



Buscarle la vuelta a la fotocopia: un estudio de trayectorias textuales en una escuela secundaria de adultos desde la sociolingüística de la escritura

Finding a Way Around the Photocopies: Textual Trajectories in an Adult Secondary School From a Perspective of Sociolinguistics of Writing

Laura Eisner

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Resumen

Este trabajo reconstruye las trayectorias textuales de los materiales de estudio en una escuela secundaria de adultos en Bariloche (Argentina). Se estudian los efectos de la recontextualización de géneros procedentes de otros espacios sociales (académicos o profesionales) en las aulas de educación de adultos, atendiendo a los recursos lingüísticos/semióticos y discursivos que indexan voces sociales legitimadas y discursos de autoridad. Se analizan dos instancias de (re)contextualización: a) la adaptación de los materiales originales por parte de las docentes y b) la resemiotización del escrito en texto oral en el marco de un evento de lectura colectiva en clase, mediante la hibridación de diferentes géneros, recursos sociolingüísticos y prácticas discursivas. Los resultados evidencian una trayectoria textual *descendente* desde el punto de vista del prestigio sociolingüístico de los recursos desplegados en cada instancia, que a la vez habilita una mayor apropiación por parte de los estudiantes. Por su parte, las decisiones de las docentes sobre las estrategias de recontextualización y recontextualización dan cuenta de un despliegue de agencia y un posicionamiento crítico frente al régimen de literacidad hegemónico en la educación de adultos. En suma, el trabajo busca mostrar los aportes de un abordaje sociolingüístico y etnográfico de las prácticas en torno a lo escrito en la educación de adultos, que aporte al diseño situado de estrategias pedagógicas de mediación en contextos de diversidad sociocultural.

Palabras-clave: trayectorias textuales, sociolingüística de la escritura, educación de adultos, prácticas de literacidad

Correspondencia a:

Laura Eisner
Mitre 630 – Bariloche – Argentina (R8400AHL)
lauraeisner@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8876-8545

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.5

Abstract

This paper reconstructs the textual trajectories of study materials in an adult secondary school in Bariloche (Argentina). It studies the effects of the recontextualization of genres from different (academic or professional) social spaces in an adult education classroom, focusing on linguistic/semiotic resources and patterns of organization of discourse that index legitimized social voices and *discourses of authority*. Two instances of (re)entextualization are analyzed: a) the transformation (adaptation) of the original material by the teachers, and b) the resemiotisation of the written material into an oral text as part of a collective reading event, involving hybridization between different genres, sociolinguistic resources, and discursive practices. The findings show a *descending* textual trajectory from the perspective of sociolinguistic prestige considering the repertoires of resources deployed, which simultaneously enables greater sociocultural appropriation by the students. In addition, the teachers' decisions regarding recontextualization and (re)entextualization strategies can be considered acts of agency and indicate a critical stance towards the hegemonic literacy regime in adult education. Through a sociolinguistic and ethnographic approach to writing practices in adult education, this paper aims to contribute to the situated design of mediation strategies in sociolinguistically diverse classrooms.

Key words: textual trajectories, sociolinguistics of writing, adult education, literacy practices

Introducción

En las últimas décadas, se ha evidenciado en el campo de los estudios de la escritura un creciente interés por desnaturalizar el objeto de estudio, dejar de concebirlo como un fenómeno estático, homogéneo y transparente y abordarlo en sus dimensiones sociolingüísticas (Lillis & McKinney, 2013). Muchos de estos trabajos se han centrado en la regulación de la escritura en contextos educativos y académicos, mientras que otros han analizado la diversidad de respuestas de los sujetos frente a esos regímenes de literacidad (Blommaert, 2005). Esto ha permitido captar las dinámicas de reproducción sociocultural (Flores & Rosa, 2020) y también las tensiones, resistencias y márgenes de agencia de los sujetos en sus condiciones institucionales (Sito, 2018; Zavala, 2020).

Este enfoque, ubicado en el cruce de diversas tradiciones (los Nuevos estudios de literacidad, la sociolingüística etnográfica y los estudios del discurso), desplaza al texto del centro de la escena y aborda, en cambio, las prácticas que se desarrollan en torno a lo escrito. Para ello, se ha innovado en distintos métodos de producción de datos: observación y descripción densa de eventos de literacidad en contextos educativos (Dyson, 2013; Prinsloo & Krause, 2019), autorregistros por parte de los participantes (Norton, 2000; Birgin, 2020); entrevistas cíclicas, en torno al texto (Ivanic, 1998; Lillis, 2008; Calle-Arango et al., 2021), e historias de literacidad (Ávila Reyes, 2021; Roozen & Erickson, 2017). Todos ellos atienden a la perspectiva de los participantes (categorías emic) en interacción con categorías analíticas elaboradas por los investigadores.

En esa misma línea, la reconstrucción de trayectorias textuales también aporta al análisis etnográfico de la escritura, ya que permite estudiar de manera situada los recorridos que realizan los textos desde sus condiciones de producción a sus (sucesivas) instancias de recepción y las nuevas elaboraciones a las que dan lugar. Así, la noción de trayectoria textual “captura los cambios, movimientos y direccionalidades de los textos escritos, orales y multimodales -y las relaciones entre ellos- a través del tiempo y el espacio sociales” (Maybin, 2017, p. 416).

Desde esa perspectiva teórico-metodológica, en este trabajo presento resultados obtenidos en el marco de una investigación en una escuela secundaria de adultos (Eisner, 2018), un campo escasamente estudiado desde la perspectiva de literacidad. El propósito del artículo es reconstruir la trayectoria textual de un conjunto de materiales impresos, procedentes del ámbito académico-profesional, al ingresar al aula a lo largo de una unidad didáctica, para dar cuenta de las tensiones y de las negociaciones que se producen cuando esos textos se desplazan al contexto educativo de la educación de adultos.

Parto del planteamiento que, en virtud de las ideologías lingüísticas (Irvine & Gal, 2000), que vinculan determinadas formas lingüísticas y discursivas con características identitarias, para los estudiantes de esta institución (que no tienen un contacto frecuente con discursos científicos y académicos en su vida cotidiana), los textos procedentes de esos ámbitos se asocian con identidades sociales legitimadas, pero al mismo tiempo distantes. Por ello, al ingresar en la escuela de adultos, estos textos son categorizados como discursos de autoridad (Bajtín, 1989) y esto incide en las disposiciones de los estudiantes hacia esos textos y en sus posibilidades (o reticencias) para lidiar con ellos.

