta en su investigación el concepto de *alfabetización* como mosaico de prácticas sociales que varían según el contexto de uso. En este marco concentro mi análisis en una actividad específica que desarrolla la señora Marta para estudiar sus acciones, sus propósitos y los recursos de cultura escrita involucrados. Trabajar desde un *enfoque contextual y relacional* permite buscar las huellas de los distintos contextos que las atraviesan. En este caso particular me interesa observar de qué manera estas prácticas de cultura escrita se entretrejen y vinculan con un contexto más amplio, como es el de las políticas sociales y educativas.

⁴ "Literacy, in this sense, is, then, already part of a power relationship" (Street, 1984, p. 3).

MARTA HACE TRÁMITES EN EL CENTRO DE LA CIUDAD

La señora Marta es una de las numerosas personas que viven en situación de pobreza en Argentina desde hace muchos años. Entre sus condiciones concretas de vida está la ausencia de un trabajo estable, lo que la llevó a salir a la calle para pelear por sus derechos. La necesidad de "sobrevivir la vida" la posicionó de una manera beligerante y la incentivó para desarrollar diversas acciones dentro de procesos sociales en donde está presente la cultura escrita. Una de esas acciones que Marta realiza es ir a cobrar un subsidio social.

Para una amplia franja de la población en situación de vulnerabilidad social, el gobierno de Córdoba asigna un aporte mensual mínimo cuyo requisito es llevar a cabo tareas en alguna institución. A partir de 2005, el gobierno agrega un monto fijo por escolaridad. Frente a esto, Marta dejó de limpiar la iglesia evangélica y retomó la escuela de adultos. Ésta es una primera huella del contexto de las políticas asistenciales que encontramos en la vida cotidiana de Marta: ella acude a la escuela para cobrar el monto extra asignado por el gobierno. Para hacer efectivo el cobro de esta asignación, Marta debe ir al Banco de la Provincia de Córdoba, en la sucursal ubicada en el centro de la ciudad. El día que la acompañé, muy temprano por la mañana, ella tenía dos objetivos muy claros: cobrar el subsidio y pagar la boleta de teléfono que se había vencido.

Marta recorrió varias instituciones ese día. En primer lugar acudió al citado banco. Se trata de un espacio amplio, alargado, con diez cajas de cobro. La señora conocía este lugar, sabía hacia dónde dirigirse. No había gente esperando y entró directamente a una caja atendida por una mujer, haciendo caso omiso al timbre que indica el número de cajero que corresponde. Entregó el documento nacional de identidad, 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. Después de consultar en la computadora le informó que no se encontraba registrado el pago de ese mes. La señora vive con una mensualidad de cincuenta dólares a la que suma lo ganado en su trabajo como empleada doméstica. Ella sabía que en el Ministerio de Trabajo no habían decidido suspender el pago, porque la responsable de enviar la información sobre su asistencia escolar es la directora de la escuela. Con esta situación muestro una primera evidencia de cómo una decisión que se toma en un espacio institucional alejado del banco impacta de inmediato en lo que le ocurre a Marta y la empuja a tomar decisiones inmediatas.

Marta salió a buscar una respuesta urgente. Se dirigió a la institución que le otorgó el subsidio, el Ministerio de Trabajo. Conocía la ubicación física del lugar aunque no la dirección exacta. Marta indicó al taxista el camino para llegar. Llevaba en su mano el documento de identidad porque insistía en que debía presentarlo. Al llegar cerca del lugar, la señora se detuvo. Me preguntó qué decía el cartel. En principio interpreté que se refería a un anuncio grande de una compañía telefónica, ubicado en la esquina, pero ella señaló otro cartel, más pequeño que estaba

pegado a una pared. En él podía leerse: "Ministerio de Trabajo" y se encontraba en la entrada de lo que parecía ser una obra en construcción.

