



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Druker Ibáñez, Sofía Daniela
Prácticas letradas y práctica docente - El lugar de la "escritura libre"
en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua
Perfiles educativos, vol. XLIII, núm. 171, 2021, Enero-Marzo, pp. 46-64
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271608004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Prácticas letradas y práctica docente

El lugar de la “escritura libre” en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua

SOFÍA DANIELA DRUKER IBÁÑEZ*

Este artículo es parte de una investigación etnográfica, focalizada en la descripción y análisis de prácticas letradas escolares y discursos docentes sobre lo letrado, desarrollada en una escuela rural de una comunidad quechua de los andes peruanos. Se consideran las prácticas de literacidad desarrolladas en el aula multigrado de tercero y cuarto de primaria, conformada por 14 niños y niñas de familias quechua hablantes respecto del discurso y la práctica docente sobre aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura. Su objetivo es explorar nociones de literacidad desplegadas en la escritura escolar, con el propósito de aportar a la reflexión sobre prácticas docentes que favorezcan su aprendizaje, especialmente con estudiantado perteneciente a una cultura no hegemónica. Los resultados evidencian aspectos centrales de la literacidad escolar y de construcciones discursivas docentes sobre las producciones textuales de los estudiantes, así como superposiciones y contradicciones entre prácticas y discursos sobre lo letrado.

This article is part of a greater ethnographic research, focused on the description and analysis of school literacy practices and teaching discourses on literacy, developed in a rural school in a Quechua community from the Peruvian Andes. We took into consideration the literacy practices carried out in a third and fourth grade multigrade classroom, made up of 14 boys and girls from Quechua-speaking families. We centered our attention on the teaching discourse and practices regarding the learning and teaching of reading and writing skills. Our main objective was to explore the notions of literacy displayed in school writing, with the purpose of contributing to the reflection on teaching practices that favor learning, especially with students belonging to a non-hegemonic culture. The results reveal some central aspects of school literacy and teaching discursive constructions regarding the students' textual productions, as well as overlaps and contradictions between practices and discourses.

Palabras clave

Literacidad
Práctica pedagógica
Producción de textos
Discurso docente
Educación y cultura
Práctica docente
Escolarización

Keywords

Literacy
Pedagogical practice
Text production
Teaching discourse
Education and culture
Teaching practice
Schooling

Recepción: 7 de septiembre de 2019 | Aceptación: 21 de abril de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>

* Académica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Magister en Antropología con Mención en Estudios Andinos. Líneas de investigación: antropología y educación; transdisciplina; epistemologías. Publicaciones recientes: (2020), “El giro epistemológico: de la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro”, *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, núm. 39, pp. 227-239; (2018, en coautoría con N. Ibáñez-Salgado), “La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, núm. 78, pp. 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>. CE: sofia.druker@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El concepto *literacy*, cuya traducción textual es literacidad, lleva inscrito una historia de evolución epistemológica sobre la comprensión de la lectura y la escritura, desarrollada principalmente en Estados Unidos e Inglaterra; al incorporar la dimensión procedimental, trasciende la comprensión de la lectura y la escritura y se orienta hacia la búsqueda y producción de significados. En referencia a los usos contemporáneos de *literacy* en el contexto anglosajón, Calderón (2015: 262) señala:

Literacy es utilizado para referir a las habilidades asociadas a la lectura y la escritura, pero trascendiendo la decodificación y enfatizando la comprensión de los textos y la producción textual en general. En este contexto, el concepto expandió notoriamente su significado, lo que generó una dificultad al intentar traducir el término a otros idiomas.

Para resolver esta dificultad, las academias hispanoparlantes han introducido el término “literacidad” en lugar de alfabetización, para tratar de reflejar el sentido del tránsito epistémico del concepto *literacy*. El posicionamiento del término que hacen los nuevos estudios de literacidad (NEL) comparte esta orientación y, a la vez, busca evitar algunas de las implicaciones políticas asociadas al uso del término alfabetización, ya que éste, al estar imbricado en la ideología del progreso, construye la oposición alfabetizado-analfabeto y asocia la lectura con el desarrollo social, económico, moral e intelectual de los individuos y los grupos (Zavala, 2002). De acuerdo con Riquelme y Quintero (2017: 94), “el significado que se le atribuye al concepto [*literacy*] excede por mucho las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura, con las que se suele asociar el concepto de alfabetización en lengua española”.

Desde una perspectiva crítica, el abordaje teórico de los NEL se articula con el enfoque de

los estudios poscoloniales y se erige como un movimiento clave para el desarrollo del pensamiento decolonial sobre lo letrado (Hernández-Zamora, 2019).

Literacidad, desde la perspectiva de los NEL, “se relaciona con valores individuales y sociales que van más allá de la simple habilidad mecánica de leer y escribir” (Zavala, 2002: 27), y que significan los modos concretos de leer y escribir de personas específicas en contextos sociales particulares: “Si bien literacidad presupone una tecnología que tiene que ser aprendida, este concepto enmarca la dimensión tecnológica en prácticas sociales localizadas que derivan sus significados de los contextos socioculturales de los cuales son parte” (Zavala, 2002: 15).

Los estudios poscoloniales o decoloniales permiten situar estos contextos en un marco sociohistórico amplio, y visibilizar las relaciones de dominación que se desarrollan hasta hoy. La mirada decolonial en Latinoamérica releva la experiencia de los pueblos indígenas y de otros grupos subalternos, al evidenciar la exclusión sistemática de epistemologías “otras”, lo cual es constitutivo de la escuela en la región (Argüello Parra, 2016; Santos, 2018). Así, el pensamiento decolonial complementa a los NEL al situar “la educación, el aprendizaje y la cultura escrita en la intersección entre lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural” (Hernández-Zamora, 2019: 369).

Desde una mirada decolonial, y enmarcado en la propuesta teórico-metodológica de los NEL, este estudio explora las nociones de literacidad que se despliegan en la escritura escolar, en actividades de escritura libre realizadas en una escuela rural de los Andes peruanos con estudiantado quechua. Concretamente, se centra en la descripción y análisis de las prácticas letradas escolares y los discursos docentes sobre lo letrado. El propósito es aportar a la reflexión sobre los modos en que la escolarización de las literacidades, y la naturalización de la literacidad ensayística, no sólo producen contradicciones en la comprensión docente de lo letrado, y por ende en su práctica

en el aula, sino que también encubren las contradicciones que genera. Visibilizar estos mecanismos concretos de reproducción de una literacidad excluyente y colonizada es importante si ello contribuye a revelar la urgencia de pensar prácticas escolares que acojan epistemologías y literacidades “otras” que, en un espacio de pertinencia cultural, favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente cuando el estudiantado pertenece a una cultura no hegemónica.

A pesar de su trayectoria de más de tres décadas en el contexto anglosajón, el enfoque de los NEL en Latinoamérica se sitúa en los márgenes de los discursos explicativos sobre lo letrado (Ames, 2002; Gamboa *et al.*, 2016). La primera parte del artículo presenta algunos de los aspectos más relevantes de estos discursos y los contextualiza en los debates académicos y científicos que marcan su historia. Se discuten las principales implicaciones de los NEL para la construcción de conocimiento sobre literacidad, así como para la comprensión de prácticas letradas en la escuela, para luego profundizar en sus desarrollos regionales y parentescos teóricos con otras perspectivas decoloniales. Esto, con especial atención al contexto peruano, que constituye el marco de referencia inmediato para la investigación. La segunda parte muestra el panorama general del contexto etnográfico del estudio y su metodología, para luego presentar resultados sobre tres corpus de información referidos al evento letrado y a los discursos escritos y orales de la docente del curso. Finalmente, se presentan conclusiones para cada corpus y posibles explicaciones para las superposiciones y contradicciones entre la práctica analizada y las construcciones discursivas sobre lo letrado.