A su vez, los docentes adoptan decisiones pedagógicas para gestionar las trayectorias textuales de esos materiales en la cotidianidad del aula mediante diversas estrategias de mediación (Kalman, 2018) e intervención sobre los textos, que pueden darse fuera del aula (en las adaptaciones de los escritos) o dentro de ella (en eventos de lectura e interacciones de clase). Estas decisiones implican posicionamientos frente a los discursos de autoridad, que pueden ir desde la reproducción de las ideologías de literacidad escolares hasta la generación de (sutiles) márgenes de agencia para subvertir esas ideologías. En ese marco, el trabajo indaga, a partir de la reconstrucción de estas trayectorias, qué estrategias de mediación despliegan las docentes y cómo estas inciden en la apropiación de las prácticas de lectura de textos académico-profesionales en sus estudiantes.

A través de este análisis de caso, el artículo propone un modelo de abordaje etnográfico de la escritura en contextos educativos que considera los rasgos textuales de los materiales escritos que circulan en el aula, pero analizando esos rasgos en función de las identidades sociales que indexan en los espacios estudiados. La atención a los sentidos asignados a los textos (y las acciones de los participantes en torno a ellos) permite diseñar estrategias pedagógicas socialmente situadas que favorezcan procesos de apropiación.

El análisis de trayectorias textuales en los estudios contemporáneos de la escritura

Si las relaciones entre discursos han sido un interés de larga data en los estudios de la escritura (desde las categorías de intertextualidad o polifonía), a partir de los desarrollos teóricos de la lingüística antropológica (Bauman & Briggs, 1990; Silverstein & Urban, 1996), los estudios socioculturales han otorgado una creciente atención a las prácticas que se realizan en torno a los textos para desplazarlos de un contexto a otro a través de diferentes espacios sociales, situaciones comunicativas e incluso distintos modos semióticos.

En esos planteos iniciales cobran importancia dos conceptos centrales: el primero es la entextualización, es decir, la práctica de delimitar un discurso circulante (ya sea en varios fragmentos o como totalidad) para recuperarlo como parte de un nuevo discurso. El proceso de entextualización considera necesariamente un gesto de reflexividad por parte de quien lo realiza, ya que implica tomar distancia, observar ese texto fuente y seleccionar sus partes, reinsertarlo en diálogo con otros, incluso traducirlo a otra lengua o a otros modos semióticos (lo que Iedema (2003) denomina resemiotización). A su vez, la entextualización conlleva un segundo proceso, la recontextualización, ya que el texto es desligado de su contexto de producción original y se resitúa en otro espacio social; esto entraña necesariamente cambios en los efectos de sentido del texto al ser recibido (leído, oído o visto) en su nuevo entorno, aun cuando no haya habido modificaciones en la formulación.

A partir de estas dos nociones centrales, autores como Blommaert (2005) proponen reconstruir las trayectorias que atraviesan los textos en las sucesivas instancias de recontextualización y reajuste (que el autor engloba en el concepto de re-entextualización para destacar su carácter recursivo). Estas prácticas generan nuevos artefactos semióticos, mediante operaciones como recortar, reformular, vincular el texto original con otros textos o inscribirlo referencialmente a su nuevo contexto.

Este enfoque abre nuevas posibilidades de indagación empírica a través del estudio etnográfico de las trayectorias, comparando (desde las herramientas de las ciencias del lenguaje) los diferentes artefactos semióticos que se producen como efecto de la re-entextualización y, a la vez, situándolos en los eventos de literacidad (Heath, 1982; Barton & Hamilton, 1998) en que esos textos son producidos o recibidos¹. Esto permite dar cuenta no solo de los cambios en los recursos semióticos, retóricos y discursivos que atraviesa el texto al ser re-entextualizado, sino también de los sentidos que los participantes le asignan en cada una de esas instancias y cómo se posicionan en torno a él.

Los trabajos sobre trayectorias textuales se han concentrado mayoritariamente en comprender el proceso de entextualización de discursos orales hacia formatos genéricos institucionales en ámbitos jurídicos o de la administración pública, como testimonios, solicitudes o registros demográficos (Blommaert, 2009; Kell, 2015; Rock, 2017). En relación con otros ámbitos sociales se han desarrollado recientemente numerosos trabajos, entre otros el influyente estudio de Lillis y Curry (2010) sobre historias textuales de artículos académicos de autores no angloparlantes, el de Lillis (2017) sobre trayectorias de los escritos en el ámbito profesional, el de Méndez-Arreola y Kalman (2020) sobre trayectorias del conocimiento científico entre publicaciones con distinto grado de especialización, y el de Atorresi y Otero (2021) sobre procesos de recontextualización del texto teatral en espacios de educación no formal.

En este artículo, analizo las prácticas de recontextualización y re-entextualización de un texto procedente del ámbito científico-profesional en el espacio social de la educación de adultos. Para ello, las preguntas que busco responder son: ¿Qué es lo que el texto recontextualizado trae consigo de su(s) contextos previo(s) –es decir, cuál es su carga indexical (Blommaert, 2016)– y qué forma, función y sentido emergente se le otorga al ser reubicado en su nuevo contexto? A partir de lo anterior, ¿qué prácticas de re-entextualización realizan las docentes para facilitar su abordaje en el aula? (incluyendo transformaciones en los géneros, el modo semiótico y el registro sociolingüístico). Y por último, ¿qué posibilidades de apropiación se habilitan para los estudiantes a partir de las prácticas de lectura que se actualizan en dichos eventos?

Metodología

Sitio de trabajo y descripción de la población

Este trabajo se enmarca en una investigación etnográfica realizada en el Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT), en un barrio popular de la ciudad de Bariloche (Argentina). La institución surgió como experiencia educativa piloto, vinculada con la formación sindical, en 1987 y actualmente, a pesar de haberse incorporado a la estructura institucional de las escuelas públicas, mantiene su inscripción en la tradición de la educación popular latinoamericana. El plan de estudios tiene un diseño curricular de tres años, con un ciclo común

1. Siguiendo a Dyson (2013), entendemos los eventos de literacidad como puestas en acto, en situaciones específicas, de diferentes prácticas de literacidad (definidas como modelos sociales de lectura y escritura, es decir, modos de actuar y de posicionarse frente a lo escrito) que el etnógrafo puede reconocer a partir de la participación prolongada en un mismo sitio de investigación. Es por eso que, a lo largo del trabajo, me referiré a prácticas de literacidad que se actualizan o que se evocan en los eventos de literacidad observados.

inicial y dos terminales en el último año, orientados a la práctica laboral: Salud comunitaria y Administración. Las clases se organizan en módulos interdisciplinarios a cargo de dos profesores en pareja pedagógica, con espacios de intercambio entre los docentes en un taller de educadores semanal (Spessot et al., 2009).