Marta conocía muy bien el lugar. Me indicó: "Tenemos que ir al fondo. Al ascensor". Caminamos hacia el final, en donde encontramos un elevador viejo, de los que permiten ver hacia el exterior a medida que se asciende. Marta apretó el botón del cuarto piso, pero al subir se dio cuenta de que la oficina donde hay que efectuar el reclamo se encuentra ubicada en el segundo piso. Bajamos, entramos a un amplio salón todo vidriado y con mucha gente trabajando. Se podían observar computadoras, mucha papelería y gente sentada en sus máquinas. En la entrada había dos escritorios con dos computadoras y una persona en cada una. A ellas se dirigió Marta, explicó que no le pagaban el subsidio e identificó el tipo de ayuda recibida. Pudo defender su condición de estudiante de la escuela de adultos y que por esa razón la directora de la escuela pasa sus datos todos los meses al Ministerio. Al cabo de una hora, un empleado le dio la información correcta: se había trasladado el pago a otro banco, situado en la zona céntrica de la ciudad.

Hacia allá nos dirigimos. Marta también conocía muy bien la nueva institución. Para ser atendida, fue necesario que obtuviera un número y se formara. Había muchísima gente. En el rato que esperó entabló charla con las personas que estaban a su alrededor y conmigo. Para corroborar la información que recibió en el Ministerio de Trabajo, Marta preguntó al cajero del banco si era cierto que cobraba en ese lugar.

Su preocupación en ese momento, a partir de lo que hablaban sus vecinos de asiento, era la "tirilla", esto es, el comprobante del cobro del mes anterior. Este documento no era un requisito en el Banco de la Provincia de Córdoba, Marta identificaba ese documento pero no lo traía. En la espera ella evidenciaba cierto temor frente a lo que podría ser un obstáculo para el cobro. Sin embargo, este pedido no se efectuó porque su plan no lo requería. La cajera entregó el dinero y un nuevo comprobante de cobro. Marta preguntó a dónde firmar y se le indicó: "allí donde dice 'Recibí conforme'". Marta escribió su apellido en el lugar correcto, lo hizo porque "estaban los puntitos".

El relato sobre las acciones realizadas por Marta da cuenta del cruce de contextos que rodean estas prácticas de cultura escrita. Por un lado, los *aspectos estructurales del contexto global*. Hablo de la *política asistencialista* provincial que ingresa en la vida de Marta y le impone la asistencia a la escuela para recibir un beneficio económico; del contexto *institucional* de la escuela de adultos, dado que una maestra certifica las asistencias de Marta y de ella depende el cobro del subsidio; de la *burocracia* del sistema financiero que transfiere el lugar del cobro y, no informa a la interesada las razones por las cuales a partir de ese mes se paga en otro banco, que es de jurisdicción nacional, diferente al que Marta asistía en los últimos tiempos. En este último caso, cabe preguntar: ¿Quién lo decidió? ¿Por qué no informaron oportuna y correctamente? ¿Qué significa este cambio? Para Marta, cobrar en el otro banco implica acudir a otro lugar físico, con otra distribución de carteles de colores diferentes.

Por otro lado, en el relato encontramos también *los conocimientos* que Marta tie-

ne en torno a las informaciones que tienen que ver con su problema. En primer lugar, Marta *sabía* que la institución responsable es la escuela (porque la directora tiene el poder/responsabilidad de informar al Ministerio sobre su asistencia). Tiene conocimientos sobre los documentos que deben ser presentados y en relación con la cultura escrita, en particular, ella *sabía* que en la pantalla de la computadora consultada por el empleado en el Ministerio de Trabajo aparecían datos sobre su situación, sobre el monto y sobre el lugar donde debía cobrar. En este ejemplo que presento podemos visualizar diferentes acciones en torno a la cultura escrita donde circulan formularios, documentos, boletas, entre muchos otros. Se trata de recursos e interacciones que están enmarcadas en prácticas sociales más amplias.

¿Cuáles fueron las *acciones* que desplegó Marta a partir de las decisiones tomadas con base en sus conocimientos?: acudió al Banco de la Provincia de Córdoba; debido a que no le pagaron el subsidio en ese banco Marta se dirigió a otra dependencia estatal, que funciona en el Ministerio de Trabajo; después de averiguar en qué estado se encontraba el otorgamiento del Plan para ese mes, Marta acudió a otro banco, el Banco de la Nación Argentina; cobró el dinero y pagó una boleta de teléfono en la oficina correspondiente.