DEBATES SOBRE LO LETRADO: LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Históricamente, las políticas públicas tendientes a mejorar la comprensión lectora y las prácticas de escritura de los estudiantes

se enmarcan en principios teóricos de la lingüística tradicional, ya que consideran la literacidad propia de la cultura dominante en Occidente como el único tipo de literacidad existente. En este contexto, las prácticas de lectura y escritura se han abordado primordialmente desde su dimensión procedimental, y se las ha reducido a aspectos técnicos al oscurecer y objetivar los valores y creencias que les dan sentido (Zavala, 2001, 2002; Ferreira, 2004; Gamboa *et al.*, 2016).

Los desarrollos teóricos enmarcados en esta corriente tradicional son denominados por Street (2004) como “modelo autónomo de literacidad”, con lo cual se subraya el carácter descontextualizado y el sesgo cultural disimulado mediante el discurso de la objetividad científica. En este modelo, la literacidad sería comprendida como un conjunto de habilidades individuales de carácter procedimental, cultural y políticamente “neutrales”. Según Ayora-Vázquez (2013: 1214), esto tiene dos implicaciones fundamentales: por un lado, la atención está siempre puesta en el evento letrado y en el libro como medio principal; por el otro, “se caracteriza por la invisibilización... de los elementos culturales, sociales e históricos de los agentes de dichas prácticas”. Tanto el registro como la variedad y lo apropiado de la lengua son considerados elementos unívocos, cerrados y estáticos, ya que se ignora el estatus y el prestigio asociados a sus usos, y se desatiende la relación entre conocimiento, lenguaje y poder (Ivanic y Moss, 2004). Esta visión implica que “se asumen de manera acrítica, o al menos ingenua, los discursos y políticas estatales de modernización y desarrollo, cuya verdadera agenda ha sido eliminar obstáculos al crecimiento y al poder del gran capital” (Hernández-Zamora, 2019: 365).

Los NEL surgieron en la década de los ochenta como parte de un movimiento social e intelectual más amplio que desplazó la atención desde los procesos mentales individuales a la interacción social como fenómeno culturalmente situado (Gee, 2015;

Hernández-Zamora 2019). En contraposición al abordaje descontextualizado del modelo autónomo, los NEL comprenden la literacidad desde su dimensión sociocultural al subrayar el carácter situado de las prácticas sociales que constituyen literacidades diversas. Street (2004) denomina esta corriente como “modelo ideológico de literacidad”. La discusión académica en torno a esta nueva perspectiva se nutre de resultados de investigaciones etnográficas de prácticas letradas desarrolladas en distintos contextos culturales, mismas que dan cuenta de una multiplicidad de literacidades; y evidencian que es su modo de utilización lo que determina el tipo de destrezas y capacidades que se desarrollan en torno a ellas (Gee, 2004, 2015; Cassany, 2008; Ames, 2002; entre otros).

A partir de estudios pioneros como los de Scribner y Cole (2004), y Scollon y Scollon (1981), los NEL distinguen entre literacidad —entendida como los modos social y culturalmente situados en que las personas, en tanto miembros de grupos particulares, se relacionan con la lectura y la escritura—, y la literacidad occidental dominante promovida por la escuela, la cual sería sólo una entre muchas posibles. Esta literacidad dominante es denominada por Scollon y Scollon (1981) “literacidad ensayística”, y se define en función de características tales como la descontextualización mediante la ficcionalización del autor y sus audiencias, y la coherencia interna de la estructura de la información.

En el enfoque de los NEL, las prácticas sociales en torno a la lectura y escritura se conceptualizan como prácticas letradas, de manera que su articulación recurrente por un grupo determinado es lo que da origen a literacidades particulares a ese grupo (Zavala, 2009; Cassany, 2008). Esta especificidad social implica, siguiendo a Gee (2015), que la delimitación de aquello que constituye buena lectura o buena escritura, y buenos o malos textos,

dependerá de las normas, valores y relaciones sociales existentes en las comunidades de práctica en las que las personas leen y escriben (pero también hablan, actúan, valoran, etc.).

Este carácter situacional de lo letrado se articula con los sistemas de poder que distribuyen la legitimidad social del conocimiento y de las prácticas culturales que los encarnan. En las sociedades poscoloniales estos sistemas se caracterizan por la invisibilización o censura de las epistemologías indígenas (Santos 2018; Tubino 2004). Lo anterior tiene implicaciones muy importantes en la experiencia escolar, ya que la correspondencia, superposición o contradicción entre prácticas letradas escolares y las aprendidas en el hogar y la comunidad inciden significativamente en los resultados escolares de niños y niñas (Heath, 1983; Scollon y Scollon, 1981; Ames, 2013), dado que obstaculizan los aprendizajes de estudiantes de culturas no hegemónicas, en tanto que éstos “no sólo tienen que aprender el aspecto técnico de la lectoescritura, sino también una manera específica de usar la lectura y la escritura... que se desarrolla sobre la base de valores occidentales” (Zavala, 2001: 16).

Los presupuestos de los NEL sobre literacidad se alinean naturalmente con la base epistemológica del constructivismo, ampliamente aceptada desde hace décadas en la formación docente; no obstante, los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura continúan estructurándose desde los principios del modelo autónomo de literacidad (Gamboa *et al.*, 2016), lo que demuestra que la escuela, como institución cultural, es extremadamente resistente al cambio social y epistémico (Ibáñez-Salgado, 2014). El modelo escolar continúa operando como si la realidad fuese externa al individuo, como si los objetos informaran de su propia existencia y los estudiantes sólo tuviesen que captar las propiedades que “realmente” los definen (Ibáñez-Salgado *et al.*, 2009). De acuerdo con Zavala (2009: 77):

Esta manera de construir la realidad está, por ejemplo, en la base de prácticas lectoras escolares que enfatizan preguntas de respuesta única, la búsqueda de la idea principal y las secundarias, la recuperación de inferencias, el ordenamiento de información, entre otros aspectos. Está también en la base de prácticas de escritura que se caracterizan por la descontextualización y el alto grado de explicitud en la producción de textos.

Al respecto, Heath (2004: 153) señala que la escuela promueve un tipo específico de asimilación de los textos que se caracteriza por la adquisición de “1) todos los hábitos asociados a las explicaciones descriptivas; 2) atención selectiva a los elementos de un texto escrito; y 3) estilos de interacción apropiados para exponer oralmente todo el conocimiento de su orientación letrada en relación con el entorno”. A esto, podría agregarse la asociación de la literacidad ensayística con el desarrollo de identidades y posiciones sociales, el privilegio del lenguaje escrito sobre el oral, la conceptualización de la conciencia metalingüística asociada a concepciones sintácticas y formales, y la neutralización y objetivación del lenguaje (Street y Street, 2004).

Las prácticas asociadas a la literacidad en la escuela implican también relaciones sociales que se caracterizan por la distinción de roles entre quien posee el conocimiento válido y está legitimado para transmitirlo, y quienes se encuentran en posición de receptores pasivos; el docente es el único llamado a administrar la verdad y distinguir lo correcto de lo erróneo (De la Piedra, 2006; Zavala, 2002). Este modo de literacidad pedagogizada priva a la lectura y la escritura de las funciones sociales que les dan sentido en otros contextos: en la escuela, los niños escriben porque deben escribir y sus productos tienen la finalidad de proveer a los docentes medios de evaluación que suelen centrarse en aspectos formales, en desmedro de su eficacia comunicativa (Street y Street, 2004; Zavala, 2009).

Práctica docente y literacidad escolar

La asociación de la adquisición de literacidad ensayística con identidades y posiciones sociales vinculadas con las clases dominantes y los grupos de poder (Street y Street, 2004) contribuye a que el aprendizaje de aspectos formales de lectura y escritura se constituya, para los docentes, en un aspecto importantísimo para medir su propia eficacia. Resultados de investigaciones etnográficas en Perú evidencian que la principal preocupación docente es que los niños lean y escriban “correctamente”, donde “corrección” es la ausencia de errores formales, tanto en la escritura como en la lectura en voz alta (Ames, 2002; Zavala, 2002; De la Piedra, 2006).

Esta preocupación está especialmente presente en docentes que ejercen en escuelas rurales, ya que, en el imaginario nacional peruano, lo rural se concibe como un espacio donde el uso funcional de la lectura y la escritura es intrínsecamente deficitario (Ames, 2013). Aquí, la noción de alfabetización funciona como un dispositivo simbólico que moviliza una ideología de progreso, naturaliza la asociación entre la adquisición de la literacidad ensayística y el desarrollo social, económico y moral de los pueblos, y le atribuye a los analfabetos la responsabilidad por su percibida condición de atraso.