Las dos docentes a cargo de la unidad didáctica que analizo en este trabajo eran profesionales *idóneas*, es decir sin formación pedagógica institucional (una de ellas era psicóloga y otra, fonoaudióloga) y llevaban más de 20 años desempeñándose en la institución, en el módulo Ciencias de la salud. En las entrevistas, ambas se inscribieron explícitamente en un encuadre de educación popular y en las estrategias pedagógicas de la educación no formal, señalando que habían ingresado a la escuela por su perfil acorde con los lineamientos fundacionales del centro educativo.

Mi ingreso al campo, en el año 2012, involucró el acompañamiento de un grupo de estudiantes, en calidad de investigadora, a lo largo de tres años, desde su ingreso hasta su egreso de la institución. El grupo estaba compuesto por adultos y adultas de entre 21 años y 60 años, en su mayor parte mujeres. La mayoría poseía un empleo remunerado ya fuera en el ámbito privado (en tareas de limpieza, atención a personas mayores o maestranza) o en el público (como obreros, empleados administrativos, porteros en escuelas o agentes de tránsito).

Durante el trabajo de campo, apliqué distintas técnicas de recolección de datos: observación participante de clases y otras instancias institucionales; entrevistas en profundidad, semiestructuradas a estudiantes, docentes, directivos y egresados; recopilación de diversos artefactos semióticos (materiales didácticos, carpetas de estudiantes, consignas y respuestas de evaluaciones), y recolección de datos demográficos y documentación institucional. Obtuve un total de 340 horas de registros de observaciones, 20 entrevistas y 224 fojas de materiales escritos. Los materiales fueron sistematizados y clasificados utilizando la base de datos para investigación cualitativa Transana. Los registros en audio de clases y entrevistas fueron transcritos según convenciones adaptadas de Tusón Valls (1997) (ver anexo). La información sobre los participantes fue anonimizada a través de seudónimos para proteger su privacidad.

Para este artículo, seleccioné parte de esos datos para reconstruir la trayectoria textual de los materiales impresos a lo largo de una unidad didáctica del módulo Ciencias de la salud, que se desarrolló a lo largo de ocho semanas. Para clarificar la secuencia analizada, la segmenté en diferentes etapas, graficadas en la imagen 1, en la que distinguí los eventos de literacidad que se desarrollaban (diferenciando espacios, participantes y artefactos semióticos involucrados), así como las prácticas de literacidad que esos eventos actualizaban.

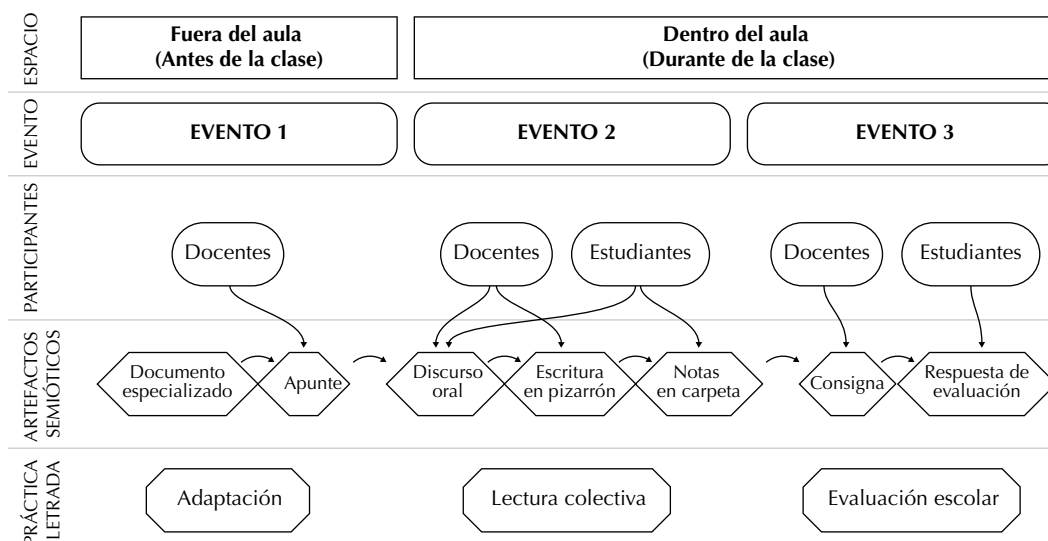


Figura 1. Trayectoria textual de los materiales impresos a lo largo de una unidad didáctica

Fuente: elaboración propia.

Por cuestiones de espacio, limito el análisis a las dos primeras etapas de la trayectoria²: un primer momento, previo a la clase, en el que las docentes adaptan uno de los materiales escritos para utilizarlo en la escuela y un segundo momento, en que el material adaptado es retrabajado en un evento de lectura colectiva en clase.

Para el análisis, combiné la descripción densa de eventos de literacidad con herramientas del análisis del discurso y el análisis interaccional, atendiendo particularmente a la identificación de categorías nativas que me permitieran captar las perspectivas de los participantes sobre sus propias prácticas. Para validar etnográficamente las interpretaciones, recurrí a la triangulación de diferentes tipos de datos con el siguiente procedimiento: 1) identifiqué la secuencia de artefactos semióticos que circulaban la unidad analizada; 2) realicé un análisis comparativo de recursos semióticos y discursivos para identificar cambios entre texto-fuente (libro) y texto-meta (apunte); 3) combiné este análisis desde categorías etic con las perspectivas emic desarrolladas por las docentes en las entrevistas; 4) analicé etnográficamente los eventos de literacidad observados a través de la descripción densa y el análisis interaccional, identificando los procesos de recontextualización del material escrito y los marcos de participación en la clase, y 5) localicé, en las entrevistas y registros de interacciones, índices de las ideologías lingüísticas de docentes y estudiantes sobre los materiales impresos en el aula, que puse en relación con la trayectoria textual analizada.

