



# Un análisis antropológico de los procesos de construcción de conocimiento: Las prácticas de escritura en la trama escolar

Fecha de recepción: 21/02/2015  
Fecha de aceptación: 15/03/2016

**Palabras clave:**  
escritura,  
trama escolar,  
transmisión,  
apropiación,  
producción

**Keywords:**  
*writing,*  
*scholar weft,*  
*transmission,*  
*appropriation,*  
*production*

**An anthropological analysis of the processes of knowledge construction: writing practices in school weft**

**Maximiliano Rúa**

Universidad de Buenos Aires, Argentina  
[maximilianorua@gmail.com](mailto:maximilianorua@gmail.com)

*A Liliana*

## Resumen

El artículo sostiene que las prácticas de escritura desplegadas en la cotidianeidad escolar contienen en su hacer un entramado relacional que articula la experiencia socio-histórica del sujeto. Para ello, examina prácticas observadas en los salones de clase en una escuela primaria estatal de la Provincia de Buenos Aires. El análisis de los registros de clase muestra el entretrejo relacional que da lugar a las prácticas de escritura, práctica esta que remite constantemente a la trayectoria extraescolar de los sujetos al construir conocimiento con respecto a la escritura. Asimismo, las clases observadas también permiten trazar líneas de indagación que posibilitan entrever a las prácticas de escritura en el marco de procesos socio-histórico que exceden a las instituciones escolares. Es posible decir que la investigación de la escritura en términos de práctica permite visibilizar la diversidad existente en el proceso de construcción de conocimiento social.

The article argues that writing practices deployed in daily school life, contain in their making a relational framework that articulates the socio-historical experience of the subject. To do this, examines practices in the classroom, in a state primary school in the Province of Buenos Aires. The analysis of records shows the relational class interwoven leading to the practices of writing. Practice constantly refers to the formal path of subjects to build knowledge about writing. The observed classes also allow tracing lines of analysis that enable visible to writing practices in the context of socio-historical processes that exceed those schools. The handwriting analysis in terms of practice allows to visualize the diversity in the process of social construction of knowledge.

**L**a escritura forma parte de nuestra vida desde sus inicios. Se registra nuestra fecha y hora de nacimiento, se nos asigna un nombre y un apellido, se nos rodea de palabras y frases que expresan los sentimientos de quienes nos vieron nacer. Sin embargo, no nacemos sabiendo escribir, incluso lo que se considera escribir varía dependiendo del contexto, la sociedad o el momento histórico en el que lo estemos considerando. Vamos conociendo lo que significa escribir durante toda nuestra vida.

En nuestros primeros años comenzamos a “garabatear” diferentes superficies y comprendemos que los adultos que nos rodean encuentran satisfacción al ver dichos “objetos gráficos”. Crecemos ejercitando nuestras prácticas motoras en diferentes contextos y temporalidades. Se nos transmite que determinadas expresiones gráficas se denominan “letras” y su agrupación “palabras” hasta que finalmente en nuestros primeros años de vida expresamos gráficamente nuestros nombres o la relación que nos une a determinados adultos y comprendemos que las “letras”, los “garabatos” son objetos del medio social. (Ferreiro y Teberosky, 1979). Los años pasan, comenzamos a relacionarnos y a comprender que dichos objetos sociales se relacionan entre sí, que dicha relación nutre toda nuestra vida social y que se la denominan “lengua escrita”. Normas, reglas,

derechos, obligaciones, sentimientos, relaciones, todo lo que configura nuestra cotidianeidad está escrito. La escritura se presenta como un dato que necesitamos transformar en un observable (Ferreiro, 2013).

Creemos vivenciando diversos usos dados a la escritura, se nos transmiten un conjunto de objetos gráficos (letras, signos, etc.) que mediante un determinado uso (sintagmáticos, coloquiales, etc.) se constituyen en objetos de la lengua que en el marco de ciertas relaciones (familiares, escolares, etc.) son usados como objetos para construir conocimiento en torno a otros objetos sociales (ropas, números, etc.). Las trayectorias individuales se van entramando en relaciones e instituciones que nos transmiten diversas prácticas para transformar los objetos sociales en objetos de conocimiento. Relaciones e instituciones que construyen sus propias prácticas de escritura para hablarse a sí mismas de sí mismas instituyendo “estilos de pensar” (Mary Douglas, 1998). En las sociedades conviven varios estilos de pensar: académico, coloquial, afectivo, escolar, etc. No obstante, los sujetos al hacer uso de las prácticas de escritura, y de los objetos gráficos de la lengua escrita, entraman concepciones diferentes de los mismos objetos sociales, entrelazan estilos de pensamiento al construir conocimiento social.