En el Perú, estas ideas sobre literacidad y progreso, en gran medida compartidas en el continente, se articulan con un imaginario específico respecto a lo letrado que enfatiza la asociación entre escritura y poder (Montoya, 1990; Ansión, 1989; Ansión *et al.*, 1992; Vergara, 1990); sus orígenes se encuentran en los modos de instrumentalización de la escritura característicos de la situación colonial en el área andina (Cornejo-Polar, 1994). En el imaginario de los pobladores andinos, aprender a leer y escribir se convierte en el único modo de sacar al individuo de la obscuridad y convertirlo en alguien capaz de ver las cosas como son —referido como “despertar” o “abrir los ojos”—, a la vez que desarrollar mayores niveles de

conciencia, moralidad e inteligencia (Zavala, 2002; Ames, 2002).

Investigaciones en Perú desde los noventa evidencian que las comunidades rurales andinas y amazónicas, que se asumen carentes de escritura por la escuela y el Estado, tienen en realidad una rica tradición escrita. Desde la etnografía y la etnohistoria, Salomon y Niño-Murcia (2011) destacan la existencia de una prolífica escritura vernácula de larga data entre pobladores rurales de la sierra de Lima. Por su parte, Lund (1997) releva las articulaciones sociales presentes en la escritura de cartas entre pobladores andinos y migrantes a la selva. Ames (2002; 2013), en su estudio en una comunidad mestiza de la selva, demuestra cómo la literacidad se desarrolla en torno a una multiplicidad de fines sociales, como la organización local, la relación con el Estado, la organización doméstica, el entretenimiento, la comunicación y la educación de los hijos.

Investigaciones como las de Zavala (2002) en los Andes y Aikman (1999) en la selva de Madre de Dios, revelan contextos en los cuales la escritura tiene pocos usos para la comunidad “hacia adentro”, ya que se le asocia principalmente con la escuela y la relación con agentes externos.

Estudios focalizados en la literacidad escolar identifican un fuerte énfasis en prácticas pedagógicas de modelación, donde los modos de leer y escribir de los profesores constituyen el modelo que se espera que los estudiantes sigan al pie de la letra (De la Piedra, 2006; Ames, 2002; Zavala, 2002): leer bien significa leer como lo hace el profesor (modulando las letras, en voz alta), y escribir bien significa hacerlo como lo demuestra el profesor en la pizarra (con buena ortografía, marcando las mayúsculas, etc.). En la misma línea, y refiriéndose a su investigación en una escuela rural de la zona andina del Perú, De la Piedra (2006: 388) señala: “Las actividades de literacidad eran conducidas dentro de un contexto sociocultural orientado a cambiar a los estudiantes lingüística y

culturalmente, con el fin de hacerlos adoptar la cultura (mestiza) y el lenguaje de los profesores” (traducción propia).

En síntesis, los estudios sobre literacidad escolar en Perú, así como otros a nivel regional (Ayora-Vázquez, 2013) coinciden en señalar que las literacidades locales son ignoradas por la escuela: “muchos usos locales de la literacidad en el campo permanecen invisibles para otros y por ello no cuentan en la representación que se hace de esta población, ni en las estrategias educativas que se plantean en la escuela” (Ames, 2013: 131). Esto resulta especialmente problemático si consideramos sus implicaciones para el logro de la equidad educativa, ya que:

Para tener éxito en el sistema educativo de alguna manera se vuelve necesario reproducir las prácticas dominantes o lo que la escuela considera como las formas adecuadas con relación al uso y aprendizaje de la palabra escrita... el sistema educativo termina por sancionar aquellas prácticas “diversas” que no se amoldan a lo esperado y requerido por la escuela, excluyendo de esta manera a los grupos sociales y culturales que no comparten la literacidad dominante (Ames, 2002: 92-93).

Otras investigaciones realizadas en la región desde una perspectiva teórica decolonial o poscolonial y de interculturalidad crítica revelan el potencial educativo de la incorporación a la escuela de epistemologías “otras”, particularmente epistemologías indígenas (Argüello Parra, 2016; Maldonado, 2017; Vargas, 2012) para la construcción de procesos educativos que favorezcan que los estudiantes que pertenecen a grupos subalternos puedan desarrollar su agencia (Hernández-Zamora, 2019). Al mismo tiempo, la investigación regional continúa evidenciando la voluntad universalista de la escuela y su falta de apertura a conocimientos, modos de ser y de hacer que no correspondan con los valores hegemó-

nicos imperantes (Argüello Parra, 2016; Bertely, 2016; Ibáñez-Salgado *et al.*, 2012; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018).

Tanto la invisibilización de las literacidades locales, como el propósito oculto de “cambiar a los estudiantes” de grupos sociales subalternos, son elementos a la vez sintomáticos y constitutivos de la reproducción de sistemas coloniales de poder y exclusión. El operar de estos sistemas favorece una empresa de anulación epistémica del “otro”. Esta dinámica, que Santos (2018) denomina “pensamiento abismal”, se cristaliza en sistemas nacionales de educación excluyentes de aquellos saberes que no se corresponden con lo aceptado por la cultura hegemónica, los cuales son sistemáticamente invisibilizados (Di Caudo, 2016; Nanculef, 2016).

Si se sostiene que las creencias sobre alfabetización se encuentran al centro de las creencias de los docentes sobre la educación (Gómez Nocetti *et al.*, 2014), y que “los conocimientos y las creencias de los maestros son determinantes en su práctica docente, y funcionan como filtros mediante los cuales aprehenden e interpretan nuevas prácticas de enseñanza” (Borko y Putnam, 1996, cit. en López, 2006: 43), llama la atención la escasez de estudios que, desde la perspectiva de los NEL, atienden a los modos en los que las y los profesores de primaria desarrollan y significan sus propias prácticas letradas y las de sus estudiantes. Esto, como señala Ames (2013), hace urgente que los desarrollos investigativos de los NEL profundicen su abordaje respecto al docente en tanto actor social, con sus conocimientos, creencias y prácticas de literacidad.

CONTEXTO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Con base en el objetivo del estudio, y en el marco de los NEL, la propuesta metodológica se basa en el estudio etnográfico de lo letrado como práctica culturalmente situada, mediante la indagación sistemática, desarrollada durante siete meses de trabajo de campo, en

un poblado rural de la comunidad andina de Ecash, provincia de Carhuaz, en los Andes centrales del Perú, focalizada en la escuela de la comunidad.

En el poblado donde se ubica la escuela, las conversaciones cotidianas suelen realizarse en quechua, pero sus habitantes hablan también el castellano, cuyo manejo es necesario para la principal actividad económica: el comercio de productos agrícolas. La escuela es multigrado, está a 2 mil 700 metros de altura y a una hora y media de camino a pie del centro urbano más cercano. Al momento del estudio había 59 alumnos matriculados y tres profesoras, cada una de las cuales se encargaba de dos cursos.

En la comunidad existe una literacidad local cuyo estudio es esencial para estructurar prácticas letradas culturalmente pertinentes en la escuela; sin embargo, dado que el foco del presente artículo es la práctica docente y los discursos que la fundamentan, se consideran aquí las prácticas de literacidad desarrolladas en el aula multigrado de tercero y cuarto de primaria, conformada por 14 niños y niñas de familias quechua hablantes. Se otorga especial atención a las concepciones de literacidad evidenciadas en la práctica pedagógica y en los discursos orales y escritos de la profesora.

Se establecieron tres dimensiones interrelacionadas: el evento letrado —entendido como “los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas” (Heath, 1983: 145)—, las prácticas de literacidad y los textos producidos (Barton, 1994). Las prácticas letradas se abordan como puente entre el evento letrado y el producto generado mediante dicha actividad, “a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto” (Zavala, 2009: 71).