En todas estas acciones Marta se relacionó con *diversas personas*: cajeras (del Banco de la Provincia, del Banco de la Nación, del lugar donde pagó la boleta de teléfono), taxista, empleados del Ministerio de Trabajo, gente que estaba esperando cobrar. A cada uno de ellos le explicó su problema y sus propósitos.

¿Cuáles fueron los *recursos*⁵ de *cultura escrita* que estuvieron presentes en estas acciones? Uno de los recursos disponibles de cultura escrita que Marta encontró fueron los *carteles* que le permitieron recorrer la ciudad y las instituciones: los nombres de las calles, identificación de las instituciones, de los negocios. A modo de ejemplos, Marta distinguió el cartel del Banco de la Provincia, del Ministerio de Trabajo, el anuncio que señalaba el lugar del ascensor de esta institución, el aviso de la casilla donde compró los boletos del transporte urbano de pasajeros, el cartel del ómnibus que tomó para llegar de su casa al centro y viceversa. Marta reconoció/leyó los letreros: identificó al de CTI (la empresa telefónica) y también el del Ministerio de Trabajo, que es una placa colocada en la pared, de color celeste y blanco, con el logo de la Provincia de Córdoba (que dice "Corazón de mi país") y en el medio del cartel dice: "Ministerio de Trabajo". En los acompañamientos realizados estamos en condiciones de establecer que el reconocimiento/lectura de estos carteles se realizó a partir de los colores, los tamaños y los signos o señales que presentan de forma diferenciada cada uno de ellos.

Otro de los recursos de cultura escrita lo constituyeron los *documentos*: los formularios para acceder al subsidio, el certificado médico que presentó en la escuela, las boletas de teléfono, la tirilla del pago del mes anterior, el indicador del número que le corresponde en la espera del banco, el documento nacional de identidad. Ella

⁵ Dada la extensión de este trabajo no vamos a referirnos a los diferentes modos de acceso a la cultura escrita que pone en juego Marta en su vida cotidiana.

conoce y maneja cada uno de éstos. También se constituyen en recursos que documentan la situación de Marta las computadoras consultadas por la cajera del banco y por los empleados del ministerio, adonde la señora intentaba mirar la pantalla para conocer lo que sucedía con su subsidio.

La única demanda directa de escritura que recibió Marta en esta actividad fue la firma del recibo de pago en el banco. Allí firma su nombre y apellido. Esta descripción y análisis de las distintas acciones desarrolladas por Marta dan cuenta del origen social de la actividad, tanto por el entrecruzamiento de diversos contextos políticos (políticas sociales, políticas educativas) como por las múltiples oportunidades de interacción con otros y de participación en eventos de lengua escrita. También pone en evidencia la diversidad de textos escritos presentes en la configuración de estas prácticas que ella conoce y maneja.

¿Puede considerarse que Marta es una persona que está fuera del sistema social? Para parafrasear a la periodista citada al inicio de este capítulo, ¿se puede afirmar que Marta no entiende, no simboliza, no hace dobles lecturas? Lejos de ello, a Marta le sucede tal como señalan Barton y Hamilton (1998): los conocimientos que las personas tienen sobre la *litteracidad* constituyen un aspecto clave de su aprendizaje y terminan por guiar las acciones que se puedan realizar en torno a ella. Por eso Marta insistió siempre en que a ella nada le “empide”, es decir, para ella no existen obstáculos, aunque no sepa leer y escribir.

MARTA EN LA ESCUELA DE ADULTOS

Las escuelas de jóvenes y adultos constituyen un tramo del sistema educativo al que asisten personas que no completaron la escolaridad obligatoria en el tiempo correspondiente. Se trata de escuelas que funcionan, en su mayoría, en horario nocturno y en establecimientos donde, por lo general, se desarrollan actividades de niveles primario y secundario regular del sistema. El grupo de estudiantes es heterogéneo en edades, intereses, necesidades y niveles de conocimientos alcanzados. Los docentes que trabajan con adultos han sido formados inicialmente para educar a niños, no reciben ningún tipo de capacitación específica para desarrollar sus prácticas con adultos y muchos de los maestros también trabajan en escuelas primarias con población infantil. En la reforma educativa de la última década la problemática de esta franja poblacional no obtuvo lugar ni respuesta. A nivel nacional, no existe un desarrollo curricular específico para la modalidad, razón por la cual, entre otros factores, el espacio áulico se infantiliza a partir de la transferencia de metodologías para niños.⁶ En trabajos anteriores (Lorenzatti, 2004) sostuve que estas escuelas se convierten en escenarios donde el Estado ofrece respuestas asistencialistas a los problemas, sin proponer medidas y acciones específicas para el sector.

