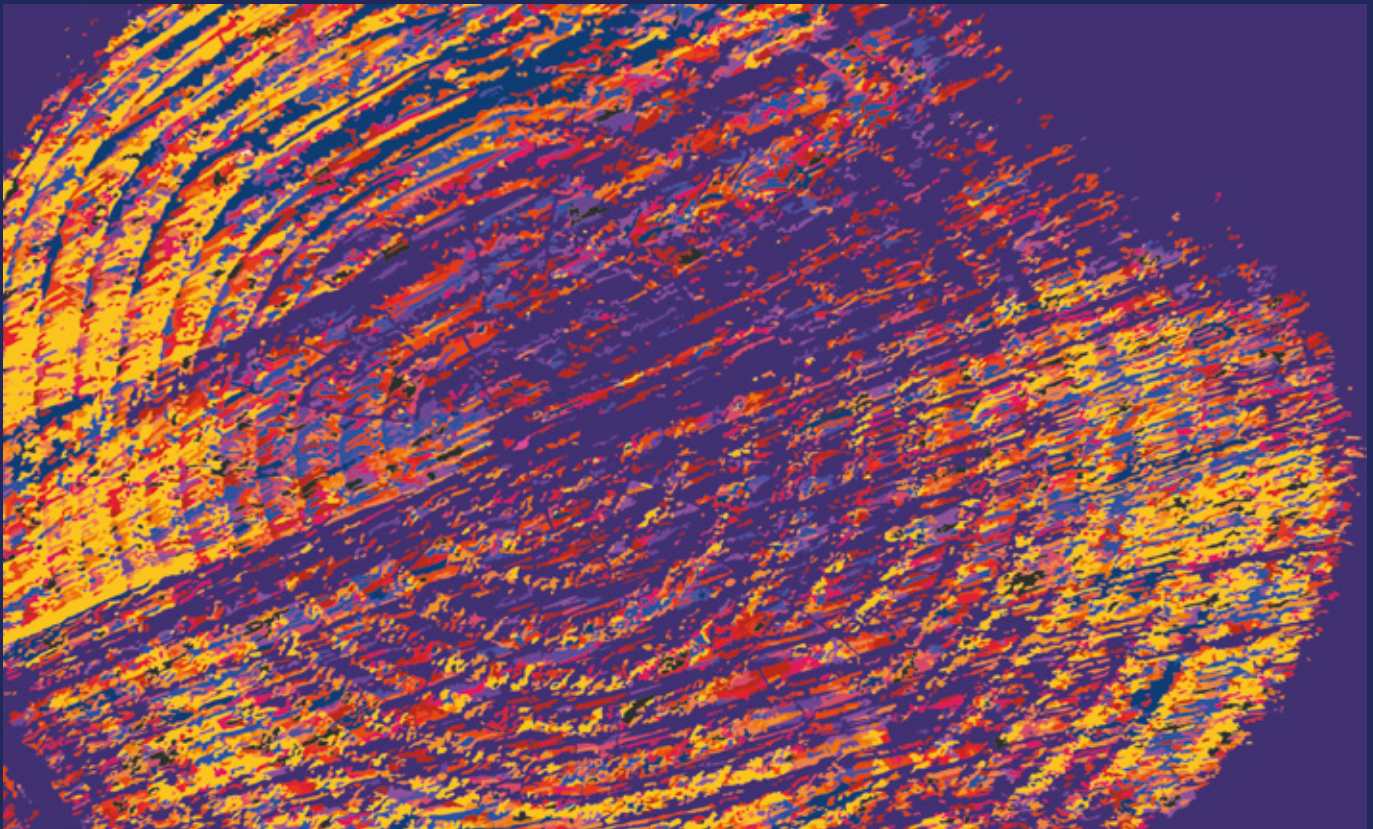


enunciación²⁶

VOL. 26 EDICIÓN ESPECIAL DE 2021 - BOGOTÁ, COLOMBIA - ISSN-e 2248-6798



Escritura e identidad



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional por parte de Adec y Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 26 número especial, 2021

Escritura e Identidad

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo
de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Minciencias

EDITORES

Mg. Sandra Patricia Quitián Bernal
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dr. Mario Montoya Castillo
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

EDITORAS INVITADAS

Prof. Ana Atorresi
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Dra. Laura Eisner
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Atorresi
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Dra. Amparo Tusón Valls
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Dr. Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra, España
Dr. Fabio de Jesús Jurado Valencia
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Harold Castañeda Peña
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dr. Gustavo Horacio Bombini
*Universidad de Buenos Aires y
Universidad Nacional de San Martín, Argentina*

Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Dra. María Elvira Rodríguez Luna
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Universidad de La Salle, Colombia
Dra. Mónica Moreno Torres
Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Pilar Núñez Delgado
Universidad de Granada, España
Dra. Dora Inés Calderón
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dr. Rainer Enrique Hamel
*Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa,
México.*

Mg. Miriam Villa
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Dr. Fabio Arismendi Gómez
Universidad de Antioquia, Colombia
Dr. Ricardo Martínez-Gamboa
Universidad Diego Portales, Chile

Dra. Elsa María Ortíz Casallas
Universidad del Tolima, Colombia

Dra. Ana Pedrazzini
*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas, Argentina*

Mg. Diego Moreiras
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Dr. Gregorio Hernández Zamora
Universidad Autónoma Metropolitana, México
Dr. David Poveda
Universidad Autónoma Metropolitana, México

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
- CIDC

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC

Fernando Piraquive P.

GESTORES EDITORIALES

Ana María Castillo - Carlos Andrés Caho Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

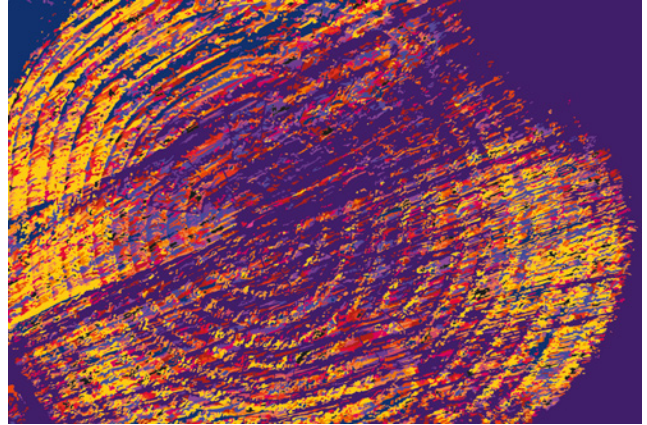
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

DISEÑO DE CARÁTULA

Gerardo Patiño

Ilustración de carátula



DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

Declaración de buenas prácticas editoriales

El Comité Editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor y la calidad científica. Por lo anterior, toma como referencia el documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, siguiendo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME).

Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética con los autores, haciendo un uso correcto de las directrices consignadas en la Constitución Política de Colombia al respecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la Universidad Distrital FJDC y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso, se dará a los autores oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación*, colaborando, de forma oportuna,

con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el Comité Editorial o los autores, haciendo correcto uso de dicha información por los medios que le sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar al editor y al Comité Editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con el (los) autor(es) de una contribución académica, por ejemplo, por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades de los autores

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración en la revista. Cuando el editor o el Comité Editorial de esta requieran, por motivos razonables, dicha información, los autores deberán suministrar o facilitar el acceso a esta. Si llegan a ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad ([Formato de autorización y garantía de primera publicación](#)) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicada o presentada en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al Comité Editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración.

Adicionalmente, el autor debe reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieran un permiso especial para ser reproducidos deberán estar acompañados por una carta de autorización de reproducción firmada por los poseedores de los derechos de autor del elemento utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos. En caso de encontrar errores significativos una vez publicada la contribución académica, los autores deberán notificar oportunamente al editor y al Comité Editorial, cooperando posteriormente con la revista en la publicación de una fe de erratas, apéndice, aviso, corrección o, en los casos donde se considere necesario, retirar el manuscrito del número publicado.

Responsabilidad de la Universidad

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación*, y siguiendo lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la *Política editorial de la universidad*, se asegurará que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Compartimientos no éticos

- Autocitación de máximo 50 % del manuscrito.
- Plagio de ideas de otro autor y/o fuente de una o más páginas, más de dos tablas y/o figuras y/o fotografías.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas de los autores.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte de los autores del cual tenga conocimiento o sea informada la revista será examinado, en primera instancia, por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación* y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia.

La información sobre un comportamiento no ético debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

La comunicación de un comportamiento no ético debe informarse a los editores de la revista y, en consecuencia, al Comité Editorial. En aquellos casos en los cuales los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse el comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Investigación

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes deben consultar o buscar el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso. Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético que los editores consideren menor puede ser tratado entre ellos y los autores sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, los autores deben tener la oportunidad de responder a las denuncias realizadas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional de los autores o a aquellas que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la Universidad Distrital, deben tomar la decisión de si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)

Informar a los autores o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que contraviene las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida a los autores o evaluadores que indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al (a los) autor(es) de esta la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al autor, periodo en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, especialmente, en caso que el buen nombre de la Universidad Distrital se vea comprometido.

Aviso de derechos de autor(a)



La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. A partir del 1 de diciembre de 2018 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la Licencia **Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual 2.5 Colombia (CC-BY-NC-SA 2.5 CO)**, bajo la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Los titulares de los derechos de autor son los autores y la revista *Enunciación*. Los titulares conservan todos los derechos sin restricciones, respetando los términos de la licencia en cuanto a la consulta, descarga y distribución del material.

Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia.

STATEMENT OF GOOD EDITORIAL PRACTICES AND PROCEDURES FOR DEALING WITH UNETHICAL BEHAVIOUR

Statement of good editorial practices

The Editorial Committee of *Enunciación* is committed to high ethical standards and good practices in the dissemination and transfer of knowledge to ensure scientific rigor and quality. For this reason, it takes as a reference the document for ethical procedures and standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behaviour in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), the International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and the World Association of Medical Editors (WAME).

Editor responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal "*Enunciación*", collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Report the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

Authors responsibilities

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in *Enunciación*. When the editor or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits.

They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected. In case of finding significant errors, once the article has been published, authors should promptly notify the editor and the editorial committee subsequently cooperating with the journal in the publication of an erratum, appendix, notice or correction.

University responsibility

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal “*Enunciación*” is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

Procedures for dealing unethical behaviour

Severities of unethical behaviour

- Self-citation of maximum 50% of the manuscript.
- Plagiarism of ideas from another author and/or source of one or more pages, more than two tables and/or figures and/or photographs.
- Use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article.
- Submission of the manuscript to another journal simultaneously.
- Presenting false credentials of the authors.

Any of these faults would result in the embargo of publication

Identification of unethical behaviour

Unethical behaviour by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behaviour may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal “*Enunciación*” and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behaviour must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behaviour should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behaviour must be reported to the Universidad Distrital’s publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behaviour with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behaviour

An unethical behaviour of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors’ or reviewers’ misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to

support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behaviour in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.



Copyright Notice

Enunciación is an open-access publication, with no financial charges for authors or readers. As of December 1, 2018, the contents of the journal are published under the terms of the **Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 2.5 Colombia (CC-BY-NC-SA 2.5 CO) License**, under which others may distribute, remix, retouch, and create from the work with non-commercial purposes, give the appropriate credit and license their new creations under the same conditions.

The copyright holders are the authors and *Enunciación*. The holders retain all rights without restrictions, respecting the terms of the license as to consultation, downloading and distribution the material.

When the work or any of its elements are in the public domain according to the applicable law in force, this situation will not be affected by the license.

CONTENIDO

EDITORIAL

- Identidades y escrituras en nuestro tiempo 12
Sandra Patricia Qutián Bernal;
Mario Montoya Castillo

PRESENTACIÓN

- Escritura e identidad: perspectivas
socioculturales 14
Ana Atorresi; Laura Eisner

DEBATES ACTUALES EN EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA

- Comprender la sociedad a través del
lenguaje: una nueva mirada sobre los
grupos sociales y la integración 37
*Society through the lens of language:
a new look at social groups and integration*
Jan Blommaert

- El enfoque de literacidades académicas:
sostener un espacio crítico para explorar la
participación en la academia 55
*'Academic literacies': sustaining a
critical space for exploring participation
in academia*
Theresa Lillis

- Trayectorias de acceso al mundo de la
escritura: relevancia de las prácticas de
literacidad no escolares para la literacidad
escolar 68
*Access paths to the world of writing:
importance of non-school literacy practices
to scholar literacy*
Angela B. Kleiman

LA ESCRITURA DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS SUJETOS

- Trayectorias para llegar a ser: la interacción
con inscripciones en diferentes ámbitos del
mundo de la vida 84
*Tracing trajectories of becoming: acting
with inscriptions across the lifeworld*
Kevin Roozen

- Textos figurados: apuntes sobre la escritura
multimodal en intercambios adolescentes 102
*Figurative texts: notes on multimodal
writing in adolescent exchanges*
Cecilia Magadán

ENTORNOS EDUCATIVOS Y AGENCIA DE LOS ESCRITORES

- Identidades profesionales y escritura de
narraciones (auto)biográficas en el ingreso
a la universidad 121
*Professional identities and writing of
(auto)biographical narratives when entering
the university*
Gustavo Bombini; Paola Iturrioz

- Construcción de identidad como
aprendices de inglés en prácticas
de escritura 136
*Identity construction as English learners in
writing practices*
Paula Alejandra Camusso;
María del Carmen Lorenzatti

TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS LETRADAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

- Prácticas letradas académicas más allá del
déficit: una revisión crítica de literatura 149
*Academic literacy practices beyond deficit:
a critical literature review*
Luanda Sito; Emilce Moreno

RESEÑA

- Repensar identidades y literacidades,
reimaginar pedagogías posibles: aportes
de miradas desde la transculturalidad y el
cosmopolitismo 171
María Sol Iparraguirre

AUTORA INVITADA

- Entrevista a Anne Haas Dyson: "La
escritura infantil está entramada con el
dibujo, el habla, el canto y el juego" 178
Entrevista de Ana Atorresi y Laura Eisner

Editorial



EDITORIAL

Las identidades y las escrituras en nuestro tiempo

Escritura e identidad, título de este número especial de *Enunciación*, ofrece un recorrido por senderos zigzagueantes y variaciones temáticas en las que se hace visible la importancia y la potencia de la convergencia crítica entre *escritura e identidad*, espacio en el que emergen desigualdades, diversidad de reivindicaciones, transformaciones y retos de la escritura en la sociedad y la cultura. Esta publicación ilustra con propiedad lo que hoy deba ser, en concreto, un estudio de la escritura y la identidad, el esfuerzo por hacer explícita la comprensión de las escrituras y las identidades que, en gran medida, determinan nuestro tiempo con sus voces, sus textos, sus sentires, sus formas de ser, de pensar y de hacer, es decir, su condición humana. En el fondo, se trata de pensar en las *escrituras-identidades* situadas en sus variaciones históricas y en sus contextos, pues pensar la convergencia crítica *escritura-identidad* también es una manera de decir cómo me relaciono conmigo mismo, con el otro y con el mundo. Escritura e identidad es un espacio en el que convergen lo transcultural, lo transfronterizo y lo intersticial.

Los artículos publicados centran su interés en una amplia variedad de desarrollos teóricos y metodológicos de la escritura desde un enfoque sociocultural, lo cual resulta de gran valor para el campo de conocimiento que promueve *Enunciación*; y por supuesto, de enorme utilidad para la comunidad científica y académica, para quienes periódicamente divulgamos, difundimos y ponemos en circulación nuevos conocimientos. Así las cosas, este monográfico, que reúne investigadores de diferentes latitudes, comparte un interés común: relevar el valor e impacto de los estudios adelantados en Latinoamérica sobre la escritura y su relación con la construcción de identidades, como manifestación esencial de los modos en que la escritura catapulta el ser y el hacer del sujeto en el tejido social.

Esta nueva entrega de *Enunciación*, bajo el nombre *Escritura e identidad*, es resultado de la estrategia de cooperación académica entre las investigadoras Ana Atorresi y Laura Eisner, de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina), editoras invitadas, y el equipo editorial de la revista *Enunciación* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (Colombia). La relevancia de esta acción es coherente con las políticas nacionales e internacionales que promueven alianzas editoriales interinstitucionales como mecanismo para incrementar la visibilidad e impacto de las revistas científicas y, en nuestro caso, visibilizarnos, cada vez más, en el campo de las ciencias del lenguaje y la pedagogía de la lengua. Estas apuestas políticas tienen como resultado un gran beneficio y un enriquecimiento recíproco pues permiten situar y dilucidar las problemáticas y retos de nuestras investigaciones y, a la vez, aperturar discusiones de genuino diálogo académico para proyectar nuevos horizontes de trabajo. En pocas palabras, *Enunciación* reconoce que “no hay identidad sin alteridad” (Dubar, 2002, p. 11).

Un agradecimiento a los autores, a los evaluadores y a las editoras invitadas por aunar esfuerzos y por el trabajo constante para hacer posible esta publicación, con la cual *Enunciación* allega a sus lectores aportes innovadores y de alto impacto académico que convocan a la reflexión pedagógica sobre el alcance de la escritura en el escenario de la educación y el desarrollo humano.

Referencia bibliográfica

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.

Sandra Patricia Quitián Bernal
Mario Montoya Castillo
Editores Enunciación
Grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Presentación



PRESENTACIÓN

Escritura e identidad: perspectivas socioculturales

Ana Atorresi y Laura Eisner*

Resumen

A pesar del pronunciado giro identitario experimentado por los estudios socioculturales de la escritura durante los últimos 25 años, los posibles diálogos entre las diferentes tradiciones de investigación han sido poco explorados. Este artículo recorre los principales aportes de las distintas perspectivas que confluyen en el estudio de la escritura y la identidad –los nuevos estudios de literacidad, los estudios con aportes de la psicología sociocultural, la sociolingüística de la escritura y los estudios de multiliteracias, nuevas literacias y multimodalidad–, con énfasis en el surgimiento y el desarrollo de las investigaciones que toman este objeto en América Latina; describe y ejemplifica las orientaciones teórico-metodológicas que las investigaciones han seguido hasta el momento y presenta los artículos que componen este número monográfico. El artículo muestra un cuerpo de trabajos en expansión, establece conexiones entre líneas de investigación de diferente procedencia e ilustra nuevos abordajes teóricos y metodológicos que abren nuevas visiones sobre los textos, los procesos de escritura y los escritores al enfocarse en las prácticas que se realizan en contextos socioculturales específicos.

Palabras clave: estudios socioculturales de la escritura, estudios de la escritura en América Latina, identidades, prácticas de escritura.

Abstract

Despite the striking identity turn in sociocultural writing studies over the last 25 years, potential dialogue between research traditions interested in this topic have remained little explored. In this paper we review the main contributions of different approaches to writing and identity — new literacy studies, studies drawing on sociocultural psychology, sociolinguistics of writing and multiliteracies, new literacies and multimodality studies —, with a special focus on the emergence and development of this field of inquiry in Latin America. We go on to summarize the main theoretical and methodological orientations of this line of research, and present the articles included in this monographic issue. The paper shows a recent and rapidly-growing body of research, identifies connections between studies from different origins and illustrates new theoretical and ethological approaches which shed new light on texts, writing processes and writers by focusing on literacy practices in specific sociocultural contexts.

Keywords: sociocultural writing studies, writing studies in Latin America, identities, writing practices

* Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza, Argentina. Correos electrónicos: aaatorresi@unrn.edu.ar y leisner@unrn.edu.ar

Por qué estudiar la escritura y la identidad

Una escuela en un área urbana estadounidense con población de bajos ingresos. Un curso de primer grado compuesto por niños y niñas de diversas herencias culturales. En el recreo, los niños juegan a perseguirse en equipos arrojándose piñas de pino. Luego arman guerreros con ramitas, los ubican en castillos de nieve y narran qué hace cada equipo. Después dibujan sus guerras en el aula, mientras continúan relatando a sus compañeros. Por último, la maestra pide escribir individualmente una narración sobre lo sucedido en el patio. Una niña quiere escribir con niños, pero encuentra rechazo: “Solo los hombres saben sobre guerras”. Entonces, escribe un texto sobre un equipo de chicas que luchará contra los chicos y será invencible (Dyson, 2013). ¿Cuándo comienza la escritura en este caso? ¿La escritura es un proceso mental individual de poner en palabras? ¿La escritura escolar sucede tal como la maestra la moldea? ¿Qué lleva a que una niña escriba sobre un grupo de chicas guerreras?

Dos estudiantes quechuhablantes en una universidad de los Andes peruanos. Sus madres no han concluido la educación primaria. Ella estudia Derecho y él Comunicación. Ambos sienten incomodidad con la escritura que se les solicita practicar en la universidad. Ella lleva un diario en el que aborda temas sociales desde un punto de vista emocional. Él escribe monografías con estilo poético y correos electrónicos extensos a personas de confianza donde analiza la realidad de forma subjetiva (Zavala, 2011). ¿Por qué la escritura académica les resulta incómoda a estos estudiantes? ¿Con qué finalidades ellos escriben tales textos no académicos? ¿La escritura de esos textos conlleva un aprendizaje autónomo del aprendizaje de la escritura académica?

Un pintor popular congoleño que ilustró la historia de Zaire ahora escribe una “Historia de Zaire” para un investigador africanista canadiense que ya no reside en la República Democrática del Congo.

Busca producir un texto serio, formal y cronológico. Evita mezclar el francés, el luba y el suajili de su habla cotidiana, y se esfuerza en emplear una variedad de francés “de alto nivel”. Desconoce que no alcanza este objetivo. Además, carece de acceso a un archivo con información histórica y apela a su memoria y a relatos locales sin reconocerlos como poco fiables (Blommaert, 2008). ¿Este pintor se identifica a sí mismo como historiador? ¿Es identificado como historiador más allá de su contexto local?

Las tres escenas anteriores revelan que las sociedades y comunidades evalúan de formas particulares qué se considera escritura, cómo se adquiere cierto “tipo” de escritura y qué escritura se ajusta a las normas. Además, dejan entrever que esas evaluaciones impactan en la producción de identidades a las que las propias personas adscriben o que les son atribuidas por otros. En efecto, las identidades que inscribimos y silenciamos dependen de quiénes creemos ser y de quiénes somos para los demás en cierto contexto, por lo que, a veces, construimos en la escritura identidades –individuales, grupales, sociales– importantes para nosotros y no relevantes o incluso impertinentes desde el punto de vista de los otros. No obstante, las personas no somos el mero efecto de configuraciones socioculturales: somos agentes capaces de negociar nuestras identidades a través de la escritura, incluso en contextos que la regulan fuertemente, como los educativos.

Las investigaciones sobre la escritura y la identidad con el enfoque sociocultural que puede vislumbrarse en las escenas iniciales son relativamente novedosas y el tema convoca a investigadores de diferentes líneas, que toman una amplia gama de objetos de estudio y emplean muy diversas metodologías, en Europa, Estados Unidos, África y América Latina. Por esta razón, este número monográfico, editado en colaboración entre académicos de Argentina y Colombia, se propone como un espacio de confluencia de aportes de diferentes procedencias. La construcción de este número, a

pesar del contexto adverso de la pandemia, nos permitió iniciar o fortalecer lazos académicos e institucionales que, en nuestra opinión, son altamente productivos. Estamos muy agradecidas con el equipo editorial de *Enunciación*, los autores, los evaluadores de artículos y nuestros compañeros de investigación de la Universidad Nacional de Río Negro por el apoyo a este proyecto¹. En particular, agradecemos la generosa colaboración del lingüista belga Jan Blommaert y lamentamos profundamente su fallecimiento en enero de 2021, poco antes de la publicación de este número. Blommaert produjo una obra sumamente potente por su abordaje de las complejidades que los procesos de globalización, superdiversidad y relación *online-offline* introducen en las sociedades, culturas, lenguajes e identidades. Además, de diversos modos colaborativos, invitó a desarrollar una nueva imaginación sociológica a partir de estudiar la voz de los marginados. Sus contribuciones son enormes para los estudios de la escritura y la identidad con perspectiva sociocultural.

Organizamos la presentación del número de la siguiente manera. Primero, nos referimos a las líneas de investigación que confluyen en el estudio de la escritura y la identidad con enfoque sociocultural. En segundo lugar, situamos el interés en el tema en América Latina. En tercer lugar, describimos las principales orientaciones teórico-metodológicas del conjunto de las investigaciones. Finalmente, presentamos los trabajos que componen el número monográfico.

Escritura e identidad: un punto de encuentro dentro de los estudios socioculturales

En el campo de los estudios de la escritura, desde hace ya más de una década, se observa lo que [Moje y Luke \(2009\)](#) denominan un *giro identitario* representado por la alta cantidad de publicaciones que incluyen una pregunta por la identidad o, más

bien, las identidades, definidas de maneras muy diversas, que van desde las nociones de *subjetivación* y *producción de diferencias* a la de *construcción de posicionamientos* a través de la escritura. Este interés por lo identitario surge como reacción ante los abordajes centrados únicamente o bien en el producto escrito (sus características estilísticas o su adecuación a las convenciones genéricas), o bien en los procesos cognitivos desarrollados por cada individuo al escribir, y provoca un desplazamiento hacia la escritura como una práctica social situada. Esto no implica dejar de lado el texto como objeto de estudio, sino modificar su abordaje, cuestionando la dicotomía texto/contexto, y concibiéndolo como inscrito en lo que las personas hacen al escribir y en lo que la escritura produce en las personas en contextos específicos ([Lillis y Scott, 2007](#); [Prior, 2017](#)).

Esta nueva perspectiva surge de la interacción con diversas disciplinas abocadas a la teoría social, como la sociología, la historia, la antropología, la filosofía, los estudios culturales y los estudios feministas, que –a partir del giro lingüístico– comenzaron a poner el lenguaje y el discurso en el centro de sus análisis sobre las relaciones de poder, la reproducción (y subversión) de las estructuras sociales en las prácticas cotidianas, la producción de la desigualdad social y cultural, y los procesos de identificación. Estas dimensiones, hasta el momento poco contempladas en los estudios de la escritura, posibilitaron renovar las coordenadas teóricas para abordarla de manera más integral y contextualizada.

Los estudios con esta nueva perspectiva atienden necesariamente a la identidad, no solo (o no tanto) en el sentido de una identidad preexistente, representada en lo escrito –y que podría reconstruirse en la investigación a partir del análisis textual–, sino como efecto de la práctica misma de escritura; es decir, se preguntan cómo el acto de escribir construye y define a quien escribe. A continuación, presentamos algunas de las vertientes que han abordado esta problemática².

¹ Las editoras rechazamos toda forma de discriminación de género. Empleamos el masculino genérico en razón de las pautas editoriales vigentes.

² Por razones de espacio, nos concentraremos en estudios en lengua inglesa. Sin embargo, son importantes –y tienen fuerte impacto en estudios

Nuevos estudios de literacidad

Entre los trabajos más relevantes para el estudio de la identidad en las prácticas de escritura se encuentran los de los llamados New Literacy Studies –expresión traducida en nuestra región como *nuevos estudios de literacidad* (NEL)–, iniciados en la década de 1980 por autores como [Mary Hamilton](#), [Roz Ivanič](#) y [David Barton \(1994\)](#); [James Paul Gee \(1989\)](#); [Ron Scollon](#) y [Susan Scollon \(1981\)](#) y [Brian Street \(1984\)](#) (ver [Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004](#), para una reconstrucción detallada). Estos estudios pusieron en primer plano la dimensión identitaria en el uso del lenguaje escrito de dos maneras: por una parte, enfatizando en que la escritura no puede separarse ni de lo que las personas hacen ni de las circunstancias y contextos en que lo hacen, y por otra, centrándose en la diversidad de prácticas sociales en las que las personas escriben.

En efecto, uno de los aportes centrales de los NEL fue adoptar como unidad de análisis los *eventos de literacidad* a fin de observar el modo en que los sujetos participan, junto con otros y en el marco de prácticas sociales, de actividades que involucran textos escritos y en las que escribir no es un comportamiento aislado, sino entramado con el habla y la lectura. De este modo, se descentró el foco tradicional en los materiales escritos y fue posible, por un lado, indagar las relaciones sociales que se ponen en acto en la escritura, aun en soledad y, por otro, capturar su asociación con identidades socialmente reconocidas.

Además, al fijar su atención en los entornos sociales donde se escribe (y se lee), la mirada de los NEL se dirigió a las prácticas de literacidad comunitarias o vernáculas. De ese modo, la escritura pasó a asociarse con dominios de la vida de las personas diferentes de la escuela (el hogar, la comunidad, el trabajo) y a situarse históricamente en prácticas culturales y propósitos sociales más

amplios ([Barton y Hamilton, 1998](#)). Esto hizo posible notar inscripciones identitarias en los textos cotidianos, hasta entonces pasadas por alto.

Finalmente, visibilizar la diversidad de entornos y modalidades en que se desarrolla la escritura implicó problematizar la universalidad de la escritura (y la lectura) escolar. En efecto, los NEL desarrollaron una fuerte crítica a lo que denominaron *modelo autónomo* ([Street, 1984](#)), que entiende el lenguaje escrito como un código o sistema con una lógica interna, neutral y universal, cuya adquisición garantizará de por sí beneficios a las personas. Los NEL expusieron que este modelo oculta los supuestos culturales e ideológicos que subyacen a una práctica histórica y socialmente localizada, excluye a amplios sectores de la población y conlleva una estructuración de identidades “deficitarias” para quienes no se desempeñan exitosamente en relación con las prácticas de escritura (y lectura) hegemónicas.

Las investigaciones de los NEL, entonces, evidencian que no hay una manera esencial de escribir ciertos textos ni una única identidad escritora por desarrollar, sino que las prácticas letradas y las identidades de los escritores son el producto de la historia, la estructuración de cada sociedad y la participación de las personas en ella.

Estudios con aportes de la psicología sociocultural

Otra línea de estudios socioculturales que se interesa por la identidad en la escritura, planteada sobre todo en Estados Unidos, toma, entre otros, los aportes de la psicología sociocultural y la teoría de la actividad humana, centradas en el papel de la mediación en el desarrollo de las actividades letradas. A partir de la década de 1980, esta línea intenta superar tres movimientos dominantes: una psicología cognitiva centrada en los procesos de composición como si fueran individuales; una psicometría que domina las evaluaciones educativas, asumiendo que la escritura es una variable psicológica individual y una enseñanza directa de

latinoamericanos de la literacidad– los estudios sociológicos o históricos franceses de prácticas de lo escrito; fundamentalmente, los trabajos de [Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard \(1994, 2002\)](#), [Roger Chartier \(1994, 1989\)](#) y [Bernard Lahire \(1992, 1993, 1999\)](#).

la composición, como si la escritura se redujera a adquirir habilidades verbales y géneros fijos en un trayecto curricular predefinido. El foco en lo que las personas hacen juntas y en cómo los modos de hacer se modifican histórica y culturalmente abre el estudio de sistemas de actividad e identidades compartidas que se enriquecen con la participación en actividades letradas paralelas y sucesivas, escolares y también extraescolares.

Uno de los principales aportes de esta línea es la consideración del género no como una categoría lingüística definida por una disposición estructurada de rasgos textuales, sino como una *categoría sociopsicológica* que las personas usan para construir acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas en un mundo simbólico siempre fluido, en el que los intentos por mantener firmes los rasgos genéricos solo conducen a una estabilidad temporaria (Bazerman, 1988). Desde este punto de vista, los escritores tienen margen para inscribirse identitariamente incluso en los textos más regulados.

Otra de las contribuciones apunta a describir las variadas corrientes de actividad que confluyen en la escritura cuando se la analiza de forma situada y sin delimitar artificialmente un espacio, un tiempo y un individuo; así, esta línea postula que la escritura ocurre en contextos caracterizados por la disponibilidad de diversas herramientas (materiales y simbólicas) y poblados por otros tiempos, espacios y personas; contextos en los que coocurren la inscripción en papel, la lectura, el habla, la acción, el pensamiento y el sentimiento, y en los que las identidades se expresan, al mismo tiempo, como voces individuales y sociales (Prior, 1998).

Otro elemento común en esta línea de trabajo es la puesta en cuestión de la delimitación de los objetos de estudio en función de criterios convencionales, como el marco de una disciplina, cierto nivel educativo o determinada franja etaria. Esta ruptura permite integrar las experiencias vitales de los escritores e identificar sus procesos de transformación (*becoming*) a través de actividades letradas (Prior, 2001), estudiar a largo plazo su desarrollo

(Bazerman, 2013; Prior, 2017) o considerar el modo de organización cultural que se dan al escribir (Dyson, 1997, 2001, 2013; Moje, 2000a). De este modo, se ponen de relieve procesos de desarrollo que atraviesan los estadios temporales y los espacios institucionales, y se capturan las reconfiguraciones de prácticas previas e identidades que se producen performativamente en cada nueva instancia de escritura.

Sociolingüística de la escritura

En los últimos años, ha surgido interés por la relación entre la escritura y la identidad en un campo tradicionalmente abocado al uso del lenguaje oral: el de la lingüística sociocultural, que reúne disciplinas como la lingüística antropológica y la sociolingüística. Así, en 2013, Lillis y Mc Kinney propusieron la constitución de una *sociolingüística de la escritura* que adoptara esta perspectiva.

Una primera línea que recupera conceptos sociolingüísticos para pensar la escritura resalta la *estratificación social* y define la escritura como “un complejo de recursos específicos que están sometidos a patrones de distribución, disponibilidad y acceso” (Blommaert, 2013, p. 1). Al diluir la distinción entre recursos lingüísticos y de otra índole, que también son imprescindibles para la práctica letrada (recursos materiales como cuadernos, lápices, computadoras, y recursos sociales y culturales), se manifiestan las condiciones desiguales de producción de las prácticas letradas, que en muchos casos derivan en productos finales y escritores calificados como “deficitarios”.

Otra dimensión de la desigualdad en la distribución de los recursos a la que atiende la sociolingüística de la escritura se localiza en la distinción entre recursos socialmente legitimados y desvalorizados (ver Lillis, 2001, para un análisis de procesos de evaluación en la educación superior y su impacto en la identidad de las estudiantes). Algunos estudios en esta línea analizan las regulaciones de la escritura en términos de marcos evaluativos implícitos desde los cuales se define la validez de lo

escrito. Estos marcos, generados en las *instituciones centralizadoras* (Blommaert, 2005), coexisten con otros que sostienen regímenes de literacidad validados por comunidades (como la escritura de las pandillas o de las redes sociales) que ofrecen otras posibilidades de inscripción identitaria.

Por otra parte, a partir de su larga tradición etnográfica y de estudios de interacciones, los estudios sociolingüísticos aportaron al análisis de la identidad en la escritura la noción de *indexicalidad*, entendida como vínculo semiótico entre formas lingüísticas y sentidos sociales (Bucholtz y Hall, 2010) que se apoyan en supuestos comparados (por grupos o sociedades). En la escritura, se han analizado diversos elementos que funcionan indexicalmente como marcas identitarias; entre otros, partículas léxicas, patrones gramaticales, estilos tipográficos, registros, géneros y variedades o lenguas empleados en la elaboración textual (e.g., Kaartinen, 2015).

Estos estudios asumen que el proceso de construcción identitaria no reside dentro del individuo, sino en las relaciones intersubjetivas de igualdad y diferencia, autenticidad y falsedad, poder y desvalorización que se actualizan durante la producción semiótica. El enfoque resulta novedoso, ya que los análisis textuales tradicionales tienden a considerar la identidad como una propiedad del escritor individual que se manifiesta en el escrito. Esta nueva perspectiva, al concebir la identidad como inherentemente relacional, analiza la escritura como un espacio donde se realizan identidades performativamente y se remite a identidades ya consolidadas para reactualizarlas o subvertirlas.

En este marco, se han estudiado situaciones de escritura colaborativa, una práctica para la que estos abordajes resultan particularmente productivos, ya que posibilitan observar las interacciones en torno a lo escrito, analizando los marcos de participación (Goffman, 2006 [1974]), la manifestación de ideologías lingüísticas (Irvine y Gal, 2000) en relación con las diversas formas de escritura (“quién puede escribir qué”) y la negociación de roles de escritura como componentes que

contribuyen, a largo plazo, a la sedimentación de identidades perdurables (Eisner, 2018; Larson y Maier, 2000).

Nuevas literacidades, multiliteracidades y multimodalidad

La preocupación por la identidad también está presente en los estudios de *nuevas literacidades* (Lankshear y Knobel, 2003) y de *multiliteracidades* (Cope y Kalantzis, 2000, 2015; The New London Group, 1996), ambos en diálogo con los trabajos sobre *multimodalidad* (Jewitt, 2005; Kress y Van Leeuwen, 1990; Kress, 2010). El uso del plural en *literacidades*, así como el del prefijo *multi-*, enfatiza que existe más de un modelo de escritura y lectura, más de un modo verbal y más de una identidad: son muchas y diferentes las literacidades y los modos –visual, gráfico, sonoro, verbal (tanto oral como escrito)– que pueden confluir en la construcción de sentido y son muchas las inscripciones identitarias posibles (para una revisión en español, ver Rowsell y Walsh, 2015).

Uno de los aportes de este conjunto de trabajos a la investigación de la escritura y la identidad es la atención a que los recursos digitales y los procedimientos para utilizarlos implican nuevas potencialidades (*affordances*) para la producción de sentido y el *diseño* (Kress, 2010), así como un nuevo *ethos*, caracterizado por la realización de prácticas de literacidad participativas, colaborativas y distribuidas, en vez de centradas en un autor individual (Knobel y Lankshear, 2007). En esta línea, investigaciones desarrolladas en contextos escolares han mostrado la potencialidad de las producciones multimodales para el despliegue de significados e identidades en niños de sectores marginados, por oposición a las limitaciones de las formas monomodales tradicionales (e.g., Rowsell y Pahl, 2007).

Otros investigadores señalan la necesidad de discutir si partir de las tecnologías para caracterizar prácticas e identidades nuevas, o partir de las prácticas con las nuevas tecnologías para captar

también continuidades e integraciones de prácticas de literacidad preexistentes, así como reidentificaciones. En este último caso, sería posible observar un continuo de prácticas que incorporan diferentes recursos y en las cuales estos se transfieren fluidamente de un entorno a otro, ya sea virtual o presencial, institucional o creado por afinidades entre personas que producen identidades específicas (Davies, 2012; Gee, 2018; Moje, 2009; ver Magadán en este número).

Escritura e identidad en América Latina

En nuestra región, la perspectiva sociocultural sobre la escritura ingresó a partir de la preocupación por discutir la conceptualización “estrecha” de *alfabetización* y *alfabetização*, en cuanto “acción y efecto de alfabetizar o enseñar a leer y escribir”, entendiendo la escritura como codificar, juntar letras, formar palabras; en suma, como habilidades técnicas. Con el objetivo de desarticular estos supuestos –que conducen a la distinción entre “alfabetizado” y “analfabeto”, así como a plantear “niveles de (an)alfabetismo–”, investigadoras como Judith Kalman (1993), en México; Angela Kleiman (1995), en Brasil, y Virginia Zavala, en Perú (2002), revisan la etimología y el significado de *alfabetización* y *alfabetização* en contraste con los del término inglés *literacy*, que designa la lectura y la escritura en sentido amplio. Kleiman y Zavala (y otros investigadores posteriormente) optan por el uso de “letramento” y “literacidad”, respectivamente, justificándolo en la necesidad de aprehender los factores sociales del uso de la escritura (y la lectura) y las actividades que realizan las personas cuando escriben y leen en diversos contextos. Por su parte, si bien mantiene el término “alfabetización”, Kalman extiende su significado al uso de la escritura y la lectura en la *cultura escrita*, expresión que hace referencia, precisamente, a los diversos contextos en los que participan las personas al escribir o leer mediante prácticas de literacidad particulares (ver López-Bonilla y Pérez-Fragoso, 2013 y Soares, 2004, para reconstrucciones de este debate).

En América Latina, estas discusiones y decisiones resultan clave a mediados de la década de 1990 y principios de la década pasada, por el interés en revelar prácticas de literacidad y efectos identitarios poco visibles hasta el momento, así como formas de ser *letrado* que contrarrestan la concepción tradicional y elitista que por siglos marcó los sentidos de este término. Así, con una posición ideológica sobre la escritura (y la lectura) arraigada en el legado freireano y, en los países de habla española, con el antecedente de las tempranas investigaciones etnográficas de Elsie Rockwell en la cotidianidad escolar rural, se realizan estudios con perspectiva sociocultural en contextos campesinos y urbanos marginados y se pone de relieve la agencia de las personas y las tensiones que experimentan con las instituciones y en las comunidades en su búsqueda de acceso a la escritura y la participación social (e.g., Kalman, 2003, 2004; Kleiman, 1998; Niño-Murcia, 2004; Zavala, 2002).

En las últimas décadas, la perspectiva sociocultural sobre la escritura se mantiene en investigaciones en este mismo tipo de contextos (e.g., Ames, 2013; Hernández-Zamora, 2019, 2010; Lorenzatti, 2009; Eisner, en prensa) y se expande además hacia la denominada *literacidad académica*, en una búsqueda de nuevas claves para comprender las experiencias de estudiantes “no tradicionales” en la educación superior. Esta búsqueda se ve motivada por la implementación de políticas de ampliación del acceso a la universidad en diferentes países de Latinoamérica, un proceso de democratización derivado de la extensión de escolaridad secundaria obligatoria y que ha posibilitado el ingreso de nuevos sectores sociales y, por ello mismo, enfrentado a los docentes con la necesidad de implementar estrategias para favorecer la inclusión efectiva de esos sectores. Comienza a advertirse entonces la necesidad de realizar estudios con enfoques situados, que permitan dar cuenta de los diferentes factores involucrados en el contacto con las prácticas institucionales de lectura y escritura, con sus modos de regulación y las implicancias

identitarias de esa experiencia; en particular, en el tramo inicial de la trayectoria universitaria (Birgin, 2020; Sito y Kleiman, 2017; Vargas Franco, 2014; Zavala y Córdova, 2010), pero también a lo largo de la formación docente (Kleiman, 2006; ver Sito y Moreno en este número)³.

La preocupación por develar fenómenos de exclusión y relaciones de poder en las prácticas de escritura, presente en los estudios socioculturales desde sus inicios, se entrama en la región con perspectivas interculturales para dar lugar a la realidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, los migrantes y sus lenguas minorizadas, las organizaciones de mujeres y de grupos urbanos marginados (Kalman, 2005; Hernández-Zamora, 2010; Unamuno, 2011; Vóvio, 2008). De hecho, un conjunto importante de trabajos latinoamericanos sobre la escritura como práctica sociocultural cuenta, como antecedente, con una vasta producción intelectual sobre la desigualdad y la dominación en la región y adopta un abierto posicionamiento decolonial (e.g., Hernández-Zamora, 2019; Sito 2016; Zavala, 2011; Zavala y Córdoba, 2010; ver Jouve-Martín, 2009, para un planteo sobre particularidades de los estudios latinoamericanos de la literacidad).

Orientaciones teórico-metodológicas en el estudio de la escritura y la identidad

Los estudios socioculturales de la escritura plantean que el acceso a los recursos para escribir está permeado por relaciones de poder que condicionan qué cuenta como escritura, quién escribe, qué escribe y cómo puede escribir, además de cómo se establecen las convenciones que gobiernan las escrituras “oficiales” y “no oficiales,” y quién ejerce qué tipo de poder regulando lo escrito. También, estos estudios sostienen que las personas tienen identidades heterogéneas porque, a lo largo de sus

trayectorias vitales, realizan prácticas de escrituras diversas e interpenetradas por otras prácticas semióticas. Igualmente, afirman que quienes escriben desarrollan procesos de agencia mediante negociaciones y (re)posicionamientos identitarios en situaciones de disputa con las identidades asignadas.

Estas conclusiones surgen de la reconstrucción detallada de las actividades o los eventos letrados en los que surge la escritura, así como del examen de los posicionamientos individuales y sociales que adoptan los participantes en dichos eventos. Es decir, surgen de la adopción de la *etnografía* como método, lo que implica combinar diferentes técnicas para analizar la escritura de modo que el contexto se vuelva tan significativo como ella misma y que puedan emerger las interconexiones entre la escritura y los otros modos semióticos que se ponen en juego en la práctica real del lenguaje.

El abordaje etnográfico de la escritura es una decisión que conlleva varias implicaciones teórico-metodológicas. Entre ellas, atender a la perspectiva de los escritores para captar cómo ellos mismos se identifican; capturar la diversidad de usos y contextos de uso de la escritura y su sentido para las personas; reconstruir los contextos e instituciones que regulan la escritura y la identidad; identificar las acciones que las personas realizan para desplazar los límites de la escritura institucional; mostrar que, dadas sus trayectorias de vida, las personas (re)inscriben en la escritura identidades coexistentes, pasadas, presentes y futuras; analizar la recontextualización y descontextualización de textos escritos y qué impacto puede tener en las identidades de las personas y, finalmente, describir el modo en que la expresión de identidades en la escritura se materializa en la imbricación de esta con otros modos semióticos. A continuación presentamos estas orientaciones teórico-metodológicas y mencionamos algunos estudios a modo de ilustración, aun cuando las orientaciones se combinan frecuentemente en investigaciones concretas.

³ Excede el alcance de esta introducción presentar un panorama exhaustivo de la producción sobre la escritura con perspectiva sociocultural en América Latina. Se puede consultar Mosquera y Sito (2019) para una revisión de los NEL en la región.

La perspectiva de los escritores

La adopción de un enfoque etnográfico para estudiar la escritura y el modo en que en ella se manifiestan cuestiones de identidad implica atender tanto a la perspectiva de los investigadores como a la perspectiva de “los investigados”; es decir, articular en diferente grado las categorías del analista (*etic*) y las interpretaciones de los escritores (*emic*) (Lillis, 2013). De este modo, las identidades no se clasifican según categorías elaboradas por el investigador a partir del análisis, sino que son (co)construidas a partir del trabajo con los participantes.

Con el objetivo de captar la perspectiva de los participantes se han desarrollado diferentes alternativas metodológicas, como otorgar a los participantes el estatuto de coinvestigadores, teniendo en cuenta el papel que asumen en la investigación o realizar entrevistas abiertas que habiliten la manifestación de expectativas personales. Por ejemplo, Ivanič (1998), en su trabajo pionero sobre las formas en que ocho estudiantes de nivel superior no universitario construyen sus identidades como escritores en la institución, considera coinvestigadores a los participantes porque las estrategias metodológicas que emplea –pedirles que narren sus biografías letradas y que analicen sus ensayos identificando los recursos discursivos desplegados, entre otras– les exigen asumir un rol muy activo, así como establecer con ella una relación estrecha; de acuerdo con Ivanič (1998), los resultados de la investigación surgen del trabajo de los coinvestigadores y esto incluso ha dado lugar a publicaciones conjuntas (e.g. Ivanič y Roach, 1990). De manera semejante, al detallar mediante estudios de caso la conformación de los mundos letrados de estudiantes universitarios de grado y posgrado, Roozen y Erickson (2017) apelan a la noción de coinvestigadores para evitar una distinción rígida entre los involucrados en la investigación y resaltar que los participantes revisan y (des)aprueban los resultados parciales y finales que informan los principales responsables.

Por su parte, Theresa Lillis (2001) acude a las conversaciones largas y al diálogo cíclico alrededor de los textos producidos por los participantes en una investigación longitudinal con diez estudiantes mujeres “no tradicionales” en la educación superior, considerando que estas conversaciones ponen de relieve sus preocupaciones, intereses e identidades. Entre otros hallazgos, Lillis (2001) encuentra que las estudiantes desean, por un lado, más diálogo con sus docentes en torno de la escritura académica (ver Lillis, 2003, y este número en relación con las implicaciones de la enseñanza de la escritura en clave dialógica), y por otro, producir textos que incluyan sensibilidad e informalidad; es decir, el diseño metodológico hace visible una perspectiva contraria a la perspectiva institucional predominante.

Atender a la perspectiva de los escritores y escritoras, entonces, posibilita hallar las categorías de identidad que ellos mismos hacen relevantes y evitar las categorizaciones desde el punto de vista único del investigador (ver Lea, 2004; Papien, 2005; Rowsell, 2011; ver Rowsell, Prinsloo y Zhang, 2012, para otros trabajos que ponen de relieve la perspectiva de los escritores).

Las escrituras cotidianas

La escritura ha sido privilegiada por disciplinas centradas en textos de alta valoración social, lo que llevó, por un lado, a que se dejaran de lado las escrituras ordinarias y, por otro, a que se prestara escasa atención a describir qué hacen las personas cuando escriben e inscriben sus identidades cotidianamente y, en consecuencia, a que predominara una orientación prescriptiva hacia cómo deben ser los textos escritos (Lillis y MacKinney, 2013). Los estudios sobre la escritura con enfoque sociocultural desafían la preeminencia otorgada a los textos “valiosos” y la prescripción tomando como objeto las escrituras ordinarias y analizando, como hemos dicho, qué significan para las personas y sus identidades en contextos como el hogar y las comunidades.

Uno de los estudios pioneros de la escritura cotidiana fue el realizado por [David Barton y Mary Hamilton \(1998\)](#) en Lancaster, Reino Unido, durante la última década del siglo XX y a la luz de la historia letrada de esa ciudad. Mediante entrevistas, observación de eventos de literacidad, análisis de textos recolectados, encuestas y estudios de caso, los investigadores documentan la diversidad de prácticas vernáculas, la importancia que mujeres y hombres con diferentes historias letradas dan a la escritura (y la lectura) de diferentes tipos de textos y patrones de género en la escritura, aunque también negociación de identidades. Por ejemplo, encuentran que las mujeres asumen la escritura privada –relacionada con la escolaridad de los niños y las relaciones familiares–, pero en ocasiones también participan de las escrituras públicas estereotípicamente asignadas a los hombres.

Otro estudio de la escritura cotidiana en una comunidad fue emprendido por [Judith Kalman \(2004\)](#) en Mixquic, una localidad rural en proceso de urbanización en México. Considerando que las estadísticas internacionales muestran oportunidades de aprendizaje de la lectura y la escritura significativamente menores para las mujeres, Kalman indaga cómo ellas se apropian de la cultura escrita, cómo la comunidad delimita sus posibilidades y cómo la configuración de posibilidades cambia con el tiempo. Las participantes están inscritas en un programa educativo de alfabetización, pero el análisis se extiende a su vida en la comunidad y el hogar. A través de filmaciones de eventos de literacidad, observación participante, entrevistas, encuestas y estudio de la comunidad en tanto espacio letrado, [Kalman \(2003, 2004\)](#) identifica que la disponibilidad de materiales escritos no es garantía de acceso a la escritura, que este depende de la interacción con otros en el espacio social (no solo educativo) y que esta interacción posibilita a las mujeres construir una identidad letrada reconocida como tal por ellas y por la comunidad.

Apelando a un sentido diferente de “comunidad”, [Elizabeth Moje \(2000b\)](#) analiza la escritura no autorizada de adolescentes latinos, laosianos,

samoanos y vietnamitas conectados con pandillas en Salt Lake City, Estados Unidos. Con un enfoque que combina aportes del interaccionismo simbólico y los estudios culturales, y “pasando el rato” con los participantes a lo largo de tres años en diferentes entornos –la escuela, la iglesia, la librería, los cafés y el hogar–, Moje realiza observación participante, entrevistas y filmaciones, y halla que, en la comunidad, además de escrituras alternativas como grafitis y tags de pandillas, los jóvenes aprenden a escribir poesías, narraciones, diarios personales y cartas y que emplean lo aprendido para reclamar y marcar territorios, así como para construir identidades pandilleras y posicionarse a sí mismos y a los demás. Estas identidades, con las que se entrecruzan otras –étnicas, de género y de clase– son rechazadas por la escuela e inciden en que estos adolescentes, en muchas ocasiones, se nieguen a adoptar identidades vinculadas con lo escolar.

Otros estudios con enfoque sociocultural interesados en la escritura vernácula se han centrado en comunidades étnicas en contextos educativos informales (e.g., [Poveda, Cano y Palomares-Valera, 2005](#)) y comunidades campesinas plurilingües (e.g., [Mbodj-Pouye, 2009](#)); en la ruptura de convenciones ortográficas o gráficas por parte de grupos específicos (e.g., [Cassany, 2012](#); [Sebba, 2003](#)) y en la escritura en redes sociales particulares (e.g., [Barton y Lee, 2012](#); [Kataoka, 2003](#)), entre otras posibilidades.

La estructuración social de la identidad en la escritura

Debido al interés en desplazar la atención desde los textos hacia las prácticas y los contextos en los que estas se desarrollan, una cantidad considerable de los estudios socioculturales sobre la escritura –en particular, de tradición europea– se ocupa de indagar el modo en que las estructuras de poder inciden en las identidades de los escritores. En efecto, el modo en que los escritores acceden –o no– a los recursos para escribir se encuentra en

estrecha relación con quiénes son y cómo están ubicados geográfica y socioculturalmente; asimismo, la forma en que sus escrituras son evaluadas depende no solo de los textos que escriben, sino también de qué identidad(es) se les atribuye(n) en función de las ideologías (racio)lingüísticas dominantes (Flores y Rosa, 2020). Desde este punto de vista, la atención etnográfica se dirige a develar el funcionamiento de la aceptación o el rechazo social de los textos escritos y las identidades que asumen en ellos los escritores, lo que supone conectar detalles y comprensiones microcontextuales con marcos más amplios que den cuenta de la estructuración social (Blommaert, 2005).

El efecto de la estructuración sociocultural de las prácticas de escritura en la producción de identidades se ha analizado de varias maneras. Una de ellas, a partir del trabajo fundacional de Shirley Heath (1983), estudia las discontinuidades entre las prácticas de la escritura en el hogar y las comunidades más inmediatas, y en otras comunidades con las que las personas entran en contacto posteriormente, con los impactos que esto supone en sus identidades. Este tipo de análisis ha sido realizado, por ejemplo, en relación con ingresantes en la escuela primaria peruana provenientes de familias campesinas (Zavala, 2002) y con comunidades rurales brasileñas descendientes de esclavos en interacción con el Estado y sus usos burocráticos de la escritura (Sito, 2010), mediante observación participante con estadía prolongada en el campo y diversos tipos de entrevistas, entre otras técnicas. De manera complementaria, se ha indagado cómo en la formación docente puede lograrse una mayor articulación entre las prácticas de literacidad que se realizan en las comunidades y las que se enseñan en las escuelas, con particular atención a lo que implica, para el futuro profesor y para el estudiante, desde un punto de vista identitario y lingüístico, aprender una lengua distinta de la aprendida en el hogar con el fin de participar en una diversidad de prácticas sociales (Kleiman, 1995, 2008). Para esto, se suele recurrir

a la observación participante y la investigación-acción (ver Kleiman en este número).

Por otra parte, la producción de identidades en contextos de escritura regulados se ha abordado también en términos de *regímenes* o *economías de literacidad* en los que surgen y se reciben los textos, asumiendo que las diferencias entre la producción y la recepción se basan en patrones de desigualdad que pueden describirse etnográficamente. En esta línea, anunciada al inicio, Blommaert (2008) reconstruye el importante trabajo de identidad realizado por el pintor congoleño que escribe la “Historia de Zaire”, así como el rechazo de su identidad de historiador en el contexto de la historiografía académica.

Si bien el impacto de las estructuras de poder sobre la identidad de los escritores ha sido ampliamente demostrado a través de diferentes tipos de análisis (e.g., Collins y Blot, 2003; Maryns y Blommaert, 2006), también existe un conjunto de investigaciones que se centra en cómo, incluso en los contextos más estrictamente regulados, los escritores y escritoras desarrollan agencia, como veremos a continuación.

La agencia de los escritores

La adopción de la etnografía como método posibilita advertir que las identidades no son siempre impuestas a las personas por contextos e instituciones que regulan la escritura: en diferentes situaciones, personas y grupos pueden negociar las identidades exigidas o producir identidades por fuera de los espacios más estructurados, desplegando agencia (Giddens, 1995).

La atención a las acciones y decisiones que pueden tomar los escritores lleva a Anne Dyson (2013, también en este número) a postular el estudio de los niños y niñas pequeños en cuanto niños, en lugar de asumir una presunción adulta sobre aquello en lo que se están convirtiendo y desean ser a partir de la escolarización. Cuando los niños son estudiados de este modo, plantea la autora,

emergen como agentes de relaciones sociales e identidades de grupo, así como coproductores de textos que involucran diversos modos semióticos, a pesar de que la escuela prescriba la escritura individual y verbal (ver más detalles en [Dyson, 2013](#), y en este [número](#)).

En un sentido de agencia semejante pueden entenderse los textos extraacadémicos que escriben los estudiantes universitarios quechuahablantes con los que trabajó [Virginia Zavala \(2011\)](#) y que presentamos al inicio: a través de la realización de prácticas de escritura autogeneradas, esos estudiantes ejercen resistencia a las maneras prototípicas de ser universitario, incluida la adopción de convenciones de escritura académica. En el estudio de Zavala, la agencia surge del análisis de las biografías de los participantes y los diversos textos escritos por ellos, así como de entrevistas en torno de esos textos y las vivencias en la universidad.

También presta atención a la agencia [Gregorio Hernández-Zamora \(2010\)](#): cuestiona las etiquetas de lectores pobres y escritores malos aplicadas a mexicanos y mexicanas que viven en zonas marginadas de México o emigran a Estados Unidos y, postulando que una larga historia de colonización y globalización impuso a esas personas tales identidades, analiza a través de entrevistas de historia de vida las formas en que obtienen acceso a nuevas prácticas, herramientas y redes sociales para posicionarse decolonialmente y, reidentificándose, hacer emerger sus voces.

La mayoría de los estudios de la escritura y la identidad con enfoque sociocultural revelan el modo en que las personas negocian identidades en contextos e instituciones que regulan quién y qué puede escribir (e.g., [Burgess e Ivanič, 2010](#); [López-Bonilla y Englander, 2011](#); [Maybin, 2006](#); [Norton y Toohey, 2011](#); [Wilson, 2003](#)). Otra forma en que los estudios de la escritura y la identidad abordan la conciliación de identidades se basa en la indagación de las trayectorias letradas que las personas han recorrido y proyectan al producir textos. Ilustramos el punto a continuación.

Las trayectorias de las personas

Una orientación teórica relevante en los estudios socioculturales de la escritura y la identidad en el nivel superior plantea centrarse no en dominios específicos de uso de la escritura, como los disciplinares, que podrían conducir a binarismos como “experto/novato”, “vernáculo/académico”, sino en las continuidades y relaciones entre dominios diferentes, incluidos aquellos externos a las instituciones, que dan lugar a que múltiples identidades puedan captarse como laminadas en un mismo sujeto que participa en prácticas letradas heterogéneas. Se trata, entonces, de reconstruir las complejas trayectorias de escritura que siguen las personas y las continuas reinscripciones identitarias que realizan ([Prior, 1998](#); [Prior y Shipka, 2003](#)). Por ejemplo, [Roozen \(2009\)](#) estudia cómo interactúan y se entraman la escritura vernácula de *fan fiction* practicada desde la niñez y la escritura académica de posgrado, en el caso de una estudiante que cursa una maestría en lengua materna (inglés) y quiere ser tanto productora de *fan fiction* como docente de lengua.

Para captar las cadenas espacio-temporales de actividad de los escritores y su impacto en las identidades, los investigadores llevan adelante estudios de caso longitudinales y emplean diferentes técnicas: dibujos que a juicio de los participantes representan sus procesos de escritura; colecciones de borradores, textos finales, lecturas anotadas u otro material usado al escribir; diarios sobre la escritura; entrevistas sobre los textos; filmaciones de interacciones en torno a la escritura y observaciones participantes. Dado el enfoque etnográfico adoptado, la escritura surge como transmodal: para escribir, las personas acuden a la oralidad, la gestualidad y la representación gráfica; además, regresan a textos anteriores, propios y ajenos, y se proyectan a futuro, haciendo que sus recursos semióticos resulten mediados en nuevas situaciones o *remediados* ([Prior, 2015](#)). Finalmente, este tipo de investigación muestra que las prácticas de los

escritores y escritoras conducen no solo a textos, sino también a la gestión del afecto, el sentido, la conciencia y la identidad (para otros trabajos en esta línea ver [Prior y Olinger, 2019](#); [Roozen, 2020](#), y en este [número](#)).

Si esta perspectiva encara productivamente cómo se entrelazan las actividades letradas en las trayectorias de las personas y cómo se (re)laminan sus identidades a lo largo de sus historias de vida, otra se concentra en las trayectorias que siguen los textos a través de diferentes contextos y en los efectos de esas trayectorias textuales en las identidades.

Las trayectorias textuales

Cuando se adopta un enfoque etnográfico y el objeto de investigación se desplaza desde los textos hacia las prácticas sociales en las cuales tiene lugar la producción semiótica, es posible observar que la escritura no está fija en un espacio o tiempo, sino que resulta muy frecuentemente extraída de su contexto original y reutilizada (total o parcialmente) en otro contexto; es decir, retomando nociones de [Bauman y Briggs \(1990\)](#), la escritura puede ser *entextualizada*, *descontextualizada* y *recontextualizada*.

La entextualización, descontextualización y recontextualización de la escritura suelen ser vistas como actos de control que indexan relaciones de poder y tienen consecuencias negativas sobre las identidades individuales y sociales de los grupos y personas desfavorecidos (e.g., [Kell, 2017](#); [Trimbur, 2009](#)), aunque también hay estudios que revelan dimensiones de agencia ([Lillis, 2017](#); [Rock, 2017](#); [Atorresi y Otero, 2021](#)). En cualquier caso, para arribar a las consecuencias identitarias es necesario seguir las *trayectorias* de los textos ([Blommaert, 2005](#)) –a veces no solo escritos– antes y después de eventos de literacidad específicos, en cadenas de significado y evaluación que van hacia atrás en el tiempo, hacia instancias textuales previas, y son reenviadas hacia adelante a través del espacio sociocultural, hacia recepciones futuras.

El efecto de las trayectorias en las identidades puede indagarse de diferentes maneras. Por ejemplo, reconstruyendo la perspectiva de los participantes a lo largo de la trayectoria o construyéndola en interacción con ellos. Lo primero es lo que hace [Susan Ehrlich \(2012\)](#) al analizar las recontextualizaciones que sufren las declaraciones transcritas y los fallos en un caso de violación, en tres instancias procesales –desde la condena inicial al acusado hasta dos apelaciones en las que queda libre– y, posteriormente, en artículos publicados en grandes medios y redes sociales que, dada la descontextualización del fallo final, habilitan la culpabilización de la mujer.

Por su parte, [Lillis y Curry \(2010\)](#) suman al seguimiento de la trayectoria la interacción con los participantes. Las investigadoras exploran las formas en que el estatus global del inglés afecta las prácticas y las identidades de los académicos que se desempeñan en contextos donde el inglés no es la lengua oficial, pero deben publicar en esa lengua dadas las políticas que rigen la publicación académica. Con este fin, [Lillis y Curry \(2010\)](#) diseñan un estudio longitudinal que analiza historias de textos y redes de académicos que las producen, entre otros aspectos, y observan tanto el papel de los intermediarios (*brokers*) para alcanzar la escritura académica en inglés como el hecho de que los artículos, por influencia de las editoriales, pueden terminar perdiendo su orientación inicial.

La investigación de la escritura y las identidades en espacios institucionales estructurados, presentada aquí, contrasta con la indagación en contextos menos regulados, como mostramos a continuación.

Prácticas de escritura digitales y producción de identidades

El interés de los estudios socioculturales en la escritura y la identidad dentro de las literacidades digitales se explica, básicamente, por el hecho de que, a través de las interacciones mediadas por

tecnologías digitales, las personas pueden realizar nuevos actos sociales de escritura e inscripción del yo. Es decir, el foco no está puesto tanto en las nuevas técnicas, los nuevos modos y los nuevos textos como en las nuevas prácticas, que implican formas más dialógicas, colaborativas y distribuidas de escribir y reescribir (ver [Magadán](#), en este número). Diferentes investigadores enfatizan este foco a fin de evitar dicotomías y perspectivas binarias. Por ejemplo, la que contrasta lo verbal como antiguo y lo multimodal como nuevo (ver [Prior, 2005](#), para esta crítica) o la que distingue las prácticas digitales como extraescolares y las prácticas no digitales como escolares, en vez de estudiar cómo los estudiantes transfieren habilidades, recursos y saberes vinculados con las prácticas digitales desde y hacia el entorno escolar ([Nordmark, 2017](#)). O la dicotomía que delimita las prácticas *online* y *offline* y lleva a concentrarse únicamente en las escrituras en entornos virtuales, en lugar de considerar la permanente interacción entre las prácticas en ambos espacios y la construcción de identidades a través de ellos (ver [Blommaert](#) en este número).

Este último punto pone en evidencia los desafíos metodológicos de una etnografía de las prácticas digitales. La etnografía digital pone en cuestión la noción tradicional de campo como sitio de investigación, para plantear que este se delimita reconstruyendo la red de conexiones significativas para los propios participantes, acompañando sus movimientos a través de los mundos *online* y *offline* ([Marques de Silva y Parker Webster, 2018](#)). Otro de los desafíos es el desarrollo de métodos de relevamiento de datos de prácticas de participación en redes sociales y escritura mediadas por tecnologías. Estos métodos incluyen, además de la observación y las entrevistas, registros videográficos de los participantes y sus interacciones durante el evento, y capturas de pantalla y grabaciones continuas de las pantallas, a fin de registrar adiciones, reformulaciones y otros procesos de escritura. Por ejemplo, [Bhatt \(2017\)](#) analiza un evento de escritura colaborativa en un entorno educativo y, a través de la combinación de estos múltiples tipos de

datos, indaga las interacciones en torno a lo escrito, las diferentes fuentes de información a las que recurren los participantes durante el proceso de composición y los procedimientos que utilizan para integrarlas en un texto final.

La relación entre prácticas digitales e identidad ha sido abordada desde perspectivas sociolingüísticas que asocian la participación en redes sociales, mensajería móvil y comunidades de juegos con nuevas oportunidades para la representación de identidades, a través de nuevas formas genéricas y registros sociolingüísticos, tanto verbales como visuales ([Blommaert y Varis, 2015](#)). Los autores sostienen que el surgimiento de entornos sociolingüísticos mediados por la tecnología reorganiza la economía de recursos semióticos no solo para quienes tienen amplio acceso a las nuevas tecnologías, sino también para quienes tienen un acceso limitado. Desde esta perspectiva, en un estudio de caso con metodología etnográfica, [Velghe \(2011\)](#) indaga las prácticas de mensajería de una mujer sudafricana de mediana edad en condiciones de marginación. La investigadora reconstruye las normas y los modos de regulación de las comunicaciones en lo que denomina *textspeak* (habla textual), una variedad de *supervernacular global* o forma de inglés usado en mensajes de texto que no se apega a la norma estándar ni es caótico, sino que se caracteriza por una “normatividad emergente”. [Velghe \(2011\)](#) halla que es necesario convertirse en “letrado” en este nuevo repertorio para ser un participante legitimado por el entorno comunicativo y, a través de los intercambios con la participante –quien adopta el rol de “enseñarle” el uso del *textspeak*–, identifica nuevas identidades surgidas de las interacciones.

Otros trabajos sociolingüísticos, desarrollados en la región, se enfocan en cómo las prácticas de literacidad digitales realizadas por jóvenes indígenas desafían posicionamientos de subalternidad e ideologías lingüísticas sostenidas por las instituciones hegemónicas, como la creencia de que la lengua indígena debe limitarse a traducir textos en español o permanecer en estado “puro” para

abordar “temas indígenas”. Las investigaciones de [Ballena y Unamuno \(2017\)](#) y [Zavala \(2020\)](#) muestran que la escritura en redes sociales por parte de jóvenes indígenas en la educación superior habilita vías alternativas de producción semiótica, en las que el uso de lenguas en contacto y otros modos semióticos permiten performar nuevas identidades, menos esquemáticas y deficitarias que las que les atribuyen a los estudiantes las instituciones educativas por las que transitan (ver [López-Bonilla, 2019](#), para un estudio de escritura con nuevas tecnologías e identidad por parte de jóvenes de nivel secundario en México).

Los trabajos de este número monográfico

Este número abre con tres artículos de reflexión, traducidos por primera vez al español, que plantean debates actuales en el estudio de las prácticas de escritura. En el primero de los artículos, Jan Blommaert postula que la descripción etnográfica de los patrones de interacción y literacidad en las comunidades puede aportar datos empíricos que enriquezcan la teoría social en general. En particular, Blommaert revisa los principios clásicos de la teoría de los grupos sociales y la teoría de la integración social, para proponer innovaciones a partir de los hallazgos obtenidos por investigaciones centradas en la articulación entre las prácticas de literacidad *online* y *offline* y los efectos identitarios que desencadenan.

Seguidamente, la investigadora británica Theresa Lillis revisa el enfoque de *literacidades académicas*, como perspectiva crítica y transformadora que posibilita repensar las formas de participación en la academia. Lillis muestra cómo, mediante investigaciones etnográficas y situadas, este enfoque desafía las visiones deficitarias de las prácticas estudiantiles de escritura académica, y plantea la necesidad de explorar críticamente los supuestos sobre las convenciones dominantes en este ámbito, que operan como normas de evaluación incuestionables que regulan la escritura, con un

importante impacto en las identidades de los estudiantes “no tradicionales”.

Finalmente, Angela Kleiman, investigadora de origen chileno radicada en Brasil, se sitúa en el ámbito de la formación docente para discutir la literacidad escolar tradicional y reflexionar sobre la relevancia de las prácticas de escritura no escolares para favorecer la inclusión de estudiantes socialmente vulnerados. Kleiman propone incorporar en la planificación de la enseñanza escrituras cotidianas relevantes para la comunidad, así como prestar atención, desde el rol docente, a los procesos de construcción identitaria y resistencia a las literacidades hegemónicas experimentados por líderes comunitarios.

En la siguiente sección, se presentan dos artículos que enfocan la escritura desde las perspectivas de los sujetos. En primer lugar, en contraposición con la idea de que la escritura disciplinar se aprende dentro de los límites de las disciplinas, Kevin Roozen expone un estudio longitudinal de caso en torno de un estudiante universitario de ciencias exactas con una profunda creencia religiosa. Analiza también cómo la reutilización de inscripciones de diferente tipo a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones posibilita al estudiante renegociar sus identidades hasta hacerlas confluir en un sentido de sí mismo y del mundo diferente a las visiones dominantes.

En segundo lugar, Cecilia Magadán reflexiona sobre las prácticas de escritura que realizan en papel y pantallas adolescentes de nivel secundario. Apela a la noción retórica de *figuras* para comprender cómo los distintos modos semióticos movilizados por los jóvenes ponen en escena el cuerpo y, a través de un abordaje etnográfico, indaga cómo los eventos letrados presenciales y digitales se articulan como espacios de negociación y (re)configuración de identidades. Para la autora, este análisis permite acceder a usos creativos de los recursos multimodales en función de los valores que los jóvenes asignan a cada estilo y a cada medio, y señala la necesidad de debatir el lugar

que el currículum escolar asigna a la lengua como código establecido.

La tercera sección del monográfico presenta dos artículos centrados en contextos educativos que ofrecen oportunidades para la agencia de los escritores. En el primero de los trabajos, Gustavo Bombini y Paola Iturrioz abordan la producción de identidades profesionales en ingresantes a la carrera de Profesorado en Letras en una universidad argentina. Los investigadores analizan un corpus de escritos autobiográficos de proyección a futuro resultante de una consigna de escritura no destinada a la escritura de un género académico. El rastreo de trayectorias de socialización de los estudiantes, así como de representaciones que anticipan valoraciones del ámbito académico e intervenciones transformadoras, les permite cuestionar la mirada deficitaria sobre las prácticas letradas de los ingresantes universitarios y atender a su agencia como escritores.

A continuación, Paula Camusso y María del Carmen Lorenzatti se sitúan en la intersección de distintos constructos teóricos sobre la identidad para reflexionar sobre la negociación de identidades en relación con las prácticas de escritura en la educación de adultos. Con un enfoque socioantropológico de corte etnográfico, las autoras observan un grupo de mujeres que cursan inglés como lengua extranjera en un centro educativo de nivel secundario y se preguntan cómo la participación en prácticas de escritura en ese contexto educativo contribuye al aprendizaje de la lengua y, a la vez, impacta positivamente en las identidades letradas de las estudiantes.

En la sección “Tendencias en la investigación de prácticas letradas para la formación docente”, presentamos una revisión de Luanda Sito y Emilce Moreno en torno a los aportes de las investigaciones de literacidad académica a la formación de docentes de lenguas. Las autoras analizan 50 trabajos que comprenden investigaciones empíricas publicadas en revistas indexadas en los últimos diez años y clásicos en el campo de los estudios de literacidad, identifican orientaciones específicas y

concluyen planteando discusiones para la práctica crítica en la formación docente.