Cumplido el protocolo ético, se registraron los discursos orales y escritos de la docente respecto a las prácticas y textos involucrados en los eventos letrados observados. Los datos

se recolectaron mediante registros de observación, grabaciones en audio de la interacción docente-estudiantes, entrevistas semiestructuradas a la profesora inmediatamente después de cada evento letrado y conversaciones informales durante todo el trabajo de campo. Adicionalmente, se solicitó a la profesora que comentara por escrito algunos textos producidos por los niños, a partir de una guía de preguntas abiertas.¹ Mediante esta estrategia se construyeron tres corpus de información:

Descripción etnográfica de eventos letrados: durante el trabajo de campo se recogieron numerosos eventos letrados. Se analiza aquí uno de estos eventos, seleccionado por su representatividad, que consiste en la escritura individual de textos de género no especificado en torno a un tema libre que se desarrolla en el curso de Comunicación integral.

Discursos orales de la docente: incorpora datos recogidos en entrevistas y conversaciones relativos a los significados y explicaciones que la profesora atribuye al proceso de escritura de textos, así como a los textos producidos por sus estudiantes.

Discursos escritos de la docente: corresponde a respuestas escritas de la profesora a preguntas abiertas orientadas a conocer sus valoraciones respecto de los textos de los estudiantes y la actividad que enmarcó su producción.

En un primer nivel, los datos correspondientes a cada corpus de información se analizaron independientemente. Dada la alta consistencia entre la práctica pedagógica observada y los discursos orales de la docente, los resultados se focalizan en la descripción y análisis del evento letrado, y se incorporan

complementariamente datos relativos a los discursos orales de la docente. Para el análisis de los eventos letrados se elaboró una matriz que contempla actuaciones e interacciones en tres momentos de la clase: inicio/contextualización, actividades/desarrollo y revisión/evaluación. En un segundo nivel, se contrastan los principales sentidos sobre la literacidad emergidos en la práctica observada con las valoraciones expresadas por la docente en sus discursos orales y escritos.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados. Los primeros dos corresponden al primer nivel de análisis y se focalizan en: 1) el análisis de las prácticas de literacidad involucradas en la escritura de textos de tema libre, utilizando la descripción sintetizada del evento letrado, complementado con las explicaciones y comentarios orales vertidos por la docente en entrevistas y conversaciones; y 2) el análisis de los significados sobre literacidad contenidos en los discursos escritos de la profesora. El tercer apartado corresponde al segundo nivel de análisis y sintetiza, comparativamente, los principales contenidos sobre literacidad evidenciados en la práctica pedagógica y los discursos orales y escritos de la profesora.

¿Escritura libre?

Inicio/contextualización

Es la segunda clase de la mañana. La profesora está de pie junto a la pizarra, frente a 8 estudiantes. La escritura individual de textos de “tema libre” constituye la actividad central y comienza cuando la profesora pasa por las mesas de los estudiantes ofreciendo tarjetas

1 Cuestionario: ¿por qué crees tú que los niños eligieron estos temas para escribir sus textos?; ¿qué crees tú que es lo más importante de esta actividad?; ¿qué te parece que es lo más importante de este texto?; ¿por qué?; ¿qué te parece que es lo mejor de este texto?; ¿por qué?; ¿le cambiarías algo al texto?; ¿qué?; ¿por qué?; ¿qué crees que es lo más importante que el niño hizo al escribir el texto?; ¿crees que el niño aprendió algo al escribir este texto?; ¿qué?; ¿por qué?; ¿cómo definirías tu participación en el proceso de escribir este texto?; ¿qué fue lo que tú hiciste?; ¿cómo lo hiciste?; ¿por qué lo hiciste así?

con dibujos de frutas y vegetales. Pregunta a cada niño: [*¿quieres una tarjeta?*];² cinco escogen una tarjeta y tres deciden trabajar sin tarjeta. Luego, la profesora muestra una tarjeta con el dibujo de un melocotón, y dice: [*yo tengo ésta, la del melocotón*], y comienza a escribir en la pizarra. Los niños miran en silencio; algunos sacan lápices, pero no escriben. La profesora termina de escribir un breve texto (“La planta del melocotón germina, es regada, crece, sale un fruto, se cosecha y se vende en el mercado”), lo lee en voz alta y explicita que ha escrito la historia [*sobre cómo crece el melocotón*]; luego dice: [*pueden escribir un texto de lo que quieran*].

Aún cuando se presenta la actividad como escritura de tema libre, la utilización de tarjetas con dibujos de alimentos y frutas sienta la base temática para las creaciones de los estudiantes, y esto se refleja en sus textos, incluidos los de quienes no escogieron tarjeta. En una entrevista sobre esta actividad, la profesora explica que los niños saben lo que deben hacer con las tarjetas, porque ella las usa en muchas actividades de escritura desde el inicio del año escolar; narra que durante las primeras experiencias de este tipo indicaba a sus alumnos [*que las tarjetas eran para que se inspiraran, para que tuvieran algo claro de qué escribir. Así, también es más fácil para ellos seguir la lógica de lo que escriben y no olvidarse, irse para otro lado*]. De este modo, el solo acto de presentar las tarjetas refiere a una serie de aprendizajes escolares previos respecto a los temas sobre los que se puede escribir en clase y sobre el correcto modo de escribirlo, con el requisito de escribir sobre un solo tema, sin desviarse.

Los objetos representados en las tarjetas son familiares para los estudiantes, ya que la mayoría se produce en las chacras de la comunidad o se compra en el mercado, pero la presentación es absolutamente descontextua-

lizada: el dibujo flota en un fondo blanco. La utilización de estas tarjetas constituye un indicio del tipo de literacidad promovido por la escuela; la profesora espera que sus alumnos naturalmente piensen en el objeto como algo aislado de sus usos y funciones en lo cotidiano y que puedan escribir sobre sus propiedades a partir de una referencia visual descontextualizada. El texto de corte narrativo/lineal del crecimiento del melocotón que la profesora escribe como ejemplo constituye el modelo sobre cómo se escribe un texto correctamente.

Desarrollo/actividades

La profesora entrega hojas en blanco a los niños mientras indica: [*escriban un cuento de lo que quieran*]/, [*pueden poner todo lo que quieran*]/ sobre el tema de su texto, y hace una serie de precisiones formales: poner título, atender a las mayúsculas y a la puntuación. Les recuerda que es importante que tengan buena ortografía y buena letra. Durante las indicaciones, un niño pregunta si tiene que pintar, la profesora responde: [*pinte si quiere*].

La profesora va a su mesa y corrige tareas anteriores; luego, comienza a revisar lo que los niños escriben, deteniéndose con cada uno. Durante este proceso, ella hace preguntas abiertas del tipo [*¿de qué va a ser tu cuento?*] o [*ya, y ¿qué pasa después?*], y preguntas cerradas sobre aspectos formales de la escritura: [*y lleva, ¿cómo se escribe?, ¿cómo se pone la v?*]. Aquí, la profesora establece un tipo específico de interacción con los estudiantes en torno a los textos que escriben, que Cazden (1979, cit. en Hath, 1983) denomina diálogos de andamiaje; en ellos la profesora hace preguntas cuyas respuestas ya conocen sus alumnos, y los incentiva a que expliciten el tema de la historia (es decir, lo establece como predecible) y a que proporcionen información descriptiva

² El uso de [] y // representa referencia textual a información primaria. Las citas textuales extraídas de grabaciones de entrevistas y clases se presentan en cursiva entre corchetes, y los fragmentos de textos producidos por la docente en cursiva entre barras paralelas.

sobre éste. El siguiente diálogo ejemplifica lo anterior:³

Profesora: [*a ver, y de qué vas a escribir tú?*]

Niño 1: [*de ésta, la*] muestra a la profesora la tarjeta con el dibujo de un plátano.

Profesora: [*ya, pero ¿qué ponemos primero?*]

Niño 1: mira a la profesora sin responder

Profesora: [*le ponemos el ti..., el título*]

Niño1: [*tulo*]

P: [*el título, y ¿cómo puede ser el título entonces?*]

A ver, si tu dibujo es de un plátano, ¿cómo se puede llamar entonces?, ¿cuál puede ser el título?