A continuación, presento los resultados del análisis, distinguiendo los dos momentos de la trayectoria (antes de la clase y durante la clase) para dar mayor claridad a la exposición.

Resultados

Antes de la clase: la adaptación de los materiales

En mis observaciones en el centro educativo, la utilización fragmentaria de diferentes fuentes era una práctica habitual, pues los materiales circulaban casi únicamente a través de fotocopias. A diferencia de los primeros dos años de cursada (en que se trabajaba mayoritariamente con manuales escolares), en las asignaturas de la Orientación, los materiales procedían de otros espacios sociales: el nivel superior de educación, el desempeño profesional o la divulgación de la ciencia. En esos casos, el desplazamiento de los textos implicaba una mayor distancia sociocultural y eso hacía necesaria una serie de intervenciones para la adaptación del material.

En el caso que abordaré aquí, la trayectoria textual se inició con la selección, para la unidad Necesidades humanas, de un documento analítico y propositivo elaborado por CEPANUR (organización no gubernamental internacional abocada al desarrollo humano), publicado en la revista *Development Dialogue* (Max-Neef et al., 1986). Mariana, una de las docentes a cargo de la unidad, había conocido el texto porque se utilizaba en una materia universitaria de la licenciatura en Enfermería, en la que ella también dictaba clases.

A partir de ese documento, las docentes habían realizado un proceso de recontextualización, tendiente a la adaptación del material:

A: yo ahí armé | toda una síntesis de dos hojas | {(AC) (P) tomando distintos autores | que fuera comprensible} [...]
 L: reescribiste | o seleccionaste partes /
 M: las dos cosas \
 A: las dos cosas |
 L: entonces un trabajo de=
 M: =porque había el *apunte* que hizo ella | y dos fotocopias de otros autores | de libros

(Entrevista a Mariana y Alicia, docentes de 3er año).

2. Algunos aspectos de la tercera etapa (la producción de nuevos escritos por parte de los estudiantes en contextos evaluativos) fueron trabajados en Eisner (2022).

En este extracto se puede reconocer la categorización de las propias docentes, que contraponían el nuevo artefacto semiótico, “el apunte”, a los libros fotocopiados, elaborados por los “autores”.

El análisis contrastivo del texto-fuente y el apunte que las docentes finalmente entregaron a los estudiantes muestra cambios en diversos componentes de la organización textual: en primer lugar, se recortaron fragmentos del original para abreviar la extensión, y además se lo subdividió en apuntes más breves que se iban repartiendo clase a clase (en este caso, se elaboraron tres apuntes de entre una y cuatro páginas). Por otra parte, se reordenaron las secciones, unificando fragmentos de texto procedentes de capítulos diferentes en un solo apartado más breve; se incorporaron las notas al pie y anexos como parte del texto y se agregaron elementos de resalte tipográfico (negrita y subrayado).

*Satisfactores
sinérgicos*

Los *satisfactores sinérgicos** son aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser *contrahegemónicos* en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción. (Cuadro 6.)

* Sinergia significa el comportamiento de un sistema complete, que resulta impredecible a partir del comportamiento de cualesquiera de sus partes tomadas aisladamente. Fueron los químicos los primeros en reconocer la sinergia, cuando descubrieron que toda vez que aislaban un elemento de un complejo, o separaban átomos o moléculas de un compuesto, las partes separadas y sus comportamientos singulares jamás lograban explicar el comportamiento de todas las partes asociadas. En este sentido la sinergia connota una forma de **potenciación**, es decir, un proceso en el que la potencia de los elementos asociados es mayor que la potencia sumada de los elementos tornados aisladamente.

Figura 2. *Texto original*

Fuente: http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf

SATISFACTORES SINÉRGICOS

Son aquellos que por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades.

Su principal atributo es el de ser **contrahegemónicos**, en el sentido que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción.

Sinergia: significa el comportamiento de un sistema completo, que resulta impredecible a partir del comportamiento de cualquiera de sus partes tomadas aisladamente.

Fueron los químicos los primeros en reconocer la sinergia, cuando descubrieron que toda vez que aislaban un elemento de un complejo, o separaban átomos o moléculas de un compuesto, las partes separadas y sus comportamientos singulares jamás lograban explicar el comportamiento de todas las partes asociadas.

En este sentido la sinergia connota una forma de potenciación, es decir, un proceso en el que la potencia de los elementos asociados es mayor que la potencia sumada de los elementos tomados aisladamente.

Satisfactor	Necesidad	Necesidad cuya satisfacción estimula
LACTANCIA MATERNA	Subsistencia	protección, afecto, identidad
PRODUCCIÓN AUTOGESTIONADA	Subsistencia	entendimiento, participación, creación, identidad, libertad
EDUCACIÓN POPULAR	Entendimiento	protección, participación, creación, identidad, libertad

Figura 3: *Texto adaptado*
Fuente: *material de campo*.

De este modo, el análisis de las modificaciones realizadas por las docentes me permitió inferir (teniendo en cuenta el propósito de la adaptación) qué tipo de recursos de literacidad categorizaban como dificultosos o complejos para los estudiantes. En efecto, la puesta en texto del documento original requiere de un lector familiarizado con las prácticas letradas hegemónicas, ya que debe recorrer el texto de manera no lineal (conectando enunciados distribuidos entre el texto principal, las notas al pie y cuadros ubicados a distancia del texto) y comprender la jerarquización de la información únicamente a partir de los recursos lingüísticos de focalización. Con esa base, las intervenciones adaptativas se orientaban a simplificar los procedimientos de literacidad involucrados en la recepción del texto, para posibilitar una lectura lineal y una rápida identificación de conceptos clave a partir del paratexto gráfico.

Ahora bien, además de su extensión y organización en página, el texto original también contiene numerosos elementos léxico-gramaticales que han sido definidos como característicos del registro académico-científico:

- Alta densidad léxica.
- Uso de taxonomías técnicas.
- Uso frecuente de metáforas gramaticales.
- Estilo enunciativo objetivado (formas verbales impersonales, entidades abstractas en posición de sujeto).
- Expresión no-congruente de las relaciones lógicas (Halliday, 2004).