A continuación, se ubica una reseña, elaborada por María Sol Iparraguirre, sobre *Literacy Lives in Transcultural Times* (2017). Este libro, editado por Rahat Zaidi y Jennifer Rowsell, es una compilación de estudios en los que se analizan formas de construcción identitaria a partir de prácticas de literacidad en escenarios socioeducativos actuales.

El número cierra con la sección “Autora invitada”, en la que presentamos una entrevista realizada para este número a Anne Haas Dyson, reconocida investigadora de la escritura en la infancia. A partir de su extensa trayectoria de trabajo de campo en aulas de escuelas primarias, Dyson reflexiona sobre los sentidos y características de la escritura en niños pequeños de contextos desfavorecidos; la metodología y las técnicas que emplea para estudiar la escritura y, finalmente, lo que considera son persistencias en los enfoques escolares de la escritura y su impacto en el desarrollo infantil.

En síntesis, el conjunto de trabajos del monográfico ofrece un panorama actual, necesariamente parcial, de los estudios de la escritura y la identidad con enfoque sociocultural. Con esta publicación, esperamos realizar un aporte a la consolidación de esta línea de estudios en la región y contribuir a ampliar su difusión en el ámbito de habla hispana.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (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*, 17(32), 113-136. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9925/2362abd72bb48f7319ab87b7efc0c87627fe.pdf>
- Atorresi, A. y Otero, G. (2021). Recontextualizaciones en el convivio preescénico: una modalidad de enseñanza de la noción de conflicto a actores con padecimientos de salud mental. *Calle 14. Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 16(29), 78-92. DOI: <http://doi.org/10.14483/21450706.17403>.

- Ballena, C. y Unamuno, V. (2017). Challenge from the margins: New uses and meanings of written practices in Wichi. *AILA Review*, 30(1), 120-143. DOI: <https://doi.org/fmqk>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Nueva York: Routledge.
- Barton, D. y Lee, C. K. (2012). Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. DOI: <https://doi.org/f35c8f>
- Bauman, R. y Briggs, C. (1990). Poetics and performances as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19(1), 59-88. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.19.100190.000423>
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. DOI: <https://doi.org/cgdm>
- Bhatt, I. (2017). Classroom digital literacies as interactional accomplishments. En M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *Researching new literacies: Design, theory, and data in sociocultural investigation* (pp. 127-150). Nueva York: Peter Lang.
- Birgin, J. (2020). Pensar-se como lectores y escritores en la universidad. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 79-106. DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58077>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa*. Londres: Routledge.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459. DOI: <https://doi.org/10.1111/josl.12042>
- Blommaert, J. y Varis, P. (2015). The importance of unimportant language. *Multilingual margins: A journal of multilingualism from the periphery*, 2(1), 4-9. DOI: <https://doi.org/10.14426/mm.v2i1.30>
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2010). Locating identity in language. En C. Llamas y D. Watt (eds.), *Language and identities* (pp. 18-28). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Burgess, A. e Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro: discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1989). Las prácticas de lo escrito. En P. Brown, E. Patlagean, M. Rouche, Y. Thébert y P. Veyne (coord.), *Historia de la vida privada* (tomo 3, pp. 113-162). Madrid: Taurus.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*. Barcelona: Gedisa.
- Collins, J. y Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Cope B. y Kalantzis M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. En B. Cope y M. Kalantzis M. (eds.), *A pedagogy of multiliteracies*. Londres: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & Education*, 59(1), 19-29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.007>
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Nueva York/Londres: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (2001). Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 9-39. DOI: <https://doi.org/10.1177/14687984010011002>
- Dyson, A. H. (2013). The case of the missing childhoods: Methodological notes for

- composing children in writing studies. *Written Communication*, 30(4), 399-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088313496383>
- Ehrlich, S. (2012). Text trajectories, legal discourse and gendered inequalities. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 47-73. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0003>
- Eisner, L. (2018). Hablar y escribir en la escuela media: un estudio de caso en torno a la escritura grupal. En M. S. Iparraguirre y M. Malvestitti (comps.), *Lectura, escritura y oralidad en la escuela. Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rioplatenses* (pp. 81-97). Viedma: Editorial UNRN.
- Eisner, L. (en prensa). Etnografía de la escritura en una escuela de adultos: el análisis de prácticas en torno a lo escrito en eventos de producción grupal de textos. En N. Ávila Reyes (ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario / Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic exchange*. The WAC Clearinghouse; Universidad Católica; Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en la Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES).
- Flores, N. y Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño-Murcia, S. de los Heros y V. Zavala (eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 149-184). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn online and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8-13. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721718762416>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (2006 [1974]). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Barcelona: Siglo XXI.
- Hamilton, M., Ivanič, R. y Barton, D. (eds.) (1994). *Worlds of literacy*. Avon/Bristol/Adelaida: Multilingual Matters.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01axx>
- Hernandez-Zamora, G. (2010). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol/ Nueva York/Ontario: Multilingual Matters.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (ed.), *Regimes of language: Ideologies, policies and identities* (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Ivanič, R. y Roach, D. (1990). Academic writing, power and disguise in language and power. *Working Papers Series*, 19. Lancaster: Centre for Language in Social Live.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "reading", and "writing" for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Jouve-Martín, J. R. (2009). Escritura, hegemonía y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and back. En J. Kalman y B. Street (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 387-398). México: Siglo XXI, Crefal.
- Kaartinen, T. (2015). The registers and persuasive powers of an Indonesian village chronicle. En A. Agha y Frog (eds.), *Registers of communication* (pp. 165-186). Studia Fennica Linguistica 18. Helsinki: Finnish Literature Society.

- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(3), 87-95.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI. Recuperado de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_605/a_8248/8248.pdf
- Kalman J. (2005). Mothers to daughters, pueblo to ciudad: Women's identity shifts in the construction of a literate self. En A. Rogers A (ed.), *Urban literacy: Communication, identity and learning in development contexts* (pp. 183-210). Hamburg: UILL
- Kataoka, K. (2003). Emotion and youth identities in personal letter writing. En J. Androutsopoulos y A. Georgakopoulou (eds.), *Discourse constructions of youth identities* (pp. 121-150). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Kell, C. (2017). Tracing trajectories as units of analysis for the study of social processes: Addressing mobility and complexity in sociolinguistics. *Text & Talk*, 37(4), 531-551. DOI: <https://doi.org/10.1515/text-2017-0016>
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Campinas: Mercado Aberto.
- Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. En R. Rojo (ed.), *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas* (pp. 173-203). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (2006). Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, (8), 409-424.
- Kleiman, A. (2008). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis) curso*, 8(3), 487-517. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>
- Knobel, M. y Lankshear, C. (eds.). (2007). Sampling "the new" in new literacies. En *A new literacies sampler* (pp. 1-23). Nueva York: Peter Lang.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1990). *Reading images: Sociocultural aspects of language and education*. Geelong: Deakin University.
- Lahire, B. (1992). *L' "illettrisme" en questions*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*, París: La Découverte.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Larson, J. y Maier, M. (2000). Co-authoring classroom texts: shifting participant roles in writing activity. *Research in the Teaching of English*, 34(4), 468-497. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40171482>
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756. DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2017). Imagined, prescribed and actual text trajectories: The "problem" with case notes in contemporary social work. *Text & Talk*, 37(4), 485-508. DOI: <https://doi.org/10.1515/text-2017-0013>
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2010). *Academic writing in global context*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. y McKinney, C. (2013). The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses,

- consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 415-439. DOI: <https://doi.org/10.1111/josl.12046>
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. DOI: <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- López-Bonilla, G. (2019). Los jóvenes en el cibercafé. Entre la literacidad tradicional y las nuevas literacidades. En S. Rappoport y M. S. Rodríguez Tablado (coords.), *Calidad de la educación: debates, investigaciones y prácticas* (pp. 146-167). Madrid: Dykinson.
- López-Bonilla, G. y Englander, K. (2011). *Discourses and identities in contexts of educational change*. Berna/Nueva York: Peter Lang.
- López-Bonilla, G. y Pérez-Fragoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En A. Carrasco-Altamirano y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 23-50). México, D. F.: Fundación SM.
- Lorenzatti, M. del C. (2009). ¿Qué me impide a mí no saber leer y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales. En J. Kalman y B. Street (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 171-185). México: Crefal, Siglo XXI.
- Marques da Silva, S. y Parker Webster, J. (2018). Positionality and stand-point: Situated ethnographers acting in on- and offline contexts. En D. Beach, C. Bagley y S. Marques da Silva (eds.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (pp. 501-512). Medford: Wiley Blackwell.
- Maryns, K. y Blommaert, J. (2006). Conducting dissonance: Code switching and differential access to context in the Belgian asylum process. En *Language ideologies, policies and practices* (pp. 177-190). Londres: Palgrave Macmillan.
- Maybin, J. (2006). Locating creativity in texts and practices. En J. Maybin y J. Swann (eds.), *The art of English: Everyday creativity* (pp. 413-455). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mbodj-Pouye, A. (2009). Tenir un cahier dans la région cotonnière du Mali. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 4(64), 855-885.
- Moje, E. (2000a). Critical issues: circles of kinship, friendship, position, and power: Examining the community in community-based literacy research. *Journal of Literacy Research*, 32(1), 77-112. DOI: <https://doi.org/10.1080/10862960009548065>
- Moje, E. (2000b). "To be part of the story": The literacy practices of gangsta adolescents. *Teachers College Record*, 102(3), 651-690. Recuperado de <http://www-personal.umich.edu/~moje/pdf/Journal/ToBePartoftheStory.pdf>
- Moje, E. (2009). A call for new research on new and multi-literacies. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 348-362. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27784339>
- Moje, E. y Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.7>
- Mosquera, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala*, 24(2), 219-229. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Niño-Murcia, M. (2004). "Papelito manda": la literacidad en una comunidad campesina de Huarochiri. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 347-365). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Nordmark, M. (2017). Writing roles: A model for understanding students' digital writing and the positions that they adopt as writers. *Computers and Composition*, 46, 56-71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2017.09.003>
- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Papen, U. (2005). Literacy and development: What works for whom? Or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries? *International Journal of Educational Development*, 25(1), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.05.001>

- Poveda, D., Cano, A. y Palomares-Valera, M. (2005). La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos. *Cultura y Educación*, 17(1), 53-66. DOI: <https://doi.org/10.1174/1135640053603346>
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of writing in the disciplines*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 55-81. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00037-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00037-0)
- Prior, P. (2005). Moving multimodality beyond the binaries: A response to Gunther Kress' "Gains and Losses". *Computers and Composition*, 22(1), 23-30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.007>
- Prior, P. (2015). Writing, literate activity, semiotic remediation. En G. Cislaru (ed.), *Writing(s) at the crossroads* (pp. 185-202). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Prior, P. (2017). Setting a research agenda for lifespan writing development: The long view from where? *Research in the Teaching of English*, 52(2), 211-219.
- Prior, P. y Olinger, A. (2019). Academic literacies as laminated assemblage and embodied semiotic becoming. En D. Bloome, L. Castanheira, C. Leung y J. Rowsell (eds.), *Rethorizing literacy practices: Complex social and cultural contexts* (pp. 126-139). Londres/Nueva York: Routledge.
- Prior, P. y Shipka, J. (2003). Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity. En C. Bazerman y D. Russell (eds.), *Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives* (pp. 180-238). WAC Clearinghouse.
- Rock, F. (2017). Recruiting frontstage entextualization: Drafting, artifactuality and written-ness as resources in police-witness interviews. *Text & Talk*, 37(4), 437-460. DOI: <https://doi.org/10.1515/text-2017-0012>
- Roozen, K. (2009). "Fan Fic-ing" English studies: A case study exploring the interplay of vernacular literacies and disciplinary engagement. *Research in the Teaching of English*, 44(2), 136-169. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27784355>
- Roozen, K. (2020). Coming to act with tables: Tracing the laminated trajectories of an engineer-in-the-making. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100-284. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.009>
- Roozen, K. y Erickson, J. (2017). *Expanding literate landscapes: Persons, practices, and sociohistoric perspectives of disciplinary development*. Utah: Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press.
- Rowsell, J. (2011). Carrying my family with me: Artifacts as emic perspectives. *Qualitative Research*, 11(3), 331-346. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794111399841>
- Rowsell, J. y Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 388-404. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.3.3>
- Rowsell, J. y Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a10>
- Rowsell, J., Prinsloo, M. y Zhang, Z. (2012). Socializing the digital: Taking emic perspectives on digital domains. *Language and Literacy*, 14(2), 1-5. DOI: <https://doi.org/10.20360/G26W22>
- Scollon, R. y Scollon, S. B. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Sebba, M. (2003). Spelling rebellion. En J. Androutsopoulos y A. Georgakopoulou (eds.), *Discourse constructions of youth identities* (pp. 151-172). Ámsterdam: John Benjamins.
- Sito, L. (2010). "Ali ta a palavra deles" = um estudo sobre praticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. [Tesis de maestría]. Maestría en Lingüística Aplicada, Instituto de Estudios de Lenguaje, Universidad Estadual de Campinas, Campinas.
- Sito, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. [Tesis de doctorado]. Doctorado

- en Lingüística Aplicada, Instituto de Estudios de Lenguaje, Universidad Estadual de Campinas.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, (83), 159-185. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Trimbur, J. (2009). Popular literacy and the resources of print culture: The South African Committee for Higher Education. *College Composition and Communication*, 61(1), 85-108. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40593516>
- Unamuno, V. (2011). Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Interacções*, 7(17), 11-35. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.444>
- Vargas Franco, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Folios*, 39, 13-29. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios13.29>
- Velghe, F. (2011). Lessons in textspeak from Sexy Chick: Supervernacular literacy in South African instant and text messaging. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 1. Recuperado de <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/lessons-in-textspeak-from-sexy-chick-supervernacular-literacy-in->
- Vóvio, C. L. (2008). Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. *Linguagem em (Dis)curso*, 8(3), 439-466. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300003>
- Wilson, A. (2003). Nike trainers, my one true love—Without you I am nothing. En J. Androutsopoulos y A. Georgakopoulou (eds.), *Discourse constructions of youth identities* (pp. 173-195). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.
- Zavala, V. (2020). ¿Códigos o prácticas? Una reflexión sobre el lenguaje desde la educación intercultural bilingüe en el Perú. En M. Niño-Murcia, S. de los Heros y V. Zavala (eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 303-333). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Debates actuales
en el estudio de
las prácticas
de escritura



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración

Society through the lens of language: a new look at social groups and integration

Jan Blommaert*

Traductora: Laura Eisner**

Resumen

En este ensayo, el lingüista belga Jan Blommaert postula que el sustento empírico de la sociolingüística y su foco en la descripción de los patrones de interacción de las comunidades pueden aportar al enriquecimiento y el ajuste de la teoría social en general. En particular, Blommaert revisa los principios clásicos –así como las visiones no convencionales– de la teoría de los grupos sociales y la teoría de la integración social, para proponer innovaciones a partir de los hallazgos de investigaciones sociolingüísticas centradas en la articulación entre las interacciones *online* y *offline*, y los efectos identitarios que desencadenan. En relación con los grupos sociales, sostiene la existencia de grupos *livianos* en simultaneidad con los grupos *sólidos* (clases, etnias) de las teorías clásicas, y lo ilustra a partir de diversas investigaciones que dan cuenta de prácticas multimodales livianas (como la escritura en redes) que producen formas de cohesión social. Por otra parte, plantea que la teoría de la integración social clásica, basada en la idea de la completa incorporación del inmigrante a una única sociedad receptora, debe ser renovada a la luz de los nuevos modos de integración en contextos de diáspora que las TIC promueven. Para fundamentar esta hipótesis, revisa investigaciones que analizan grados de integración de las personas en muy diversas comunidades con cuyos miembros interactúan desplegando repertorios comunicativos superdiversos. Ambos desarrollos permiten al autor afirmar el aporte de las herramientas y los conceptos de la sociolingüística anclada en el análisis empírico de interacciones y prácticas de literacidad multimodales para describir los procesos, formaciones y estructuras que constituyen el objeto de las ciencias sociales.

Palabras clave: sociolingüística de las interacciones en línea, teoría social, prácticas multimodales, interfaz *online/offline*, producción de identidad, patrones de interacción social.

Abstract

In this essay, Belgian sociolinguist Jan Blommaert holds that the empirical base of sociolinguistics, as well as its focus on interaction patterns within communities, can be a rich source for new theoretical directions in social sciences and humanities. Specifically, Blommaert discusses classic – and also less conventional- conceptualizations of the theory of social groups and the theory of social integration to point out the need for innovation based on the insights from sociolinguistic research focusing on online/offline interactions and the identity effects they trigger. Firstly, the article highlights the need to study “light” social groups along with the “solid” groups (defined by features such as class or ethnicity) of classical sociological theory, illustrating this with reference to research on light multimodal practices (such as network literacy) which lead to new contemporary forms of social cohesion.

* Babylon, Center for the Study of Superdiversity, Tilburg University, Países Bajos.

** Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza, Argentina. Correo electrónico: leisner@unrn.edu.ar

Secondly, it suggests that classic views of social integration, entailing immigrants' full integration into their host community, should be reconsidered in the light of new modes of integration in diasporic contexts enabled by new information technologies. To support this claim, Blommaert draws on research showing immigrants' various degrees of integration in different communities located across the world, achieved through a wide range of technological devices and superdiverse communicative repertoires. These two arguments confirm, in the author's view, the potential of contemporary sociolinguistics –firmly grounded on empirical analyses of multimodal practices and interactions– to describe the processes, formations and structures that constitute the object of social sciences.

Keywords: online sociolinguistics, social theory, multimodal practices, online/offline interface, identity performance, patterns of social interaction

Introducción

Hay aspectos de la actividad científica que no son habitualmente desarrollados por los sociolingüistas, y uno de ellos es la construcción autoconsciente de teoría¹. Los sociolingüistas, a grandes rasgos, parecen compartir una percepción de sí mismos como analistas firmemente anclados en lo empírico, dedicados a la exploración rigurosa de detalles sociolingüísticos y patrones en los que estos pueden ser comprendidos. En esos ejercicios, si bien pueden desarrollarse constructos, conceptos y categorías teóricas –y esto sucede frecuentemente–, en general, esos constructos, conceptos y categorías se presentan como válidos únicamente dentro del campo de la sociolingüística, dejando a otros la tarea de extrapolarlos hacia una teoría social más amplia².

Sin embargo, esos otros casi nunca hacen esa extrapolación. Salvo en contadas excepciones, los sociólogos tradicionales se han negado a prestar atención a aquello que ellos mismos ven como

definitorio de la vida social: la interacción humana. En 1969, Herbert Blumer (una de esas excepciones) sintetizaba el campo de la siguiente manera:

[...] una sociedad consiste en individuos que interactúan entre sí. Las actividades de los miembros se producen predominantemente en respuesta a otros o en relación con otros. Aunque esto es casi universalmente reconocido en las definiciones de la sociedad humana, la interacción social usualmente se da por sentada y se la trata como si tuviera poca o ninguna importancia en sí misma. (Blumer, 1969, p. 7)

El efecto es que una gran parte de la famosa *imaginación sociológica*³ de C. Wright Mills (1959) se basa en visiones abstractas y frecuentemente idealizadas de los patrones de interacción social que no tienen los pies sobre la tierra, por así decirlo. Y recíprocamente, estas visiones abstractas e idealizadas, ahora convertidas en conceptos y categorías teóricas, son transferidas, como lo ha observado Glyn Williams (1992), a la sociolingüística tradicional, para –recién en ese momento– darse de bruces con resultados empíricos que, en muchos casos, matizan sustancialmente los modelos y, en otros, incluso los contradicen abiertamente. Este potencial de la sociolingüística para reajustar la teoría social, o incluso para crearla, sigue siendo infravalorado.

La tesis central de este ensayo es que los sociolingüistas son –nos guste o no– un tipo especializado

1 Este artículo es parte de un proyecto que denomino "Durkheim e internet", dedicado precisamente a transformar los hallazgos de la sociolingüística contemporánea en planteos de la teoría social. Véase Blommaert (2017) para una revisión y una primera síntesis. El caso de la integración fue presentado en la conferencia "Connecting the dots", en la Universidad Sultan Qaboos, Omán, en noviembre de 2016. Agradezco a Najma Al Zidjaly y muchos otros participantes por las estimulantes respuestas y la discusión de las ideas que presenté allí.

2 Se pueden encontrar ejemplos de esto en los ensayos de Coupland (2016). El volumen está dedicado a "debates teóricos" y un aspecto destacado es que esos debates se sitúan casi exclusivamente dentro de la sociolingüística como disciplina. Sin duda, esta tarea es imprescindible; de hecho, la actualización teórica debería ser un rasgo constante de todo proyecto científico. Pero la conexión evidente entre la teoría sociolingüística y la teoría social sigue quedando muy relegada. Observemos que una forma concreta en que los sociolingüistas han procurado incorporar la teoría social en sus trabajos consiste en recurrir al puñado de teóricos sociales que sí abordaron el lenguaje en sus múltiples modos de existencia. Pensemos en Bourdieu, Foucault, Habermas, Laclau y, por supuesto, Goffman, como los casos más prominentes.

3 Para Mills, el término *imaginación sociológica* remitía a un nivel fundamental de teorización sociológica, el nivel en el que "se indaga la estructura de la sociedad moderna y dentro de esa estructura se formulan las psicologías de una diversidad de hombres y mujeres" (1959, p. 5).

de sociólogos, que observan la sociedad a través de las lentes del lenguaje y de la interacción. Esta última es un objeto sociológico sui generis con una inmediatez y una precisión únicas para analizar empíricamente la dinámica de la vida social: todo espacio y todo evento social se caracteriza por patrones de interacción que le son específicos y los cambios en esos espacios se manifiestan en el comportamiento interaccional mucho antes de que se evidencien en las estadísticas. En ese sentido, concibo a la sociolingüística contemporánea avanzada como un instrumento de confirmación empírica de datos para otras ciencias sociales y humanas, y como una potente fuente de hipótesis (en otras palabras, *teorías*) innovadoras y con base empírica, de relevancia general.

Ofreceré dos ilustraciones del potencial de la sociolingüística contemporánea como fuente de nuevas direcciones teóricas en las ciencias sociales en general. Ambas son –por supuesto– tentativas y exploratorias; sin embargo, se apoyan firmemente en una cantidad considerable de evidencia sociolingüística y por tanto son, para usar el ya clásico término de [Glaser y Strauss \(1967\)](#), *teorías fundamentadas*. En primer lugar, mostraré cómo la investigación sociolingüística actual puede arrojar nuevas luces sobre un problema conceptual antiguo y persistente en la sociología: el de la definición y delimitación de grupos sociales. La segunda propuesta se relaciona con lo anterior: en la sociología tradicional (en especial en la tradición durkheimiana y parsoniana), la integración social se considera esencial para comprender el desarrollo de las sociedades y los grupos sociales incluidos en ellas. Propongo que la conceptualización tanto de la integración social como de los grupos sociales puede ser mejorada de manera significativa si se apela a los hallazgos procedentes del estudio sociolingüístico de la interfaz *online/offline* (en línea/fuera de línea)⁴. Permítanme ofrecer algunas observaciones sobre esto último.

Una teorización del mundo social *online/offline*

La teoría social más conocida tiene sus orígenes en el siglo XX y evidencia diferentes intentos de dar sentido a un tipo concreto (o, más bien, ideal) de sociedad. Esto significa: una sociedad caracterizada por determinados tipos de población; relaciones socioculturales, económicas y políticas e identidades que de ellas derivan; instituciones y otras formas de infraestructura sociocultural, económica y política. Una sociedad que, debido a todas esas características, es propensa a determinadas líneas de desarrollo que tienden a generar formas específicas de poder, conflicto y desigualdad, pero también formas de cultura, felicidad y autoconfianza. Ahora bien, mi próxima frase puede parecer una obviedad: las sociedades que eran objeto de tales esfuerzos teóricos eran sociedades preinternet, sociedades *offline*, como las llamaríamos actualmente. La primera generación de sociolingüistas también se enfrentaba con una sociedad en la que los patrones de interacción social eran *offline* y en la que los patrones de sociabilidad generados por esos modos de interacción tenían un carácter tangible, *no virtual*, basado de la copresencia espaciotemporal. John Gumperz no analizó las interacciones en Facebook, debido a la inexistencia de Facebook.

Mirando hacia atrás, después de más de dos décadas, el trabajo de [Manuel Castells \(1996\)](#) y de [Arjun Appadurai \(1996\)](#), no podemos dejar de sorprendernos de la agudeza de su capacidad de anticipación. Ambos fueron vistos, en su momento, como teóricos de la globalización. La globalización, ciertamente, tuvo un fuerte ascenso como tema de investigación después del final de la Guerra Fría; no –debe subrayarse– porque la globalización fuera un fenómeno *nuevo* (el mundo ya estaba efectivamente globalizado a fines del siglo XIX y algunos aspectos importantes de la globalización existían desde mucho antes; ver [Wallerstein, 1983](#); [Hobsbawm, 1987](#)), sino porque la globalización había adquirido una infraestructura de tecnologías

4 Nota de trad.: mantendremos en inglés estas categorías a lo largo del artículo dada su alta frecuencia de uso en contextos de habla hispana y su mayor simplicidad en comparación con su traducción.

de la información y la comunicación (TIC) de un poder, impacto y alcance sin precedentes, posibilitando la compresión espaciotemporal, los saltos de escala de lo local a lo global y una economía del conocimiento descentralizada, en la que las aplicaciones de internet ingresaban (como *commodities* generalizadas) en la vida institucional y cotidiana a un ritmo vertiginoso.

Los efectos de las TIC en la sociedad y la vida social en todos sus aspectos llevaron a Castells y a Appadurai a considerar su era como una etapa de discontinuidad histórica, incluso de cambio revolucionario, dado que la trama social misma y la naturaleza de su dinámica social se habían alterado profundamente. Desde la perspectiva de Appadurai (1996), habíamos entrado en otro tipo de modernidad, que denominó *globalización vernácula*⁵.

La megarrétorica de la modernización desarrollista [...] en muchos países aún nos acompaña. Pero en muchos casos está matizada, interrogada y domesticada por las micronarrativas del cine, la televisión, la música y otras formas de expresión, que permiten que la modernización se reescriba más como una globalización vernácula y menos como una concesión a las políticas nacionales e internacionales de gran escala. (p. 10)

Debido a la rápida expansión de las nuevas TIC, Appadurai (1996) señaló la existencia de “nuevas formas de desfase entre los vecindarios espaciales y virtuales” (p. 194), que complejizan seriamente el significado que puede adquirir un término como *práctica local*; asimismo, anticipó el surgimiento de *esferas públicas diaspóricas* que revelarían nuevos horizontes para la acción política y social, hasta entonces confinadas en el interior del Estado-nación (p. 22). Por su parte, Castells (1996) describió el enorme efecto de las nuevas TIC en los procesos económicos y políticos, la organización del trabajo, la producción de identidades y la

organización social. Castells predijo el desarrollo de un nuevo tipo de formación social que llamó *red* y que no estaba limitada por las fronteras tradicionales de los grupos sociales. Ambos avizoraron un nuevo y complejo orden sociocultural, político y económico en proceso de gestación, e invitaron a otros a sumarse a la descripción y teorización de estos cambios. Algunos de quienes respondieron a ese llamado eran sociolingüistas.

Desde entonces, la sociolingüística de las interacciones en línea (*online sociolinguistics*) ha aportado considerablemente a la comprensión tanto de nuevas formas de interacción social *online* como de los efectos identitarios que estas desencadenan, que resaltaré brevemente (para revisiones del campo, ver Leppänen y Peuronen, 2012; Androutsopoulos, 2016; Varis y Van Nuenen, 2017; Leppänen, Westinen y Kytölä, 2017).

1. En líneas generales, el surgimiento de la comunicación *online* como un aspecto de la vida cotidiana ha aumentado enormemente la importancia de la *literacidad* y, más específicamente, de la literacidad multimodal. La comunicación *online* es casi en su totalidad escrita (o *diseñada*: Kress, 2003; Jewitt, 2013). La escritura, como sabemos, es un campo de normatividad que se estructura de manera muy diferente del discurso oral –los errores de escritura son tratados con una tolerancia bastante menor que los errores en el habla–, pero, al mismo tiempo, las prácticas de escritura *online* despliegan un notable dinamismo y una tendencia a la innovación que desplazan las fronteras tradicionales de *lo escrito* (y evidentemente, las de la lengua en su sentido tradicional). Pensemos en el uso, hoy extendido, de emoticones y expresiones como “OMG” y “LOL”, en la influencia del registro del *hiphop* basado en el AAVE en los nuevos géneros de comunicación *online* y en dispositivos móviles (Kytölä y Westinen, 2015)⁶; en las complejas imbricaciones de

5 Esto puede, por tanto, leerse como una glosa de lo que en otros escritos describimos como *superdiversidad*. (Ver Blommaert, 2010; Arnaud, 2016; Blommaert y Rampton, 2016; Arnaud, Karrebaek y Spotti, 2017).

6 Nota de trad.: “OMG” es una sigla informal de “Oh, my God”, así como

recursos visuales, textuales, estáticos y dinámicos de los sitios web contemporáneos y, especialmente, en el fenómeno de los memes (Du, 2016; Blommaert, 2015a). Las personas *hacen* cosas muy distintas en –y con– el material semiótico cuando están *online*, en comparación con lo que hacen en contextos *offline*.

2. Mucho de lo que se hace, especialmente en las redes sociales, parece ser lo que se conoce como *comuni3n f3tica*: la transmisi3n y el intercambio de mensajes en los que la importancia central est3 no en el contenido proposicional (la *informaci3n*), sino en el mantenimiento de las relaciones sociales *conviviales* y la realizaci3n de determinados actos de identidad; por ejemplo, ser *amigo* en Facebook a trav3s de un “Me gusta”, “seguidor” a trav3s de retuiteos de Twitter o, simplemente, “conocido” a trav3s de mensajes de celular breves y r3pidos (Miller, 2008; Jones, 2014; Varis y Blommaert, 2013; Velghe, 2013).
3. Las fronteras entre los procesos sociales *online* y *offline* son *porosas*. Los registros propios de las actividades *online*, como los juegos masivos *online*, pueden permear el l3xico cotidiano de los jugadores (*gamers*) y transformarse en nuevos recursos indexicales para expresar lazos sociales (Sierra, 2016), as3 como las actividades *online* pueden convertirse en un entorno de aprendizaje donde se construyen y circulan recursos que en la actualidad tambi3n tienen una influencia profunda en las pr3cticas *offline* (Lepp3nen, 2007; Maly y Varis, 2015; Blommaert, 2016). Inversamente, las caracter3sticas de las identidades *offline* pueden incidir en la elecci3n y el uso de determinadas plataformas *online* y modos de conducta espec3ficos

(boyd, 2011). Y, por supuesto, fen3menos nuevos como las citas *online* est3n destinados a *salir offline* en cuanto se han dado los primeros pasos *online* (Toma, 2016). Adem3s, internet se ha transformado en un enorme repositorio de material expl3citamente did3ctico y normativo –el g3nero del tutorial– en el que las personas pueden obtener instrucciones claras para formar determinadas formas de identidad (Blommaert y Varis, 2015).

4. A pesar de todo esto, las formas *online* de presentaci3n de s3 tienen *caracter3sticas y potencialidades propias*, que no se pueden reducir a los recursos existentes *offline*. Debido a la ausencia, en general, de contacto *cara a cara*, las personas pueden ocultarse detr3s de un alias y construirse como personajes completamente ficcionales –algo que caracteriza el costado m3s oscuro del mundo social *online* (boyd, 2014, p. 100)–. Pero en un sentido m3s positivo, las personas tienden a presentarse a s3 mismas en el modo *mi mejor d3a* –la forma en que desean ser percibidas por los dem3s (Baron, 2008, p. 71; boyd, 2014)–. Tambi3n existe una multiplicidad de g3neros discursivos nuevos y reconfigurados, que van desde los formatos de escritura colaborativa tipo wiki, hasta modos particulares de narrativa confesional que dan lugar a debates vinculados con la privacidad y los l3mites de la autoexposici3n (cf. Page, 2012; Van Nuenen, 2016). El mundo *online* es un espacio donde pueden performarse formas *espec3ficas* de producci3n de identidad, con pocas conexiones con lo que sucede en otros espacios.

M3s all3 de lo que acabamos de se3alar, todo lo anterior implica que una gran parte de la producci3n de identidad en el mundo contempor3neo oscila entre contextos *online* y *offline*, y se transfiere de unos a otros, creando as3 intrincadas conexiones entre, por ejemplo, lo que se espera o se acepta en Facebook y lo que sucede en el

“LOL” lo es “laughing out loud” y ambas son utilizadas por usuarios de redes tanto en contextos de habla inglesa como hispana. AAVE es la sigla de “African American Vernacular English”, o ingl3s vern3culo afroamericano.

patio de la escuela (si se piensa en el *ciberbullying*) o en los espacios laborales (si se piensa en los empleadores que revisan las cuentas de redes sociales de sus empleados). Así, lo que posibilita actualmente la articulación *online/offline* es un enorme crecimiento de la variedad disponible de *cronotopos* y conexiones entre cronotopos, en los que es posible organizar y evaluar normativamente el comportamiento social y los efectos identitarios (ver Blommaert y De Fina, 2017). De este modo, el carácter cronotópico de las identidades configura actualmente un vasto panorama de identidades posibles y esperadas, mucho mayor que las que permitirían captar las variables *sólidas* y burocráticas habitualmente utilizadas por la tradición sociológica (nacionalidad, género, etnicidad, religión, clase, edad, entre otras). La variación de los cronotopos entre los que nos movemos en la vida social *online/offline* exige, y nos provee de, una multiplicidad de *identidades livianas*, que no excluyen las antiguas categorías *sólidas* ya establecidas, sino que las complementan. Las variables *sólidas* como la raza, el género, la clase o la etnicidad no están ausentes, sino que se performan de formas diferentes y, en ocasiones, sorprendentes, por lo cual requieren un balance más delicado con muchas otras formas livianas de identidad. Para mencionar solo dos, la clase social no desaparece, y tampoco la etnicidad, pero ahora ambas pueden concebirse como identidades *estilizadas* más que *dadas*, ya que son construidas a partir de un repertorio de identidades que contiene muchas orientaciones diferentes (ver, por ejemplo, Rampton, 2006; Harris, 2006; boyd, 2011; Goebel, 2015; Wang, 2015; Faudree, 2016; Fox y Sharma, 2016).

Una teoría de los grupos sociales livianos

Estas observaciones obviamente resultan pertinentes también para todo análisis de grupos sociales, ya que no hay ninguna forma realista de hablar de la identidad de un individuo sin considerar, explícita o implícitamente, las unidades sociales más grandes en referencia a las cuales se performa esa identidad.

Todas las propuestas de conceptualización de las unidades sociales –*grupos, comunidades, incluso sociedad*– tienen un largo pedigrí. Los clásicos de la sociología abordan como objeto *la sociedad* y procuran identificar y expresar las reglas que la orientan. La sociología, se dice, es la ciencia de la sociedad. Sin embargo, la forma de definir *sociedad* ha sido un foco de discusión desde los primeros pasos de la sociología como ciencia. En términos generales, los autores reservan el término *sociedad* para los aspectos percibidos como *permanentes* en un sistema social, en muchos casos circunscritos *ad hoc* (por ejemplo, en los trabajos de Durkheim y Parsons) en el marco del Estado-nación. Por tanto, hay una inclinación hacia aquellos aspectos que se consideran menos sujetos a cambios rápidos o radicales, en oposición a aspectos considerados superficiales, pasajeros o menos confiables como indicadores de la estructura social. No obstante, en muchos casos este uso del término *sociedad* está escasamente fundamentado. George Simmel (1950) señalaba sobre este punto que

[...] solo un apego superficial al uso lingüístico (un uso ciertamente adecuado para la práctica cotidiana) nos hace reservar el término “sociedad” únicamente para interacciones *permanentes*. Más específicamente, las interacciones que tenemos en mente cuando hablamos de “sociedad” están cristalizadas como estructuras delimitadas y consistentes, como el Estado y la familia, el gremio y la Iglesia, las clases sociales y las organizaciones basadas en intereses comunes. (p. 9)

Encontramos la misma preferencia por esas formas *sólidas* y *permanentes* de organización en los escritos de Parsons (por ejemplo, 1964, 2007), quien, para caracterizar la sociedad, se concentró en el patrón dominante de *valores* y sus efectos integradores, mientras que describía los grupos sociales más pequeños y livianos como unidos por *normas*, con lo que muchas veces las interacciones entre ambos grupos terminaban en

contradicciones y desorden. Esta jerarquización en la que la sociedad es presentada como organizada en primer lugar por lazos fuertes dentro de comunidades sólidas como las mencionadas por Simmel (el Estado, la Iglesia, etc.) y, en segundo lugar, por lazos más livianos entre una multiplicidad de grupos sociales, no impidió –por supuesto– que se prestara atención a estos últimos. Pero los estudios de subgrupos sociales más pequeños tendían a enfatizar su carácter relativamente superficial y efímero. Veamos, por ejemplo, la forma en que Bourdieu y Passeron (1964) describen la comunidad estudiantil parisina de los años 1960: “El medio estudiantil está posiblemente más desintegrado hoy que en toda su historia [...]. Todo nos lleva, por tanto, a dudar de si los estudiantes constituyen, efectivamente, un grupo social homogéneo, independiente e integrado” (pp. 54-55, trad. del autor del original en francés).

La falta de homogeneidad, independencia o autonomía y el bajo nivel de integración determinan entonces la naturaleza de los estudiantes como grupo social. Bourdieu y Passeron claramente consideran a los estudiantes menos *grupo social* que, por ejemplo, las clases sociales, y no deberíamos dejarnos llevar por las apariencias de una grupalidad superficial: “Los estudiantes pueden tener prácticas en común, pero eso no debería llevarnos a concluir que tienen experiencias iguales de esas prácticas ni, sobre todo, una experiencia colectiva” (1964, pp. 24-25).

Precisamente el mismo argumento fue utilizado por Goffman en *Encounters* (1961), cuando describió a los jugadores de póker como una comunidad fuertemente focalizada de personas, sin otros contactos entre ellas más allá del juego, donde compartían reglas de conducta claras y transparentes (y, cada vez que alguien se sumaba a una partida, se daba por sentado que también las compartía). Goffman concibió esos agrupamientos estrechos, pero breves y efímeros, como conjuntos de personas que compartían *solo las reglas de los encuentros* (una microhegemonía, podríamos decir) y no mucho más. Esos grupos livianos podían

estudiarse como modo de lograr un conocimiento sobre procesos sociales fundamentales como la socialización y el desarrollo de la identidad (ver Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1961 como un ejemplo clásico). Pero no podían ser percibidos siquiera como grupos sociales y, cuando se trataba de comprender la *sociedad*, la atención debía dirigirse a las comunidades sólidas. Estas estaban hasta tal punto reificadas que cualquier modificación del conjunto establecido de comunidades sólidas que pudiera potencialmente dislocar el consenso sobre su estabilidad y homogeneidad interna llevaba invariablemente a fuertes controversias⁷.

Simmel, como vimos, expresa ser consciente del carácter convencional –es decir, no teorizado– de este consenso en torno al alcance de *sociedad*. Y después de mencionar “el Estado y la familia, el gremio y la Iglesia, las clases sociales y las organizaciones basadas en intereses comunes” como espacios estereotípicos para las “interacciones permanentes”, continúa:

Pero, además de estas, hay una cantidad incommensurable de formas de relación y tipos de interacción menos conspicuos. Considerados individualmente, estos pueden parecer irrelevantes. Pero dado que, en las prácticas efectivas, están insertos en las formaciones sociales, abarcadoras y, por así decirlo, oficiales, solo ellos producen la sociedad como la conocemos [...]. Basándose solo en las grandes formaciones sociales –la materia tradicional de las ciencias sociales– no sería posible reconstruir la vida real de la sociedad como la percibimos en nuestra experiencia. (Simmel, 1950, p. 9)⁸

7 Pensemos en los múltiples debates a lo largo del siglo XX sobre el concepto y la validez de la clase social como noción sociológica clave. Los intentos de “inventar” clases sociales nuevas o adicionales siempre fueron recibidos con hostilidad; por ejemplo, la descripción de C. Wright Mills (1951) de una incipiente clase de *profesionales administrativos* o la propuesta de Guy Standing (2011) de considerar al *precariado* como una clase en vías de surgimiento.

8 Fue con esta cita que Erving Goffman inició su defensa de tesis y gran parte del trabajo de Goffman se puede ver, entonces, como dedicado a los procesos básicos de *sociación* que Simmel delineó, desarrollados en el marco de las “formas de relación y tipos de interacción menos conspicuos”. Agradezco a Rob Moore por esta observación.

En otras palabras –y aquí hay una exhortación metodológica de importancia considerable–, si nos proponemos comprender “la sociedad como la conocemos”, necesitamos observar estas “formas de relación y tipos de interacción menos conspicuos” no *en lugar de*, sino *a la vez que* “las grandes formaciones sociales”. Solo podemos acceder a *la sociedad*, necesariamente abstracta, a través de la investigación de las microprácticas realizadas *en terreno* por sus miembros, teniendo en cuenta que esas microprácticas pueden alejarse bastante de lo que creemos caracteriza a *la sociedad* y que pueden llegar a evidenciar complejos vínculos entre prácticas y aspectos de la estructura social (ver [Collins, 1981](#)).

Para los sociolingüistas, este es un problema conocido: la *Lengua* con mayúscula solo puede analizarse a partir de la indagación de sus formas concretas y situadas de uso y, aunque preferimos definir la Lengua como un objeto estable, autónomo y homogéneo, las formas efectivas de uso están caracterizadas por una variabilidad, una diversidad y un dinamismo que resultan abrumadores. Comprender qué es el lenguaje y qué hace, en la realidad de la vida social, nos obliga a tomar como objeto las formas variables, diversas y dinámicas del uso lingüístico (el *habla*), aunque no puedan ser inmediatamente encuadradas en un marco normativo de Lengua (ver Hymes, 1996). Más aún: un espacio privilegiado de investigación, con potencialidades analíticas muy novedosas, son los grupos de pares pequeños y muy heterogéneos, donde las fronteras de las lenguas y de las *grandes formaciones sociales* están difuminadas (por ejemplo, [Gumperz, 1982](#); [Rampton, 2006](#); [Harris, 2006](#); [Jørgensen, 2008](#)).

En este punto, podemos extender el alcance de estas conclusiones y llevarlas al campo más amplio de la acción social. El núcleo teórico de lo que sigue puede sintetizarse así:

- Las prácticas sociales *online* generan un amplio espectro de comunidades livianas, con formas completamente novedosas;

- en los contextos sociales *online/offline* que habitamos, comprender la acción social requiere atender a esos grupos livianos a la vez que a los grupos sólidos, dado que en la experiencia cotidiana de grandes cantidades de personas, la pertenencia a grupos livianos muchas veces predomina sobre la pertenencia a comunidades sólidas;
- las comunidades livianas exhiben, pues, muchos de los rasgos que tradicionalmente se adscriben a las comunidades sólidas. Más aún: si queremos comprender las formas contemporáneas de cohesión social, necesitamos tomar conciencia del rol central de las comunidades livianas y de las prácticas livianas de convivialidad como factores de cohesión.

Permítanme desarrollar brevemente el primer punto. Para aquellos que se preguntan si internet ha creado algo nuevo en relación con las formaciones sociales: sí, lo ha hecho. Las redes sociales, en particular, han generado grupos que no se habían registrado nunca: enormes comunidades de usuarios, quienes –a diferencia de las audiencias de televisión– contribuyen activamente con los contenidos y los patrones de interacción de los nuevos medios.

Los 1790 millones de usuarios de Facebook constituyen una comunidad de medios que no tiene precedente en la historia; esto también vale para los aproximadamente 10 millones de personas que juegan el juego masivo *online* World of Warcraft y los 50 millones de personas que usan la aplicación de citas Tinder para conocer a un(a) compañero(a) apropiado(a).

Todas estas comunidades están formadas por individuos que se unen a ellas voluntaria y activamente para realizar tipos completamente nuevos de prácticas sociales. La pertenencia a esos grupos es experimentada por muchos de sus miembros como indispensable en la vida cotidiana, incluso si las prácticas desarrolladas en esos grupos no se ven como vitales o indicativas de su identidad principal –esos son grupos y prácticas livianos–.

Pero además de esas comunidades voluntarias, internet genera también comunidades *involuntarias* a través de sus funciones algorítmicas, reuniendo a personas en redes agrupadas por intereses y perfiles comunes, de las que los integrantes no siempre están al tanto. Internet genera, por tanto, una serie de nuevas identidades *performadas* y a la vez una serie de nuevas identidades *adscritas*; mientras que las primeras habitualmente funcionan como espacios de interacción interpersonal e intercambio de saberes entre los usuarios, la función de las últimas es opaca para los miembros adscritos, que son categorizados en función de las prioridades de terceros, las cuales van desde los estudios de mercado a la seguridad y la inteligencia.

Una vez establecidos estos aspectos básicos, paso ahora a la articulación *online/offline* y a revisar algunas de las investigaciones que estudian cómo el interjuego de recursos identitarios *online* y *offline* habilita la formación de estos tipos específicos de comunidad.

En un estudio reciente, Ico Maly y Piia Varis (2015) muestran cómo la comunidad urbana *hipster*, actualmente muy conocida, debe ser analizada como una instancia típica de la globalización vernácula descrita por Appadurai. Si los *hipsters* se han transformado en un fenómeno globalizado, sus condiciones de surgimiento, sus características y posiciones sociales están determinadas localmente y forman –en conjunto– un campo identitario polinómico y microhegemónico (ver Blommaert, 2017). Los rasgos globales de los grupos son en su mayor parte imágenes basadas en internet que abarcan el estilo de vida, el *ethos* de consumo y una misma orientación en el vestir y el uso de *commodities* (pensemos en el culto al café, las barbas, los pantalones ajustados, los *iPhones* y los anteojos *vintage* como rasgos emblemáticos). Internet ofrece, como lo demuestran Maly y Varis, montones de recursos en tutoriales para *hipsters* en construcción (o bien *hipsters* inseguros) de todo el mundo. Internet funciona, por tanto, como un *entorno de aprendizaje* de las diversas normas que moldean y regulan las culturas *hipster*. Entre esas

normas se incluyen las sutiles distinciones discursivas relativas a la propia categoría de *hipster*:

Es posible distinguir, así, grupos sociales que se visten como *hipsters*, comparten un discurso de identidad basado en la autenticidad y frecuentan lugares *hipsters*. Estos se distancian de otro grupo de personas a los que ellos denominan “*hipsters*”: un verdadero *hipster* es alguien que se niega a ser parte de un grupo social y por tanto rechaza la categoría de *hipster*, que está reservada para las personas que desean desesperadamente ser *hip* [“modernas”] y, por lo tanto, no son reales ni auténticas. Tampoco son innovadoras o marcadoras de tendencias, como sí lo son los auténticos *hipsters* individualistas. (Maly y Varis, 2015, p. 10)

De este modo, hay una fuerte tendencia a autoidentificarse como individualistas no estándar y contraculturales que, sin embargo, va de la mano con un consumismo neoliberal (y, por tanto, estándar) exuberante y declarado, apoyado en la industria global de la moda *ajustada*. Como resultado, esta búsqueda del individualismo termina en un grado notable de uniformidad global. Los *hipsters* son, más que nada, identificables como *hipsters*, aunque los acentos locales tienen su importancia y portan valores de identidad local, y aunque la fractalidad habitual de órdenes de indexicalidad habilita nuevas subdivisiones dentro del campo *hipster*, tales como el *mipster* (de *muslim hipster*, *hipster* musulmán).

Maly y Varis proponen el término *micropoblación translocal* para describir a los *hipsters*, y es fácil pensar en otros estilos de vida globalizados que también se corresponderían con esta categoría –pensemos en el hiphop, el rasta, el metal o las comunidades góticas, pero también en los fashionistas, los amantes de la comida y los fanáticos de ligas de fútbol, entre otros–. Estas micropoblaciones se podrían describir más precisamente como grupos de personas que están conectadas de manera translocal en lo que podría denominarse *comunidades de conocimiento*, mientras que

localmente se desenvuelven en *comunidades de prácticas*. Este último término es más conocido y fue usado por Lave y Wenger (1991) para describir grupos con interacciones frecuentes que conforman un entorno de aprendizaje de normas y reglas (no muy diferente de los *conocidos* en los *Encounters* de Goffman (1961), o de los estudiantes de medicina de Becker et al. (1961)) y evidentemente el conocimiento es –desde la perspectiva de Lave y Wenger– un componente de la práctica.

Sin embargo, la de Lave y Wenger era una descripción *offline* en la que las prácticas de aprendizaje presuponían la copresencia espaciotemporal. Lo que vemos en el contexto de los *hipsters*, y de otros grupos contemporáneos de *estilos de vida*, es que internet se ha transformado en la infraestructura de diversas formas específicas de recolección y circulación de información no basadas en las experiencias de interacción cara a cara. De este modo, dan lugar a un conjunto más amplio y profundo de formación de comunidades, escalares y policéntricas. Estamos frente a un nuevo tipo de formación social: una comunidad liviana que se diferencia de las *grandes formaciones sociales* enumeradas por Simmel, trascendiendo las variables que habitualmente se consideraban esenciales para comprender la acción social, y evidenciando (de acuerdo con los criterios formulados por Bourdieu y Passeron para definir los grupos sociales) un alto grado de homogeneidad, autonomía e integración por sobre, y más allá de, su diversidad.

La capacidad que posee internet para generar esas comunidades de conocimiento translocales es inmensa, y recién estamos comenzando a explorar estos fenómenos como dimensiones relevantes de la imaginación sociológica. Estas comunidades de conocimiento muchas veces son solo eso: comunidades o foros *online* donde se intercambia y se debate información sobre una variedad infinita de temas (por ejemplo, Kytölä, 2013; Hanell y Salö, 2015; Mendoza-Denton, 2015). Pero internet también ha posibilitado el surgimiento de una nueva forma de movilización translocal de comunidades políticas y es imposible comprender la

dinámica política y social contemporánea sin indagar esas comunidades de conocimiento basadas en la red (ver McCaughey y Ayers, 2003; Graeber, 2009)⁹. En los últimos años, comunidades que comenzaron *online* han triunfado en elecciones *offline* como partidos políticos *bona fide* (pensemos en Syriza, en Grecia, y Podemos, en España).

Estos procesos de formación de comunidades *online* también se producen donde menos se esperaría y algunos de los datos más impactantes provienen de China, un país conocido por su restrictiva política de censura en internet. Esto queda ilustrado en el estudio de Caixia Du (2016) sobre las actividades *online* del precariado chino. Debido al crecimiento económico de China, millones de personas jóvenes y de un alto nivel educativo están empleadas en trabajos administrativos precarios. Estas personas, argumenta Du, comparten un agudo sentimiento de *desempoderamiento*: bajos ingresos y empleos inestables los han ubicado en los márgenes de una sociedad cada vez más enfocada en el éxito material y el consumo de alto perfil. Dado que manejan fluidamente la literacidad digital y que en China casi no hay espacios para la disidencia sociopolítica, formulan y comparten sus experiencias *online*. Du describe cómo esta gran comunidad –una *clase en formación*, como la caracteriza– desarrolla su propio lenguaje secreto a través de una hábil manipulación de memes, lo suficientemente sofisticada como para despistar a los motores de búsqueda de la censura. La comunidad también construye y comparte una *cultura* emblemática llamada *e'gao* basada en la parodia y la ridiculización de objetos culturales prestigiosos, y sus miembros se han creado una identificación

⁹ De hecho, algunos de los eventos políticos de mayor impacto en la última década fueron fenómenos relacionados con internet: Wikileaks y su publicación de documentos clasificados hackeados; los Panama Papers, que revelaron sumas escandalosas de dinero escondidas en paraísos fiscales *offshore* y el supuesto hackeo de las computadoras del Partido Demócrata por parte de Rusia y su posible efecto en la elección de Donald Trump como presidente en noviembre de 2016 (ver, por ejemplo, Brevini, Hintz y McCurdy, 2013). También la estrategia mediática del propio Trump está destinada a convertirse en tema de investigación en el futuro. Trump sistemáticamente rechazó lo que llamaba *los medios masivos dominantes*, argumentando que estaban sesgados, y financió una campaña intensiva (y basada en algoritmos) en las redes sociales, lo que lo llevó a recibir frecuentes acusaciones de *fake news*. Ver Maly (2016), para un primer análisis.

específica: *diaosi*, término despectivo que significa “perdedores” (ver también Li, Spotti y Kroon, 2014; Yang, Tang y Wang, 2015). Estas prácticas culturales *blandas* muestran el surgimiento gradual, insiste Du, de una formación social que hasta entonces no existía en China: un vasto precariado, crítico del gobierno y de las élites multimillonarias, y fuente potencial de agitación social en China. Y todo esto sucede *online*.

Las comunidades livianas, como podemos ver, parecen tener características y formas de práctica bastante sólidas. En consecuencia, hay razones para suponer que las prácticas livianas que caracterizan muchas de las interacciones *online* –pensemos en acciones como “dar ‘me gusta’”, firmar una petición, compartir o retuitear en las redes sociales– no son tan livianas como podría creerse. Su función principal, sugerimos, consiste en establecer y mantener relaciones de convivencia (Varis y Blommaert, 2013). Pero no debemos olvidar que la convivencia es una forma elemental y central de la conducta social dentro de las comunidades: en gran medida, es como conversar con los vecinos o intercambiar saludos navideños con amigos y familiares. Podrían, entonces, entenderse como prácticas livianas con efectos sólidos: la cohesión e integración social en el interior de grupos *online* que se expande, cada vez más, hacia el mundo *offline*.

Una teoría policéntrica de la integración social

El término *integración* continúa utilizándose para describir los procesos por los cuales los extranjeros –inmigrantes, para ser más precisos– necesitan pasar a “formar parte” de la “cultura receptora”. He puesto estos términos claves entre comillas y el porqué de esta decisión se aclarará en breve. Por supuesto, la integración –entendida en este sentido específico– ha sido un concepto sociológico capital en la tradición de Durkheim-Parsons: una sociedad es un conglomerado de grupos sociales

que se mantienen unidos gracias a la integración, es decir (un único conjunto de) valores centrales compartidos que definen el carácter, la identidad (en singular) de esa sociedad (en singular). Y es este sentido específico del término lo que motiva denuncias –una larga tradición de denuncias– en los que los inmigrantes son acusados de no estar *completamente integrados* o, más estrictamente, de *encerrarse en su propia cultura* y *negarse* a la integración en la sociedad receptora (ver Blommaert y Verschueren, 1998).

Hace medio siglo, en una crítica incisiva a la concepción de integración de Parsons, C. Wright Mills (1959) planteó que los cambios históricos en las sociedades deben implicar necesariamente desplazamientos en los modos de integración. Numerosos investigadores han documentado estos desplazamientos fundamentales (pensemos en Bauman, Castells, Beck y Lash), pero los discursos hegemónicos, tanto académicos como legos, aún persisten en atenerse a la monolítica y estática imaginación parsoniana. A continuación, quisiera proponer que los nuevos modos de diáspora –condicionados, ahora, por el acceso a nuevas formas de comunicación mediada– conllevan, sin duda, nuevos modos de integración

Para formularlo como una proposición teórica: *por principio, las personas deben estar integradas a una amplia variedad de comunidades, tanto sólidas como livianas, y en distintos grados*. Un individuo *bien integrado* es aquel que ha alcanzado esas diversas formas de integración y es capaz de moverse de una comunidad a otra, cambiando –a la vez– los modos de integración esperados en cada una de ellas. Se puede encontrar evidencia para respaldar esta proposición en los nuevos modos de interacción y en los nuevos repertorios de tales modos.

En una maravillosa tesis, Jelke Brandehof (2014; para un estudio similar, ver Nemcova, 2016; también Tall, 2004) investigó las formas en que un grupo de estudiantes doctorales cameruneses en la Universidad de Gante (Bélgica) utilizaban los

recursos comunicativos en sus interacciones con otros. Para ello, indagó las tecnologías –teléfonos celulares y aplicaciones *online*–, así como los recursos lingüísticos y de literacidad usados en distintos patrones comunicativos con diferentes personas según los casos. En otras palabras, Brandehof analizó el repertorio de recursos comunicativos de los participantes de su investigación y cómo los elementos de sus repertorios eran desplegados en modos concretos de interacción.

La **figura 1** es una representación de los resultados correspondientes a un participante de género masculino (Brandehof, 2014, p. 38).

Esta figura 1, argumento, representa la dimensión empírica de la integración: *formas reales de integración* en situaciones contemporáneas de diáspora. Permítanme desarrollar esta idea.

La figura se ve –sin duda– extremadamente compleja; sin embargo, en ella hay una enorme proporción de orden y lógica. Podemos ver que

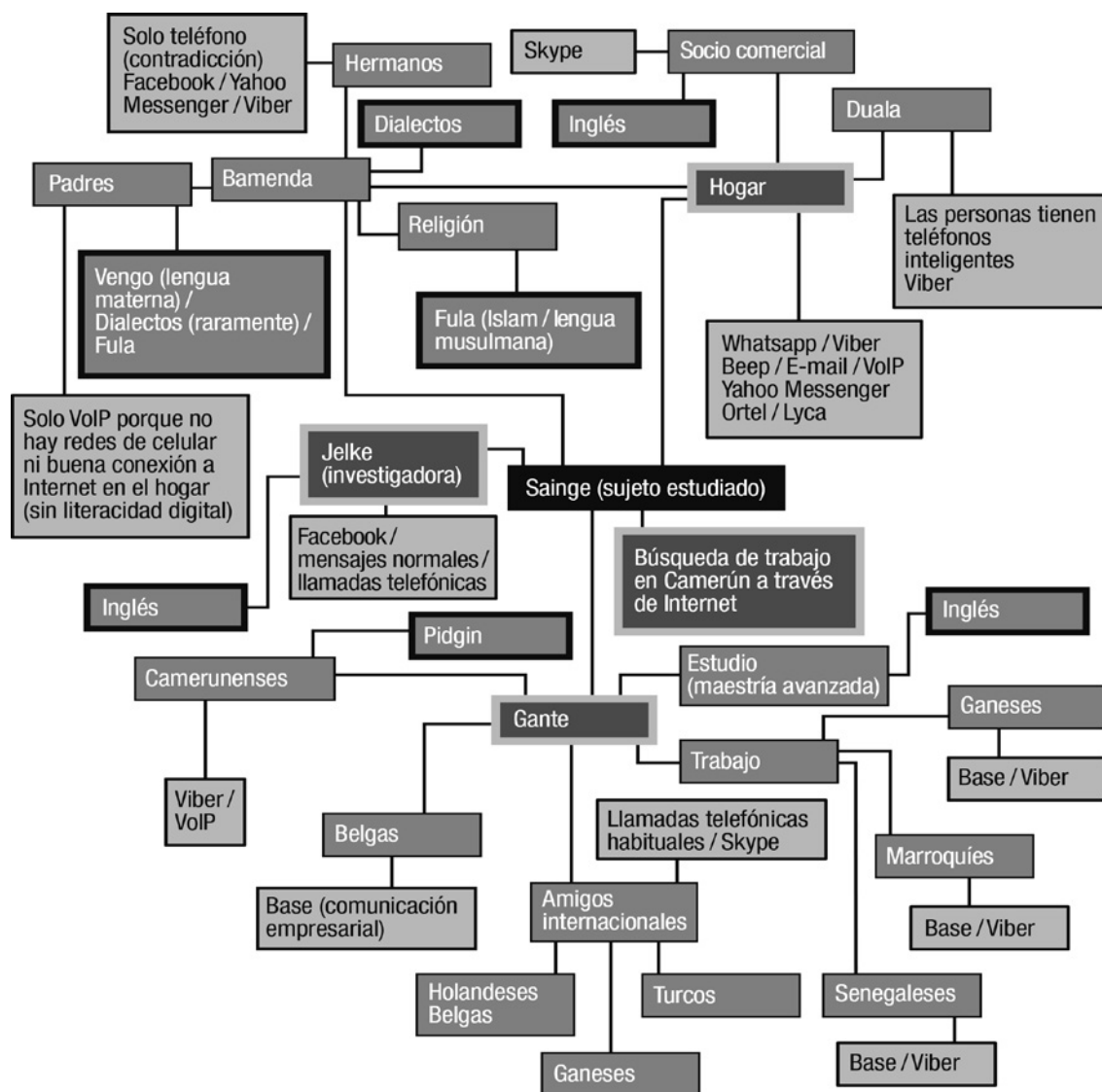


Figura 1. La red comunicativa de un estudiante de doctorado camerunés en Gante (Bélgica)

Fuente: Jelke Brandehof (2014), acceso abierto.

este hombre camerunés pone en juego una amplia variedad de tecnologías y plataformas de comunicación: su línea de teléfono celular (con tarifas muy reducidas para las llamadas intercontinentales), Skype, Facebook, Beep, Yahoo Messenger, diferentes sistemas VoIP, WhatsApp, entre otros. También utiliza múltiples y diferentes recursos lingüísticos, algunos exclusivamente orales, otros orales y escritos (en diversas formas): inglés estándar, *pidgin* camerunés, lenguas locales (denominadas *dialectos* en la figura) y fula (lengua *fulani*). Y mantiene contactos en tres espacios diferentes: su propio entorno físico, económico y social en Gante, su entorno de origen en Camerún y el entorno virtual del mercado laboral en Camerún. En términos de actividades, mantiene contactos relacionados con sus estudios, a la vez que participa en redes sociales y profesionales en Gante, en la búsqueda de trabajo en internet y en una intrincada trama de actividades familiares y laborales en Camerún. Cada una de estas actividades –aquí están el orden y la lógica– involucra una elección consciente de medio tecnológico y recursos lingüísticos en función del destinatario y, frecuentemente, del tema de la interacción. La interacción con su hermano en Camerún se lleva a cabo a través de aplicaciones de teléfonos inteligentes y en lengua local, mientras que las interacciones con otras personas que están en el mismo lugar, pero versan sobre temas religiosos, se llevan a cabo en fula, una lengua marcada regionalmente como el medio para la comunicación entre musulmanes.

Permítanme sintetizar esto en un discurso más teórico. En este ejemplo, observamos cómo se utiliza un conjunto estructurado de prácticas sociales, cada una apoyada en determinados recursos del repertorio disponible, para establecer, mantener o modificar relaciones sociales dentro de grupos sociales (con colegas, familia, amigos, local y translocalmente). Las prácticas sociales son prácticas interaccionales *colectivas* y las relaciones vinculadas a esas prácticas son formas colectivamente ratificadas de *sociación* (en términos de Simmel): la creación continua de eventos sociales

dentro de un sistema de normatividad compartida. También observamos el esfuerzo que el participante de Brandehof invierte en establecer y mantener este complejo abanico de relaciones sociales, lo que implica una considerable demanda a los recursos de su repertorio. La sociación que presentamos aquí parece entonces tener un alto precio, es un bien valioso. En síntesis, observamos la acción social colectiva, organizada normativamente (y, en ese sentido, con carácter *cultural*), desarrollada con altos niveles de compromiso hacia las relaciones sostenidas, y distribuida en diversas configuraciones espaciotemporales (cronotopos). Ahora podemos reformular lo anterior en un marco durkheimiano-parsoniano.

A través del uso organizado de estos instrumentos de comunicación, nuestro sujeto está *integrado* en múltiples comunidades. Está integrado en su entorno profesional y social en Gante, en el mercado local donde se proyecta su futuro y en su comunidad de origen con su familia y amigos, incluyendo sus dimensiones religiosas. Notemos que uso un término *positivo*: está integrado en todas estas *zonas* que conforman su vida, porque su vida se desarrolla en tiempo sincrónico real en estas diferentes zonas y todas esas zonas tienen un rol fundamental en la vida de este sujeto. Permanece integrado como miembro de su familia, como amigo, como musulmán y como socio comercial en Camerún y, a la vez, se va integrando en su entorno más directamente tangible en Gante, social, profesional y económicamente. Por supuesto, algunas de esas zonas coinciden con los grupos sólidos de la sociología clásica –el Estado-nación, la familia, la religión– mientras que otros se podrían describir más bien como comunidades livianas: la comunidad de estudiantes, el lugar de trabajo, las redes basadas en la Web, entre otras.

Este nivel de integración simultánea en distintas comunidades, tanto sólidas como livianas, es *necesario*. El participante de Brandehof se propone completar su formación doctoral en Gante y retornar a Camerún como un trabajador intelectual altamente calificado. Cortar con sus redes en

Camerún, o incluso suspenderlas temporalmente, podría poner en riesgo sus posibilidades de reinserirse en un mercado de trabajo muy lucrativo (y de generar posibilidades de negocios) a su regreso. Mientras permanece en Gante, una parte de su vida se desarrolla ahí, y a la vez otra parte continúa desarrollándose en Camerún, *por muy buenas razones*. La integración simultánea en diversas comunidades no debería, sin embargo, llevarnos a considerar que los grados de integración serán similares. Podemos dar por sentado que nuestro sujeto está integrado más profundamente en sus comunidades familiar y religiosa en Camerún, por ejemplo, que en el mercado informal de trabajo de Gante, donde necesita las recomendaciones y el apoyo de otros para poder manejarse.

Enfatiqué antes que nuestro sujeto *debe* mantenerse integrado en diferentes zonas cronotópicas, lo *suficientemente* integrado, no *completamente* integrado. Y las tecnologías para la comunicación de larga distancia, baratas e intensivas, le *permiten* hacerlo. Este es probablemente el desplazamiento fundamental de los *modos de integración* desde el inicio del siglo XXI: la diáspora ya no implica una ruptura temporal o permanente con los lugares y las comunidades de origen; tampoco, lógicamente, implica la *integración completa* en la comunidad receptora, porque hay instrumentos que nos permiten llevar una vida más agradable, que en algunos aspectos transcurre en la sociedad receptora mientras que en otros aspectos transcurre en otros lugares. Esta es la auténtica cara de la sociedad red propuesta por Castells: vemos que los sujetos diaspóricos mantienen un pie en las comunidades sólidas de la familia, el vecindario y los amigos locales de su lugar de origen, mientras mantienen otro pie –en términos más instrumentales– en la sociedad receptora y todavía otro más en las comunidades livianas, como los grupos basados en las redes y el mercado laboral informal. En su conjunto, estos diferentes niveles y centros de integración conforman la vida diaspórica en la modernidad tardía.

No hay nada excepcional ni sorprendente en esto: la clase profesional y cosmopolita de negocios

europea hace precisamente lo mismo cuando sale en viajes de negocios: los teléfonos inteligentes e internet le permiten llamar a su casa y conversar con sus hijas a la hora de dormir e informar a sus conocidos sobre sus recorridos a través de historias actualizadas en las redes sociales. En ese sentido, la distancia entre las famosas categorías de Zygmunt Bauman (1996), *el turista y el vagabundo*, se está reduciendo: distintos tipos de migrantes utilizan actualmente las tecnologías antes reservadas a los viajeros de élite. Y, del mismo modo que las potencialidades de estas tecnologías son vistas por los viajeros de élite como una mejora para su estilo de vida nómada, también son percibidas como positivas por estos otros migrantes, ya que facilitan un estilo de vida más armonioso y gratificante, que no involucra dolorosas rupturas con los lazos sociales, roles sociales, patrones de actividades e identidades previas.

Por tanto, lo que parece un *problema* desde la visión política de la *integración completa*, apoyada en una vulgarización de la teoría parsoniana, es en realidad una *solución* para las personas que desarrollan esos *comportamientos problemáticos*. El problema es *teórico* y se origina en el tipo de imaginación sociológica monolítica y estática que ya C. Wright Mills y otros criticaban, así como en la distancia existente entre esta teoría y los hechos empíricos de la vida diaspórica contemporánea. Los reclamos de *integración completa* a una sola comunidad (y las quejas cuando esto no sucede) deberían verse como nostálgicos y, cuando son proferidas en debates políticos, como falsa conciencia. O, para decirlo más crudamente, como surrealismo sociológico.

Conclusión: una sociología especializada

Permítanme ahora hacer una afirmación audaz: las dos teorías que he sugerido en este ensayo no son fáciles de descartar o impugnar. Seguramente, habrá quienes objeten que están basadas en una forma de investigación cuyo estatuto como *ciencia* es cuestionable: la mayor parte de la

investigación en la que he basado mis afirmaciones es trabajo organizado etnográficamente, cualitativo, en pequeña escala y surgido de estudios de caso. Definitivamente, esto no es lo que Karl Popper tenía en mente cuando utilizó el término *científico* (por ejemplo, Popper, 1976). A la vez, si Popper se explayó ampliamente sobre cómo se deberían comprobar las teorías, no dijo mucho sobre el modo en que esas teorías deberían ser forjadas. En ese sentido, se puede lograr una mejor comprensión de los complejos y cambiantes sistemas que llamamos *sociedad contemporánea* si se utilizan “métodos que nos permitirían descubrir fenómenos cuya existencia no conocíamos al inicio de la investigación”, para citar a uno de los estudios más interesantes y teóricamente relevantes de los que haya registro (Becker et al., 1961, p. 18). Y esto me lleva al segundo argumento para sostener mi audaz afirmación.

Sería muy ingenuo suponer que estas dos teorías tienen algún grado de innovación, en sentido estricto. Hemos visto intuiciones teóricas similares en el trabajo de Simmel, por ejemplo, y más aún en el de Goffman y el de otros sociólogos del interaccionismo simbólico (por ejemplo, Goffman, 1971; Blumer, 1969). De hecho, veo a ambas teorías como extensiones de los hallazgos fundamentales realizados por el interaccionismo simbólico. Sin embargo, estas extensiones tienen una dimensión cualitativa que es crucial: a las intuiciones teóricas ya planteadas hemos sumado un sustento empírico basado en un campo de evidencia de procesos sociales fundamentales: la interacción social. Como dije al inicio, hay una objetividad sui géneris (léase: una existencia como objeto) de la interacción social cuando se examina la sociedad y –salvo para algunos exponentes de la teoría de elección racional, que imaginan una sociedad formada por personas patológicamente solitarias– toda forma realista de imaginación sociológica deberá otorgar un lugar destacado a la interacción en su fenomenología¹⁰. Una atención detallada a

la interacción nos ofrece, por tanto, un acceso privilegiado a la trama de la que se componen los procesos, los eventos, las formaciones y las estructuras sociales. Esto genera evidencia de algo fundamentalmente social, algo que no puede ser refutado o descartado como accesorio sin correr el riesgo de alejarse de lo que es observable y realista (y –agrego– verificable) y de adentrarse en un terreno con escaso fundamento en los datos disponibles. De modo que, aunque las teorías basadas en evidencia sociolingüística no sean nuevas *per se*, sí son más fuertes que la mayoría de las otras teorías. Bourdieu (por nombrar solo a un autor) lo entendía claramente (Blommaert, 2015b).

Sería deseable, entonces, que se realizara más regularmente una *minería de datos* sociolingüísticos en busca de esos elementos que pueden aportar las bases para una heurística generalizable, innovadora e imaginativa, en la que los hechos sociolingüísticos son –casi tautológicamente– transformados y reformulados como hechos sociales; es decir, se pasa de una sociología especializada a una sociología general. Estoy convencido de que esto es no solo útil, sino también tremendamente necesario.

Referencias bibliográficas

- Androutsopoulos, J. (2016). Theorizing media, mediation and mediatization. En N. Coupland (ed.), *Sociolinguistics: Theoretical debates* (pp. 282-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Mineápolis: University of Minnesota Press.
- Arnaut, K. (2016). Superdiversity: Elements of an emerging perspective. En K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton y M. Spotti (eds.), *Language and superdiversity* (pp. 49-70). Nueva York: Routledge.
- Arnaut, K., Karrebaek, M. S. y Spotti, M. (2017). The poeieisis-infrastructure nexus and language

posibilidad misma de una sociología y sociolingüística- y, por extensión, ofrece argumentos contundentes en contra de la elección racional y otras formas de individualismo metodológico.