Niño: [*plátano*]

Profesora: [*ya, y eso ¿es masculino o femenino?*]

Niño: Sonríe

Profesora: [*¿es la plátano o el plátano?*]

Niño: mira a la profesora sin responder

Profesora: [*el plátano ¿cierto?*]

Niño: [*el plátano*]

Profesora: [*ya ¿y qué vas a poner después?*]

Niño: mira a la profesora sin responder

Profesora: [*qué va a pasar después, qué vas a escribir sobre*]

Niño: [*voy decir... qué hay que echarle, lo regamos con agua*]

P: [*ya y después, después ¿qué pasa con el plátano?*]

Niño: [*es rico*]

P: [*ya ¿y qué hace después la mamá con el plátano ¿lo vende en el mercado?*]

N: asiente con la cabeza

P: [*ya, ponle eso, ponle todo*]

Durante esta primera ronda de atención individualizada, la profesora reitera las instrucciones y precisiones formales. Los niños preguntan constantemente si está bien lo que hacen y esperan a que la profesora apruebe sus ideas antes de escribirlas. El siguiente diálogo ejemplifica esta interacción:

Niña 1: [*eso alcance*] señala una línea escrita en la hoja

Niño 1: [*yo veía eso podía ser*] de pie junto a la profesora, le señala una frase en su hoja, sosteniendo una tarjeta con el dibujo de uvas en la otra mano

Profesora: [*eso está bien*]

Niño 1: [*pero si no es aquí puede poner el otro así*] señala algo en su hoja

Profesora: [*todo lo que estás pensando, hazlo*]

Aquí se evidencia el divorcio establecido en la escuela entre la palabra escrita y la oralidad, así como la superioridad atribuida a la primera. Tanto la profesora como los estudiantes consideran que está bien tener “malas ideas” o “pensar incorrectamente”, mientras no estén por escrito; es decir, sólo las “buenas ideas” deben escribirse. Quien establece qué constituye una buena idea es la profesora; por ello, es necesario esperar su aprobación e incluir sus sugerencias a la hora de llevar la idea oralmente expresada al texto escrito.

Cuando han transcurrido 25 minutos, la profesora da una nueva instrucción general: [*si están haciendo de la semilla, TODO lo que tenga que ver con una semilla, cómo crece, cuáles son sus características, para qué sirve, TODO*]. La profesora reitera que es importante que los textos contengan todo lo que se puede decir del objeto del que escriben y ofrece varios ejemplos: [*si yo hice del melocotón, cuento que viene de una semilla, que crece por allá y crece así, que después sale la fruta, que la mamá va el domingo a Carhuaz a venderlo. Todo, todo*].

Si bien la profesora permite más de un modo de ejecución para la actividad (escribir sobre distintos contenidos, usar o no las tarjetas, pintar o no), ello no parece responder a la preocupación por estimular la libre expresión o la creatividad, sino a su jerarquización, ya

³ El siguiente diálogo, así como los que se presentan más adelante, fue extraído de las transcripciones de audio de la clase en la cual se desarrolló el evento letrado. Se utiliza puntuación estándar para marcar la entonación. Las descripciones de interacciones no verbales son extraídas del registro *in-situ* en notas de campo.

que privilegia los aspectos formales involucrados en “escribir bien”. En palabras de la docente: *[cuando escriben sus producciones ellos pueden aplicar las cosas que hemos ido leyendo, por ejemplo, cómo ordenar el texto, cómo desarrollar el problema y cosas como usar el género correcto para las cosas]*; lo importante no es que los niños escriban, sino que escriban de acuerdo con los parámetros de la literacidad ensayística.

Lo anterior se evidencia en las indicaciones progresivas de la docente respecto al “tema libre del texto”: la primera tiene relación con el género literario, que inicia como no especificado pero luego se convierte en un cuento. En las conversaciones, ella explica que, como leen cuentos en clase, los niños entienden que los cuentos tienen principio, desarrollo y final, y que el tránsito entre esos componentes tiene que tener un sentido inteligible dentro del propio texto. El uso de la palabra cuento, entonces, moviliza una serie de significados y expectativas respecto a las producciones letradas de los niños, y los circunscribe a una estructura que se distingue por la linealidad, la coherencia interna y la explicitud de la información.

En la segunda indicación, ella señala que deben poner todo lo que saben sobre el objeto del cual escriben, y al hacerlo acota y limita aún más las posibilidades creativas y expresivas de los niños: no es relevante que ellos expresen lo que realmente saben, piensan o sienten sobre el tema; tampoco que comuniquen

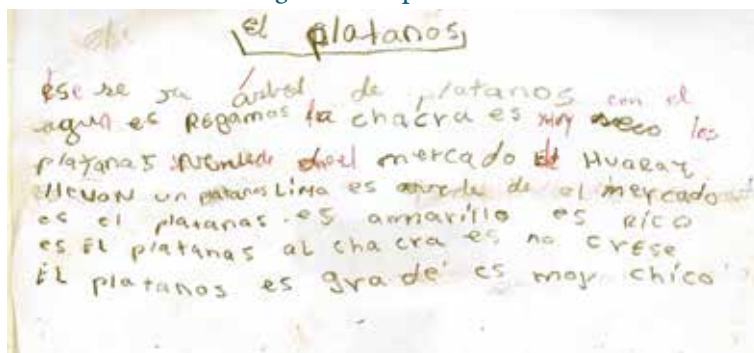
lo que consideran importante. Lo relevante es que sean capaces de demostrar habilidades formales y de composición que satisfagan requerimientos fijos, de acuerdo a los parámetros formales fijados por la literacidad escolar. La reiteración constante de comentarios, instrucciones y correcciones ortográficas y sintácticas deja clara la preeminencia de los aspectos formales por sobre los fines comunicativos de la escritura.

Los procedimientos descritos fomentan el distanciamiento entre quien escribe y lo que escribe, ya que se producen textos descontextualizados e impersonales. Los aprendizajes construidos por los niños en el seno de las prácticas letradas familiares o comunitarias quedan absolutamente prescritos del conocimiento escolar.

Revisión / evaluación

En la última ronda de revisiones la profesora hace cambios en las hojas de los niños, tanto de contenido como de forma, utilizando un lápiz rojo sobre lo escrito por ellos en lápiz grafito. Como se observa en la corrección del texto */El platanos/* (Fig. 1), estas correcciones se centran en la puntuación, ortografía y uso de artículos y preposiciones. Cuando la profesora considera que *[no se entiende lo que pasó]* o que el texto es incoherente, borra alguna de las partes y *sugiere* —ésta es la palabra usada por ella— lo que podrían escribir o, simplemente, lo escribe.

Figura 1. “El platanos”



Fuente: fotografía *in situ*, de texto producido por una estudiante (Na3) durante la clase.

La corrección de los escritos se caracteriza por preguntas cerradas de la profesora sobre aspectos formales que posteriormente ella modifica. Aquí, la interacción es vertical: la docente realiza preguntas de respuesta única y en muchos casos no espera al estudiante y ella misma responde:

Profesora: [*pero, ¿cómo se pone esa letra cuando empezamos?*] señalando la primera letra de la primera frase del texto

Niña: mira su hoja

Profesora: [*¿cómo se llama esa letra cuando es grande?*]

Niña: [L]

Profesora: [*pero esa es una ma...?, es una mayúscula, cierto?*] mientras dibuja una ele mayúscula sobre la ele minúscula escrita por la niña. [*Entonces, ¿cómo empezamos cuando escribimos una oración?*]

Niña: Mira a la profesora

Profesora: [*con mayúscula ¿cierto?*]

Las preguntas refieren principalmente al uso de mayúsculas, titulación e identificación de la autoría y ortografía básica. Aspectos más complejos, como uso de tildes o puntuación, son corregidos directamente en el texto de los niños, sin mediar preguntas o comentarios. La profesora apura constantemente a los niños para que terminen sus textos y los incentiva diciendo: [*el que termina puede ir saliendo a educación física*].

Concluidas las correcciones individuales, la profesora vuelve a su mesa. A medida que los niños terminan, se levantan y le entregan sus escritos, ella hace nuevas correcciones, principalmente de forma, algunas acompañadas de preguntas cerradas: [*¿qué ponemos cuando terminamos el cuento?, un punto ¿cierto?*]. Terminadas las correcciones, la profesora indica a los niños que pueden salir e ir a jugar fútbol.