La escritura es, y ha sido, una práctica constitutiva de nuestra cotidianeidad. A lo largo del tiempo, y en determinadas sociedades, la escritura entretejió la cotidianeidad misma hasta transformarse en una práctica indispensable para la vida en sociedad. Este valor otorgado a la escritura implicó que se organizaran diferentes instituciones dedicadas a transmitir su uso de generación en generación. La “Escuela” se destaca entre esas instituciones, por su alcance y magnitud. En nuestro territorio la transmisión de las prácticas de escritura se ha desarrollado desde principios del siglo XVIII. Sin embargo, es a partir de la consolidación del Estado-Nación en el siglo XIX que se despliegan a lo largo de todo el territorio argentino un conjunto de instituciones que promueven un determinado uso de la lengua escrita configurando un estilo de pensamiento: el escolar. No obstante, el uso de la escritura ha excedido, y excede, los límites de lo estatal y lo escolar. Innumerables “usos” sociales fueron y son desplegados por los sujetos en su cotidianeidad al escribir.

En las páginas que siguen exploramos las prácticas de escritura desplegadas en el contexto escolar entre niños y adultos de un 1° de la Educación Primaria ubicado en el tercer cordón del Conurbano Bonaerense<sup>1</sup>.

Esta presentación fue construida a partir de la hipótesis de que, desde sus primeros años, los niños construyen conocimiento respecto de los objetos sociales -incluido los objetos de la escritura- que les rodean; incluso antes de que los usos escolares sean enseñados sistemáticamente en la escuela primaria. Nuestros planteos recuperan los aportes del constructivismo, según el cual el conocimiento se construye procesualmente, entretejiendo a partir del -y en el- sujeto cognoscente los procesos socio-históricos. En este sentido, sostenemos que las prácticas de escritura son la expresión material del entramado relacional que constituye los objetos sociales en objetos de conocimiento. Este proceso de constitución es el que hemos explorado a partir del trabajo de campo realizado desde el enfoque histórico-etnográfico. Consideramos que las prácticas de escritura expresan -y condensan- en su hacer el entretejido relacional a partir del cual se construye el conocimiento de la propia sociedad.

Desde este marco exploraremos las prácticas desplegadas durante el horario de clase; analizaremos cómo al escribir, niños y adultos entretejen sus diversas experiencias con los “objetos” del lenguaje escrito a partir de diversas “prácticas” que los constituyen en objetos de conocimiento<sup>2</sup>. Experiencias que entrelazan, en el proceso de construcción de los objetos sociales en objetos de conocimiento, diversos “estilos de pensamiento”.

Para analizar la trama relacional que despliegan niños y adultos al escribir en la cotidianeidad escolar, registramos etnográficamente durante dos años las prácticas de escritura desplegadas entre niños y adultos de un 1° de la educación pública en la Provincia de Buenos Aires. Un trabajo de campo, que implicó estancias de una semana durante los años 2010 y 2011. Compartimos sus mesas de trabajo, realizamos sus actividades, asistimos a las reuniones de padre, fuimos parte de sus actos escolares y de sus recreos. Las notas que se transcribieron y recuperan en el presente artículo son resultado de dicho trabajo.

La ciudad donde llevamos adelante el trabajo de campo se encuentra a unos 60km de la Capital Federal. Cuenta con más de 50.000 habitantes