No obstante, a diferencia de otras adaptaciones, en los apuntes se encuentran muy pocas reformulaciones de recursos léxicos o gramaticales: a pesar de reconocer la dificultad que entrañaba para los estudiantes la decodificación de esos recursos, las docentes no recurrieron a la estrategia de reemplazarlas. Esto responde a una decisión explícita, como expresan en uno de nuestros intercambios durante el trabajo de campo:

A: lo que hacemos | cada una con su estilo pero creo que lo hacemos las dos | que le pierdan el miedo a las palabras ↓ || esas palabras- la mayoría de esas palabras quieren decir cosas que conocemos | y que si no conocemos podemos conocer

[...]

M: y yo te digo | nunca les sacamos estas palabras

(Entrevista a Mariana y Alicia).

Se evidencia aquí una fuerte conciencia sociolingüística por parte de las docentes: en su formulación “perderle el miedo a las palabras” reconocen que los desajustes en la recepción de estos textos no se deben a razones lingüísticas sino indexicales, es decir, al tipo de discurso de autoridad al que remiten, a la vez prestigioso y atemorizante (como planteé anteriormente). Frente a esto, las docentes optan por habilitar a los estudiantes el contacto con este registro, en lugar de simplificar los textos para hacerlos más comprensibles:

L: ¿y ahí cuáles son las cosas- dónde hacen cambios | y adaptaciones? | ¿las palabras | los conceptos?

[...]

A: yo te digo con las palabras | y con el lenguaje técnico | en realidad quedan || lo que nosotras hacemos es ese trabajo después de: lectura colectiva que le llamamos @

L: claro

A: que es donde le buscamos la vuelta y que aparece esto de lo pasamos al crío:llo | o esto tan difícil quiere decir esto | por esto y por esto

Las estrategias de adaptación en los apuntes prefiguran así la instancia posterior en la trayectoria del texto, es decir, las prácticas de resemiotización que se realizarán en clase: al no modificar los recursos lingüísticos y discursivos, generan la oportunidad para una actividad de interpretación conjunta en torno a un texto (socio) lingüísticamente desafiante. De este modo, las docentes adoptan un rol de gestoras de literacidad (Lillis & Curry, 2010), facilitando (y a la vez regulando) el acceso a los recursos de literacidad prestigiosos en función de sus supuestos sobre las posibilidades, necesidades y limitaciones de los estudiantes y, a la vez, tensionadas por el régimen de literacidad escolar (Blommaert, 2005).

Durante la clase: la lectura colectiva como instancia de resemiotización

En los eventos de literacidad desarrollados en torno al apunte dentro del aula, las docentes realizan (como mostraré a lo largo de este apartado) un exhaustivo proceso de mediación, mediante la instanciación de una práctica de literacidad que denominan “lectura colectiva”: la lectura en voz alta del texto, párrafo por párrafo, frecuentemente por parte de alguno de los estudiantes, seguida de una explicación del contenido de cada párrafo, a cargo del docente. Si bien se trata de una práctica muy tradicional en las instituciones educativas (Rockwell, 2013), un análisis situado permite dar cuenta de los sentidos particulares que esta adquiere en el aula de adultos (tornándose precisamente colectiva) y los diferentes modos de apropiación de esta práctica por parte de los participantes.

Durante el evento analizado, las docentes presentan diversos procedimientos de reformulación centrados en los tramos “difíciles” del texto. Uno de ellos es la construcción de equivalencias entre términos técnicos y otros más cotidianos (“axiológico **quiere decir que** son las teorías del valor, distintos valores”). Otro es la descomposición morfológica y el análisis semántico de los prefijos para inferir el significado de palabras nuevas:

Extracto 1

M: {el autor} hace una tercera categoría || y lo llama DIS SATISFACTORES | fijense esta palabra: ((escribe en el pizarrón)) | él inventa una categoría | utilizando los satisfactores del CEPUR | este señor \ DIS | es un prefijo que significa que algo no funciona | bien \

En efecto, desarmar las nominalizaciones o reformular los términos desconocidos permite a los estudiantes familiarizarse con este tipo de patrones léxico-gramaticales y perderles el miedo. Tanto Mariana como Alicia podían realizar estos procedimientos de literacidad porque, como profesionales de la salud, eran lectoras familiarizadas con este registro sociolingüístico. Al realizar esta actividad explícitamente durante la clase, junto con los estudiantes, desplegaban su razonamiento para modelizar estas estrategias de lectura como forma de mediación.

Asimismo, la lectura colectiva implicaba un proceso de transformación más amplio, como el desplazamiento de un género especializado a uno cotidiano:

Extracto 2

M. designó a una estudiante para que lea el apunte en voz alta, mientras todos siguen la lectura en sus fotocopias. Cuando la estudiante termina de leer un párrafo, M. la detiene y comienza su turno de habla.

1.M: °bueno ahora vamo(s) a traducir todo esto° \ dice que en primer lugar | esta matriz 2.puede servir >dice< de autodiagnóstico de nuestro grupo || por esto que decíamos 3.recién- nosotros podemos decir- tomar un barrio cualquiera X | y decir bueno acá esta 4.necesidad | supónganse >no sé cómo está puesto acá< la necesidad de subsistencia

[...]

5.y acá dice que además se puede hacer como estudios prospectivos| ¿prospectivo

6.qué quiere decir? a futuro | yo puedo decir entonces: como detecto que no tengo esa

7.necesidad cubierta| puedo proyectar| y decir que para obtener ese satisfactor que

8.sería el servicio de agua voy a | generar reuniones con el barrio | voy a elaborar un

9.petitorio | voy a ir a la Municipalidad | y >no sé estoy diciendo cualquier cosa<

10.ir a aguas provinciales- aguas rionegrinas | por decir algo \ entonces yo a futuro voy

11.a evaluar si <eso que yo puse acá en este cuadro> se cumplió o no y cómo\

En el ejemplo, se puede identificar un conjunto de recursos léxico-gramaticales y discursivos característicos del discurso coloquial:

- La expresión de la subjetividad mediante el uso de la primera persona singular y plural (l.3: **nosotros podemos** decir- tomar... / l.6: **yo puedo** decir (...) **detecto**).

- El uso de estrategias de cohesión propias del discurso coloquial como la secuencia de cláusulas simples, yuxtapuestas y con repetición anafórica (l.8-11: **voy a** generar reuniones con el barrio, **voy a** elaborar un petitorio, **voy a** ir a la Municipalidad [...] **voy a** evaluar).
- La explicitación de las relaciones lógicas a través de conectores (l.6-7: **como** detecto... puedo proyectar).