⁶ Para ver otros análisis consultar “Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: Un trabajo con maestros de jóvenes y adultos” (Lorenzatti, 2007).



La escuela a la que asiste Marta está ubicada a cinco cuadras de su casa y funciona en una parroquia católica. Las clases se desarrollan en un aula pequeña, construida con bloques de hormigón con ventanas y puerta de chapa, que se encuentra ubicada en el primer piso de la institución. En las paredes del aula no hay carteles. Sólo el pizarrón va dando cuenta del contenido de la escritura a partir de lo que escribe la maestra cotidianamente. Los alumnos se sientan en mesas 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 registramos que los alumnos se sientan siempre en el mismo lugar, uno detrás del otro; en algunos casos por parejas, mantienen la ubicación, guardando los lugares y no permitiendo que otro estudiante ocupe el lugar.

El grupo de compañeros de Marta está compuesto por nueve personas de diferentes edades: cinco mujeres (dos argentinas y tres bolivianas) y cuatro hombres (dos jóvenes menores de 20 años y dos señores de 30 y 74 años).⁷ En la clase que analizo se aborda el tema “trabajo”, de la siguiente manera: la maestra reparte a cada estudiante fotocopias con dibujos de personas realizando distintos trabajos: albañil – planchadora – vendedor de empanadas y pizzas (donde se pueden leer dos carteles) – mecánicos de automóviles – un señor escribiendo en la máquina de escribir en un escritorio; finalmente, un dibujo con artículos de limpieza con el cartel pertinente.

La maestra interroga sobre lo que los adultos ven en la fotocopia y se contesta a sí misma inmediatamente: “acciones que nosotros conocemos”. La consigna de trabajo es: “Ver lo que estuvimos charlando recién. No cuento lo que veo en el dibujo sino voy a escribir algo que tenga que ver con lo que hago”... “Contamos cosas que nos interesan a nosotros”.

Los alumnos observan y dialogan con la docente, enuncian lo que ven en las fotocopias: “fábrica de autos, de motores”, “tornero”; “un señor trabajando con la-drillos”, “¿este chiquito limpia?”, “un albañil”, “la señora está planchando y el chi-

⁷ Lo que aquí presento es producto de mi trabajo de campo desarrollado durante tres meses en el aula observando clases y entrevistando a distintos estudiantes del grupo de alfabetización.

quito limpiando”, “está vendiendo”, “cocina”, “este señor está escribiendo a... y otra alumna contesta: “a máquina”, “puede ser un escritor”, “es una rosticería, en una casa”, “hay hombres trabajando en línea”.

Los estudiantes informan dónde trabajan y qué tipo de trabajo realizan. Algunos relatan sus actividades domésticas (mirar las novelas por televisión, cocinar) y también laborales, especialmente aquellas personas que tienen un negocio en la casa, como una verdulería, o como el caso de Marta, que vende productos Avon en el vecindario. Simultáneamente recortan y pegan las figuras de la fotocopia; luego escriben en los cuadernos.

Los recursos de cultura escrita que intervienen en esta actividad son los cuadernos de los alumnos, el pizarrón, la fotocopia con las imágenes de los trabajadores. En el caso de Marta, también está presente el catálogo de los productos que vende porque recurre a él para escribir la palabra “AVON” a partir de una estrategia de copiado.

Esta actividad singular con la cultura escrita demanda a Marta una serie de acciones más específicas que las desarrolladas en el mundo social. Se trata de dos horas en las que Marta mantiene otro contacto con los recursos de cultura escrita: necesita descifrar la copia con imágenes y traducirla en letras y palabras. La maestra, por su parte, invita a encontrar relaciones entre el contenido de la copia y la vida de cada uno de los alumnos. Intenta relacionar el tema tratado con las situaciones cotidianas de los alumnos. Sin embargo, el tema del trabajo es abordado sólo en forma superficial, a modo de charla en la que cada uno de los estudiantes aporta un comentario.