y tiene una superficie de 120.000 has. Debe su nombre a las pequeñas plantas de cañas encontradas por los españoles al transitar por esta zona en la época del Virreinato. Como lo hicieron muchas ciudades del interior, comenzó a desarrollarse alrededor de la iglesia y la plaza principal el 22 de enero de 1822. La urbanización actual sigue la cuadrícula, con avenidas doble mano que delimitan el centro comercial. Luego de caminar unas veinte cuadras desde la plaza central, ya sea para el este o el oeste, el casco urbano se va diluyendo lentamente y van apareciendo caseríos, chacras y campos que van salpicando el paisaje hasta la siguiente localidad. La evocación de lo “rural”, o la denominación de “pueblo” -como suelen decir quienes viven en la localidad- es vivenciada en cada rincón. La ciudad está situada en un nudo de rutas y autopistas que la conectan fácilmente con las principales ciudades, centros productivos y centros de consumo de la región. Esta gran cantidad de medios de transporte disponibles posibilita que a la escuela asistan estudiantes que viven fuera de la ciudad. Para los habitantes de la localidad, la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano” es el “Departamento de Aplicaciones”. Recibe este nombre en referencia a su creación, dado que es producto de la lucha que la cooperadora y la comunidad educativa llevaron adelante durante 1959 con el objetivo de tener un nivel propio donde las estudiantes del Magisterio, creado en 1957, pudieran realizar sus prácticas. El “Departamento de Aplicaciones” es para la comunidad local, especialmente para los directivos, maestros, estudiantes y familiares egresados, “una institución con mucho prestigio en la ciudad, heredera de la vieja tradición normalista”, nos comenta la Directora de la Unidad Académica, quien fuera, como su madre, egresada de la Institución. Hecho que más que resultar excepcional resulta una constante, puesto que la Directora y la Vicedirectora de la Primaria, la Directora de la ESB, la Directora del Polimodal/Secundario, la Directora y vice del Instituto, y un gran número de docentes y profesores son egresados de la Institución. Circunstancia que no se limita a los miembros de la Institución, dado que podemos encontrar egresados entre las autoridades del Municipio, entre los principales dueños de los comercios de la zona, entre los directivos del Rotary Club o del Club de Fútbol local, entre los abogados, médicos,

farmacéuticos, ingenieros y demás profesionales de la ciudad. De este modo, institución se encuentra entrelazada a la historia de la población, y las relaciones de sus egresados se extienden en una red que recorre toda la localidad. Ésta reúne alrededor de 1700 estudiantes en sus cuatro niveles de enseñanza: inicial, Primaria, Secundaria y Superior. Su historia se forjó a lo largo de cinco décadas que marcaron un desarrollo constante en el marco del crecimiento de la institución educativa que hoy es una de las más grandes de la Ciudad.

## **Las prácticas de escritura entre “educación” y “escolarización”**

El artículo se enmarca al interior de la *Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE)*<sup>3</sup> cuyo enfoque histórico-etnográfico que recupera la línea desarrollada por Elsie Rockwell en México, Graciela Batallán, Elena Achilli y María Rosa Neufeld en Argentina. El enfoque etnográfico se propone construir “relaciones y determinaciones cada vez más específicas” (Rockwell, 2009) en torno a los procesos sociales; y analiza los procesos de escolarización en articulación con procesos educativos más amplios. En el marco de dicha Red, diversos trabajos analizan cómo las experiencias de niños y adultos se configuran a partir de las trayectorias que van desplegando, entre las instituciones “no escolares” de educación (familias, apoyos escolares, clubes, centros comunitarios, etc.) y las instituciones escolares. (Achilli, 1992 y 2003; Neufeld, 1998, 2000 y 2002 y Thisted, 1999 y 2011; Batallán 1997 y Vargas, 2002; Navarro, 2011; Santillán, 1999, 2003, y 2008; y Cerletti, 2006 y 2008).

Entendemos la escritura como “un conjunto de marcas no figurativas, organizadas prolijamente en líneas y en cadenas enmarcadas por espacios en blanco, marcas que suscitan de manera misteriosa una oralidad adulta” (Ferreiro, 2013). Las prácticas que desplegamos al construir las “marcas no figurativas” es lo que analizaremos en el presente artículo. En este sentido, las prácticas de escritura nos permiten analizar los diversos usos dados a dichas objetos gráficos. Uso de la lengua escrita que permite visibilizar “la circulación de huellas de distintos