Asimismo, las referencias a problemáticas y entidades locales (“falta de agua / Aguas provinciales”) sitúan y contextualizan las afirmaciones generales del texto escrito. Este conjunto de rasgos contrasta con el registro académico-profesional que caracteriza el documento original de CEPUR y se mantiene (como se vio en la sección anterior) en el apunte.

En esos segmentos, Mariana enmarca los segmentos del apunte que va entextualizando, a través del discurso referido (“dice que” / “está puesto acá” / “yo puedo decir que”), y realiza así una práctica discursiva híbrida, entramando términos técnicos con los cotidianos y configuraciones enunciativas propias de géneros especializados con otras inscriptas en la cotidianeidad.

A su vez, en esos tramos de la interacción se habilitan otros marcos de participación (Goffman, 1974) más horizontales, en que los estudiantes intervienen espontáneamente:

Extracto 3:

En otro momento de la clase, se está trabajando la necesidad de participación y los satisfactores que pueden resolverla.

1. M: no sé si alguno de ustedes >en el- en el barrio de ustedes< | el Municipio llevó |
2. o por lo menos llegaron a escuchar| ¿del presupuesto participati:vo?
3. Ests: sí!
[...]
4. A: eso es participativo | que vos como ciudadano del barrio en el que estás ¿no?
5. PARTICIPAS para DECIDIR =
6. E2: =qué hacer=
7. M y A =qué hacer
8. A: eso se hace en asambleas=
9. M: = porque a veces también=
10. E3: =CLARO | lo que pasa es que acá por ejemplo | el presupuesto participativo
11. que otorgaba la municipalidad | se las daba a las- a las juntas vecinales | entonces
12. las juntas vecina:les hacían asamble:as | y ahí decidían\ >si la gente iba participaba |
13. si no no< | porque por ejemplo allá en el tercero {Barrio San Francisco 3ro} la
14. gente no- no es de participar mucho [...] y: bueno \ pero era bastante plata >me acuerdo<

Desde un análisis interaccional, en este extracto pueden identificarse numerosos elementos que indican simetría en la distribución de roles de los participantes:

- Turnos de habla extensos por parte de los estudiantes (1.10-14).
- Mecanismos de autoselección y disputa por el turno de habla (solapamientos) (1.5-6-7 / 1.9-10).
- Relatos de la propia experiencia que no necesariamente se orientan en la misma dirección que proponen las docentes (equiparar el presupuesto participativo con la gestión democrática) (1.10: **lo que pasa es** que acá...).

Estos patrones no se encuentran en los tramos de la clase centrados en el texto, que se caracterizan por un predominio de turnos de las docentes o un patrón interaccional de iniciación-respuesta-evaluación (IRE) típico de las configuraciones escolares.

A su vez, como se planteó más arriba, la interacción oral en torno al apunte se imbrica con la producción de diferentes inscripciones semióticas: por una parte, las fotocopias quedaban frecuentemente intervenidas por los estudiantes a partir de lo trabajado en clase:

CENMT
MÓDULO: Ciencias de la Salud
DOCENTES:

CUADRO DE DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE SATISFACTORES SEGÚN GALLOPIN Y CEPUR

	GALLOPIN	CEPAUR
<i>teoría de Neces</i> DEFINICIÓN DE SATISFACTOR	<i>Ej. trabajo</i> Son elementos o condiciones cuya utilización o consumo determinan la cobertura o satisfacción de una o más necesidades.	Son formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la satisfacción de necesidades.
<i>Humanas</i> CLASIFICACIÓN DE SATISFACTORES	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfactores Materiales • Satisfactores Inmateriales • Disatisfactores: <ul style="list-style-type: none"> - Violadores-Destructores - Pseudosatisfactores - Inhibidores - Singulares 	<ul style="list-style-type: none"> • Violadores-Destructores • Pseudosatisfactores • Inhibidores • Singulares • Sinérgicos <p><i>Con impuestos Aniquilar</i></p> <p><i>ENDOGENOS (dentro) grupo social decide la satisfacción se satisface otras necesidades</i></p>

Figura 4. Apunte de clase intervenido por una estudiante
 Fuente: material de campo.

Por otra parte, el texto oral y colectivo luego se trasladaba a la escritura en pizarrones y carpetas.

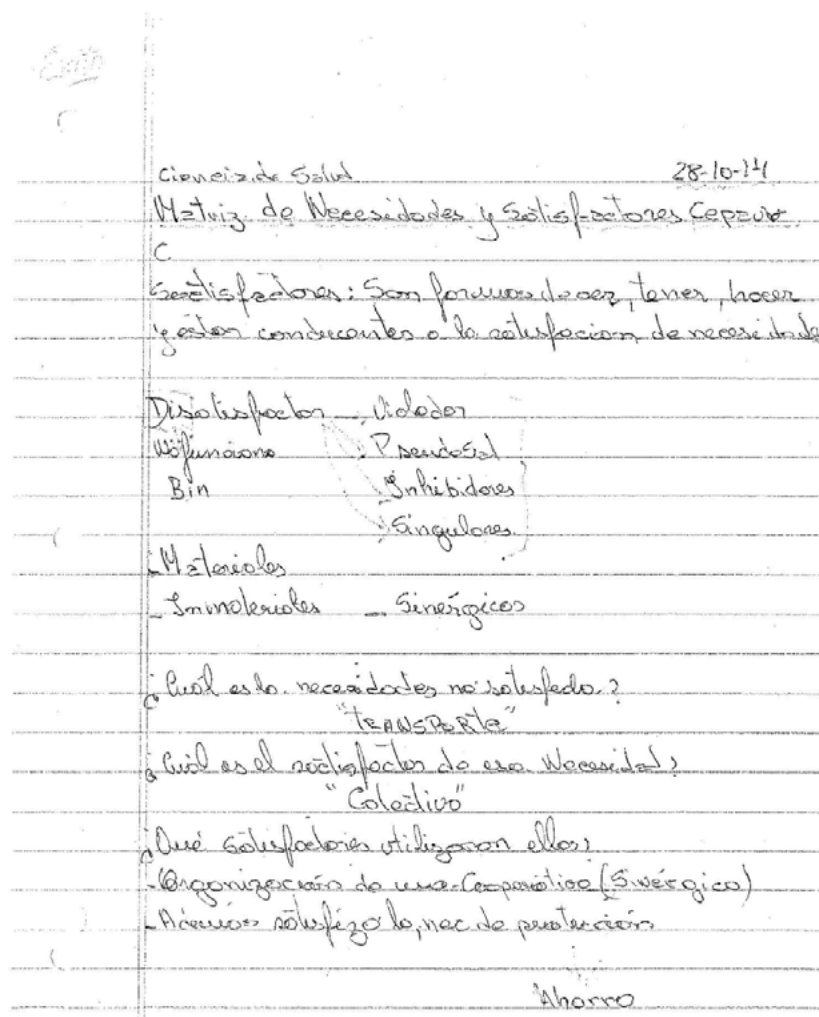


Figura 5. Extracto de carpeta de estudiante
Fuente: material de campo.