10 En Blommaert (2017), explico cómo la evidencia sociolingüística aporta pruebas conclusivas del *hecho social* de Durkheim –que define la

- practices in combinatorial spaces. En K. Arnaut, J. Blommaert, M. S. Karrebaek y M. Spotti (eds.), *Engaging superdiversity: Recombining spaces, times, and language practices* (pp. 3-24). Bristol: Multilingual Matters.
- Baron, N. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (1996). Tourists and vagabonds: Heroes and victims of postmodernity. *Institute for Advanced Studies, Vienna, Political Science Series*, 30. Recuperado de http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/26687/ssoar-1996-baumann-tourists_and_vagabonds.pdf?sequence=1
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E. y Strauss, A. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2015a). Meaning as a nonlinear effect: The birth of cool. *AILA Review*, 28, 7-27.
- Blommaert, J. (2015b). Pierre Bourdieu: Perspectives on language in society. En J.-O. Östman y J. Verschueren (eds.), *Handbook of pragmatics 2015* (pp. 1-16). Amsterdam: John Benjamins.
- Blommaert, J. (2016). "Meeting of styles" and the online infrastructures of graffiti. *Applied Linguistics Review*, 7(2), 99-115.
- Blommaert, J. (2017). Durkheim and the internet: On sociolinguistics and the sociological imagination. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 173. Recuperado de <https://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/babylon/tpcs/item-paper-173-tpcs.htm>
- Blommaert, J. y De Fina, A. (2017). Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. En A. de Fina, J. Wegner y D. Ikizoglu (eds.), *Diversity and super-diversity. Sociocultural linguistic perspectives*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Blommaert, J. y Rampton, B. (2016). Language and superdiversity. En K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton y M. Spotti (Eds.). *Language and superdiversity* (pp. 21-48). Nueva York: Routledge.
- Blommaert, J. y Varis, P. (2015). Enoughness, accent, and light communities: Essays on contemporary identities. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 139. Recuperado de <https://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/babylon/tpcs/item-paper-139-tpcs.htm>
- Blommaert, J. y Verschueren, J. (1998). *Debating diversity: Analysing the discourse of tolerance*. Londres: Routledge.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspectives and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1964 [1985]). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. París: Minuit.
- boyd, D. (2011). White flight in networked publics? How race and class shaped American teen engagement with MySpace and Facebook. En L. Nakamura y P. Chow-White (eds.), *Race after the Internet* (pp. 203-222). Nueva York: Routledge.
- boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Brandehof, J. (2014). *Superdiversity in a cameronian diaspora community in Ghent: The social structure of superdiverse networks*. [MA dissertation]. Tilburg University, Países Bajos. (Sin publicar).
- Brevini, B., Hintz, A. y McCurdy, P. (eds.). (2013). *Beyond Wikileaks: Implications for the future of communications, journalism, and society*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Londres: Blackwell.
- Collins, R. (1981). On the microfoundations of macrosociology. *American Journal of Sociology*, 86(5), 984-1014.
- Coupland, N. (ed.). (2016). *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du, C. (2016). *The birth of social class online: The Chinese precariat on the internet*. [PhD Dissertation]. Tilburg University, Países Bajos.
- Faudree, P. (2016). Singing for the dead on and offline: Diversity, migration and scale in Mexican *Muertos* music. *Language & Communication*, 44, 31-43.
- Fox, S. y Sharma, D. (2016). The language of London and Londoners. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 201. Recuperado de <https://www>.

- [academia.edu/29025532/WP201_Fox_and_Sharma_2016_The_language_of_London_and_Londoners](https://www.academia.edu/29025532/WP201_Fox_and_Sharma_2016_The_language_of_London_and_Londoners)
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goebel, Z. (2015). *Language and superdiversity: Indonesians knowing home and abroad*. Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Nueva York: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. Nueva York: Basic Books.
- Graeber, D. (2009). *Direct action: An ethnography*. Edimburgo: AK Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanell, L. y Salö, L. (2015). "That's weird, my obgyn said the exact opposite!" Discourse and knowledge in an online discussion forum thread for expecting parents. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 125. Recuperado de https://www.tilburguniversity.edu/upload/dc6b8024-c200-4dbd-8bdb-bd684aa636c0_TPCS_125_Hanell-Salo.pdf
- Harris, R. (2006). *New ethnicities and language use*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Hobsbawm, E. (1987). *The age of empire, 1875-1914*. Londres: Weidenfeld & Nicholson.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Londres: Taylor & Francis.
- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. En S. Price, C. Jewitt y B. Brown (eds.), *The Sage handbook of digital technology research* (pp. 250-265). Los Ángeles: Sage.
- Jones, G. (2014). Reported speech as an authentication tactic in computer-mediated communication. En V. Lacoste, J. Leimgruber y T. Breier (eds.), *Indexing authenticity: Sociolinguistic perspectives* (pp. 188-208). Berlín: De Gruyter.
- Jørgensen, J. N. (2008). *Languaging: Nine years of poly-lingual development of young turkish-danish grade school students*. Copenhagen: University of Copenhagen Faculty of Humanities.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.
- Kytölä, S. (2013). *Multilingual language use and metapragmatic reflexivity in Finnish internet football forums: A study in the sociolinguistics of globalization*. [PhD dissertation]. University of Jyväskylä, Finlandia.
- Kytölä, S. y Westinen, E. (2015). "Chocolate munching wannabe rapper, you're out": A Finnish footballer's Twitter writing as the focus of metapragmatic debates. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 128. Recuperado de https://www.tilburguniversity.edu/upload/6f479b83-f64d-48d4-bb6c-988e15935c71_TPCS_128_Kytola-Westinen.pdf
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leppänen, S. (2007). Youth language in media contexts: Insights into the function of English in Finland. *World Englishes*, 26(2), 149-169.
- Leppänen, S. y Peuronen, S. (2012). Multilingualism on the Internet. En M. Martoin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (eds.), *Handbook of multilingualism* (pp. 384-402). Londres: Routledge.
- Leppänen, S., Westinen, E. y Kytölä, S. (eds.) (2017). *Social media discourse, (dis)identifications and diversities*. Londres: Routledge.
- Li, K., Spotti, M. y Kroon, S. (2014). An e-ethnography of *baifumei* on the Baidu Tieba: Investigating an emerging economy of identification online. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 120. Recuperado de https://www.tilburguniversity.edu/upload/c7982626-e1a6-40a8-9334-9fba945ac568_TPCS_120_Kunming-Spotti-Kroon.pdf
- Maly, I. (2016). How did Trump get this far? Explaining Trump's message. *Diggit Magazine*. Recuperado de <https://www.diggitmagazine.com/articles/how-did-trump-get-far>
- Maly, I. y Varis, P. (2015). The 21st-century hipster: On micro-populations in times of superdiversity. *European Journal of Cultural Studies*, 19(6), 1-17.

- McCaughey, M. y Ayers, M. (eds.) (2003). *Cyberactivism: Online activism in theory and practice*. Nueva York: Routledge.
- Mendoza-Denton, N. (2015). Gangs on YouTube: Localism, Spanish/English variation, and music fandom. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 157. Recuperado de https://www.academia.edu/11599619/WP157_Mendoza-Denton_2015._Gangs_on_YouTube_Localism_Spanish_English_variation_and_music_fandom
- Miller, V. (2008). New media, networking and phatic culture. *Convergence*, 14, 387-400.
- Mills, C. W. (1951). *White collar: The American middle classes*. Nueva York: Oxford University Press.
- Mills, C. W. (1959 [2000]). *The sociological imagination*. Nueva York: Oxford University Press
- Nemcova, M. (2016). Rethinking integration: Superdiversity in the networks of transnational individuals. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 167. Recuperado de https://www.tilburguniversity.edu/upload/d1833428-a654-4a72-aefc-be19edeea82d_TPCS_167_Nemcova.pdf
- Page, R. (2012). *Stories and social media: Identities and interaction*. Londres: Routledge.
- Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. Nueva York: Free Press.
- Parsons, T. (2007). *American society: A theory of the societal community*. Boulder: Paradigm Press.
- Popper, K. (1976). The logic of the social sciences. En T. Adorno, H. Albert, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Pilot y K. Popper, *The positivist dispute in German sociology* (pp. 87-104). Nueva York: Harper & Row.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interactions in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sierra, S. (2016). Playing out loud: Videogame references as resources in friend interaction for managing frames, epistemics, and group identity. *Language in Society*, 45, 217-245.
- Simmel, G. (1950). *The sociology of Georg Simmel*. Glencoe: The Free Press.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Londres: Bloomsbury.
- Tall, S. M. (2004). Senegalese émigrés: New information and communication technologies. *Review of African Political Economy*, 99, 31-48.
- Toma, C. (2016). Online dating. En C. Berger y M. Roloff (Eds.). *The international encyclopaedia of interpersonal communication* (pp. 1-5). Nueva York: Wiley.
- Van Nuenen, T. (2016). *Scripted journeys: A study of interfaced travel writing*. [PhD Dissertation]. Tilburg University, Países Bajos.
- Varis, P. y Blommaert, J. (2013). Conviviality and collectives on social media: Virality, memes, and new social structures. *Multilingual Margins*, 2(1), 31-45.
- Varis, P. y Van Nuenen, T. (2017). The internet, language, and virtual interactions. En O. Garcia, N. Flores y Spotti M. (eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 473-488). Nueva York: Oxford University Press.
- Velghe, F. (2013). "Hallo, hoe gaan dit, wat maak jy?" Phatic communication, the mobile phone and coping strategies in a South African context. *Multilingual Margins*, 2(1), 10-30.
- Wallerstein, I. (1983). *Historical capitalism*. Londres: Verso.
- Wang, X. (2015). Inauthentic authenticity: Semiotic design and globalization in the margins of China. *Semiotica*, 203, 227-248.
- Williams, G. (1992). *Sociolinguistics: A sociological critique*. Londres: Longman.
- Yang P., Tang, L. y Wang, X. (2015). *Diaosi* as infrapolitics: Scatological tropes, identity-making and cultural intimacy on China's internet. *Media, Culture and Society*, 37(2), 197-214.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia*

'Academic literacies': sustaining a critical space for exploring participation in academia

Theresa Lillis**

Traducción: Laura Eisner***

Resumen

En este artículo, desde su implicación temprana en el campo de investigación y práctica conocido como *literacidades académicas*, la investigadora británica Theresa Lillis reconstruye el contexto en el que surge dicho campo, define sus principales intereses de indagación y enseñanza, y resume sus contribuciones, durante veinte años, a la comprensión de la escritura académica en el Reino Unido y otros países. Lillis encuadra históricamente, en un contexto de ampliación de la matrícula universitaria en su país, una serie de trabajos fundacionales del enfoque de literacidades académicas que, mediante investigaciones etnográficas y situadas –que continuaron desarrollándose–, desafiaron las visiones deficitarias de las prácticas de escritura académica de los estudiantes y plantearon la necesidad de explorar críticamente los supuestos sobre la naturaleza y el valor de las convenciones dominantes en este ámbito, que operan como normas de evaluación transparentes e incuestionables. Entre esos trabajos fundacionales, y otros surgidos posteriormente, ubica el interés en la vinculación entre la escritura académica y la identidad, vinculación mediada por relaciones que regulan quién puede decir qué y cómo en la academia y, por tanto, cierran o abren las oportunidades para participar en la producción de conocimiento. Lillis revisa también las proyecciones transnacionales de este enfoque y argumenta a favor de sus potencialidades transformadoras para investigadores, docentes y estudiantes universitarios que se mueven en una academia con regímenes evaluativos cada vez más supernormativos que apuntan a controlar la cada vez mayor superdiversidad de prácticas de creación de sentido.

Palabras clave: literacidades académicas, escritura académica, identidad, pedagogía de la escritura, investigación de la escritura.

* Este artículo es una versión ampliada de Lillis, T. (2019). 'Academic literacies': sustaining a critical space on writing in academia. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (15), 55-67. DOI: <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.565>, y con modificaciones surgidas de la traducción. [Recuperado de <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/565>].

** Open University, Reino Unido. Correo electrónico: Theresa.Lillis@open.ac.uk.

*** Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Evaluación y su Enseñanza. Correo electrónico: leisner@unrn.edu.ar

Cómo citar: Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55-67. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>. (Trabajo original publicado en 2019).

Artículo postulado: 09 de septiembre de 2020; aprobado: 27 de agosto de 2020

Introducción

Mi objetivo en este artículo es delinear brevemente cuál ha sido, desde mi perspectiva, la contribución del enfoque de literacidades académicas, en los últimos veinte años, a la comprensión de la escritura en la academia. A partir de reconstruir el surgimiento y los intereses centrales de estos estudios y su relevancia futura tanto para la teoría como para la práctica, sostengo que este enfoque brinda un espacio importante para explorar críticamente ciertos supuestos, que a menudo se dan por sentados, sobre la naturaleza y el valor de las convenciones de escritura académica para la participación en la producción de conocimiento. Tal espacio de pensamiento crítico continúa siendo hoy un recurso intelectual útil para investigadores, docentes y estudiantes, en una educación superior de carácter neoliberal, donde los regímenes de evaluación son supernormativos, incluso en (o debido a) un contexto de superdiversidad, caracterizado por un aumento de la movilidad de las poblaciones y las prácticas semióticas.

Literacidades académicas: mi ubicación geohistórica-institucional

El campo –relativamente pequeño– que se conoce actualmente como “literacidades académicas” en el Reino Unido surgió en un contexto histórico-institucional específico: la expansión de la educación superior y la mayor participación de estudiantes, tanto “locales” como “internacionales”. El desarrollo inicial formó parte de una agenda oficial de “acceso ampliado” y significó un avance respecto del sistema altamente excluyente que imperaba en el Reino Unido, en el que la tasa de participación de los jóvenes de 18 a 20 años en la década de 1980 todavía era solo del 15 %. La cifra actual es el 44 % de las personas de entre 18 y 20 años; los “estudiantes internacionales” constituyen el 19 % de la población estudiantil en general ([Universities UK, 2017](#); [HESA, 2018](#)). El dejar de ser una universidad basada en la participación de una población

estudiantil pequeña, de élite y –al menos en la superficie– relativamente homogénea, puso en el centro de la escena la cuestión de la *diversidad* – las experiencias de vida, el aprendizaje y las prácticas lingüísticas, de literacidad y semióticas de los estudiantes–, y evidenció una brecha significativa entre los estudiantes y la academia en términos de concepciones y expectativas (un ejemplo de la naturaleza claramente no homogénea de la academia, documentado desde hace mucho tiempo, es el género; ver, por ejemplo, el número especial *Gender and Academic Writing* de JEAP [[Lillis, McMullan y Tuck, 2018](#)]). Esta brecha incluía el desajuste entre las prácticas lingüísticas y de literacidad valoradas por la academia y las prácticas en las que participaban muchos estudiantes (para una visión general, ver [Lillis y Scott, 2007](#); [Lillis, 2014](#); [Lillis y Tuck, 2015](#)). El contexto histórico-institucional específico de la “ampliación del acceso” en el Reino Unido constituyó un imperativo para explorar qué significa escribir en la academia. Por otra parte, creo que tales exploraciones nos muestran un contexto en el que muchos docentes, investigadores y estudiantes estaban ávidos por encontrar caracterizaciones de las experiencias de literacidad académica que se conectaran de maneras más fructíferas con la práctica académica cotidiana.

Comenzaron a aparecer trabajos de investigación que ofrecían relatos de las experiencias de escritura de los estudiantes en la educación superior y las relaciones tutor-estudiante en torno a la escritura. Esos estudios eran realizados principalmente por docentes/investigadores¹ motivados por preocupaciones pedagógicas y, al poner de relieve la experiencia de escritura de los estudiantes (y las

¹ El tema de poner una etiqueta a “quiénes somos” está lejos de ser sencillo y, aunque es muy importante, no está dentro del alcance de este documento. Las etiquetas a menudo están vinculadas a nuestras condiciones de trabajo, pero varían históricamente, de una institución a otra, e incluso dentro de las instituciones. La forma en que nos referimos a nosotros mismos puede variar con el tiempo, incluso en el transcurso de un día, dependiendo del rol específico que elijamos (o que se nos solicite) ocupar institucionalmente. En este documento utilizo “docentes/investigadores” en todo momento para señalar a las personas que, dentro de la academia, tienen un compromiso con la pedagogía (ya sea, por ejemplo, como profesor, tutor, especialista en lenguaje o en escritura, asistente pedagógico) y con la investigación (entendida en sentido amplio, incluyendo a quienes participan en grandes proyectos de investigación empírica, así como a quienes se involucran en la indagación continua de su propia práctica).

prácticas, en general implícitas, de enseñanza de la escritura), la investigación hizo visibles las prácticas convencionales de la academia; entre ellas, los discursos disciplinares y las tradiciones retóricas académicas (e.g., Street, 1996; Ivanič, 1998; Lea y Street, 1998; Candlin y Hyland, 1999; Jones, Turner y Street, 1999; Lea y Stierer, 2000; Lillis, 1997, 2001; Turner 2011, 2018). A medida que el campo fue creciendo en volumen (reflejado en publicaciones, conferencias, seminarios) y confianza intelectual, la lente se amplió para incluir la atención a la escritura cotidiana de los académicos (Lea y Stierer, 2009), las perspectivas de los docentes de diferentes disciplinas sobre su responsabilidad para con la escritura de los estudiantes (Tuck, 2018), la escritura profesional (Rai, 2004), la escritura académica para publicación (Lillis y Curry, 2010) y las prácticas de literacidad mediadas digitalmente dentro y fuera de la academia (Lea y Jones, 2011; Coleman, 2012; Goodfellow y Lea, 2013).

La contribución central del enfoque de literacidades académicas en los últimos veinte años ha sido visibilizar algunas dimensiones de la escritura académica que a menudo tienden a ser ignoradas, incluidas las siguientes:

- La brecha entre los supuestos y las concepciones de los estudiantes y los tutores sobre las convenciones de escritura académica y el valor de dichas convenciones para la producción de conocimiento (e.g., Ivanič, 1998; Jones, Turner y Street, 1999; Lillis, 2001; Lea, 2004).
- La creencia (problemática) de que es relativamente sencillo enseñar y aprender prácticas de literacidad inscritas en la academia (e.g., Lea y Stierer, 2000; Scott, 2017) y de que “la escritura académica” –aparentemente una única “escritura” a aprender– es transferible de un contexto a otro (e.g., Ivanič, 1998; Lea y Street, 1998; Ivanič et al., 2009).
- La importancia de la(s) identidad(es) (reales, aspiracionales, cambiantes con el tiempo) en la escritura académica de estudiantes,

docentes, profesionales (e.g., Rai, 2004; Lillis y Curry, 2010; McMullan, 2017; Tuck, 2018).

- La necesidad de desafiar un enfoque de déficit y desviar el énfasis en lo que los escritores “no pueden hacer” hacia el rango de prácticas semióticas en las que los escritores sí participan (o desean participar), junto con la exploración de las ideologías institucionales que subyacen a las convenciones para la producción de conocimiento (e.g., Lea y Street, 1998; Lillis, 2018).
- La importancia de abrir el debate sobre el valor epistemológico de las prácticas discursivas y retóricas dominantes y alternativas/marginales, y sus posibles consecuencias para la participación en la academia (e.g., English, 2011; McKenna, 2012, 2015).

Hay evidencia que indica que los interrogantes planteados por el enfoque de literacidades académicas, aunque provienen de los márgenes institucionales y disciplinarios, han tenido cierto impacto en marcos de referencia más dominantes; por ejemplo, en los que se centran en las habilidades de estudio en la educación superior (e.g., Haggis, 2003), el de inglés para fines académicos (en inglés EAP) (e.g., Harwood y Hadley, 2004; Harvey y Stocks, 2017) y el de la lingüística sistémica-funcional (e.g., Coffin y Donohue, 2012).

La importancia de la(s) identidad(es) en la escritura académica

En la investigación en literacidades académicas, la identidad ha sido un foco clave de atención que básicamente involucra tres preguntas: ¿Quién puedo ser? (qué identidad(es) se representa(n) en mi escritura); ¿cómo puedo ser? (qué recursos lingüísticos, retóricos y semióticos puedo usar en mi escritura); ¿qué puedo decir? (qué ideas, perspectivas, argumentos, referencias puedo incluir en mi escritura). Estas tres preguntas están estrechamente relacionadas: el *qué* y el *cómo* de la escritura

académica necesariamente dan forma al *quién* de la escritura académica².

Históricamente, estas preguntas no han sido el foco de atención en los análisis pedagógicos e institucionales de la escritura académica, en los que la práctica dominante de literacidad –la “literacidad ensayística”– (Scollon y Scollon, 1981) es considerada como “dada”, es decir, como una práctica que es “evidentemente” significativa y útil, y no requiere mayor reflexión. Sin embargo, esta práctica de literacidad ensayística asumida “por defecto” implica una serie de supuestos sobre las formas en que debe usarse el lenguaje (y aquí incluyo la retórica y la semiótica) para el trabajo académico y también sobre el tipo de identidades que, por tanto, deben representarse. Las dimensiones centrales de la literacidad ensayística incluyen la argumentación racional, la creación de distancia entre el lector y el escritor, el uso de una sola lengua (estándar) y una distinción clara entre los conocimientos (y los modos de conocer) “académico” y “experiencial”. Estas dimensiones se alinean con lo que a menudo se consideran formas específicas de identidad y de “ser en el mundo” (académico): típicamente, masculino, de clase media, blanco, anglocéntrico, del “Norte” global. Otras dimensiones generalmente se marcan como opuestos binarios a estas y comprenden: emoción/poesía, conexión entre el escritor y el lector, multilingüismo/multidialectalismo, inclusión del conocimiento personal vivido. Estas dimensiones a menudo están alineadas con identidades posicionadas como marginales u opositoras, como las de ser mujer, de clase trabajadora, afroamericana, del “Sur” global.

La investigación con estudiantes muestra que a menudo ellos luchan por encontrar un espacio para representar sus identidades en la escritura académica y se esfuerzan por rechazar los marcos binarios mencionados antes. Los deseos de lo que he llamado “junto con” (*and-ness*) son muy

evidentes (ver Lillis, 2011), en los planos de la redacción (por ejemplo, estudiantes que desean incluir lenguaje formal *junto con* lenguaje informal/vernáculo en su escritura), los géneros [discursivos] (por ejemplo, estudiantes que desean incluir argumentos académicos *junto con* poesía) y el contenido (por ejemplo, estudiantes que desean incluir conocimiento disciplinar *junto con* creencias religiosas). El grado en que tal “junto con” es apropiado o valioso debería juzgarse en términos del trabajo intelectual específico que se realiza, en lugar de evaluar si se ajusta en términos de adecuación a las normas existentes.

En el mundo académico global, se privilegia el monolingüismo (español estándar, francés estándar, etc.) y se da un estatus particularmente privilegiado al inglés estándar. Escribir en lo que es considerado *inglés académico estándar* le confiere al escritor una legitimidad como productor de conocimiento que a menudo se les niega a los estudiantes y académicos que usan múltiples dialectos e idiomas o que escriben usando lo que se conoce como “ingleses” (un recurso global multilingüe que incluye una diversidad de variedades y prácticas cambiantes). Ese desconocimiento (*méconnaissance*) (Bourdieu, 2000) tiene profundas consecuencias tanto para el escritor individual como para la comunidad académica global (para una discusión, ver Lillis y Curry, 2010, 2015).

Reconocer la importancia de la relación entre el lenguaje y la identidad en la escritura académica no implica una visión rígida del (uso del) lenguaje ni de la identidad. El trabajo de Freire es fundamental en este sentido, por su énfasis en la importancia de conocer y nombrar el mundo (Freire, 1970). Por su parte, el potente trabajo de Bakhtin nos ayuda a comprender mejor el funcionamiento de este proceso y a ver que tanto la apropiación de fragmentos de lenguaje como la representación de identidad(es) implica una lucha constante y siempre es parte de un proceso de transformación (*becoming*) (ver Bakhtin, 1981, 1984). Esto es particularmente relevante en contextos educativos donde el objetivo clave es aprender, crecer y desarrollarse,

2 Una descripción detallada de la heurística que utilicé para explorar la escritura de los estudiantes, basada en el trabajo de Romy Clark, Roz Ivanic y Norman Fairclough, puede encontrarse en Lillis (2001).

como estudiantes y docentes, y donde nuestro rol como educadores es actuar como mediadores en procesos de cambio –a menudo complejos– en el aprendizaje y la(s) identidad(es). Con respecto a la escritura académica y la apertura de oportunidades transformadoras para posibilitar la creación de significado y de identidad(es), me ha resultado útil centrarme en la noción de diálogo de Bakhtin, como un *objetivo pedagógico* (ver Lillis, 2006, para diferentes tipos de diálogo) y como un *objetivo textual* (ver Lillis, 2013 y Lillis, s. f., para ejemplos de textos académicos que usan múltiples voces y lenguas). Al repensar nuestros objetivos pedagógicos (participando en diferentes tipos de diálogo) y nuestros supuestos sobre los textos académicos (reinventando diferentes tipos de textos académicos), podemos avanzar de alguna manera hacia las tres preguntas interconectadas mencionadas más arriba (¿Quién puedo ser? ¿Cómo puedo ser? ¿Qué puedo decir?), preguntas legítimas con múltiples respuestas posibles para una producción de conocimiento significativa.

Las literacidades académicas como prácticas sociales: un marco de conexión transnacional

La expresión “literacidades académicas” se ha utilizado con diferentes significados específicos en diferentes contextos (ver discusión en Lillis y Scott, 2007), pero se usa en sentido amplio para referirse a una *perspectiva crítica que concibe la lectura y la escritura en la academia como prácticas sociales*. Por supuesto, esta visión de la escritura académica como una práctica social que involucra cuestiones de poder e identidad ya había sido desarrollada por docentes/investigadores del Reino Unido que no usaban este término (e.g., Ivanič, 1998), así como por otros estudiosos inscriptos en diferentes tradiciones disciplinares geohistóricas como, en Estados Unidos, Horner y Lu (e.g., 1999); en Francia, Delcambre y Donohue (e.g., 2015); en Argentina, Carlino (e.g., 2013); en Chile, Ávila-Reyes (e.g.,

2017); en Perú, Zavala (e.g., 2009); en Sudáfrica, Thesen (e.g., 1997), por nombrar solo algunos.

Ahora bien, el uso de esta denominación en la publicación de Lea y Street en 1998 consolidó su circulación intelectual y ayudó a configurar el campo local y transnacionalmente, para los muchos académicos que estaban insatisfechos con los abordajes pedagógicos e institucionales dominantes de la escritura de los estudiantes. El artículo de Lea y Street cumplió tres importantes funciones académicas:

1. Las “literacidades académicas”, en plural, remiten explícitamente al campo de los “nuevos estudios de literacidad” y a la sólida crítica de Street a los enfoques “autónomos” de la literacidad. En contra de la posición dominante sobre la literacidad como autónoma –según la cual la literacidad es un fenómeno único y universal con beneficios cognitivos y económicos garantizados–, Street abogó por lo que llamó un “modelo ideológico” de la literacidad, en el que el foco está puesto en reconocer el carácter inherentemente sociocultural de las prácticas de literacidad y las consiguientes diferencias de poder en cualquier actividad relacionada con ella (Street, 1984).
2. Abrió rutas de indagación intelectual que se alejaban de los enfoques normativos disponibles; entre ellos, los enfoques académicos con los que muchos docentes/investigadores estaban disconformes a partir de su experiencia profesional (e.g., Lea, 2004).
3. Ayudó a crear una posición teórica y empíricamente sólida desde la cual escudriñar la naturaleza de los marcos disponibles para pensar la escritura académica (por ejemplo, en términos de habilidades de estudio o de inglés para fines académicos) y desafiar la ideología del déficit que predominaba en el campo³.

³ Estos ítems están adaptados de Lillis, Harrington, Lea y Mitchell (2015, p. 8).

La expresión “literacidades académicas” ha ayudado a mediar en los diálogos intelectuales transnacionales sobre la escritura académica (como se ilustra, por ejemplo, en [Russell et al., 2009](#); [Lillis et al., 2015](#); [Scott, 2017](#)); en particular, fomentando productivos intercambios entre académicos del Reino Unido y Sudáfrica. A pesar de que se desenvuelven en condiciones socioinstitucionales radicalmente diferentes, marcadas por historias poscoloniales complejas y problemáticas, estos docentes-investigadores han dialogado en torno a temáticas compartidas, a través de publicaciones y encuentros virtuales, y también personalmente, durante los últimos veinte años. Una clara razón de la vinculación profunda y sostenida entre los académicos en los dos sitios es que la agenda política de ampliación del acceso a la educación superior surgió en un momento similar, y otra es la importancia atribuida en ambos contextos a la relación entre poder, identidad y recursos lingüísticos/semióticos (e.g., [Thesen, 1997](#); [Angelil-Carter, 1998](#); [Thesen y Van Pletzen, 2006](#); [Kapp, 2012](#); [Paxton y Frith, 2014](#); [Coleman, 2016](#)). Ahora bien, dada la política oficial de multilingüismo (once idiomas oficiales) y las fuertes tradiciones de creación de significado multimodal en Sudáfrica, la cuestión de cómo, precisamente, es posible utilizar múltiples recursos lingüísticos y semióticos para el aprendizaje y el trabajo académico evidencia una urgencia que a veces está ausente en la investigación desarrollada en el Reino Unido.

Más recientemente, el trabajo en Sudáfrica ha orientado la reflexión sobre las literacidades académicas en el Reino Unido, al teorizar sobre la escritura de estudiantes y académicos en el actual contexto de globalización e internacionalización, planteando preguntas sobre lo que [Blommaert \(2010\)](#) llama “recursos situados” en una educación superior contemporánea basada en políticas neoliberales de globalización. Dentro del contexto de globalización y movilidad de estudiantes y académicos y de sus recursos semióticos, el *riesgo* se destaca como una dimensión muy significativa para la agencia, la escritura y la producción de

conocimiento: ¿Qué se desea –y se puede– decir por escrito? ¿Con qué recursos semióticos? ¿Cuáles son las consecuencias para las personas, los equipos de investigación, las instituciones y las naciones? (Ver, por ejemplo, [Thesen y Cooper, 2014](#)).

Literacidades académicas: la búsqueda de una transformación

La epistemología del lenguaje y la literacidad como práctica social en el enfoque de literacidades académicas ha estado orientada desde su inicio por una ideología de la transformación. Por supuesto, qué se entiende exactamente por “transformación” es un tema de debate vigente (ver, por ejemplo, las diferentes perspectivas de Harrington, Lea, Lillis y Mitchell, citados por [Lillis et al., 2015](#), pp. 8-17), y tiende a ser interpretado de diferentes maneras en diferentes contextos geohistóricos (ver, por ejemplo, [Thesen y Van Pletzen, 2006](#), para Sudáfrica). Pero, en términos generales, en el enfoque de literacidades académicas, el concepto de “transformación” se usa para señalar un contraste con la orientación normativa dominante en la escritura académica (y de hecho en la escritura en general; ver [Lillis, 2013](#)), que pone el énfasis en la(s) lengua(s) estándar –noción relativamente estática de convenciones académicas– y en el imperativo de socializar (explícita o implícitamente) a los estudiantes en prácticas dictadas por regímenes de evaluación cada vez más rígidos ([Lillis, 2018](#)). Una posición transformadora implica preguntarnos por el valor intelectual de las convenciones y orientaciones hacia el lenguaje y la literacidad que predominan en la escritura académica, así como por las formas en que estas estructuran las oportunidades de *participación* en la academia, y no solo de acceso a ella.

En términos de orientación en la investigación de la escritura, la transformación puede resumirse como un desplazamiento que va desde una mirada concentrada única o primordialmente en el texto –lo que Horner llama el “sesgo textualista” (1999)– hacia el estudio etnográfico de las prácticas. Los

métodos adoptados en el enfoque de literacidades académicas generalmente implican una combinación de observación de las prácticas que rodean la producción de textos (en lugar de centrarse únicamente en los textos escritos) y de las perspectivas de los participantes sobre los textos y prácticas.

La transformación, en relación con la pedagogía y la formulación de políticas, conlleva desafíos particulares porque, como docentes/investigadores, estamos necesariamente inmersos en los regímenes de evaluación que a menudo criticamos. Con el fin de subrayar la innegable importancia que tienen tanto lo normativo como lo transformador, incluyo aquí un extracto de un artículo que Mary Scott y yo escribimos hace alrededor de 15 años:

La postura ideológica hacia el objeto de estudio en lo que llamamos enfoque de literacidades académicas puede describirse como explícitamente *transformadora* antes que *normativa*. Un enfoque normativo –evidente, por ejemplo, en gran parte del trabajo de inglés con fines académicos– puede resumirse como basado en los mitos educativos que describe Kress (2007): la homogeneidad de la población estudiantil, la estabilidad de las disciplinas y la unidireccionalidad de la relación profesor/alumno. En línea con estos mitos, se ve un interés por “identificar e inducir”: el énfasis está en identificar las convenciones académicas –en uno o más niveles de gramática, discurso o estructura retórica, o género– y en (o con el objeto de) explorar cómo se puede enseñar a los estudiantes para que se hagan competentes o “expertos”, así como en desarrollar materiales sobre esa base (para ejemplos, ver Flowerdew, 2000; Swales y Feak, 2004). En cambio, *un enfoque transformador comparte el interés en dichas cuestiones, pero además implica*: a) ubicar las convenciones en relación con tradiciones específicas (ya ampliamente cuestionadas) de producción de conocimiento; b) indagar las perspectivas de los escritores (ya sean estudiantes o profesionales) sobre las formas en que tales convenciones afectan la creación de significado; c) explorar formas alternativas

de creación de significado en la academia; en particular, considerando los recursos que los escritores (estudiantes) traen consigo al ingresar en ella. (Lillis y Scott, 2007, pp.12-13, énfasis agregado).

Las críticas al enfoque de literacidades académicas a menudo parecen: a) ignorar el hecho de que los docentes/investigadores de este campo se involucran (nos involucramos) necesariamente con prácticas normativas como parte de su (nuestro) trabajo diario en la academia (evidente también en las publicaciones, como se mencionó anteriormente; véase además, por ejemplo, Coffin *et al.*, 2002); b) desconocer que un enfoque transformador es necesario no solo para comprender las prácticas y los deseos de los escritores, sino también para habilitar espacios de creación de significado/conocimiento. También hay cierta confusión, por parte de algunos críticos del abordaje de literacidades académicas, entre el *texto* y lo *textualista*, y algunos investigadores entienden la crítica al textualismo (anteriormente mencionada) como una presunta falta de interés por los textos (por ejemplo, Wingate y Tribble, 2012). La preocupación por la escritura académica implica necesariamente una preocupación por esta escritura como producto textual, pero como un producto textual inserto en (y constitutivo de) una práctica social específica.

Pero, por supuesto, es un desafío desarrollar formas de trabajar con la escritura académica que hagan efectiva una orientación transformadora en el diseño curricular y la enseñanza. Algunos ejemplos de docentes/investigadores que están trabajando con el enfoque de literacidades académicas para implementar una postura transformadora, además de normativa, se pueden encontrar en un libro de acceso abierto, que surgió en respuesta directa a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa “en la práctica” trabajar con el enfoque de literacidades académicas?
2. ¿Cómo se puede concretar en la(s) práctica(s) el enfoque transformador que se defiende en la teorización de literacidades académicas?

3. En el desarrollo de un enfoque transformador, ¿cómo el trabajo en literacidades académicas podría apelar productivamente a otros enfoques de la escritura y combinarse con ellos?

La frase “trabajar con” se utiliza para subrayar que el enfoque de literacidades académicas es una heurística y un recurso para la praxis (como lo plantean, por ejemplo, [Giménez y Thomas, 2015](#)) y no un programa definido para ser implementado en una política educativa o pedagogía. Como argumenta [Tuck \(2012\)](#),

El enfoque de literacidades académicas, a pesar de ser liderado por docentes en ejercicio, nunca se ha dedicado a desarrollar pautas pedagógicas y guías, sino a crear un espacio de diseño para “el cuestionamiento y el cambio” ([Mitchell y Evison, 2006](#)), un enfoque crítico y dialógico que puede ubicarse dentro de un rango de diferentes espacios institucionales y curriculares. (p. 116)

Y, como expresa [Mitchell \(2015\)](#), este es un espacio de diseño que siempre está abierto a nuevos cuestionamientos: “los objetivos transformadores nunca se dan por terminados; al estar social, política e ideológicamente construidos, lo que cuenta como ‘bueno’ o ‘mejor’ siempre puede ser –y es correcto que así sea– objeto de nuevas revisiones” (p. 17).

Las contribuciones que componen el libro *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* ([Lillis et al., 2015](#)) incluyen el trabajo de 61 académicos de 11 contextos nacionales y una amplia gama de campos disciplinarios –que incluyen medicina, ingeniería, fotoperiodismo, enfermería, economía– tanto de pregrado como de grado y posgrado. Las contribuciones, muy diversas, ilustran las formas en que distintos docentes/investigadores están trabajando con las literacidades académicas como praxis, y se organizan en cuatro secciones principales: “transformar las pedagogías de la escritura y la lectura

académicas”; “transformar el trabajo de enseñar”; “transformar los recursos, los géneros y la práctica semiótica” y “transformar los marcos institucionales de la escritura académica” ([Lillis et al., 2015](#)).

Literacidades académicas: mantener un espacio crítico en regímenes fuertemente evaluativos

Para concluir esta breve síntesis, quiero argumentar que el enfoque de literacidades académicas proporciona un espacio para explorar, comprender y cuestionar qué significa hacer escritura académica/ser un escritor académico en la academia contemporánea. Esto implica necesariamente una reflexividad de nuestra parte para cuestionar nuestros supuestos y prácticas, así como nuestros firmes fundamentos disciplinares y pedagógicos (ver, por ejemplo, [Turner, 2012](#)). Puede resultar incómodo habitar este espacio: desde mi experiencia, no lo es cuando se trabaja con estudiantes/escritores que parecen apreciar la oportunidad de debatir abiertamente, por ejemplo, sobre las convenciones y sus sentimientos sobre ellas, mientras –al mismo tiempo– se trabaja dentro de esas convenciones o se explora dónde es posible tensionar sus límites. Pero sí puede ser incómodo cuando las prácticas académicas se abordan con rigidez, lo que puede conducir, con demasiada facilidad, a la aceptación de los regímenes evaluativos en los que trabajamos como si estos fueran, sin discusión, válidos y pertinentes. Esto no es sorprendente. En todos los dominios, las orientaciones rígidas hacia la escritura –*lo que la escritura debería ser*, es y *hace*– siguen siendo muy poderosas (ver [Lillis y McKinney, 2013](#)).

La creación de espacios de cuestionamiento en relación con el trabajo académico, incluida la escritura, sigue siendo importante en una educación superior que actualmente está dominada por una agenda neoliberal caracterizada por la “marketización” de todos los aspectos del trabajo académico –incluido el trabajo en torno a la escritura (ver discusión de [Neculai, 2018](#))– y por un tipo

particular de globalización, en la que una mayor diversidad de personas, experiencias y prácticas semióticas no se corresponde con una mayor valoración de la diversidad, sino con sistemas de evaluación cada vez más rígidos (de estudiantes y de académicos como, por ejemplo, el Marco de Excelencia en Investigación [Research Excellence Framework] en el Reino Unido). “Cuanto más veamos el mundo académico –como sistema sociopolítico y económico– como ‘concentrado’ en una industria competitiva unificada, más podemos esperar que prevalezca la mononormatividad ‘racionalizada’” (Blommaert y Horner, 2017, p. 14).

Como docentes/investigadores que trabajamos dentro de la institución académica, interesados no solo en enseñar las reglas del juego, sino en cuestionar cómo estas reglas habilitan o restringen determinados tipos de conocimiento y participación, habitamos necesariamente un espacio transformador –y normativo–. Esto recuerda de alguna manera la distinción de Stuart Hall entre el trabajo “académico” y lo que él llama trabajo “intelectual fatalmente serio”: el primero es necesariamente conservador y ancla nuestra enseñanza e investigación a las estructuras, prácticas e ideologías institucionales; el segundo es necesariamente abierto, un espacio crítico donde siempre estamos luchando por comprender, teorizar y actuar; siempre, para usar las palabras de Hall (1992), “forcejeando con los ángeles” (p. 281).

Como docentes/investigadores que participamos en la academia, tenemos la responsabilidad de posibilitar a los escritores una práctica exitosa de la escritura académica dentro de las convenciones retóricas existentes –es decir, de trabajar dentro de lo que Worsham, en línea con Hall, describe como “los objetivos e intereses relativamente estrechos y controlados de una determinada disciplina” (Worsham y Olson, 2003, p. 7)–. Sin embargo, también tenemos la responsabilidad de explorar cómo las convenciones que históricamente han sido dominantes y alternativas habilitan y restringen diferentes formas de trabajo intelectual, emocional, estético y ético, y por tanto, formas particulares de participación

en las prácticas de producción de conocimiento. La manera en que nos vemos a nosotros mismos y representamos nuestras identidades como escritores académicos, investigadores y docentes moldeará las oportunidades de escritura y creación de significado de aquellos con quienes trabajamos: estudiantes y colegas. Para mí, el trabajo dentro de y entre lo normativo y lo transformador es una parte inextricable de mi identidad y mi existencia académico-intelectual.

Referencias bibliográficas

- Angelil-Carter, S. (ed.) (1998). *Access to success. Literacy in academic texts*. Ciudad del Cabo: University of Cape Town Press.
- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in hispanic Latin America: intertextual dynamics intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (ed.), *The dialogic imagination. four essays by M. Bakhtin* (pp. 259-422). Trad. C. Emerson y M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Trad. C. Emerson. Manchester: Manchester University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. y Horner, B. (2017). Mobility and academic literacies: an epistolary conversation. *London Review of Education*, 15(1), 2-20. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.02>.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Trad. R. Nice. Cambridge: Polity Press.
- Candlin, C. y Hyland, K. (eds.) (1999). *Writing: texts, processes and practices*. Londres: Longman.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18(57), 355-381.
- Coffin, C. y Donohue, J. (eds.) (2012). Contributions from systemic functional linguistics and academic literacies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 1-78.

- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. y Swann, J. (2002). *Teaching academic writing: a toolkit for higher education*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.008>.
- Coleman, L. (2012). Incorporating the notion of recontextualisation in academic literacies research: the case of a South African vocational web design and development course. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 325-338. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.631519>.
- Coleman, L., (2016). Asserting academic legitimacy: the influence of the University of Technology sectoral agendas on curriculum decision-making. *Teaching in Higher Education*, 21(4), 381-397. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1155548>.
- Delcambre, I. y Donohue, T. (2015). What's at stake in different traditions? Les Littéracies Universitaires and Academic Literacies. En T. Lillis, K. Harrington, M., Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (pp. 227-236). Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>
- English, F. (2011). *Student writing and genre: reconfiguring academic knowledge*. Londres: Bloomsbury.
- Freire, P. (1970/1994). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimenez, J. y Thomas, P. (2015). A framework for usable pedagogy: case studies towards accessibility, criticality and visibility. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (pp. 29-44). Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Parlor Press, Perspectives on Writing Series. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis>.
- Goodfellow, R. y Lea, M. R. (2007). *Challenging e-learning in the university: a literacies perspective*. Maidenhead, Berkshire: Society for Research into Higher Education/Open University Press/McGraw Hill.
- Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into 'approaches to learning' research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29(1), 89-104. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192032000057401>.
- Hall, S. (1992). Cultural studies and its theoretical legacies. En L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler (eds.), *Cultural studies* (pp. 277-294). Nueva York/Londres: Routledge.
- Harvey, S. y Stocks, P. (2017). When arts meet enterprise: transdisciplinarity, student identities and EAP. *London Review of Education*, 15(1), 50-62. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.05>.
- Harwood, N. y Hadley, G. (2004). Demystifying institutional practices: critical pragmatism and the teaching of academic writing. *English for Specific Purposes*, 23(4), 355-377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.08.001>.
- Higher Education Statistics Agency (HESA) (2018). *Higher Education Student Statistics: UK, 2016/17-Student numbers and characteristics*. Recuperado de <https://www.hesa.ac.uk/news/11-01-2018/sfr247-higher-education-student-statistics/numbers>
- Horner, B. (1999). The birth of basic writing. En B. Horner y M. Lu (eds.), *Representing "the other": basic writers and the teaching of basic writing* (pp. 3-29). Urbana: NCTE.
- Horner, B. y Lu, M (1999). *Representing "the other": basic writers and the teaching of basic writing*. Urbana: NCTE.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C. y Smith, J. (2009). *Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum*. Londres: Routledge.
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (eds.) (1999). *Student writing in the university: cultural and epistemological issues*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Kapp, R. (2012). Students' negotiations of English and literacy in a time of social change. *Journal of Advanced Composition*, 32(3-4), 591-614.
- Lea, M. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756. DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>.

- Lea, M. y Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 377-395. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075071003664021>.
- Lea, M. y Stierer, B. (eds.) (2000). *Student writing in higher education: new contexts*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Lea, M. y Stierer, B. (2009). Lecturers' everyday writing as professional practice in the university as workplace: new insights into academic literacies. *Studies in Higher Education*, 34(4), 417-428. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070902771952>.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions'. *Language and Education*, 11(3), 182-199. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500789708666727>.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. (2006). Moving towards an academic literacies pedagogy: dialogues of participation. En L. Ganobscik-Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models* (pp 30-45). Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Lillis, T. (2011). Legitimizing dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication. *Arts and Humanities in Higher Education* 10(4), 401-432. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022211398106>.
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2014). Academic literacies. En C. Leung y B. Street (eds.), *Routledge handbook of english language studies* (pp. 361-375). Londres: Routledge.
- Lillis, T. (2018). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. DOI <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>
- Lillis, T. (s. f.). Literacidades académicas: ¿Intereses locales, preocupaciones globales?/Academic Literacies: local interests, global concerns? En N. Ávila Reyes (ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario/Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic Exchange*. En prensa.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2015). The politics of English, language and uptake: the case of international academic journal article reviews. *AILA Review*, 28, 127-150.
- Lillis, T. y McKinney, C. (eds.) (2013). Special Issue: Writing. *Journal of Sociolinguistics* 17(4). DOI: <https://doi.org/10.1111/josl.12046>.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lillis, T. y Tuck, J. (2015). Academic literacies: a critical lens on writing and reading in the academy. En K. Hyland y P. Shaw (eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 30-43). Londres/Nueva York: Routledge.
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. y Mitchell, S. (eds) (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>
- Lillis, T., McMullan, J. y Tuck, J. (2018). Gender and academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 32, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.003>
- McKenna, C. (2012). Digital texts and the construction of writerly spaces: academic writing in hypertext. *Pratiques: Littéracies universitaires: Nouvelles perspectives*, 153(4), 211-229.
- McKenna, C. (2015). Digital writing as transformative: instantiating academic literacies in theory and practice. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (pp. 317-325). Colorado: Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>
- McMullan, J. (2017). Becoming a researcher: re-inventing writing spaces. *Journal of English for Academic*

- Purposes*, 32, 21-31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.005>.
- Mitchell, S. (2015). Open-ended transformation: ethnographic lens and a suspicious tendency. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*, (pp. 227-236). Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>.
- Mitchell, S. y Evison, A. (2006). Exploiting the potential of writing for educational change. En L. Ganobcsik-Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models* (pp. 68-84). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Neculai, C. (2018). On the privatisation of academic writing development: a post-EATAW 2017 Provocation. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 1-10. Recuperado de <http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw/article/view/531>
- Paxton, M. y Frith, V. (2014). Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design. *Higher Education*, 67(2), 171-182. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9675-z>.
- Rai, L. (2004). Exploring literacy in social work education: a social practices approach to student writing. *Social Work Education*, 23(2), 149-162. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261547042000209170>.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in "academic literacies" and "writing across the curriculum": approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395-423). Fort Collins: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/genre/>
- Scollon, R. y Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood: Ablex.
- Scott, M. (ed.) (2017). Special issue: academic literacies *London Review of Education*, 15(1). Recuperado de <https://www.ingentaconnect.com/content/ieop/clre/2017/00000015/00000001>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1996). Academic literacies. En J. Baker, C. Clay y C. Fox (eds.), *Challenging ways of knowing in English, mathematics and science*. Londres: Falmer Press.
- Thesen, L. (1997). Voices, discourse and transition: In search of new categories in EAP. *TESOL Quarterly*, 31(3), 487-511. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587835>.
- Thesen, L y Cooper, L. (eds.) (2014). *Risk in academic writing. Postgraduate students, their teachers and the making of knowledge*. Bristol: Multilingual Matters.
- Thesen, L. y Van Pletzen, E. (eds.) (2006). *Academic literacy and the languages of change*. Londres: Continuum.
- Tuck, J. (2012). Academic literacies: débats et développements actuels. *Recherches en Didactiques, Les Cahiers Théodile*, 14, 159-173.
- Tuck, J. (2018). *Academics engaging with student writing: working at the higher education textface*. Londres: Routledge.
- Turner, J. (2011). *Language in the academy. Cultural reflexivity and intercultural dynamics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Turner, J. (2012). Academic literacies: providing a space for the socio-political dynamics of EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 17-25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.007>.
- Turner, J. (2018). *On writtenness. The cultural politics of academic writing*. Londres: Bloomsbury.
- Universities UK (2017). *Patterns and trends in UK higher education*. Recuperado de <https://www.universitiesuk.ac.uk/facts-and-stats/data-and-analysis/Documents/patterns-and-trends-2017.pdf>
- Wingate, U. y Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for academic purposes/Academic literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>.

- Worsham, L. y Olson, G. (2003). Introduction. En L. Worsham y G. Olson (eds.), *Critical intellectuals on writing*. Albany: State University of New York Press.
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?": literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: Siglo XXI/CREFAL.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar

Access paths to the world of writing: importance of non-school literacy practices to scholar literacy

Angela B. Kleiman*
Traductora: Ana Atorresi**

Resumen

En este artículo, Angela Kleiman, investigadora chilena radicada hace largo tiempo en Brasil, discute aspectos de la literacidad escolar tradicional y reflexiona sobre la relevancia de las prácticas de escritura no escolares para favorecer el acceso a la cultura letrada. Kleiman presenta trabajos de dos de las líneas que lleva adelante el grupo de investigación que lidera, Letramento do Professor. La primera de ellas se centra en el desarrollo, análisis y documentación de propuestas de enseñanza denominadas *proyectos de literacidad* y sus efectos en el aprendizaje de la lengua escrita. Estos proyectos toman como eje de la planificación curricular no contenidos gramaticales, tipos de texto o géneros, sino prácticas de literacidad de la vida social significativas desde el punto de vista de los estudiantes y su comunidad. La segunda línea de investigación se enfoca en los usos situados y vernáculos de la lengua escrita y su impacto en diferentes procesos de construcción identitaria experimentados por líderes y agentes comunitarios. Estos actúan al margen de las literacidades promovidas por las instituciones formadoras socialmente legitimadas realizando prácticas de resistencia. Ambas líneas de indagación confluyen en aportar al desarrollo de programas de enseñanza de la escritura destinados a la inclusión de estudiantes socialmente vulnerados y cuyo acceso a la cultura letrada enfrenta múltiples obstáculos.

Palabras clave: identidad, desigualdad social, trayectorias de literacidad, prácticas de escritura escolares y no escolares.

Abstract

In this article, Angela Kleiman, a Chilean scholar long-based in Brazil, discusses aspects of traditional school literacy and ponders on the relevance of non-school writing practices to promote access to lettered culture. Kleiman presents works of two of the lines pursued by the research group under her direction, Letramento do Professor. The first one focuses on the development, analysis and documentation of teaching proposals called "literacy projects" and their impacts on written language learning. The structuring axis used for curricular planning are based not on grammatical content, text types or genres, but rather on the meaningful practices of social life as seen by the students and their communities. The second research line focuses on the situated and vernacular uses of the written language and its impact on multiple identity construction processes experienced by community leaders and agents. These act on the fringes of global literacies promoted by socially legitimated, training institutions, and carry out resistance practices. Both lines of inquiry converge and contribute to the development of writing learning programs aimed at including socially vulnerable students, whose access to the lettered culture is hindered by multiple obstacles.

Keywords: Identity, social inequality, literacy trajectories, school and non-school writing practices.

* Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Brasil. www.iel/unicamp.br/letramentodoprofessor Correo electrónico: kleiman@mpc.com.br

** Universidad Nacional de Río Negro, Escuela de Humanidades y Estudios Sociales, Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza, Argentina. Correo electrónico: atorresi@unrn.edu.ar

Cómo citar: Kleiman, A. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar (Trad. A. Atorresi). *Enunciación*, 26, 68-82. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>. (Trabajo original publicado en 2010).

Artículo postulado: 11 de junio de 2020; aprobado: 19 de septiembre de 2020

Introducción

Durante casi una década, el grupo de investigación Letramento do Professor ha llevado a cabo investigaciones con el objetivo de estudiar y comprender las formas de inserción, en el mundo de la escritura, de grupos cuyo proceso de acceso a los bienes culturales por medio de la escolarización culmina, a menudo, en el fracaso y la exclusión. Una premisa importante de estos trabajos es que el proceso de volverse letrado es un proceso identitario porque, en una sociedad profundamente dividida por cuestiones sociales, como la brasileña, la inserción en la cultura escrita equivale a un proceso de aculturación, con la violencia simbólica que ello presupone. Así como el proceso de inclusión involucra cuestiones identitarias para los más pobres, que provienen de familias no escolarizadas, el proceso de exclusión también puede tener consecuencias para la construcción identitaria de los jóvenes y adolescentes que pasan por la escuela sin éxito.

La concepción identitaria de la literacidad se opone a una concepción instrumental y funcional de la escritura, que generalmente se centra en las habilidades individuales para usar el lenguaje escrito en relación con una norma universal de lo que significa ser letrado. Para la perspectiva identitaria, son de interés tanto las trayectorias singulares de los sujetos que actúan como agentes de literacidad en sus comunidades de origen, como los esfuerzos colectivos de inserción en la cultura letrada por parte de determinados grupos impulsados por motivaciones políticas, económicas, sociales o culturales, generalmente en trayectorias colectivas o individuales de lucha y resistencia.

Aunque parece paradójico, es el conocimiento de estas trayectorias lo que más puede contribuir a facilitar el acceso a la escritura, mediante la escuela, de los grupos tradicionalmente excluidos; es decir, a proporcionar, a través de la escuela, una mayor circulación de prácticas letradas a quienes provienen de familias con una tradición de analfabetismo, generalmente los más pobres, que viven al margen

del orden social, usufructuando pocos de los bienes y servicios municipales y estatales. Examinar estas trayectorias es relevante para comprender el papel de lo colectivo, la resistencia y la subversión en el proceso de literacidad de estos grupos. En este trabajo, presentaré los resultados de la investigación de nuestro grupo sobre estas literacidades –literacidades de resistencia–, en tres grupos: comunidades quilombolas del sur del país (Sito, 2010), grupos de jóvenes activistas negros del movimiento hiphop en la ciudad de San Pablo (Souza, 2009) y alfabetizadores populares, sin diploma, que enseñan a adultos a leer y escribir en las afueras de la ciudad de San Pablo (Vóvio, 2007).

El interés por estos grupos va en contra de la perspectiva de la escuela, que tiende a apoyar prácticas de literacidad dominantes, de otras instituciones poderosas e influyentes en el tejido social, así como de ella misma. Las literacidades locales, de resistencia, adquiridas en trayectorias personales singulares, al margen de la educación formal, que dan forma a la vida cotidiana de las personas, son menos visibles y reciben menos apoyo. Los resultados de la investigación científico-académica ya mencionados podrían interpretarse como un llamado al abandono de modelos universales y autónomos de literacidad, de acceso limitado y supuestos elitistas, a favor de la adopción de modelos situados. No obstante, una apelación de estas características no tiene en consideración la historia de la institución escolar y la naturaleza reflexivo-analítica de sus prácticas, que apuntan a objetivos socialmente valorados. Más que tratar de transformar la institución, parece necesario sugerir prácticas y actividades que de hecho apunten al desarrollo de la literacidad del estudiante, entendida como el conjunto de prácticas sociales en las cuales la escritura tiene un papel relevante para el proceso de interpretación y comprensión de los textos orales o escritos circulantes en la vida social. El elemento clave es la escritura para la vida social.

La descripción de las prácticas que propician la literacidad en la escuela puede ser un objeto de investigación relevante sobre la literacidad también

con fines aplicados, relacionados con favorecer la inserción en la cultura letrada de los grupos más frágiles de nuestra sociedad. En esta línea, nuestro grupo de investigación ha llevado adelante proyectos de investigación-acción dirigidos al desarrollo de proyectos de literacidad (Kleiman, 2000; Tinoco, 2008; Cunha, 2010), proyectos de trabajo escolar que resaltan la centralidad de las prácticas sociales de literacidad en el proceso educativo y, por tanto, la convierten en el eje estructurante de las actividades escolares, de la presentación de los contenidos curriculares y del desarrollo de temas valorizados.

En este trabajo, presento, en la primera parte, consideraciones sobre la literacidad escolar y sus implicaciones para la enseñanza y la investigación. En la segunda y tercera, expongo los dos tipos de investigación brevemente presentados antes, que considero relevantes para desarrollar programas de enseñanza favorables para los estudiantes socialmente más vulnerados, es decir, programas que intentan eliminar algunos de los obstáculos para acceder al mundo de la escritura: primero, investigaciones sobre proyectos de literacidad desarrolladas por el grupo, y a continuación, investigaciones sobre literacidades situadas desarrolladas fuera de la escuela.

En un trabajo reciente, Pardue (2010) destaca la importancia de las prácticas culturales marginales, del margen en relación con el centro, para que los antropólogos, arquitectos y geógrafos puedan “discutir mejor el significado de la ciudad como un fenómeno revelador de la humanidad”. Añado a los educadores a este grupo y presento a continuación una contribución para proseguir la discusión.

La literacidad escolar

El concepto de literacidad está teniendo cierto impacto en la enseñanza de la lengua escrita en la escuela. De ahí que un tema destacado en ese contexto es el de las implicaciones curriculares de la literacidad, tal como son entendidas, por un lado, por quienes trabajan en el ámbito académico

y, por otro, por aquellos que se desempeñan en los primeros años de la escuela primaria –el primer ciclo–, con el objetivo de alfabetizar a los estudiantes.

En el contexto escolar encargado de la alfabetización de los estudiantes, en el que, además, el concepto de literacidad parece haber tenido una mayor influencia, hubo una resignificación bastante importante del concepto originado en el contexto académico. El encuadre al que nos referimos es el que interpreta la literacidad como una nueva metodología para la enseñanza de la escritura, lo que ocasionó el surgimiento de una falsa dicotomía: o el niño es alfabetizado mediante el método tradicional de alfabetización o es letrado mediante el “nuevo método” de la literacidad. Se puede afirmar, utilizando el concepto de apreciación valorativa de Voloshinov/Bakhtin (1979), que en el contexto educativo hubo una renovación del concepto, que implicó la resignificación del concepto de método, incorporando significados valorados en esta esfera de actividades que se preocupa intensamente por la renovación metodológica a fin de actualizar constantemente su acción didáctico-pedagógica. Esta valoración nos parece una respuesta de resistencia a los modos autoritarios en que se imponen los discursos sobre cómo enseñar a quienes trabajan en las escuelas (por ejemplo, a través de los Parámetros Curriculares Nacionales)¹.

Hoy reitero (cfr. Kleiman, 2005) que no existe “un método” de literacidad, como conjunto de estrategias didácticas para la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Hay muchos modos –métodos, si fueran sistemáticos– de alfabetizar, y todos ellos, simples o complicados, modernos o antiguos, dolorosos o placenteros, son parte del conjunto de las prácticas escolares de literacidad y están sociohistórica y culturalmente situados. La alfabetización es una práctica de literacidad que puede involucrar diferentes estrategias (reconocimiento global de palabras, reconocimiento de sílabas, lectura en

¹ Este documento orientó la enseñanza básica brasileña desde 1998 hasta 2017, año en que fue sustituido por el documento conocido como Base Nacional Curricular Común.

voz alta, lectura silenciosa), diversos géneros (cartillas, ejercicios, imágenes, noticias, relatos, cuentos, entradas de diccionario, familias de palabras), diferentes tecnologías (lápiz, bolígrafo, papel, pizarra negra, tiza, pizarra blanca, rotulador, libro, pantalla y teclado).

Las prácticas que sustentan y movilizan las diversas actividades, géneros y soportes textuales en el salón de clase son prácticas discursivas² que actualizan formas de hablar, silenciar, preguntar, responder, reflexionar sobre el alfabeto, el texto, la lengua escrita, la lengua hablada; sobre las razones por las que se lee y escribe; sobre las normas relativas a los objetos y modos de leer y escribir; sobre qué representa la escritura para diferentes segmentos sociales, y sobre las características de las representaciones que de ella surgen, ubicadas en tiempos y espacios específicos. De todos modos, todo esto (y mucho más) es movilizado y, de alguna manera, actualizado, en el trabajo de enseñar y aprender a leer y escribir, es decir, en las prácticas de literacidad dirigidas a la alfabetización inicial del estudiante.

En el ámbito académico, se sostiene que la adopción de la concepción de literacidad en la enseñanza implica una comprensión amplia de la lengua escrita, de modo que se incluyen las prácticas de leer y escribir en la vida social. Esto, por supuesto, tendría implicaciones metodológicas y curriculares para la alfabetización y la enseñanza de la lengua escrita en general. Sin embargo, se niega la dicotomía alfabetización versus literacidad, que está presupuesta en afirmaciones como “Se debería letrar, no alfabetizar” o “No estoy alfabetizando, sino letrando”³. Bunzen (2009) objeta una perspectiva curricular de la literacidad que se limite a especificaciones didáctico-metodológicas, por más que estas puedan ser importantes. Esto se

debe a que, en esta perspectiva, entre otras cosas, las prácticas letradas son secundarias, ya que todos los esfuerzos se concentran en las formas de enseñanza. La perspectiva curricular, según Bunzen (2009, p. 127), “casi no tiene en cuenta cómo se enseñan y construyen las relaciones de poder, la identidad, las creencias y los valores sobre la cultura escrita en la escuela”.

Sin embargo, una perspectiva *escolar* de la enseñanza de la lengua escrita puede estar entroncada en una perspectiva sociocultural de la literacidad. En este caso, el abordaje antropológico con observación etnográfica, típica de los estudios de literacidad, se pone al servicio de la observación, por parte del docente, de las charlas de los grupos en clase, como si se tratara de una pequeña comunidad cuyas prácticas discursivas constituyen la meta del trabajo etnográfico del docente (Heath, 1983)⁴. Además, en este caso, el sistema de escritura, en el examen y análisis del grupo clase con fines de apropiación, sigue siendo el objeto del trabajo escolar, pero sin constituir necesariamente un eje estructurante del programa. Una perspectiva escolar de la literacidad –que, afirmo, no es contradictoria con una perspectiva social de la escritura en el ámbito de las actividades escolares–, se enfoca en actividades vinculadas a prácticas en las que la lectura y la escritura son herramientas para actuar socialmente. De hecho, las prácticas escolares de aprendizaje y uso de la lengua escrita, aunque son “estrictamente escolares”, son también prácticas sociales, y muchas de ellas, como algunas de las que se mencionan en la siguiente sección, se basan en prácticas sociales y, por tanto, recontextualizan las prácticas con las cuales los estudiantes conviven fuera de la escuela, volviéndolas más significativas para ellos.

La dificultad de implementar, en actividades didácticas, una concepción de la escritura para la

2 En otras palabras, producen discursos sobre la escritura, afiliados a un conjunto de creencias, conocimientos, actitudes sobre un determinado tema (Charaudeau y Maingueneau, 2004, pp. 168-176).

3 Nota de trad.: no existe, en español, el verbo “letrar”, así como tampoco existe el sustantivo “literacidad” (“letramento”, en portugués) que, como se ha planteado en el artículo que abre este monográfico, se viene empleando en español para expresar una diferencia respecto de “alfabetización”. Aquí traducimos “letrar” para representar la diferencia señalada por la autora y existente en portugués entre “letrar” y “alfabetizar”.

4 Nota de trad.: el equipo de investigación dirigido por Kleiman trabaja con maestros (docentes de preescolar a quinto año de nivel primario), profesores (docentes de sexto año de primaria y enseñanza media) y maestros y profesores no universitarios que, desde 1996, deben cursar una carrera universitaria. Dado que los alcances de “maestro” y “profesor” varían según los países, aquí usamos el término genérico “docente”.

vida social radica en el hecho de que va en contra de la concepción tradicional de la enseñanza de la escritura que, a fin de cuentas, refleja la historia social y cultural de la institución escolar. Una institución que, en palabras de Lahire (2001), busca transformar la relación del niño con su propia lengua, ya que sus prácticas permiten “tratar el lenguaje como un objeto, diseccionarlo, analizarlo, manipularlo y revelar sus reglas internas de estructuración en todos los sentidos posibles” (p. 134). Este propósito se opone directamente a la relación que el niño estableció con la lengua en las prácticas sociales de las que ya participaba y que convirtieron a la lengua en un amigo íntimo, “un atavío familiar”, en la metáfora de Voloshinov/Bakhtin (1979, p. 85), haciendo que el niño pudiera, nuevamente según Lahire, “casi ignorar su existencia [la de la lengua], de tal manera que su presencia era inseparable de las situaciones, de los objetos designados, de los otros, de las intenciones, de las emociones, de los actos” (2001, p. 134).

La relación reflexivo-analítica con la lengua comienza con la alfabetización, práctica durante la cual el niño es sometido a ejercicios fonológicos y ortográficos que son producto de un trabajo de análisis milenario realizado por los gramáticos del pasado (ver Lahire, 2001). Entonces, ¿se les estaría solicitando a los docentes, en la perspectiva escolar de la literacidad para la vida social, que transformen la institución misma, abandonando las actividades de análisis de la lengua que constituyen, de hecho, los primeros pasos de la trayectoria que lleva a un distanciamiento cada vez mayor de la práctica cotidiana del lenguaje, tal como el que exige la producción de un ensayo o una disertación? (Gee, 1996; Lahire, 2001; Heath, 1983). Obviamente no: no se pretende que la transformación de una institución originada hace siglos, con la Revolución Industrial, y que ha resistido muchos intentos de reformas, forme parte del programa del alfabetizador.

Por otra parte, como varios autores vienen sosteniendo (Bunzen, 2009; Kleiman, 2009; Tinoco, 2008), hay despliegues de la concepción social

de la escritura que no implican cambios estructurales y podrían incorporarse en un currículo escolar que apuntase a la enseñanza de la escritura en relación con diversas esferas de actividad en la vida social. En otras palabras, es factible sugerir contenidos considerados relevantes y analizarlos junto con los estudiantes, en la línea de la actividad analítica que sustenta la construcción del conocimiento sobre la lengua y el lenguaje partiendo de la práctica social. Según Kleiman (2007, p. 5-6), “la práctica social como punto de partida y de llegada implica también una pregunta estructurante para una planificación de clases *diferente* de la tradicional, centrada en los contenidos curriculares: ‘¿cuál es la secuencia más apropiada de presentación de contenidos?’”. Si la práctica social es estructurante –continúa la autora–, la pregunta que guiaría la planificación de las actividades de enseñanza sería “de naturaleza sociohistórica y cultural: ‘¿cuáles son los textos significativos para el estudiante y su comunidad?’”. Es con base en esta pregunta que el currículo, dirigido a la apropiación de, por ejemplo, los géneros o de las combinaciones ortográficas de la lengua, se realizaría satisfactoriamente⁵.

Si aceptamos que la literacidad de los estudiantes es la función principal de la escuela, entonces la literacidad es el principio estructurante del currículo. La literacidad es un conjunto de prácticas discursivas que comprenden los usos de la escritura (Kleiman, 1995); es un hecho que los discursos circulan en ámbitos de la actividad humana y que la escuela es uno de esos ámbitos; se deduce, entonces, que en la esfera escolar circulan prácticas sociohistóricas y culturales específicas de esa esfera de actividad, que conllevan, tal como otras prácticas, la potencialidad de transformación y cambio, a medida que la interacción experimenta transformaciones surgidas de nuevas dinámicas, nuevas características en los roles sociales, nuevas tecnologías

⁵ En Kleiman (2006), presento datos que muestran que la elección del género como contenido relevante para la enseñanza no significa que el género deba constituir el elemento estructurante de las prácticas sociales movilizadas en el proyecto, dado el riesgo de reducir el objeto de enseñanza y el trabajo escolar a sus aspectos formales y analíticos.

y herramientas semióticas. Como Bunzen (2009) señala al referirse a la dinámica sociohistórica de las prácticas discursivas en la escuela, los lenguajes e instrumentos semióticos utilizados en las interacciones en el aula “apuntan a las facetas de la dinámica discursiva de la sala de clase y de la relación con la producción de sentido y sistemas de referencias, entendidas como posibles interpretaciones del mundo que los grupos humanos organizan” (pp. 115-116). Téngase en cuenta que son interpretaciones posibles, no únicas, y que están sujetas a cambios en función de la naturaleza de las relaciones sociales que se establecen en una escuela específica, en un momento determinado. Y, como en toda interacción en clase, las transformaciones pueden trascender las paredes del aula.

Podemos afirmar, en resumen, que en la interpretación no dicotómica del concepto de literacidad se reafirma la esencia de la actividad de enseñar a leer y escribir: no se trata de aprender el alfabeto, sino el funcionamiento de la lengua escrita, teniendo en cuenta la situación sociohistórica y cultural del estudiante, sus necesidades, las demandas de la sociedad, los roles que se espera que pueda desempeñar, los nuevos instrumentos y tecnologías que se desea que sepa utilizar. La primera y más importante implicación curricular⁶ de esta posición, en mi opinión, implica la adopción de una concepción social de la escritura volcada hacia la práctica de leer y escribir que, según muestran nuestros estudios y experiencias, ayuda a contextualizar los objetos de enseñanza, proporcionando un marco para la atribución de sentidos por parte de los estudiantes.

Proyectos de literacidad: prácticas sociales en la escuela

La dificultad inherente a un abordaje social en una institución cuya vocación es la actividad reflexivo-analítica se puede disminuir por medio de

proyectos de literacidad, que nuestro grupo de investigación ha estudiado sistemáticamente, incluso a través de la investigación-acción en el campo de la formación docente (Kleiman, 2000; Tinoco, 2008; Oliveira, 2008; Cunha, 2010).

A diferencia de las progresiones curriculares dirigidas a enseñar y desarrollar un contenido, en un proyecto de literacidad existe una dinámica dictada por la práctica social, lo que significa que cierto contenido del programa del ciclo o el año sea enseñado dentro de un conjunto de otros diversos contenidos, en discursos que se organizan como una corriente enunciativa sin límites, excepto aquellos establecidos por la finalización del proyecto y que contribuyen con su aprendizaje y concreción. Se establece una dinámica diferente de aquella en la que el contenido-objetivo de enseñanza constituye el elemento alrededor del cual se estructuran las unidades de enseñanza, ya sean clases, secuencias o unidades de libros de texto, entre otras posibilidades. Los proyectos de literacidad requieren un movimiento pedagógico que va desde la práctica social hacia el “contenido” (ya se trate de información sobre un tema, una regla, una estrategia o procedimiento) y nunca al revés (Kleiman, 2000, 2006). El proyecto de literacidad no sustituye los ejes temáticos o los ejes de contenido relevantes en el trabajo escolar. Es un eje estructurante de las actividades en la sala de clase, que permite resignificar temas y contenidos en contexto, como consecuencia de su valoración por parte de la clase.

Veamos un ejemplo, entre muchos otros observados o informados por docentes (ver Kleiman, 2009). Al relatar cómo comenzó un proyecto que interesó y encantó a un grupo clase de nivel preescolar durante casi un año, la educadora dice que el *proyecto del maíz* surgió del interés de los niños en un cuento infantil que le pidieron insistentemente que volviera a leer. Durante el desarrollo del proyecto, en el que el maíz fue sembrado, cosechado, molido, cocido, se construyó una densa red de eventos de literacidad en los que circularon textos y géneros escritos, como diagramas, cintas métricas, folletos,

⁶ Algunas de las implicaciones curriculares de nuestra posición frente a la literacidad han sido discutidas e incluso incorporadas en programas de trabajo oficiales (Kleiman, 2007, Prefeitura de Campinas, 2008).

archiveros, filminas, dibujos, sin que hubiese una definición previa de los contenidos que serían abordados; como informa la docente: “A medida que el maíz crecía, el proyecto iba tomando forma”. De hecho, algunos de los géneros introducidos –como una cronología de la historia de las actividades realizadas en el proyecto, diseñada en forma de línea de tiempo, iniciada espontáneamente por los estudiantes mientras monitoreaban el crecimiento de los tallos de maíz–, ciertamente no pueden ser considerados contenidos incluidos normalmente en un programa para estudiantes de preescolar.

Tenemos, entonces, que en un proyecto de literacidad el tema surge de la observación por parte de la docente de lo que era interesante para el grupo clase (comparable, diríamos, a la observación de cuño etnográfico en la gran mayoría de las investigaciones sobre literacidad); los objetivos y contenidos son los del currículo escolar; las actividades planeadas tienen por objeto la literacidad del estudiante y, finalmente, la dinámica de las actividades –incluidas las analíticas, de objetivación de la lengua con fines de reflexión– está determinada por el desarrollo del proyecto, que puede asumir nuevos ritmos y caminos en todo momento, de acuerdo con los intereses del estudiante y la comunidad escolar. Sin embargo, es importante resaltar que flexibilidad no es sinónimo de ausencia de planificación.