procesos de alfabetización que pasan del mundo escolar al ámbito doméstico y viceversa. Es decir, sentidos familiares de la escolarización contruidos con las marcas didácticas de otros tiempos penetran los presentes escolares configurados, fundamentalmente, desde tendencias pedagógicas que rechazan esas viejas tradiciones” (Achilli, 2003). Actualmente, y producto de estas “marcas didácticas” nadie duda de que la transmisión del lenguaje escrito “corresponda” a las instituciones escolares, y que es responsabilidad estatal garantizar la transmisión de la escritura. No obstante, lo que hoy vivenciamos como cotidiano, no fue necesariamente siempre así, ya que las relaciones que motivaron la escritura se han transformado con el paso del tiempo. Esto significa que la escritura no siempre se consideró una práctica asociada a lo escolar, en principio porque la escuela es una institución que se consolida en el siglo XIX. Pero no solo por ello sino porque el “arte” o el “oficio” de escribir estaba reservado a ciertos sectores sociales, y su transmisión, apropiación y producción no necesariamente se consideraba esencial para la vida en sociedad y por lo tanto no se había consolidado una institución responsable de su enseñanza. De esta manera, las prácticas de escritura configuraban una experiencia educativa, que podía o no involucrar un estilo de pensamiento escolar<sup>4</sup>.

## **Los “usos” de la escritura desde el enfoque socioantropológico**

Si aceptamos que la escritura involucra un conjunto de prácticas entramadas en la cotidianidad, nos vemos en la necesidad de repensarlas en el marco de procesos sociales que exceden los límites de su expresión escolar. En este sentido los enfoques que analizan las prácticas de escritura a partir de categorías como “enseñanza”, “aprendizaje” y/o “transposición” adscriben a marcos conceptuales que centran su análisis en los objetos escritos en sí mismos estableciendo grados en relación a sus usos (Chall, 1967 y Sánchez Abchi y Borzone, 2010); o en la comprensión del lenguaje como “sistema” (Goodman, 1982 y Sinclair, 1982). Debido a esto, para analizar las prácticas de escritura desplegadas en el contexto

escolar, consideramos adecuado recurrir a construcciones conceptuales que nos permitan dar cuenta del entretejido social a partir del que se despliegan dichas prácticas.

Giorgio Raimonda Cardona (1981), Walter Ong (1987), y Jack Goody (1990 y 2003) han analizado desde la antropología los usos dados a la escritura tanto en nuestra sociedad como en otras. Estos últimos dos autores sostienen que la escritura se presenta en las diferentes sociedades como un “sistema”, una forma de representación gráfica, pero aplicada al lenguaje. Goody (2003) argumenta que la escritura es la base del desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de análisis y la ciencia moderna. Ambos sostienen que un sistema completo de escritura puede representar toda la gama del habla y añadir algo propio al transformar lo oral en una forma visual. No obstante, sostiene Ong (1987), por “contraste con el habla natural, oral, la escritura es completamente artificial. No hay manera de escribir “naturalmente”<sup>5</sup>. Las prácticas de escritura se presentan en nuestra experiencia social, expresando gráficamente nuestro lenguaje<sup>6</sup>. En este mismo sentido sostenemos que el proceso de “escolarización” y el de “educación” se encuentran entrelazados, dado que la experiencia social con el lenguaje escrito, necesariamente actualiza el sentido escolar de lo escrito.

Goody (2003) y Ong (1987) son los primeros en sostener que las “sociedades ágrafas” sólo eran consideradas de esta manera como producto de los supuestos teóricos de los antropólogos, quienes no podían identificar otro tipo de registro gráfico que no fuera el de sus propias sociedades. Son los primeros en sostener que las prácticas de escritura se encuentran presentes en todas las sociedades conocidas. Según estos autores, las supuestas sociedades ágrafas no son tales pues en todas ellas se pueden encontrar recursos gráficos elementales que pueden representar fragmentos del lenguaje, aunque no proporcionen un medio completo para transcribir el habla<sup>7</sup>.

La escritura posibilitó, como sostiene Goody (2003) a partir del estudio de diferentes sociedades africanas y Ong repasando diversas fuentes históricas, en primer lugar, el registro de información; de la naturaleza, los cuerpos celestes y la propia sociedad. En segundo lugar, la



transmisión de la propia “cultura” de generación en generación. En tercer lugar, permitió que esta transmisión se pudiera desarrollar indirectamente, tanto espacial como temporalmente lo cual resultó un cambio sustancial respecto de las prácticas de transmisión oral. Viabilizó, en cuarto lugar, una transmisión independientemente de intermediarios humanos directos, y sin la transformación de los enunciados originales, característica de la situación puramente oral y permitió reconstruir el pasado mediante una práctica que transformó radicalmente la manera en que las sociedades construían conocimiento de la naturaleza y de sí mismas (el “mito” fue complementado e, inclusive, sustituido, por la “historia”). “Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo” (Ong, 1987, p. 85). La escritura facilitó la preservación del pasado, la acumulación de la información y el conocimiento producido. Ambos autores conciben a la escritura como una práctica, al otorgarle un sentido claramente asociado a la “organización” en y de la sociedad. La escritura, para estos autores, posibilitó el proceso social de “transmisión”. Transmisión entre generaciones y sociedades.