En la lectura de las notas de esta estudiante, es posible reconocer, de manera fragmentaria, los recursos desplegados en la interacción de clase (la descomposición morfológica y el desarrollo del ejemplo práctico); aquí, el texto es resemiótico una vez más mediante el uso de palabras aisladas articuladas a través de flechas y con uso estratégico de la disposición en la página.

Este nodo de la trayectoria es reconocido por los estudiantes como una instancia de mediación fundamental para poder luego volver a abordar los materiales individualmente:

And: yo creo que tiene mucha validez ehh: lo que tenés en la carpeta| porque vos| por ahí podés leer la fotocopia| que capaz el profe se trató de esmerar >o sea de- de decir bueno voy a hacerlo de la mejor forma que lo entiendan<| pero muchas veces no- no le entiende uno

L: ¿en la fotocopia o en la clase?

And: en la fotocopia no le entendés| porque yo sé que ellos tratan ¿viste?| de poner todo el esfuerzo| pero ellos por ahí| tienen ciertos términos que usan >que después te lo explican todo< | no es una crítica| y ellos después lo que hacen| te lo hacen en el pizarrón |y eso está buenísimo porque- expanden todo\ todo lo que está en la fotocopia| después ellos te lo escriben encima en el pizarrón

L: claro

And: se trabaja cada uno| y te explican cada uno de- de esos ítems| ¿no?

(Entrevista a Andrés, estudiante de 3er año).

En su descripción, Andrés reconstruye con claridad la trayectoria textual que parte del texto impreso, pasa por la interacción en clase y termina en el valor y la carpeta (como una misma instancia). En cuanto a las transformaciones entre el apunte (que el estudiante denomina por su materialidad como “la fotocopia”) y su recontextualización oral, puede identificarse una referencia no solo a los recursos léxico-gramaticales (“los términos”) sino también –a la luz de las observaciones– a la hibridación de géneros y prácticas discursivas que permiten acceder a aquello que en el texto está condensado (“expanden todo”). La carpeta (huella escrita del texto oral construido colectivamente) se transforma en un nuevo eslabón de la cadena genérica que será un insumo, finalmente, para la producción de los trabajos evaluativos, individuales y a libro abierto, como cierre del ciclo de vida de esta unidad curricular.

Discusión y conclusiones

Como procuré mostrar a lo largo de este artículo, al trazar las trayectorias de recontextualización de textos procedentes de espacios sociales prestigiosos (académicos o profesionales) al interior de la escuela de adultos se evidencia que estos artefactos semióticos no solo utilizan recursos lingüísticos y de literacidad diferentes (desde una conceptualización técnica del registro) sino que –crucialmente– portan las marcas de los ámbitos en los que se insertan originalmente, que les otorgan su configuración discursiva y en las que hacen sentido. Al desplazarse hacia el espacio escolar, esos rasgos –que permitían al documento original inscribirse adecuadamente en su contexto– indexan algo distinto: ajenidad, diferencia jerárquica, autoridad. Atender a estas dimensiones ideológicas e identitarias al momento de la recepción de los textos en el aula permite, por lo tanto, comprender las orientaciones de los estudiantes hacia estos materiales, más allá de las explicaciones que las interpretan meramente en términos de dificultad.

Al analizar las trayectorias en la dinámica cotidiana del aula se visibilizaron procesos de transformación poco analizados hasta ahora dentro del campo de estudio: desde el texto escrito, estabilizado y regulado por un régimen de literacidad académico/profesional, a una recontextualización que involucra adaptación (abreviar y simplificar) y resemiotización en la interacción oral, con inscripciones fragmentarias en pizarrones y carpetas. En este caso, la movilidad del texto no tiende a una creciente estandarización, sino que se producen procesos de hibridación genérica y se amplía la autoría del discurso (categorizada como “colectiva”). Esta trayectoria que podríamos denominar como *descendente*, desde una perspectiva del prestigio sociolingüístico– posibilita a los estudiantes una mayor apropiación sociocultural (Kalman, 2003).

Finalmente, el análisis permitió identificar en la práctica cotidiana pequeños márgenes de agencia para los participantes dentro del régimen de literacidad escolar. En el caso de las docentes del curso estudiado, esto puede identificarse en su gesto de elegir materiales procedentes de otros espacios sociales, en las decisiones de

cuáles aspectos de los textos adaptar (y cuáles no) y, sobre todo, en sus estrategias de mediación, centradas en visibilizar el proceso de recontextualización durante los eventos de literacidad en el aula y generar nuevos marcos de participación para la producción de sentido en torno al texto.

Como plantea Blommaert (2005), la posibilidad de recontextualización depende del acceso a recursos semióticos y de literacidad que están desigualmente distribuidos en la sociedad. Sin embargo, las docentes, al realizar la práctica de lectura colectiva, modelizan posibles estrategias de recepción de los discursos de autoridad (¿Qué es lo que podemos / estamos autorizados a hacer frente a estos textos?). Al llevar la experiencia de recontextualización a la clase en lugar de realizarla en el detrás de escena de la planificación, contribuyen, en términos de Rock (2017), a “redistribuir el privilegio de la entextualización” (p. 452).

En suma, el análisis de las trayectorias textuales, situadas en el marco más amplio de las prácticas en torno a lo escrito, puede aportar a un posicionamiento pedagógico crítico, superando modelos de enseñanza ingenuamente simplificadores para diseñar estrategias de enseñanza que aborden abiertamente las tensiones sociolingüísticas que atraviesan las aulas escolares.