Además de la planificación inicial, el ritmo del proyecto requiere una planificación constante de las actividades de aprendizaje. El docente que lleva adelante un proyecto de literacidad no va al aula para observar y, accidentalmente, trabajar en las prácticas cuya oportunidad emerge. Por el contrario, en la clase de educación preescolar, por ejemplo, cuando los estudiantes se interesaron, aunque fugazmente, en algún aspecto del tema, la maestra lo retomó, en esa clase o en la siguiente, cuando lo consideró relevante para los objetivos educativos. Ese retomar requirió investigación, preparación de materiales, preparación de clases de manera intensiva y constante.

Aparentemente es más compleja la replanificación de la enseñanza de la lengua portuguesa

a través de proyectos de literacidad en los niveles educativos primario y secundario (ver [Tinoco, 2008](#); [Baltar, 2006](#); [Cunha, 2010](#)), en ambos casos, porque la organización de estos tramos educativos desalienta la integración de conocimientos y actividades, y aumenta los requisitos y demandas de currículos y programas. De hecho, un incidente observado en una reunión de capacitación docente en servicio parece indicar que tal dificultad es la norma en la mayoría de las disciplinas. En esta reunión, con docentes de todas las materias de los niveles de educación primario y secundario de una escuela, buscábamos que ellos adhirieran a los proyectos de literacidad en el colectivo escolar. Los docentes parecían tener dificultades para aceptar que la existencia de un objetivo significativo para leer y escribir pudiera hacer más accesible para el alumno el contenido de enseñanza, hasta que una profesora de Geografía dijo que entendía lo que queríamos decir. Continuó refiriendo que todos los años odiaba llegar a las unidades de “formaciones rocosas y geología” porque eran aburridas para los estudiantes y para ella también, pero que recientemente había sido invitada a participar en un importante proyecto de creación de mapas utilizando el Sistema de Información Geográfica y que, en el contexto de este proyecto, uno de los coordinadores, un profesor de Geología, había dado una clase maravillosa sobre el uso de información geológica en la elaboración de mapas cartográficos. Esto, continuó la docente, había cambiado absolutamente su perspectiva sobre el tema y, por esta razón, estaba ansiosa por llegar a la unidad anteriormente odiada para enseñar a sus estudiantes cuestiones de geología ahora bajo una nueva mirada. El ejemplo ilustra lo difícil que es pensar en la escuela tradicional como un espacio en el que el estudiante –y no el docente– define la relevancia, un requisito previo de cada proyecto de enseñanza, incluidos los proyectos de literacidad⁷.

7 Los proyectos pedagógicos, como los de literacidad de los que estamos hablando, o los de trabajo de [Hernandez y Ventura \(1998\)](#), entre otros, se remontan a los proyectos desarrollados a inicios del siglo XX por [Dewey \(1998\)](#) y sus seguidores.

A pesar de las dificultades, como en cualquier proyecto con fines didáctico-pedagógicos, la integración disciplinaria es altamente deseable y, en el contexto de los proyectos de literacidad, es no solo posible sino inevitable. En una descripción de una experiencia de producción de un periódico escolar para grupos de primero y segundo año de nivel secundario, Cunha (2010) informa que hubo una dinamización en la enseñanza de los géneros –el objetivo era el artículo de opinión–, objetivo que, inserto en la corriente enunciativo-discursiva del proyecto, adquirió una vitalidad y dinamismo poco comunes cuando el eje rector de la enseñanza es el género mismo. Como se trataba de un proyecto dirigido a la elaboración y publicación de un periódico escolar, que toma prestados recursos de las esferas de actividad⁸ periodística y escolar, el género del artículo de opinión pasó en este caso por un proceso de enseñanza sistemático, típico de la esfera de las actividades escolares (como en las secuencias didácticas del abordaje de Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004), pero su producción se desarrolló simultáneamente con la de textos de otros géneros, debido a la multiplicación de situaciones en las que la escritura fue necesaria para posicionarse en relación con un problema real de la vida escolar de los estudiantes. Así, se multiplicaron los géneros que potencian la escritura, y se movilizaron de manera auténtica y contextualizada, en tiempos y espacios específicos de esta esfera de actividades.

En la preparación del periódico, según Cunha (2010), los estudiantes utilizaron instrumentos de mediación (Vigotski, 2003; Russell, 1997), típicos de los sistemas de actividad involucrados en las esferas periodística y escolar: cuadernos, libros (didácticos), pizarra, pruebas, aulas, grabadores, cámaras, transcripciones, informes, *software* de impresión, computadoras, internet, diccionarios. Para preparar un artículo sobre la prohibición de flirtear dentro del edificio escolar, discutieron el

tema en el aula, grabaron entrevistas a la directora y otros estudiantes y docentes, a fin de obtener diferentes versiones sobre la controversia; transcribieron las entrevistas; investigaron otros casos que constituían precedentes; redactaron el artículo, titulares y subtítulos; tomaron fotografías, escribieron epígrafes y editaron los textos producidos, hasta llegar a la versión final del reporte. La producción de estas redes genéricas no es infrecuente en los proyectos de literacidad.

Volviendo al ámbito de la educación previa a la primaria, en un proyecto desarrollado con un grupo de bebés de siete meses a un año y medio, la educadora responsable invitó a las familias a registrar en un cuaderno un momento en la vida del niño. Uno de los objetivos era la elaboración de un librito, como registro y material de lectura futuro para el niño, un propósito específico de una institución sustentada en el mundo de la escritura y que busca promover los primeros contactos del niño con la cultura escrita. Otro objetivo, que era conocer mejor al niño y su familia, estaba relacionado con la esfera de actividad del trabajo del educador. Además, el proyecto contribuyó a la literacidad del niño en el ámbito íntimo, familiar, ya que los padres de estos bebés se familiarizaron con las funciones de archivar en contextos íntimos e, incluso, con funciones de escritura placenteras, casi lúdicas, hasta entonces desconocidas para ellos, por ejemplo, relacionadas con la observación y el registro de momentos de la vida del niño, la personalización del cuaderno del niño para diferenciarlo de los demás, la exhibición de los cuadernos. Las esferas de las actividades familiares diarias y las de la escuela se integraron en una red constituida por actividades y géneros híbridos (Cunha, 2010), como suele ser el caso al experimentar con géneros en situaciones escolares.

Tinoco (2008) describe una red semejante en los proyectos de literacidad que desarrolló en la asignatura Pasantía con sus estudiantes, docentes que trabajan en el sistema escolar estatal rural de Río Grande del Norte, en un curso de Letras para la formación inicial de docentes sin formación

8 La autora se basa en Russell (1997), quien propone una teoría de la actividad basada en la teoría de los sistemas de género, de Bazerman (1994), y la teoría de la actividad, de Leontiev (1981).

específica, y en los proyectos que, a su vez, estos docentes, en ejercicio y en proceso de formación, desarrollaron en sus clases de primaria y secundaria⁹. Los grupos de estudiantes de estos pasantes participaron en el Concurso Nacional Tesoros del Brasil, cuyo objetivo era la valorización de los patrimonios brasileños, y fue ese concurso el que se convirtió en el proyecto de literacidad de estos residentes.

Las prácticas de literacidad, según plantea Tinoco (2008) situando su análisis de una concepción bajtiniana del lenguaje, comenzaron por la lectura del reglamento y el formulario de inscripción, seguida de un debate, con preguntas, relecturas y respuestas, y, en algunos casos, el envío de algunas preguntas escritas al sitio del concurso. Las respuestas de la coordinación del concurso, por correo electrónico, constituyeron una actividad más de lectura y debate. La necesidad de completar electrónicamente los formularios de registro desencadenó otras actividades para familiarizarse con la tecnología y el género. Después de la presentación electrónica de las solicitudes, el coordinador del concurso envió material didáctico con sugerencias de procedimientos, como estrategias para la identificación del patrimonio y la recopilación de datos de documentos de los más variados géneros: libros, periódicos, cartas personales, entrevistas.

A partir de este conjunto de actividades y géneros del ámbito periodístico y de actividades propias de concursos y competencias, habilitados a través de géneros de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la cadena de géneros y discursos propiciada por el concurso se enriqueció además con géneros del ámbito de la actividad escolar. Y en este contexto, en el caso de un conjunto de nuevas actividades dirigidas a lograr los objetivos del proyecto, se llevaron a cabo experiencias que los maestros nunca habían realizado, según Tinoco. Después de preparar el

proyecto preliminar y el proyecto para la competencia, los maestros organizaron sus clases para llevar a cabo las actividades planificadas.

Presento un ejemplo entre los varios descritos por Tinoco (2008). En el grupo que eligió abordar como patrimonio el río que cruza la ciudad, surgió la salida escolar, que requirió que los estudiantes solicitaran autorización a la dirección para salir de la escuela, pidieran un autobús al ayuntamiento, elaboraran los objetivos de la salida y repartieran las tareas a realizar, como registros fotográficos y descripciones de las actividades observadas. El recorrido motivó otras actividades de naturaleza político-ambiental, como debates sobre la importancia de una campaña de preservación del río; elaboración de señales de advertencia, folletos informativos y volantes sobre la necesidad de preservar el río; producción colectiva de un informe sobre la salida, todo antes de la producción de la versión final del informe a ser enviado al Concurso Nacional.

El proyecto de literacidad parece ser un medio para dinamizar la clase, ya que la reflexividad y la abstracción pasan a formar parte del arsenal de instrumentos del estudiante para dar cuenta de las tareas en esta red de actividades, que integra tanto las prácticas de literacidad de la esfera escolar como las prácticas de otras esferas que exige el desarrollo del proyecto. En este recorrido, las prácticas sociales no escolares pasan a tener existencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí la relevancia atribuida a esta línea de investigación y acción en el grupo Letramento do Professor.

Como literacidades situadas entiendo las prácticas de literacidad vernáculas, no institucionalizadas, menos prestigiosas y menos visibles que las prácticas de literacidad de la escuela, la universidad, los medios de comunicación, entre otras instituciones; prácticas globalmente legitimadas (ver Barton y Hamilton, 2000). Así como las prácticas de literacidad no escolares son relevantes para la enseñanza de la escritura en el contexto de proyectos de literacidad, la investigación de las prácticas situadas es relevante para comprender mejor el problema de la enseñanza del lenguaje escrito a grandes sectores

⁹ El curso fue parte del Programa de Calificación Profesional para Educación Básica, vinculado a la Universidad Federal de Río Grande del Norte (UFRN). En el trabajo, que describe el conjunto de actividades desarrolladas por los maestros y sus alumnos, Tinoco (2008) teoriza sobre proyectos de literacidad.

de la población brasileña, particularmente a aquellos estudiantes que provienen de familias con bajo o nulo nivel de escolaridad y de la clase social más pobre. En Brasil, el acceso a prácticas legitimadas de uso de la escritura –aquellas que la escuela pretende enseñar– no está garantizado por la escolarización, lo que constituye una barrera más para el acceso y la movilidad social de muchas personas¹⁰. Por tanto, la literacidad, generalmente la escolar, contribuye a la preservación de las relaciones de poder ya instituidas, de modo que sean legitimadas las literacidades de los grupos poderosos (las *literacidades dominantes*, en términos de Barton y Hamilton, 2000). En este contexto social, la literacidad de los destituidos del poder, de los más pobres, de aquellos que provienen de familias sin escolaridad, es equivalente a un proceso de aculturación a través de la escritura y se configura como un proceso identitario de dificultad y complejidad extremas (Kleiman, 1998).

Para la antropología y los estudios culturales, la identidad es cambiante, flexible, fluida, inestable y fragmentada (Hall, 2006). También es situada, pues, en la interacción con el otro, se producen procesos de identificación y diferenciación que la transforman constantemente. La construcción de identidad en la interacción no es un proceso fluido, de coexistencia multicultural, sino de conflicto y contradicción, en el que las identidades están en constante construcción y cambio.

Los procesos que contribuyen con las construcciones identitarias son discursivos. Además de las identidades nacionales, étnicas y de género, se construyen de manera discursiva las identidades profesionales, como las de maestro, médico, abogado; identidades reguladoras y evaluativas, como las que clasifican y dividen un grupo clase en estudiantes buenos o malos, con o sin futuro,

decentes o delincuentes. El proceso ocurre diariamente en instituciones formadoras, como la escuela, las universidades, en fin, los espacios donde se enseña a los estudiantes a hablar y pensar como los miembros del grupo social o profesional al que aspiran pertenecer. En este proceso, la interacción es determinante, ya que permite que los participantes se posicionen y sean posicionados por el otro de acuerdo con las relaciones de poder, estatus, jerarquía, género, etnia. Estos posicionamientos discursivos, subyacentes a las construcciones identitarias cambiantes, proporcionan orientaciones momentáneas, locales y circunstanciales, paso a paso, sobre el estatus, el poder y la legitimidad de los participantes en la interacción, dentro de los parámetros que la institución permite (Holland, Lacchitte, Skinner y Cain, 1998; Kleiman, 2006).

Al analizar prácticas de los líderes de los movimientos populares, Kleiman (1998) señala los conflictos de aquellos que presencian constantemente los abusos de poder infligidos a través de la escritura y deben, al mismo tiempo, adherir a esas prácticas en la interacción, de acuerdo con las posiciones sociales que ocupan como líderes y representantes de sus grupos. La conservación de los valores del propio grupo es una estrategia comúnmente utilizada para garantizar su legitimidad en ambos grupos, sin identificarse o ser identificado con grupos alejados de los intereses de sus comunidades de origen.

La investigación de los líderes de los movimientos sociales y sus prácticas de literacidad, incluyendo el análisis crítico de situaciones locales, en las que el uso de la escritura se contextualiza en función de las identidades y los objetivos de los usuarios de la escritura y sus contextos específicos, ha sido frecuente en la investigación de nuestro grupo, *Letramento do Professor*, con el objetivo de conocer y hacer visibles las trayectorias de literacidad de esas personas, las formas en que construyeron sus identidades como lectores, escritores y educadores en contextos no escolares. Son constataciones de estos estudios la complejidad y pluralidad de las literacidades de esos grupos y la

10 En la actualidad, la escolaridad de Brasil es obligatoria desde el nivel pre-escolar hasta el secundario, y aproximadamente el 95 % de los estudiantes están matriculados. Pero los problemas edilicios y de falta de materiales educativos, sumados a los diseños curriculares fantasiosos, los problemas de la formación y carencia de docentes y la ausencia de voluntad política para asumir la responsabilidad de la educación de los niños hacen que la deserción y la repetición escolar de Brasil sean las más altas de Suramérica.

variedad de interacciones y eventos de literacidad en sus procesos de apropiación de los usos de la escritura.

En esta línea de investigación, [Sito \(2010\)](#) investigó las prácticas de literacidad de una comunidad quilombola llamada Casca, en el estado de Río Grande del Sur, en proceso de legitimación de la posesión de la tierra, dentro del marco de las políticas gubernamentales afirmativas y multiculturales de ese entonces. En este proceso regulatorio, se encontraban en confrontación las prácticas tradicionales de la comunidad quilombola y las impuestas por el Estado para las negociaciones entre sus representantes y los líderes quilombolas. Sito muestra cómo las prácticas tradicionales de literacidad del grupo estaban vinculadas a formas de pensar, actuar y valorar (incluida la autovaloración) y cómo los miembros de la comunidad se apropian de prácticas legitimadas, resignificando sus identidades durante el proceso.

El estudio de [Sito \(2010\)](#) muestra que el contacto con las instituciones públicas desencadenó, en el seno de la comunidad, un proceso de construcción de la identidad quilombola imbricado en las prácticas de literacidad tradicionales del grupo en oposición con las prácticas dominantes, y que “las prácticas de literacidad de los líderes quilombola se mostraron con valor desigual, con menos prestigio, que las prácticas de los grupos hegemónicos y legitimados por el Estado” (2010, p. 50). En las descripciones realizadas por la investigadora, se evidencia que la desigualdad tiende a acentuar los conflictos entre la institución con mayor poder –el Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, en este caso, pero bien podría haber sido una escuela– cuando no se hace nada para reducir o mitigar las diferencias entre el dominio y la visibilidad de las prácticas legitimadas de las instituciones públicas y las prácticas tradicionales. La investigación también muestra claramente los obstáculos creados por el propio Estado que, para dar acceso al proceso de regularización del territorio, requiere la existencia de entidades y el uso de géneros que circulan en instituciones letradas

por parte de grupos que desconocen las prácticas de literacidad prestigiadas. A pesar de esta tensión –debido a requisitos como la constitución de una Asociación Comunitaria en la comunidad, el registro en actas de actividades comunitarias, la elaboración de proyectos y la rendición de cuentas–, el proceso constituyó un entorno para la aparición de nuevos géneros y eventos de literacidad, al tiempo que consolidó la relevancia de los eventos locales de uso de la escritura; en otras palabras, de las prácticas situadas tradicionales, como la tutela del testamento que les concediera la posesión de la tierra un siglo antes o las anotaciones que registraban transacciones comerciales en cuadernos personales. En resumen, Sito nota la necesidad de examinar los problemas identitarios debido a la relación imbricada entre la literacidad del grupo y el proceso de constitución de la identidad quilombola en contacto con el poder público: “las historias inscritas y escritas en Casca constituyeron usos sociales de la escritura utilizada por la comunidad en el proceso de volverse quilombola” y muestra también cómo los constantes movimientos para posicionar subalternamente a los líderes quilombola por parte de los representantes del gobierno producen una situación “que culmina en un conflicto entre los valores de los diferentes actores que luchan en esa arena” ([Sito, 2010, pp. 92-93](#)).

Otro objeto de investigación relativo al campo de las prácticas de literacidad no escolares es el estudio de las trayectorias singulares de los agentes de literacidad formados en espacios diferentes de las instituciones tradicionales de educación superior o enseñanza, como las alfabetizadoras populares ([Vóvio, 2007](#)) y los jóvenes activistas del movimiento hiphop ([Souza, 2009](#)). Los sentidos que estos sujetos atribuyen a sus trayectorias y prácticas de literacidad y el impacto que estas tienen en sus identidades como agentes de literacidad, según muestran estas investigaciones, no dejan dudas sobre su relevancia para las instituciones con fines educativos y formativos.

El estudio de [Souza \(2009\)](#) argumenta que fue la apropiación de la escritura lo que permitió a los

participantes de la investigación, jóvenes activistas en el movimiento hiphop, redimensionar sus identidades como negros, residentes de la periferia y activistas, resignificando sus roles sociales. Los jóvenes que participaron en la investigación ampliaron gradualmente su rango de acciones, pasando de la protesta a través de la música y el discurso comprometido al trabajo de educación y formación en contextos educativos. En ese proceso, ellos se resistieron a los modelos que los habían excluido del espacio escolar y utilizaron la fluidez de la expresividad cultural del hiphop para convertirse en agentes de literacidad que hablan la lengua de los estudiantes procedentes de los márgenes de la ciudad –sin empleo, sin espacios de placer, sin atención del Estado– y que permanecían al margen del sistema escolar.

En el seno de las prácticas culturales del movimiento hiphop y en el transcurso de densos debates, la investigación de Souza proporcionó el espacio en el que los jóvenes del grupo Hiphop Educando encontraron las formas de hablar y escribir y las colecciones de lecturas que utilizaron en sus actividades con fines educativos, y que eran relevantes para los miembros de sus comunidades de origen. Formaron parte de esta colección de materiales educativos portadas de CD, fanzines, raps, grafitis, así como producciones colectivas para organizar eventos. Al mismo tiempo, con cautela al principio y con plena autoridad después, los jóvenes comenzaron a participar en seminarios y conferencias sobre relaciones raciales y discriminación, basadas en la lectura de textos sobre la historia de la población negra en Brasil, en contextos escolares y universitarios. La composición del rap, la elaboración de fanzines, los eventos colectivos no solo los *causaron*¹¹ –les dieron notoriedad y protagonismo–, sino que también hicieron del manejo del lenguaje oral y escrito una poderosa herramienta formadora en las escuelas y universidades que los jóvenes visitaron (todavía al margen

de los esfuerzos educacionales del centro, por supuesto), ya que imprimían la resistencia del movimiento a las prácticas letradas escolares que, por un lado, valoraban y, por otro lado, rechazaban, reformulándolas en el proceso. Souza caracteriza las prácticas de los jóvenes activistas como prácticas de *reexistencia*, ya que no solo resistieron al modelo cultural legitimado, sino que también permitieron integrar y resignificar las prácticas relacionadas con otras esferas de actividades cotidianas, de duración pasajera, en los espacios callejeros cambiantes en los que generalmente actuaban.

Asumiendo también un concepto de identidad producido en el intercambio continuo de significados atribuidos a los eventos y las posiciones de los sujetos, negociadas en la interacción, [Vóvio \(2007\)](#) investiga las identidades lectoras y las trayectorias singulares de formación de educadores cuyas experiencias de escolarización formal son pocas y, aparentemente, de poca relevancia en sus procesos de formación de lectores y alfabetizadores de jóvenes y adultos. Según [Vóvio \(2007\)](#), los sujetos son educadores sin formación específica, que participan en un complejo proceso de profesionalización como educadores de jóvenes y adultos, un territorio no reconocido formalmente en el que trabajan diferentes profesionales, con diversos niveles de escolaridad y formación. La modalidad en la que trabajan (Educación de Jóvenes y Adultos), destinada a aquellos que no han cursado o completado la Educación Básica, también cubre, según Vóvio, un enorme y heterogéneo grupo de personas afectadas por su condición de analfabetas, lo que las limita social y económicamente.

El análisis de Vóvio muestra nuevamente el papel de la literacidad en la construcción identitaria, en la interacción entre los alfabetizadores de la comunidad y la investigadora –también formadora de ellos– en círculos de lectura promovidos durante la investigación. Los educadores muestran un grado inusual de reflexividad tanto con respecto a la naturaleza de sus identidades lectoras como con los lugares que ocupan en las interacciones y las relaciones que establecen entre esos lugares,

11 Según [Souza \(2009\)](#), en el contexto del activismo juvenil del hiphop, *causar* [en el original en portugués] significa “hacerse notar”, “destacar un hecho, evento o persona”.

“configuraciones locales, relacionadas con el estatus y los lugares que ocupan en la situación, así como con otras más amplias relacionadas con configuraciones culturales, profesionales y societarias” (Vóvio, 2007, p. 245).

En la reconstrucción de las historias personales de estos alfabetizadores y en las situaciones de interacción, se destaca el hecho de que ellos se presentan como lectores competentes, capaces de enseñar a leer y escribir, formar a otros lectores e interesarlos en la lectura. No son los cursos formales profesionalizantes los que propician esas construcciones, ya que no tienen diplomas ni certificaciones, sino los propios espacios de acción comunitaria los que los autorizan a actuar como educadores y en los cuales constituyen sus exitosas relaciones con la lectura.

Diferentes son las construcciones de las maestras que trabajan en la red de enseñanza oficial, que se sienten inseguras de admitir sus gustos y objetos de lectura o de validar sus prácticas letradas fuera del entorno escolar, como lo muestra Kleiman (2006) al comparar los discursos identitarios (en respuesta a la pregunta ¿qué lectora soy yo?) de participantes en la investigación de Vóvio, con maestras de la red educativa estatal de San Pablo, que cursan Pedagogía en un programa de formación inicial de una universidad pública de ese estado¹². Estas maestras, experimentadas en alfabetización escolar, parecen asumir las críticas de los medios y los académicos, cuando cuestionan su pertenencia plena a los grupos letrados. Mientras que los educadores populares se posicionan como lectores legítimos y construyen vínculos discursivos de solidaridad entre ellos, las maestras asumen en las interacciones las posiciones subordinadas que experimentan diariamente en relación con sus docentes universitarios, los medios de comunicación y la administración escolar, no presentándose como lectoras o miembros legítimos de los grupos letrados que representan en la escuela.

¹² Estas maestras se desempeñaban en la enseñanza primaria y eran normalistas. De acuerdo con la Lei de Directrizes e Bases de 1996, debían cursar una carrera universitaria para complementar sus estudios; por eso estaban inscritas en el curso de Pedagogía de la mencionada universidad.

Consideraciones finales

Se han mostrado dos prácticas de investigación relevantes en nuestros estudios sobre la literacidad: en primer lugar, el examen de contextos educativos que reproducen situaciones de uso de la escritura en la vida social, los proyectos de literacidad; en segundo lugar, la identificación de prácticas de literacidad situadas y las trayectorias singulares de los líderes y agentes de literacidad que actúan en situaciones locales, al margen de las prácticas globales promovidas por instituciones educativas legitimadas, como la escuela y la universidad.

En las investigaciones revisadas aquí, la gran diversidad de sentidos subyacentes a las literacidades de los grupos estudiados ayuda a comprender el dinamismo y la riqueza cultural de los eventos de literacidad que promueven el éxito que estos sujetos logran en su inserción en la cultura letrada, ya sea como nuevos usuarios, como en el caso de la comunidad quilombola de Casca, o como agentes comunitarios de literacidad, como en el caso de los jóvenes activistas del movimiento hiphop y los alfabetizadores comunitarios populares, cuyas literacidades constituyen prácticas efectivas de resistencia.

Estas indagaciones nos muestran la necesidad de romper con los supuestos del currículo tradicional para promover, también en la escuela, experiencias de acceso, circulación y dinamización de las prácticas de literacidad para la vida social, experiencias híbridas en cuanto a los valores locales y aquellos universalmente valorizados y legitimados por la escuela.

La falta de recursos económicos que aún atraviesa la educación pública crea condiciones de acceso desigual a la cultura letrada. Existen otros obstáculos para ese acceso, derivados de enfoques que no tienen en cuenta la heterogeneidad de las experiencias de los estudiantes. Los estudios de literacidad nos permiten observar otras formas de acceso y distribución de los bienes culturales, de trayectorias de formación, inserción en prácticas culturales hegemónicas, que culminan en la apropiación de prácticas de literacidad que

son de interés para el grupo, en la igualación de las oportunidades de acceso a esta cultura, en la autoafirmación y autorización de los sujetos que siguen estas trayectorias de literacidad singulares. Los proyectos de literacidad fueron presentados, en este contexto, como un punto de partida para formular experiencias de literacidad escolar que favorezcan a los estudiantes más frágiles, desde el punto de vista social y económico, y reduzcan las dificultades y tensiones en el proceso de acceso a los universos de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Baltar, M. (2006). *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanić (eds.), *Situated literacies* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman y A. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Londres: Taylor & Francis.
- Bunzen, C. (2009). *Dinâmicas discursivas na aula de português: o uso do livro didático e projetos didáticos autorais*. [Tesis de doctorado]. Doctorado en Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Editora Contexto.
- Cunha, R. (2010). *Jornal escolar: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor*. [Tesis de doctorado]. Doctorado en Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Dewey, J. (1998[1938]). *Experience and education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. En B. Schneuwly y J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Nueva York: Falmer Press.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hernández, F. y Ventura, A. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Holland, D., Lachitte, J. R., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (ed.), *Os significados do letramento* (pp. 15-61). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (1998). Schooling, literacy and social change: Elements for a critical approach to the study of literacy. En M. K. Oliveira y J. Valsiner (eds.), *Literacy in human development* (pp. 183-225). Londres: Ablex Publications.
- Kleiman, A. (2000). O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? En A. Kleiman e I. Signorini (eds.), *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos* (pp. 223-243). Porto Alegre: Artmed.
- Kleiman, A. (2005). *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Coleção Linguagem e Letramento em Foco. Campinas: Unicamp, Cefiel, Secretaria de Ensino Fundamental.
- Kleiman, A. (2006). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. En M. Corrêa y F. Boch (eds.), *Ensino de língua: representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, 32(53), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>
- Kleiman, A. (2009). Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em Lingüística Aplicada*, 1(1), 1-10.

- Lahire, B. (2001). *O homem plural. As molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leontiev, A. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscú: Progress.
- Oliveira, M. (2008). Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. En M. Oliveira y A. Kleiman (eds.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações* (pp. 93-118). Natal: EDUFRRN.
- Pardue, D. (2010). Uma perspectiva marginal. *Contemporanea. Revista de Sociologia de USFCar*, 3(2), 447-466.
- Prefeitura de Campinas (2008). *Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil*. Campinas: Secretaria da Educação, Departamento Pedagógico.
- Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504-554. DOI: <https://doi.org/b2k53g>
- Sito, L. (2010). *Ali está a palavra deles. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul*. Disertación presentada en el Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Souza, A. (2009). *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. [Tesis de doctorado]. Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Tinoco, G. (2008). *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. [Tesis de doctorado]. Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vigotski, L. S. (2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Voloshinov, V./Bakhtin, M. (1979[1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Vóvio, C. (2007). *Entre discursos. Representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas*. [Tesis de doctorado]. Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.



La escritura desde
la perspectiva de
los sujetos



Trayectorias para llegar a ser: la interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida

Tracing trajectories of becoming: acting with inscriptions across the lifeworld*

Kevin Roozen**

Traducción: Ana Atorresi y Carolina García Ugolini***

Resumen

En este artículo, el profesor e investigador estadounidense Kevin Roozen expone un estudio longitudinal de caso en torno a un estudiante universitario con un profundo compromiso religioso y un fuerte interés en el conocimiento científico. En contraposición a la idea de que la escritura disciplinar se aprende dentro de los límites de las prácticas hegemónicas de las disciplinas, Roozen adopta un marco teórico que postula que ese aprendizaje resulta del entramado de un amplio conjunto de textos, prácticas, recursos semióticos y actividades, tanto académicos como cotidianos, que las personas entretejen a lo largo de sus vidas, construyendo un continuo devenir semiótico. Situado en este encuadre, el autor analiza cómo, a través del uso y la reutilización de inscripciones o diagramas de diferente tipo a lo largo del tiempo, el estudiante negocia y renegocia sus identidades hasta hacerlas confluir en un sentido de sí mismo y del mundo, opuesto a visiones dominantes. Los resultados, a los que el investigador arriba después de análisis minuciosos y su revisión y aprobación por parte del estudiante participante en la investigación, sugieren la importancia crucial de la atención a las complejas y extensas historias de literacidad de las personas a fin de construir alternativas pedagógicas que potencien el entramado creativo y continuo de la totalidad de los recursos semióticos disponibles para los estudiantes, en vez de conducirlos por las sendas ya existentes construidas dentro de las disciplinas.

Palabras clave: estudios longitudinales, desarrollo de la literacidad, escritura en múltiples contextos, identidades, pedagogía de la escritura.

Abstract

In this article, Kevin Roozen, an American professor and researcher presents a longitudinal case study of a university student with a deep religious commitment and an intense interest in scientific knowledge. In contrast to the idea that disciplinary writing is learned within the limits of hegemonic practices set by each discipline, Roozen adopt a theoretical framework that advocates that this type of learning results from the intertwining of a wide set of texts, practices, semiotic resources, and activities, including academic and daily ones, that people weave throughout their lives, thus building a continuous semiotic transformation and the possibility of becoming other types of people.

Keywords: longitudinal studies, writing for multiple contexts, writing development, identities, writing pedagogy.

* Nota de trad.: este es el título del artículo original que Kevin Roozen propuso para el presente número. Debido a que la traducción literal no captaba los juegos de lenguaje del original, las traductoras convinimos con el autor el título en español.

** Professor of Writing and Rhetoric (Profesor de Escritura y Retórica), University of Central Florida, Orlando, Estados Unidos. Correo electrónico: Kevin.Roozen@ucf.edu

*** Universidad Nacional de Río Negro, Profesorado en Lengua y Literatura y Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza. Correo electrónico: atorresi@unrn.edu.ar

Introducción

Desafiando consideraciones estrechas y limitantes de la escritura disciplinar, el aprendizaje y la socialización, algunos estudios recientes han defendido enfoques teóricos y metodológicos que abordan las complejas historias de producción de sentido que las personas construyen y amplían en sus mundos de la vida, en constante expansión durante toda su existencia (Alexander, Lunsford y Whithaus, 2020; Bazerman *et al.*, 2018; Durst, 2019; Kell, 2015; Prior, 2017, 2018). Argumentando que “cuando nuestras descripciones del desarrollo disciplinar, enraizadas en modelos estáticos de enculturación disciplinar [...], se convierten en la norma, terminamos con prácticas descontextualizadas y abstractas que poco ayudan a comprender de qué modo y por qué la actividad de literacidad de las personas tiene utilidad *para ellas* a lo largo de sus mundos de la vida” (p. 473, cursiva en el original), Durst (2019) llama a prestar más atención a las formas en que el aprendizaje y la escritura de las personas están “densamente imbricados en el tiempo y el espacio, [están] mediados por una variedad de textos, prácticas y relaciones, y fusionan [los intereses disciplinares de las personas], con [su] vida cotidiana” (p. 473). Este artículo ofrece una respuesta a ese llamado de mayor atención a los recorridos históricos de aprender y llegar a ser que las personas conjugan continuamente a lo largo de su vida.

A partir de datos recopilados durante un estudio de caso longitudinal de varios años en torno de un escritor durante sus años de universidad –aunque los datos también se remontan a su primera infancia–, este análisis realiza un seguimiento del modo en que él utiliza una diversidad de inscripciones cotidianas que amplían y entrelazan sus compromisos con la ciencia y el culto religioso.

Como estudiante de pregrado de Microbiología, Samuel (un seudónimo) se encontró navegando en una densa red de *inscripciones*, término que se emplea para designar los documentos materiales y que “abarca todo lo que se utiliza para referirse

a alguna cosa o fenómeno del mundo material; en particular, fotografías, dibujos naturalistas, diagramas, gráficos, cuadros, listas y ecuaciones” (Johri, Roth y Olds, 2013, p. 8)¹. Sus clases de Química Orgánica, por ejemplo, sumergieron a Samuel en el dibujo de una serie de diagramas (ver, por ejemplo, figura 1) que representan gráficamente la estructura de las moléculas orgánicas comunes.

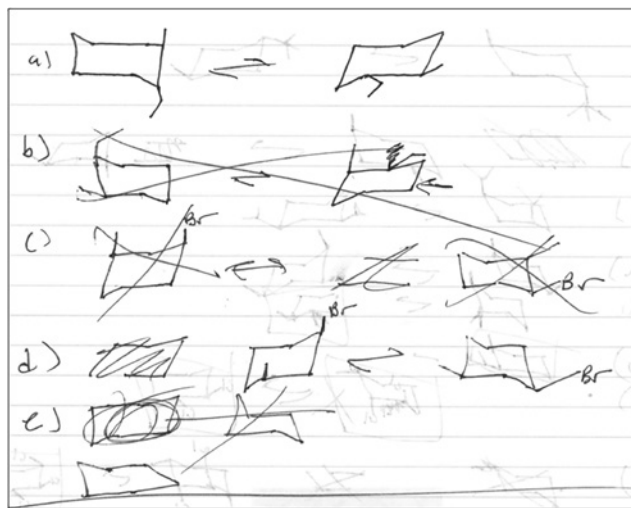


Figura 1. Extracto de una página del cuaderno de Química Orgánica de Samuel que muestra sus esfuerzos para representar gráficamente moléculas orgánicas comunes

Fuente: elaboración propia.

Trabajando a partir de diagramas que copiaba de la pizarra durante las clases y de otros expuestos en algunas páginas de su libro de texto, Samuel dibujó minuciosamente, una y otra vez, diferentes versiones de los diagramas hasta que logró reflejar adecuadamente las características, formas, combinaciones y propiedades clave de las moléculas, las cuales no pueden observarse a simple vista y ni siquiera con tecnologías de imagen avanzadas.

¹ Nota de trad.: las carreras universitarias de Estados Unidos están compuestas por un área de estudios generales, o *major*, y un área de estudios específicos, o *minor*. Cuando Roozen inicia su investigación, Samuel es estudiante de Microbiología (*major*) y busca especializarse en Medicina Veterinaria (*minor*); de allí que Samuel se refiera tanto a Microbiología como a Veterinaria. Obviamos las especificaciones *major* y *minor* por ser ajenas a nuestro contexto y traducimos “estudiante”.

Al reflexionar sobre la naturaleza trivial de las inscripciones, Latour (1990) escribe que son “tan prácticas, tan modestas, tan generales, tan habituales para la mano y el ojo que escapan a la atención” (p. 21), pero también reconoce su importancia crucial para las formas científicas del conocimiento. Al señalar la centralidad de las inscripciones como *locus* del trabajo científico, Latour (1990) afirma que “los científicos comienzan a ver algo una vez que dejan de mirar la naturaleza y miran, exclusiva y obsesivamente, los documentos impresos y las inscripciones en el papel” (p. 39). Lo que podría parecer garabatos sin sentido o taquigrafía fácil constituye, para Latour (1990), “innovaciones en el grafismo” (p. 29). Al aprender a ver y dibujar estas inscripciones y al actuar con ellas, Samuel está adquiriendo lo que Latour (1990) describe como “la práctica precisa y la artesanía del conocimiento” (p. 21) en química. Entonces, desarrollar una habilidad para producir y usar estas inscripciones es un aspecto fundamental de la educación retórica de Samuel para llegar a convertirse en científico.

Las acciones que realiza Samuel con estos diagramas lo sitúan claramente en el paisaje densamente textual de la química. Sin embargo, como he notado a lo largo de mi estudio de caso de sus actividades letradas (Prior, 1998, 2015; Prior y Shipka, 2003), la interacción de Samuel con estos diagramas también se entrama inescindible y profundamente con su amplia experiencia en el culto religioso. En contraste con las descripciones dominantes sobre el desarrollo de la escritura *dentro de* comunidades especializadas, este análisis del desarrollo de Samuel como un científico en proceso ilustra cómo las prácticas e identidades disciplinares de las personas emergen atravesando las fronteras que suelen suponerse entre actividades cotidianas, académicas y profesionales, y no tanto en interacciones dentro de un solo mundo social. En última instancia, este artículo aboga por atender a lo que Prior (2018) denomina el *devenir* continuo de las personas, que emerge de sus prácticas semióticas, para poner de relieve el carácter

complejo, histórico y heterogéneo de la escritura disciplinar, el conocimiento y el ser².

Trayectorias del devenir

De acuerdo con lo que Beaufort (2007) describió como la metáfora dominante del desarrollo de la escritura en los estudios del campo de la escritura, “los escritores pasan del estatus de estar afuera al de estar dentro de comunidades discursivas o sistemas de actividad particulares” (p. 24). Es decir, las historias dominantes sobre el desarrollo disciplinar ubican a los escritores y su escritura estrictamente dentro de un mundo disciplinar específico (Carroll, 2002; Dias, Freedman, Medway y Paré, 1999; Geisler, 1994; Haas, 1994; Poe, Lerner y Craig, 2010; Winsor, 1996). Estos planteamientos configuran historias de desarrollo en términos de sujetos recién llegados a un territorio disciplinar desconocido, que se van desplazando desde la periferia hacia un lugar más central, principalmente a través de una participación cada vez más profunda y completa en un conjunto de formas básicas de escribir, representar, conocer y ser, compartidas por todos los miembros plenos. Desde este punto de vista, el desarrollo se concibe como un proceso bastante sencillo, en el que las personas adoptan géneros e identidades ya consolidados y disponibles dentro de fronteras bien controladas de un mundo social ya creado.

Estas consideraciones del desarrollo letrado, como situado estrechamente dentro de límites fijados por los mundos disciplinares, parecen bastante obvias, pero solo si nos enfocamos en la participación de las personas en ese único mundo social. Consideremos, en cambio, cómo esas delimitaciones construyen una visión recortada de las trayectorias históricas que las personas trazan a medida que su existencia se desarrolla a través de mundos de la vida en expansión, vidas entramadas por interacciones numerosas y

² Nota de trad.: el autor usa sistemáticamente el término *becoming*, que en este caso traducimos como “devenir”. No obstante, para asegurar la comprensión en español, en otros casos debimos traducir *becoming* mediante otras expresiones, como “llegar a ser” o “convertirse en”.

diversas que se extienden a lo largo de varias escalas temporales. Los estudios que han analizado tales trayectorias han ilustrado cómo lo disciplinar está profundamente imbricado con esas historias (Chiseri-Strater, 1991; Durst, 2019; Medway, 2002; Prior, 1998, 2018; Prior y Shipka, 2003; Roozen, 2009, 2010a, 2010b; Roozen y Erickson, 2017). En líneas generales, estos relatos sugieren que, si nuestros modelos de desarrollo toman a los escritores y sus escritos únicamente en relación con lo que sucede dentro de los supuestos límites del mundo disciplinar y el encuentro de las formas privilegiadas de escritura y conocimiento, corremos el riesgo de plantear una representación sobredimensionada, incompleta y, en última instancia, muy confusa de las vías del desarrollo disciplinar. Además, corremos el riesgo de reificar perspectivas estáticas sobre cómo las personas se abren camino a través de un sinfín de experiencias de escritura y representación que caracterizan el entramado de sus mundos vitales.

Para profundizar nuestra visión de las trayectorias en diversos ejes temporales y espaciales, he recurrido a un conjunto de enfoques teóricos que abordan la compleja heterogeneidad y heterocronicidad de la acción mediada del ser humano y el importante papel que desempeña dicha heterogeneidad en el continuo desarrollo conjunto de los artefactos, las prácticas y las personas en diversos tiempos, lugares y actividades (Engeström, 1993; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Latour, 2005; Scollon, 2001; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991, 1998). Rechazando la noción de actividad como elemento uniforme, Engeström (1993) considera que

Un sistema de actividad no es una entidad homogénea. Por el contrario, está compuesto por una multiplicidad de elementos, voces y puntos de vista dispares. Esta multiplicidad puede entenderse en términos de capas históricas. Un sistema de actividad siempre contiene sedimentos de modos históricos anteriores, así como brotes y tallos de sus futuros posibles. (p. 68)

Esta profunda heterogeneidad de la actividad implica que los momentos de acción mediada funcionan como instancias de combinación emergente y dinámica que dan forma a las prácticas, los artefactos y las personas que actúan con ellos.

Además de dar forma a la acción que emerge en el aquí y ahora de un momento presente, la interacción de los elementos heterogéneos constituye el mecanismo semiótico básico del desarrollo continuo, ya que las palabras, los artefactos, las prácticas, las identidades y los mundos sociales se transforman lenta y progresivamente, al acentuarse y entretenerse una y otra vez con el transcurso del tiempo. El desarrollo continuo de las herramientas culturales, a medida que las personas las entran en nuevas combinaciones heterogéneas para usarlas en diversas actividades, es una de las propiedades fundamentales de la acción mediada (Scollon, 2001; Wertsch, 1998). Debido a que cada combinación es propia de cada acción específica, el diseño de herramientas culturales para nuevos propósitos “siempre implica nuevos ajustes y adaptaciones” (Scollon, 2001, p. 141). Scollon (2001) escribe: “Cada utilización elabora y complejiza la estructura de las herramientas de mediación [...] y, por tanto, cada uso abre la potencialidad de usos más complejos de los objetos como [...] herramientas de mediación” (p. 135). Como resultado de sus complejas historias de reutilización, las herramientas culturales adquieren atributos “inherentemente polifónicos, intertextuales e interdiscursivos” (Scollon, 2001, p. 4), características que cobran relevancia a la hora de determinar si ciertas herramientas específicas podrían volver a utilizarse en actividades futuras y de qué modo se lo haría.

Las historias de reutilización de las herramientas culturales en diferentes actividades transforman no solo las herramientas, sino también a las personas que actúan con ellas. Al reelaborar las herramientas de formas específicas para ejecutar una acción en el presente, las personas están construyendo continuamente las identidades sociales. Según Scollon (2001), mediante el uso de ciertas herramientas

específicas, “toda acción emprendida reproduce (y reclama, imputa, disputa y recontextualiza) las identidades de las acciones sociales anteriores, además de negociar nuevas posiciones entre los participantes” (p. 7). Para [Holland et al. \(1998\)](#), la reutilización espontánea y creativa de herramientas culturales provenientes de interacciones anteriores en encuentros que se producen en el presente es un medio clave por el cual las personas pueden ser artífices de una transformación que las convierta en personas de otro tipo. Para [Holland et al. \(1998\)](#), las identidades, o posibilidades para la individualidad, emergen continuamente de lo que han denominado “desarrollo heurístico” (p. 40), es decir, un proceso que primero implica la combinación espontánea de personas heterogéneas, recursos semióticos y mundos sociales heterogéneos en algunos encuentros en el presente y, luego, la apropiación de esos recursos, transformados como heurística, para momentos de actividad posteriores, en el futuro cercano o lejano de las personas. “En la medida en que estas producciones se utilizan una y otra vez –argumentan [Holland et al. \(1998\)](#)– pueden convertirse en herramientas de agencia, autocontrol y cambio” (p. 40).

Para [Prior \(2018\)](#), este seguimiento del rol de las actividades en la producción histórica de las herramientas culturales y las personas que las utilizan exige prestar atención a las *trayectorias del devenir semiótico*, una perspectiva que concibe el desarrollo como profundamente encarnado, mediado de manera compleja y distribuido de forma heterogénea. A diferencia de las visiones estrechas y estáticas del aprendizaje y la socialización, [Prior \(2018\)](#) plantea que:

El devenir ocurre no dentro de dominios, sino en los numerosos momentos de la vida. El devenir ocurre en espacios que nunca están completos ni consolidados, en los cuales los discursos y el conocimiento son necesariamente heterogéneos, y donde los múltiples recursos semióticos están tan imbricados que la diferenciación de modos carece de sentido. (s. p.)

En términos de comprensión del conocimiento disciplinar, el foco en las trayectorias del devenir semiótico destaca cómo los artefactos, las prácticas y las identidades están en constante creación a medida que se transforman de manera flexible, atravesando los mundos de la vida en expansión de las personas, entramándose de forma heterogénea con nuevos elementos para nuevos propósitos. También ilustra el abanico de los modos semióticos con los que las personas actúan (por ejemplo, lenguas habladas y escritas, imágenes, gestos, movimiento corporal), tanto en momentos emergentes de la acción situada como a lo largo del tiempo y el espacio. Desde esa perspectiva, los artefactos, prácticas e identidades que las personas conjugan en un momento concreto de la acción situada no quedan anclados allí, sino que proporcionan los recursos que las personas retoman en momentos posteriores de acción a lo largo de sus vidas.

Recolección de datos

Samuel es un estudiante negro (según su propia elección del término) de Microbiología en una gran universidad pública del sudeste [de Estados Unidos]. Acababa de comenzar su segundo año de universidad cuando se inició nuestro estudio. Samuel asegura que en su infancia fue un niño muy curioso y que fue precisamente esta curiosidad la que desde entonces despertó en él un enorme interés por la ciencia. Como él describe: “Desde niño, siempre me han fascinado los animales y siempre fui reflexivo, siempre hacía un montón de preguntas”. Sin embargo, señala: “pero donde crecí no era muy genial ir detrás de esas cosas, así que no me entusiasmaban mucho las clases de ciencias”. Gracias a su trabajo de voluntariado en un centro de atención de mascotas y sus experiencias en el laboratorio durante sus clases de Ciencias en la escuela secundaria, Samuel se interesó cada vez más en “tratar de descubrir cómo funciona algo a nivel atómico y a nivel molecular y celular, y los tejidos, órganos, que se desarrollan en el organismo y cómo funciona todo eso”. Al promediar sus

estudios secundarios, según Samuel: “Me enamoré de la biología. Pude sumergirme en ella y me di cuenta de que realmente es algo que me sale muy bien”. Sus encuentros con los animales finalmente lo conducirían a la universidad, para estudiar Medicina Veterinaria.

Samuel cursaba una de las materias que yo dictaba en ese entonces. Así lo conocí. En ese semestre, Samuel me dijo que estudiaba Microbiología, lo que involucraba una gran cantidad de actividades letradas para sus cursos de ciencias. El semestre siguiente lo invité a participar en una investigación para comprender las prácticas textuales que empleaba. Inicialmente, recolecté textos de muestra en relación con sus clases y realicé entrevistas basadas en los textos. Durante nuestras primeras entrevistas, Samuel mencionó muchas veces su fe religiosa (por ejemplo, su conocimiento de la Biblia, las funciones de sus padres en la iglesia a la que asistían) y sus actividades asociadas con el culto religioso (por ejemplo, asistir a misa, estudiar y memorizar textos religiosos). Me di cuenta de que su fe y las actividades relacionadas con ella eran importantes para él y, dado que, en mi historia personal, ir a la iglesia también había tenido una importancia destacada, este tema adquirió relevancia en nuestras entrevistas.

Las entrevistas posteriores condujeron a análisis más focalizados de las prácticas de Samuel e incluyeron la recolección de textos de muestra en todo medio de representación que fuera apropiado (por ejemplo, copias en papel e inscripciones digitales). La recopilación de textos de muestra fue crucial para las entrevistas basadas en procesos y prácticas, centradas en hacer visible cómo y por qué Samuel creaba y usaba textos específicos. Las entrevistas basadas en procesos implicaron que Samuel realizara relatos retrospectivos (a menudo respaldados por textos y otros artefactos) de los procesos involucrados en la invención, producción y circulación de un texto en particular (por ejemplo, el borrador actual de uno de sus informes del Laboratorio de Química) y de elementos clave (por ejemplo, otras personas o textos, herramientas

de inscripción y tecnologías) involucrados en esos procesos. Las entrevistas basadas en la práctica apuntaron a comprender por qué y cómo fueron empleados dichos elementos.

En total, mantuvimos 8 entrevistas formales, que produjeron algo más de 14 horas de datos en video y grabaciones de audio. Complementé las entrevistas formales con decenas de preguntas de seguimiento desarrolladas mientras examinaba las grabaciones de las entrevistas, mis notas y los textos que Samuel me había proporcionado. Le envié a Samuel estas preguntas de seguimiento por correo electrónico después de las entrevistas formales y él me envió sus respuestas también por correo electrónico o las expuso en entrevistas formales posteriores o durante conversaciones informales al pasar por mi oficina o en reuniones casuales en el campus.

Esta serie continua de entrevistas brindó oportunidades para aplicar las modalidades de “conversaciones largas” y “diálogo cíclico en torno a textos a lo largo del tiempo” que [Lillis \(2008, p. 362\)](#) consideró esenciales para comprender una práctica letrada en el contexto de la historia de un participante. También permitieron que emergiera lo que [Stornaiuolo, Smith y Phillips \(2017\)](#) describen como “lo inesperado, sorprendente y significativo en las observaciones de la actividad humana sin apelar a explicaciones con puntos finales predeterminados y centradas en el texto” (p. 78). Una evidencia que surgió poco a poco de la serie de entrevistas fue la frecuencia con la que Samuel usaba diagramas y su destacada importancia en las materias de ciencias que cursaba, así como en sus otras actividades. En cuanto a las materias de ciencias, por ejemplo, advertí hasta qué punto estaba completamente inmerso en una extensa cascada de inscripciones para sus clases y experiencias de Laboratorio de Biología y Química. También noté que, con mucha frecuencia, hablar sobre diagramas y otras inscripciones relacionadas con sus diversos cursos de ciencias terminaba siendo un tema central de nuestras entrevistas. En el caso de algunas de las otras actividades letradas que exploramos, noté cómo usaba las

inscripciones en ellas (por ejemplo, empleando diagramas como una forma de promover debates durante las reuniones de estudio de la Biblia, copiando pasajes bíblicos en fichas de notas para facilitar la memorización). También advertí que, durante nuestras entrevistas, dibujaba con mucha frecuencia los diagramas que mencionaba y que lo hacía con una gran rapidez.

Otro aspecto que se reveló poco a poco durante las primeras etapas del estudio fue la tensión que Samuel sentía entre su profundo compromiso con la ciencia y su fe. Como finalmente llegué a entender, lo único que le produjo a Samuel una seria vacilación respecto de seguir una carrera en ciencias fue la repercusión que eso podría tener en su profundo compromiso con la iglesia, parte vital de su educación y vida familiar. Los familiares de Samuel son miembros de Iglesia Presbiteriana Negra (Black Presbyterian Church), a la que han asistido durante generaciones. Su padre y su madre desempeñan funciones directivas en la iglesia, y Samuel y su hermano participan en las actividades de la iglesia desde su infancia. Al evocar la tensión que sentía en cuanto a mantener su fe y su presencia en la iglesia a medida que aumentaba su interés en la ciencia, Samuel dijo:

Cuando comencé a dedicarme realmente a la ciencia, me costaba conciliar la ciencia con Dios debido a la forma en que funciona nuestra cultura. Los vemos como dos entidades polarizadas, muy opuestas; como que uno no puede acceder al conocimiento del mundo y tratar de entender la creación y a Dios mismo. [...] Todas las personas con las que hablaba me decían: “¡Sí! La ciencia es la respuesta, la ciencia es el camino, la ciencia me da todas las respuestas que podría necesitar”, o lo contrario: “No, la ciencia no es eso. No puede ser que creas que todo eso tiene sentido”.

Ante la dicotomía planteada por esta poderosa narrativa cultural, Samuel consideró abandonar su interés en la ciencia por lo que describió como un “trabajo estable” que le permitiera seguir

participando activamente en su iglesia. Cuando comenzó la universidad, ya había adoptado una postura diferente, reconciliándose consigo mismo para iniciar sus estudios de Veterinaria mientras mantenía su compromiso religioso como un asunto bastante privado.

Análisis de los datos

Para abordar el modo en que Samuel interactuaba con los diagramas, el análisis de los datos se orientó hacia la comprensión de sus historias de uso de las inscripciones y prácticas de inscripción lo largo de diferentes momentos, espacios y medios de representación. A fin de desarrollar una comprensión más profunda de las historias de Samuel con las inscripciones, analicé los datos de manera interpretativa y holística (Durst, 2019; Miller, Hengst y Wang, 2003). Primero organicé cronológicamente las representaciones de los datos (es decir, textos de muestra, partes de transcripciones de entrevistas, notas interpretativas, copias de imágenes, versiones impresas de imágenes fijas capturadas de video, dibujos que Samuel había creado durante las entrevistas, etc.), de acuerdo con el orden en el que Samuel había interactuado con ellas. Esas representaciones de los datos fueron examinadas en los casos en los que me pareció —o bien Samuel mismo señaló— que estaba actuando con inscripciones específicas o empleando prácticas de inscripción específicas.

Este análisis de los datos generó una serie de historias que atravesaban las actividades letradas aparentemente diferentes que había realizado Samuel a lo largo de su vida. Sobre la base de esas historias, construí narraciones iniciales breves del uso de ciertas inscripciones particulares por parte de Samuel en diversas interacciones. Esas narraciones iniciales se revisaron y modificaron al verificar las construcciones una y otra vez en relación con las representaciones de los datos (para garantizar la precisión y procurar instancias de control) y al enviarlas a Samuel para que las analizara. Durante ese proceso, a menudo le pedí a Samuel textos adicionales y, en muchas ocasiones,

él me ofreció por iniciativa propia otros materiales e ideas que le parecieron útiles para profundizar y ampliar las narraciones. Tuve que modificar varias veces mi análisis del uso que Samuel hacía de las inscripciones en diferentes actividades letradas después de examinar los datos con más detenimiento, identificar otros datos relevantes o luego de ciertas conversaciones con Samuel en las entrevistas o por correo electrónico. Los informes de estas interacciones se modificaron en función de los comentarios posteriores de Samuel. Finalmente, se lo invitó a verificar las versiones finales de las narraciones para determinar si le parecían válidas desde su perspectiva.

Para representar las historias de las acciones de Samuel con diagramas a través de trayectorias que alimentan y se alimentan de su participación en los cursos de ciencias, y también para hacer más transparente mis propias prácticas analíticas, presento los resultados del análisis como una narración documentada (Durst, 2019; Prior, 1998) o como lo que Latour (2005) denomina “informe arriesgado” (p. 133), en vez de efectuar un análisis estructuralista. De ese modo, puedo presentar la historia de las acciones de Samuel con diagramas de manera coherente y sin aplanar la riqueza, complejidad y dinámica de su devenir continuo y emergente, en sus numerosas interacciones.

En las secciones que siguen, primero examino la forma en que las acciones de Samuel con los diagramas que encuentra para su trabajo científico se entranan con su compromiso religioso. A continuación, exploro cómo la visión heterogénea de los diagramas por parte de Samuel configura cómo los utilizará en momentos de acción posteriores; primero, para un estudio de la Biblia que realiza más tarde durante el semestre y luego, dos años después, mientras escribe su tesis de graduación.

Ver con inscripciones

En el curso de Química Orgánica de Samuel, los diagramas cumplieron una función determinante desde el inicio. Gran parte de la actividad se

centraba en actuar con una variedad de diagramas moleculares, representaciones básicas que muestran con claridad las características relevantes de una molécula y su disposición espacial, y facilitan su análisis detallado, como las que se observan en la página del cuaderno de Química Orgánica de Samuel en la [figura 2](#).

Al describir una clase típica, por ejemplo, Samuel indicó que su profesora

[...] no escribe demasiado en la pizarra, a menos que esté dibujando una estructura. [...] Por ejemplo, una proyección de Newman; ese es el tipo de cosas que suele dibujar en la pizarra. O una estructura orgánica; a veces la dibuja en la pizarra y luego habla sobre la quiralidad de un compuesto. El 2-bromobutano es uno de sus favoritos. Al menos para mostrar los estereoisómeros.

Señalando un diagrama en la parte superior derecha de la página de su cuaderno (ver [figura 2](#)) que estábamos viendo, Samuel indicó: “Esto es 2-bromobutano. Estábamos hablando de quiralidad y cómo comprender qué es la quiralidad”. Samuel expresó que estaba algo sorprendido por el énfasis puesto en la habilidad para dibujar diagramas. Incluyo a continuación un breve extracto de una de nuestras entrevistas durante la cual Samuel describe el énfasis que pone su profesora de Química Orgánica en la necesidad de saber dibujar diagramas de conformación de silla:

Samuel: No soy muy prolijo para escribir y no dibujo muy bien. Entonces, tener que dibujar con bolígrafo estas conformaciones de silla [los diagramas en la [figura 2](#) con los recuadros dibujados a su alrededor] me resultaba incómodo. Además, por ejemplo, cómo dibujarlas, cómo aprender a hacerlo [...]. Ella nos enseñó a hacer primero estas. [Samuel toma un bolígrafo y dibuja la parte superior de los dos diagramas de conformación de silla en la parte inferior derecha de la página que se muestra en la [figura 2](#)]. Dibujar dos líneas paralelas, separarlas y luego dibujar un triángulo equilátero. Bueno, cada

vez que quería hacerlo así, las conformaciones de silla me salían así [se ríe y señala el diagrama de conformación superior que dibujó al final de la página]. ¡Y no entendía por qué!

Kevin: Entiendo. Entonces, lo que quieres es que se parezca a este. [Señalo uno de los diagramas de conformación de silla en el medio de la página].

Samuel: Entonces aprendí que si hago esto y dibujo esto arriba y esto abajo, solo que hago todo exagerado, entonces me termina saliendo una conformación de silla. [Dibujando el diagrama de conformación de silla en el extremo inferior derecho de la página].

En esta parte de la entrevista, Samuel describe e ilustra dos técnicas diferentes que ha encontrado para dibujar diagramas de conformación de silla. La primera estrategia, la que le recomendó su profesora, consiste en dibujar dos líneas paralelas levemente desplazadas y conectarlas con dos triángulos equiláteros. Sus comentarios sobre la segunda estrategia sugieren que es una versión de la primera técnica, pero que implica dibujar triángulos más nítidos y “exagerados”.

A pesar de su naturaleza práctica y trivial, estas inscripciones le permiten a Samuel volver a representar moléculas que no se pueden ver a simple vista y que son demasiado complicadas y complejas de distinguir incluso al examinarlas con tecnologías de imagen modernas. Empleando unos pocos trazos de líneas cortas, formas geométricas simples (un círculo, un sólido, una serie de guiones) y letras, estos diagramas representan una estructura ordenada de forma clara y precisa. Gracias a ese orden preciso, Samuel puede ver características tales como la ubicación de ciertos átomos y los ángulos de los diversos enlaces entre ellos. Estas características, a su vez, lo ayudan a comprender cómo los enlaces pueden cambiar en respuesta a las interacciones con otras moléculas o con qué facilidad pueden formarse o romperse.

Si bien es cierto que con los diagramas científicos Samuel pudo ver las características clave de las moléculas, también revelaron ante sus ojos

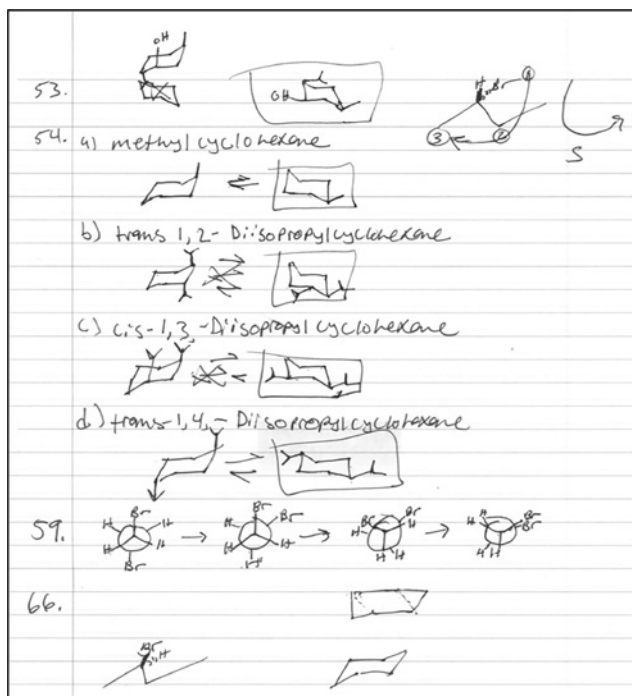


Figura 2. Una página de las notas de Samuel para su curso de Química Orgánica

Fuente: elaboración propia.

muchos otros aspectos. Para Samuel, cuyas experiencias de vida incluyen un compromiso profundo y sostenido con el culto religioso, su habilidad para ver, usar e interpretar diagramas científicos estaba profundamente entramada con su compromiso con la fe y, por ende, moldeada por este. En las diversas entrevistas, Samuel no dejó de mencionar cómo estas representaciones le revelaban la obra de Dios. Su perspectiva heterogénea de las inscripciones químicas surgió inesperadamente; por ejemplo, mientras conversábamos sobre ciertos pasajes de la Biblia que él estaba tratando de memorizar. Transcribo a continuación un extracto de una entrevista centrada en un pasaje de Colosenses:

Samuel: Entonces, Colosenses 1:17 [lee de una tarjeta el versículo de Colosenses 1:17]: “Y Él es antes de todas las cosas y todas las cosas en Él se mantienen unidas”. [...] No hay nada separado de

Él, literalmente, nada puede estar separado de Él, porque todo, instituciones, átomos, partículas subatómicas, todas las cosas se mantienen unidas en Cristo.

Kevin: Entiendo por qué elegiste ese pasaje.

Samuel: Y entonces, cuando la gente me pregunta por qué creo en lo que creo o pienso como pienso, les digo: “Bueno, esto es lo que dice la Biblia”, y en realidad tiene mucho sentido cuando estudias Química; por ejemplo, podemos aprender cómo la tendencia del universo es la aleatoriedad, pero en la naturaleza misma de la materia, incluso en los niveles aparentemente más insignificantes, los niveles microscópicos, hay organización. Hay una organización que podemos notar y hay cosas que aún no entendemos sobre la organización y la estructura de un átomo, del núcleo, de los orbitales o los electrones. No podemos saber con plena certeza cuál es la posición de un electrón alrededor de un átomo en la órbita. Y eso se vuelve cada vez más difícil cuando hablamos de hibridación y de la unión que se produce entre un orbital SP³ y un orbital SP³ como en el etano.

Después de leer el versículo, Samuel explica la frase “todas las cosas se mantienen unidas” para enfatizar que “todas las cosas” abarca “instituciones, átomos y partículas subatómicas”. A continuación de mi breve comentario sobre su decisión de elegir Colosenses 1:17, Samuel indica que todo lo que la divina creación mantiene unido es coherente con lo que el estudio de la química ha evidenciado con respecto al diseño ordenado de, incluso, los niveles más pequeños de organización del mundo físico. Como ejemplos, evoca la estructura del átomo y sus constituyentes y los enlaces entre los átomos de carbono en una molécula de etano, estructuras que suelen representarse en los diagramas que él debió haber visto durante las clases de sus cursos de ciencias, en las páginas de su libro de texto y otras a las que accedió en línea. Para Samuel, la organización y el orden “en los niveles microscópicos” se hicieron evidentes gracias a los diagramas que representan la unión SP³

en el etano, evidencia de la capacidad de Dios de “mantener unidas todas las cosas”.

Parafraseando a [Latour \(1990\)](#), no es ciencia todo lo que Samuel ve o hace cuando comienza a mirar exclusiva y obsesivamente las inscripciones que animan su estudio de la ciencia. La visión de Samuel de los diagramas aprendidos a partir de su interacción con la ciencia está también profundamente imbricada con su larga historia de culto religioso y los textos correspondientes. Según [Scollon \(2001\)](#), un artefacto cultural está vinculado con dos historias: “una historia en el mundo como entidad económica, política, social y cultural [...] y una historia de cada persona que se ha apropiado de él” (p. 120). Mientras Samuel trabaja para apropiarse de los diagramas científicos que encuentra en sus cursos de ciencias, estos se convierten en parte de su propia historia, donde se entrelazan con el conjunto otras herramientas culturales, prácticas, motivaciones e intereses que ha acumulado a lo largo de su mundo de la vida, en particular, aquellos asociados con su extenso compromiso con la fe. Ver los diagramas a la luz de esa *trayectoria de producción de sentido* ([Kell, 2015](#)) y la variedad de herramientas que abarca, incluido en este caso el pasaje de Colosenses 1:17, los transforma en inscripciones que pueden revelar a Samuel tanto la estructura molecular organizada con precisión como la obra de Dios. Una consecuencia importante de la “polifonía, intertextualidad e interdiscursividad” ([Scollon, 2001, p. 4](#)) que implican para Samuel estas inscripciones en conjunto es que le brindan la oportunidad de conjugar su fe con la ciencia, lo que le ofrece un medio para forjar una posibilidad para la identidad personal a la cual probablemente no hubiera podido acceder de otro modo en el espacio del plan de estudios de ciencias de pregrado.

Como detallo en las dos secciones que siguen, la vinculación de Samuel entre la ciencia y la religión a través de estas inscripciones no implica solo una semivida breve y fugaz en el flujo de su historia. Más bien, estos entramados tienen consecuencias a largo plazo en su devenir. En la siguiente

sección, analizo cómo las acciones de Samuel con los diagramas químicos median en una reunión de estudio bíblico que coordinó a mediados del semestre.

“En realidad se lo dibujé”: actuar en la intersección entre la ciencia y la fe

Durante su segundo año de universidad, en el mismo semestre en el que se matriculó en Química Orgánica, Samuel y algunos de sus amigos organizaron un grupo de estudio de la Biblia en su residencia; los coorganizadores propusieron a Samuel como coordinador de las reuniones del grupo. Si bien Samuel estaba motivado, también reconocía estar “extremadamente nervioso”, porque no tenía mucha experiencia en coordinar pequeños grupos reducidos de personas conocidas y porque no se le ocurría ninguna actividad productiva para la primera sesión. Primero pensó en el recurso más común: analizar algunos pasajes de las Escrituras, pero luego cambió de idea porque no quería profundizar en versículos que los participantes no hubieran tenido tiempo de estudiar de antemano. Estaba, según sus palabras, “entrando en pánico”. Uno de los coorganizadores le sugirió promover la discusión mostrando a los participantes un diagrama simple de una rueda que representa los componentes clave de la Caminata cristiana. Según el relato de Samuel de esa reunión inicial, gracias a esta inscripción se entabló una conversación animada. Para coordinar las reuniones posteriores del grupo durante el semestre, Samuel utilizó por lo general algún tipo de diagrama (por ejemplo, un diagrama de flujo que muestra la progresión del crecimiento cristiano, un breve bosquejo de la cronología del libro de Juan) y algunos pasajes selectos de la Biblia que miembros seleccionados del grupo acordaron leer y estudiar de antemano.

Además de las inscripciones que suelen asociarse con el culto y el estudio religioso, en las reuniones se abrió paso alguno de los diagramas del curso de Química Orgánica de Samuel. En el

extracto que incluyo a continuación, Samuel describe una de las reuniones recientes, celebrada precisamente el día anterior a nuestra entrevista.

Samuel: Ayer, en la reunión de estudio de la Biblia que hicimos en mi cuarto, hablamos de Dios y hablamos de química; esto fue antes de comenzar a estudiar. Hablamos sobre el orden y cómo en el nivel más pequeño que hasta ahora llegamos a conocer, allí hay orden. Los científicos dicen que hay niveles de capas dentro del núcleo, *quarks*, los diferentes tipos de constituyentes subnucleares, todos ellos están organizados. Hay orden en el núcleo. Y luego hay orden en las capas de electrones. Hay orden en la forma en que se organizan las moléculas. Y entonces, hablamos de enantiómeros. [Toma un bolígrafo y busca un trozo de papel].

Kevin: ¿Qué es un enantiómero? [Busca un papel para Samuel].

Samuel: [Mientras dibuja el diagrama en la figura 3]. Un enantiómero es un estereoisómero o estereoisómeros, que son imágenes especulares entre sí. Tomemos el 2-bromobutano. Este será mi plano espejo. Es prácticamente lo mismo. Pero lo que pasa con los enantiómeros es que, si bien son imágenes especulares, no se pueden superponer. No puedes poner una encima de la otra y hacer que coincidan. Tenemos esto y esto. [Señala los diagramas superior e inferior en el lado izquierdo de la figura 3]. Son dos conformaciones distintas.

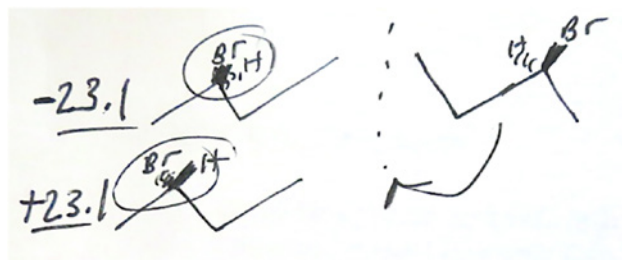


Figura 3. Dibujo de Samuel de estructuras esquemáticas de 2-bromobutano, creado durante nuestra entrevista y utilizado en el estudio de la Biblia

Fuente: elaboración propia.

Samuel menciona que él y los miembros del grupo de estudio de la Biblia “hablaron de Dios” y “hablaron de química” antes del comienzo de la reunión, como parte de una discusión sobre el carácter ordenado del universo, desde las más pequeñas partículas subnucleares y nucleares hasta las estructuras de nivel molecular. En respuesta a mi pregunta sobre los enantiómeros, Samuel me explica que son estereoisómeros, moléculas que tienen la misma composición pero una disposición ligeramente distinta, y dibuja dos conformaciones diferentes de 2-bromobutano, el ejemplo favorito de estereoisómero de su profesora. Usa los diagramas para mostrarme que las versiones superior e inferior del 2-bromobutano, aunque lucen casi idénticas, difieren en términos de la forma en que los átomos de bromo (Br) e hidrógeno (H) están agrupados en el espacio (representado por su uso de la cuña sólida y la línea punteada en la [figura 3](#) para indicar que los átomos de Br e H van hacia atrás y hacia adelante del plano del papel). Este pequeño detalle tiene importantes consecuencias sobre cómo las dos versiones reaccionan con la luz y con otras moléculas, algo que Samuel me explica de manera muy precisa y meticulosa durante los siguientes diez minutos de la entrevista.

Movido por la curiosidad, quise saber cómo veía Samuel la relación entre el 2-bromobutano y el estudio de la Biblia en la reunión mencionada; volví a tocar el tema invitándolo a contarme más detalles sobre cómo fue que los miembros terminaron hablando de química. En el extracto que sigue, Samuel explica cómo el 2-bromobutano se entramó en el discurso sobre culto religioso:

Kevin: Mencionaste que hablaron sobre algo de esto antes de que comenzara el estudio de la Biblia. ¿Cómo surgió? ¿En su grupo hay estudiantes de Química?

Samuel: De Ingeniería Química. Uno de ellos está estudiando Ingeniería Química y le hablé de eso. Estábamos hablando sobre el orden y el desorden y le dije: “Bueno, mi conclusión es: 2-bromobutano”.

Kevin: ¿Y él sabía a qué te referías?