En paralelo a la transmisión de operaciones mercantiles, la organización del templo, o el registro del pasado, la escritura facilita “la elaboración de disposiciones burocráticas relativas a los impuestos y los tributos, y desempeñaba un papel importante en la conducción de los asuntos externos y la administración (...). La ley se organizaba alrededor del código escrito antes que de la “costumbre”, más flexible, de la sociedad oral, que podía reaccionar a las situaciones sociales cambiantes sin tener que apartarse deliberadamente” (Goody, 2003, p. 12). De esta manera la escritura dio lugar a un conjunto de prácticas que posibilitaron además de un proceso de transmisión uno de producción. De todas estas prácticas la más determinante fue la producción del alfabeto dado que implicó “una enorme reducción en el número de signos, y un sistema de escritura potencialmente ilimitado, tanto en su capacidad para transcribir el habla, como en su disponibilidad para la población en general.”(Goody, 2003, p. 51)<sup>8</sup>. Según estos autores, es en la Grecia Clásica donde la “cultura escrita” alcanza su mayor expresión

como sistema, con un alfabeto desarrollado y un sistema de instrucción situado fuera del ámbito religioso<sup>9</sup>.

A la organización de la transmisión de las prácticas y su capacidad de producción se suma, a partir del desarrollo de un sistema de instrucción, la potencialidad de regular el proceso de apropiación.

Más allá de la preocupación por el origen de la escritura, lo que deseamos rescatar de ambos autores es la capacidad de situar a la escritura entre las prácticas centrales de construcción de conocimiento sobre la propia sociedad. Los “sistemas de escritura” alfabéticos se extendieron transformando las prácticas a partir de las cuales registramos lo que hacemos, sentimos, vivimos, etc., y por ende transformando las prácticas que constituyen a los objetos sociales en objetos de conocimiento. Al mismo tiempo, recuperamos a Ong (1987) y Goody (2003) dado que introducen una visión de la escritura que nos permite reflexionar sobre su “uso”, desde una perspectiva que desdibuja los límites entre las “prácticas educativas” y las “prácticas escolares”.

Antes de seguir avanzando en el análisis de las prácticas de escritura es necesario clarificar nuestra perspectiva respecto a la “educación” y la “escolarización”. La educación se configura a partir de un entramado de procesos de transmisión, apropiación y producción de prácticas y objetos situados contextual e históricamente. La escolarización es la institucionalización histórica de ciertas relaciones y prácticas del complejo entramado que conforma la educación.

“La visión antropológica sobre la educación en sociedades escolarizadas ha logrado esclarecer planos de conflicto, de correspondencia y de influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que caracterizan los entornos locales y los flujos globales. No obstante, si bien muchos trabajos han abordado las relaciones entre la experiencia escolar y el entorno social, existe cierta tendencia a dejar el estudio de la interacción entre maestros y alumnos a otras disciplinas, como la didáctica y la psicología educativa y, sobre todo, el análisis del discurso. Estas disciplinas recurren de manera creciente a conceptos socio-culturales; sin embargo, suelen tratar lo cultural como atributo

del contexto, de los contenidos o de los educandos, pero rara vez como una dimensión inherente a las prácticas educativas mismas” (Rockwell, 2007, p. 176).

La escritura está presente en nuestra cotidianeidad, día a día desplegamos prácticas que grafican nuestras trayectorias. En los apartados que siguen analizaremos cómo entre estudiantes y docentes<sup>10</sup> se desdibujan los límites entre lo educativo y lo escolar al transmitir, apropiarse y producir prácticas de escritura para construir a los objetos sociales en objetos de conocimiento.