Agradecimientos: a los estudiantes y docentes del Centro Educativo de Nivel Medio de Trabajadores por su colaboración en el desarrollo de esta investigación.

Financiamiento. Este trabajo fue financiado con fondos del PI UNRN 40-B-800, Prácticas, trayectorias y sentidos de la escritura en jóvenes y adultos: perspectivas socioculturales y discursivas y 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.

El artículo original fue recibido el 14 de enero de 2022

El artículo revisado fue recibido el 12 de mayo de 2022

El artículo fue aceptado el 26 de junio de 2022

Referencias

- 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), 78-93. <https://doi.org/10.14483/21450706.17403>
- Ávila Reyes, N. (2021). Literacy histories and talk around texts: Emphasising the emic to explore students’ perspectives on academic writing. En I. Guillén-Galve, & A. Bocanegra-Valle (Eds.), *Ethnographies of Academic Writing Research* (pp. 126-143). John Benjamins.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One community*. Routledge.
- Bauman, R., & Briggs, Ch. (1990) Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59–88. <https://www.jstor.org/stable/2155959>
- Birgin, J. (2020). Pensar-se como lectores y escritores en la universidad: un estudio de diarios de ingresantes a carreras de Letras. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 79-106. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58077>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.

- Blommaert, J. (2009). Language, *Asylum*, and the National Order. *Current Anthropology*, 50(4), 415–425. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Blommaert, J. (2016). From mobility to complexity in sociolinguistics. En N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics. Theoretical debates* (pp. 242-259). Cambridge University Press.
- Calle-Arango, L., Ávila Reyes, N., & Meneses, A. (2021). “Es un poco cobarde mi tipo de escritura”: formas de citación y negociaciones identitarias de doctorantes en Educación. *D.E.L.T.A.*, 37(3), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202153355>
- Dyson, A. H. (2013). The Case of the Missing Childhoods: Methodological Notes for Composing Children in Writing Studies. *Written Communication*, 30(4), 399–427. <https://doi.org/10.1177/0741088313496383>
- Eisner, L. (2018). El aula como *zona de contacto*: repertorios sociolingüísticos y prácticas en torno a lo escrito en una escuela media de adultos trabajadores (tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, inédita).
- Eisner, L. (2022). La metáfora gramatical ideacional como marcador de registro sociolingüístico en prácticas de lectura y escritura escolares. A. Atorresi, & F. Wiefeling (Eds.), *Aplicaciones de la lingüística sistémica funcional en contextos educativos y de divulgación. Homenaje a Ann Borsinger* (en prensa). UNRN Editora.
- Flores, N., & Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño-Murcia, V. Zavala, & S. de los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 149-183). Instituto de Estudios Peruanos.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harvard University Press.
- Halliday Michael, A. K. (2004). *The Language of Science. The collected Works of M.A.K. Halliday* (Vol. 5). Continuum.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity*. John Benjamins.
- Irvine, J., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, policies and identities* (35-84). School of American Research Press.
- 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. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/895>
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas de Judith Kalman*. CREFAL.
- Kell, C. (2015). Ariadne’s Thread: Literacy, Scale and Meaning-Making Across Time and Space. En C. Stroud, & M. Prinsloo (Eds.), *Language, Literacy and Diversity: Moving Words* (pp. 72–91). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2017). Imagined, prescribed and actual text trajectories: the “problem” with case notes in contemporary social work. *Text & Talk*, 37(4), 485-508. <https://doi.org/10.1515/text-2017-0013>
- Lillis, T., & Curry, M. (2010). *Academic Writing in a Global Context*. Routledge.
- Lillis, T., & McKinney, C. (2013) The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 415-439. <https://doi.org/10.1111/josl.12046>
- Lillis, T., & Maybin, J. (2017). Introduction: the dynamics of textual trajectories in professional and workplace practice. *Text & Talk*, 37(4), 409–414. <https://doi.org/10.1515/text-2017-0017>
- Maybin, J. (2017). Textual trajectories: Theoretical roots and institutional consequences. *Text and Talk*, 37(4), 415–435. <https://doi.org/10.1515/text-2017-0011>
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Development Dialogue* (num. esp.). CEPAAUR.
- Méndez-Arreola, R., & Kalman, J. (2020). Textos que vuelan: producción y trayectorias de reportes escritos sobre la migración de la mariposa monarca. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(1), 296-329. <https://doi.org/10.1590/010318136016215912020>

- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman Pearson.
- Rock, F. (2017). Recruiting Frontstage Entextualization: drafting, artifactuality and written-ness as resources in police-witness interviews. *Text & Talk*, 37(4), 437-460. <https://doi.org/10.1515/text-2017-0012>
- Rockwell, E. (2013). Preambles, questions and commentaries: teaching genres and the oral mediation of literacy. En J. Kalman, & B. Street (Eds.), *Literacy and numeracy in Latin America* (pp. 184-199). Routledge.
- Prinsloo, M., & Krause, L-S. (2019). Translanguaging, place and complexity, *Language and Education*, 33(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516778>
- Roozen, K., & Erickson, J. (2017). *Expanding Literate Landscapes: Persons, Practices, and Sociohistoric Perspectives of Disciplinary Development*. Utah State University Press.
- Silverstein, M., & Urban, G. (1996). *Natural Histories of Discourse*. University of Chicago Press
- Sito, L. (2018). Ensaïando 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. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812992>
- Spessot, A., Rinaldi, M. R., Crespo, A., & Escalante, M. (2009). El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores Bariloche. Una experiencia sostenida de trabajo docente colectivo. En H. González (Ed.), *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Ediciones CTERA.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel.
- Zavala, V. (2020). Por una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, (20), 203-231. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p202-231>

Anexo

Código de transcripción

¿?	Entonación interrogativa
¡!	Entonación exclamativa
↑	Tono ascendente
↓	Tono descendente
a: a::	Alargamiento de un sonido
> <	Ritmo acelerado
< >	Ritmo lento
-	Corte repentino, interrupción
<u>palabra</u>	Palabras o sílabas acentuadas (énfasis)
°palabra°	Pronunciado en voz baja
@	Risas
	Pausa breve
	Pausa mediana
[]	Solapamiento
=	Al principio de un turno, indica que no ha habido pausa después del turno
(())	Actividad no verbal
{ }	Comentario del transcriptor
[...]	Fragmento de la transcripción suprimido