Samuel: Bueno, en realidad se lo dibujé. Le expliqué cómo se veía una estructura orgánica y qué eran todas estas cosas, que era algo tridimensional, que no se podía superponer; bueno, ¿y esto qué implica? Y luego, ¿por qué esto se relaciona con el orden en el diseño? No solo en la vida, sino incluso en los niveles más básicos. La forma en que los materiales inorgánicos u orgánicos en este caso reaccionan ante cosas como la luz. La forma en que la polarizan o no la polarizan, porque esto gira la luz polarizada en la línea D del sodio. Es decir, 589 nanómetros. La gira en sentido horario. Este sí. Entonces lo hace en dirección negativa. El ángulo de incidencia desde 0 es $-23,1$. Y es lo contrario para la dirección de sentido antihorario. Entonces, estos 2 enantiómeros rotan el ángulo de incidencia en la misma magnitud, pero el lugar adonde va la luz está implícito en función de la estructura. La estructura tridimensional.

En respuesta a mi pregunta sobre cómo surgió el tema de la química, Samuel indica que uno de los miembros del grupo era estudiante de Ingeniería Química. Luego indica que la conversación sobre el orden en el mundo físico giró en torno a un diagrama de 2-bromobutano que Samuel había bosquejado rápidamente para ilustrar una idea.

Cuando le pregunté cómo creía que había terminado la conversación con el estudiante de Ingeniería Química, Samuel me contestó:

Me entendió perfectamente. No agregué estas cosas [señalando el $-23,1$ y $+23,1$ en el diagrama], no había pensado en esto hasta que lo escribí en mi cuaderno [de Química], escribí las notas y dije: “Vaya, incluso en la forma en que estas moléculas, que ya están estructuradas y organizadas, reaccionan con la luz, ahí hay una distinción y es constante en estas circunstancias”. Me fascina totalmente. El hecho de que sean iguales y opuestas. [El estudiante de Ingeniería Química] me dijo: “Y sí, es totalmente lógico por la estructura” y yo le dije: “Sí, no se puede negar, hay orden. A un nivel muy elemental”.

Desde la perspectiva de Samuel, el estudiante de Ingeniería Química pudo entender su posición sobre las leves diferencias entre las dos versiones de la molécula que había dibujado y las consecuencias de esas diferencias.

Entonces, a partir de lo que Samuel describe en la entrevista, él y el estudiante de Ingeniería –y quizás también otros participantes– usaron el bosquejo rápido de Samuel para “hablar sobre Dios y hablar sobre química”, poniendo el foco en la pequeña diferencia entre las dos versiones de 2-bromobutano para conversar sobre el orden y el diseño que se hacen evidentes en algunas de las más escalas más reducidas imaginables, como evidencia de la obra de Dios. Los comentarios de Samuel sobre las cifras (“-23,1” y “+23,1”) del diagrama agregadas en un momento posterior a la reunión, mientras anotaba en su cuaderno de Química, sugieren que la conversación sobre el 2-bromobutano con el estudiante de Ingeniería lo impulsó a examinar las características con más detenimiento, más entrada la noche, mientras estudiaba Química Orgánica.

Habiendo descubierto que los diagramas científicos eran un medio para reflejar la obra de Dios en la disposición física de las moléculas, al comienzo de la reunión de estudio de la Biblia, Samuel dibuja un diagrama de 2-bromobutano para uno de los asistentes, el estudiante de Ingeniería Química. Al hacerlo, introduce la molécula favorita de su profesora de Química Orgánica para ilustrar las diferencias entre los estereoisómeros –la que, por tanto, había encontrado muchas veces en clases de Química Orgánica–, dentro de un conjunto de herramientas, textos, prácticas y personas en juego en el estudio bíblico. Como resultado, el diagrama se transforma en un medio por el cual se pone de manifiesto el carácter de Dios, tanto para Samuel como para el estudiante de Ingeniería. A la luz del planteo de [Scollon \(2001\)](#) en cuanto al hecho de que, al actuar con herramientas culturales particulares, las personas producen y reproducen “las identidades de acciones sociales anteriores” y negocian “nuevas posiciones entre los participantes”

en la interacción social (p. 7), la reutilización del diagrama de 2-bromobutano le permite a Samuel presentarse como un científico de fe e invitar al estudiante de Ingeniería Química a construir una identidad similar. También le proporciona otra oportunidad para entretejer la ciencia y su fe, y le ofrece la posibilidad de convertirse en una persona que se siente más cómoda al coordinar un grupo de estudio de la Biblia con personas conocidas, aspecto que mencionó como fuente de ansiedad cuando se preparaba para coordinar las reuniones, al comienzo del semestre.

En la siguiente sección, examino las consecuencias duraderas de las experiencias vividas por Samuel, heterogéneamente entrelazadas con los diagramas, sobre su devenir como científico en proceso, tal como fueron descritas en la tesis de pregrado que redactó durante el último año de su carrera.

Las consecuencias duraderas de actuar con inscripciones

Para cumplir con los requisitos finales de su programa de honores de pregrado, Samuel tuvo que escribir una tesis sobre un tema de su elección relacionado con su carrera en Microbiología³. Samuel optó por examinar la relación entre ciencia y religión. Las partes iniciales de la tesis, que consta de cuarenta páginas estructuradas en varios capítulos, exploran cómo ciertas figuras históricas, incluidas Galileo y Jonathan Edwards, atravesaron las aparentes disyunciones entre la ciencia y la fe, pero en las últimas secciones, Samuel permite a los lectores vislumbrar sus propias experiencias al recorrer esa relación a lo largo de su carrera universitaria. En contraste con la narrativa cultural dominante que entiende que la ciencia y la fe son “mutuamente excluyentes o, al menos, que piensa que operan en esferas muy diferentes, de modo que una no debe influir en la otra”, como planteó

³ Nota de trad.: Samuel estaba inscrito en un “honors program”. En Estados Unidos, estos son programas educativos universitarios especiales que comprenden el acceso a becas, el alojamiento de los estudiantes en el campus y reconocimientos especiales para estudiantes destacados, entre otros aspectos.

en su tesis, Samuel afirmó que, durante el último año académico, había llegado a la conclusión de que la ciencia y la fe se conjugan de una manera productiva. Al formular su argumento central en el resumen de la tesis, Samuel escribe: “La relación entre ciencia y fe parece ser sinérgica: las dos se retroalimentan. A medida que las personas estudian tanto el libro de la naturaleza como el libro de las Escrituras, su amor a Dios y su entusiasmo por la ciencia aumentan”.

En la introducción de su tesis, Samuel indica que a, partir de sus observaciones en el transcurso de su vida universitaria, llegó a la conclusión de que la ciencia y la fe se unían de varias maneras. Reflexionando sobre los últimos cuatro años, escribe en la introducción:

A medida que conocía cada vez más a Dios y las Escrituras, profundizaba también el conocimiento de la biología y la química. [...] Cuanto más estudiaba la ciencia, Él me parecía cada vez más fascinante, más brillante y más hermoso de lo que me había imaginado al principio. Esto, a su vez, hizo que quisiera estudiar las ciencias todavía más, para poder ver mejor la genialidad de Dios.

En las siguientes 39 páginas de su tesis, Samuel señala una serie de casos particulares en los que la ciencia y la fe se entramaron desde sus primeros años de pregrado. Cada una de las instancias que describe se relaciona con sus encuentros cercanos con las inscripciones. Por ejemplo, en un pasaje donde reflexiona sobre las materias introductorias a las ciencias que cursó en primer año, Samuel escribió:

Al ver la ciencia a la luz de la soberanía de Dios, crecía cada vez más mi afecto por Él y su genio creativo. En cada una de las materias de Biología y Química, la increíble complejidad y elaboración de los diversos sistemas que permiten que funcionen los seres vivos, animales y microbios por igual, me dejó en un estado de asombro increíble. Con demasiada frecuencia me resultaba muy difícil contener la

euforia mientras los profesores delineaban estos sistemas con gran detalle. Muchas veces, esas observaciones tenían pleno sentido a la luz del carácter de Dios tal como se expone en las Escrituras.

En este pasaje, Samuel expresa que fue “la increíble complejidad y elaboración de los diversos sistemas que permiten que funcionen los seres vivos, animales y microbios”, presentada ante sus ojos a través de las numerosas inscripciones de sus clases de Biología y Química, la que puso de manifiesto el “carácter de Dios”. Para Samuel, ver “la ciencia a la luz de la soberanía de Dios” no solo lo ayudó a darles sentido a los complejos sistemas representados en sus clases y libros de texto, sino que también aumentó su aprecio por “el genio creativo” de Dios.

A juzgar por los numerosos casos que Samuel describe a lo largo de su tesis, sus encuentros con las inscripciones tuvieron algunas consecuencias perdurables en su devenir como científico en proceso. Los encuentros con las inscripciones a lo largo de su recorrido del plan de estudios de pregrado crearon un espacio donde podía entrelazar la ciencia y la fe. Esos encuentros se profundizaron y enriquecieron no solo su conocimiento de la ciencia, sino también su entusiasmo por saber más al respecto. A su vez, su visión enriquecida de la ciencia lo motivó también a indagar más en el “carácter de Dios”. La interacción de la ciencia y la religión no es algo que Samuel experimentara únicamente al inicio, en las primeras materias de ciencias, y que fue disminuyendo a medida que avanzaba en el plan de estudios, sino que se intensificó cada vez más a lo largo de sus estudios académicos y develó importantes posibilidades de identidad personal que podían incluir su participación tanto en la ciencia como en la religión. La breve información biográfica que Samuel elaboró para presentar el tema de su tesis es particularmente reveladora en términos de la identidad que percibió por sí mismo y las experiencias de las que surgió esa identidad. Presentándose a sí mismo en tercera persona, Samuel escribió:

Participó en el servicio [religioso], coordinando los grupos de estudio de la Biblia del campus universitario, en grupos pequeños de servicio y evangelización y varias reuniones de oración. Se licenció en Microbiología, con especialización en idioma francés. Después de graduarse [en Microbiología], estudiará Medicina Veterinaria en [nombre de la universidad] en otoño de 2014.

Holland *et al.* (1998) afirman que “las identidades [...] no nacen ni se apoderan de la vida de una persona ni mantienen su vitalidad sin un trabajo considerable por parte de la persona, tanto a nivel interno como externo” (p. vi). Para Samuel, gran parte de ese trabajo implicó actuar con inscripciones, lo que abrió espacios discursivos donde pudo negociar un sentido de sí mismo que valoraba su profundo compromiso con la ciencia y la fe. Latour (1990) señala que la naturaleza cotidiana de las inscripciones implica que, a menudo, escapan a la atención, pero para Samuel no pasaron inadvertidas. Pasar por alto sus acciones con inscripciones impediría ver el elemento central que le permitió reunir importantes historias de producción de sentido. Como señalara Engeström (1993), los encuentros de Samuel con las inscripciones, entramados de forma heterogénea a lo largo de su mundo de la vida, sirvieron como “brotes y tallos” (p. 68) de su devenir como científico de fe.

Conclusiones e implicaciones

Este informe de las experiencias de Samuel contribuye a sostener una visión del desarrollo disciplinar como proceso continuo y heterogéneo del devenir, de la cogénesis histórica de los artefactos, las prácticas, las personas y los mundos sociales a través de mediaciones cotidianas de actividad y agencia, visión que excede las descripciones estrechas y estáticas de la escritura, el aprendizaje y la socialización. En el transcurso de sus estudios de pregrado, Samuel pasó de ser una persona a la que le “costaba conciliar la ciencia con Dios” y que

había optado por dejar en segundo plano su profundo compromiso con la religión mientras estudiaba Microbiología a convertirse en un científico de fe. El devenir de Samuel continuó durante otros cuatro años de estudio de la carrera de Veterinaria, durante la cual coordinó semanalmente un grupo nutrido de estudio de la Biblia para los miembros de su cohorte, fue coordinador conjunto de un pequeño grupo de estudio de la Biblia cuando lo permitían sus horarios e interactuó con diversas organizaciones veterinarias cristianas en su campus. Samuel se graduó en la carrera de Veterinaria en la primavera de 2018 y rápidamente comenzó a trabajar como veterinario en una gran ciudad en la misma zona de su ciudad natal. También se incorporó en una de las iglesias cercanas y se convirtió en un miembro activo de esa comunidad religiosa, además de seguir colaborando con las organizaciones de medicina veterinaria de filiación religiosa de su universidad.

Este seguimiento parcial de la historia de Samuel contribuye al desarrollo de enfoques pedagógicos que pueden apoyar los procesos del devenir. Michael Carter (1990) escribe que “lo que hacemos en nuestras clases de escritura está determinado, implícita o explícitamente, por nuestros conceptos de lo que significa ser un escritor experto y cómo adquirir experticia al escribir” (p. 280). En mi opinión, los modelos dominantes de desarrollo disciplinar –modelos que ubican el desarrollo únicamente dentro de los supuestos límites de un mundo disciplinar particular– privilegian en última instancia que los alumnos reproduzcan los géneros, las prácticas y las identidades oficiales privilegiados que supuestamente comparten los miembros plenos. Durst (2019) expresa sus preocupaciones con respecto a la estrechez de esas concepciones. Señala que, en esas propuestas,

[...] existen grupos disciplinares uniformes y los miembros de cada grupo tienden a pensar igual y comparten una imagen muy común del mundo, su trabajo y su escritura. Aquellos que desean ingresar

en un espacio disciplinar particular acumulan mucho conocimiento estático, predeterminado y conocido, y también son inducidos a adoptar formas aceptadas de creación y escritura del conocimiento. Estas personas deben dejar de lado sus propias prácticas o formas de estar en el mundo, si no están alineadas con lo que pueden “valorar” los expertos en la disciplina. (p. 475)

Las nociones de desarrollo que abordan la escritura y lo disciplinar como cuestiones del complejo devenir humano, por su parte, apuntan a un enfoque pedagógico muy diferente. Subrayan la necesidad de apoyar la actividad caótica, encarnada, ricamente semiótica y profundamente humana involucrada en la creación de prácticas e identidades en continuo movimiento y flujo. Apuntan a que la instrucción no se enfoque en encaminar a las personas por sendas preexistentes y en hacer que los estudiantes se alejen de los extensos paisajes letrados que habitan, sino en ayudarlos a reconocer que las prácticas e identidades disciplinares surgen del permanente entramado que hacen las personas con/de todos los recursos semióticos desarrollados a lo largo de su vida, de maneras creativas e impredecibles.

Espero que este relato del devenir de Samuel nos impulse a transformar la escritura y el aprendizaje en oportunidades para que todos nosotros, docentes y estudiantes por igual, nos mostremos unos a otros las formas en las que las identidades disciplinares surgen de historias complejas de experiencias vividas que entretejen conjuntamente nuestro pasado, nuestro presente y nuestros futuros potenciales a partir de la miriada de hilos que componen nuestros mundos de vida. Cuanto más plenamente podamos representar, para nosotros mismos y para nuestros estudiantes, formas más agentivas y diversas de participar en la vida y la acción disciplinares desde una visión fluida del devenir, será más probable que se arraiguen esas formas de ser. Tales relatos del devenir son vitales, no solo para el éxito de las personas que cursan una materia, especialidad o carrera en particular,

sino para componer un yo capaz de perdurar a través de las diversas experiencias académicas, profesionales y cotidianas, en los numerosos momentos que componen la vida.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J., Lunsford, K. y Whithaus, C. (2020) Toward wayfinding: A metaphor for understanding writing experiences. *Written Communication*, 37(1), 104-131. DOI: <https://doi.org/fmqf>
- Bazerman, C., Applebee, A., Berninger, V., Brandt, D., Graham, S., Jeffrey, J., Matsuda, P., Murphy, S., Rowe, D. W., Schleppegrell, M. y Wilcox, K. (2018). *The lifespan development of writing*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond*. Logan: Utah State University Press.
- Carroll, L. A. (2002). *Rehearsing new roles: How college students develop as writers*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Carter, M. (1990). The idea of expertise: An exploration of cognitive and social dimensions of writing. *College Composition and Communication*, 41(3), 265-286. DOI: <https://doi.org/fh9rqm>
- Chiseri-Strater, E. (1991). *Academic literacies: The public and private discourse of university students*. Portsmouth: Heinemann.
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P. y Paré, A. (1999). *Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah: Erlbaum.
- Durst, S. (2019). Disciplinarity and literate activity in Civil and Environmental Engineering: A lifeworld perspective. *Written Communication*, 36(4), 471-502. DOI: <https://doi.org/fmqj>
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. En S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 64-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale: Erlbaum.

- Haas, C. (1994). Learning to read biology: One student's rhetorical development in college. *Written Communication*, 11(1), 43-84. DOI: <https://doi.org/b2388x>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Johri, A., Roth, W-M. y Olds, B. (2013). The role of representations in engineering practices: Taking a turn toward inscriptions. *Journal of Engineering Education*, 102, 2-19. DOI: <https://doi.org/10.1002/jee.20005>
- Kell, C. (2015). "Making people happen": Materiality and movement in meaning-making trajectories. *Social Semiotics*, 45(4), 423-445. DOI: <https://doi.org/10/gfw9vk>
- Latour, B. (1990). Drawing things together. En M. Lynch y S. Woolgar (eds.), *Representation in scientific practice* (pp. 19-68). Cambridge: MIT Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and "deep-theorizing": Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. DOI: <https://doi.org/b8vgsm>
- Medway, P. (2002). Fuzzy genres and community identities: The case of architecture students' sketchbooks. En R. Coe, L. Lingard y T. Teslenko (eds.), *The rhetoric and ideology of genre: Strategies for stability and change* (pp. 123-153). Cresskill: Hampton Press.
- Miller, P., Hengst, J. y Wang, S. (2003). Ethnographic methods: Applications from developmental cultural psychology. En P. M. Camic, J. E. Rhodes y L. Yardley (eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 219-242). Washington: American Psychological Association.
- Poe, M., Lerner, N. y Craig, J. (2010). *Learning to communicate in science and engineering: Case studies from MIT*. Cambridge: MIT Press.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah: Erlbaum.
- Prior, P. (2015). Writing, literate activity, semiotic remediation: A sociocultural approach. En G. Cisarlu (ed.), *Writing at the crossroads: The process/product interface* (pp. 183-202). Nueva York: John Benjamins.
- Prior, P. (2017). Setting a research agenda for lifespan writing development: The long view from where? *Research in the Teaching of English*, 52(2), 211-219.
- Prior, P. (2018). How do moments add up to lives: Trajectories of semiotic becoming vs. tales of school learning in four modes. En R. Wysocki y M. P. Sheridan (eds.), *Making future matters*. Logan: Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press. Recuperado de <https://ccdigitalpress.org/book/makingfuturematters/prior-intro.html>.
- Prior, P., y Shipka, J. (2003). Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity. En C. Bazerman y D. R. Russell (eds.), *Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives* (pp. 180-238). Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.
- Roozen, K. (2009). From journals to journalism: Tracing trajectories of literate development. *College Composition and Communication*, 60(3), 541-572. DOI: <http://www.jstor.org/stable/20457081>
- Roozen, K. (2010a). The "Poetry Slam," mathemagicians, and middle school math: tracing trajectories of actors and artifacts. En P. Prior y J. Hengst (eds.), *Exploring semiotic remediation as discourse practice* (pp. 24-51). Houndsmill: Palgrave MacMillan.
- Roozen, K. (2010b). Tracing trajectories of practice: Repurposing in one student's developing disciplinary writing processes. *Written Communication*, 27(3), 318-354. DOI: <https://doi.org/bpdx8>
- Roozen, K. y Erickson, J. (2017). *Expanding literate landscapes: Persons, practices, and sociohistoric perspectives of disciplinary development*. Logan: Computers and Composition Digital P/Utah State University Press. Recuperado de: <http://ccdigitalpress.org/expanding/>
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. Londres: Routledge.

Stornaiuolo, A., Smith, A. y Phillips, N. (2017). Developing a transliteracies framework for a connected world. *Journal of Literacy Research*, 49, 68-91. DOI: <https://doi.org/gfvqf2>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford University Press.

Winsor, D. (1996). *Writing like an engineer: A rhetorical education*. Mahwah: Erlbaum.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes

Figurative texts: notes on multimodal writing in adolescent exchanges

Cecilia Magadán*

Resumen

Este artículo se propone reflexionar sobre cómo las prácticas de escritura que atraviesan la escolaridad secundaria, tanto en las aulas como en plataformas en línea (aquí, WhatsApp), trascienden lo verbal y se vuelven sinestésicas (Kress, 2005; Cope y Kalantzis, 2009b). A partir de los datos obtenidos en trabajos etnográficos previos y en desarrollo (en el aula y en espacios digitales) en terceros años de escuelas públicas de Buenos Aires, presentamos un análisis multimodal de estas prácticas a la luz de los aportes de la sociolingüística crítica (Niño-Murcia, Zavala y De los Heros, 2020). Algunos textos-imágenes ilustrativos de estas etnografías en clases de Lengua nos permitirán examinar la noción de *figuras* para comprender cómo los distintos modos –imágenes, gestos, audios, etc.– ponen en escena el cuerpo, también como figura, tanto en las producciones en papel como en pantalla; así, la escritura, como acción multimodal, social y situada, habilita la presentación y la negociación de identidades. Estas observaciones revelan usos creativos de la(s) lengua(s) –concebidas como repertorios multimodales– de los que surge la necesidad de examinar continuidades y discontinuidades entre las prácticas de oralidad y escritura en las aulas y en pantallas, en particular allí donde se re-crean formas de habla y géneros discursivos emergentes. A modo de cierre, debatiremos el lugar que el currículum escolar asigna a la lengua como código establecido para, en cambio, pensar una noción de lengua situada a partir de los recursos semióticos e ideológicos, a los que cada hablante apela en un *continuum* social e histórico.

Palabras clave: alfabetización, lenguas vernáculas, multimodalidad, identidad lingüística, sociolingüística

Abstract

This article aims to reflect on how writing practices that occur throughout secondary schooling, both in the classroom and in on-line applications (here, WhatsApp), transcend the verbal and become synesthetic (Kress, 2005; Cope & Kalantzis, 2009b). Based on the data obtained in prior and ongoing ethnographic research (in the classroom and in digital spaces) in public high schools in Buenos Aires, I present a multimodal analysis of these practices within the framework of Critical Sociolinguistics (Niño-Murcia, Zavala & De los Heros, 2020). Through a selection of illustrative text-images of these language classroom ethnographies, I examine the notion of *figures* in order to understand how different modes —images, gestures, audios, etc.— stage the body, also as a figure, both in paper and onscreen texts; thus, writing, as a multimodal, social and situated action, enables the presentation and negotiation of identities. These observations reveal creative uses of language/s (here conceived as multimodal repertoires), which call for examining continuities and discontinuities between oral and written practices in the classroom and online, particularly where emerging forms of speech and discourse genres are re/created. In closing, I interrogate the place that the school curriculum assigns to language as an established code in order to suggest instead a notion of situated language embedded with other semiotic and ideological resources, to which each speaker appeals in a social and historical continuum.

Keywords: literacy, vernacular languages, multimodality, language identity, sociolinguistics

* Universidad Nacional de San Martín, CELES (Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad). Correo electrónico: ceciliamagadan@gmail.com

Don't describe it, show it. Don't describe a purple sunset, make me see that it is purple.
Baldwin (1984).

En su minuciosa escritura, Gustave Flaubert siempre buscó *la palabra justa*. ¿Existirá también hoy, en los textos multimodales que componemos, la búsqueda de una imagen justa, de un *modo* (Kress, 2005, 2011) justo? La experiencia de analizar los intercambios en diferentes grupos de adolescentes en WhatsApp (aunque también en otras redes sociales) nos llevaría a especular que ninguna pieza allí está puesta al azar: fondos, tipografías, imágenes de perfiles, *emojis*, *stickers*, memes, entre otros, se hilan para construir significados en los que un signo no podría ser fácilmente reemplazado por cualquier otro. En cada intervención, los participantes muestran lo dicho: como en un juego de “Show and tell”¹, las imágenes moldean las palabras. Veamos cómo.

Puntos de partida

Un problema y tres objetivos

Este artículo toma como instancias y materiales para la reflexión datos recolectados en el marco de trabajos de investigación etnográficos en escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. A partir de etnografías de clase y de etnografías digitales en cursos de tercer año de Lengua y Literatura/Prácticas del Lenguaje (denominación que varía según la jurisdicción educativa en la Argentina), la observación participante de *eventos letrados* (Heath, 1983) nos interrogó sobre el lugar y el valor que se asigna a la composición multimodal en la producción de textos –en papel y en pantalla– en diferentes grupos adolescentes. En particular, nos invitó a reflexionar sobre la visibilidad de estas

escrituras multimodales en los contenidos de Lengua: la palabra, y sobre todo la palabra escrita, sigue ocupando el centro de los saberes a enseñar, porque la escritura verbal es un producto evaluable, mientras el habla es ese *instrumento ya sabido* que silenciosamente discurre en los diálogos de clase. Pero ¿qué hay de las imágenes y de esos otros modos que construyen los discursos cotidianos entre compañeros de curso, en el currículum de Lengua? Esa gramática multimodal específica, que parece *naturalmente* dada, puede enseñarnos (también, en el sentido de *mostrar*) que la escritura en estos tiempos y en estos espacios se constituye como un *diseño*.

Desde estas experiencias de campo, este artículo se propone, por un lado, caracterizar cómo las prácticas de escritura, que atraviesan la escuela secundaria y circulan en diferentes espacios de intercambio, trascienden lo verbal y se vuelven sinestésicas (Kress, 2005; Cope y Kalantzis, 2009b; Kalantzis y Cope, 2020). Por otro lado, recupera la noción de *figuras* para comprender cómo los distintos modos –entre ellos, la imagen y el audio– ponen en escena el cuerpo, también como figura, tanto en los textos en papel como en pantalla; así, la escritura, como acción multimodal, social y situada, habilita la presentación y la negociación de identidades. Finalmente, este trabajo busca abrir una reflexión acerca de la necesidad de examinar las continuidades y discontinuidades entre las prácticas de oralidad, escritura y lectura en las aulas y en las pantallas, en particular allí donde se re-crean formas de habla y géneros discursivos emergentes.

Siguiendo a Bucholtz y Hall (2016, p. 188), reconocemos que estas conversaciones digitales, que forman parte de la vida cotidiana de aquellos grupos de adolescentes con acceso a dispositivos móviles, se diferencian en un aspecto material respecto a las charlas de otras generaciones. Sus intervenciones están casi siempre sujetas a la puesta en circulación (a veces, viral) en redes sociales y, por esto, a la mirada y a la validación de otros; sin duda, la presencia más o menos silenciosa de

¹ “Show and tell” (en español, podría traducirse como “Mostrar y decir” o “Mostrar y contar”) es una actividad frecuente en las escuelas estadounidenses: los estudiantes llevan un objeto significativo para ellos, lo muestran al grupo y, de viva voz, describen/narran/argumentan por qué ese objeto es especial, qué les recuerda, por qué se identifican con él.

esta *audiencia aumentada* impacta visiblemente en sus estilos lingüísticos (Eckert, 2003) y en sus subjetividades.

Pantallazo: sobre las literacidades multimodales

Así como en los proyectos de investigación que tomamos como puntos de partida para estas páginas, en este artículo buscamos franquear esa manida brecha entre escritura y oralidad para, en cambio, estudiar las relaciones entre los diferentes modos (oral, escrito, imagen, etc.), no ya como formas antagónicas de significar, sino como recursos que convergen en un *continuum modal*. El trabajo etnográfico en las aulas y en diferentes espacios de afinidad en pantallas nos reclama entender cómo los estudiantes despliegan ese repertorio lingüístico múltiple –o mejor, multimodal– en diferentes esferas de sus prácticas: se trata de desentrañar cómo estos hablantes actualizan y (re)configuran las prácticas letradas en relación con otros recursos semióticos disponibles (imagen, audio, diseño, gesto, espacio, entre otros) y cómo eligen tácticamente esos modos de significar para ponerlos al servicio de diferentes funciones comunicativas, según convenga a un contexto de situación y/o a un contexto de cultura (Halliday, 1978).

Desde esta mirada, recuperamos aquí las perspectivas teóricas de las *multiliteracidades* (Cope, Kalantzis y New London Group, 2000; Cope y Kalantzis, 2009a), de las *literacidades multimodales* (Jewitt y Kress, 2003; Kress, 2005; Jewitt, 2008; Bezemer y Kress, 2010) y de los estudios afines sobre las *nuevas literacidades* (Lankshear y Knobel, 2008a; Knobel y Lankshear, 2016). Todos ellos se fundan en los desarrollos etnográficos que inauguraron el campo de los *New Literacy Studies* (Scollon y Scollon, 1981; Heath, 1983; Street, 1984; Gee, 1989, entre otros). En la década de 1980 diferentes investigadores comenzaron a plantear miradas críticas sobre el concepto tradicional de

*alfabetización*² entendido como la destreza mental individual (e incluso asocial) de leer y escribir; en su lugar, promovieron el desarrollo de enfoques socioculturales sobre la lengua y la alfabetización (retomando las palabras de Gee, 2004b). El mismo Gee (1989) acuñó en esos años la denominación *nuevos estudios de alfabetización* (*New Literacy Studies*, en inglés)³.

Estos nuevos estudios se interesan en las prácticas sociales en las que se entretajan instancias de habla, de lectura y de escritura. Al deconstruir el debatido contraste entre cultura oral vs. cultura letrada, este enfoque ya no considera la alfabetización como una entidad singular, sino las *alfabetizaciones* como un conjunto plural de prácticas sociales. Desde esta pluralidad, las prácticas del lenguaje se conciben en relación no solo con la cultura impresa, sino con los medios de comunicación, con las redes sociales, con prácticas culturales emergentes. Así, unos años más tarde y en línea con esta noción de *alfabetización* como práctica social, ideológica y situada, algunos de estos lingüistas conformaron el New London Group (integrado por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, entre otros) y en 1996, en *Harvard Educational Review*, publicaron el manifiesto “A Pedagogy of Multiliteracies”. En este texto, señalaron su preocupación por cómo la pedagogía de la alfabetización estaba siendo separada no solo de las “realidades de la creciente diversidad local y de la conectividad global”, sino también de “la creciente multiplicidad e integración de los modos significativos de construcción de significado, en los que el texto

2 Optamos aquí por emplear el término *alfabetización* para reforzar ese contraste que buscó trazar el campo de los *New Literacy Studies* en sus comienzos. Para referirnos a los desarrollos teóricos posteriores (*multiliteracidades*, etc.), optaremos por el neologismo *literacidad*, ya que es la forma más frecuente y preferida en la literatura teórica en español. Cabe destacar que en otros trabajos también hemos hablado de *alfabetismos* en lugar de *alfabetización* para distinguir entre las prácticas letradas como *actividad* y la *acción y efecto de alfabetizar* (DLE).

3 Traducimos *New Literacy Studies* como “nuevos estudios de alfabetización” (en lugar de “estudios sobre la nueva alfabetización”), por un lado, para destacar *lo nuevo* de los enfoques (y no así de las prácticas investigadas hasta entonces); por otro lado, para establecer el contraste con las *nuevas alfabetizaciones/literacidades*, que amplían los estudios a otros objetos, textos y prácticas multimodales. (Cfr. Lankshear y Knobel, 2008a).

también se relaciona con lo visual, el audio, lo espacial, el comportamiento, entre otros modos” (Cope, Kalantzis y New London Group, 2000, p. 6). El manifiesto reclamaba así una pedagogía que trabajara sobre la conciencia crítica de las lenguas y de las variedades lingüísticas con el fin de promover competencias metalingüísticas y metacognitivas en los estudiantes, al mismo tiempo que invitaba a pensar la construcción de significado como un proceso activo en el que se ponen en juego múltiples actividades semióticas.

Es Gunther Kress quien, en diversos trabajos (2000, 2005, 2010, 2011, 2020), despliega los conceptos teóricos centrales sobre la multimodalidad y fundamenta su enfoque sociosemiótico sobre la comunicación contemporánea y sobre la interacción como trabajo semiótico y social. Kress (2010) plantea que la comunicación solo puede ser comprendida como una interacción compleja, siempre inserta en espacios sociales fragmentarios, contradictorios y en disputa. Así entendida, la comunicación es una forma de acción social, de *trabajo social*: es la respuesta de un participante a la intervención de otros participantes en un determinado evento social; las interacciones son eventos sociales y, así como los géneros discursivos, se conforman (esto es, toman la forma) por el discurso y a través de los modos que las constituyen. Por esto, según Kress (2010), la comunicación es también un trabajo semiótico, en el que las mismas acciones cambian las cosas en el transcurso del hacer: no solo las herramientas y aquello en lo que se trabaja, sino también al trabajador. Los cambios producidos en y por el trabajo sociosemiótico son significativos, por cuanto ese significado se construye en la comunicación, cualquiera sea su forma. Por consiguiente, el trabajo semiótico de la interacción es siempre socialmente productivo; siempre extiende y transforma aquello que estaba antes de la interacción. Desde esta perspectiva sociosemiótica, las teorías lingüísticas (ceñidas a lo verbal) se vuelven instrumentos de análisis insuficientes para el análisis de nuevos materiales y prácticas de comunicación. En este sentido, Kress (2000) sostiene

que los objetos multimodales demandan un nuevo modo de comprensión, “que debe estar relacionado con el cuerpo humano, sus ‘sentidos’ y su compromiso con el mundo” (p. 184).

Desde aquel manifiesto, y también a partir de los aportes al campo de la multimodalidad, se han desarrollado diferentes estudios desde perspectivas afines, en general, bajo el nombre de *nuevas literacidades* (en plural). Estas investigaciones trascienden las páginas del mundo del papel y se interesan, sobre todo, en el análisis de medios digitales y de prácticas y géneros de la cultura popular (entre otros, Gee, 2004b; Jewitt, 2008; Lankshear y Knobel, 2008a, 2008b). Lankshear y Knobel (2008b) definen las *literacidades digitales* (en plural) como “un emblema de la gran cantidad de prácticas sociales y formas de participar en la creación de sentido, mediadas por textos que son producidos, recibidos, distribuidos, intercambiados, etc., a través de la codificación digital” (p. 5). Este plural subraya las muchas maneras posibles de dar significado y de participar en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, según quiénes seamos y dónde estemos. Por otra parte, este mismo plural sirve como un recordatorio de los aprendizajes que movilizan las prácticas letradas digitales: relacionamos diferentes “textos a formas más abarcadoras de hacer y de ser, ya que todos somos aprendices de más de una [literacidad]” (Lankshear y Knobel, 2008b, p. 7).

Este pantallazo teórico sobre las literacidades multimodales nos permite reseñar el enfoque y algunos de los conceptos clave en los que se apoya este artículo, sobre todo, la necesidad de atender a las diferentes dimensiones de *lo múltiple* que configuran las prácticas lingüísticas y sociales en las aulas. Por un lado, lo múltiple nos recuerda las múltiples subjetividades que conviven en las aulas y, en este sentido, nos lleva a tomar distancia de alguna generalización tentadora como la de referirnos a un colectivo homogéneo (*los adolescentes*); preferimos, en cambio, apelar a la noción de *espacios de afinidad* (Gee, 2004a, 2018) —esto es, lugares que existen en el mundo físico o digital

y que ofrecen oportunidades para interactuar con otros que comparten un mismo interés— para reconocer cómo diferentes adolescentes participan en diferentes grupos, cimentados en intercambios cotidianos en los que negocian saberes y formas de conocimiento en torno a diferentes modos y prácticas (a veces, con recursos digitales), más allá de la lectura, la escritura y la oralidad⁴. Por otro lado, lo múltiple nos demanda hacer foco en los diversos modos semióticos (más allá de las palabras) que, con la expansión de las tecnologías digitales, emergen cotidianamente en clase. Sin ignorar los aspectos de disponibilidad y acceso a los recursos materiales según los diferentes contextos sociales y económicos, estos estudios sociosemióticos y socioculturales sobre las prácticas letradas nos invitan a pensar los usos situados de las tecnologías para la producción multimodal de significados.

Metodología

Sobre los sitios, los participantes y las prácticas etnográficas

Como señalamos al comienzo, las reflexiones de este artículo surgen de datos recolectados en investigaciones previas y de otras en desarrollo (ver “Reconocimientos”). En todos los casos, nuestro interés se ha centrado en cursos de Lengua de aulas de nivel secundario de escuelas públicas del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Estos cursos, además de equivaler en el nivel escolar (terceros años, correspondientes al cierre del ciclo básico secundario), comparten ciertas características en cuanto a la población estudiantil y a las dinámicas de aula: algunos adolescentes con sobreadaptación escolar, algunos alumnos migrantes, frecuente ausentismo, uso habitual y aceptado de celulares en clase aunque escasamente vinculado con consignas de trabajo, actitud grupal en general

cooperativa frente a las actividades propuestas por sus docentes.

Nuestro trabajo de campo se ha articulado desde una perspectiva etnográfica doble: por un lado, a través de la observación participante y del trabajo en colaboración (o colabor) con docentes; por otro lado, a través de etnografías digitales en diferentes grupos cerrados de WhatsApp y Facebook a los que hemos tenido acceso habilitado voluntariamente por los participantes estudiantes y/o docentes. Estas investigaciones de corte etnográfico nos permitieron recolectar notas de campo, registros de audio de intercambios en clase, producciones escritas de los estudiantes en sus carpetas (a veces con comentarios/devoluciones de sus docentes), fotografías del paisaje multimodal en las escuelas y en las aulas (incluidas notas en pizarrones, páginas de libros de texto en uso en clase), materiales didácticos oficiales distribuidos por la jurisdicción educativa, videos y capturas de pantalla de intercambios en grupos de WhatsApp de estudiantes que ofrecieron compartirlos espontáneamente.

Hasta ahora, a través de estas etnografías en las aulas y en línea, hemos podido: a) relevar el abanico de recursos semióticos que los adolescentes despliegan tanto en las aulas en torno a prácticas letradas escolares, como en grupos de WhatsApp que, aunque a veces creados por los mismos docentes, se constituyen como espacios de expresión *más horizontales* (la relación jerárquica docente/estudiante, como hemos notado, suele ser disimulada y/o negociada) en los que emergen usos multimodales vernáculos y creaciones lingüísticas *naturales* a esas plataformas; b) identificar la diversidad y la complejidad de funciones experienciales, interpersonales, textuales (Halliday, 1978) a las que variados recursos semióticos dan paso sin depender exclusivamente de la oralidad y/o de la escritura.

Los datos: un recorte ilustrativo

A través de estas observaciones situadas en clases de Lengua y de etnografías digitales (Hine, 2015),

⁴ Tal como plantea Gee (2004a, 2018), un espacio de afinidad está mucho menos restringido que una comunidad de práctica, por cuanto permite que los interesados *vayan y vengan* en diversos grados de participación dentro de un ámbito de intereses compartidos.

hemos podido conformar un corpus variado para analizar, en intercambios cotidianos, los usos orales y escritos de variedades lingüísticas que se configuran no solo mediante recursos verbales sino también en función de otros modos semióticos (imagen, audio, diseño, gestualidad, etc.). Estos registros nos permiten señalar que los espacios de interacción en plataformas sociales como WhatsApp forman parte de “la vida cotidiana, y no son tan solo una simple esfera virtual aislada”, y así reconocemos “lo real y lo virtual como una parte integral y conectada a nuestro mundo social contemporáneo” (Parker Webster y Marques da Silva, 2013, p. 124).

Para este artículo, decidimos realizar un recorte de algunos datos recolectados en diferentes grupos de diferentes escuelas, que resultan ilustrativos para pensar las prácticas de escritura multimodales en papel y en pantallas. Por un lado, nos centraremos en una selección acotada de capturas de pantalla, tomadas de algunos de los grupos de WhatsApp compartidos, que nos permitirán caracterizar la producción textual y la escritura multimodal como diseño; a su vez, esta muestra intencionada servirá para evidenciar el contraste en las dimensiones que cobra el diseño entre los grupos creados por los estudiantes (sin intervención de docentes) y los grupos creados por un docente⁵. Por otro lado, nos detendremos en una consigna de producción escrita en carpeta en la que también el diseño, tal como en las pantallas, cobra un *papel* relevante.

El análisis: algunos criterios

Analizamos estos materiales en dos planos convergentes: mientras proponemos ciertas categorías *ad*

hoc que retoman la noción de *figura* –en el sentido que las investigaciones retóricas (Barthes, 1982 [1970]) le asignan– nos guiamos también por categorías teóricas del discurso multimodal (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005) y de las literacidades multimodales (Kress, 2005; Jewitt, 2008; Cope y Kalantzis, 2009b, 2020). Estos ejes sociosemióticos nos permitirán caracterizar la textualidad de los intercambios en WhatsApp y de las producciones escolares de distintos grupos de estudiantes, para así descubrir en qué aspectos esas textualidades coinciden y en qué aspectos se distancian.

También tomamos en consideración los aportes de los estudios de las nuevas literacidades (Gee 2004b, 2012; Lankshear y Knobel 2008a, Knobel y Lankshear 2016) y de la sociolingüística de la escritura (Blommaert, 2013; Lillis, 2013). Los resultados se discuten a la luz de estos puntos de partida teóricos con el fin de examinar no solo las formas de integración de diferentes modos (lo oral, lo escrito, la imagen, el gesto, etc.) en diferentes géneros discursivos, sino también el valor de estos repertorios multimodales en la conformación de estilos verbales que sirvan para distinguir y delimitar identidades individuales y también grupales (Eckert, 2003). Aunque sin afán de plantear generalizaciones, consideramos que estas reflexiones pueden orientar futuros estudios sobre los vínculos entre la creatividad lingüística (Jones, 2019) que emerge en la escritura en pantallas y las prácticas de escritura multimodal en los géneros discursivos escolares.

Resultados desde una perspectiva analítica

Decía Roland Barthes (1982 [1970]) que la retórica, como metalenguaje, comprendió varias prácticas según los siglos: además de desplegarse como técnica, como enseñanza, como ciencia/proto-ciencia y como moral, se constituyó también como *una práctica social* que garantizaba el acceso a *la propiedad de la palabra* y como *una práctica lúdica* que habilitaba la burla sobre la misma retórica a partir de juegos, parodias, bromas, etc.

⁵ Las capturas de pantalla de los grupos de estudiantes corresponden a fragmentos compartidos por ellos mismos *a posteriori* (no tuvimos acceso a estos datos de manera sincrónica). En el caso de los grupos creados por docentes, tuvimos acceso a ellos desde el inicio y a lo largo de toda la investigación, sin que en ningún momento interviniéramos en los intercambios. A diferencia de lo que puede suceder en otras redes sociales, la observación etnográfica en WhatsApp hace visible la presencia del *extraño profesional* (Agar, 1996); aunque esa presencia externa configura otra ecología grupal, resulta más complejo determinar si la residencia del investigador en ese grupo en línea altera intercambios particulares. En un futuro trabajo de reflexión metodológica sobre las etnografías digitales en cursos en línea indagaremos estas tensiones (Magadán, s. f.).

(pp. 9-10). Esa antigua máquina retórica, perfectamente diseñada, ha quedado asociada sobre todo a la instancia de la *elocutio*, a la de poner en palabras las ideas adornándolas con figuras, que, según Barthes, nos recuerdan el estado *vivo* de la lengua y su relación con el cuerpo, los colores, las luces, las flores.

Lejos de intentar mapear aquí figuras retóricas en los textos multimodales, nos interesa apuntar cómo, mediante distintos recursos semióticos, en estos tipos de textos se *umentan* muchos de esos rasgos vivos del lenguaje. De hecho, en algunas de sus otras acepciones (RAE, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [en línea]) la noción de *figura* refuerza su carácter de forma lingüística corporeizada: a) como “forma exterior de alguien o de algo”; b) como la “disposición del cuerpo de una persona”; c) como “personaje de ficción”; d) como “persona que sobresale o se distingue entre otras”; e) como “ilustración que acompaña a un texto para adornarlo o explicarlo gráficamente”; f) como “gesto, mueca”. En este apartado, recorreremos estas distintas figuras a las que apelan adolescentes en diferentes grupos para construir textos multimodales en pantalla y también en papel.

Primero, examinaremos cómo los fondos, tipografías, colores, imágenes de perfil y nombres de usuario o de grupo, que ofrece la plataforma de WhatsApp, sirven como formas que diseñan una presentación de sí, como figura que re-presenta (más o menos ficcionalmente) el cuerpo de esa persona, de ese grupo. Segundo, nos detendremos en las formas de registro del modo verbal y en los estilos lingüísticos que estas figuras: entre audios, textos breves e interjecciones, se van entrelazando sus mensajes. Tercero, analizaremos las funciones que toman los *stickers* como formas gestuales aumentadas e idiosincrásicas. Cuarto, señalaremos algunas características de los memes como lugares comunes (también aquí en el sentido retórico del término) para luego trazar una diferencia entre la circulación de los *stickers* y la viralización de los memes. Como cierre de este análisis sobre estos intercambios en WhatsApp, caracterizaremos

las formas sinestésicas de significar (y de leer y escribir) que ponen en juego los textos multimodales. Por último, consideraremos de qué forma la escritura multimodal implica siempre un diseño: la vista de las pantallas se imprime en cierta medida en las carpetas; siempre depende de los códigos y de los modos que habiliten las consignas en el aula.

En el fondo hay que encontrar las formas

Dice también el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 23.^a ed. [en línea]) que *figurar*, como verbo transitivo, significa “imitar algo dentro de una ficción determinada” y, como verbo intransitivo, implica esa intención de “destacar o ser considerado importante”. A continuación, analizaremos cómo los fondos, las tipografías, las imágenes de perfil y los nombres en WhatsApp sirven a los usuarios –individualmente y como grupo– para ofrecer una (auto)presentación de sí, como figura que re-presenta (más o menos ficcionalmente, más o menos objetivamente) la imagen de esa persona, de ese grupo. En su análisis sobre el lenguaje en grupos adolescentes, Eckert (2004) señala el trabajo intenso que implica la elaboración de estilos en sus esfuerzos por distinguirse de los demás a través de distintas actividades:

La elaboración de estilos es un trabajo de identidad fundamental, y las escuelas públicas secundarias fomentan paisajes estilísticos sorprendentemente diversos. Estos estilos afectan casi todos los recursos manipulables: ropa, maquillaje, peinados, adornos corporales, pero también posturas, movimiento, posesiones, consumo de alimentos, etc. Y, finalmente, el lenguaje. (p. 365)

Hoy, a esta enumeración de Eckert deberíamos agregar la estilización de los celulares: desde la elección de fundas, protectores y carcasas hasta la configuración personalizada de fondos de pantallas, sonidos y aplicaciones, tal como podemos observar en las capturas de pantalla de WhatsApp

(figuras 1 y 2)⁶. Mientras que la [figura 1](#) muestra un intercambio de mensajes privados entre dos compañeras, la [figura 2](#) presenta un intercambio de mensajes también entre dos compañeras, pero en un chat grupal creado entre varios estudiantes. En ambas figuras observamos que los usuarios optan por un fondo distinto al que la aplicación ofrece por defecto; así, cada imagen elegida permite identificar un espacio de conversación mediante una foto especial que evoca una escena o un interés compartido y que permite distinguir esa *sala* de charla de otras salas, con otros interlocutores.

En la [figura 1](#) se destaca asimismo la elección de una tipografía *serif* que representa trazos en cursiva y que, en su afabilidad, establece una relación cohesiva intermodal (Van Leeuwen, 2005) tanto con las flores del fondo como con los mensajes escritos de agradecimiento y con las risas interjectivas cómplices. Este conjunto de recursos multimodales configura así un diseño en el que la corporeidad se expresa a través del modo visual, de figuras visuales: incluso, el contenido verbal se potencia como imagen en la elección tipográfica. En definitiva, no se trata de una identidad corporal representada en una imagen-retrato, sino de una identidad *figurada*/corporeizada mediante diferentes recursos visuales. En la [figura 2](#), en cambio, vemos una foto de fondo, así como una imagen de perfil de un paisaje seleccionado para identificar al grupo; aunque no encontramos una tipografía seleccionada especialmente, sí notamos la presencia de otros recursos icónicos (como los *emojis*) que indexicalizan a cada participante mediante un estilo discursivo; se trata de formas de (auto)presentación de sí que funcionan grupalmente y, en cierta medida, refuerzan la distribución de roles entre los participantes: “Belu, la voz de la sabiduría”, reconocimiento que Belu reafirma con una réplica-guiño cómplice: “Den lo mejor de ustedes [corazón azul] y si creen que pueden dar más...”,

en la que reinterpreta con humor el lugar asignado para ella en el grupo.

Como señalan Bucholtz y Hall (2016), el cuerpo se materializa en los entornos virtuales, pero también los entornos virtuales intervienen en la corporeización fuera de línea: “[...] los objetos y las tecnologías pueden considerarse no como ‘cosas’ estáticas que permanecen distintas de los cuerpos que las despliegan, sino como participantes que se entrelazan de manera compleja en la producción de acción, significado social y subjetividad” (Bucholtz y Hall, 2016, p. 187).

Algo distinto encontramos en las [figuras 3 y 4](#). Estas reproducen dos capturas de pantalla de chats grupales en WhatsApp organizados por docentes de dos escuelas secundarias distintas para trabajar actividades específicas con sus cursos. A diferencia de lo observado en las [figuras 1 y 2](#), aquí vemos cómo se despliegan otras formas en la producción de acción, significado social y subjetividad: la presencia de un docente/guía no solo muestra en el plano verbal diferentes formas de circulación y validación de la palabra (como retomaremos en el siguiente apartado), sino también una preeminencia de lo verbal sobre lo icónico. En primer lugar, notamos que los fondos no han sido modificados y conservan la apariencia ofrecida por defecto por la aplicación; así, esa *sala* configura un espacio institucional (público) y no personal/grupal (privado): sin selección de imágenes de fondo, el diseño de ese espacio de trabajo es un no-diseño que queda en manos de las *preferencias* de la plataforma.

En cuanto a los nombres de cada grupo, vemos que hacen referencia directa a cada curso y solo aparecen acompañados por íconos que, al mismo tiempo, representan e indexicalizan el tipo de tarea para la cual ha sido concebido cada espacio de intercambio: en el caso de la [figura 3](#), el objetivo se centraba en la creación de un texto teatral (íconos de libros y escritura); en la [figura 4](#), la propuesta se orientaba a la producción de una revista escolar (íconos de escritura y de cámaras de foto/video). En “Grupo 2” (ver [figura 3](#)), sin embargo, la elección de lo icónico como única forma

⁶ Con el fin de proteger el anonimato de los participantes se han borrado en todas las capturas de pantalla nombres completos individuales, denominaciones identificatorias de grupo y números de teléfono, así como imágenes que revelaran explícitamente su identidad.

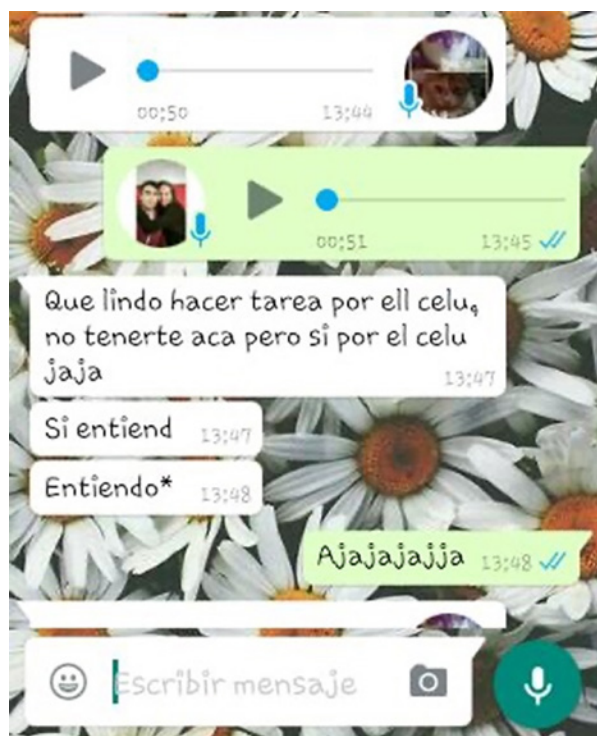


Figura 1. Intercambio individual entre estudiantes

Fuente: elaboración propia.

de nominación no resulta suficiente: el estudiante que ha creado este grupo, a pedido de su profesora, ha optado primero solo por identificarlo con íconos hasta que la docente le indica que, además de los íconos, escriba el nombre del grupo. Lo verbal se impone sobre lo icónico.

En cuanto a las imágenes de perfil en cada caso, solo en la figura 4 se observa ese elemento completo: se trata de un paisaje de atardecer que no representa en forma directa al grupo. Vale recordar aquí que, mientras “Grupo 2” (figura 3) fue creado por un estudiante a pedido de la docente, “4to 2da” (figura 4) fue creado por el docente y reúne a todos los estudiantes del curso. En este sentido, también destacamos la autopresentación del docente de “4to 2da”: acompaña su nombre con un *emoji* 🤓 que evoca una persona estudiosa y sonriente. Finalmente, en cuanto a las tipografías, solo se destaca el uso de negrita en la figura 3: en el curso de la conversación este recurso visual –inaugurado, inicialmente, por la docente– se



Figura 2. Intercambio en grupo de estudiantes

Fuente: elaboración propia.

emplea de manera sostenida para distinguir la producción del texto teatral de las negociaciones y acuerdos sobre los diálogos que van produciendo.

Estas observaciones de los fondos a las formas nos permiten trazar algunas distinciones en relación con la autoría y el trabajo de los participantes como agentes en la producción de identidad. Por un lado, observamos que los espacios de intercambio en WhatsApp creados por los mismos estudiantes son diseñados como lugares de encuentro *habitables* (casi como una habitación adolescente con fotos, memorias y colores elegidos por cada uno de ellos) en los que, si bien se observan jerarquías en torno a quién explica o quién *tiene la voz de la sabiduría*, estas surgen de los vínculos en ese mismo espacio de afinidad y pueden ser alternantes. Por otro lado, en el caso de los grupos creados/liderados por docentes el diseño indexicaliza lo institucional mediante elecciones de símbolos escolares cristalizados a cargo del docente (*emoji* de estudio) o a veces de los mismos alumnos (íconos

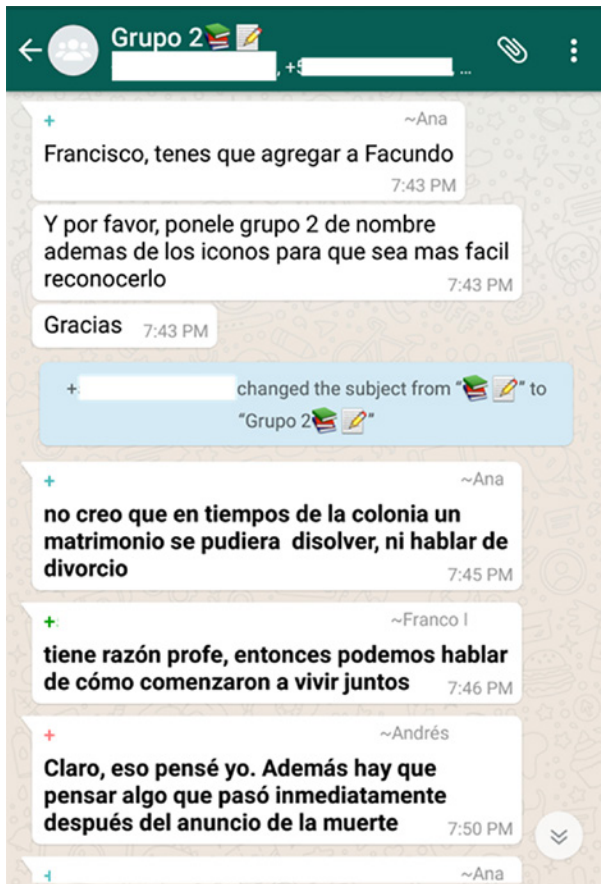


Figura 3. "Grupo 2", creado por docente

Fuente: elaboración propia.

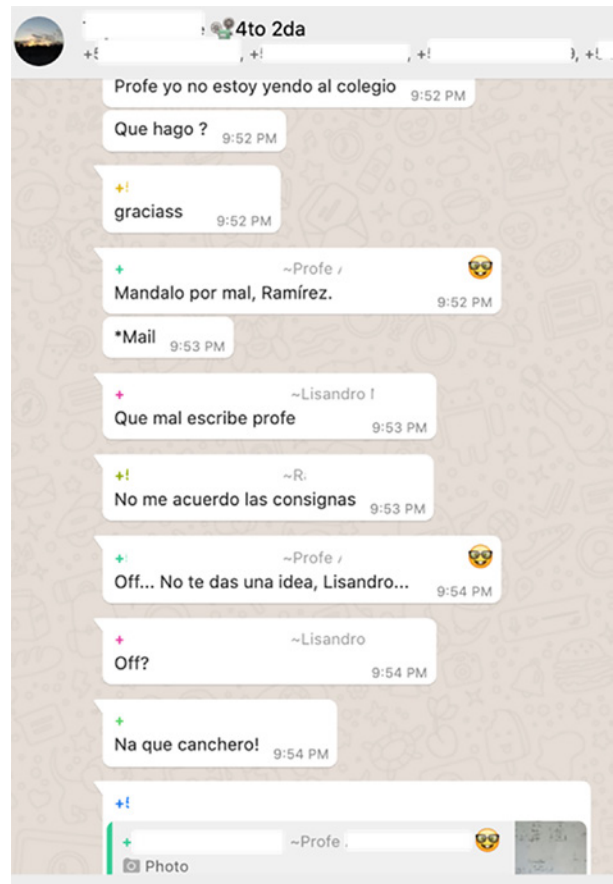


Figura 4. Grupo 4to 2da, creado por docente

Fuente: elaboración propia.

de escritura y libros). Como sugeriremos a continuación, si bien en los intercambios verbales los estudiantes aceptan (de manera formal o lúdica) consuetudinariamente la jerarquía de la palabra docente, en el diseño visual ocultan sus figuras y resisten desde el fondo de un aula (sin elegir ningún fondo).

El habla registrada

En este apartado reflexionaremos brevemente sobre las formas de registro (en definitiva, de escritura) del modo verbal usualmente elegidas por los estudiantes en sus intercambios en WhatsApp, así como sobre los valores sociales y sobre los estilos lingüísticos que evoca una opción por la escritura o por la oralidad. Entre audios, textos breves

e interjecciones, los mensajes se van desplegando según las preferencias de los hablantes, pero también según pautas implícitas que en algunos espacios de conversación establecen los interlocutores, sobre todo en grupos donde un docente está virtualmente presente. Si volvemos a las figuras 1 a 4, observamos que en el intercambio individual entre dos estudiantes (figura 1) se incluyen mensajes de audio dedicados a desarrollar secuencias textuales explicativas (orientar a una compañera en la tarea)⁷. Esta sola muestra de mensajes de voz no se corresponde, sin embargo, con la frecuencia

⁷ No incluimos aquí la transcripción de estos audios, ni tampoco nos detendremos a analizar la materialidad de la oralidad en WhatsApp. En un trabajo anterior hemos estudiado las funciones de los mensajes de voz en esta plataforma y cómo el modo oral se entrelaza e integra con otros modos (gesto, escritura, imagen) en cadenas de intercambios episódicos que, al mismo tiempo, construyen una historia conversacional (Magadán, 2016).

de uso de audios relevada: el acceso a la historia conversacional de los distintos grupos aquí citados nos permite afirmar que la integración de mensajes de voz es frecuente en cada caso, a excepción del “Grupo 2” (figura 3), en el que la tarea estaba específicamente orientada a la producción de un texto (escrito) teatral.

¿Se trata, entonces, de hablar en lugar de escribir o de escribir en lugar de hablar? Los mensajes de voz, tal como hemos observado en nuestras investigaciones, ponen en juego un cambio de modo –en general, deliberado–, siempre que lo oral resulte el recurso semiótico con mayores potencialidades (*affordances*) para desempeñar la función comunicativa que el hablante se propone cuando envía ese mensaje (Kress, 2005, 2010, 2011); por ejemplo, las indicaciones detalladas en audio para explicar un concepto u orientar en una tarea. Lo verbal se despliega así en un *continuum* entre lo escrito, lo oral y lo paraverbal: los *emojis*, los alargamientos vocálicos o consonánticos en la escritura, los signos de puntuación multiplicados, entre otros recursos, actúan como *gesto o mueca* (tal como señalaba la definición del DLE) que le ponen voz aun a aquellos mensajes escritos. La voz aparece registrada, pero también corporeizada: se trata de otra forma de indexicalidad que recrea a la vez icónicamente ese acercamiento (o *involvement*, en palabras de Tannen, 1985) propio de la conversación en presencia y/o sincrónica. Como señala Lillis (2013): “Los modos audio/auditivo también pueden ser importantes, sobre todo porque la escritura que producimos y leemos/miramos implica escuchar las palabras asociadas con otros; no son voces incorpóreas, sino que a menudo están unidas a personas y momentos reales e imaginarios” (p. 37).

Por otra parte, si nos centramos en el modo verbal y en los mensajes que se ponen en circulación en los fragmentos de conversación de los diferentes grupos aquí analizados, encontramos que en los chats guiados por docentes es la palabra escrita –ese modo letrado de la escuela– la que toma casi todos los turnos de habla y, junto a ella, se

imponen los actos de habla directivos que organizan, distribuyen y validan las formas de uso de la lengua. En ciertas ocasiones, como observamos en la figura 4, los estudiantes aprovechan el hilo de la charla para horizontalizar estos intercambios verticales: a partir de un error de tipeo del profesor (escribe “mal” en lugar de “mail”) ponen en juego un estilo lúdico, propio de sus intercambios entre pares en el ámbito de WhatsApp, y en cierto modo “invitan” al docente a sumarse: “corrigen” al docente y cuando él retoma esa broma con “Off... No te das una idea”, esa réplica abre una nueva chanza. Esta vez, el “off” (en lugar de “uf”) docente busca acercarse a una pronunciación frecuente en ciertos grupos de jóvenes; sin embargo, los estudiantes fingen no reconocer la forma y retoman esa palabra/pronunciación en forma literal, probablemente como si hiciera referencia a una marca de repelente de insectos (Off). Estos acercamientos lúdicos en WhatsApp son más frecuentes en este grupo y parecen prolongar el estilo conversacional y el vínculo pedagógico que, como apuntamos en las observaciones etnográficas, el docente despliega en el aula. Tal como señala Eckert (2004), la elección y la combinación de recursos lingüísticos de manera distintiva asociadas a un grupo de personas o a un individuo logran así constituir un estilo que, indicialmente, permite identificar quiénes son los hablantes, pero también con quién(es) están hablando y cómo se relacionan entre sí:

A medida que usamos el lenguaje para transmitir contenido, nuestra elección de recursos lingüísticos señala simultáneamente quiénes somos, cómo somos, de dónde venimos, cómo nos califican, con quién nos relacionamos. Los recursos entre los que elegimos pueden ser palabras, pronunciaciones, construcciones gramaticales, prosodia, modismos, etc. Diferentes hablantes combinan tales recursos de maneras distintivas, y si estas combinaciones llegan a asociarse con personas o grupos de personas particulares, se podría decir que constituyen estilos. (Eckert, 2004, p. 368)

Los intercambios verbales ponen así en evidencia que, aunque se trate de una misma plataforma de comunicación en línea, en la que es frecuente tomar y llevar recursos de un espacio de afinidad y/o de conversación a otro, los estudiantes siempre establecen distinciones y evalúan actitudes en función del paisaje social y de los valores sociales asignados a cada estilo y a cada modo; en particular, los valores asignados por la escuela a un estilo lingüístico que respeta las jerarquías sociales y al habla (que habita el aula) frente a la escritura que habita las carpetas y también las pantallas. Como figura, el habla en pantalla nos recuerda que la lengua no es un recurso estático sino un abanico de recursos para hacer distintas cosas en distintos ámbitos.

El gesto aumentado: *stickers* o imágenes-figurita

En las conversaciones aquí reproducidas no encontramos usos de *stickers*, ese recurso icónico –cada vez más frecuente y popularizado en los intercambios en WhatsApp– que recorta imágenes o fotos de personas o personajes, objetos, publicidades, etc., para *pegarlas* como una intervención o respuesta en el curso de la conversación. Aunque por cuestiones de espacio no podamos incluir aquí nuevas capturas de nuestro corpus, sí hemos relevado su presencia continua en las etnografías digitales en curso y, por tanto, significaría un vacío importante para esta reflexión no mencionar el lugar que hoy cobran estas *imágenes-figurita* como marca identitaria de la escritura multimodal en diferentes grupos de adolescentes en esta plataforma.⁸

Como señalan Bucholtz y Hall (2016), “la semiótica de estilo incluye todas las dimensiones del lenguaje, así como recursos materiales y corporales de autopresentación, que en conjunto dan como resultado paquetes semióticos

ideológicamente cohesivos que pueden ser interpretados por otros” (p. 180). En este sentido, los *stickers* configuran formas gestuales aumentadas e idiosincrásicas y presentan características compartidas con los marcadores conversacionales: ambos son estratégicamente repetidos y fácilmente reconocidos como unidades semántico-pragmáticas en diversas situaciones comunicativas. Es importante notar que, si bien existen paquetes de *stickers* listos para descargar de las tiendas de aplicaciones, en la mayoría de los casos los usuarios crean sus propios *stickers* –a veces incluso a partir de fotos propias que les permiten convertirse a sí mismos en *personajes/figuras* citables– y en esta creación personal de *imágenes-figuritas* radica la novedad y el valor de cambio/intercambio en sus grupos. De este modo, los *stickers* circulan y son objeto de colección (se guardan como favoritos) para luego ser reutilizados en otros momentos o en otras charlas, en otros grupos. El *sticker* insertado en el momento clave de una conversación se convierte así en una acción de creatividad, pero también de identidad: como una ocurrencia, como un gesto inesperado, un *sticker* puede reorientar o cerrar un intercambio y, al mismo tiempo, indexicalizar quién está hablando.

La emergencia cotidiana de *stickers* en las conversaciones en WhatsApp requiere una investigación amplia de sus usos, funciones y valores socioculturales, particularmente en dos dimensiones: por un lado, por su estrecha vinculación con nuevas formas semióticas de creatividad lingüística no entendidas como una actividad individual o una cualidad de ciertos individuos, sino como un fenómeno social que se coconstruye de manera situada y se comparte socialmente (Vázquez, 2019); por otro lado, por su iconicidad y por la corporeidad que vuelven a imprimir en un medio tecnológico, en tanto gestos y/o palabras visuales que, en cierta medida, insertan físicamente a sus referentes. Un recurso más, en este caso los *stickers*, pone otra vez en primer plano que la escritura es visual: estas figuritas, en forma de imagen-gestos o de imagen-palabras, apelan a nuevas formas de

⁸ En artículos de investigación actualmente en desarrollo aportamos ejemplos y nos detenemos en el análisis detallado de *stickers* como recursos modales emergentes en las conversaciones en línea.

construir significados que, aunque a primera vista podrían parecer materiales periféricos del habla, sirven para entender cómo la lengua se va reescribiendo en las pantallas.

Casi sin palabras: los memes, esos lugares comunes

Aunque en las capturas de pantalla de WhatsApp reproducidas en este artículo tampoco se observan usos de memes, señalaremos algunas de sus características en función de la propuesta de escritura en clase que examinaremos en el último apartado de este análisis. También, al igual que los *stickers*, la inclusión de memes en los intercambios en pantalla entre estudiantes es frecuente y, desde un punto de vista expresivo, apela también al humor compartido entre los hablantes. En palabras de [Lankshear y Knobel \(2008a\)](#),

Los memes son patrones contagiosos de información cultural que pasan de mente a mente y configuran y propagan directamente acciones y mentalidades de un grupo social. Los memes pueden ser canciones populares, eslóganes, modas de vestir, estilos arquitectónicos, formas de hacer las cosas, etcétera. El concepto de *meme* fue desarrollado de forma sistemática por primera vez por el genetista Richard Dawkins (1976, 1999). Dawkins propuso un modelo evolutivo de desarrollo y cambio culturales que implicaba la replicación de ideas, los conocimientos y otras informaciones culturales mediante la imitación y la transferencia. (p. 132)

Como señala [Shifman \(2014\)](#), un meme de internet es un contenido digital que circula en la Web y que sufre diversas modificaciones, adaptaciones, para evocar una referencia cultural compartida. Desde una mirada retórica, valdría considerar los memes como lugares (comunes), como formas vacías con “la tendencia a llenarse siempre de la misma manera, a apoderarse de contenidos, primero contingentes, luego repetidos, reificados” ([Barthes, 1982 \[1970\], p. 57](#)). En este sentido conforman

una reserva de estereotipos (ideológicos), que suelen ser incluidos para comentar casi cualquier tema. Asimismo, en tanto evocan principios compartidos comunitariamente –desde la composición de la imagen y/o desde la textura verbal–, garantizan polifónicamente el encadenamiento entre los intercambios y señalan, al mismo tiempo, la orientación discursiva de la charla.

Multimodalmente, un meme se compone de una imagen o de una serie de imágenes marco (vinculadas en general a producciones de la cultura popular) y de una leyenda cómica o a veces sarcástica; esta estructura textual debe mantenerse para ser reconocida, pero al mismo tiempo variar para crear el efecto humorístico novedoso. Nos interesa aquí señalar la dimensión colectiva en la producción de este tipo de textos, como una compleja coreografía de múltiples participantes ([Shifman, 2014](#)): es el interlocutor quien interpreta ese contenido no dicho al establecer esos nexos necesarios de cohesión intermodal (entre imagen, gesto y palabra) e intertextual (entre referencias culturales globales y locales); también esa coreografía se completa en la instancia de la viralización del meme porque es parte de su ciclo vital para continuar la producción de un significado social en cadena.

En palabras de [Blommaert \(2015\)](#), como género semiótico multimodal, los memes nos recuerdan que la construcción del significado no es lineal y que no está en manos del emisor, sino en los efectos (performativos) no predecibles que la audiencia puede asignarles: una función específica o la adscripción a una identidad. En definitiva, los memes constituyen un hecho semiótico total que, a la manera de un dicho popular o de un refrán, condensa, despliega y evoca ciertos *moldes* ideológicos materialmente disponibles en los repertorios de escritura multimodal.

De todos modos... la sinestesia

Los recursos que relevamos hasta aquí en este análisis sobre los intercambios en WhatsApp nos llevan a destacar las formas sinestésicas de significar

(y de leer y escribir) que ponen en juego los textos multimodales. En palabras de Bucholtz y Hall (2016), la sinestesia consiste en el cruce entre experiencias y sensaciones corporeizadas: “[...] la percepción del color, el olor, el tacto, el sonido y el sentimiento adquieren su significado tanto de los discursos culturales del cuerpo sensorial como del encuentro físico con el mundo” (p. 186).

Los chats examinados nos permiten ver cómo los estudiantes, como hablantes/escritores, apelan a las diferentes potencialidades de los modos para combinarlos en conjuntos intermodales que mejor interpelen a sus interlocutores, según los fines que persiguen en cada caso, según las situaciones, según los grupos. En otras palabras, estas prácticas de escritura multimodales en pantalla muestran que no toda producción de significado descansa en lo verbal-escrito: cuando las permisibilidades del modo verbal no alcanzan para comunicar esos significados semánticos y pragmáticos deseados, otros recursos semióticos lo consiguen; así descubrimos cómo un marcador discursivo puede gestualizarse en un *sticker* o un lugar común (una suerte de dicho popular) *imprimirse* en un meme. Estas transducciones intermodales (Kress, 2005) re-semiotizan, al mismo tiempo, las formas de decir: un marcador discursivo como “ponele” toma cuerpo cuando se recrea en otros modos semióticos; así, el gesto y la palabra se potencian en una imagen-figurita cuyo efecto y significado se completará (o no) en la pantalla del interlocutor. Bucholtz y Hall (2016) observan:

Aun cuando las formas de comunicación mediadas por la tecnología parecen desplazar a los cuerpos físicos como fuentes de producción lingüística, el cuerpo se reafirma insistentemente en las prácticas comunicativas en las esferas de la tecnología y los medios de comunicación. (p. 173)

Estas prácticas de escritura sinestésicas suelen a veces etiquetarse como *mezclas genéricas* e incluso como *géneros menores*, como si se tratara de formas inestables que surgen como consecuencia

de una falta (de escritura) o de un repertorio escaso de recursos lingüísticos. Sin duda, cada modo carga consigo una materialidad y el peso histórico de un valor social: el prestigio de lo verbal-escrito, vinculado a las prácticas letradas, se impone sobre los mensajes de voz y aún más sobre la *puerilidad* de las imágenes. Sin embargo, como señala Kress (2005, p. 162), “habrá que repensar y rehacer las teorías sobre el significado” porque “quienes hablan y quienes escriben [hoy] crearán de nuevo las formas genéricas a partir de los recursos disponibles”, en función de las condiciones y de las estructuras de poder en una sociedad. Las prácticas de escritura multimodales hasta aquí consideradas evidencian que esas *mezclas* no son caprichosas o carentes de reglas: como en todo texto, hay un diseño atento a las necesidades de cada contexto de situación.