## **La transmisión de la escritura o lo que se presenta como enseñanza**

Marcel Mauss (1972, p. 219) sostiene que; “los esfuerzos realizados por las generaciones para transmitir sus tradiciones” se expresan en “la acción que ejercen los ancianos sobre las generaciones que ascienden cada año para formarlos con relación a ellos mismos, y, secundariamente, para adaptarlos a sus medios físico y social”. Las relaciones que establecen cotidianamente los adultos con los niños en las escuelas pueden ser analizadas desde esta perspectiva. En este sentido, las prácticas de enseñanza podrían analizarse como la expresión escolar del entramado social de prácticas de transmisión generacional. Transmisión que pone en juego un proceso de intercambio generacional orientado a imprimir, explícita o implícitamente, un estilo de pensamiento a las prácticas desplegadas para transformar un objeto social en un objeto de conocimiento. Veamos algunas notas de campo:

Al frío que venía haciendo, hoy se le suma una intensa lluvia. La lluvia suele transformar la cotidianeidad de la escuela, asisten menos chicos, los horarios de entrada y salida se flexibilizan, las rutinas se modifican, etc. Entramos directamente al salón. Prácticamente están la mitad de los estudiantes. Los chicos dejan sus abrigos,

paraguas, capuchas y demás en el perchero. Lentamente cada uno de los estudiantes se va sentando en su mesa. Liliana [La maestra], se pone a conversar conmigo, en este año de trabajo establecimos una relación de mucha empatía.

Liliana: “¿Vas llegando a alguna conclusión?”

Maxi: “La verdad que todavía no, tengo más preguntas que respuestas, incluso todavía no sé muy bien cómo registrar lo que estoy tratando de ver.”

Liliana: “¿La escritura?”

Maxi: “Sí, cómo los chicos escriben, su tarea, las actividades...”

Liliana: “A mí me interesa aprender, me enteré que van a dar un curso en el Secundario... es interesante pero no puedo ir por los horarios”.

Maxi: “Sí, nos imaginamos, pero eran los que podíamos...”

Liliana: “Me interesa saber cómo los chicos aprenden, para enseñar... bueno voy a empezar”

Ella se va para el centro del aula frente al pizarrón, y yo me voy a sentar con los chicos con los que estoy trabajando en estos meses; esta vez están solo Mercedes y Nano. Mercedes es realmente muy lúcida para sus seis años, suele terminar rápido la tarea y ponerse a leer, es muy callada y siempre tiene sus cosas ordenadas. Nano es un desorden, suele hacer la tarea a destiempo, se distrae mucho y siempre está hablando e imaginando cosas. Sin embargo, ambos se quieren mucho, y con ambos me cuesta evitar las identificaciones, Nano se pone muy contento y siempre quiere que me sienta con ellos, Mercedes no manifiesta su alegría, pero siempre tiene algo para decirme, además de estar siempre atenta a lo que hago. Ambos comienzan a copiar en sus cuadernos lo que Liliana está escribiendo en el pizarrón.

Día viernes 19 de junio de 2009.  
Hoy es un día de lluvia  
Yo me llamo Mercedes  
Buen día Señor Liliana  
Quita la primera letra y forma otra palabra  
**B**OLITA =  
**M**ELENA =  
**P**LATA =  
**P**ANA =  
**R**OSITA =  
**B**ARCO =

Cuando Liliana termina de copiar les explica la tarea. Les dice que la idea es que puedan encontrar que dentro de una palabra hay otra escondida, y luego con esas palabras escondidas armen una oración. Los chicos comienzan a trabajar. Mercedes saca su cartuchera de la mochila, la abre y selecciona dos colores. Nano todavía está copiando la tarea. Con el color rojo comienza a resaltar cada una de las iniciales de las palabras, cuando termina de hacer esto, deja el color, toma el lápiz negro y copia al lado de cada palabra la que se forma:

Quita la primera letra y forma otra palabra

**B**OLITA = OLITA  
**M**ELENA = ELENA  
**P**LATA = LATA  
**P**ANA = ANA  
**R**OSITA = OSITA  
**B**ARCO = ARCO

Nano comienza a resaltar, con el color verde que Mercedes sacó de su cartuchera, las iniciales. Ella mientras tanto, al lado de cada palabra descubierta dibuja lo que representa o viceversa. Para cada uno de los dibujos selecciona los colores muy cuidadosamente. Nano intenta mirar

lo que hizo Mercedes, y diría hasta copiarse, ella se da cuenta y no le dice nada. Liliana entretanto va pasando por las mesas hasta que llega a la de ellos, y se da la siguiente conversación:

Liliana: “¿Y, ¿cómo van?” Ninguno de los nenes contesta. Mercedes corre la mano como para que la maestra vea. “Muy bien, ya estás terminando, y además hiciste dibujos muy lindos, y vos Nano...”