Marta introduce en el diálogo una expresión sobre la situación socioeconómica del país, en relación con el desempleo y la necesidad de aceptar cualquier oferta laboral debido a la situación de inestabilidad laboral.

Maestra: Hay distintos oficios, antes se podía elegir trabajar en la fábrica o en otro lado.

Marta: ...Hoy agarramos lo que venga. No se puede decir “hoy no trabajo, me quedo”. Ah,... no voy.

La maestra deja pasar la oportunidad de profundizar la dimensión histórica del trabajo, de relacionar con las posibilidades laborales en diferentes momentos y las condiciones sociales y de producción de las mismas, con los nuevos aprendizajes que demandan los cambios sociales. En este sentido, debo destacar que si bien se “habla” de los tipos de trabajo, la maestra no avanza sobre un análisis más detallado acerca del trabajo, la situación del desempleo o sobre las semejanzas y diferencias entre las condiciones laborales del propietario de un negocio y el cuentapropista, en relación con la inserción laboral de los adultos participantes.

En esta clase, el contexto sociopolítico y laboral de los alumnos coexiste con la actividad que propone la maestra, pero sólo como una especie de envoltura previa a la realización de ejercicios escolares. Sobre el trabajo (y otros temas) no se profundiza. La enseñanza de la lengua escrita responde al contexto escolar. Los estu-



diantes presentan conocimientos de la escritura aunque les cueste “hacer hablar a las letras”. Presentan dudas ortográficas, lo que da cuenta de la identificación de la letra. Es necesario destacar que los alumnos deletrean y silabeán lo que van escribiendo. Lo hacen en voz alta como si fuera un coro donde intervienen tantas voces como alumnos están presentes:

Marta: vendo ¿cómo se pone?

Juana: vendo con v corta.

.....

Marta: ¿cómo se pone vendo? ¿Con la v corta o larga?

Maestra: TEN⁸ (le contesta a otra alumna)

Marta: VE VE VE

Maestra: TEN repetilo (sigue hablando con otra alumna)

.....

Marta: VENDO YO VEN DO VEN DO O VENDO AJO VENDO

Seño ¿cómo lo hago? VENDO Señorita se terminó acá”

De una clase de dos horas, el diálogo ocupó cuarenta minutos y la escritura en el cuaderno de Marta se redujo a oraciones y palabras sueltas:

“VENDO AVON = VENDO FULLER Y PERFUME

MARTA SIENBRA LECHUGA EN I JARDIN

ELEFANTE - DELFN – FLOR- MARTA PLANCHA”

(Cuaderno de Marta, clase día 17 de noviembre de 2005)

La maestra considera que ella introdujo una problemática sentida por los estudiantes, como es el tema trabajo. Sin embargo, el tratamiento superficial y neutro que se le

⁸ En las citas de este apartado las letras mayúsculas significan que Marta hablaba a gritos cuando escribía esas palabras.

dio a la temática, el abordaje metodológico centrado en la transcripción del fonema en grafema, las respuestas dadas a los estudiantes sobre “¿cómo escribir?” “¿qué poner acá?” desenmascaran una realidad cotidiana en las aulas de adultos: el uso escolar de la lengua escrita. Implica propiciar el acceso a la misma a partir de un abordaje formal del lenguaje, como si fuera un objeto existente por sí mismo, que no tiene relación con lo que ellos conocen en su vida cotidiana; como si hubiera una sola manera correcta de escribir condicionada por reglas específicas, donde la forma termina por convertirse en prioridad y el contenido en algo secundario (Zavala, 2002).