La escritura como diseño: de las pantallas a las carpetas

Por último, nos detendremos en una consigna de producción escrita en clase/en carpeta, propuesta en una de las aulas de nuestro campo, en la que, tal como en las pantallas, el diseño también cobra un *papel* relevante. Esta consigna (la segunda en una cadena de consignas) se enunciaba así:

Propuesta de construcción colectiva: MEMES. Los memes son ideas o situaciones fácilmente identificables en la vida real, expresadas en viñetas o fotografías intervenidas que circulan masivamente por internet. (2) En grupos, inventen o reescriban un meme que sirva para graficar una situación de espera. Pueden intervenir alguna de estas imágenes [cuatro imágenes dadas], buscar otra de las que circulan en las redes y agregar el texto o animarse con un meme que sea puramente de creación propia.

En la figura 5 reproducimos, de manera representativa, la hoja de carpeta en la que uno de los grupos resuelve esta consigna (entre otras) sobre la creación de un meme.

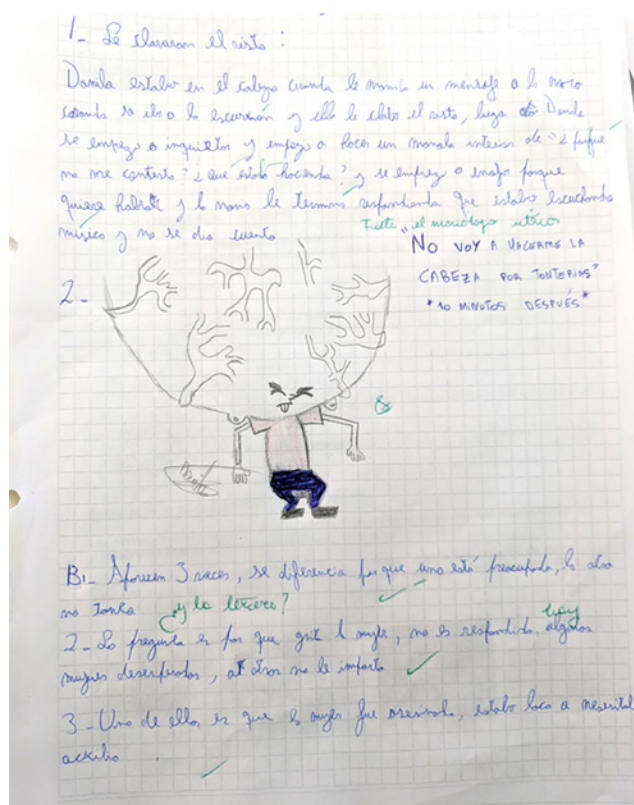


Figura 5. Hoja de carpeta con actividad de clase

Fuente: elaboración propia.

Las opciones abiertas planteadas en la consigna dejan las decisiones de diseño en manos de cada grupo: en este caso, los estudiantes optan por un meme “de creación propia”. Vemos así, en la figura 5, que el dibujo ocupa gran parte de la página y que, siguiendo el formato de composición de un meme, hay un texto que acompaña la ilustración “No voy a hacerme la cabeza por tonterías. *10 MINUTOS DESPUÉS*”. Se destaca aquí la elección de imprenta mayúscula para esa leyenda y también cómo los distintos tamaños de letra intentan reproducir los recursos disponibles en pantalla: la palabra “cabeza” en un cuerpo más grande refuerza esa literalización de la metáfora “hacerme la cabeza”. El dibujo juega explícitamente con el tamaño de la cabeza, las ideas en forma de ramas o redes, el uso de colores para diferenciar las prendas de vestir y las partes del cuerpo, y recrea los gestos de fastidio que el personaje está viviendo, según lo contextualizan en 1.

“Le clavaron el visto”⁹. El resto de las consignas se resuelve en cursiva, letra preferida en el ámbito escolar. Vemos así cómo otro modo –el *layout* (o puesta en página)– resulta también parte de las decisiones de diseño en esta hoja de carpeta. Valdría señalar que la disposición de los distintos textos (asignados a la resolución de cada consigna) en la página sigue una visualización en la que se combina el conocimiento de distintos códigos retóricos: las pautas de composición propias de la escuela (el ordenamiento vertical, la letra cursiva) y las de los textos en pantalla (un ordenamiento apaisado o en columnas, la composición de un meme, con sus colores, sus tipografías destacadas). El diseño re-crea así una página/pantalla.

Según Maite Alvarado (1999, 2003), enseñar a escribir es enseñar a resolver problemas y, en este sentido, la resolución de un problema de escritura implica el dominio de diferentes códigos: el socio-cultural (conocimientos sobre el mundo), el ideológico (creencias y valores compartidos, o no, con el lector), el retórico (el conocimiento acerca de los géneros y sus características más salientes, así como de los esquemas textuales que sirven para organizar la información) y el lingüístico (el conocimiento sobre la lengua, en todos sus niveles: desde el plano fónico hasta el plano sintáctico y léxico). Todos estos códigos se ponen en juego en la resolución de estas consignas y se materializan, mediante diferentes modos, en esta hoja de carpeta, junto a habilidades de otros órdenes, como el pensamiento crítico y la creatividad, imprescindibles también para resolver una tarea de escritura.

Pero ¿el código lingüístico abarca únicamente los recursos verbales? Como notamos en la figura 5, sin duda, lo verbal-escrito no alcanzaría para resolver la consigna. El repertorio lingüístico se expande a un repertorio semiótico, del que se seleccionan las formas disponibles más adecuadas

9 En un trabajo anterior (Magadán, 2015), analizamos cómo varias de las actividades que surgen de la vida en pantallas (en este caso, “clavar el visto”) se cristalizan como locuciones verbales que luego emergen en el habla, en las interacciones cara a cara. En este sentido podemos pensar también en una *transducción modal* (Kress, 2005): el pasaje de la descripción de una no-acción que se visualiza en pantalla a una expresión verbal.

para una determinada situación comunicativa. Es en la fase de la composición de un texto cuando el enunciador, de forma más o menos deliberada, opta estratégicamente por un conjunto de signos y no por otros, y esta libertad de elección depende, sin duda, de la conciencia lingüística crítica que ha ido desarrollando a partir de sus experiencias discursivas en diferentes esferas de la práctica como hablante-escritor.

Lankshear y Knobel (2008a) retoman la idea de *remix* digital desarrollada por Lawrence Lessig, según la cual escribir significa tomar objetos diferentes y construir con ellos. De este modo, plantean que este concepto contemporáneo ampliado de escritura se ajusta a su definición de *nuevas literacidades* como “formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos)” (Lankshear y Knobel, 2008a, p. 114). En definitiva, la escritura como *remix* pone en juego una *composición* multimodal que implica siempre un re-diseño: más allá del soporte (el papel o las pantallas), la vista (de la página) siempre estará atenta a todos los códigos (ideológico, sociocultural, retórico, lingüístico-semiótico) y a la materialidad y potencialidad de los modos que estén disponibles para resolver un *problema de escritura*.

Conclusiones

Desde las multiliteracidades, el recorrido analítico planteado en estas páginas nos ha permitido observar la existencia de rasgos discursivos propios que se despliegan en forma de figuras –y figuradamente– en los intercambios digitales. También hemos señalado cómo estos recursos semióticos y géneros emergentes trascienden las prácticas discursivas en las plataformas sociales para revelar nuevos objetos de enseñanza en el campo de la lengua y la literatura. Sin embargo, vale apuntar que una pedagogía lingüística que aborde la escritura desde una materialidad multimodal –y como un diseño, en un sentido más amplio– demanda

nuevas negociaciones sobre los saberes requeridos para habitar (y egresar) del mundo *letrado* de la escuela. Eckert (2004) nos recuerda:

El lenguaje no es un recurso estático. Lo moldeamos para que se adapte a nuestros propósitos: para enfatizar, elaborar, incluso para crear cosas nuevas. Los hablantes –las comunidades de hablantes– en el curso de un intercambio como objetivo compartido, crean innovaciones en las áreas en las que están involucrados. Desarrollan nuevas formas de hacer las cosas, y nuevas maneras de hablar de lo que están haciendo, formas que se adaptan a sus propósitos como grupo. Y el destino de estas innovaciones dependerá del estatus de estos innovadores. (p. 366)

Cotidianamente, el aula se constituye como un espacio de intercambios verbales (orales y escritos), pero también de negociaciones de repertorios multimodales que, desde el afuera, atraviesan las paredes escolares. En los últimos años, las nuevas literacidades han renovado el debate acerca de qué se incluye como contenidos a enseñar en ese currículo de Lengua, pero la valoración suprema del mundo de lo verbal-escrito aún se impone –con la vara de la escritura– a los otros recursos semióticos que se *cuelan* como formas de significar en los textos. Cada aula, cada grupo y cada estudiante nos enseñan que cada uno de estos conjuntos de recursos está sujeto a patrones de distribución específicos y que, como *recursos de literacidad*, no constituyen una categoría uniforme ni homogénea en la configuración de los repertorios de las personas (Blommaert, 2013, p. 14). Habrá quienes logren describir figuradamente el atardecer púrpura y habrá quienes logren mostrar en una figura su color violáceo.

Reconocimientos

Estas reflexiones surgen de los trabajos de investigación en curso en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES); entre ellos: el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT 2016-1774) “Alfabetizaciones multimodales y repertorios

sociolingüísticos: un abordaje etnográfico de las nuevas prácticas de lectura, escritura y oralidad en las aulas de educación secundaria” y el Proyecto Humanidades Investiga (PHI 2016) “El continuum oralidad-escritura desde la multimodalidad: perspectivas interdisciplinarias”. También del proyecto “Oralidad y reflexión metalingüística en la enseñanza de Lengua. Estudios de casos en las aulas desde una perspectiva multimodal”, financiado por la Unidad Interdepartamental de Investigaciones (UIDI), Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Muchas de estas ideas no habrían cobrado forma sin los intercambios de impresiones y registros (en reuniones, en la cafetería o entre clase y clase) entre colegas docentes en las escuelas, colegas investigadores y estudiantes avanzados, con los que compartimos equipo y, por cierto, interés en entender y aportar propuestas críticas a las prácticas escolares.

Referencias bibliográficas

- Agar, M. H. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. Vol. 2. San Diego: Academic Press.
- Alvarado, M. (1999). La comunicación escrita. En M. Alvarado y A. Yeannoteguy, *La escritura y sus formas discursivas* (pp. 19-36). Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 12, 51-54.
- Baldwin, J. y Elgrably, J. (1984). James Baldwin: The Art of Fiction No. 78. Interview by Jordan Elgrably. *The Paris Review*, 91, 48-82.
- Barthes, R. (1982 [1970]). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2010). Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. *Designs for Learning*, 3(1-2), 10-29.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459.
- Blommaert, J. (2015). Meaning as a nonlinear effect. The birth of cool. *AILA Review*, 28,-27.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. En N. Coupland (ed.), *Sociolinguistics: theoretical debates* (pp. 173-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C., Cope, B. Fairclough, N., Gee, J. P. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2009a). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies*, 4, 164-195.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009b). A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, 16(2), 361-425.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B., M. Kalantzis y New London Group (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Eckert, P. (2003). Language and adolescent peer groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(1), 112-118.
- Eckert, P. (2004). Adolescent language. En E. Finegan y J. Rickford (eds.), *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century* (pp. 361-374). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Essays by James Paul Gee. *Journal of Education*, 171, 5-17.
- Gee, J. P. (2004a). Affinity spaces. En D. Barton (ed.), *Situated language and learning: A critique of traditional schooling* (pp. 70-82). Nueva York: Routledge.
- Gee, J. P. (2004b). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- Gee, J. P. (2012). The old and the new in the new digital literacies. *The Educational Forum*, 76(4), 418-420.
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn online and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8-13.
- Halliday, M. A. K. (2001 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. Londres/Nueva York: Bloomsbury.

- Jewitt, C. y Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Nueva York: Peter Lang.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Jones, R. (2019). Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. *Applied Linguistics Review*. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0114>
- Kalantzis, M. y B. Cope (2020). *Making sense: Reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2016). Digital media and literacy development. En A. Georgakopoulou y Spilioti, T. (eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication* (pp. 151-165). Londres/Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope, M. Kalantzis y New London Group (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). Londres: Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2011). What is mode. En C. Jewitt (ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 54-67). Londres/Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2020). De Saussure a la sociolingüística crítica: un giro hacia una perspectiva social del lenguaje. En M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. de los Heros (eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 53-69). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008a). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (eds.) (2008b). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Berna: Peter Lang.
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Magadán, C. (2015). *WhatsApp? The role of online talk in classroom interaction*. Ponencia presentada en la 60th Annual Conference of the International Linguistic Association (ILA), Teachers College, Columbia University.
- Magadán, C. (2016). *WhatsApp: mensajes de voz para reflexionar sobre la lengua*. Ponencia presentada en XV Congreso Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Magadán, C. (s. f.). *Los discursos multimodales entre las aulas y las pantallas, o cómo analizar (sin "stalkear") los intercambios pedagógicos*. En preparación.
- Niño-Murcia, M., V. Zavala y De los Heros, S. (2020). La sociolingüística crítica: nombrando y citando el campo de estudio. En *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 11-49). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Parker Webster, J. y Marques da Silva, S. (2013). Doing educational ethnography in an online world: Methodological challenges, choices and innovations. *Ethnography and Education* 8(2), 123-130.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood: Ablex.
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge: MIT Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 124-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Nueva York: Routledge.
- Vázquez, C. (2019). *Language, creativity and humor online*. Nueva York: Routledge.



Entornos
educativos y
agencia de
los escritores



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Identidades profesionales y escritura de narraciones (auto)biográficas en el ingreso a la universidad

Professional identities and writing of (auto)biographical narratives when entering the university

Gustavo Bombini* , Paola Iturrioz** 

Resumen

En este trabajo abordamos la cuestión de la producción de identidades profesionales en alumnos ingresantes a la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina) a partir de un corpus de escritos producidos como actividad final de uno de los módulos del curso de ingreso (2018, 2019, 2020). La entrada a la escritura en el ámbito académico a partir de textos que reconocen un sesgo autobiográfico se propone como habilitante de las prácticas de la escritura a la hora de poner en cuestión la mirada deficitaria sobre las prácticas letradas de los ingresantes universitarios (Bombini y Labeur, 2017). La perspectiva metodológica elegida en virtud de su productividad para reconocer las estrechas articulaciones entre teoría y práctica es la que ofrece la etnografía de la educación que, en la línea de la investigadora mexicana Elsie Rockwell (2009, 2018) y el equipo del Cinvestav, ha tomado en algunos casos como objeto de análisis la cultura escrita y sus campos de circulación, especialmente las instituciones educativas.

De la lectura de los textos surgieron dimensiones de análisis referidas a las socializaciones familiares, barriales y comunitarias; a las experiencias culturales y escolares previas; a representaciones que anticipan ideas y valoraciones acerca del ámbito académico; elecciones estéticas diversas; núcleos de intereses; fantasías de intervención para la transformación en los campos educativo, cultural, político y lingüístico-literario, y de manera más específica, expectativas acerca de los contenidos de la formación del Profesorado en Letras.

Palabras clave: identidad, escritura, ingreso universitario, etnografía.

Abstract

In this work we address the question of the production of professional identities in students entering the career of Language and Literature at the National University of San Martín (Argentina) from a corpus of writings produced as the final activity of one of the modules of the course income (2018, 19, 20). The entry to writing in the academic field from text that recognize an autobiographical bias are proposed as enablers of writing practices when questioning the deficient view of the legal practices of university entrants. (Bombini, Labeur, 2017)

The perspective of analysis chosen by virtue of its productivity to recognize the close articulations between theory and practice, is the one offered by ethnography of education that in the line of the Mexican researcher Elsie Rockwell and the CINVESTAV team (Rockwell, 2009, 2018) has in some cases taken as an object of analysis the written culture and its fields of circulation, especially educational institutions.

* Doctor en Letras (UBA). Profesor e investigador en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de San Martín. Áreas de interés: didáctica de la lengua y la literatura; formación de profesores; literatura infantil. Correo electrónico: gbombini@gmail.com

** Profesora en Letras (UNLP). Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de San Martín. Áreas de interés: didáctica de la lengua; formación de profesores, educación intercultural bilingüe. Correo electrónico: paolaiturrioz@hotmail.com

From the reading of the texts, dimensions of analysis emerged referring to family, neighborhood and community socializations, previous cultural and school experiences, representations that anticipate ideas and valuations about the academic field, diverse aesthetic choices, nucleus of interests, fantasies of intervention for transformation in the educational, cultural, political and linguistic-literary fields and, more specifically, expectations about the content of teacher education in language and literature.

Keywords: identity, writing, university entrance, ethnography.

Introducción

Como parte de los requisitos iniciales para el acceso a carreras de grado de las universidades públicas argentinas, algunas de esas casas de estudio, a través de sus facultades, institutos o escuelas, establecen la obligatoriedad del cumplimiento de un *curso de ingreso* o *curso preparatorio* que asume diferentes modalidades y formatos para su realización.

Como dato significativo para comprender el sentido de este espacio de formación inicial, es preciso señalar que la universidad pública argentina, así como también la educación superior terciaria, reconoce una tradición construida a lo largo del siglo XX sustentada en la idea de la educación entendida como un derecho, por ende, libre y gratuita y sin restricciones para su ingreso. Las políticas universitarias de las dos primeras décadas de este siglo reforzaron aquella tradición y, a partir de la creación de nuevas casas de estudio ubicadas en variedad de territorios de provincias y del conurbano de la Ciudad de Buenos Aires, generaron de este modo una estrategia de diversificación y descentralización de la oferta académica respecto de la antigua supremacía de las universidades tradicionales.

La Universidad Nacional de San Martín, y su Escuela de Humanidades, pertenece al grupo de universidades de la denominada *área metropolitana* y está ubicada en el partido del mismo nombre. Se trata de una zona con fuerte desarrollo industrial con algunos sectores de pobreza y marginalidad. En este contexto muchos estudiantes que asisten a

la universidad provienen de estos sectores desfavorecidos y, en la mayoría de los casos, son primera generación de estudiantes secundarios y universitarios de sus familias. Muchos de ellos no se dedican únicamente a estudiar, sino que desarrollan tareas dentro de la economía informal.

En el caso de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, el requisito de ingreso se denomina “Curso preparatorio universitario”, conocido como CPU, y está dirigido a aspirantes a las carreras de profesorado y licenciatura en Historia, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Comunicación. El CPU consta de tres módulos denominados: “Introducción a los estudios universitarios”, “Taller de lectura y escritura” y “Módulo específico”.

Marco teórico o conceptual

Esta investigación se enmarca dentro de la perspectiva de los *nuevos estudios de literacidad*, especialmente a partir del concepto de *prácticas letradas* utilizado por Virginia Zavala (2009), para dar cuenta de las relaciones entre las actividades y los textos, para realizar una comprensión simultánea de las esferas individuales y sociales, con el propósito de observar los procesos internos del sujeto y los procesos sociales que incluyen saberes compartidos representados en ideologías e identidades sociales. Interesa también la recuperación de la perspectiva bajtiniana en torno a la producción de los géneros discursivos en aras de reconocer el carácter histórico y cultural, así como también la variedad de estos géneros por cuanto dependen de cada esfera de uso y de los estilos personales y repertorios particulares. Desde este marco, la especialista en etnografía de la educación Elsie Rockwell (2018) denomina “*géneros de enseñanza*” (p. 575) al resultado de una combinación particular de géneros, múltiples y cambiantes que, en nuestro caso, asumen las particularidades y las necesidades didáctico-pedagógicas del tramo de la zona de pasaje habitualmente llamado *ingreso*. También, en el marco de la etnografía de la

educación y de las prácticas de lectura y escritura, se suman las nociones de *acceso* y *apropiación* en eventos de lectura y escritura, entendidos como unidades de análisis (Kalman, 2003).

Asimismo, dentro de los estudios dedicados a la escritura, en vinculación con la escritura académica, hemos recuperado el trabajo de Theresa Lillis (2013) quien desde una perspectiva sociolingüística se centra en los procesos de construcción de identidades en la escritura.

Consideramos el análisis de las prácticas de literacidad desde una perspectiva sociocultural como la que aquí asumimos, o en términos de la perspectiva ecológica de autoras como Satchwell e Ivanič (2010) que considera la lectura y la escritura no como un conjunto de habilidades descontextualizadas, sino, como,

[...] an 'ecological' view, in which literacy practices vary from one context to another according to the purposes they serve, according to the meanings and values attached to them, and according to other aspects of their social context. This view leads the researcher to focus on the social, affective, technological and practical. (p. 50)

A su vez, forma parte del marco teórico la idea de *creación narrativa del yo* del psicólogo cultural Jerome Bruner (2002), abonando a la construcción interdisciplinaria necesaria para el análisis de las prácticas de escritura de los ingresantes que son interpelados en relación con sus expectativas profesionales.

Metodología

En este trabajo abordaremos un corpus de 100 producciones escritas por estudiantes ingresantes en el Módulo específico del Profesorado Universitario en Letras de las cohortes 2018, 2019 y 2020. La perspectiva de análisis, elegida en virtud de su productividad para reconocer las estrechas articulaciones entre teoría y práctica, es la que ofrece la etnografía de la educación que en la línea de

la investigadora mexicana Elsie Rockwell (2009, 2018) y el equipo del Cinvestav ha tomado en algunos casos como objeto de análisis a la cultura escrita y sus campos de circulación, especialmente las instituciones educativas. Así, nos interesan, dentro de esta perspectiva, aquellos recorridos que se centran en el análisis de las prácticas de lectura y escritura situadas y que, por tanto, reconocen las particularidades de las prácticas de los sujetos, los escenarios singulares en los que estas prácticas se desarrollan y las especificidades discursivas, en esferas de uso diferenciadas que, para nuestro caso, son las que se desarrollan en los inicios de la escolarización universitaria.

Tratándose del análisis de un corpus concreto, recuperaremos categorías de análisis etnográficos previos (Kalman, 2003) y otras que emergen del propio trabajo de campo constituyéndose así nuevo conocimiento acerca de la situación de ingreso, de los sujetos ingresantes y de su producción discursiva. A su vez, esta producción de investigación asume una posición de intervención respecto de la propia práctica que analiza. Como docentes del módulo, la interpretación de las producciones de los estudiantes nos brinda elementos que permiten ensayar distintos caminos para la propuesta de enseñanza, a sabiendas de las conocidas tensiones entre producción de investigación y posible impacto de esta en la práctica universitaria (Rockwell, 2009).

En función de la continuidad de este trabajo de investigación, que abordará en su versión final la totalidad del recorrido de formación y las experiencias como profesionales noveles de este grupo de ingresantes, metodológicamente vale la pena recuperar los once aspectos a considerar en el análisis de las diferentes prácticas sociales en general y de las prácticas sociales de literacidad, en particular, propuestas por Satchwell e Ivanič (2010) tal como se presentan en la siguiente cita:

The list of aspects was arrived at through examining the differences between literacy practices in and out of college, as part of the curriculum and as part

of everyday life, and how each practice was viewed by participants (or partial or non-participants) in that literacy practice in relation to themselves. The list of aspects emerged as common factors that allowed for comparison among practices in the data. For the purposes of this chapter, we are focusing on the following eleven aspects of a literacy practice identified during the project: participants, audience, purpose, text-type, artefact, medium, mode, content, activity, place, and time/duration. Of these, six are aspects of any social practice: participants, purpose, artefact, activity, place, and time/duration and can be mapped onto theoretical representations of the structure of any social practice or of social action, such as the Activity Theory triangle. The others, audience, text-type, medium, mode, and content are specific to communicative practices (spoken, written and visual), and we have found it useful to specify them when analysing and comparing the literacy practices which are the focus of the LfLE project (Literacies for Learning in Further Education). (p. 50)

Como se verá, en esta etapa inicial se han considerado específicamente los aspectos propios de las prácticas comunicativas (en especial la lectura, la escritura y las interacciones en el aula) que, en una etapa posterior, se triangularán para su análisis con aquellos aspectos propuestos por las autoras citadas como propios de toda práctica social.

Resultados y análisis

Abordaremos en este artículo el caso del Módulo específico para la carrera de Profesorado Universitario en Letras que se cursa durante seis semanas, entre la primera de febrero y la tercera de marzo, en el momento previo al inicio del calendario académico de cada ciclo lectivo. En clases presenciales (apoyadas en un aula virtual) de tres horas semanales, se les ofrece a los estudiantes una antología preparada *ad hoc* por los profesores responsables del módulo (autores de este artículo) que incluye textos de diversos géneros, ficcionales y no ficcionales, autobiográficos, algunos de ellos,

referidos a experiencias profesionales en el campo de las letras tanto en la investigación, la crítica, la formación docente y la enseñanza, de autores de distintas procedencias y de distinto grado de circulación y de legitimidad.

Dentro de los textos ficcionales, se eligen algunos que tematizan, mediante el recurso de la parodia, escenas de la vida escolar o profesional. Se trata de un corpus de textos que dista de los criterios de selección habituales para el caso de los cursos introductorios más centrados en textos conceptuales, en registros académicos, como artículos o *papers* propios de la formación. Ponemos en duda que el trabajo focalizado en los denominados *géneros académicos* sea la clave del éxito en un curso de ingreso o de nivelación, en principio porque la propia definición de *género* es controvertida (no guían los mismos patrones de escritura de una monografía sobre el último modelo de lingüística chomskiana que una acerca de las características del barroco en *El Quijote*, de Cervantes).

También importa destacar que partimos de una posición pedagógica que no se centra en una mirada deficitaria sobre los ingresantes, sino que reconoce la diversidad de experiencias previas y la productividad de tenerlas en cuenta como punto de partida; asimismo dentro de esta posición, se reconoce a la escritura como un práctica sociocultural y de alto impacto en los procesos de subjetivación por lo que, desde las estrategias didácticas, se elaboran recorridos que parten de considerar complejas situaciones de apropiación para primeras prácticas de escritura en un ámbito nunca antes transitado, donde *aflojar la mano* suele ser el paso inicial necesario antes de abordar cuestiones técnico-retóricas y disciplinares de mayor especificidad (Bombini e Iturrioz, 2017).

Lo dicho supone un distanciamiento de programas de fuerte presencia en la Argentina y en Latinoamérica conocidos como *alfabetización académica* que, si bien tienen como virtud haber instalado las consideraciones sobre la lectura y la escritura en la agenda de la pedagogía universitaria, han acotado sus planteamientos y propuestas a

un repertorio cristalizado de géneros legitimados y fuertemente regulados por las que Lillis (2013) llama *instituciones centralizadoras*. Estos programas surgidos en el ámbito académico anglosajón desconocen la singularidad de los contextos de prácticas propias de nuestras universidades.

Los textos del Módulo específico del CPU se proponen brindar información significativa acerca del plan de estudios (estructura, orientaciones, enfoques), de las características y organización del campo disciplinar, y propiciar la reflexión crítica acerca de la elección de la carrera, de las expectativas previas, de las representaciones acerca del *ser profesor de lengua y literatura*, del trabajo en la escuela secundaria, y de las diversas trayectorias posibles en variados contextos laborales y sociales.

Para caracterizar estos textos definimos un primer grupo compuesto por aquellos que se refieren a experiencias y trayectorias profesionales de los autores, narrados en primera persona a manera de diarios, o referidos por colegas o que son el resultado de transcripciones de entrevistas en los que se cruzan la vida personal con la vida profesional, tanto en la enseñanza secundaria como universitaria.

Entre los referidos a secundaria se incluye el diario de Juan Sánchez Enciso, un profesor español que decide ejercer la docencia en una escuela marginal en lugar de desarrollar su carrera en la universidad o “Una vida de mierda”, entrevista incluida en el libro colectivo coordinado por Pierre Bourdieu, *La miseria del mundo*, en la que Fanny, la profesora entrevistada, plantea tensiones entre su vida familiar y profesional. Otros ejemplos son el texto del escritor y profesor peruano Jorge Slava, “Un placer ausente. Apuntes de un profesor sobre la cultura escolar” quien reflexiona –a partir de cierto encanto y cierto desencanto– acerca de la tarea docente, y el de Walter Lezcano, “Partes de guerra docente en el *deep conurbano*”, que narra los avatares administrativos de un docente que inicia su camino profesional en la enseñanza pública. Entre los referidos al ámbito universitario se cuentan el texto de Enrique Pezzoni, “Imagen de

Ana María Barrenechea”, en el que el reconocido crítico literario expone la profusa trayectoria de su consagrada maestra, y en diálogo con este texto se incluye una entrevista a la propia Barrenechea. A manera de espejo, se da a leer un texto en el que Jorge Panesi homenajea a su maestro, el profesor de literatura Enrique Pezzoni. Completa el grupo fragmentos del libro *Letras muertas. De la enseñanza de las letras en general y de la cultura general en particular*, de la profesora universitaria francesa Daniele Sallenave, que con un dejo de nostalgia evoca su formación literaria y cultural en los años 1960 para reflexionar acerca de la situación actual de sus estudiantes.

Otro agrupamiento incluye textos sociológicos, pedagógicos y didácticos referidos a la enseñanza de la lengua y de la literatura en el ámbito formal y no formal de la educación. Entre ellos se encuentran el artículo de Henry Giroux, “Los profesores como intelectuales transformativos”, de Ramón Flecha, un capítulo de su libro *Compartiendo palabras*, “Lola, de ‘analfabeta’ a creadora de la tertulia literaria”, y la entrevista a Pierre Bourdieu en “Lo que quiere decir hablar”. También se incluyen textos de los propios profesores del módulo: “Conflictos del profesor”, del libro *Lenguas propias/lenguas ajenas*, de Paola Iturrioz, y “Vidas de profesores”, del libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, de Gustavo Bombini.

Por el último, el grupo de los textos ficcionales incluye cuentos de Martín Kohan, “Lengua y literatura”, y de Roberto Fontanarrosa, “Maestras argentinas. Clara Dezcurrea”, que parodian aspectos y escenas de la vida escolar.

Las producciones aquí analizadas son el resultado de la actividad final del Módulo específico. La consigna solicitada para su realización domiciliaria fue enunciada de la siguiente manera:

El texto “Ana María Barrenechea” de Enrique Pezzoni es un claro reconocimiento a la trayectoria académica, profesional y personal de “Anita”: sus enseñanzas, sus viajes, sus preocupaciones, su historia personal, las anécdotas; en fin, el recorrido vital que,

como sucede cuando admiramos a alguien, siempre está teñido del afecto y de una mirada complaciente o crítica. Le pedimos que tome la voz de un “supuesto” discípulo suyo y escriba un texto de homenaje a usted. Imagine que será leído en el Congreso sobre la enseñanza de la lengua y la literatura “Homenaje a ...” (complete con su nombre y apellido) a realizarse en la UNSAM en el año 2073. Dos carillas serán suficientes para narrar sus virtudes y su trayectoria.

Seguramente el género *homenaje* no suele formar parte del repertorio de textos habitualmente leídos o propuestos para la producción en el espacio académico. Sin embargo, y considerando el concepto *zona de pasaje*, ya definido como un tiempo “entre lo conocido –la escuela secundaria y otras experiencias culturales diversas– y lo nuevo propuesto por los estudios universitarios. Nuevas relaciones con el conocimiento, nuevas instituciones, nuevos reglamentos, nuevas institucionalidades, nuevos textos, nuevas discusiones y modos de encararlas” (Bombini y Labeur, 2017, p. 9), sostenemos que las prácticas de lectura y escritura solicitadas requieren de una reconsideración respecto de los géneros más estandarizados. Se trata de recuperar para la propuesta didáctica la concepción bajtiniana de género discursivo como una categoría que permite reconocer el carácter histórico y cultural, así como también la riqueza y la ilimitada variedad de estos géneros, por cuanto dependen de cada esfera de uso y de los estilos personales y repertorios particulares. Dentro de esta concepción de la actividad discursiva (ya presentada en el marco teórico) retomamos la categoría de “géneros de enseñanza” (Rockwell, 2018, p. 575), pues nos ha permitido la multiplicidad de géneros para la lectura y la producción en el espacio del curso de ingreso aquí analizado.

Desde esta perspectiva bajtiniana, en la formulación de la tarea de escritura solicitada en el módulo, decidimos atender a la situación de zona de pasaje, evitando la exigencia de un dominio inmediato de las convenciones retóricas de los géneros propios de la escolarización académica a favor de

una secuenciación que permita la paulatina construcción de disposiciones favorables hacia la escritura en el ámbito universitario, la producción de significados e identidades. En definitiva, se trató de una decisión pedagógica sostenida a partir del año 2010 en la UNSAM, que entra en diálogo con preocupaciones planteadas por la investigadora Theresa Lillis (2013) quien, en la cita que sigue, recupera las consideraciones de English acerca del uso de los géneros y su impacto:

Si bien hay una agencia evidente en la recontextualización activa de prácticas altamente reguladas, actualmente también hay intentos de abrir los espacios semióticos altamente regulados a una gama más amplia de creación de significados y, por lo tanto, a oportunidades más diversas para la producción de identidad. Centrándose en la escritura en la educación superior, por ejemplo, English argumenta que es necesario repensar el género como un recurso creativo. Los géneros orientan a las personas no solo hacia la producción de determinados textos sino hacia determinadas identidades discursivas y, argumenta English, una vez que el “género” se re-conceptualiza como un recurso, los escritores estudiantes pueden ser invitados a explorar y jugar con una variedad de formas de producción de sentido, y de identidad, en la academia. English dice: “Los estudios de géneros han tendido a centrarse en cómo parecen ser los géneros (propiedades estructurales) o para qué se usan (enfoques funcionales) mientras que en mi estudio he tratado de centrarme en qué es lo que el género nos permite hacer” (English 2011, p. 200). (Traducción de las editoras). (p. 126)

La escritura del homenaje, en cuanto género que invita a la exploración y el juego, al decir de English, supone la recuperación de las lecturas mencionadas inicialmente junto con la memoria y el eventual registro a través de notas de clase de las discusiones mantenidas con los profesores y compañeros a lo largo de los seis encuentros, entramados con las decisiones singulares que cada estudiante pone en juego a la hora de proyectar,

imaginar, explorar en clave de deseo, de prácticas sociales y discursivas transitadas y por transitar, su futuro profesional y personal como aspectos significativos de la construcción identitaria.

La decisión pedagógica del trabajo con el género *homenaje* no supone centrar la atención en aspectos estructurales y funcionales propios de su caracterización como una convención estable, sino que en el requerimiento pragmático de imaginar un texto que deberá ser dicho en voz alta frente a un auditorio, se busca discutir la división dicotómica habitual entre oralidad y escritura (Vich y Zavala, 2004), lo que habilita entonces la presencia en los textos de *voces propias* de sus comunidades discursivas y la renegociación de significados de *voces ajenas*, tomadas de los textos leídos en el módulo y otros propios de sus trayectorias textuales.

Desde otro campo disciplinar, relevante en la construcción de una propuesta didáctica inevitablemente interdisciplinaria, recuperamos la idea de *creación narrativa del yo* del psicólogo cultural Jerome Bruner (2002):

Comenzaré afirmando resueltamente que en efecto no es dado a conocer un yo intuitivamente evidente y esencial, que aguarde plácidamente ser representado con palabras. Más bien, nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo. (p. 19)

En esta construcción narrativa del yo, los estudiantes despliegan diversidades de escenarios y de prácticas que van desde la más previsible y reconocible trayectoria como profesor de la escuela secundaria, hasta los insospechados modos de circulación de la cultura escrita en el oficio profesional de una editora del futuro que organiza un museo literario “en el cual mediante hologramas

se trajeran a la vida ciudades ficticias y personajes históricos”.

A la vez, estas narrativas del yo se muestran atravesadas por avatares, obstáculos, hechos fortuitos vinculados con la vida familiar, con circunstancias políticas, con emergentes sociales y de salud pública.

En este sentido, estos relatos parecen poner en evidencia la decisión que toman sus autores de dar cuenta de sus identidades de origen, de comunidades de prácticas (Lillis, 2013); de ahí la presencia en muchas de las producciones de narraciones de infancia, de referencias a las constituciones familiares y a prácticas culturales vernáculas: “Creció rodeada de cumbia, los vinos los domingos e historias antes de ir a dormir”; “Nació, creció y vivió toda su vida rodeada de su barrio, de chica jugando a las escondidas y andando en bicicleta”; “los días yendo a vender ropa a alguna feria americana para hacerse unos mangos y, también, a veces, los cientos de peleas y violencia”.

Si bien se trata de una propuesta que los invita a pensarse en clave de una identidad profesional futura, es destacable la necesidad de explicitar sus pertenencias de clase a la manera de una cierta lealtad a su grupo de referencia contra una representación según la cual la posesión de conocimientos académicos y la obtención de títulos implicarían un distanciamiento de ese mundo de origen y sus valores. Así, respecto de dos homenajeados se dice: “No dejaba que su título se le subiera, de alguna forma, a la cabeza” y “Fue una persona humilde que nunca tuvo aires de grandeza ni mucho menos”.

La necesidad de reafirmar ese *yo esencial de origen*, que en ningún caso da cuenta de marcas de pertenencia a la clase alta ni de vidas acomodadas, pareciera querer mostrar el desafío que ellos consideran se les impone en el futuro: combinar los valores del presente con las proyecciones de sus vidas futuras.

Al respecto, estas operaciones realizadas en los textos ratifican las teorías del sentido común que

rigen la producción de relatos biográficos y auto-biográficos, tal como lo expone Bourdieu (1997), en los que la vida se narra como un camino, un paso con sus encrucijadas, un viaje, un desplazamiento lineal y unidireccional bajo el supuesto de que la vida constituye un todo coherente y orientado, con un orden lógico que es lo que le da sentido a la experiencia narrada.

Si bien los homenajes parecen ajustarse a los cánones de la narrativa biográfica, la lectura y el análisis de estos textos desafían al lector (los profesores que los solicitan, los autores y los lectores de este artículo) a reconocer la singularidad sociocultural de las voces que se manifiestan en estas escrituras asumiendo el desafío planteado; en términos de Bourdieu, de “aprehender la singularidad en el relato totalitario y coherente”, lo que necesariamente tiene una consecuencia pedagógica, institucional y política que es la de estar dispuestos a reconocer quién es el sujeto ingresante en clave de su construcción identitaria, a partir de sus marcas de origen, sus intereses, deseos, gustos y modos de decirlos. Es quizá el género solicitado en la consigna el que mejor combina lo retrospectivo en tanto lo dado y lo prospectivo entendido como lo deseado, proyectado, imaginado, acaso lo utópico.

Avanzando hacia una posición más político-pedagógica sobre la práctica de escritura en la universidad y su relación con lo teórico interesa esta cita del pedagogo crítico norteamericano Henry Giroux:

[...] la lectura y la escritura ofrecen a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante, cargándolos no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada, pues es en el proceso de escribir donde se dan las posibilidades de que los alumnos entiendan cómo están inmersos en el lenguaje, qué significa volver a escribir el lenguaje como acto político de compromiso crítico, y aprendan cómo escribir en diversas formas de alfabetización. (p. 192)

Los valores resaltados

A la vez, como correlato de lo anterior, se advierte la necesidad de enfatizar acerca de los *valores* que se sostienen en las narrativas de homenaje como ineludibles, pese a los nuevos posicionamientos sociales propios de un recorrido académico y profesional exitoso. De este modo expresan: “Debo destacar que su humildad se ve reflejada en su trabajo”, “Nos trataba de igual”, “Es empática y puede entender situaciones”, “Enseñaba de una manera humilde y sabia”, “En su generosidad llegaba a todo el mundo que lo necesitara”.

La necesidad de destacar la elección de estos valores parece reconocer como contrapartida una representación negativa acerca del ser académico, opuesta a los valores que ellos defienden:

Siempre ha sido una persona muy generosa y cálida. A lo largo de mi vida he compartido muchos momentos con otros profesores con mucha experiencia o jefes de cátedra y muchos de ellos tenían actitudes soberbias, en cambio Ignacio nunca demostró ser arrogante. Incluso era más humilde que otros profesores que recién arrancaban. Sin duda gracias a su sencillez los alumnos y alumnas lo veían tan cercano y siempre lo han querido muchísimo.

En sus narrativas, algunos estudiantes clasifican el mundo académico y suponen que los mejores calificados son los mejores clasificadores de la estructura escolar; en términos de Pierre Bourdieu y Monique Saint-Martin (1998) en “Las categorías del juicio profesoral”, los sociólogos muestran que las mejores ubicaciones en el campo académico o escolar, avaladas por las credenciales y los títulos, determinan la reproducción de la estructura social. En los relatos nombran al jefe de cátedra, al director de la carrera, al discípulo, al que “recién arranca” y, por oposición, se proyectan de otra manera pues esos posicionamientos son dados vueltas: el jefe de cátedra es generoso, el autor consagrado se dedica a ir a los talleres barriales, el

director de la carrera viaja a las provincias a modificar planes de estudio. Por un lado, como dijimos, pareciera que la insistencia en los relatos que resaltan las marcas de origen daría cuenta de cierto temor al desdibujamiento de la propia identidad a causa de la obtención de las credenciales académicas y docentes. Pero también daría cuenta del interés por modificar la desigual e injusta estructura social y revertir los destinos asignados de antemano de quienes serán sus futuros alumnos, de los participantes en talleres barriales, de los asistentes a la biblioteca popular “como un refugio”, en ese barrio marginal “que tiene gusto a lo nuestro”.

En esta línea, muchos de los textos imaginan que, para revertir las situaciones de exclusión y la reproducción de la desigualdad, escuelas, talleres o bibliotecas cumplirían una función transformadora a mano de las intervenciones de algunos de los homenajeados que han sabido posicionarse pedagógicamente para evitar mecanismos de estigmatización frente a las potencialidades de sus alumnos: “Su lema era ‘nunca digas con estos chicos no se puede’”.

En clave de construcción de identidades profesionales, uno lo de los homenajeados explica a partir de la experiencia autobiográfica el posicionamiento político-pedagógico de su homenajead: “Había en ella una sed de reconocimiento, incluso hasta de venganza, de demostrarle a todos quienes no le tuvieron confianza que había llegado a donde quería estar”.

En el modo de construir la trayectoria profesional que se reconoce en el homenaje, se puede observar un segundo momento, donde la “sed de reconocimiento” y “venganza” inicial opera como motor para el despliegue de un recorrido destacado: “Y, cuando descubrió que el encanto agrídulce se había disipado, siguió por el camino que todos conocemos”.

Esta toma de conciencia de las problemáticas sociales y económicas se traduce en una mirada sensible hacia las cuestiones más básicas aún irresueltas; por ejemplo, la falta de recursos para

alguna actividad de apoyo escolar: “Inició con sus compañeros y compañeras un programa de apoyo escolar para quienes no pudieran afrontar costos”.

O, de mayor gravedad, la máxima sostenida por la misma homenajead y recordada por su exalumno a través del discurso directo: “Chicos, con hambre no se puede estudiar, prefiero que comamos a que estén pensando en el morfi”.

Estas tomas de posición suponen decisiones respecto de lo profesional. Por un lado, la posibilidad de asumir tareas sin recibir retribución, tal el caso de Nahuel que, desde su formación inicial hasta su consagración, asume la gratuidad como un valor: “

Nahuel decidió inscribirse en el Voluntariado UNSAM mientras estudiaba para convertirse en docente.

Entonces empezó a dar apoyo secundario gratuito por su cuenta, a jóvenes y también a adultos que estuvieran cursando la secundaria.

También, durante el tiempo que tenía disponible, trabajaba en bibliotecas populares en otras zonas del conurbano. Para poder hacerse conocido en las instituciones se promocionaba por medio de carteles y redes sociales y siempre aclarando que él no cobraba ningún tipo de cuota, ni recibía ningún sueldo de parte del Estado para hacer eso, era algo absolutamente gratuito y solidario.

Y de manera excluyente en la mayoría de los homenajeados, la opción por la escuela pública: “Esto se relaciona en gran medida con su trayectoria en colegios públicos, incluso nunca ejerció en ningún colegio privado. ‘Va en contra de mis principios’, repetía”.

En algún sentido, los homenajeados asumiendo sus discursos son la prueba de la *eficacia* de las intervenciones pedagógicas y políticas de los homenajeados, por cuanto re-enuncian las ideas de educación transformadora, de justicia social y la conciencia clara acerca de las dimensiones sociales y económicas que atraviesan la práctica educativa.

Concepciones de lengua y literatura

Directamente vinculado con la elección de carrera realizada y como otro modo de reconocer la construcción de identidad que se pone en juego en los textos analizados, interesa indagar acerca de las concepciones sobre lengua y literatura que sostienen los ingresantes en sus homenajes, en calidad de doble objeto de estudio y de enseñanza de la carrera de Profesorado en Letras. También, preguntarse en qué sentido estas concepciones dialogan o no con las de la escolarización previa en el nivel secundario, y qué otras ideas o representaciones provenientes de la experiencia extraescolar se ponen en juego a la hora de dar cuenta de los objetos en cuestión.

Llama la atención en la lectura de los textos analizados la ausencia de marcas de la experiencia de formación en lengua y literatura en la escuela secundaria. Para el caso de lengua no se retoman categorías de la más tradicional enseñanza de la gramática ni de los más recientes enfoques textuales o comunicativos. Si para algo se recupera el concepto de lengua es para dar cuenta de las reivindicaciones en clave de género: “No le gustaban las discriminaciones de ningún tipo y era inclusiva en todos los sentidos. Usaba el lenguaje inclusivo desde sus inicios de profesora y era una luchadora por los derechos de la mujer”.

Para el caso de la literatura, tampoco se observa, en los textos analizados, la marca propia (o al menos esperable) de la escolarización en secundaria, en la que tradicionalmente se recurre a la organización de las literaturas como literaturas nacionales (fundamentalmente española, latinoamericana y argentina) y dentro de estos recortes el reconocimiento de unos ciertos textos considerados *los clásicos* de cada literatura nacional. Tampoco hay referencias a ciertas lecturas también usuales en la enseñanza escolar actual rotuladas por el mercado editorial como *literatura juvenil*, que suelen tratar aspectos problemáticos de las experiencias adolescentes.

Caso excepcional es el de Jorge Luis Borges que no se recupera como un clásico escolar sino más bien como exponente máximo de la alta cultura, pero sometido al gran desafío que asume uno de los homenajeados: “Ese día con sus treinta y pocos años explicaba Borges para el ciudadano de a pie. Ya se ganó el título de estar entre los primeros grandes divulgadores de la literatura en español”.

Esta preocupación por la accesibilidad de la literatura propia del divulgador se manifiesta también a partir de referencias a tareas realizadas por distintos homenajeados en bibliotecas populares, “lugares complicados alejados de zonas humildes de CABA”, en “talleres de escritura creativa con personas mayores”. La literatura se imagina como una práctica social y cultural, relacionada con la divulgación y la promoción que puede darse tanto desde la participación en la gestión estatal, tal es el caso del homenajeadado que lleva adelante “El enorme Plan de Las Letras en Casa, ideado desde el Ministerio de Educación”, como desde el ámbito privado participando en eventos: “También solía asistir a las famosas ‘Comic Con’ para realizar algunas firmas de sus respectivos libros que encajaban en el género fantástico”.

Interesa señalar cierta singularidad en cuanto a las concepciones de autor que es posible leer en los textos. La primera característica que llama la atención es que los homenajeados, además de reconocer una trayectoria docente y académica, se presentan como escritores muy ligados a su tiempo, a los emergentes de época, como es el caso del movimiento feminista que habilita tanto la escritura de textos de ficción y de opinión como la participación activa incluso en ámbitos internacionales:

No leer hasta el día de mi muerte y *La casa de al lado*, historia que relata el secuestro y tortura de una joven capturada por su vecino publicada en 2030 y *Cuestión de derecho, no de opinión* del 2037 que explica y critica a las personas en contra de la legalización del aborto que estuvo desde el 2008, y cómo impactan los femicidios en el pueblo y además

toda la revolución feminista a través de los años. Este último libro fue la que la hizo, como quien diría, conocida. Desató discusiones interminables que permanecen hasta el día de hoy en redes sociales de gente conservadora y progresista. Viajó a países como España, Suecia y Francia formando parte del movimiento feminista con el objetivo de promocionar su libro y presentándolo en las manifestaciones como las del 8 de marzo, Día de la Mujer. Otros libros como *Cabeza de medusa*, publicado en 2043 con anécdotas fantásticas del famoso personaje mitológico y *Dios es mujer*, un libro que recomiendo, en el que habla sobre cómo se sentía la autora tras los momentos vividos en las manifestaciones de lucha femenina y su participación a ese grupo, porque su pensamiento fue un punto de partida que le permitió llegar adonde está hoy.

Otra característica tiene ver con la elección de género literario como marca estética ligada, a su vez, a un posicionamiento en el mercado editorial entendido como parte del circuito de consagración. Muchos de los homenajeados/escritores producen sagas exitosas en algunos casos presentadas en los textos/homenaje a la manera de recomendaciones en las redes sociales o de los *booktuber*:

Crónicas de un Morningstar, su clásica saga cuyo contenido se prolongó por dos décadas enteras. Un clásico medioevo que se altera por una mitología y personajes verdaderamente únicos, cuya identidad se resalta desde la escena que les presenta una atmósfera que representa un temor palpable en cada capítulo.

Otro homenajeador elige preguntarle a su auditorio:

¿Qué pasará con el capítulo 9 ya anunciado antes de su muerte, que iba a salir como conclusión a su saga *Viajes infinitos*? Pues bien, me ha dejado como pedido que yo, su discípulo, terminase la obra. La enfermedad que llevaba lo terminó de matar antes de que pudiese concluirla. De hecho, había

decidido dejarme a mí la tarea inclusive antes de terminar su octava entrega.

En este caso, como en otros, vemos que se opera en contra de la idea de autoría como la de un sujeto único pues su tarea puede ser delegada por la propia fuerza narrativa de las sagas y porque se aclara que al autor-primero “no le importaba mucho la fama, el reconocimiento, menos los trofeos”, distanciándose así de la idea de originalidad del autor.

Los autores homenajeados parecen circular por nuevas instituciones literarias que ya no son ni el circuito escolar, ni el académico, en cuanto instancias de consagración, sino el mercado editorial globalizado o la editorial digital o la producción de libros animados.

Por fin, es necesario resaltar que a lo largo de los textos analizados se presenta como recurrente un cierto campo semántico referido a la experiencia de la lectura y su transmisión en el que abundan términos como “placer”, “amor a la lectura”, “cariño a los libros”, “pasión por la literatura”, “magia”, “mundo de sensaciones”, a los que podríamos leer como metáforas cristalizadas de una concepción de literatura que forma parte de una representación social que circula en el discurso escolar y social.

Como cierre de este apartado, vale la pena transcribir por su originalidad e ingenio algunos títulos de las obras de ficción, así como también referencias a sus contextos de producción y las temáticas abordadas. Entre los títulos, se incluyen: La trilogía de novelas: *Dormir es una opción*, *En el apogeo de un sueño* y *En la primavera del apogeo*; el libro de cuentos: *Ali Peroné y las 40 ratas*; la obra de teatro *Cachiponpón* y *Prosodia en limón*, en poesía. Algunas descripciones de las temáticas son: “*Espuelas en mi hogar*, novela que narra las monotonías del ser humano al llegar a una etapa de declive dentro del matrimonio y cómo las consecuencias de esto pueden convertirse en algo horrible”; y “*El descamisado* donde narra la historia de su bisabuelo desaparecido en la dictadura

cívico militar de 1976, que fue reconocido por el premio Herralde de literatura en el año 2050”.

Y como ejemplo de contexto de producción citamos:

No duró ni un mes en la UBA. Su psicólogo le recomendó abandonar la carrera y tomarse un año sabático casi por la fuerza, y en ese tiempo se dedicó completamente a su primera novela: *El asesino de Dios*. Novela que en 2023 se volvería su primer *best seller* a tan corta edad.

Los homenajeadores

Si lo característico del género *homenaje* en un Congreso Académico supone la elección de un locutor legítimo del mismo campo, para el caso de los homenajes escritos por los estudiantes, los homenajeadores en general no son figuras con trayectoria en el campo académico sino de procedencias diversas. Se trata de alumnos de talleres barriales, algún antiguo colega de la escuela secundaria, o un profesor de otra área como música que conoce a la homenajeadora desde niña, un compañero de militancia, un familiar o una vecina: “Fue entonces cuando comenzó a visitar la Unidad Básica de San Martín. Ahí la conocí”; “Recuerdo cuando empezó a dar clases en nuestra escuela y yo estaba comenzando por segunda vez mi último año de la secundaria”; “Mi nombre es Ambar, Carla es mi tía y yo soy su más fiel seguidora”.

Posiblemente algo de esta elección tenga que ver con la importancia asignada a los relatos de la infancia, de la vida barrial, de las primeras experiencias profesionales y también con ciertas maneras de desarrollar el trabajo en la enseñanza y la formación, con la insistencia en los valores asociados al origen (mencionados más arriba).

Si el acento en tantos relatos está puesto en la sencillez, en la humildad, la puesta en valor del trabajo en contextos complejos, en las distintas intervenciones para paliar las injusticias, todo esto explica la elección de los homenajeadores como

pertenecientes al mismo horizonte social de experiencia y, por tanto, como garantía de un universo de valores compartidos. También explica la selección, en muchos casos, tanto de un registro propio del sociolecto vernáculo que se consideraría inaceptable (en términos de Bourdieu) para el género solicitado, como también cierta elección discursiva en cuanto al tono, al repertorio y a la retórica que se presume la *correcta* para el acto de homenaje de un profesor en el punto culminante de su trayectoria. Esta elección de una lengua que *se toma prestada* para la producción de los discursos considerados prestigiosos como los académicos se explica a través de lo que [Blanche-Benveniste \(1982\)](#) denomina *lenguaje dominguero*, para designar a los usos no cotidianos, a los que se recurre en situaciones especiales al modo de esa ropa que se saca a relucir los días domingo (p. 247).

Recorridos profesionales múltiples y simultáneos

La lealtad a sus identidades de origen, la idea de la literatura como una práctica social y cultural accesible, la elección de quienes son los homenajeadores posiblemente tienen como consecuencia la configuración de perfiles profesionales que se caracterizan por desarrollar múltiples tareas diversas entre sí, en muchos casos en tiempos simultáneos, algunas previas o por fuera de los estudios universitarios en combinaciones poco habituales; es el caso de una licenciada en Letras, que también es licenciada en Sociología, quien a su vez enseña danza para promover la literatura, o el caso de un escritor de sagas que “sacó ocho libros seguidos de literatura fantástica” que es a la vez docente universitario de griego y también de latín. Lo relevante es que el perfil del académico nunca se presenta como un desarrollo profesional único y sesgado por una hiperespecialización, sino combinado con otros recorridos profesionales que precisamente lo descentran de la pertenencia exclusiva al campo académico.

Un solo texto entre los analizados presenta un perfil académico con dedicación a la investigación, pero es abordado en tono paródico:

[...] dictaba seminarios optativos a los que iba poca gente, con títulos extensos y rimbombantes (“Sobre la musicalidad y la escritura en las corrientes románticas de la poesía argentina en el siglo XX”) y publicaba libros (con colegas de otras universidades) con títulos también paródicos: *Genealogía del tono poético*, *Se respira como se escribe* e investigaciones que asumen el mismo tono donde, por ejemplo, “compara la primera imagen de las festividades griegas con los carnavales latinoamericanos y se piensa la relación entre el ditirambo griego y las letras de la comparsa de una forma maravillosa, así como los ritmos del candombe y los versos yámbicos”.

Conclusiones

Lo realizado hasta aquí sobre la experiencia del trabajo en el curso de ingreso tendrá un segundo momento en el que se relevarán, a través de distintos instrumentos propios del análisis etnográfico, los procesos de negociación, de resignificación, de transformación, de adaptación o resistencia, como parte del avance de cada estudiante en el recorrido de la carrera a partir del 50 % de las materias cursadas. Observaciones de clases, protocolos de escritura, entrevistas a estudiantes, diarios o notas personales y producciones académicas desarrolladas para las distintas cátedras serán insumos significativos para el análisis de los procesos antes mencionados en la producción de identidades profesionales.

En síntesis, hemos partido desde el punto de vista pedagógico de la convicción acerca de la necesidad de promover a partir de la oralidad, la lectura y la escritura en el contexto del módulo, reflexiones que ponen en juego procesos de subjetivación y de construcción de las identidades

profesionales asumiendo la doble complejidad que supone la narración de tipo biográfico que se juega entre lo retrospectivo, presente en las historias de origen, y lo prospectivo, en cuanto proyecto futuro.

En estos relatos, se *leen* de las formas más variadas, con aristas más o menos verosímiles y con distintos tonos, socializaciones familiares, barriales y comunitarias singulares, experiencias culturales y escolares previas muy distintas, representaciones que anticipan ideas y valoraciones acerca del ámbito académico, elecciones estéticas diversas, núcleos de intereses, fantasías de intervención para la transformación en los campos educativo, cultural, político y lingüístico-literario y, de manera más específica, expectativas acerca de los contenidos de la formación del Profesorado en Letras, forjadas por una generación que desarrollará su trayectoria profesional en la tercera, cuarta y quinta décadas del siglo XXI.

La siguiente cita, en la voz de un estudiante (a modo de homenaje a nuestros alumnos), parece condensar varios de los aspectos presentados en el análisis desarrollado aquí y a la vez permite entrever –creemos– futuras complejidades que habrán de transitar en el ejercicio de la profesión.

Más tarde Juan se recibió en la carrera de Ciencias Políticas y también en la Diplomatura en Relaciones Internacionales y logró mediante el uso de la Lengua unir al pueblo Argentino, cerrando así la dichosa Grieta y convirtiéndose en el primer presidente de la Argentina cuya ideología era la Peronista-No Peronista logrando captar a todos los sectores de la sociedad, construyendo un país con bases sólidas en materia económica, social y literal.

Mediante sus planes de expansión literaria logró terminar con el problema del coronavirus y también de otras enfermedades como el dengue ya que, gracias a como todo el mundo se encontraba encerrado leyendo, no se propagó el contagio de las susodichas.

Reconocimientos

La producción de este artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Estudiantes y docentes en los inicios de la vida universitaria: una indagación cualitativa en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades. UNSAM. PAI 2018-2020, código G153”, dirigido por Viviana Mancovsky y codirigido por Stella Maris Más Rocha.

Referencias bibliográficas

- Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 135-158). México: Siglo XXI.
- Bombini, G. y Labeur, P. (coords.) (2017). Prólogo. En *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (pp. 9-16). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bombini, G. e Iturrioz, P. (2017). A propósito de los materiales didácticos en propuestas para el ingreso a la Universidad. En G. Bombini y P. Labeur (coords.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (pp. 51-59). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bourdieu, Pierre (1997). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 74-83). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Saint-Martin, (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9(19), 4-18. Buenos Aires: Flacso.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Lillis, T. (2013). Identity, inscription and voice. En *The sociolinguistics of writing* (pp. 124-149). Edimburgo: Edinburgh University Press Ltd.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Géneros de la enseñanza. En *Escritos esenciales* (pp. 569-598). Buenos Aires: Clacso.
- Satchwell, C. y Ivanič, R. (2010). Reading and writing the self as a college student: Fluidity and ambivalence across contexts. En K. Ecclestone, G. Biesta y M. Hughes (eds.), *Lost in transition? Change and becoming through the life course* (pp. 53-69). Londres: Routledge Falmer.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Norma.
- Zavala, V. (2009). “¿Quién está diciendo eso?”. Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos desde los estudios latinoamericanos sobre cultura escrita* (pp. 348-363). México: Siglo XXI, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

Anexo. Textos leídos durante el módulo

- Blake, Cristina; Bombini, Gustavo, y Boland, Elisa (1999). “Volver a educar. El perfil del profesor en Letras”. *Serie Pedagógica*, 3, 99-108. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Bombini, Gustavo (1994). “Pero... ¿quién es el profesor?”. En *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bombini, Gustavo (2017). “Vidas de profesores”. En *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bourdieu, Pierre (1999). “Una vida de mierda”, “Una doble vida”, “Con una profesora de Letras de un colegio”. En *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (1984). “Lo que quiere decir hablar”. En *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Flecha, Ramón (1997). "Lola, de 'analfabeta' a creadora de la tertulia literaria". *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Fontanarrosa, Roberto (1995). "Maestras argentinas. Clara Dezcurre". En *La mesa de los galanes y otros cuentos*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Giroux, Henry (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Iturrioz, Paola (2017). Conflictos del profesor. En *Lenguas propias-lenguas ajenas: conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Kohan, Martín (1994). Lengua y literatura. En *Muerto contento*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Lezcano, Walter (2017). Partes de guerra docente en el deep conurbano. En *Los actos públicos*. Buenos Aires: Letras del Sur Editorial.
- Panesi, Jorge (2000). Enrique Pezzoni, Profesor de Literatura. En *Críticas*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Pezzoni, Enrique (1984). Imagen de Ana María Barrenechea. En *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sallenave, Danielle (1997). *Letras muertas. De la enseñanza de las letras en general y de la cultura general en particular*. Buenos Aires: Losada.
- Sánchez Enciso, Juan (2003). Selección de capítulos de *Los mejores años*. Barcelona: Octaedro.
- Slava, Jorge (2013). "Lección primera" y "La lectura como discernimiento". En *Un placer ausente. Apuntes de un profesor sobre la cultura escolar*. Lima: Universidad de Lima.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Construcción de identidad como aprendices de inglés en prácticas de escritura

Identity construction as English learners in writing practices

Paula Alejandra Camusso*^{id}, María del Carmen Lorenzatti**^{id}

Resumen

En el presente trabajo se presentan avances de un proyecto de tesis doctoral que estudia la construcción de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés. Desde un enfoque socioantropológico de corte etnográfico, nos proponemos explorar las manifestaciones de identidad en la escritura de un grupo de mujeres que estudian en los Centros de Tutorías, en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina) para finalizar sus estudios secundarios. En este artículo analizamos avances del trabajo de campo en relación con la intersección de distintos constructos teóricos: identidad en una lengua extranjera, identidades imaginadas, inversión e identidad letrada. Finalmente, identificamos algunas líneas analíticas que permiten argumentar que las prácticas de escritura constituyen un espacio social en el que se negocia y construye la identidad de los estudiantes de inglés a partir de su participación en actividades junto con otros actores, lo cual le imprime a la identidad su carácter social e individual.

Palabras clave: identidad, escritura, jóvenes y adultos, inglés.

Abstract

In this paper advances of a PhD thesis project on youngsters and adults' identity construction as English learners are presented. From a socio-anthropological approach of ethnographic nature, we set out to explore the manifestations of identity in the writing of a group of women who study at Tutorial Centers in Villa María city (Córdoba, Argentina) in order to complete their secondary education. In this article we analyze advances on the fieldwork in relation to the intersection of different theoretical constructs: identity in a foreign language, imagined identities, inversion and writing identity. Finally, we identify some analytic lines which allow us to argue that writing practices constitute a social context where English learners' identity is negotiated and constructed through their participation in activities with other actors, which gives identity its social and individual imprint.

Keywords: identity, writing, youngsters and adults, English.

* Magíster en Inglés con orientación en lingüística. Profesora en Lengua Inglesa, Universidad Nacional de Villa María. Correo electrónico: paulacamusso@unvm.edu.ar

** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Chilecito. Correo electrónico: marieta.lorenzatti@gmail.com.

Introducción

En el presente trabajo se presentan avances de un proyecto de tesis doctoral que estudia la construcción de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés. En este artículo nos interesa dejar en evidencia la complejidad que implica la enseñanza y aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera para un grupo de mujeres que estudian en el contexto de un programa educativo¹ en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina) y cómo sus prácticas de escritura están atravesadas por su identidad y viceversa. En este sentido, Block (2007b) advierte que varios investigadores han señalado que la identidad y el contexto se constituyen, influyen e impactan mutuamente, dado que las estructuras sociales pueden restringir o limitar los posicionamientos de las personas, quienes a su vez pueden resistirse y negociar dichos posicionamientos (Norton y Toohey, 2011).

En primer lugar, presentamos el abordaje teórico desde el concepto de *identidad* y la identidad en relación con la escritura en una lengua extranjera, y los nuevos estudios de literacidad. En segundo lugar, analizamos una de las clases de tutorías observadas durante el periodo correspondiente a 2019. Finalmente, presentamos nuestras conclusiones acerca del posicionamiento de los jóvenes y adultos y la proyección de su identidad a partir de su participación en actividades de escritura.

Marco teórico

Identidad en una lengua extranjera

El creciente interés en el tema de identidad en relación con el aprendizaje de una segunda lengua se debe, en parte, a la importancia que han ido ganando aspectos sociales como el contexto en el que se enseña y aprende (Norton, 2010a, 2013). En este sentido, lo que ocurre o no en el aula tiene

un impacto tanto en los procesos de aprendizaje como en la construcción de identidad de los estudiantes, ya que determina en parte las posibilidades de interacción y posicionamientos del sujeto (Morgan y Cain, 2000). Decimos en parte porque los aprendices están dotados de agencia humana a través de la cual pueden tomar distintos posicionamientos acerca de su aprendizaje y en respuesta a cómo son posicionados por otras personas en el contexto educativo (Ivanič, 1998). Entendemos por *agencia* “la capacidad mediada socioculturalmente para actuar”² (Ahearn, 2001, p. 112) que se manifiesta en acciones y en el lenguaje. En este sentido, coincidimos con Norton (2013) cuando define el aprendizaje de una lengua como “una práctica social situada socioculturalmente” (p. 2) en la que la identidad se construye y negocia a partir del empleo del lenguaje, “entendido [este] con referencia a su significado social” (Norton, 2010b, p. 350). En otras palabras, la identidad se manifiesta en la participación o resistencia de los estudiantes a participar en actividades que implican el empleo del lenguaje (Block, 2010) como consecuencia de la desestabilización de quiénes son, en cuanto aprendices de la lengua meta.

La identidad se concibe como un constructo social que se modifica en las dimensiones de tiempo y espacio (Block, 2010). Diversos autores (Block, 2007b, 2010, 2013; Burgess e Ivanič, 2010; Ivanič, 1998; Matsuda, 2015; Morgan, 2007; Norton, 2010a, 2010b, 2013, 2014; Norton y Gao, 2008; Norton y Toohey, 2011; Rahimivand y Kuhi, 2014) sostienen que la identidad de una persona es dinámica y cambiante, y está sujeta al contexto en el que se desarrolla. Norton (2014) la define como “múltiple, cambiante y un sitio de lucha, frecuentemente negociado en el contexto de relaciones de poder desiguales” (p. 60). Estas características hacen de la identidad un constructo complejo (Block, 2007a). Cabe destacar la interacción entre el sujeto y su contexto en el sentido de que, así como el aprendiz se posiciona ante una

¹ “Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos”, implementado por la Municipalidad de Villa María, Secretaría de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos en sus comienzos y actualmente en el Instituto de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

² Todas las traducciones son nuestras.

determinada situación, es también posicionado por otros (Block, 2013; Ivanič, 1998). En esta investigación doctoral, es justamente en el contexto escolar que nos encontramos con situaciones en las que el poder está distribuido de forma tal que impacta en la negociación que puedan hacer o no los estudiantes (Norton y Toohey, 2011).

Un concepto central en esta investigación es el de *inversión* (Norton 2010a, 2010b), definido en términos de un *constructo sociológico* (Norton y Gao, 2008, p. 110) basado en las metáforas económicas de Bourdieu, a fin de explicar la participación de los estudiantes en prácticas letradas (Norton y Toohey, 2011). La autora arguye que “si los aprendices invierten en una segunda lengua, lo hacen con el entendimiento de que adquirirán una gama más amplia de recursos simbólicos y materiales, lo que a su vez incrementará el valor de su capital cultural” (Norton, 2010a, p. 3). Nos interesa aquí señalar que reconocemos los conocimientos y experiencias que los estudiantes ya traen consigo. Asimismo, es de resaltar que el compromiso de los aprendices con las actividades en una lengua extranjera puede deberse, hasta cierto punto, a su deseo de llegar a ser usuarios competentes en la lengua meta, lo cual implica cierta proyección a futuro. En este sentido, los constructos de comunidades imaginadas e identidades imaginadas (Norton y Toohey, 2011) contribuyen a nuestra comprensión de la agencia de los estudiantes de inglés. Si estos aspiran a ser miembros de determinadas comunidades imaginadas y si desean convertirse en hablantes de una lengua meta – *identidades deseadas en el futuro* (Norton y Gao, 2008, p. 118)–, es posible analizar sus acciones a partir de dichos objetivos. En esta línea, Ryan e Irie (2014) emplean el término “posibles yoes” (p. 112) y explican que “esta habilidad de generar representaciones internas del yo” (p. 109), junto con el deseo de alcanzarlas, guía el comportamiento de las personas a fin de cerrar la brecha entre el yo actual y el posible.

En relación con la construcción de identidades recuperamos una investigación (Lorenzatti, 2018),

desarrollada en el marco de los nuevos estudios de literacidad, donde se presenta a una señora de nula escolaridad que se reconoce como lectora y escritora de acuerdo con el interlocutor y el propósito de la acción. En distintas instituciones ella se percibe como letrada, letrada oculta, maestra y analfabeta, según la situación y la persona con quien interactúa. La autora habla de *identidades letradas oscilantes* porque en tanto varía el propósito cambia la presentación que la señora hace de sí misma. Estas diferentes posiciones que ocupa la señora evidencian que no se trata de una cuestión dicotómica de ser lectora o no lectora, y van dando cuenta de los lugares de la autoridad y poder que ella misma delimita a partir de hacer uso de su condición. Ella posiciona al otro en su lugar de poderoso y de autoridad, y se posiciona como pobre, analfabeta y vulnerable para que ese otro (clase dirigente, intelectuales, empleados con poder de decisión) le otorgue el beneficio que le corresponde. A su vez tensiona esta posición con actitudes de resistencia y creatividad que le permiten generar condiciones para desarrollar de manera activa las acciones propuestas. Estas identidades letradas oscilantes tienen un origen absolutamente social, se construyen a partir de las actividades desarrolladas junto al otro.

En este artículo, de todas las prácticas letradas en las que los estudiantes han participado, vamos a focalizarnos en la escritura de una biografía. Por ello, en el siguiente apartado explicamos el concepto de identidad letrada en la escritura en lengua extranjera.

Identidad y escritura en una lengua extranjera

Ivanič y Camps (2001) afirman que la escritura en una segunda lengua, a pesar de estar desprovista de recursos semióticos, la prosodia y los gestos, permite al igual que el habla captar una representación del escritor y es un sitio en el que aprendices de una lengua meta negocian sus identidades. Ivanič (1998) afirma que en la escritura se entrelazan tres aspectos de la persona: su experiencia de

vida, su sentido de sí mismo y lo que construye con su escritura. [Ivanič y Camps \(2001\)](#) arguyen que las proyecciones que los estudiantes hagan van a estar hasta cierto punto condicionadas por sus recursos lingüísticos, lo cual se corresponde con sus niveles de competencia. Con relación a ello, [Matsuda \(2015\)](#) señala que el repertorio lingüístico de los aprendices se va modificando a medida que se convierten en usuarios más competentes de la lengua meta, lo cual trae aparejado una mayor cantidad de recursos que se encuentran a disposición a fin de crear textos en los que se proyectan identidades construidas discursivamente. Matsuda también diferencia dos posicionamientos de identidad del escritor; por un lado, el externo al texto, como por ejemplo los datos demográficos y, por otro, la identidad desde su construcción discursiva.

[Ivanič \(1998\)](#) emplea el término *posibilidades de mismidad*³ (p. 10) con la finalidad de significar la multiplicidad de identidades de las que pueden elegir las personas, quienes a su vez también están restringidas a las alternativas disponibles o al alcance en el contexto social en el que se encuentran. La autora aboga por el empleo de la palabra *identidades*, en plural, a fin de manifestar la diversidad de identidades que uno posee simultáneamente y que preponderan en determinadas situaciones. Asimismo, plantea tres maneras para analizar la identidad de una persona en relación con la escritura: el ser autobiográfico, el ser discursivo y el ser como autor; todas atravesadas por el contexto social en el que se lleva a cabo dicha práctica. El ser autobiográfico hace referencia al lugar de procedencia del escritor ([Ivanič, 1998](#)), así como a las aspiraciones que tenga ([Burgess e Ivanič, 2010](#)), lo cual se relaciona con el concepto de identidad imaginada antes descrito. En consonancia con esto, [Porto \(2013\)](#) señala la interrelación entre las experiencias personales de vida de los estudiantes, el desarrollo en sus prácticas letradas y el impacto que ambos tienen en la identidad de las personas. El ser discursivo es la

impresión que causa la persona a través de su escrito ([Marshall, 2009](#); [Rahimivand y Kuhi, 2014](#)) a partir de las decisiones lingüísticas que haya tomado ([Burgess y Ivanič, 2010](#)). Por último, el ser como autor le da voz al escritor para expresar sus creencias y opiniones, y le permite manifestarse en la producción escrita ([Rahimivand y Kuhi, 2014](#)).