Nano: “Estoy haciendo...” Liliana se da cuenta que él se está copiando de Mercedes y no le dice nada.

Liliana: “¡Bueno ahora hay que armar la oración, y solitos!!! Solitos.” Se va de la mesa sonriéndome.

Nano no dijo nada, Mercedes tampoco, pero los dos se dieron cuenta de lo que Liliana les quiso decir. Mercedes toma el lápiz negro y escribe: “ELENA Y ANA VAN DE PASEO EN BARCO”.

¿Qué se está transmitiendo? La escritura de oraciones; la combinación de palabras; la organización sintáctica<sup>11</sup>. La docente transmite a los niños la “sintaxis” para que identifiquen y combinen palabras mediante una práctica de escritura que utiliza la sintaxis como racionalidad para transformar a las “letras”, las “palabras” en objetos de conocimiento. No obstante, entre Mercedes y Nano, se despliegan relaciones que exceden el proceso de enseñanza. Relaciones que articulan sus experiencias escolares en el marco más amplio que supone su trayectoria educativa. Niños y adultos intercambian experiencias en torno a la escritura desplegando un abanico de prácticas que exceden las que son propuestas en el contexto escolar. Nano opta por introducir una práctica de escritura no estipulada: la “copia” de esta manera la transmisión de las “letras” y las “palabras” en esta situación se despliegan mediadas por la experiencia “sintáctica” de Mercedes.

El proceso de transmisión se despliega, en registro analizado, las experiencias escolares a las trayectorias extraescolares de niños y adultos. ¿Cómo se apropia lo transmitido? ¿Qué están aprendiendo?

## La apropiación de la escritura o lo que se está aprendiendo

Las prácticas de escritura posibilitan la transmisión intergeneracional de los objetos sociales, no obstante, dichas prácticas al ser desplegadas en el marco de una determinada relación, son redefinidas construyendo un conjunto de acciones que excede lo transmitido. La bibliografía pedagógica suele denominar este proceso aprendizaje<sup>12</sup>; al trabajar con “prácticas” -y no con los procesos cognitivos- nosotros consideramos que es más pertinente abordarlo en términos de apropiación. La apropiación sitúa la práctica de los sujetos en el uso que hacen de los objetos sociales disponibles. Niños y adultos se apropian de prácticas pertenecientes al otro, transformando y moldeando sus propias relaciones entretejiendo sus experiencias escolares y educativas durante el tiempo compartido en clase (Rockwell, 1996). Ampliemos y continuemos el relato del registro analizado en el apartado anterior.

Mercedes y Nano continúan con la actividad planteada por la docente: Mercedes toma el lápiz negro y escribe: “ELENA Y ANA VAN DE PASEO EN BARCO”.

Nano mira lo que escribe, y le pregunta a Mercedes:

Nano: “¿Qué hay que hacer?”

Mercedes: “Escribir con las palabras éstas...”, y le señala.

Nano: “¿Vos conocés los barcos?”

Mercedes: “No, tonto son las palabras...es lo que dijo la Señora que hiciéramos”

Nano no le contesta, toma el lápiz negro y comienza a escribir.

Unos minutos después Nano escribe: “ROSITA TIENE PLATA EN LA LATA”. Ambos se ponen a hacer un dibujo que dé cuenta de su oración.

¿A qué “estilo de pensamiento” hace referencia la práctica de identificar los objetos denominados “palabra” e integrarlos en la práctica de escritura denominada “oración”? Entendemos que en la cotidianidad

escolar se naturaliza un tipo construcción de conocimiento -en este caso la sintáctica- la cual supone que los objetos sociales son aprendidos en tanto objetos de conocimiento a partir del uso de dichos objetos en sí. Desde nuestro punto de vista, dichos objetos -palabras y oraciones- están entramados en relaciones que exceden lo escolar y se articulan en procesos de apropiación que integran diversas trayectorias formativas.