En el marco de este abordaje escolar de la lengua escrita, observamos que Marta es una estudiante activa. Así como ella pregunta y repregunta sobre sus dudas en las instituciones públicas por donde transita, la escuela se le presenta como una institución en donde, de la misma manera que en otros espacios, ella demanda permanentemente atención a la maestra y requiere ayuda de sus compañeros. Manifiesta sus dudas ortográficas, deletrea a gritos y es notorio su descontento cuando no recibe la respuesta que pretende. Marta escribe en el cuaderno, busca palabras y letras en el catálogo de venta de productos Avon, contrasta su escritura en el cuaderno de su compañera de banco. Sin embargo, el producto final de su escritura depende de lo que la maestra le sugiere a partir del dictado de palabras, o en los distintos ejercicios que debe realizar. En el caso de la escritura de oraciones Marta espera que la docente le indique cómo se escriben las letras o palabras de una manera mecánica y de reproducción formal del grafema, aunque en algunas ocasiones se observa un esfuerzo para la comprensión de la frase u oración. ¿Es éste el lugar de la cultura escrita en la escuela? ¿Qué sucede en ese contexto institucional tan diferente a los otros espacios por donde circula Marta?

¿MOSAICO DE PRÁCTICAS O PRÁCTICAS CONFORMADAS POR DIVERSOS CONTEXTOS?

En este trabajo presenté una relación conceptual entre los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1993, 2003, 2005; Zavala, 2002; Barton y Hamilton, 1998) que analizan la alfabetización como práctica social y la perspectiva histórico cultural de Vygotsky (1979) que aporta elementos teóricos para profundizar el estudio de las actividades y acciones de los sujetos. Este abordaje teórico subyace al análisis, aquí presentado, de dos actividades desarrolladas por una misma persona en diferentes contextos en el que está presente la cultura escrita. En ambas examiné las acciones implicadas, los propósitos, los recursos de cultura escrita y de qué manera representan prácticas sociales enmarcadas en prácticas más amplias, permeadas por relaciones de poder. Falicé la mirada en el contexto singular de estas prácticas pero, a la vez, busqué las huellas del contexto global y las relaciones entre ellos.

Me interesa en este apartado final plantear algunas cuestiones en relación con los contrastes de ambas actividades. ¿Qué ocurre cuando Marta hace uso de la len-

gua escrita en los diferentes contextos institucionales y qué sucede cuando Marta lee y escribe en el aula? En ambos observamos diferentes niveles contextuales que favorecen distintas formas de participación de Marta. En el primero, encontramos una mujer que se apropia (en el sentido de Chartier, 1993, de “resignificar, reelaborar”) de distintos textos y contenidos. El concepto de apropiación alude siempre a una acción, por lo tanto, no podemos decir que los sujetos sean actores pasivos. Podemos observar que Marta conoce sus derechos y lucha por ellos en un contexto social donde los empleados de instituciones públicas naturalizan la lectura y escritura como si toda persona que se acerca al mostrador leyera y escribiera. Marta interpreta significados a partir de las letras y otros signos, dando cuenta de otros modos de otorgar sentido a la realidad. Desde esta perspectiva se puede decir que la señora lee.

En la escuela de adultos, Marta también participa pero lo hace de una manera diferente. La tarea alrededor de la cultura escrita en el contexto escolar está centrada en las partículas del lenguaje, en el fonema y en el grafema. La señora se remite a lo que la maestra, persona que está legitimada por el Estado y la sociedad como la “que sabe leer y escribir”, le indica. A ella le pregunta, llama, solicita atención. Permanentemente pregunta: “¿está bien?”, “¿cómo se hace?”

En estas prácticas de cultura escrita, en los distintos espacios sociales, se puede ver cómo se entrelaza el contexto sociopolítico con las prácticas específicas. Las prácticas desarrolladas por Marta en el cobro del subsidio estatal y en la escuela de adultos se pueden analizar desde la perspectiva del modelo ideológico (Street, 2005). Los análisis realizados en esta investigación me permiten sostener que tanto el uso de la lengua escrita en la escuela, como la lectura y escritura fuera de ella se enmarcan en prácticas sociales más amplias, donde hay una distribución y organización social y política de la lectura y escritura y donde los adultos construyen sus significados acerca de la cultura escrita. En la medida en que los contextos específicos se modifican, los usos sociales en cada uno de ellos se diferencian también, aunque mantengan cuestiones en común:

- a) Son *prácticas comunicativas* y los *propósitos* de las mismas dependen del contexto de uso. Este contexto específico es permeado por decisiones de *estructuras políticas globales* pero a la vez se configura también por la participación y apropiación dinámica, negociada y forjada por los diferentes actores involucrados.
- b) Los *conocimientos* que los sujetos poseen sobre la lengua escrita *trascienden el conocimiento del sistema alfabético*. Tanto en la escuela (espacio donde la maestra organiza la actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita) como en otros espacios (donde ocurren eventos comunicativos en los cuales la lectura y escritura tienen un papel central) los adultos dan cuenta de conocimientos sobre los usos y las consecuencias de la cultura escrita.
- c) Esta posición de los sujetos adultos frente a las prácticas de cultura escrita muestra indicios de una *organización social y política* de los eventos comunicativos en ambos espacios. En este punto, es necesario destacar que en el contexto escolar

se transparentan las relaciones de poder que atraviesan estas prácticas, a partir de la configuración del aula, el rol de la maestra, y los textos trabajados.

Estos tres puntos comunes entre las prácticas de cultura escrita presentadas permiten avanzar en el análisis de los procesos de literacidad y sus implicaciones en la educación de jóvenes y adultos. Las miradas a los contextos y sus vinculaciones dan elementos teórico-metodológicos para visibilizar los procesos de acceso y apropiación de la cultura escrita en los sujetos estudiados. Este enfoque nos ayuda a profundizar en el conocimiento sobre cuáles son los eventos y prácticas involucradas; quiénes son los sujetos que las realizan; cuáles son sus conocimientos cotidianos; cuáles son sus intereses, motivos y propósitos en los procesos de acceso y apropiación de la cultura escrita.

Estos conocimientos, producto de la investigación, aportan insumos para reflexionar sobre el lugar de la cultura escrita en la escuela y en otros espacios sociales. No pretendo enfrentar ni confrontar ambos espacios. Este acompañamiento a una persona en los distintos espacios sociales me permite pensar a la escuela como un contexto social más, donde se desarrollan prácticas específicas en relación con la enseñanza de la lengua escrita. Por otro lado, los eventos comunicativos donde Marta participó en otros espacios sociales, invitan a reflexionar sobre los procesos curriculares y de formación docente en este campo de la educación de jóvenes y adultos; ayudan a desenredar la complejidad de un acto que, desde el sentido común, sólo se asocia con "la enseñanza de la palabra, la sílaba y la letra".

REFERENCIAS

- Achilli, E., C. Edith, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sánchez y J. Shapiro (2000), *Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural*, Rosario, Editorial de la Universidad de Rosario.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998), *Local literacies: Reading and writing in one community*, Nueva York, Routledge.
- Barton, D. y R. Ivanic (1991), *Writing in the community*, Londres, Sage.
- Brandt, D. y K. Clinton (2002), "Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as social practice", *Journal of Literacy Research*, 34, pp. 337-356.
- Chartier, R. (1993), *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*, Madrid, Alianza Editorial.
- Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*, Nueva York, Routledge, Falmer, Taylor & Francis, 2a. edición.
- Kalman, J. (2003), *Escribir en la plaza*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2004), *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI.
- Leontiev, A. N. (1981), *Actividad, conciencia personalidad*, traducción de L. Leyva Soler, R. Biblao Crespo y J. C. Potrony García, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- (1994), "Uma contribuicao a teoria do desenvolvimento da psique infantil", en L. S. y A. L. Lev Vigostsky (eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, p. 227, São Paulo, Icone Editora.

- Lorenzatti, M. del C. (2004), *Contextos, sujetos y procesos en escuelas de jóvenes y adultos* [CD], VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba, Argentina.
- Lorenzatti, M. del C. (2007), *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: Un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*, Córdoba, Imprenta de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Masagao, V. (2003), "El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas", *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 6, septiembre-diciembre, pp. 10-13.
- Street, B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1993), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2003), "The limits of the local—¿'Autonomous' or 'disembedding'?", *International Journal of Learning*, 10, pp. 2823-2828.
- (2005), "Recent applications of new literacy studies in educational contexts", *Research in the Teaching of English*, 39, 4, pp. 417-423.
- Vygotsky, L. (1979), *Los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grupo Editorial Grijalbo.
- 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.