A partir de estos referentes teóricos nos preguntamos cómo se construyen las identidades de los estudiantes en relación con el aprendizaje del inglés y, de manera particular en este trabajo, cómo se manifiestan esas identidades en las prácticas de escritura, siendo el foco la dimensión social de la lengua escrita.

Metodología

El diseño de investigación es cualitativo desde un enfoque etnográfico porque permite la construcción de conocimiento local, la descripción de procesos dentro de matrices socioculturales que habilitan el análisis de las relaciones de poder y desigualdad existentes en ellas ([Rockwell, 2009](#)).

La investigación se llevó a cabo en un contexto de aprendizaje de la lengua extranjera inglés, debido a que la lengua materna es la que se utiliza en todas las disciplinas y contextos fuera del aula. Es decir, el aula como espacio social permite que los estudiantes interactúen con la lengua meta, ya que no suelen hacerlo en otros espacios. Las estrategias de recolección de datos fueron la observación participante y la entrevista en profundidad. Las primeras aproximaciones al material empírico, registros de clases y observaciones no fueron lineales y pasaron por distintas etapas: en primer lugar, la transcripción de las grabaciones; luego, la selección de la información, que se convierte en dato sustantivo para la investigación para detectar las categorías emergentes ligadas a la empiria; la vuelta al proyecto inicial y a los conceptos; la lectura y relectura de los registros y la construcción de las categorías analíticas fueron marcando las distintas etapas del proceso.

3 "Possibilities for self-hood" ([Ivanič, 1998, p. 10](#)).

Durante el trabajo de campo se realizaron observaciones de nueve clases⁴ de tres horas, cada una de las cuales fue transcrita “para hacerla más accesible para [su] posterior codificación y análisis” (Riazi, 2016, p. 327): tres clases en marzo de 2018, tres en junio de 2019 y tres en octubre de 2019. Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo en diciembre de 2019, cuando las estudiantes ya habían finalizado sus estudios secundarios. El objetivo de ambas estrategias de recolección de datos fue doble: establecer la relación entre el discurso de los estudiantes jóvenes y adultos y docentes con respecto a la construcción de identidades como aprendices de inglés en prácticas de escritura, e indagar cómo se produce y negocia la representación social de aprendiz de inglés entendida tanto por estudiantes como docentes. En este artículo se presenta solo el análisis de una de las observaciones⁵ que se realizó durante octubre del último año del secundario de las participantes, con el objetivo de analizar la participación o la interacción de las estudiantes en torno al tema de la clase⁶.

Las participantes son ocho mujeres de entre 22 y 81 años, quienes comenzaron sus estudios secundarios en 2017 y los culminaron a finales de 2019 en el marco del “Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos”. Estas mujeres asisten dos veces a la semana a un espacio que se conoce como Centro de Tutorías en su barrio, en la ciudad de Villa María, donde reciben tutorías de diversas disciplinas, entre ellas inglés. Para el propósito de este trabajo, nos abocaremos a la participación de tres de las seis estudiantes presentes el día de la observación de la clase, en la que se explicaron los temas “pasado simple” y

“cómo escribir una biografía”: Nora, Alina y Fiorella⁷, quienes no han estado en el sistema educativo por más de veinte años, y en el caso de Nora, por 68 años. También se encuentran presentes en la clase otras tres compañeras, la profesora de inglés y el tutor estudiantil; este último, un estudiante universitario avanzado que acompaña el proceso de aprendizaje de las señoras adultas del grupo. El criterio de esta elección fue que, de las estudiantes presentes, Nora, Alina y Fiorella fueron quienes más verbalizaron la producción de la biografía a diferencia de las otras tres compañeras, las cuales no tuvieron la misma interacción con la docente, el tutor u otra alumna, y uno de nuestros objetivos fue argumentar que las prácticas de escritura constituyen un espacio social en el que se negocia y construye la identidad de los estudiantes de inglés a partir de su participación en actividades junto con otros actores, lo cual le imprime a la identidad su carácter social e individual.

Resultados

El análisis presentado en este apartado es producto de los avances de un proyecto de tesis doctoral, por lo que los resultados no son concluyentes. A partir de la selección de una clase en la que se trabajó la escritura de una biografía en inglés, el análisis de los datos cualitativos ha sido organizado en tres apartados: a) “Lo que pasa es que no sé qué es lo que dice”: la importancia de los conocimientos previos y el acompañamiento docente; b) ¡Manos a la obra! Construyendo la identidad letrada; y c) la identidad letrada como práctica social y oportunidad para ejercer agencia.

“Lo que pasa es que no sé qué es lo que dice”: la importancia de los conocimientos previos y el acompañamiento docente

La observación que se analiza corresponde a la primera clase del segundo cuatrimestre de tercer

4 A diferencia de escuelas de jóvenes y adultos, el programa municipal en el que se enmarca el proyecto de tesis contempla el dictado de tutorías dos veces a la semana por cada grupo de estudiantes. Inglés, al igual que el resto de las materias, se dicta en tres tutorías semestrales. En este estudio doctoral se priorizaron las observaciones al mismo grupo de estudiantes en 2018 y 2019.

5 En esta etapa de los estudios doctorales estamos iniciando el estudio de los textos y las entrevistas. Por esta razón, en este artículo no los consideramos.

6 Esta investigación no tiene como propósito mirar la práctica docente; solo indaga sobre los estudiantes jóvenes y adultos. En el análisis ingresan las acciones de la profesora y del tutor estudiantil a modo de marco que habilita el estudio de los jóvenes y adultos.

7 A fin de proteger el anonimato de las participantes, hemos empleado seudónimos.

año; es decir, es el último año de secundaria para este grupo de mujeres. La docente comienza a enseñar el contenido del día:

Vamos a empezar, así vamos preparándonos, poniéndonos en movimiento A estas páginas vayan del módulo [en el pizarrón escribe: 36, 37, 38] ¿Ok? Thirty-six, thirty-seven, thirty-eight. [...] El primer tema del examen va a ser Past Simple, mmm. Past simple. (Observación, 15 de octubre de 2019)

Luego, explica el tema a partir de dos oraciones afirmativas; una con un verbo regular y la otra con un verbo irregular en inglés en el pasado, para después trabajar con las actividades propuestas en el módulo. En la primera actividad, los estudiantes tienen que completar tres biografías con los verbos en inglés y la docente complementa este contenido con la explicación de lo que es una biografía, e indica que esta actividad les será útil para completar la siguiente:

Docente: ¿Y qué implica acá una biografía, entonces? Comienza todo cuando nace la persona, su nacimiento; puede ser el año, puede ser la fecha, puede ser el lugar de nacimiento de esa persona. Si esa persona se mudó, visitó otros lugares, hizo familia, trabajó en qué, a qué se dedicó, tuvo más de un trabajo. Si es un artista, ¿ganó premios? ¿Escribió algo? Eso es hablar de una persona; de la vida de una persona. Entonces, acá vamos a ver lo más mínimo, porque es una actividad. La [actividad] once les va a ayudar a hacer la tercera. Ustedes en la tres se van a tener que producir una biografía.

Se puede observar que la docente pone en juego un andamiaje entre una actividad y otra: la primera consigna sirve como exposición inicial al género biografía, y la segunda, como la posibilidad de que sean las estudiantes quienes escriban una biografía en inglés. Todo el grupo decide cuál es la mejor manera de proceder en la primera actividad. En este sentido, las estudiantes desarrollan una serie de operaciones cognitivas, como buscar

el significado de cada verbo, identificar si son regulares e irregulares, y por último, decidir dónde ubicarlos en los textos. Asimismo, a medida que los estudiantes completan las biografías de los personajes, la docente indica qué tipo de información se ha incluido y cómo se ha hecho:

Docente: Dijimos que una biografía puede empezar ¿con qué? Con el momento de nacimiento de la persona. En este caso tenemos “Gilda was born in 1961”. Solamente tenemos el año en que ella nació.

Docente: “Borges was born in 1899 in Buenos Aires”. Fíjense ahí cómo se puede sintetizar la información. ¿No? Lugar y tiempo de nacimiento.

En un momento, Fiorella expresa frustración: “Lo que pasa es que no sé qué es lo que dice”, ante lo cual la docente responde: “Vos ponelo de acuerdo a lo que vos estás interpretando”. Esta dificultad de la estudiante puede explicarse a partir del hecho de que estas alumnas “no son participantes plenas en la cultura en las que se les pide escribir” (Ramanathan y Kaplan, 1996, p. 22). De hecho, para algunas de ellas esta es la primera experiencia que tienen en el aprendizaje de inglés, mientras que la mayoría estudió inglés hace aproximadamente quince años en promedio. Como explican Ivanič y Camps (2001), y Matsuda (2015), las posibilidades de comprensión y producción de textos están condicionadas hasta cierto punto por el repertorio lingüístico de los estudiantes; recurren a sus conocimientos previos a fin de entender, en este caso, cada uno de los tres textos en inglés.

Desde la teoría del esquema es posible explicar la situación ante la que se encuentra Fiorella. Según Anderson (2013), el esquema de un lector puede definirse como *conocimiento organizado del mundo* (p. 476), que contribuye al entendimiento de lo que se lee. Si un texto presenta información desconocida para el estudiante, como en este caso, no va a contar con un esquema que le ayude a comprender lo que está leyendo. Ante esta situación, las estudiantes adoptan recursos que ponen en juego para la comprensión, como el

diccionario y el material que tienen en sus módulos. De esta forma, comienzan a crear un esquema del género biografía, lo cual se va a convertir en conocimiento previo para realizar la próxima actividad. Kern (2009) explica que los esquemas son *estructuras mentales abstractas* (p. 32) que contienen nuestro conocimiento, el cual nos permite construir significado. Si lo pensamos en términos de identidad letrada, Ivanič (1998) afirma que el ser autobiográfico trae consigo prácticas de experiencias anteriores, entre las cuales se encuentran las prácticas letradas, a las que acude cuando tiene que escribir y que a su vez impactan en el acto de escribir. En el caso de estas mujeres, no cuentan con experiencias anteriores sobre la escritura de biografías, especialmente al tratarse de un género a ser escrito en inglés. En palabras de Ivanič (1998), estas estudiantes no habían tenido hasta entonces un *encuentro* (p. 212) con este género, por lo que no estaba disponible en sus esquemas para que hicieran uso de él. Evidentemente, la participación de estas mujeres en la escritura de este género se limita a este primer encuentro o experiencia.

Parecería ser que la docente es consciente de ello, por lo que allana el camino de la escritura de una biografía por parte de las estudiantes presentando primero la actividad antes descrita –de menor complejidad– que implica completar biografías con los verbos en inglés en el pasado:

Docente: La idea es que ahora en la [actividad] 13 ustedes apliquen, que puedan organizar mejor los datos que ustedes tienen, datos concisos de la persona que ustedes conozcan. Porque ahí dice que puede ser cercano a ustedes o de la comunidad. A lo mejor alguien conocido de la comunidad, que ustedes conozcan, que puedan decir algo. Y, por lo tanto, todo lo que vayan a decir de esa persona lo van a reflejar más o menos parecido a lo que hicieron en la biografía [por la actividad anterior].

O sea, van a tener que buscar los verbos en pasado. ¿Okay? ¿Sí? Pero decidan bien qué es lo que van a poner de esa persona primero. O sea, si quieren

hacerlo primero un poquito en español, lo organizan... y después lo van pasando in English.

Como se observa, la docente se basa en la actividad anterior y les repite explícitamente el tipo de información que se espera que incluyan y les aclara que pueden elegir sobre quién escribir. También les recomienda que primero organicen la información para luego pasarla a inglés. Estas acciones tienen como objetivo ayudar a las estudiantes a construir un esquema de lo que es una biografía al que puedan remitirse cuando elaboren su propia producción escrita. Una vez que las estudiantes generan el esquema mental del género biografía, pueden recurrir a este con el propósito de realizar la actividad de escritura. De lo contrario, resultaría un desafío para las estudiantes descubrir cuáles son las convenciones del género biografía que deben respetar (Ramanathan y Kaplan, 1996) para crear el correspondiente esquema sin el andamiaje provisto por la docente.

¡Manos a la obra! Construyendo la identidad letrada

Como mencionamos en el apartado “Identidad y escritura en una lengua extranjera”, el concepto de Ivanič (1998) del ser como autor permite analizar la identidad letrada de una persona con relación a sus experiencias y opiniones. La actividad propuesta fue aceptada con entusiasmo probablemente porque resultó ser significativa y, en palabras de Norton (2010a), “está asociada con un sentido de apropiación sobre la construcción de significado” (p. 4). El hecho de que las estudiantes eligieron sobre quién escribir muestra que se reconocieron sus intereses y preferencias, lo cual permite describir esta actividad como un ejemplo de una práctica democrática y significativa. Asimismo, se puede observar que estas aprendices pudieron plasmar su identidad letrada en el sentido de que no solo optaron por la persona sobre la cual querían escribir, sino que también seleccionaron la información a incluir en la biografía. Es decir, construyeron un

texto a partir de decisiones individuales, por lo que adquirieron voz (Block, 2007a) propia en la lengua extranjera, y a su vez dichas decisiones estuvieron supeditadas a las expectativas discursivas del género biografía.

Fiorella elige escribir la biografía sobre una de sus compañeras, Nora, a quien le va preguntando sobre su vida y le expresa: “Sos importante para mí”. De manera similar, Nora escribe sobre un médico de su familia, quien era muy amigo. Alina, por su parte, elige a un cantante que falleció el día que tuvieron la clase: “Me gustaría poner Cacho [Castaña] que murió hoy. Lo voy a tener que googlear porque no sé cuándo nació”. Las elecciones de las estudiantes manifiestan el concepto de ser autobiográfico de Ivanič (1998), debido a que se basan en una experiencia que ha tenido un impacto en ellas.

En el caso de estas estudiantes, si bien las convenciones acerca de cómo escribir una biografía son las mismas, cada alumna escribió una biografía distinta, en cuanto al personaje sobre quién redactaron, la profundidad de los datos que incluyeron y la complejidad de las oraciones, todo lo cual les imprime a sus producciones el sello de su identidad letrada. En otras palabras, se vieron restringidas en cuanto a las convenciones que establecen las expectativas de lo que un lector espera de una biografía; sin embargo, tuvieron la libertad de elegir sobre una persona que fuera significativa para ellas e incluir la información que les parecía relevante y de interés para compartir.

En consonancia con ello, Ivanič (1998) afirma que la identidad letrada de una persona se define a partir de la combinación única que haga del género y las decisiones lingüísticas que tome con respecto a, por ejemplo, qué contenido incluir, qué elementos léxicos emplear, tal como lo hicieron estas estudiantes. Cabe destacar que, al tener un nivel inicial en inglés, las estudiantes siguieron como modelo las biografías analizadas en clase, cambiando la información por la de la persona sobre la que decidieron escribir. Es decir, se limitaron al vocabulario presentado en la clase, emplearon

el diccionario bilingüe y acudieron a la docente o al tutor a fin de poder expresar algunos datos biográficos. Como afirman Burgess e Ivanič (2010), el resultado de esta práctica escrituraria es “una recombinación creativa de sus recursos disponibles” (p. 245), los cuales varían de una estudiante a otra.

La identidad letrada como práctica social y oportunidad para ejercer agencia

Como afirmamos anteriormente, estas estudiantes encontraron algunos inconvenientes al escribir la biografía. Ante dichos obstáculos, llevaron a cabo distintas acciones que nos permiten describir la identidad letrada tanto como práctica social cuanto como oportunidad para ejercer agencia.

Ante dificultades de vocabulario y gramática, Nora, Fiorella y Alina acuden a la docente o al tutor, lo cual evidencia que el aprendizaje es una práctica social. En el siguiente fragmento es posible analizar el intercambio entre Fiorella y la docente, en el que la estudiante formula preguntas a fin de comprender por qué el verbo *dormir* le figura como verbo regular *dreamed*, mientras que en su lista le aparece como verbo irregular *dreamt*; es decir, no coinciden. Ante esta situación, la docente le brinda una explicación simplificada.

Fiorella: ¿Por qué es regular acá? ¿Por qué está escrito como regular acá? Si es irregular. ¿Por qué termina así?

Docente: Ah, sí. Son dos variables, pero, digamos, esta es la versión irregular.

Fiorella: ¿Este sería el verbo correcto?

Docente: Sí. Son dos; una variable excepcional del verbo. Pero si querés tomarlo de la manera más fácil para entenderlo, *dreamt*.

Otra estudiante, Alina, lee en voz alta a medida que va pasando la biografía a inglés: “Humberto was born in mil nueve cuarenta y dos. Nació en mil nueve cuarenta y dos. ¿Cómo pongo? ¿En Buenos Aires? ¿Pongo in? Ya puse in mil nueve cuarenta y dos. ¿De vuelta in Buenos Aires? Florida”. Ante

la duda y como la docente está hablando con el tutor, Alina le consulta a la investigadora-observante participante, quien le explica el orden: primero el lugar y luego el año. Y continúa: “Entonces sería: Humberto Vicente Castaña was born in Buenos Aires in mil nueve cuarenta y dos”. Continúa con la traducción y llama al tutor: “Nacho, vení a ver si esto está bien. Humberto Vicente Castaña was born in Buenos Aires in mil nueve cuarenta y dos. Its name artistic was Cacho Castaña. Su nombre artístico fue Cacho Castaña. ¿Pero está bien esto? Me parece que no”. A partir de preguntas el tutor la va guiando a la respuesta para corregir el error:

Tutor: Acá. ¿Te acordás? ¿Para qué es lo que era [its]? ¿Para una persona o para una cosa?

Alina: Pará que no me acuerdo. Para una cosa.

Tutor: Bien. ¿Estás hablando de una cosa?

Alina: No, es una persona.

Tutor: Entonces, ¿qué tendríamos que poner? Tenemos que poner el su. ¿De quién estamos hablando?

Alina: De un humano. [Se ríe] He.

Tutor: Pero no estamos diciendo él. Su nombre artístico. Estamos diciendo “su nombre artístico”.

Alina: Su.

Tutor: ¿Te acordás cómo era?

Alina: No. Lo tengo que buscar.

En estos segmentos de la clase se observan los modos en que tanto la docente como el tutor van acompañando el proceso de las mujeres. También se señala que las estudiantes conocen y valoran este modo de enseñar porque participan y lo demandan puntualmente: Fiorella es quien inicia la pregunta mientras que Alina advierte que tiene que corregir algo en su producción escrita y, al no poder identificar qué es, recurre al estudiante tutor. Ambas logran así que se genere una práctica social con la docente y el tutor. Esta situación demuestra cómo la identidad de las estudiantes es *socialmente construida* (Ivanič, 1998, p. 12). En cuanto a Nora, quien no termina la actividad en clase, afirma: “Un poco de ayuda en casa y lo hago”. En este

caso, queda en evidencia que la construcción social no se restringe a lo que sucede en el aula, sino que, en espacios no formales, como la familia, también se puede recurrir a otras personas para lograr la construcción social de significados.

Ante otras dificultades que se les presentan para escribir la biografía, las estudiantes optan por explorar otras vías por su cuenta, ejerciendo de esta manera su agencia con el objetivo de cumplir con su producción escrita. En el caso de Alina, se vale de una búsqueda en internet a fin de tener información acerca del artista. Al respecto, verbaliza cómo proceder: “Lo que encontré acá está genial. Este Google es un amor. Porque con eso resumo todo. Lo tengo que pasar a English ahora. Lo voy a escribir primero en castellano”. En otro momento de la clase, Alina emplea el diccionario: “Autor. Como me lo escribió el diccionario. Con hache. Famoso. [...] No encuentro famoso. [Lo dice bajito] Che, ¿no aparece la palabra famoso en el diccionario? ¡Justo lo encontré!”.

Asimismo, las acciones de estas estudiantes pueden analizarse a la luz del constructo de inversión de Norton, ya que la inversión que hicieron estas alumnas es doble: no solo desean “obtener más recursos simbólicos para aumentar su capital cultural” (Camusso, 2019, p. 13), sino también actuar en consecuencia con sus identidades imaginadas de estudiantes competentes. De hecho, resulta evidente que estas mujeres desean proyectar una identidad de personas educadas como algunos de los aprendices del estudio de Norton (2010a), y para ello alinean sus acciones con sus deseos.

Ello se relaciona con el concepto de identidad imaginada (Norton y Morgan, 2013; Norton y Toohey, 2011), según el cual, los aprendices imaginan quiénes pueden llegar a ser una vez que aprendan la lengua meta y actúan en consecuencia, lo cual se manifiesta en la inversión que hacen en las prácticas lingüísticas (Camusso, 2019). Un idioma permite no solo construir significado, sino también está inextricablemente ligado a “posibilidades para ‘ser’ en el mundo” (Lillis y Tuck, 2016, p. 33). Asimismo, las posibilidades de ser de cada una

están condicionadas hasta un cierto punto por sus recursos lingüísticos y experiencias previas en la adquisición de una lengua extranjera, los cuales se materializan en los recursos discursivos a los que accedieron a fin de completar la actividad. Como explica [Ivanič \(1998\)](#), el acceso a dichos recursos “está distribuido inequitativamente, y dependen de las circunstancias sociales de las personas tales como educación, oportunidades laborales y redes interpersonales” (p. 53).

La agencia de estas mujeres puede también entenderse a partir del capital cultural con el que ya contaban, el cual difiere de una a otra. Esto se evidencia en el hecho de que, de las estudiantes presentes, Nora y Alina tuvieron que terminar la biografía de tarea porque el tiempo destinado a la actividad no fue suficiente. Asimismo, fueron quienes más recursos emplearon a fin de completar la actividad: internet, diccionario y también recurrieron a la docente y al tutor. Las prácticas letradas les permitieron invertir en la lengua extranjera inglés a través del esfuerzo que hicieron, por ejemplo, buscando vocabulario desconocido en el diccionario y preguntando a la profesora o al tutor, a fin de cumplir con la actividad de escritura propuesta y así proyectar una identidad de estudiantes responsables y dedicadas.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se presentó el análisis de una clase de inglés en el contexto de un programa de alfabetización de jóvenes y adultos a la luz de los conceptos teóricos de identidad, identidad letrada, identidades imaginadas e inversión. El interés está centrado en el análisis de los procesos sociales que se generan en el contexto del aula, en este caso, a partir de una actividad de escritura de una biografía en la lengua extranjera inglés, dado que en el aprendizaje de una lengua confluyen el reservorio lingüístico de cada aprendiz y el carácter social de las prácticas en las que ocurre la adquisición de una lengua meta ([Norton, 2013](#)).

Indudablemente, las prácticas sociales que se sucedieron en esta clase proveyeron a las estudiantes con oportunidades para construir y negociar sus identidades en cuanto aprendices de inglés, ya que se posicionaron y proyectaron una identidad de estudiantes competentes a través del ejercicio de su agencia, que se manifestó en la inversión que hicieron al participar junto con otros –compañeras, docente y estudiante tutor– de las prácticas letradas propuestas. Este modo de mirar el proceso de las estudiantes muestra que la identidad resulta de la individualidad de cada aprendiz y su participación social ([Matsuda, 2015](#)).

Como consecuencia de su intervención en dichas prácticas de escritura, estas estudiantes manifestaron interés por obtener mayores recursos lingüísticos apoyándose en sus conocimientos previos y en las convenciones del género *biografía* presentado en la clase, del cual se fueron apropiando. El nuevo capital lingüístico adquirido pasó a ser parte de sus identidades letradas; evidencia de ello fue la toma de decisiones de cada estudiante que resultó en la escritura de una biografía. Uno de los primeros hallazgos de esta investigación muestra la relación dialéctica entre escritura e identidad a partir de la interacción con otros y la participación en prácticas sociales de aprendizaje.

En otras palabras, consideramos que el aprendizaje no puede ser entendido solo en términos de los procesos cognitivos de los estudiantes, sino también a partir de las condiciones del contexto en que dicho aprendizaje ocurre ([Morgan y Cain, 2000](#)). Como expresan [Rahimivand y Kuhi \(2014\)](#), la identidad de las personas no se construye en *un vacío social* (p. 1497).

Reconocimientos

Este artículo presenta avances de la investigación “Los procesos de desarrollo de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés”, desarrollado por la profesora Paula Camusso, en el marco del Doctorado en Pedagogía, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas,

Universidad Nacional de Villa María. Este proyecto forma parte del proyecto global “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti con lugar de trabajo en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH y en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH. Aprobado y financiado por Foncyt. PICT-2016-2081. Res. N.º 285/2017 y por Secyt UNC.

Referencias bibliográficas

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Anderson, R. C. (2013). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. En D. E. Alvermann, K. J. Unrau y R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 476-488). 6a. ed. Newark: International Reading Association.
- Block, D. (2007a). *Second language identities*. Londres: Continuum.
- Block, D. (2007b). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- Block, D. (2010). Researching language and identity. En B. Paltridge y A. Phakiti (eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 339-349). Londres y Nueva York: Continuum.
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in applied linguistics. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 13, 11-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2013.i13.01>
- Burgess, A. e Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Camusso, P. A. (2019). *La identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés en el contexto de un Programa de Alfabetización*. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de: http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2286
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R. y Camps, D. (2001). I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 3-33. DOI: [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(01\)00034-0](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(01)00034-0)
- Kern, R. (2009). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillis, T. y Tuck, J. (2016). Academic literacies: A critical lens on writing and reading in the academy. En K. Hyland y P. Shaw (eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 30-43). Abingdon y Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lorenzatti, M. C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura de adultos de baja escolaridad*. Ciudad de México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (Crefal).
- Marshall, S. (2009). Re-becoming ESL: Multilingual university students and a deficit identity. *Language and Education*, 24(1), 41-56. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780903194044>
- Matsuda, P. K. (2015). Identity in written discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 140-159. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000178>
- Morgan, B. (2007). Poststructuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT. En J. Cummins y C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 949-968). Norwell: Springer Publishers.
- Morgan, C. y Cain, A. (2000). *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2010a). Identity, literacy, and English-language teaching. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 28(1), 1-13.
- Norton, B. (2010b). Language and identity. En N. H. Hornberger y S. L. McKay (eds.), *Sociolinguistics*

- and language education* (pp. 349-369). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). Identity and second language acquisition. En C. A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-8). Nueva Jersey: Blackwell Publishing Ltd. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0521>
- Norton, B. (2014). Identity and poststructuralist theory in SLA. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 59-74). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. y Gao, Y. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18(1), 109-120. DOI <https://doi.org/10.1075/japc.18.1.07nor>
- Norton, B. y Morgan, B. (2013). Poststructuralism. En C. A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Nueva Jersey: Blackwell Publishing Ltd. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0924>
- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Porto, M. (2013). Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context of Argentina. En S. Barboni y M. Porto (comp.), *Language education from a South American perspective: What does Latin America have to say?* (pp. 41-81). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Rahimivand, M. y Kuhi, D. (2014). An exploration of discursual construction of identity in academic writing. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 98, 1492-1501. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.570>
- Ramanathan, V. y Kaplan, R. B. (1996). Audience and voice in current L1 composition texts: Some implications for ESL student writers. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 21-34.
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. Nueva York: Routledge.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ryan, S. e Irie, K. (2014). Imagined and possible selves: Stories we tell ourselves about ourselves. En S. Mercer y M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp.109-126). Bristol: Multilingual Matters.




Tendencias en la
investigación de
prácticas letradas
para la formación
docente



ARTÍCULO DE REVISIÓN

Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura

Academic literacy practices beyond deficit: a critical literature review

Luanda Sito* , Emilce Moreno** 

Resumen

¿Qué relaciones podemos derivar al acercar las discusiones sobre literacidad académica a la formación docente? En esta revisión de literatura se analizan los aportes que posibilita la perspectiva de la literacidad académica para la enseñanza del lenguaje en la formación profesional, en especial para la formación de maestros. Desde los nuevos estudios de literacidad (NEL) se comprende la lectura y la escritura académicas como prácticas incrustadas en contextos sociales; se trata de un marco de oposición a enfoques convencionales de enseñanza de la escritura, en relación con la epistemología y la construcción de conocimiento. Partiendo de este campo de estudios, se analizan cincuenta referencias, que constituyen investigaciones empíricas publicadas en revistas indexadas en los últimos diez años, y trabajos clásicos del campo. Se trata de una investigación cualitativa e interpretativa, en la que se retoman algunos trabajos clásicos y se conectan con las categorías de análisis: 1) literacidad académica a través de las disciplinas, 2) pedagogía de la escritura y la lectura, 3) trayectoria universitaria estudiantil, 4) prácticas letradas académicas: tensiones en los procesos de apropiación, 5) literacidad digital. Los NEL, como marco de investigación crítico, plantean la necesidad de un cambio estructural en los programas de escritura que tenga en cuenta la experiencia del estudiante y generen prácticas dialógicas y equitativas para evitar la deserción. Igualmente, una parte de la revisión comprende que la decolonización del currículo no solo requiere un mejor acceso epistemológico a discursos académicos, sino también cuestionamientos críticos frente a estos discursos.

Palabras clave: literacidades, lectura y escritura académica, pedagogía, formación docente.

Abstract

What relationships can we derive by bringing academic literacy discussions closer to teacher education? This literature review analyzes the contributions made possible by the academic literacy perspective for language teaching in vocational training, especially for teacher and literacy pedagogy. From the New Literacy Studies (NLS), reading and writing in relation to epistemology and the construction of knowledge are explored; at the same time, the institutional relations of power and authority are taken into account, and their implications in the learning processes. Starting from this field of studies, 50 references are analyzed, either empirical research published in indexed journals published in the last ten years, or classic works in the field of literacy. The following trends are identified: 1) Academic literacy across disciplines, 2) Pedagogy of writing and reading, 3) Student university trajectories, 4) Academic literacy practices: tensions in appropriation processes, 5) Digital literacy. Taking the findings as a framework, the contributions of this critical perspective of written culture to language teaching are presented and some discussions are outlined for the future of critical praxis in teacher training.

Keywords: Literacies, academic reading and writing, pedagogy, teacher training.

* Doctora en Lingüística Aplicada de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente e investigadora, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia, Medellín. Correo electrónico: luanda.soares@udea.edu.co, luandasito@gmail.com

** Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Docente e investigadora, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, Bogotá. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co, emorenomo@gmail.com

Introducción

Hace más de una década, diferentes campos vienen indagando los impactos de la escritura en la formación universitaria (Zavala y Córdova, 2010; Carlino, 2013). En Latinoamérica, los campos de literacidad académica y alfabetización académica desde los nuevos estudios de literacidad (NEL, en inglés *new literacy studies*) ganaron un gran protagonismo, apuntando aspectos clave en el proceso de la formación profesional, como el impacto de las relaciones institucionales de poder y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje y el reconocimiento del lugar que ocupa el lenguaje en ello. Sumándonos a este esfuerzo, en este artículo realizamos una revisión de literatura del campo para analizar los aportes de la literacidad académica para las pedagogías de la enseñanza del lenguaje en la formación profesional de maestros.

Específicamente, se analizan alrededor de cincuenta artículos en el campo de la literacidad académica, entre investigaciones empíricas publicadas en revistas indexadas y trabajos clásicos publicados en los últimos diez años, y se identifican algunas tendencias en el área.

Para tejer relaciones entre discusiones sobre la literacidad académica y la formación docente, organizamos este artículo de la siguiente manera: inicialmente, se presentan los lentes teóricos base de las autoras. Luego, se plantea la metodología empleada. A continuación, se presenta la revisión de literatura a partir de cinco categorías de análisis. Finalmente, se interpretan los resultados para derivar unos aportes y retos al campo de la formación docente.

Lentes teóricos: la literacidad académica como un modelo de estudio de las prácticas lectoras y escritoras

La literacidad académica (o su sigla en inglés, ACLITS) es una rama de estudios que emerge de los NEL para abordar el uso del lenguaje en la esfera universitaria. Para empezar, retomamos los presupuestos y rupturas teóricas desde esta perspectiva,

para posteriormente resaltar los aspectos distintivos del campo de la literacidad académica.

La agenda investigativa de la perspectiva socio-cultural de los estudios del lenguaje se construye en torno a preguntas sobre los conflictos y desigualdades en el acceso a la cultura escrita. Temas como el acceso a la cultura escrita, el (an)alfabetismo, la educación bilingüe e intercultural, las literacidades múltiples, la literacidad digital y la escolarización y los procesos de formación docente son clásicos en los NEL (Moreno y Sito, 2019). Los trabajos en este campo buscan reconocer los modos como los sujetos usan la escritura en sus interacciones sociales, cómo la valorizan y la significan, y lo que hacen con ella (Heath, 2004; Street, 1984; Kleiman, 1995; Zavala, Niño-Murcia, Ames, 2004; Jung, 2009; Kalman y Street, 2009). Además, en este ejercicio de indagación, se propone “entender cómo las prácticas de cultura escrita son construidas socialmente, históricamente situadas, desigualmente distribuidas, y producidas en el marco de otras prácticas y relaciones sociales que les otorgan sentido” (Cragolino, 2019, p. 235).

Para ello, es importante reconocer las rupturas que provocaron sus estudios clásicos entre los años 1970 y 1980, como Street (1984), frente a la tradición previa de estudios sobre la escritura. Hernández (2019) resume tres rupturas de los NEL: la primera es el rechazo a la hipótesis de la *gran división*, que consideraba la existencia de una diferencia cognitiva entre poblaciones ágrafas y con escritura. La segunda es la distinción conceptual de los modelos autónomo e ideológico de literacidad (Street, 1984); esta diferenciación fue fundamental para comprender los estudios científicos sobre la escritura, así como para consolidar una vertiente de perspectiva crítica, histórica y social. Y la tercera ruptura que destaca el autor es el reconocimiento de que las prácticas letradas “son inseparables de discursos, entendidos como sistemas sociales de significado que median la constitución de posiciones de sujeto” (p. 367), lo que, a su vez, contribuyó a la comprensión de la orientación clásica de los NEL en torno a “estudiar las prácticas letradas en

ámbitos culturales específicos y pasar de lo ‘universal’ a lo ‘particular’ con la ayuda de métodos etnográficos” (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004, p. 9).

Estas tres rupturas planteadas por Hernández (2019) son muy importantes para generar una agenda investigativa que parta de los contextos sociohistóricos de cada país, develando cómo se construye el *status quo*, e indagando cómo transformar las realidades sociales. En este sentido, los NEL visibilizan una preocupación por las relaciones de poder y desigualdades en la sociedad, proponen una orientación hacia perspectivas críticas, que permitan reconocer “lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural” (Hernández, 2019, p. 369); y promueven una indagación constante de los propósitos que tenemos como formadores e investigadores frente al acceso a la cultura escrita.

Una mirada de los NEL hacia los contextos académicos

Las rupturas teóricas heredadas de los NEL derivan en un giro social hacia el abordaje del lenguaje en la universidad. Así, al anclarse desde una postura histórica, social y crítica, estos estudios toman como objeto las prácticas lectoras y escritoras en la esfera académica, contemplando tres elementos importantes: la identidad, la epistemología y el poder.

Desde esta perspectiva, se desafía la creencia de que las prácticas de lectura y escritura tienen que ver con la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas que se pueden aprender y utilizar en cualquier contexto nuevo. Por el contrario, desde este marco se reconoce que las prácticas letradas están integradas social y culturalmente, que varían de un contexto a otro y que conllevan relaciones de poder (Heath, 2004; Street 1984). Esta discusión es abordada por Lea y Street (1998, 2006), quienes conceptualizan la escritura en contextos académicos mediante tres modelos: 1) el *modelo de habilidades* se basa en una concepción del lenguaje como habilidades e incorpora una visión del déficit hacia las prácticas de uso de lenguaje de los estudiantes; 2) el *modelo de socialización*

considera que para aprender el discurso académico se debe socializar a los estudiantes con los textos de esa esfera y 3) el *modelo de literacidades* propone formar al estudiante para negociar las prácticas letradas dominantes. Los autores defienden que tales modelos no son excluyentes. Y es de señalar que estos siguen vigentes para las prácticas de enseñanza en contextos universitarios, también en contextos latinoamericanos.

En un estado del arte, Lillis y Scott (2007) han definido este campo de investigación como una epistemología específica de investigación y como una ideología de transformación, que se basa en diferentes tradiciones como el análisis crítico del discurso, la antropología cultural y la sociolingüística. También Fiad (2015, 2016), por ejemplo, destaca que, en el contexto brasileño, muchos estudios sobre literacidad académica se realizan de forma interdisciplinar, dialogando con teorías como los estudios del texto y del discurso, o con las teorías bajtinianas, como los géneros discursivos.

Esta ampliación de la mirada hacia el uso de lenguaje en contexto académico implicó un giro para entender estas dimensiones –que son nuevas para los centros de lectura y escritura (Molina y López, 2019)–, lo cual derivó en cambios teóricos y metodológicos del campo. Según el trabajo de Lillis y Scott (2007), estas transformaciones implican pasar de un énfasis de estudio en el *texto* hacia un acento en la *práctica social*; o sea, involucrar los textos y las acciones en torno a ellos, desde sus contextos de producción, circulación y recepción. En la epistemología, podemos identificar las tensiones entre las prácticas discursivas previas de los estudiantes y los nuevos discursos disciplinarios enmarcados históricamente y en disputa (Lillis, 1999).

Es importante señalar que los estudios de literacidad académica son recientes en países latinoamericanos, donde hay mayor discusión sobre alfabetización académica (Carlino, 2005). En una revisión sobre las perspectivas teóricas que suelen abordar el tema, Moreno (2019a) destaca dos principales tendencias: la alfabetización académica, que tiene como objetivo analizar cómo se

relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje, y proponer didácticas en beneficio de la formación de los estudiantes; y la literacidad académica, perspectiva cuyo objetivo es comprender el uso del lenguaje en la esfera universitaria, rompiendo con una concepción instrumental de la escritura. De hecho, una preocupación constante de las investigaciones es vislumbrar “espacios para la construcción de alternativas y de una ‘tercera vía’ en formas de usar la escritura para responder, apropiarse y transformar las formas de producción de conocimiento en contextos interculturales, incluyendo sus formas de decir y hacer” (Sito, 2018, p. 825, traducción nuestra), desde un marco que rechace el paradigma del déficit.

También es interesante señalar que, a pesar de la pequeña producción, las investigaciones sobre literacidad académica en Latinoamérica se destacan por un abordaje crítico de las relaciones de poder, que se enmarca en una demanda social hacia las universidades para que abran la academia a grupos históricamente excluidos de su contexto, así como a una gama más amplia de prácticas semióticas distintas al ensayo (Lillis, 1999; Zavala, 2009; Sito y Kleiman, 2017). De acuerdo con lo anterior, estos estudios buscan desnaturalizar las concepciones sobre las prácticas letradas dominantes, a partir de un examen crítico de estas. El ejercicio investigativo es realizado hacia el uso social del lenguaje, en el marco del modelo ideológico de literacidad (Street, 1984), el cual reconoce que nuestras prácticas letradas son atravesadas por relaciones de poder, así como son intrínsecas a los contextos sociohistóricos de los cuales emergen.

Considerando la geopolítica de conocimiento, se asume, además, que las prácticas letradas se tornan racializadas, generificadas y marcadas por identidades de clase (Heath, 2004; Cook-Gumperz, 1991; Zavala y Córdoba, 2010; Souza, 2011; Sito y Kleiman, 2017; Sito, 2018). Estas situaciones de marginalidad y exclusión pueden ser leídas como escenarios del *sur global* que nos propone Boaventura de Sousa Santos, al entender el sur como una metáfora del sufrimiento humano derivado

del capitalismo, del patriarcado y del colonialismo (Santos, 2009; Moita Lopes, 2013). Y estos escenarios del sur global tienen mucho para aportar a la revisión de las nociones de lengua, lenguaje, cultura y sociedad, cuyo resultado en el caso de los NEL, como destaca Jouve-Martín (2009), “no es simplemente describir prácticas o eventos letrados; es también reflexionar sobre cómo históricamente se ha pensado sobre la escritura y cómo esa historia determina la forma en la que dichos eventos y prácticas son conceptualizados” (p. 388).

Luego de presentar el marco conceptual de donde partimos, pasamos a las secciones de metodología y análisis de los datos, para finalizar destacando que los NEL como marco de investigación crítico plantean la necesidad de un cambio estructural en los programas de escritura, con el fin de que estos tengan en cuenta la experiencia del estudiante y generen prácticas dialógicas y equitativas para evitar la deserción. Igualmente, una parte de la revisión comprende que la decolonización del currículo no solo requiere un mejor acceso epistemológico a discursos académicos dominantes, sino también cuestionamientos críticos frente a estos discursos. La pregunta orientadora de nuestra revisión fue: ¿Cuál es el balance de revisión de estudios empíricos en el campo de la literacidad académica?, de cara a comprender su aporte a la formación de docentes de lenguaje.

Metodología

Para abordar la pregunta de investigación que impulsa nuestra revisión crítica, buscamos estudios empíricos relacionados con literacidad académica (Lea y Street, 1998). Se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos de Web of Science y Scopus de los últimos diez años. Igualmente, se consideraron trabajos clásicos en el campo, de diferentes países, que permitieran entender la problematización sobre la enseñanza de la lectura y escritura, como procesos transferibles de un contexto a otro (Ivanič y Lea, 2006; Lea y Street, 1998; Lillis, 2001; Zavala y Córdoba, 2010), así

mismo, hilar estos antecedentes con las discusiones más actuales. Las palabras clave empleadas fueron: literacidad académica, lectura y escritura académica, *letramento académico*, pedagogía de la escritura universitaria (en español, portugués e inglés). Esta es una investigación cuyo diseño es cualitativo e interpretativo de tipo documental.

Criterios de inclusión y exclusión

La búsqueda se limitó a los estudios en inglés, portugués y español que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: estudios empíricos revisados por pares que se fundamentaran en los NEL en torno a la enseñanza de la lectura y escritura académica. Alineados a estos, se encontraron investigaciones sobre literacidad digital desde este enfoque crítico¹. Se excluyeron revisiones de literatura, estudios que no se fundamentaron en los NEL y que abordaran la escritura académica en términos generales desde otras perspectivas teóricas.

Análisis de los datos

Se encontraron 50 artículos, de los cuales se registraron datos clave en una matriz analítica: título, autores, año, país, objetivo del artículo, metodología, población, principales hallazgos. La etapa posterior a la identificación de los artículos implicó una categorización de cada uno, señalando temáticas gruesas derivadas de una lectura analítica, que tuvo como base un rastreo inicial en el estudio de Moreno y Sito (2019). La codificación de cada artículo sirvió como base para la construcción y comprensión de las categorías asociadas, como se aprecia en la [tabla 1](#).

En la categorización se depuró la información según los ejes de búsqueda y dominios establecidos y para el procesamiento intermedio de la información se utilizó el *software Nvivo*.

Las investigadoras descartaron algunas categorías cualitativas que resultaron poco productivas en el corpus (p. ej., prácticas vernáculas) y se desarrolló una serie de códigos emergentes asociados a los dominios para evidenciar las categorías cualitativas con información significativa de los textos (Miles y Huberman, 1994).

Resultados y discusión: hacia la integración de la literacidad académica en las prácticas de enseñanza

Este análisis revela que las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario tienen un correlato con las culturas, los entornos multiculturales, multilingües y multidisciplinares. De este modo, en consonancia con los NEL, sugiere que, en lugar de tener una visión deficiente del aprendizaje, a través de los procesos de alfabetización y de enculturación, sería necesaria una apertura al reconocimiento de la diversidad de prácticas letradas y de las prácticas vernáculas y escolares que traen los estudiantes. A continuación, se explican estos hallazgos a través de las categorías derivadas del análisis de los artículos ([figura 1](#))

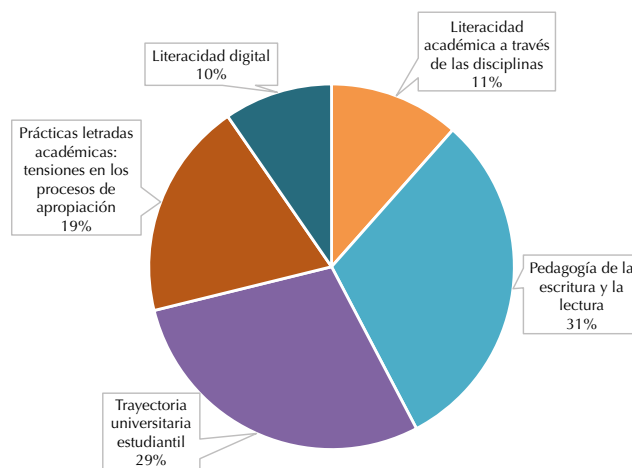


Figura 1. Porcentaje de cobertura de las categorías en los artículos

Fuente: elaboración propia.

¹ Es importante señalar que sobre literacidad digital o literacidad multimodal podría realizarse un estado del arte aparte, debido a que hay diversidad de estudios al respecto. No obstante, en la presente investigación se incluyó como categoría que refleja una preocupación desde los NEL por la multimodalidad y la composición multimodal, una extensión de las prácticas de escritura a nivel vernacular y académico.

Tabla 1. Categoría de análisis cualitativo

Categorías	Definición	Conteo	Dominios identificados
Literacidad académica a través de las disciplinas	Estudios relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura universitaria desde la perspectiva de los NEL (Lea y Street, 1998), cuyo interés está en que son prácticas diversas y situadas en contextos disciplinarios también situados ideológicamente. De ahí que se amplíe la problematización a escritores individuales, a las convenciones y las prácticas hegemónicas de escritura y las prácticas de producción de conocimiento (Lillis y Tuck, 2016) que desde una visión crítica podrían ser más dialógicas y equitativas.	12	Diversidad de prácticas letradas situadas disciplinariamente. Usos contextuales del lenguaje y significados asociados a epistemologías y prácticas. Superación del discurso del déficit y cursos remediales. Llamado a la educación superior a hacer explícitas sus prácticas y convenciones.
Pedagogía de la escritura y la lectura	Estudios que indagan cuáles son las formas en que los estudiantes pueden aprender de modos alternativos, dialógicos en los que se puedan construir comunidades de aprendizaje, así como aquellos que formulan pedagogías de revisión.	31	Diseño de cursos desde los NEL. Pedagogía de la revisión. Enfoques pedagógicos centrados en la identidad del estudiante. Necesidad de cambios curriculares como parte integral de la teoría, la práctica y la investigación.
Trayectoria universitaria estudiantil	Estudios que abordan las prácticas académicas en los trayectos formativos universitarios desde la identidad, los ciclos de vida y las formas en que los estudiantes develan las prácticas institucionales del misterio.	29	“Prácticas institucionales del misterio” (Lillis, 1999). Identidad del estudiante. Trayectorias de estudiantes en condiciones de desigualdad.
Prácticas letradas académicas: tensiones en los procesos de apropiación	Estudios que indagan el conflicto y la desigualdad que afectan el proceso de apropiación de las prácticas letradas académicas.	19	Decolonialidad. Voz, agencia de estudiantes en contextos desiguales. Contexto sociohistórico marcado por procesos coloniales.
Literacidad digital	Estudios que desde la perspectiva de los NEL abordan la comunicación en entornos en línea y la hipertextualidad (Goodfellow, 2004; Crook, 2005), es decir, se constituyen en prácticas letradas de los estudiantes en términos de sus propios usos a través de las TIC.	10	Multimodalidad Escritura multimodal Identidad de estudiantes en las redes sociales

Fuente: elaboración propia.

Literacidad académica a través de las disciplinas

La escritura en el contexto universitario ha empezado a ser comprendida como prácticas académicas que dependen de las culturas institucionales en que se producen (Bazerman, 1988). La literacidad académica ha venido abordando este tema desde las perspectivas estudiantiles con preguntas y horizontes de carácter crítico sobre el lenguaje y la escritura en la universidad (Lillis, 1997; Ivanič, 1998; Lea y Street, 1998). Estos estudios muestran

que, con la masificación de la universidad, las problemáticas relacionadas con la producción escrita asociadas a los antecedentes de los estudiantes podrían agudizarse (Lillis, 1997), especialmente, en el contexto anglosajón. De ahí que desde los NEL se señalan las cuestiones de identidad social y poder institucional en la escritura (Lillis, 2001), frente a lo siguiente: por un lado, la deconstrucción de la idea de cursos *genéricos remediales* basados en la escritura como una habilidad vs. el *reconocimiento de lo disciplinar* y, por otro, los *géneros discursivos desde la literacidad académica*.

En cuanto a los cursos genéricos vs. el reconocimiento de lo disciplinar, los cursos basados en habilidades se documentan desde la década de 1990, principalmente en el caso de universidades de Reino Unido, en las que se ofrecía un apoyo lingüístico o clases de comunicación (Ivanič y Lea, 2006). Se trataba de prácticas centradas en cuestiones gramaticales, de corrección estilística o de logro de un conjunto particular de habilidades cognitivas que podrían ser utilizadas en contextos similares (Lea, 2004; Lea y Street, 1998).

En contraposición a un modelo basado en el déficit de la escritura del estudiante, desde los NEL se plantea que aprender en la universidad, a través de la escritura, implica adaptarse a nuevas formas de interpretar y organizar el conocimiento (Lillis y Scott, 2007; Mann, 2001; Haggis, 2006). Se aborda e investiga la escritura académica anclada al contexto social, que pone en relieve la práctica y el estudiante en cuanto a las relaciones de poder, la identidad y la construcción de conocimiento inscrito ideológicamente (Lea y Street, 1998, 2006; Lillis, 2003). Igualmente, esta práctica se ve socialmente integrada en una comunidad específica (Barton, Hamilton e Ivanič, 2000).

Dentro de esta perspectiva se encuentran diversos estudios que problematizan la mirada deficitaria y plantean análisis de estudiantes desde su voz, su subjetividad e identidad en el ámbito académico (Badenhorst *et al.*, 2014; Goodfellow, 2005; Boughey, 2014; Boughey y McKenna, 2016, 2017; Lillis, 2017). También en esa línea hay otros estudios (Lillis y Tuck, 2016; Vargas-Franco, 2016) que, a través de las voces de los escritores universitarios, abogan por redefinir las prácticas letradas en comunidades disciplinarias, que pueden estar muy centradas en los textos, las convenciones y las normas, pero que requieren ser construidas, negociadas y evaluadas en el marco de los miembros de la comunidad académica. Se trata de comprender las prácticas letradas enmarcadas en los campos disciplinares estudiados, lo cual implica analizar la relación entre el objeto de estudio, el método y las literacidades de modo contextual.

Otro aspecto que distingue los NEL es el reconocimiento de los géneros discursivos, que presenta diferencias de abordaje desde los movimientos escribir en las disciplinas y escribir a través del currículum, así como inglés con fines académicos (*English for Academic Purposes*) (p. ej. Swales, 1990) y la lingüística sistémica funcional (SFL, por su sigla en inglés) de la Escuela de Sydney (p. ej. Martin, 1993), que proveen marcos de instrucción de la escritura a través del análisis textual para controlar los discursos disciplinares. Como explica Hyland (2008), “los enfoques de género les dan a los estudiantes una comprensión explícita de cómo se estructuran los textos de destino y por qué se escriben en la forma en que están” (p. 547).

Ormerod e Ivanič (2000) sostienen que las prácticas letradas pueden deducirse de las características de los textos situados en el medio ambiente. Los textos no son solo una forma de representación verbal y visual, sino también evidencia permanente y material (Tusting, 2000) que consta de características físicas distintas. Entonces, los géneros no serían asumidos desde sus estructuras, sus características lingüísticas y retóricas *per se*, sino en su funcionamiento como *artefactos* (Hamilton, 2000), qué hacen los sujetos con estos y cómo median en las prácticas letradas.

De hecho, desde la literacidad académica se critica fuertemente el papel central de los textos, llamando *normativos* a los enfoques basados en el género (Lillis y Scott, 2007). Estudios como el de Lillis (2006) son un ejemplo de cómo a través de diálogos entre tutor y alumno se puede hacer que el lenguaje sea visible y darles a los estudiantes oportunidades para desafiar las prácticas de literacidad dominantes. El principal mensaje que emerge de los NEL es que los estudiantes no deberían ser simplemente introducidos en la escritura académica a través de análisis de textos de la disciplina específica, sino que deben ser apoyados en el desarrollo de una conciencia crítica de las convenciones disciplinares para poder desafiarlas (Lillis, 2006; Lea, 2004; Ivanič, 1998).

Pedagogía de la lectura y la escritura

La dimensión pedagógica de la literacidad académica ha sido explorada a través de estudios etnográficos, vinculando la escritura a las relaciones de poder que configuran las identidades disciplinares de los estudiantes en diversos contextos y a instancias de producción y evaluación (Hernández, 2009; Ivanič, 1998; Jones, Turner y Street, 1999; Lea y Street, 1998, 1999; Lea y Stierer, 1999; Lillis, 2001, 2003; Lillis y Curry, 2006; Zavala, 2009). Lo más novedoso en esta tendencia son los estudios que se preguntan por cuáles son las formas en que los estudiantes pueden aprender (a través de) la escritura de modos alternativos.

Lea (2004) retoma el concepto de *diseño* de Lillis (2003) para desarrollar un conjunto de principios sobre la configuración de un curso basado en el modelo de literacidades académicas en un entorno digital. Lea destaca que es necesario brindar al escritor una pedagogía que integre la teoría y la práctica y, además, que se vincule a la investigación. En una misma línea, Paxton y Frith (2014) plantean un estudio en ciencias, en el que enfatizan la importancia de un perfil etnográfico en la comprensión del contexto social para que los datos sobre la escritura académica proporcionen ideas sobre lo que podría resultar descuidado en el diseño curricular, por ejemplo, establecer vínculos entre los estudiantes y los maestros en la construcción de un informe científico y comprender cuáles son las razones de las dificultades estudiantiles con este tipo de lenguaje para poder intervenir. Otros estudios desde esta lógica (Lillis, 2017; Moreno, 2019a, 2019b; Moreno y Quevedo-Hidalgo, 2020; Wingate, 2014) muestran que, en el aprendizaje de cualquier disciplina, la planificación curricular y la evaluación requieren considerar la función de las prácticas letradas y que la teorización sobre estas puede aportar al diseño de los cursos.

De otro lado, como se ha señalado, se apela a prácticas de escritura académica que sirvan al desarrollo de la vida, en contraste con la enseñanza

genérica (Hunter y Tse, 2013; Lillis, 2001; Wingate, 2006, 2011). Por ejemplo, Sito, Vásquez-Ramírez y Méndez-Rendón (2019) presentan una experiencia pedagógica que pone en tensión formas de usar el lenguaje en la cotidianidad universitaria, en las cuales importa “no solo el fin, el para qué, sino también los medios de producción del discurso” (p. 434) y la diversidad de sujetos (estudiantes, profesores, tutores, gestores) en las prácticas letradas promovidas.

También el apoyo académico involucra estudios relacionados con la importancia de la revisión entre pares (Vargas-Franco, 2014) como aporte a la autorregulación del aprendizaje, que incluye la apropiación de criterios de valoración de los textos y la relación simétrica entre tutores y escritores. Diferentes estudios han evidenciado el valor de la retroalimentación por parte de profesores, compañeros o tutores para estudiantes en el desarrollo de la escritura académica (Carless y Boud, 2018; Sritrakarn, 2018). Y, alineados con estos, se encuentran también estudios sobre multimodalidad (abordados más adelante), en los cuales los borradores de las tareas de los estudiantes reciben retroalimentación previamente a una presentación final (Bourelle *et al.*, 2017; Schmerbeck y Lucht, 2017).

Trayectoria universitaria estudiantil

Los estudios sobre trayectoria académica abordan particularmente la experiencia de estudiantes de pregrado en relación con la escritura, así como con las prácticas letradas de la nueva esfera de acción social. Estos estudios miran las prácticas formativas de la universidad desde la perspectiva de los estudiantes para derivar propuestas pedagógicas para la formación universitaria, observando aspectos como la dimensión emocional y social de la transición del estudiante (Lillis, 2001). Se destacan tres énfasis frecuentes en esta tendencia: i) la configuración de las prácticas letradas académicas; ii) los ciclos de vida de los estudiantes, y iii) las formas en que los estudiantes develan las prácticas veladas de la formación universitaria.

En el primer énfasis, la configuración de prácticas letradas académicas en los trayectos formativos de universitarios desde la identidad² del estudiante, se analizan los modos de relacionarse con la escritura y la lectura con el propósito de derivar propuestas pedagógicas y de formación investigativa, así como de denunciar relaciones de exclusión e invisibilidad que enfrentan los estudiantes. Un ejemplo es el trabajo de Birgin (2020), quien revisa la configuración de las prácticas letradas académicas y la construcción de las identidades de los estudiantes ingresantes a las carreras de Letras, a partir de diarios elaborados por los mismos estudiantes, siendo el diario herramienta formativa e instrumento metodológico del estudio. Birgin destaca que las categorías de análisis resultantes de la lectura de los diarios de los estudiantes abren ventanas para la observación tanto del modo en que ellos piensan sus prácticas como estudiantes de Letras, como en que se piensan a sí mismos como lectores y escritores en la universidad. Otro ejemplo es el estudio Valenzuela-Echeverri (2020), que caracteriza cómo los estudiantes se relacionan con la escritura investigativa por medio de técnicas etnográficas. En esta línea, Richards (2017) muestra cómo un abordaje más integral del lenguaje, que descentra la mirada del texto hacia las prácticas sociales que lo enmarcan efectivamente, ayuda a los estudiantes en su producción de textos escritos. Otros estudios abordan la configuración de prácticas letradas académicas de estudiantes plurilingües o grupos llamados *no tradicionales* (Egito y Silveira, 2018; Sousa, 2018; Blommaert y Horner, 2017; Bizon, 2013), o sea, estudiantes que provienen de grupos que fueron históricamente excluidos del sistema universitario y son, en su gran mayoría, la primera generación en la universidad.

En el segundo énfasis, encontramos trabajos que profundizan en las trayectorias, observando los ciclos de vida de los estudiantes, para mirar su

proceso de apropiación de las prácticas letradas académicas. Se destacan aspectos como el contexto biográfico, las múltiples dimensiones de la vida de los estudiantes que suelen ser invisibles para la formación y la comprensión del papel que cumple la cultura escrita en la identidad del estudiante (Henaó-Salazar y Londoño-Vásquez, 2017; Londoño-Vásquez y Bermudez, 2017). En esta mirada hacia los ciclos de vida, también se destacan los trabajos que analizan la identidad en el discurso académico (Ivanič, 1998; Flowerdew y Wang, 2015), así como los factores que afectan las experiencias de escritura académica de los nuevos estudiantes y producen confusión, indeterminación y desestabilización emocional (Gourlay, 2009).

En el tercer énfasis, están los estudios que buscan identificar las formas en que los estudiantes develan las prácticas veladas de la formación universitaria. En diálogo con la noción de *prácticas institucionales del misterio* (Lillis, 1999), los estudios de este énfasis abordan experiencias que suelen ser descritas mediante la metáfora de la batalla o la lucha por acomodarse a las convenciones particulares de la escritura exigida en la universidad, o por transformarlas. El principal objetivo del concepto es mostrar que estas convenciones no necesariamente son accesibles ni familiares para los estudiantes ingresantes; y esto, por lo general, conlleva desventajas incluso para quienes no siempre tienen dificultades en el manejo del lenguaje antes de ingresar a la universidad (Starfield, 2002; Blommaert, 2005). En esta línea, que es muy fructífera en las investigaciones latinoamericanas, se encuentran estudios como los de Lillis (2001), Zavala (2009, 2011), McLean (2014), Fischer (2011) y Sito y Kleiman (2017), que evidencian la necesidad de reconocer en las prácticas de escritura la identidad y la agencia³ del estudiante, como factores esenciales en la construcción de su voz como autores.

2 La noción de *identidad*, en diálogo con la teoría social contemporánea, es fluida, construida de forma contextual e histórica, y se asocia con el sentimiento de pertenencia a una comunidad. En el caso de las prácticas letradas tendría que ver con el conocimiento del estudiante, el poder ser, hacer y participar en las conversaciones de su comunidad académica.

3 La agencia se refiere a "la capacidad de actuar de forma mediada socioculturalmente" (Ahearn, 2001, p. 109). Dentro de lo sociocultural estaría el análisis del escritor inmerso en estructuras sociales complejas como el acceso a prácticas letradas especializadas de las disciplinas.

En una mirada hacia el misterio de las prácticas letradas profesionales, McLean (2014) examina las experiencias de la construcción de estudiantes de Derecho de primer año, en torno a su identidad profesional, a través de la escritura, identificando que ellos no reconocen la manera en que el escritor se relaciona con su audiencia, es decir, el posicionamiento⁴ de su yo. Esas prácticas veladas son también objeto de estudio de Fischer (2011), quien retoma el concepto de *dimensiones escondidas* (Street, 2010) para identificarlas y comprender su rol en la formación en Ingeniería Textil, durante la producción de un informe.

Otros trabajos abordan las prácticas veladas que emergen ante estudiantes universitarios de grupos históricamente excluidos. Los estudios de Zavala (2009, 2011) evidencian que la identidad, la voz y la agencia se entrelazan en las trayectorias de estudiantes quechuahablantes de pregrado y posgrado en el campo de las ciencias sociales y humanas. A través de sus testimonios se puede ver “cómo la literacidad académica constituye un discurso construido históricamente con claros efectos ideológicos” (Zavala, 2009, p. 351). Los estudios en contextos multilingües muestran que la agencia es “compleja y ambigua y que no necesariamente se debe definir solo como empoderamiento, resistencia u oposición” (Ahearn, 2001, citado por Zavala, 2011, p. 63). Esta complejidad también se ve reflejada en experiencias universitarias de jóvenes afrodescendientes e indígenas que ingresaron a universidades públicas de países latinoamericanos. Sito y Kleiman (2017) identifican los modos en que los estudiantes eran marcados por el estigma racial y las implicaciones de esto en su participación en la esfera académica, destacando que sus trayectorias mostraban diferentes estrategias para lograr el éxito de culminar sus carreras. En sus análisis, van mostrando cómo los estudiantes logran ir develando las prácticas

institucionales del misterio y, a la par, construyendo estrategias para permanecer en la universidad.

Prácticas letradas académicas: tensiones en los procesos de apropiación

Esta tendencia es una ramificación de la trayectoria estudiantil, dado que profundiza en las tensiones en los procesos de apropiación de las prácticas letradas académicas. Como discuten Zavala (2009) y Soler (2013), el debate de la crisis de escritura suele ser un tema común en la educación básica, pero cuando llega a la educación superior, muchos docentes y directivos omiten la responsabilidad institucional que tenemos frente al reto de abrir las puertas de la universidad y apropiarse de nuevos saberes, prácticas y discursos para redimensionar la producción de conocimiento. Justamente los estudios de esta tendencia tienen como objeto las tensiones en la apropiación de las prácticas letradas, y son muy presentes en la literatura reciente en Latinoamérica, marcados por una perspectiva crítica de los estudios decoloniales, como mostramos a continuación.

Se trata de estudios que dialogan con perspectivas críticas que permiten diseñar investigaciones que develan y deconstruyen las relaciones de poder establecidas, así como se preocupan por encontrar alternativas para los choques de las zonas de contacto, abordando las prácticas de re-existencias, entendidas en estos estudios como “creación, reinención o transformación de prácticas y saberes dominantes por parte de grupos cuyo objetivo es subvertir una situación de subalternidad” (Kleiman y Sito, 2016, p. 180, traducción nuestra).

Estos estudios abordan una variedad de temas que tienen su anclaje en una pregunta por el conflicto y la desigualdad; allí aparecen temáticas como las dimensiones escondidas y la movilidad académica; tensiones en los procesos de (re)(des) territorialización (Nogueira, 2018); el diálogo entre tutores y estudiantes (Van Heerden, Clarence

⁴ El concepto de *posicionamiento* hace referencia a que “todo lo que se escribe dice algo sobre nosotros y el tipo de relaciones que queremos establecer con nuestros lectores” (Hyland, 2002, p. 352).

y Bharuthram, 2016), con el fin de encontrar un terreno común; las representaciones sociales de la escritura en experiencias de estudiantes de pregrado (Tapia-Ladino y Marinkovich, 2013); la voz del autor y características culturales en la producción textual (Hernández, 2018); el papel de las luchas en torno a la escritura y la construcción de la identidad desde una visión decolonial (Zavala y Córdova, 2010; Soler, 2013; Sito, 2016, 2018).

Estas discusiones sobre los conflictos son potencializadas con la noción de *colonialidad*, foco de los trabajos de Sito (2018) y Soler (2013), por ejemplo, quienes examinan las experiencias de estudiantes universitarios afrodescendientes e indígenas, marcadas por historias de exclusión, marginalidad y luchas. Sito (2018) analiza un escenario intercultural, a partir del cual busca explicitar las estrategias que despliegan los estudiantes para apropiarse de las prácticas letradas académicas. En este proceso, va identificando sus formas de intentar construir una autoría en sus tesis de grado y, a la par, sostener un vínculo con sus comunidades de origen en la *zona de contacto*, como propone Canagarajah (1997). En un contexto similar, Soler (2013) examina situaciones de inclusión y exclusión presentes en los procesos de escritura académica, mostrando cómo los estudiantes van apropiándose del discurso académico, y cuáles representaciones sociales construyen frente a la cultura escrita.

En un número menor se encuentran trabajos que abordan las prácticas letradas en la trayectoria de otros actores, como estudiantes de posgrado y docentes universitarios. En la experiencia de estos últimos, se destacan los conflictos y retos en la publicación de artículos. En esta línea, está el trabajo de Curry y Lillis (2016), en el cual describen las tácticas y las estrategias utilizadas por docentes universitarios cuando quieren difundir sus trabajos a distintas audiencias (regional, nacional e internacional), en un marco de políticas para la producción de conocimiento que demanda un número cada vez más amplio de publicaciones en inglés.

Literacidad digital

La multimodalidad es “el campo que se encarga de cómo los individuos crean sentido con diferentes tipos de modos” (Rowse y Walsh, 2012, p. 144) e integra recursos semióticos de tipo visual, sonoro, lingüístico, espacial y de otros lenguajes junto a lo verbal en la producción de mensajes (Kress, 1997). Surge, entonces, la conceptualización de las *multiliteracidades*⁵ como pedagogía para dicha producción, las que establecen sinergia con los propósitos de los NEL desde su postura inclusiva y crítica.

El abanico de estudios de la *literacidad digital* desde el marco de los NEL es considerable y está en expansión, por lo cual en este artículo se limita a algunos estudios que muestran la variedad de discursos digitales, la visión del lenguaje y la escritura a través de diferentes soportes a nivel universitario (Vargas-Franco, 2016; Bourelle et al., 2017; Caverly et al., 2019).

En diversos contextos de educación superior se aboga por la inclusión de literacidades multimodales que promueven la inclusión en el currículo y la mirada pedagógica del aprendizaje mediante textos multimodales. Bourelle et al. (2017), por ejemplo, analizan un aula de comunicación técnica sobre la enseñanza del *e-portfolio* como género, mostrando diferentes posibilidades de las literacidades multimodales y cómo los estudiantes establecen en ellas sus identidades. Los autores plantean ejercicios de andamiaje con la intención de cambiar el énfasis en los productos e insistir en el proceso reflexivo. Un estudio cercano a este, pero centrado en el portafolio de fotografías es el de Schmerbeck y Lucht (2017), en el cual se incorporaron varias formas de evaluación formativa como la participación oral y el empleo de rúbricas.

Caverly et al. (2019) vinculan las prácticas letradas académicas, digitales y vernáculas al analizar las percepciones de estudiantes sobre su

⁵ De acuerdo con Rowse y Walsh (2012), las multiliteracidades son una propuesta pedagógica, planteada por el Nuevo Grupo de Londres a mediados de los noventa (New London Group, 1996), que defiende las nociones de diseño, diseños disponibles y rediseños para mirar las formas como construimos sentido con los textos modernos.

pasado, presente y sus futuras literacidades digitales durante su primer año en la universidad con el fin de examinar si utilizan prácticas, modos y eventos de literacidad digital de modo comparable con lo académico; por ejemplo, los vínculos entre prácticas letradas y juegos en línea con los que están familiarizados. En una dirección similar [Vargas-Franco \(2016\)](#), analiza las relaciones entre prácticas letradas e identidad en la red social Facebook en términos de las características de la escritura y de los diferentes tipos de textos multimodales que producen y leen los estudiantes y docentes universitarios seleccionados.

Otro estudio es el de [Huang \(2015\)](#), quien interroga las posibilidades de adoptar un enfoque multimodal para la argumentación académica utilizando cómics, video digital y PowerPoint. Ella argumenta a favor de hacer explícitos los potenciales y las limitaciones argumentación académica y las superposiciones entre las convenciones académicas y otras prácticas de creación de textos. Igualmente, [Archer \(2006\)](#) investiga cómo se pueden realizar argumentos a través de la interacción entre escritura e imagen; analiza las formas subyacentes de organizar el conocimiento, mostrando cómo se puede construir la argumentación a través de la narrativa, el contraste, la inducción y la clasificación para la comparación.

La comprensión de textos multimodales y los procesos de creación de significado requieren pedagogías que permitan generar aprendizajes, procesos de pensamiento y creación situados, mediante los cuales los estudiantes usen una amplia gama de recursos semióticos con tecnologías digitales, que les den expresividad, organicidad y movimiento a sus mensajes. Así mismo, estas pedagogías apelarán a la vinculación de profesores y estudiantes para navegar en diferentes plataformas y trabajar de modo colaborativo.

Luego de retomar las tendencias de estudios en el campo, y las categorías y preguntas emergentes en cada una de ellas, nos gustaría cerrar con un balance de estos hallazgos. Un elemento importante a destacar es la gran presencia de estudios

que indagan el conflicto y la desigualdad en la apropiación de prácticas letradas. Esta es la tendencia que más refleja una agenda latinoamericana en el abordaje de la literacidad académica, o lo que llama [Jouve-Martín \(2009\)](#) Latin American Literacy Studies (LALS). Los LALS, conforme plantea el autor, en coherencia con el modelo ideológico de literacidad, revelan un abordaje de la escritura que es “inseparable del estudio de la desigualdad y de las relaciones de poder que se establecen en distintos discursos y prácticas sociales” (p. 395), y por consecuencia antihegemónico. Esta postura la vemos marcada con fuerza en los aportes críticos y decoloniales de los estudios presentados, así como destacada en el contexto sociohistórico de sus objetos de estudio.

Los estudios revisados en el presente texto también se muestran como “parte de un movimiento intelectual más amplio que critica los modelos que guiaron el desarrollo intelectual, económico y político del continente” ([Jouve-Martín, 2009, p. 395](#)), y buscan deconstruir las herencias coloniales e inequitativas que están presentes en nuestros procesos formativos y cotidianos hasta hoy. Estas apuestas decoloniales y críticas, a pesar de que circulen en discursos de la formación docente, todavía no son fuertes en los currículos de nuestras licenciaturas en el contexto latinoamericano. De este modo, para finalizar, identificamos el aporte de las literacidades académicas a la formación docente.

Literacidad académica y su aporte a lo pedagógico

¿Qué relaciones podemos derivar al acercar las discusiones sobre literacidad académica a la formación docente? En estas palabras finales, queremos esbozar algunas posibles respuestas que nos permitan identificar una apuesta formativa más allá del *déficit*. El acceso a la cultura escrita es eje central de los estudios de literacidad. Como vemos en la discusión de [Kalman \(2003\)](#) y [Kleiman \(2010, 2019\)](#), entender las distintas trayectorias de

los sujetos en su proceso de apropiación de la cultura escrita es el horizonte de sentido de este campo de estudios, así como el propósito de derivar sugerencias para la formación docente y las políticas públicas.

Al inicio del siglo, Kalman (2003) llamaba la atención hacia la participación de distintos actores sociales en la cultura escrita. Este ejercicio contribuye a la educación, pues como señala Kalman, la comprensión de las maneras como los sujetos participan de la cultura escrita construyen su acceso a esta cultura y se apropian de ella “alimentará nuestra imaginación pedagógica para enriquecer las situaciones y actividades intencionalmente organizadas para enseñar a leer y escribir” (2003, p. 62).

En esta misma dirección Kleiman (2010, 2019) invita a ver la potencia de poner en diálogo las prácticas letradas de contextos escolares y no escolares como una forma de reconocer estrategias que disminuyan los obstáculos que se crean en el proceso de acceder a la cultura escrita, con base en estudios del Núcleo Letramento do Professor⁶. En este sentido, defiende que ese conocimiento de los usos de lenguaje en diferentes contextos fortalecerá la formación de formadores y maestros para su labor educativa, rechazando las visiones deficitarias e instrumentales de lenguaje.