Finalmente, los textos de los estudiantes se constituyen en una construcción vertical en la cual la información se estructura al modo de la

literacidad ensayística, reafirmando la asimetría propia de la literacidad escolar. La profesora puede intervenir las producciones de sus estudiantes porque es la única legitimada para distinguir entre el conocimiento válido, que merece estar escrito en un texto producido en la escuela, y aquel “no conocimiento” que los niños expresan y que debe ser marginado de la palabra escrita en el contexto escolar.

Durante las instancias evaluativas o de corrección, así como en las instrucciones individuales y colectivas, se enfatizan permanentemente los aspectos formales y metalingüísticos, en desmedro de aspectos de contenido asociados a la eficacia expresiva y comunicativa de los textos. Esto aparece vinculado con los propósitos evaluativos que la profesora asigna a la actividad de escritura, la cual, en sus palabras: [*me sirve a mí también para ver que hayan aprendido bien cómo escribir, cómo escribir bien, cómo poner el género y el número, que hay que poner título, cómo empezar*].

Lo anterior se refuerza por el lugar de la escritura libre en la organización del curso, ya que sólo la incorpora los viernes, cuando finaliza alguna unidad de comprensión lectora o de desarrollo del lenguaje escrito. Según la docente, ello responde a que los textos de los niños le sirven para [*evaluar cómo ellos han ido aprendiendo, ahí yo me doy cuenta si les quedó lo que les dije antes, lo que aprendieron ahí*]. Este énfasis evaluativo asociado a la práctica de la escritura escolar explicaría la limitación expresiva y creativa de aquella y su divorcio de cualquier propósito comunicativo, además de la valoración casi exclusiva de los aspectos formales y metalingüísticos.

La profesora escribe sobre los textos producidos en la clase

Al pedirle a la profesora responder por escrito algunas preguntas abiertas referidas a sus valoraciones sobre el evento letrado y los textos escritos por sus estudiantes, emergen criterios y parámetros sobre la producción textual que no se evidenciaron en las clases ni en las

entrevistas o conversaciones sostenidas durante el trabajo de campo.

En sus respuestas por escrito, el tema que tiene mayor relevancia es la capacidad de los niños para escribir textos contextualizados, a partir de sus experiencias. La siguiente respuesta, escrita por la profesora para responder a la pregunta ¿qué cree que es lo más importante que el niño hizo al escribir este texto?, es ilustradora de ello: */su identificación con las actividades que ellos realizan sin tener que mentir y de la forma como integró las áreas que trabajamos en el aula/*.

Como se desprende del fragmento anterior, la profesora valora que los textos permitan a los niños hablar de sus propias experiencias y de sus conocimientos previos en torno al objeto sobre el cual escriben. En su respuesta, ella plantea que la planificación de la actividad y el uso de tarjetas con dibujos “inspiradores” responden a su preocupación por estimular la identificación de los niños con las actividades que realizan, ya que están vinculadas con sus experiencias cotidianas:

/Los niños tienen una creatividad inmensa, ellos miran algo y empiezan a imaginarse y escriben, pienso que cada niño es muy especial y seguramente tomaron de modelo al maíz y la manzana [en referencia a tarjetas con estas imágenes] pudo haber sido cualquier producto, especialmente la palta, uno de los que produce en cantidad por que ellos siembran, en su pueblito... produce muchos productos frutales y también el maíz, otros. Los niños se identifican con las actividades de los padres como vender la manzana en el mercado de Carhuaz, que es una de las actividades que realizan cuando hay cosecha./

En las redacciones de la docente se evidencia también una importante valoración de las posibilidades de incorporación de las experiencias de los niños que brinda la actividad, en cuanto a su valor pedagógico como mediadora para nuevos aprendizajes. Aquí, ella valora el contenido de los textos por sobre

los aspectos formales de redacción, ortografía y sintaxis:

/Lo mejor de este texto es que la niña escribe en forma de rima la actividad que realiza la mamá, también diferencia tamaños y sabe que crece con el agua y siente felicidad porque su mamá lo lleva al mercado a venderlo. En un texto tan pequeño la niña ha desarrollado varias áreas como lógico matemático cuando diferencia, ciencia y ambiente cuando dice que crece con el agua, también arte cuando dibuja y personal social cuando la mamá lleva a venderlo. Es importante que los niños desarrollen la creatividad/.

La docente enfatiza los aprendizajes construidos por la estudiante como resultado de la producción textual en clases, especialmente en relación con la adquisición de algunas competencias establecidas en el currículo y la valoración positiva de sus experiencias extraescolares. La profesora afirma que mediante la escritura de su texto, la niña: */aprendió a expresarse en forma escrita y valora la actividad que la mamá realiza para poder satisfacer sus necesidades que tiene en el colegio y en su casa/*.

Para la profesora, el desarrollo de la creatividad es uno de los elementos más relevantes de la actividad de escritura de textos de tema libre, porque posibilita expresar: */la imaginación o creatividad que tiene cada niño y plasmarlo en una hoja de papel/*. Sin embargo, no identifica ningún aspecto en particular que ejemplifique algún despliegue específico de creatividad o imaginación, sino que ello parece vincularse con la capacidad de los niños de organizar sus conocimientos en forma narrativa.

En síntesis, en las respuestas escritas de la docente los aspectos más valorados de la actividad de producción textual y de los textos producidos por los niños son su carácter contextualizador —en términos de incorporar y legitimar las experiencias extraescolares y utilizarlas para construir nuevo conocimiento—, la posibilidad que ofrecen de estimular la creatividad e imaginación, y su utilidad como

herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias presentes en el currículo. Adicionalmente, las producciones textuales de los niños son también valoradas como oportunidades evaluativas en las respuestas escritas de la docente, ya que ello permitiría monitorear una serie de aprendizajes correspondientes a distintos ámbitos curriculares.

¿Para qué se escriben textos libres en la escuela? Contradicciones y superposiciones en los sentidos que fundamentan la práctica letrada escolar de la docente

La alta valoración expresada en las respuestas escritas de la profesora sobre la contextualización de los textos en la vida cotidiana de los estudiantes, así como su apreciación de los textos como medios de expresión de la creatividad y el hecho de privilegiar los contenidos expresados por sobre los criterios formales, resultan extremadamente contradictorios con la manera en que jerarquiza los aprendizajes en las entrevistas y también respecto de lo que se observó en su práctica. El Cuadro 1 presenta

una síntesis de las principales diferencias/similitudes observadas entre la práctica docente y los discursos orales y escritos, para dos de los ámbitos abordados. Como puede verse, a pesar de las diferencias entre los datos que emergen de las observaciones de aula y las entrevistas, por un lado, y aquéllos derivados de las redacciones de la docente, por el otro, en ambos es posible identificar la emergencia de elementos comunes, característicos de la literacidad escolar o ensayística: a) la valoración de los textos de los niños como material de evaluación; b) la valoración de las explicaciones descriptivas que acotan las propiedades del objeto sobre el cual se escribe; c) la identificación del incumplimiento de las reglas de ortografía y sintaxis como errores en el “correcto modo de escribir”.

Más importante, y como se evidencia en el Cuadro 1, existe consistencia entre lo observado en la práctica de aula y el discurso de la docente en las entrevistas cara a cara, y una importante distancia entre éstos y los comentarios escritos por ella. En las entrevistas

Cuadro 1. Comparación de contenidos

Ámbito	Observación de clase	Entrevistas cara a cara	Respuesta redactada en cuestionario
1. El objetivo de la actividad de producción textual	- Las instrucciones de la docente refieren principalmente a la correcta aplicación de reglas formales de ortografía y sintaxis. - Las interacciones estructuradas por la docente en el contexto de las evaluaciones de los textos se circunscriben a aspectos formales de redacción y ortografía. - Las correcciones que la profesora realiza directamente en los textos de los niños refieren únicamente al correcto uso de reglas ortográficas y sintácticas (Fig. 1).	[Me sirve a mí también para ver que hayan aprendido bien cómo escribir, cómo escribir bien, cómo poner el género y el número, que hay que poner título, cómo empezar]. [Por eso yo hago también esta actividad los viernes, porque así puedo ver qué les ha quedado de lo que hemos estado haciendo en la semana y en toda la unidad].	/(La niña) aprendió a expresarse en forma escrita y valora la actividad que la mamá realiza para poder satisfacer sus necesidades/. /me es fácil que el niño aprenda mejor escribiendo de lo que siente o se imagina de las cosas que lo rodean y cuando termina lo lee y se da cuenta de los errores que cometió cuando estuvo escribiéndolo, lo corrige y se siente orgulloso de lo que escribió, o sea, el niño está leyendo, escribiendo utilizando las lecciones aprendidas, produciendo y desarrollando su imaginación, para mí es la forma más fácil de que el niño lea y escriba con facilidad/.