Con base en la revisión de literatura intentamos mostrar un recorrido en el campo de literacidades académicas. En las tendencias emergentes en los estudios actuales, vemos un énfasis en distintos aspectos del complejo proceso de aprender y formar. En síntesis, destacamos que, entre las aristas destacadas, emergen el lenguaje académico, la formación, las trayectorias de estudiantes, la interacción de diferentes actores con las prácticas letradas del contexto universitario y la literacidad digital. Y estas tendencias, desde sus dimensiones, aportan a:

- visibilizar el lugar de las prácticas letradas a nivel curricular en el contexto académico;

- propiciar una mirada crítica y social hacia los usos de lenguaje, que se distancie de un paradigma deficitario;
- reconocer la necesidad de tener espacios de retroalimentación y evaluación entre docentes y estudiantes;
- propiciar trabajos de formación interdisciplinarios, entre docentes de lenguaje y expertos académicos de otras disciplinas;
- aportar a un proceso de explicitación de las políticas lingüísticas institucionales, así como de las prácticas letradas dominantes;
- identificar una responsabilidad institucional en la formación tanto de los estudiantes como de sus docentes y administrativos;
- valorar perspectivas etnográficas y longitudinales para comprender el proceso de apropiación del lenguaje académico, de modo situado históricamente.

Retos para la formación docente

Teniendo como marco las tendencias presentadas, planteamos cinco retos para el área de formación profesional y docente, que pueden ser vistos como futuras líneas de trabajo en docencia e investigación.

Un primer reto es *la ausencia de la oralidad*, hecho que nos invita a pensar el lugar de esta modalidad de lenguaje, articulada a una reflexión sobre los campos disciplinares y una integración con lo escritural y la multimodalidad. Por ejemplo, preguntarnos por qué es tan importante pensar la escucha en un área como la psicología clínica y qué estrategias puedo desarrollar como docente para enseñar esta forma de escucha a mis estudiantes.

El segundo reto es *la consolidación de una mayor incidencia política y curricular para propiciar cambios sociales*. Las investigaciones de las tendencias “Trayectoria universitaria estudiantil” y “Prácticas letradas académicas: tensiones en los procesos de apropiación” muestran conflictos que vivencian estudiantes y profesores en sus

⁶ El Núcleo Letramento do Professor aboga por contribuir para el desarrollo de programas de formación docente más pertinentes.

trayectorias, por cuenta de prácticas letradas dominantes, revelando inequidades. Sin embargo, si bien los resultados de estos estudios visibilizan la situación, no siempre se llevan a cabo acciones de cambio.

El tercer reto es *la visibilización del lenguaje en las formas de construir conocimiento en las disciplinas*. Se reconoce que la lectura y la escritura académica no son habilidades genéricas, y que los estudiantes aprenden a leer de acuerdo con sus marcos disciplinares, como los estudios de la tendencia “Literacidad académica a través de las disciplinas”. Esto requiere un cambio en las prácticas formativas universitarias, ya que tendrían que dar un giro y pasar a enseñar las prácticas discursivas en el marco de los cursos especializados.

El cuarto reto es *la tensión que existe en programas de formación entre las prácticas letradas del mundo científico* –llamados literacidad académica, disciplinar, científica– *y las prácticas letradas del mundo laboral* –también llamadas prácticas letradas profesionales, para el lugar de trabajo, o literacidad del profesor o docente–. En el caso de la formación docente inicial, debería ocuparse tanto de las prácticas letradas de su área de conocimiento, como de las prácticas letradas profesionales, entendidas como prácticas y conocimientos que son determinantes para que los profesores realicen actividades significativas para sus alumnos (Vianna et al., 2016).

El quinto reto *destaca la importancia de los desarrollos en literacidad digital*, que vinculen el uso de las tecnologías, estrategias didácticas y formación docente. El reto está en generar una postura que no dé protagonismo al dispositivo tecnológico *per se*, sino que realce una mirada pedagógica. Se requiere hacer explícita la gama de procesos y prácticas que permiten el acceso de los profesores y los estudiantes a realizar textos académicos multimodales, reconociendo su participación en culturas académicas, o sea, su voz.

De cara a estos retos, y conscientes de los avances investigativos de los estudios de literacidad académica, abogamos por una academia que

reoriente sus prácticas letradas académicas para propiciar una formación que fortalezca a los maestros en formación inicial, avanzada y continua. Este mismo debate se podría extender a otros campos de formación profesional que decidan reconocer el lugar de las prácticas letradas académicas para la formación y permanencia del estudiantado.

Palabras de cierre

La revisión de literatura develó que en Latinoamérica los acercamientos a las prácticas letradas desde los NEL están en ascenso. Como se ha argumentado, son estudios que ponen el acento en las prácticas en torno a los textos y el sentido que los estudiantes les otorgan a estos. De ahí que la investigación vaya más allá de los géneros o los productos escritos para entender que los lenguajes, los formatos, las convenciones y los escenarios en que participan hoy los universitarios son fluidos e inestables. Igualmente, supone que a través de las prácticas de literacidad se pueden desarrollar disposiciones para pensar diferente, como lo plantea Maldonado-Torres (2011), que describe el enfoque decolonial como “anclado en formas específicas de escepticismo y actitudes epistémicas a partir de las cuales se generan ciertas preguntas y la búsqueda de respuestas” (p. 1). Enfoque que, como se analizó, se vincula al de literacidad, dado que parte de esa visión crítica que pretende desestabilizar las ideologías en torno a la objetividad, la hegemonía, la estandarización que sustentan los discursos de producción de conocimiento, de manera que haya una apertura a otras epistemologías. De ahí la necesidad de generar espacios de crítica y revisión, pedagogías entre pares que puedan potenciar la retroalimentación y la comprensión de las prácticas letradas orales, escritas y digitales.

De otro lado, como se mostró, hay un número importante de estudios de experiencias que muestran formas de socialización estudiantil y pedagogías de la escritura, cuya riqueza está en mostrar cómo los estudiantes adquieren el conocimiento de la epistemología de la disciplina

y las convenciones de alfabetización a través de un largo proceso de enculturación, pese a que su conocimiento a menudo permanece “*tácito y desarticulado*” (Jacobs, 2005, p. 477). Pero a través de estudios en profundidad, se pueden entender las prácticas letradas, más allá de una visión instructiva o correctiva de la escritura, que muestre esa relación entre escritor e identidad. Se requiere problematizar el hecho de que, en la escritura académica, los estudiantes producen discursos dominantes como si fueran propios, o si ellos por sí mismos pudieran encontrar su posición e identidad, que puede ser confirmada, desafiada, reforzada o excluida en la interacción con las prácticas letradas de la educación superior (Ivanič, 1998).

Finalmente, para aquellos maestros que desean enseñar desde esta perspectiva, el desafío sería comprender que las prácticas letradas requieren involucrar las voces de los estudiantes, su bagaje cultural, su lengua, sus experiencias de vida, las relaciones de poder que atraviesan estas prácticas; así como la configuración de pedagogías dialógicas en las que, junto con sus pares, lean, escriban, argumenten en torno a los discursos dominantes, de diferentes géneros y tipos textuales, textos multimodales, noticias falsas, y se tejan puentes entre las prácticas letradas de la casa, la comunidad, el trabajo y las universitarias. Como un gran aporte latinoamericano, está la invitación a desplazar la mirada y visitar nuestra historia, reconociendo las herencias de la colonialidad para, desde este marco, apoyar los procesos de formación en los cuales los estudiantes encuentren un punto de entrada epistemológica en sincronía con los diversos discursos del entorno universitario y que ellos como sujetos críticos e históricos puedan construirse en medio de la diversidad cultural y lingüística de su entorno.

Reconocimientos

Este artículo deriva del proyecto de investigación “Círculos de escritura: analizando la formación investigativa en trayectorias de estudiantes tesistas”.

Agradecemos a la Universidad de Antioquia y a la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Referencias bibliográficas

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Archer, A. (2006). A multimodal approach to academic ‘literacies’: Problematizing the visual/verbal divide. *Language and Education*, 20(6), 449-462. DOI: <https://doi.org/10.2167/le677.0>
- Badenhorst, C., Moloney, C., Rosales, J., Dyer, J. y Ru, L. (2015). Beyond deficit: Graduate student research-writing pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945160>
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Theorizing reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Birgin, J. (2020). Pensar-se como lectores y escritores en la universidad. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 79-106. DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58077>
- Bizon, A. C. (2013). *Narrando o exame Celpe-Bras e o Convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. [Tesis de doctorado]. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v23.n41.861>
- Bloomaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge
- Blommaert, J. y Horner, B. (2017). Mobility and academic literacies: an epistolary conversation. *London Review of Education*, 15(1), 2-20. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.02>
- Boughey, C. (2014). What are we thinking of? A critical overview of approaches to developing academic literacy in south African higher education. *Journal for Language Teaching*, 47(2), 25-41. DOI: <https://doi.org/10.4314/jlt.v47i2.2>

- Boughey, C. y McKenna, S. (2016). Academic literacy and the decontextualised learner. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 4(2), 1-9.
- Boughey, C. y S. McKenna. (2017). Analysing an audit cycle: A critical realist account. *Studies in Higher Education*, 42(6), 963-75. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1072148>
- Bourelle, T., Bourelle, A., Spong, S. y Hendrickson, B. (2017). Online technical communication classroom, e-Portfolio assessment. *Journal of Business and Technical Communication*, 31(2), 222-255. DOI: <https://doi.org/10.1177/1050651916682288>.
- Canagarajah, A. S. (1997). Safe houses in the contact zone: Coping strategies of African-American students in the academy. *College Composition and Communication*, 48(2), 173-196. DOI: <https://doi.org/10.2307/358665>
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43, 1315-25. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Caverly, D., Payne, E., Castillo, A., Sarker, A., Threadgill, E. y West, D. (2019). Identifying digital literacies to build academic literacies. *Journal of College Reading and Learning*, 49(3), 170-205. DOI: <https://doi.org/10.1080/10790195.2019.1638218>
- Cook-Gumperz, J. (org.) (1991). *A construção social da alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cragolino, E. R. (2019). Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 233-247. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a03>
- Crook, C. (2005). Addressing research at the intersection of academic literacies and new technology. *International Journal of Educational Research*, 43(7-8), 509-518. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.006>
- Curry, M. J. y Lillis, T. (2016). Estratégias e táticas na produção de conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues. En R. S. Fiad (ed.), *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções* (pp. 11-64). Trad. Raquel S. Fiad y Flávia Miranda. São Carlos, Brasil: Pedro e João Editores.
- Egito, N. B. y Silveira, M. I. (2018). O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 799-819. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812983>.
- Fiad, R. S. (2015). Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, 6, 23-34. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>
- Fiad, R. S. (2016). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos, Brasil: Pedro e João Editores.
- Fischer, A. (2011). Práticas de letramento acadêmico em um curso de engenharia têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, 15(28), 37-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6160249>
- Flowerdew, J. y Wang, S. H. (2015). Identity in academic discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 81-99. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026719051400021X>
- Goodfellow, R. (2004). Online literacies & learning: Operational, cultural & critical dimensions. *Language and Education*, 18(5), 379-399. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/485/>. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780408666890>
- Goodfellow, R. (2005) Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university. *International Journal of Educational Research*, 43(7-8), 481-494. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/7847/>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.005>

- Gourlay, L. (2009). Threshold practices: becoming a student through academic literacies. *London Review of Education*, 7(2), 181-192. DOI: <https://doi.org/10.1080/14748460903003626>
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of “dumbing down”. *Studies in Higher Education*, 31(5), 521-535. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070600922709>.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton; M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 16-34). Londres: Routledge.
- Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-180). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Henaó-Salazar, J. I. y Londoño-Vásquez, D. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 15(1) 29-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i1.847>
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Hernández, G. (2018). Desenvolvimento ideológico-cultural e apropriação do discurso acadêmico entre estudantes universitários. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 771-798. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812989>.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Huang, C. (2015). *Argument as design: A multimodal approach to academic argument in a digital age*. [Tesis inédita]. Universidad de Ciudad del Cabo. Recuperado de <https://open.uct.ac.za/handle/11427/15554>
- Hunter, K. y Tse, H (2013). Making disciplinary writing and thinking practices an integral part of academic content teaching. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 227-39. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787413498037>
- Hyland, K. (2002). Directives: argument and engagement in academic writing. *Applied Linguistics*, 23(2), 215-239. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/23.2.215>
- Hyland, K. (2008). *Academic discourse*. Londres: Continuum.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Ivanič, R. y Lea, M., R. (2006). New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. En L. Ganobcsik-Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models* (pp. 06-15). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jacobs, C. (2005). On being an insider on the outside: New spaces for integrating academic literacies. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 475-487. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510500239091>
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (eds.) (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Jouve-Martín, J. R. (2009). Escritura, hegemonía y subalternidad: de los *New Literacy Studies* (NLS) a los *Latin American Literacy Studies* (LALS), and back. En J. Kalman y B. Street (coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 387-398). México: Siglo XXI, Crefal.
- Jung, N. (2009). *A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: UEPG.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México,

- 8(17), 37-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Kalman, J. y Street, B. (org.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- Kleiman, A.B. (1995) (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado Aberto.
- Kleiman, A.B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28(2), 375-400. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>
- Kleiman, A. B. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 387-416. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Kleiman, A. B. y Sito, L. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. En A. B. Kleiman y J. Assis (org.), *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 169-198). Campinas: Mercado de Letras.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Londres: England: Routledge.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756. DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>
- Lea, M.R. y Stierer, B. (eds.) (1999). *New contexts for student writing in higher education*. Buckingham: Open University Press/Higher Education Research Education.
- Lea, M. R. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-173. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M. R. y Street, B. (1999). Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. En C. Candlin y K. Hyland, *Writing: texts, processes and practices* (pp. 62-81). Londres: Longman. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315840390-4>
- Lea, M. R. y Street, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3): 182-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500789708666727>
- Lillis, T. (1999). Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (orgs.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues* (pp. 127-147). Amsterdam: John Benjamins Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.8.13lil>
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. (2003). Student writing as “academic literacies”: Drawing on bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Lillis, T. (2006) Moving towards an ‘academic literacies’ pedagogy: Dialogues of participation. En L. Ganobcsik-Williams (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices and models* (pp. 30-47). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lillis, T. (2017). Imagined, prescribed and actual text trajectories: The ‘problem’ with case notes in contemporary social work. *Text and Talk*, 37(4). Recuperado de <https://linguistlist.org/issues/28/28-3152.html>. DOI: <https://doi.org/10.1515/text-2017-0013>
- Lillis, T. y Curry, M. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088305283754>
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. DOI: <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lillis, T. y Tuck, J. (2016). Academic literacies: a critical lens on reading and writing in the academy. En K. Hyland y P. Shaw (eds.), *The Routledge*

- handbook of English for academic purposes* (pp. 30-43). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315657455>
- Londoño-Vásquez, D. A. y Bermúdez, H. L. (2017). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *RLCSNJ*, 16(1), 315-330. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x%x>
- Maldonado-Torres, N. (2011). Thinking through the decolonial turn: Post-continental interventions in theory, philosophy, and critique. An introduction. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2), 1-15. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/59w8j02x>
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>.
- Martin, J. R. (1993). Genre and literacy – modelling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172.
- McLean, N. D. (2014). *The formation of teaching identities among novice social science seminar tutors: a longitudinal study at the London School of Economics and Political Science*. EdD thesis. The Open University.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* 2a. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Moita Lopes, L. P. (2013). Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. En L. P. Moita Lopes (org.), *O português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolingüístico* (pp. 101-119). São Paulo: Parábola.
- Molina, V. y López, K. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. DOI: <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>.
- Moreno, E. (2019a). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Moreno, E. (2019b). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 249-269. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>
- Moreno, E. y Quevedo-Hidalgo, B. (2020). Scientific writing within the framework of a microbiology laboratory. *Signo y Pensamiento*, 39(76). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/30368>
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Nogueira, N. N. M. (2018). Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 951-982. Doi: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813030>.
- Ormerod, F. y Ivanič, R. (2000). Texts in practices: Interpreting the physical characteristics of texts. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 91-107). Londres: Routledge.
- Paxton, M. y Frith, V. (2014). Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design. *Higher Education*, 67(2), 171-182. Recuperado de www.jstor.org/stable/43648645. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9675-z>
- Richards, K. (2017). Academic literacies: The word is not enough. *Teaching in Higher Education*, 23(3):1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1360270>
- Rowell, J. y Walsh, M. (2012). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, and new literacies. *Brock Education Journal*, 20(1), 53-62. DOI: <https://doi.org/10.26522/brocked.v21i1.236>
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, Clacso.
- Schmerbeck, N. y Lucht, F. (2017). Assessment and photo projects for online portfolios. *Die Unterrichtspraxis/*

- Teaching German*, 50(1), 32-44. DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.12020>.
- Sito, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. [Tesis doctoral]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Sito, L. (2018). Ensaio das estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 821-852, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812992>
- Sito, L. y Kleiman, A. B. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Sito, L., Vásquez-Ramírez, L.Y. y Méndez-Rendón, J.C. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. DOI: <https://doi.org/10.14483/9789588782980>
- Sousa, A. (2018). O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 853-886. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966>
- Souza, A. L. S. (2011). *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Sritrakarn, N. (2018). A comparison of teacher's and senior students' feedback: Student attitudes and their writing improvement. *The Journal of Asia TEFL*, 15(2), 329-348. DOI: <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.1.329>
- Starfield, S. (2002). "I'm a second – language english speaker": Negotiating writer identity and authority in sociology one. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1(2), 121-140. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0102_02
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2010). Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, 28(2), 541-567. Recuperado de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/pdf>.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social. *RBLA*, 13(1), 145-169. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/v13n1a08>. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1984-63982013000100008>
- Tusting, K. (2000). "The new literacy studies and time". En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 33-50). Londres: Routledge.
- Valenzuela-Echeverri, C. E. (2020). Escribir e investigar en la universidad: saldos de una alianza olvidada. *Enunciación*, 25(1), 48-61. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.15567>
- Van Heerden, M., Clarence, S. y Bharuthram, S. (2016). What lies beneath: Exploring the deeper purposes of feedback on student writing through considering disciplinary knowledge and knowers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(6), 967-977. DOI: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2016.1212985>.
- Vargas Franco, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Folios*, 39, 13-29. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios13.29>
- Vargas-Franco, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad(es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n1.9415>

- Vianna, C. A. D., Sito, L., Valsechi, M. C. y Pereira, S. L. (2016). Introdução. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. En A. B. Kleiman y J. A. Assis (org.), *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 27-59). 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras.
- Wingate, U. (2006). Doing away with study skills. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 457-465. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510600874268>
- Wingate, U. (2011). A comparison of 'additional' and 'embedded' approaches to teaching writing in the disciplines. En M. Deane y P. O'Neill (eds.), *Writing in the disciplines* (pp. 65-87). Basingstoke: Palgrave.
- Wingate, U. (2014). Approaches in acculturating novice writers into academic literacy. En A. Lyda y K. Warchal (ed.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* (pp. 103-118). Heidelberg/Nueva York: Springer.
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?": literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp.348-363). México: Siglo XXI, Crefal.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66. Recuperado de <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pagina.html?p=1&t=m>
- Zavala, V. y Córdova, G. (org.). (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Reseña



RESEÑA

Repensar identidades y literacidades, reimaginar pedagogías posibles: aportes de miradas desde la transculturalidad y el cosmopolitismo

Reseña de *Literacy Lives in Transcultural Times*

María Sol Iparraguirre*

Literacy Lives in Transcultural Times (2017) es una compilación de estudios en los que se analizan formas de construcción identitaria, a partir de prácticas de literacidad en escenarios socio-educativos actuales, marcados por la *transculturalidad*, el *cosmopolitismo* y la *descentralización* (de medios, de lenguajes, de normas, de culturas). El libro fue editado por Rahat Zaidi y Jennifer Rowsell, ambas de extensa trayectoria en investigaciones sobre diversidad lingüística y cultural, pedagogías multilingües, y prácticas de literacidad y entornos digitales, y prologado por Marjorie Faulstich Orellana. La introducción, escrita por las editoras, expone los fundamentos teóricos rectores del libro en su conjunto y los doce capítulos que le siguen presentan trabajos de investigación que comparten la problematización de categorías en gran medida naturalizadas, a partir de estudios de caso.

En el capítulo introductorio, las editoras parten de las nociones de *transculturalidad* y *cosmopolitismo* como herramientas teóricas vertebradoras para abordar cuestiones de diversidad lingüística y cultural, semiosis, multimodalidad e identidad,

como forma de tender puentes entre estudiantes y educadores *que no se parecen entre sí*. De acuerdo con este enfoque, la centralidad de la transculturalidad en las sociedades contemporáneas es resultado de los cambios culturales que devienen (en el pensar, en el sentir, en el ser) cuando las personas se mueven espacialmente, sea de forma temporaria o permanente, y de manera física o digital. Los estudios que conforman el libro abarcan distintos modos en que las prácticas lingüísticas, discursivas y multimodales también se mueven, transforman y resignifican, creando nuevos contextos o recreando los conocidos, y se constituyen en instancias tanto para la proyección de identidades, como para su (re)definición. En esta línea, el cosmopolitismo se redefine como el proceso de construcción de identidad en un ser y hacer situado y dinámico, que se proyecta a un mundo *poli-céntrico* (Blommaert y Backus, 2011). Los editores destacan la necesidad de deconstruir y descentralizar la manera de investigar y enseñar, como forma de romper con la visión sobre *el otro* basada en el conflicto o en su idealización, y de aportar

* Universidad Nacional de Río Negro. Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE). Río Negro, Argentina. msiparraguirre@unrn.edu.ar

a formas más democráticas, tanto en la educación como en la participación ciudadana, sin negar diferencias y fronteras, sino incorporándolas (en el sentido propuesto por el *embodiment*, cfr. Varela, Thompson y Rosch, 1991), para el mutuo conocimiento, reconocimiento y comprensión.

Los capítulos que siguen a la introducción son agrupados en tres secciones, según *espacios o panoramas* desde los cuales se analizan la transculturalidad y el cosmopolitismo en relación con distintas prácticas lingüísticas y de literacidad, conforme la propuesta de Appadurai¹: *Ethnoscapas*, *Technoscapas* e *Ideoscapas*. Estos espacios constituyen principios organizadores para analizar el modo en que las identidades confluyen y median localmente, a la vez que se proyectan globalmente. A continuación se describirá brevemente cada sección y aspectos a resaltar de los capítulos que las integran, con el propósito de presentar una visión general del libro. Solo será abordado con más detalle el primer capítulo de *Ethnoscapas*, por considerarlo representativo del planteamiento teórico y metodológico de los editores, y por presentar una problemática vinculada a la historia de colonización, compartida por todos los pueblos americanos.

La primera sección, *Ethnoscapas*, refiere al *paisaje* lingüístico y cultural cambiante como producto del movimiento permanente o transitorio de personas y a los desbalances de poder que se producen en comunidades con historias de subyugación o marginación, pasadas o presentes. En el primer capítulo (“Complicating Literacies. Settler ways of Being with Story(ies) on Wabanaki Lands”), Pam Whitty se propone *dislocar* las literacidades, las construcciones históricas y el territorio marginalizados y colonizados (y a sí misma), a partir de conjugar relatos y teorizaciones, tanto dominantes como subyugados. A lo largo del texto, devela el grado de imbricación que la historia blanca, inglesa y protestante tiene en tierras del país de los

Wabanaki², en las instituciones y en ella misma, en cuanto académica canadiense blanca y habitante de dicho territorio. En consistente primera persona, la historia familiar, personal y profesional se entrelaza con la historia de la colonización de ese espacio. El análisis, realizado desde el cuestionamiento de la propia identidad, encarna el cuestionamiento a pedagogías que continúan sin incorporar las epistemologías, las ontologías y los valores de los pueblos indígenas para la construcción de prácticas reflexivas superadoras de conceptualizaciones que, aún hoy, trasuntan un romanticismo dicotómico. La autora basa su estudio en las tensiones que se suscitan en territorio Wabanaki producto de las relaciones de poder vinculadas a la(s) historia(s) de colonización. Para ello retoma la descripción de la educadora blanca de origen europeo de Susan Dion (posteriormente ampliada por Marc Higgins) como la identidad de *la perfecta extraña*, imagen de las tensiones entre el *colonizador perpetuante* y el *colonizador aliado*, de la cual ella misma constituye una representante simbólica. Desde una mirada crítica sobre la historia territorial y personal, la autora señala que estas construcciones identitarias se sostienen en mecanismos cuya deconstrucción requiere una pedagogía descolonizadora basada en la solidaridad (siguiendo la propuesta de Rubén Gaztambide-Fernández), a fin de reconfigurar los encuentros interpersonales reordenando las jerarquías simbólicas que producen desencuentros. Whitty sostiene que la descolonización de las formas de enseñar y producir conocimiento requiere descentralizar la mirada occidental-europea en dirección a indigenizar el currículum y las aulas, como modo de forjar relaciones equitativas. Así, la transculturalidad y el cosmopolitismo se ponen en juego en un cambio de mirada que se mueve desde la parte hacia el todo, desde el ámbito más íntimo, hacia la construcción social, curricular y territorial. El análisis propuesto por la autora, si bien aborda el contexto Wabanaki en Canadá,

1 El antropólogo Arjun Appadurai es considerado uno de los pensadores más influyentes sobre globalización (Coleman y Sajed, 2013).

2 El “país de los Wabanaki” abarca zonas del este de Canadá y del noreste de Estados Unidos, y agrupa población de cinco pueblos indígenas de la región.

bien podría pensarse para otros países americanos con equivalentes historias de colonización y subyugación de pueblos originarios, lo cual resulta en un aporte esencial para educadores/investigadores en estos contextos.

En esta misma sección, Brian Street (“International Struggles over ‘Low Literacy’ versus the Alternative ‘Social Practices’ Approach”) revisa distintos programas que buscan superar las visiones deficitarias aún presentes en las evaluaciones internacionales sobre alfabetización, basadas en el testeo de habilidades, en contraste con su concepción como práctica social. Este enfoque permite pensar las trayectorias de alfabetización de los niños en términos de *literacidad social*, una mirada sensible al contexto y las necesidades locales que descentraliza transculturalmente la alfabetización. En línea con este planteamiento, Margaret Early y Maureen Kendrick (“Multiliteracies Reconsidered. A ‘Pedagogy of Multiliteracies’ in the Context of Inquiry-Based Approaches”) analizan la intersección entre los postulados centrales de la *pedagogía de la multiliteracidad* (New London Group), los recursos multimodales para la construcción textual y la diversidad lingüística. Las autoras destacan el potencial que tiene una propuesta didáctica situada y con énfasis equivalente a la diversidad lingüística y al diseño pedagógico para promover el empoderamiento de los estudiantes, y concluyen que este tipo de diseños reposicionan roles y responsabilidades de educandos y educadores, abriendo la posibilidad para transformar la propia identidad a través del compromiso y la participación. De forma similar, Burcu Yaman Ntelioglou (“Examining the Relational Space of the Self and Other in the Language-Drama Classroom. Transcultural Multiliteracies, Situated Practice and the Cosmopolitan Imagination”) plantea la necesidad de incorporar el interjuego de identidades plurales para pensar el currículum como práctica social y compuesto por sujetos y subjetividades.

La segunda sección del libro, *Technoscapes*, se centra en el paisaje de límites y fronteras difusos que devienen de la velocidad y el acortamiento

de distancias (físicas y simbólicas) que producen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es la sección más extensa del libro y muestra la complejización que deriva de un mundo “crecientemente inalámbrico y digitalmente conectado” (Darvin y Norton, p. 89, traducción propia). En contextos de migración y transculturalidad, las personas no dependen ya de la localización geográfica ni de la congregación física para mitigar el aislamiento y la segregación (o incluso la discriminación), sino de la conexión individual en tiempo real a través de redes sociales y sitios de internet. En tanto flujos culturales mediados tecnológicamente, según Appadurai, estos espacios tecnológicos permiten del mismo modo la reinención identitaria con proyección global, como el refuerzo o mantenimiento de una identidad vinculada a una raigambre local, siendo estas tal vez las formas más tangibles del cosmopolitismo. Por ejemplo, Karen Wohlwend y Carmen Medina (“Monster High: Converging Imaginaries of Girlhood in Tweens’ Digital Doll Play”) estudian en qué medida niñas canadienses reproducen o deconstruyen las representaciones de género normalizadoras (particularmente sobre el cuerpo), al participar en juegos de muñecas en línea.

Por su parte, Amy Stornaiuolo y Jin Kyeong Jung (“Public Engagement and Digital Authoring. Korean Adolescents Write for/as Action”) analizan la trayectoria de una estudiante surcoreana a partir de prácticas de escritura digitales en el marco del programa *Write4Change*. Las autoras plantean la necesidad de formar a estudiantes como ciudadanos de un mundo globalmente conectado que puedan utilizar las herramientas digitales en forma *efectiva y ética*, lo que desafía a los educadores a promover situaciones de aprendizaje que potencien el valor transcultural de estas herramientas.

Sin embargo, Ron Darvin y Bonny Norton (“Investing in New Literacies for a Cosmopolitan Future”) advierten que estas nuevas formas de interacción pueden profundizar el aislamiento y la fragmentación, y conllevan el riesgo de perder de vista que se encuentran igualmente constreñidas

por relaciones de poder, aspectos que interpelan a analizar críticamente las implicaciones pedagógicas de la transculturalidad y el cosmopolitismo, tanto en sus potencialidades como en sus contradicciones e inequidades. Estos autores basan sus reflexiones en dos estudios de caso en los que participaron adolescentes de contextos geográficos y sociales diametralmente diferentes (un inmigrante sirio en Canadá y una joven ugandesa), mostrando que experiencias similares con artefactos y prácticas digitales no logran anular concepciones –ni promover un posicionamiento como agentes cosmopolitas– cuya raíz se encuentra en las inequidades de base.

En línea con lo previo, Diane Collier (“Rescripting Classed Lives and Imagining Audiences as Online Cosmopolitan Practice”) y Michelle Honeyford (“Artifacts as Catalysts for Reimagining Transcultural Literacy Pedagogies”) estudian la potencialidad de los artefactos (dispositivos, soportes) y las propuestas pedagógicas para renovar el currículum y fomentar movimientos transculturales que trasciendan condicionantes de base ligados a los grupos sociales de origen, crecientemente diversos y complejos.

La tercera sección, *Ideoscapes*, refiere a las representaciones en torno a conceptos rectores de vida ciudadana que circulan a través de textos y redes sociales, y se funda en la amplia, veloz e incesante circulación de opiniones e ideologías por medio de las TIC y como consecuencia de migraciones. Esto conlleva una alta exposición, definición y redefinición de las subjetividades, y también la creación de comunidades a partir de la identificación ideológica. Los nuevos escenarios de atomización ideológico-subjetiva y de redefinición de la materialidad humana, en relación con los artefactos electrónicos, desafían a educadores e investigadores.

Candace Kuby (“Poststructural and Posthuman Theories as Literacy Research Methodologies. Tensions and Possibilities”) se sitúa dentro del paradigma posestructuralista y poshumanista y propone un cambio de mirada sobre las prácticas

de literacidad basado en las *posteorías*, que incorpore un *giro material* (como ya sucedió con el *giro lingüístico*). La autora sostiene que el cambio de paradigma impone problematizar y modificar todos los aspectos de la investigación para poder captar los componentes (humanos y no humanos) en el modo de crear, ser y hacer literacidad.

Por otro lado, Anne Crampton, Cynthia Lewis y Jessica Dockter Tierney (“Proper Distance and the Hope of Cosmopolitanism in a Classroom Discussion about Race”) estudian interacciones entre docentes y estudiantes cuyas historias y lealtades se ubican en múltiples locaciones y comunidades a partir del concepto de *translocalización*, para analizar cómo los efectos de la relocalización, que enfrenta a los sujetos con otras formas de pensar, sentir y hacer, pueden ser tanto el refuerzo como la negación o el cuestionamiento de las propias pautas idiosincráticas y de los rasgos más encarnados de su identidad (clase social, raza, género). Las autoras adoptan una mirada amplia sobre la migración que, además del traslado de un país a otro, concierne las cambiantes distancias entre personas, cuerpos, objetos y signos, que implican movilidads en distintas escalas de tiempo y espacio.

La sección cierra con el capítulo de Patriann Smith, S. Joel Warrican y Gwendolyn Williams (“Towards Transculturalism in Tackling Diversity for Literacy Teacher Education”), quienes trabajan la *diferencia* como fundamento de espacios transculturales, corriendo el foco de la identificación de diferencias en el interior de grupos de estudiantes *diversos*, para repensar la diversidad como un constructo existente *entre* estudiantes y docentes.

Tal como muestra el recorrido previo, este volumen concentra una importante cantidad y variedad de estudios. Cada uno de ellos busca desnaturalizar algún aspecto de la construcción de la mirada sobre el otro, a partir de mostrar la diversidad como constitutiva de las sociedades y de las prácticas de literacidad actuales. El eje que vertebra y da unidad al volumen habilita tal concentración de estudios; no obstante, la brevedad de los capítulos conlleva condensaciones en el desarrollo conceptual o metodológico, que en

ocasiones dificulta al lector situarse acabadamente en las propuestas. Así sucede, por ejemplo, con la noción de *identidad*, por momentos difícil de aprehender, así como con aspectos procedimentales de los estudios de caso. Asimismo, la problematización de categorías naturalizadas se habría beneficiado de una mayor atención a la centralidad de la escritura en los procesos de literacidad estudiados, particularmente en torno a las tecnologías digitales, en relación justamente con la diversidad sociocultural planteada.

El objetivo último de las editoras, encontrar estrategias de transformación educativa en sociedades que se mueven en la tensión entre verdaderamente incorporar la diversidad y discriminar (de formas tangibles o no) en base al desconocimiento e incompreensión, resulta tan amplio y global, como urgente y actual. Las propuestas de este volumen se encuentran atravesadas por un dilema de especial relevancia en este contexto de voraz y vertiginosa virtualización de la vida académica, laboral y personal: o bien la educación y la política trabajarán para zanjar la desigualdad, o bien la profundizarán. Cada estudio aporta a la superación de dicotomías que encuentran su raíz en la ya clásica contraposición *sujeto "normal"/sujeto estigmatizado*, con sus correspondencias sobre la construcción identitaria (Goffman, 1963), y buscan abordar las desigualdades desde propuestas de acción político-educativas.

Literacy Lives in Transcultural Times, tal como sostiene Orellana, desafía al lector a "animarse" a pensar y diseñar otro mundo posible (y necesario), cuyas claves serán la *transculturalidad*, el

cosmopolitismo, la *interconectividad* y la *empatía*, para así derribar definitivamente las fronteras con *el otro*. A pesar de tratarse de un libro de moderada extensión, la revisión conceptual y la minuciosa articulación entre investigación y diseño pedagógico que presentan la mayoría de los estudios contribuyen a problematizar y repensar categorías y procedimientos naturalizados en la investigación cualitativa, aspectos que lo convierten en una lectura necesaria para investigadores en estas temáticas. A lo largo de los capítulos se interpela al lector a convertirse en parte del cambio propuesto; en este sentido, investigadores y educadores en prácticas de literacidad difícilmente puedan continuar realizando sus tareas del mismo modo, luego de leer este libro.

Referencias bibliográficas

- Blommaert, J. y Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67. Londres: King's College. Recuperado de <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/67.pdf>
- Coleman, W. D. y Sajed, A. (2013). *Fifty key thinkers on globalization*. Abingdon/Nueva York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203080054>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Nueva York: Touchstone.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>

Ficha técnica

Título del libro: *Literacy Lives in Transcultural Times*

Editores: Rahat Zaidi (Werklund School of Education, University of Calgary, Canadá) y Jennifer Rowsell (Centre for Multiliteracies in the Faculty of Education, Brock University, Canadá)

Colección: Expanding Literacies in Education

Editorial: Routledge

Idioma: Inglés

© 2017 Taylor & Francis

ISBN: 978-1-138-22515-2 (hbk)

ISBN: 978-1-138-22516-9 (pbk)

ISBN: 978-1-315-40086-0 (ebk)



Autora invitada



AUTORA INVITADA

Entrevista a Anne Haas Dyson: “La escritura infantil está entramada con el dibujo, el habla, el canto y el juego”

Por Ana Atorresi y Laura Eisner

Anne Haas Dyson comenzó a dictar clases a comienzos de la década de 1970, como maestra, y continúa haciéndolo hoy, como profesora, en la Facultad de Educación de la Universidad de Illinois. Hace unos 50 años que investiga, mediante métodos etnográficos, los procesos sociales y culturales de escolarización y literacidad en la infancia; en particular, las culturas infantiles y el rol de la cultura popular en su desarrollo; las prácticas de literacidad extraescolares y escolares en la infancia transcultural actual; las políticas lingüísticas de la escuela y su incidencia en las identidades de los niños y niñas que usan variedades no estándar; el modo en que las sociedades construyen las infancias y la manera en que las niñas y los niños actúan como agentes para edificar infancias propias. Estas investigaciones le han valido a Dyson importantes distinciones y premios. Su amplia obra, que aún no ha sido traducida al español, incluye los siguientes títulos: *Child cultures, schooling, and literacy: global perspectives on composing unique lives* (2016); *ReWRITING the basics: literacy learning in children's cultures* (2013); *The brothers and sisters learn to write: popular literacies in childhood and school culture* (2003); *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy* (1997); *Negotiating a permeable curriculum: on literacy, diversity, and the interplay of children's and teacher's worlds* (1993); *Social worlds of children learning to write in an urban primary school* (1993), y *Visions of children as language users: research on language and language education in early childhood* (1991).

30 de junio de 2020

Anne Haas Dyson started teaching in the early 1970s, first as a schoolteacher and later as a university lecturer, a position she still holds today at the Illinois College of Education. Over the past 50 years she has studied young children's schooling and literacy processes from a social and cultural perspective through an ethnographic approach; in particular, her interests cover childhood cultures and the role of popular culture in their development; school and out-of-school literacy practices in current cross-cultural childhoods; school language policies and their impact on the identities of boys and girls who speak non-standard varieties; institutional expectations on childhood and learning and the emergence of children's agency in constructing their own social worlds. She has received numerous awards throughout her extensive career in recognition to her contribution to the field of childhood literacies. Some of her published works, which have not yet been translated into Spanish, are: *Child cultures, schooling, and literacy: global perspectives on composing unique lives* (2016); *ReWRITING the basics: literacy learning in children's cultures* (2013); *The brothers and sisters learn to write: popular literacies in childhood and school culture* (2003); *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy* (1997); *Negotiating a permeable curriculum: on literacy, diversity, and the interplay of children's and teacher's worlds* (1993); *Social worlds of children learning to write in an urban primary school* (1993) and *Visions of children as language users: research on language and language education in early childhood* (1991).

June 30, 2020

* La entrevista fue formulada y respondida en inglés, y la traducción estuvo a cargo de las entrevistadoras, quienes trabajan en la Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza, Argentina. Correos electrónicos: ahdyson@illinois.edu, aaatorresi@unrn.edu.ar y leisner@unrn.edu.ar.

Queridos lectores y lectoras:

Agradezco esta oportunidad de escribir sobre mi investigación, con la guía de tres preguntas de reflexión formuladas por Ana Atorresi y Laura Eisner a modo de entrevista. El estado del mundo nos ha dejado a muchos profundamente consternados: el violento virus; la soledad de muchos, incluida la necesidad de las personas de edad avanzada de estar junto a sus familiares o, simplemente, de alguna compañía humana y, además, las continuas manifestaciones de violencia policial. En momentos como estos, muchos sienten la necesidad de proteger la promesa que significan nuestros niños, a la vez que se sienten movilizados por esa misma promesa. Para mí, esta se concreta cuando los niños, como agentes activos, usan la herramienta simbólica de la escritura para representar sus mundos, comunicarse en ellos e, incluso, transformarlos.

Para estudiar la escritura infantil, he observado cómo se desarrolla en la vida en común de los niños, es decir, en el interior de las culturas infantiles. La principal pregunta de investigación que me ha impulsado es: ¿Qué relevancia tiene la escritura para los niños, en cuanto niños y no solo como futuros adultos? Para aprender un sistema simbólico, debe existir una intención de representar y comunicar; los niños, como agentes sociales, aprenden a manipular los elementos de un sistema simbólico para actuar en el mundo (Werner y Kaplan, 1963; Dyson, 1991; Yuan y Uttal, 2017). Entonces, aprender a escribir no es solo aprender el alfabeto y los sonidos de las letras. Se trata de tener un propósito y orquestar los propios conocimientos para saber concretar ese propósito mediante la representación de una idea y la comunicación con los demás. ¿Qué tipo de intenciones impulsan a los niños a escribir en cuanto niños?

A continuación, me referiré a esta pregunta de investigación a medida que abordo cada una de las tres inquietudes planteadas por las editoras. He invitado a niños y niñas a que me acompañen, metafóricamente, al escribir esta carta. Como etnógrafa de la infancia y la literacidad, mis aprendizajes provienen

de observar cuidadosamente a los niños. Así, al responder a cada pregunta, ilustraré mi respuesta con una o dos historias breves protagonizadas por niños y niñas participantes en diferentes proyectos; cada una está basada en el análisis de muchos eventos observados en el aula. El principal participante es mi amigo Ta'Von. Ahora es un niño textual: su historia existe especialmente en un libro que estoy escribiendo, basado en las observaciones que realicé de él desde que era un niño de 4 años hasta que tuvo casi 8, y estaba terminando el segundo grado.

Ahora paso a las tres preguntas.

Pregunta 1: ¿Cuál es su perspectiva teórica sobre la escritura de los niños en los contextos del hogar y de la escuela, particularmente en relación con sus identidades?

Hay una cita del gran psicólogo ruso Lev Vygotsky que aborda esta pregunta con una perspectiva teórica sobre la escritura infantil: “Si la lectura y la escritura se usan solo para escribir saludos oficiales al personal o lo que al maestro se le ocurra [...], entonces el ejercicio será puramente mecánico y probablemente aburrirá pronto al niño; su actividad no se manifestará en su escritura y su personalidad naciente no se desarrollará” (1978, p. 117). ¿Cómo se convierte la escritura en una parte relevante, útil, del repertorio simbólico de los niños? Esta pregunta implica que la escritura es una herramienta social, no un mero producto individual.

Tal perspectiva sobre la escritura infantil emerge de una teoría sociocultural del aprendizaje. Como postuló Vygotsky (1978), el aprendizaje no es un asunto individual; sucede cuando los niños se involucran con las personas que los rodean durante las actividades diarias. Como aprendientes, los niños anticipan y participan en estas actividades cotidianas y quienes interactúan con ellos les responden. A través de estos encuentros dialógicos, los niños aprenden y ocupan su lugar en sus mundos sociales, es decir, aprenden y ponen en acto

sus identidades. Escribir, entonces, puede ser una afirmación del yo.

Dado que la escritura es una actividad cultural, su uso varía entre las familias y las comunidades, pero existen algunos usos comunes, como hacer listas, ayudar a la memoria con recordatorios en notas autoadhesivas; informar la propiedad de prendas de vestir mediante etiquetas; contactarse con otros a través de tarjetas amistosas, carteles de enojo (“NO TOCAR”), y mensajes que viajan a través del ciberespacio. Y, por supuesto, los autores escriben historias que nos encantan o poesías que recitamos.

Por tanto, aprender a escribir implica aprender a interactuar con otros en situaciones sociales específicas y, al mismo tiempo, aprender a manejarse dentro de las ideologías dominantes o las “verdades” sobre las relaciones humanas. Es decir, los niños aprenden qué palabras están disponibles en ciertas situaciones para un chico o para una chica; para una persona de determinada etnia, clase, religión, y así sucesivamente. Como sugiere la teoría dialógica de [Bakhtin \(1981, 1986\)](#), como escritores y hablantes nos movemos en el espacio sociocultural, con diferentes aspectos de nuestra identidad puestos en primer plano o silenciados.

Consideremos, por ejemplo, a Tina, una estudiante de segundo grado en un aula en la que los alumnos podían elegir entre leer sus composiciones en clase o hacer que sus compañeros las representaran. A Tina le encantaba actuar en las historias de los varones, que a menudo trataban sobre X-Men, un grupo de superhéroes de cómic que son humanos mutantes. Los varones le negaban a Tina un papel en sus historias; si incluían a una chica en el equipo de X-Men, no sería una mujer de color. Tina, niña afrodescendiente, se sentía molesta porque los varones no la dejaban jugar.

Entonces, Tina escribió su propia historia de X-Men, con mujeres X-Men, interpretadas por actrices afrodescendientes. Estas X-Men no solo luchaban, sino que celebraban funerales para las camaradas caídas y lloraban y cantaban en esos funerales, lo que fue objetado también por varios

chicos. Tina era una activista; quebró el orden masculino y la dominación racial para reclamar su derecho a contar y dirigir historias de superseres maravillosos. (La historia completa se encuentra en [Dyson, 1997](#)).

Si observáramos a Tina –o a casi todos los niños durante la primera infancia–, escribir intencionalmente, podríamos notar que la niña no se limitaba simplemente a escribir. La escritura infantil está entramada con el dibujo, el habla, el canto y el juego. (En la clase de Tina, el juego social era el sentido principal de la escritura). Para comprender este entretreído de símbolos, es necesario complejizar la noción de desarrollo de la escritura de [Vygotsky \(1978\)](#). Presento a continuación esta última complejización teórica.

En la etapa de la primera infancia, hay un amplio desarrollo del repertorio simbólico de los niños. El juego es un tipo muy temprano de “escritura”, planteaba Vygotsky. Imaginemos a un niño y una niña que quieren jugar a los superhéroes. Adoptan la pose correspondiente y luego uno de ellos toma dos toallas del baño. “Estas son nuestras capas”, dice. Y, siguiendo esas palabras transformadoras, las acciones de los niños, junto con las capas y toda la charla que las acompaña, metafóricamente escriben una historia de superhéroes. Ahora imaginemos a esos niños un poco mayores sentados a una mesa con crayones y papel. “Este soy yo –dice él–, y soy un superhéroe. Aquí está mi capa”, y las líneas sobre la página se transforman a medida que la historia de los superhéroes encuentra un nuevo medio. La siguiente tarea, dice Vygotsky, es darse cuenta de que pueden dibujarse no solo imágenes, sino también palabras o, diría yo, pueden dibujarse voces.

Sin embargo, no existe una línea lineal; los niños usan su repertorio simbólico (por ejemplo, sus dibujos, sus juegos y su conversación) para apoyar, potenciar o incluso reemplazar la escritura. Consideremos una última historia. Ta’Von, que acababa de cumplir 5 años, se había trasladado de un pre-jardín de infantes interracial a una escuela y aula

que le asignaron, en un jardín de mayoría blanca¹. Ahora, claramente formaba parte de una minoría y, dado que los niños blancos vivían en un vecindario principalmente blanco, Ta'Von, este pequeño niño afrodescendiente, pasó a enfrentar muchos desafíos que lo construían como “diferente”.

Por ejemplo, Ta'Von tenía rastas, un peinado común entre los niños afrodescendientes –y sus padres– en su prejardín. En el jardín de infantes, sus nuevos compañeros lo acusaron de tener “cabello de niña”. La raza y el género se articulaban para excluirlo del círculo de pertenencia. Sin embargo, Ta'Von ya había descubierto el poder que tenía la composición, a través del dibujo y la escritura, en esta escuela. Hasta entonces, el dibujo de personas de Ta'Von había consistido principalmente en círculos con líneas dispuestas hacia afuera como apéndices. Pero, después de este evento, se dibujó a sí mismo con trenzas claramente distinguibles. “Yo soy negro”, les dijo a sus compañeros de banco.

En la diferencia que se había construido en el aula, Ta'Von usó la autoridad de la escritura –en este caso, el dibujo–, para afirmar su yo. Esta definición adquirió dimensiones sociales dada la naturaleza de la institución y la cultura infantil en la que él estaba negociando su forma de abrirse camino en la escuela. Con el tiempo, Ta'Von comenzó a agregar rótulos a sus dibujos; luego, a escribir mensajes ilustrados para sus compañeros, y finalmente, a involucrarse con pares en juegos dramáticos utilizando todo su repertorio simbólico, incluyendo su comprensión emergente del sistema de escritura. (Para el caso completo de Ta'Von, ver [Dyson, 2018](#) y un libro de próxima aparición).

Dado que el neoliberalismo ha promovido la evaluación de capacidades individuales como parte de la rendición de cuentas de las escuelas,

las condiciones requeridas para la escritura intencional han desaparecido. Presentadas solo como habilidades fragmentadas (por ejemplo, colocar signos de puntuación en planillas, realizar pruebas de ortografía y ejercicios de gramática), las tareas de escritura no captan la atención de los niños. Además, las clases que desestiman el juego y, al mismo tiempo, silencian a los niños, son lugares poco fértiles para que la escritura prospere, es decir, para que los niños puedan usar sus relaciones sociales y su repertorio simbólico para hacer de la escritura una herramienta relevante.

Sin embargo, todos los niños y niñas llevan a la escuela sus producciones simbólicas predilectas: hablar, dibujar, jugar, contar historias y algún tipo de experiencia con lo impreso. La capacidad de compartir símbolos y, por tanto, organizar y expresar sentimientos y experiencias es parte de la herencia humana de los niños. Por otra parte, es el momento de representar sus propios dramas, dibujar y escribir sus mundos reales e imaginarios, aportar a los informes escritos sobre investigaciones propuestas en las actividades escolares, escuchar historias y componer las suyas en múltiples medios y tecnologías: estas son las maneras de ayudar a los niños a reconocer que el lenguaje escrito es una herramienta relevante en sus vidas. Quizás, la más importante es un momento de intercambio diario en la clase, en el que los niños puedan compartir sus producciones y los maestros puedan relacionar los textos de los niños con el panorama de los géneros o los propósitos de la escritura previstos para esa jornada.

Todos los niños tienen experiencias e intereses a partir de los cuales es posible desarrollar nuevas habilidades. Pero, bajo la presión política, las instituciones educativas han limitado a los maestros y maestras de tal modo que muchos no se apartan del currículo obligatorio; sus niños son oficialmente reducidos a resultados en exámenes y listas de verificación de habilidades. Sin embargo, lo importante son los niños: ellos están llenos de promesas.

¹ Nota de trad.: en Estados Unidos, los niños pueden asistir a un nivel educativo llamado *preeschool* entre los 3 y los 5 años. A los 5, ingresan a *kindergarden*, cuyo cursado de un año es obligatorio en escuelas públicas o programas privados aprobados por los estados. Aquí hemos traducido *preeschool* como “prejardín de infantes” y *kindergarden* como “jardín de infantes”, como modo de abarcar las diferentes denominaciones usadas para el (los) nivele(s) anterior(es) al primario en los distintos países de habla hispana.

Pregunta 2: ¿Qué tipo de desafíos metodológicos enfrenta al hacer investigaciones etnográficas con niños pequeños?

Para comprender cómo la escritura se vuelve relevante para los niños, en cuanto niños, el primer desafío es posicionarse en la clase no como un maestro ni, ciertamente, tampoco como un “espía” del maestro, sino como un adulto amigable y no amenazante, interesado en el punto de vista de los niños. Este no es un papel habitual de los adultos en las aulas. Además, en mis estudios, los niños son principalmente afrodescendientes, ahora 60 años más jóvenes que yo, una mujer blanca mayor. La lectura inicial de los niños sobre mí y mi identidad puede representar desafíos. Pero tengo fe en que el tiempo, la atención y mi sincera curiosidad por lo que está sucediendo finalmente me permitirán ingresar en el mundo social de los niños.

Además, trato de transitar por los vecindarios donde viven los niños, por lo que veo dónde hacen compras, la plaza a la que van y, en general, el ritmo del lugar, con sus paradas de autobús y el tráfico de las personas que caminan por sus aceras. También miro los programas o películas que mencionan los niños, escucho la emisora de radio a la que hacen referencia, descubro a qué guarderías y centros infantiles asisten después del horario escolar. Todo esto hace que sea más fácil seguir la interacción entre los niños.

Cuando comencé mi carrera como investigadora, a finales de la década de 1970, había sido maestra de niños pequeños, y al principio fue difícil no intervenir sobre la marcha cuando surgían confusiones de aprendizaje. Si lo hubiera hecho, habría llamado la atención sobre mí misma y, por consiguiente, habría interrumpido la resolución (o la evitación) de problemas por parte de los propios niños. Entonces, mantengo mi posición. Les digo a los niños que estoy ocupada haciendo “mi trabajo”: “Yo *tengo* que tomar nota de lo que está sucediendo”. Algunos niños asumen la responsabilidad de ayudarme con mi trabajo, informándome los

acontecimientos que creen que debería saber, especialmente si no estuve allí.

En el caso de Ta’Von, desarrollé una relación atípica. Ta’Von no me había prestado mucha atención en el prejardín de infantes. Pero cuando me presenté el primer día de clases en su nueva y desconocida clase, en la que él no conocía a nadie, me saludó con una gran sonrisa, susurrando: “Sabía que vendrías”. Yo era, les dijo a los demás, “mi amiga del prejardín”. Era cierto, pero yo me mantuve como una amiga discreta y silenciosa.

Además de las cuestiones anteriores en relación con mi posición como investigadora, quiero mencionar otros dos desafíos, aunque son situacionales, es decir, aunque su naturaleza depende de mi propósito de investigación y de la demografía del aula: especialmente, la distribución racial y de género. En primer lugar, aunque la mayoría de las aulas tienen una cultura infantil distintiva, marcada por ciertas prácticas infantiles (por ejemplo, medios de comunicación favoritos, dichos populares, actividades recurrentes e incluso temas de composición comunes), las culturas de los grupos de pares pueden estratificarse en divisiones sociales de raza, clase, religión y género, entre otras. Para ver estas líneas de división, observo quién se asocia con quién en el mundo no oficial, o gobernado por los niños, así como todo patrón social asociado con esas elecciones.

Si mi atención está puesta en entender cómo se sitúa la literacidad en la dinámica de una cultura infantil no oficial estratificada, puedo centrarme en ciertos niños focales que se ubican de manera diferente en la clase. Debido a que esos niños focales interactuarán con otros que se diferencian de ellos, obtendré a través de ellos una idea de la clase en su conjunto. En cambio, en otras ocasiones me concentro solo en un grupo de pares, si mi objetivo es observar a esos niños a través de diversas actividades de literacidad oficiales y no oficiales.

Con Ta’Von, me preguntaba cómo ese niño minorizado se abría paso en un aula dominada por niños blancos de clase media. Así, lo seguí a través de prácticas de literacidad oficiales y no oficiales.

Observé a otros cuando ingresaban en su espacio interactivo. De esta manera, descubrí que, aunque era un aprendiz rápido en el sentido vygotskiano (es decir, respondía fácilmente a la instrucción interactiva) y se aproximó a la escritura con alegría, al comenzar la escuela primaria no tuvo un buen desempeño en los test de alfabetización inicial. Después de todo, no había tenido experiencia con dichos test (a diferencia de algunos de los niños muy entrenados del vecindario), y además había tenido, hasta ese momento, una instrucción limitada en la alfabetización centrada en habilidades aisladas. El desempeño de Ta’Von parecía reforzar los supuestos sobre los llamados “niños brillantes” del vecindario en cuanto a que él necesitaba ayuda. El periódico local reflejaba la percepción común de que los niños afrodescendientes no obtienen buenos resultados (de ahí la *brecha de desempeño*, un supuesto racista, como plantea Kendi [2019]). Ta’Von sufrió limitaciones en sus oportunidades de aprendizaje debido a este estereotipo degradante.

En segundo lugar, además del posicionamiento como investigadora y la sensibilidad a las divisiones sociales establecidas, un último desafío metodológico está representado por los cambios curriculares en la educación infantil en este país [Estados Unidos], incluido el nivel inicial. Como las oportunidades para aprender a través del juego y la conversación han disminuido, como las tareas escolares acotadas se han hecho predominantes, puede ser difícil encontrar en el aula un sitio para estudiar la vida en común de los niños y sus respuestas a la instrucción oficial. Sus conversaciones transcurren como susurros acallados, más allá de mi capacidad auditiva, por no mencionar la de mi grabadora. Sus tareas están tan reguladas que sus intenciones son difíciles de observar, salvo su deseo de terminar la tarea rápidamente. Si no puedo saber nada sobre los niños en estas aulas, tampoco pueden saberlo los maestros. Solo pueden indicar quién obtiene y quién no una tilde de aprobación ante una tarea de habilidades determinada. Esto no funciona.

Pregunta 3: ¿Qué aspectos han cambiado o permanecido igual en el enfoque escolar de la escritura a lo largo de estos años y cuál es la contribución potencial de su investigación al desarrollo de nuevas formas de promover la escritura de los niños en la escuela?

Cuando comencé a trabajar como investigadora, a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, los investigadores de la educación se centraban en la escritura como un proceso individual: los niños redactaban, revisaban, editaban y compartían o “publicaban” su trabajo. Pero esto no era lo que yo veía cuando hacía mis observaciones. Veía a los niños hablar, dibujar, jugar y escribir juntos. En ocasiones, miraba el escrito de un niño y, al fijarme en los escritos de aquellos con los que él estaba sentado, veía una coreografía de la escritura, ya que las ideas rebotaban de unos a otros. Los niños escribían (y dibujaban, hablaban y jugaban) con y para los demás; de ahí mi interés temprano y sostenido en la vida social de los niños pequeños como tejedores de símbolos, como personas que usan todo su repertorio simbólico. Mi foco ha estado en el cambio de rol de la escritura –y su alcance– como herramienta funcional. Además, he escrito sobre el poder de un currículum *permeable* (Dyson, 1993, 2016), en el que las voces e ideas de los niños no solo se comparten con el maestro y con los pares, sino que también se parte de ellas para construir nuevas ideas. La escritura de los niños es importante tanto en los mundos oficiales cuanto en los no oficiales.

Con el paso del tiempo, dos tendencias de investigación me han interesado especialmente. Una de ellas se relaciona con las habilidades de escritura que utilizan los niños y las niñas para abordar los problemas en la forma en que los entienden; por ejemplo, habilidades para planificar y solicitar ayuda para adecuar un parque del vecindario al uso de niños y familias. Esta tendencia se enfoca en los niños como ciudadanos activos (por ejemplo, Comber, 2016). La segunda tendencia, ya señalada,

apunta a cómo los modos de enseñar la escritura definidos por el currículum dirigido a los niños pequeños se han vuelto más estructurados, más orientados a las habilidades puntuales y descontextualizadas, menos abiertos a la diversidad del lenguaje y las experiencias infantiles. Este currículum tiene un profundo impacto en lo que los niños pueden aprender sobre la escritura como un proceso complejo, una herramienta social y un medio simbólico relevante. Esta situación ha afectado mucho mi trabajo; los momentos escolares cotidianos para compartir la escritura infantil han desaparecido y, con ello, también se ha perdido una importante vía para la expresión y conexión infantil.

A medida que cambiaban los contextos de las políticas para la enseñanza de la escritura, fui inclinándome cada vez más hacia proyectos de investigación que no conciben las aulas como unidades aisladas. Más bien, las sitúan en instituciones que son espacios dinámicos atravesados por las divisiones sociales. Los niños que escriben afirman su yo intencionalmente a través del lenguaje que usan, los mundos que imaginan, las experiencias que relatan. Sus oportunidades para desarrollar su escritura en las instituciones dependen de sus relaciones con el maestro o maestra, y con sus compañeros. En consecuencia, en el estudio de Ta'Von, uno de los objetivos fue acercarme a él como escritor en un mundo fracturado, impactado por la raza, la clase y el género. En un mundo así, las escuelas plantean desafíos a los niños, tanto a los privilegiados (cuya comprensión del mundo puede verse limitada por las fronteras de su propio vecindario) como a los no privilegiados, cuyos recursos y energía intelectual deben enfrentar test estáticos y planes de estudios rígidos.

En el mejor de los casos, los maestros observamos y respondemos a cada niño; planificamos actividades que les permiten participar de diferentes maneras con diferentes recursos y que nos permiten observar qué les interesa y, conociendo eso, ampliar su saber y su saber hacer. Los maestros también damos a los niños tiempo para hacer valer sus propias

intenciones, para actuar sobre lo que les importa como niños. En aulas como estas, los niños tendrán más posibilidades de apropiarse de la escritura y su repertorio de herramientas para la autoexpresión y la comunicación social. Indagar este proceso ha definido mi vida y me ha dado una enorme alegría.

Con sinceros deseos,
Anne Haas Dyson
Urbana, Illinois, Estados Unidos

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (ed.), *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin* (pp. 254-422). Trad. C. Emerson y M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Comber, B. (2016). *Literacy, place, and pedagogies of possibility*. Nueva York: Routledge.
- Dyson, A. H. (1991). The word and the world: Reconceptualizing written language development, or, Do rainbows mean a lot to little girls? *Research in the Teaching of English*, 25, 97-123. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318010.pdf>
- Dyson, A. H. (1993). *The social worlds of children learning to write in an urban primary school*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (2016). *Negotiating a permeable curriculum: Literacy, diversity, and the interplay of teachers' and children's worlds*. Ed. por B. Kabuto. Nueva York: Garn Press.
- Dyson, A. H. (2018). A sense of belonging: Writing (righting) inclusion and equity in a child's transition to school. *Research in the Teaching of English*, 52, 236-231. Recuperado de <https://library.ncte.org/journals/RTE/issues/v52-3/29495>
- Kendi, I. X. (2019). *How to be an antiracist*. Nueva York: One World.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Werner, H. y Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. Nueva York: John Wiley.

Yuan, L. y Uttal, D. H. (2017). Analogy lays the foundation for two crucial aspects of symbolic development: Intention and correspondence. *Topics in Cognitive Science*, 9, 738-757. DOI: <https://doi.org/10.1111/tops.12273>



enunciación

GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de posgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su (s) autores, y su filiación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción,

metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas. La estructura del artículo de investigación es como sigue:

1. Introducción
2. Marco teórico o conceptual
3. Metodología
4. Resultados y análisis
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo de investigación debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión*: que corresponden a resultados de estudios realizados por (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales. La estructura artículo de reflexión es como sigue:

1. Introducción
2. Tesis y argumentos
3. Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta
4. Conclusiones
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.

6. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo de reflexión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de revisión*: estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. La estructura artículos de revisión es la que sigue:

1. Introducción: se expone el problema, el objetivo y las categorías teóricas centrales del análisis.
2. Metodología: presenta los materiales y métodos utilizados en el proceso de revisión.
3. Análisis y discusión de resultados (proceso de interpretación).
4. Conclusiones: se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y los resultados.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
6. Referencias bibliográficas. Los artículos de revisión requieren del manejo de mínimo 50 referencias tanto en el contenido como en el listado de referencias.

Nota: Este artículo de revisión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o

tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión. La estructura generalmente utilizada es la siguiente:

1. Introducción
2. Marco teórico o conceptual
3. Metodología
4. Resultados y análisis
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. La estructura es como sigue:

1. Introducción
2. Fundamentación de la experiencia
3. Descripción de la experiencia
4. Sistematización y análisis de la experiencia
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

Los siguientes tipos documentales forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

- *Autor invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.
- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

2. Líneas temáticas

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

- Literatura y otros lenguajes.
- Lenguaje, sociedad y escuela.
- Pedagogías de la lengua.
- Lenguaje y conflicto.
- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre Office y Open Office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y reportes de caso; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1,5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato Word únicamente. Identificar el tipo de artículo

(revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).

- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS (filiación institucional del autor, último título académico, vinculación a grupos de investigación y correo electrónico, preferiblemente institucional, de contacto).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en inglés y debe señalar claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés. Dichas palabras se deben encontrar en los siguientes tesauros: Unesco, <http://vocabulary.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatur>
- Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse según la Guía de imágenes y, adicionalmente, en archivo aparte.
- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, sexta edición.
- Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos y únicamente se debe recurrir a ellas en caso de que sea pertinente.
- En las referencias bibliográficas solo deben aparecer las que fueron citadas en el texto, en las tablas, figuras o en las notas. Es decir, en la lista no deben aparecer otras referencias, aunque hayan sido consultadas por los autores para la preparación del trabajo. Sugerimos utilizar herramientas como: *citas y bibliografía* de Microsoft Word (para APA sexta edición

versión 2013 o superior), *Zotero*, *Mendeley*, entre otras. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético.

4. Proceso de evaluación de artículos

Todos los artículos recibidos serán sometidos a un primer análisis de originalidad por medio del software [Turnitin](#). El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, quien decidirá si el artículo es aprobado para iniciar el proceso de evaluación por pares.

Es importante señalar que los manuscritos no comenzarán dicho proceso, o serán devueltos a sus autores para modificaciones, si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No cumple con las directrices para los autores.
- El (los) autor(es) ya ha(n) publicado en algún número del volumen al que aplica en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.
- El artículo no se deriva de un proceso de investigación.

Si el documento cumple con los criterios anteriores y es aprobado por parte del Comité Editorial, se enviará a evaluación de pares académicos mediante el procedimiento de doble ciego, en el cual se conservará la confidencialidad tanto del (de los)

autor(es) como de los evaluadores. Los criterios a evaluar son:

- Forma y contenido.
- Pertinencia de la temática.
- Problema de investigación adecuado con el eje temático seleccionado.
- Solidez y suficiencia en los referentes teóricos.
- Claridad y pertinencia en la elección de la metodología utilizada.
- Consistencia interna entre la perspectiva teórica, los objetivos, la metodología, las interpretaciones, los resultados y las conclusiones.

A partir de la aceptación de la invitación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días calendario para emitir su concepto. El par académico puede sugerir publicar sin ninguna modificación o publicar después de modificaciones, solicitar reevaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de diferencias en los dictámenes, el Comité Editorial designará un tercer evaluador para dirimir el conflicto de la evaluación.

El asistente editorial se encargará de informar al autor o autores el dictamen y las sugerencias de los evaluadores. El (los) autor(es) deberá(n), en un tiempo establecido por el equipo editorial, ajustar el manuscrito. Por último, una vez los evaluadores verifican los cambios, emiten una decisión final sobre el artículo, que será comunicada al Comité Editorial y al (a los) autor(es) del texto.

AUTHORS GUIDELINES

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

The articles accepted by *Enunciación* correspond to the types of articles endorsed by Publindex. They must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

1. Types of articles

- *Research Articles*: A document that details the original results of research projects. The processes from which they are derived are explicitly indicated in the document, as well as the name of their authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results, conclusions, acknowledgements and bibliographical references. The structure of a research article is as follows:
 1. Introduction
 2. Theoretical or conceptual framework
 3. Methodology
 4. Results and analysis
 5. Conclusions
 6. Acknowledgments: Information about the research project from which this article is

derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.

7. Bibliographic references.

Note: The extension of the research article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Reflections on Praxis*: A document that corresponds to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources. The structure of a reflection article is as follows:

1. Introduction.
2. Theses and arguments.
3. Methodological perspective for the proposed reflection.
4. Conclusions.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution and, the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references.

Note: The extension of the reflection article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Theoretical Discussion Papers*: Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic review of at least 50 references. The structure of a review article is as follows:

1. Introduction: The problem is exposed, as well as objectives and central theoretical categories of analysis.
2. Methodology: Materials and methods used in the review process.
3. Analysis and discussion (interpretation process).
4. Conclusions: The concepts treated in the introduction and the results are linked together and analyzed.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references. Review articles require minimum of fifty (50) references, both in the text body as well as in the references list.

Note: The extension of the review article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Short Articles*: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. The general structure of a brief is as follows:

1. Introduction.
2. Theoretical or conceptual framework.
3. Methodology.
4. Results and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: The extension of a brief is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

- *Reports on educational cases in language fields*: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. The structure is as follows:

1. Introduction.
2. Experience foundation.
3. Experience description.
4. Experience systematization and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: The extension of a brief report is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

- *Guest Author*: A document already published by renowned authors.
- *Translation*: A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review*: Documents about book reviews or events.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

- Literature and other languages.
- Language, society and school.
- Language pedagogies.

- Language and Conflict.
- Language, media and technology.

3. Formal aspects for the presentation of articles

- The submission of contributions must be made through the online platform, in which the anonymous manuscript (.doc or .docx format) will be uploaded, the authors' data will be filled in and the *Format for authorisation and guarantee of first publication* will be uploaded as a "complementary file".
- Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted.
- The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm. Word format only. Identify the type of article (review, reflection, research, short or case) and the thematic line to which it applies (# 2).
- The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum of 12 words. Authors must provide the title in Spanish and English as well.
- Submit the article without any information from the author to ensure blind evaluation. This information must be duly filled in the OJS [institutional affiliation of the author, last academic title, link to research groups and e-mail, preferably institutional].
- The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must indicate the research problem, the methodology used and the results obtained.
- The keywords should be between three and seven in Spanish and English; Enunciación recommends, in order to make the selection,

Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>

- Images should be sent in high quality files (not less than 400 dpi). The drawings or diagrams must be the originals.
- The document must follow the APA format, Sixth Edition.
- The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.
- Bibliographic references should only include those cited in the text, tables, figures or notes. That is to say, no other references should appear in the list, even if they have been consulted by the authors for the preparation of the work. We suggest using tools such as: Microsoft Word citations and bibliography (for APA sixth edition version 2013 or higher), Zotero, Mendeley, among others. The bibliographic list must appear in alphabetical order.

4. Peer Review

All the articles will be subjected to a first analysis of originality through the software [Turnitin](#). The result of this analysis will be reviewed by the journal's Editorial Committee, which will decide if the article is approved to start the peer review process.

It is important to note that manuscripts will not begin the peer review process, or will be returned to their authors for modification, if:

- The topic does not correspond to the thematic field of the journal.
- It does not follow the guidelines for authors.
- The author(s) has already published in some issue of the volume to which it applies in the journal.
- The *Format for authorisation and guarantee of first publication* is not sent to the journal.
- The article is not derived from a research process.

If the document meets the above criteria and is approved by the Editorial Committee, it will be sent for academic peer review through the double-blind procedure, in which the confidentiality of both the author(s) and the reviewers will be preserved. The criteria to be evaluated are:

- Form and content.
- Relevance of the topic.
- Adequate research problem with the selected thematic subject.
- Solidity and sufficiency in the theoretical references.
- Clarity and pertinence in the choice of the methodology used.
- Internal consistency between the theoretical perspective, objectives, methodology, interpretations, results and conclusions.

From the acceptance of the invitation, the peer review has twenty (20) calendar days to issue their concept. The academic peer may suggest publishing without any modification or publishing after modifications, requesting to reevaluate the article after modifications or rejecting it (not publishing). In case of differences in opinions, the Editorial Committee will designate a third evaluator to solve the conflict.

The editorial assistant will be in charge of informing the author(s) of the opinion and the suggestions of the evaluators. The authors will have to adjust the manuscript within a time established by the editorial team. Finally, once the reviewers verify the changes, they issue a final decision on the article, which will be communicated to the Editorial Committee and the authors of the text.

enunciación

Volumen 26 Edición especial de 2021

ISSN: 0122-6339

ISSN-e 2248-6798

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>

Editorial

Identidades y escrituras en nuestro tiempo

Sandra Patricia Quitián Bernal y Mario Montoya Castillo

Presentación

Escritura e identidad: perspectivas socioculturales

Ana Atorresi y Laura Eisner

Debates actuales en el estudio de las prácticas de escritura

Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración

Jan Blommaert

El enfoque de Literacidades Académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia

Theresa Lillis

Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar

Ángela Kleiman

La escritura desde las perspectivas de los sujetos

Trayectorias para llegar a ser: la interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida

Kevin Roozen

Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes

Cecilia Magadán

Entornos educativos y agencia de los escritores

Identidades profesionales y escritura de narraciones (auto) biográficas en el ingreso a la universidad

Gustavo Bombini y Paola Iturrioz

Construcción de identidad como aprendices de inglés en prácticas de escritura

Paula Alejandra Camusso y María Lorenzatti

Tendencias en la investigación de prácticas letradas para la formación docente

Prácticas letradas académicas más allá del *déficit*

Luanda Sítio y Emilce Moreno

Reseña

Repensar identidades y literacidades, reimaginar pedagogías posibles: Aportes de miradas desde la transculturalidad y el cosmopolitismo

María Sol Iparaguirre

Autora invitada

La escritura infantil está entramada con el dibujo, el habla, el canto y el juego

Ann Hass Dyson

Indexada en
Dialnet, Latindex, REDIB, DOAJ,
Publindex - categoría C,
ProQuest, Actualidad Iberoamericana y MLA.
ESCI, EBSCO, Sherpa Romeo,
Google Scholar, Erih Plus, MIAR.