Ámbito	Observación de clase	Entrevistas cara a cara	Respuesta redactada en cuestionario
2. Lo mejor/lo más importante de la actividad de producción textual de los niños y niñas	• La amplia mayoría de las intervenciones de la docente en los textos de los estudiantes, así como sus interacciones verbales con ellos, se estructuran a partir de correcciones de aspectos formales relativos a ortografía, sintaxis y redacción. • Durante los eventos letrados, las indicaciones, comentarios y precisiones son para indicar el modo formalmente correcto de escribir sus textos. • El mayor tiempo de la clase está dedicado a instruir, indicar y corregir aspectos formales de la escritura.	• <i>[Trato también que vayan aprendiendo otras cositas que van a usar después en quinto, como el uso correcto de la puntuación y algunas cositas chicas de acentos o mayúsculas].</i> • <i>[Cuando escriben sus producciones ellos pueden aplicar las cosas que hemos ido leyendo, por ejemplo, cómo ordenar el texto, cómo desarrollar el problema, y cosas, como usar el género correcto para las cosas].</i>	• <i>/La imaginación o creatividad que tiene cada niño y plasmarlo en una hoja de papel/.</i> • <i>/Lo más importante es que el niño escriba lo que piensa, utilizando las actividades que se desarrollaron en el aula, me gusta trabajar de esa manera con ellos. Cuando empecé a trabar con ellos no podían ni escribir peor transmitir lo que pensaban me encanta leer lo que ellos escriben es interesante aunque todavía no están utilizando adecuadamente los artículos y muchas otras cosas más, pero esta interesante lo que escribieron. Ellos disfruten cuando crean un texto./</i>

Fuente: elaboración propia.

y conversaciones, así como en su práctica de aula, la docente aborda los eventos de escritura como una oportunidad para enseñar y evaluar el rango apropiado de uso del lenguaje escrito determinado por las reglas formales de sintaxis, ortografía y redacción, y por la coherencia narrativa de la estructura interna de la información, que implica el despliegue de habilidades de descontextualización y explicitud. Para medir logros con relación a lo anterior, los textos son valorados principalmente como dispositivo evaluativo.

En contraposición, en las respuestas escritas de la profesora, tanto la actividad como los textos de los estudiantes son valorados primordialmente por la oportunidad que ofrecen para incorporar las experiencias previas y contextualizar en ellas nuevos conocimientos. Se destaca la oportunidad creativa y expresiva que la escritura libre brinda a los estudiantes. Al contrastar estos sentidos con la práctica observada, se aprecia que para la profesora no

es evidente la consecuencia de sus acciones pedagógicas: las instrucciones, las constantes precisiones y correcciones y la práctica de modelación definen los límites efectivos de la experiencia cotidiana sobre la que los estudiantes pueden escribir en la escuela.

Considerando la supremacía que la literacidad ensayística atribuye a la palabra escrita por sobre la oralidad, no es de extrañar que mientras en las conversaciones y entrevistas la profesora considera apropiado hablar sobre lo que se hace, y utiliza como referente de legitimidad su propia práctica profesional cotidiana, al momento de escribir sobre lo mismo el criterio de lo legítimo cambie y emerja el discurso de lo pedagógicamente correcto.

La sacralidad que la literacidad ensayística atribuye a la palabra escrita explicaría que la docente construya una argumentación distinta al escribir sus respuestas, donde lo apropiado se vincula con sus conocimientos de los discursos formales educativos, que relevan la

necesidad de incorporar los conocimientos previos de los estudiantes y entregar una educación contextualizada, valorar el desarrollo de la creatividad y la imaginación en los niños, y destacar el valor comunicativo de los textos, entre otras cosas.⁴

CONCLUSIONES

El evento letrado analizado se constituye a partir de un conjunto de prácticas letradas estructuradas en torno a la noción hegemónica de literacidad ensayística promovida por la escuela, cuyas principales características son la preeminencia de aspectos formales, la descontextualización, la falta de función comunicativa y la explicitud; lo anterior coincide con los aspectos descritos por los autores de los NEL, discutidos en la primera parte del artículo.

En el contexto del estudio, la escritura tiene como fin primordial brindar al docente un instrumento evaluativo, de manera que la práctica pedagógica queda desconectada de los usos que los estudiantes podrían darle fuera de la escuela. La escritura de textos “creativos” termina siendo una herramienta para que los niños aprendan parámetros formales y metalingüísticos necesarios para desenvolverse correctamente en el marco de la literacidad ensayística, como si ésta fuese la única literacidad existente. Lo anterior, además de impedir el desarrollo de la creatividad de los niños excluye las literacidades que ellos podrían traer al aula, y dificulta las relaciones entre experiencia y aprendizajes escolares, y entre éstos y sus roles sociales como integrantes de la comunidad de la cual, en teoría, la escuela forma parte.

El contraste de las observaciones de aula con los discursos orales y escritos de la docente revela contradicciones importantes entre los sentidos sobre lo letrado que orientan su práctica pedagógica y aquéllos construidos en el ámbito de la abstracción del discurso

escrito. La idea de contextualización resulta especialmente interesante a este respecto: en sus escritos, la profesora valora la actividad de escritura libre y los textos producidos por los estudiantes, ya que, desde su percepción, facilitan la incorporación de experiencias previas en la familia y la comunidad, otorgándoles legitimidad en el espacio escolar. Sin embargo, al analizar el evento letrado se evidencia que es el accionar de la docente lo que determina qué se puede incluir como contexto, siempre en una temporalidad lineal, sin considerar los modos concretos en que los niños significan la experiencia o los modos en que podrían describirlas en un espacio menos reglamentado y sin el énfasis en la modelación, característicos de la práctica analizada.

Las tarjetas, las instrucciones y acotaciones de la profesora, y la modelación realizada mediante la escritura de su propio texto funcionan como dispositivos de descontextualización, en una actividad que, para la docente, según su discurso escrito, tiene el propósito de contextualizar. Estos dispositivos se integran en una estrategia de enseñanza característica del modelo escolar tradicional, cuyos supuestos subyacentes se estructuran sobre la creencia de que existe una realidad unívoca, que informa sobre sí misma en forma “natural”, y que todos los estudiantes pueden aprehender del mismo modo.

En el evento letrado analizado, la experiencia cotidiana con frutas y vegetales se concibe como externa al individuo. La estructura narrativa de temporalidad lineal que la profesora modela (la semilla germina-crece-se riega-da fruto-el fruto lo vende la mamá en el mercado) no se comprende como una construcción de significado derivada de lógicas y prácticas situadas, sino como la mejor forma posible de articular inteligiblemente una realidad que debiese ser captada del mismo modo por todos, y por lo mismo, descrita textualmente de forma igual. Esta noción sobre lo letrado, y la

⁴ Ministerio de Educación del Perú, 2007.

concepción epistemológica sobre la realidad y sobre el aprendizaje que le dan soporte, destacan tanto en la práctica observada como en los discursos orales de la profesora; sin embargo, contradicen las creencias que la docente expresa en sus propios textos, en los cuales las valoraciones respecto al evento letrado y los textos producidos por los estudiantes son consistentes con el discurso educativo oficial constructivista, mismo que enfatiza la importancia de incorporar experiencias previas y promover la imaginación y creatividad de los estudiantes.

La docente que participó en este estudio, al igual que la mayoría de los profesores, tiene un interés sincero y sentido por mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. La alta valoración que expresa en sus textos sobre la oportunidad que la escritura libre ofrece para que los estudiantes traigan al aula sus experiencias familiares y comunitarias y contextualicen, a partir de ellas, nuevos aprendizajes, obedece a su creencia respecto de que esta contextualización resulta vital para la construcción de aprendizajes significativos en sus clases.

Existe una gran brecha entre esta comprensión sobre el aprendizaje y las prácticas y nociones de literacidad recogidas mediante la observación de aula y las entrevistas. Esto hace reflexionar sobre la responsabilidad que en ello tiene la formación docente y pone en evidencia la urgente necesidad de generar espacios de articulación entre dicha formación y la escuela, que permitan a las y los futuros profesores construir prácticas pedagógicas en contextos socioculturales diversos, con literacidades “otras”, en coherencia con la base epistemológica de dicha formación; esto es, operacionalizar en el aula las concepciones sobre conocimiento y aprendizaje aceptadas en el discurso educativo.

Si la formación docente incorporara las literacidades locales y comunitarias en las prácticas en aula, la escritura libre podría constituirse en un ámbito de producción de sentidos con pertinencia cultural para todo el estudiante y, especialmente, para quienes no provienen de la cultura dominante. Esto constituiría una experiencia de descolonización de la literacidad y el conocimiento, y posibilitaría a los estudiantes hablar con una voz propia, en lugar de ser silenciados.

REFERENCIAS

- AIKMAN, Sheila (1999), *Intercultural Education and Literacy. An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- AMES, Pamela (2002), *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- AMES, Pamela (2013), “Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus”, *Scripta*, vol. 17, núm. 32, pp. 113-136.
- ANSIÓN, Juan (1989), *La escuela en la comunidad campesina*, Lima, Ministerio de Educación del Perú/Ministerio de Agricultura/FAO/COTESU.
- ANSIÓN, Juan, Daniel del Castillo, Manuel Piqueras, Isaura Zegarra (1992), *La escuela en tiempos de guerra*, Lima, Tarea.
- ARGÜELLO Parra, Andrés (2016), “Pedagogía mixta: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 429-447.
- AYORA-Vázquez, Gialuanna (2013), “De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad. Reflexiones teóricas para una práctica decolonial”, en *Memoria de trabajos. XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*, Puebla (México), Consejo Puebla de Lectura, pp. 1213-1221.
- BARTON, David (1994), *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, Oxford, Blackwell.
- BERTELY Busquets, María (2016), “Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos ‘para qué’ de ‘otras’ educaciones”,

- LiminaR. *Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 30-46.
- CALDERÓN, Margarita (2015), "Producción escrita y literacidad familiar", *Literatura y Lingüística*, núm. 32, pp. 259-282.
- CASSANY, Daniel (2008), *Prácticas letradas contemporáneas*, México, Ríos de Tinta.
- CORNEJO-Polar, Antonio (1994), *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio cultural en las literaturas andinas*, Lima, Horizonte.
- DE LA PIEDRA, María Teresa (2006), "Literacies and Quechua Oral Language: Connecting sociocultural worlds and linguistic resources for biliteracy development", *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 6, núm. 3, pp. 383-406.
- DI CAUDO, Maria Veronica (2016), "Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde", en María Verónica Di Caudó, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado (coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur*, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana, pp. 93-130.
- FERREIRO, Emilia (2004), "Leer y escribir en un mundo cambiante", conferencia dictada en el "26 Congreso de la Unión Internacional de Editores", México, CINESTAV, en: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf (consulta: 14 de noviembre de 2018).
- GAMBOA, Audin, Pablo Muñoz y Lissette Vargas (2016), "Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, núm. 1, pp. 53-70.
- GEE, James Paul (2004), "Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with Words*", en Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-56.
- GEE, James Paul (2015), "The New Literacy Studies", en Jennifer Rowsell y Kate Pahl (coords.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, Londres, Routledge, pp. 35-48.
- Gobierno de Perú-Ministerio de Educación (2007), *Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*, Lima, Ministerio de Educación.
- GÓMEZ Nocetti, Viviana, Carla Muñoz Valenzuela, Ilich Silva Peña, María Paz González, Paula Guerra Zamora y Jorge Valenzuela Carreño (2014), "Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, pp. 173-188.
- HEATH, Shirley Brice (1983), *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HEATH, Shirley Brice (2004), "El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela", en Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 143-179.
- HERNÁNDEZ-Zamora, Gregorio (2019), "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad", *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 363-386.
- IBÁÑEZ-Salgado, Nolfá (2014), "Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 145-160.
- IBÁÑEZ-Salgado, Nolfá y Sofía Druker-Ibáñez (2018), "La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción", *Convergencia*, vol. 25, núm. 78, pp. 227-249.
- IBÁÑEZ-Salgado, Nolfá, Tatiana Díaz-Arce, Sofía Druker-Ibáñez y Soledad Rodríguez-Olea (2012), "La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación", *Convergencia*, vol. 19, núm. 59, pp. 215-240.
- IBÁÑEZ-Salgado, Nolfá, Sofía Druker-Ibáñez y Soledad Rodríguez-Olea (2009), "Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana", informe final de investigación, Santiago, MINEDUC-FONIDE N° 55, en: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/2008-UMCE-Ibanez-2.pdf> (consulta: 22 de octubre de 2019).
- IVANIC, Roz y Wendy Moss (2004), "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación", en Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 211-246.
- LÓPEZ, Guadalupe (2006), "Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 112, pp. 40-67.
- LUND, Sarah (1997), "On the Margin: Letter exchange among Andean non literates", en Rosaleen Howard-Malverde (ed.), *Creating Context in Andean Cultures*, Oxford, Oxford University Press, pp. 185-195.
- MALDONADO, Benjamín (2017), "Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca", *Entreciencias. Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*. DOI: <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.04>

- MONTOYA, Rodrigo (1990), *Por una educación bilingüe en el Perú*, Lima, CEPES/Mosca Azul Ed.
- ÑANCULEF, Juan (2016), *Tayin Mapuche kimun: Epistemología mapuche. Sabiduría y conocimientos*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-FACSO.
- RIQUELME, Angélica y Josefina Quintero (2017), “La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte”, *Revista Reflexiones*, vol. 96, núm. 2, pp. 93-105.
- SALOMON, Frank y Mercedes Niño-Murcia (2011), *The Lettered Mountain: A Peruvian village's way with writing*, Durham, Duke University Press.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2018), “Introducción a las epistemologías del sur”, en María Meneses y Karina Bidaseca (coords.), *Epistemologías del Sur: epistemologías do Sul*, Buenos Aires/Coímbra, CLACSO/Centro de Estudios Sociais-CES, pp. 25-61.
- SCOLLON, Ron y Suzanne Scollon (1981), *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*, Norwood, Ablex Pub. Corp.
- SCRIBNER, Sylvia y Michel Cole (2004), “Desempacando la literacidad”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 57-79.
- STREET, Brian (2004), “Los nuevos estudios de literacidad”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-108.
- STREET, Joana y Brian Street (2004), “La escolarización de la literacidad”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 181-210.
- TUBINO, Fidel (2004), “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”, *Rostros y Fronteras de la Identidad*, vol. 158, núm. 9, pp. 1-9.
- VARGAS, Xaab Nop (2012), “La filosofía del pueblo ayuuik: el principio nájxwiiny juky'ajtën (ser y estar ‘tierra-vida’)”, en *Memorias de las VIII Jornadas Politécnicas de Investigación. Acciones hacia la sustentabilidad*, Oaxaca, CIDIIR-Oaxaca, pp. 1-7.
- VERGARA, Abilio (1990), “La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral”, *Anthropologica*, vol. 8, núm. 8, pp. 227-245.
- ZAVALA, Virginia (2001), *Oralidad y escritura en la educación bilingüe. (A propósito de interculturalidad)*, Lima, GTZ/Ministerio de Educación.
- ZAVALA, Virginia (2002), *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ZAVALA, Virginia (2009), “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”, en Daniel Cassany (coord.), *Para ser letrados*, Barcelona, Paidós, pp. 23-35.