Mercedes y Nano construyen a partir de prácticas que contienen la potencialidad de generar “el propio” conocimiento en torno a las oraciones. Al armar las oraciones, los chicos combinan lo enseñado, en el marco de lo transmitido, en torno a la sintaxis, respetando las relaciones sintagmáticas. Sin embargo, estos chicos, integran estos conocimientos junto a “otros” vivenciados en sus trayectos educativos. Las “palabras” se elaboran y se convierten en “oraciones”. Posiblemente no sea “nuevo” el uso dado a las “palabras” y a las “oraciones” para Mercedes y Nano pero sin duda comprender que dichos objetos utilizados en su cotidianeidad se denominan “palabras”, que dicha denominación posibilita construir “oraciones” y que dichas “oraciones” además de ser objetos sociales son objetos de conocimiento es una “gran novedad”. La apropiación de la escritura como objeto de conocimiento supone prácticas que exceden el proceso de aprendizaje desplegado en el contexto escolar. De este modo, en la escriturase acentúa el papel activo de los sujetos al hacer uso de ella desde su propia experiencia. En este sentido la noción de “apropiación” permite apreciar el valor diferencial que un objeto social puede tener para diferentes grupos humanos dentro de una sociedad (Rockwell, 2002)<sup>13</sup>. Las prácticas de escritura propuestas escolarmente son apropiadas desde el presente a partir de las experiencias que tanto niños como adultos han tenido con los objetos sociales de la escritura y con todos aquellos usos desplegados en su cotidianeidad. Estas apropiaciones, no tienen una relación causal ni lineal con la construcción del lugar como estudiantes, docentes, directivos o padres, pero sí actualizan desde el presente, a partir de determinada situación contextual, la trayectoria, en este caso escolar, de los sujetos. Esto habla de un proceso de construcción activo, en el cual las expresiones (Bruner, 1997) de las propias experiencias se van articulando –de formas no lineales y en un sentido no determinista- con



los estudiantes y sus familias, y centralmente, con las tramas de relaciones en las que están inmersos (lo cual incluye la relación con el investigador) (Cerletti, 2008). Entender este proceso de construcción es central para comprender con mayor profundidad las relaciones, tensiones y particularidades por las que atraviesan tanto adultos como niños al apropiarse de la lengua escrita.

No obstante, si bien en la cotidianidad escolar se despliegan procesos que se proponen transmitir (enseñar) una cierta modalidad de escritura, y que si bien éstas son redefinidas por los sujetos al apropiárselas (aprender) desde sus experiencias, es necesario incorporar un tercer proceso, la producción o transposición.

## **La producción de la escritura o la transposición**

Chevalard (1985, p. 5) sostiene que “el conocimiento que produce la transposición didáctica es un conocimiento exiliado de sus orígenes y sesgado de su producción histórica en la esfera del conocimiento erudito, legitimándose en tanto conocimiento enseñado. Suele aparecer como siendo de ningún tiempo ni de ningún lugar. El esquema sería el siguiente: en primer lugar, tenemos el objeto de conocimiento cuya “generación” se produce en un ámbito diferente al educativo. En segundo lugar, aquel objeto será “transformado” en un objeto a enseñar. Pero a su vez, este nuevo objeto será transformado en un tercer objeto: el objeto de enseñanza”. Acordamos parcialmente con el autor, pero amplíemos el extracto del registro desarrollado en el punto anterior para introducir nuestro punto de vista.

Nano no dijo nada, Mercedes tampoco, pero los dos se dieron cuenta de lo que Liliana les quiso decir. Mercedes toma el lápiz negro y escribe: “ELENA Y ANA VAN DE PASEO EN BARCO”. Nano mira lo que escribe, y le pregunta a Mercedes:

Nano: “¿Qué hay que hacer?”

Mercedes: “Escribir con las palabras estas...”, y le señala.

Nano: “¿Vos conoces los barcos?”

Mercedes: “No, nene son las palabras...es lo que dijo la Seño que hiciéramos”

Nano no le contesta, toma el lápiz negro y comienza a escribir. Unos minutos después Nano escribe: “ROSITA TIENE PLATA EN LA LATA”. Ambos se ponen a hacer un dibujo que dé cuenta de su oración. Decido hacerles unas preguntas:

Maxi: “¿Por qué escribieron esas oraciones?”

Mercedes: “Es lo que dijo Liliana que había que hacer.”

Maxi: Riéndome. “¿Pero por qué esa y no otra?”

Mercedes: “Esas son las palabras”

Maxi: “¿Cuáles?”

Mercedes: “Elena, Ana, barco...”

Maxi: “¿Y vos Nano?” Me mira y no dice nada. “¿Por qué esa oración?” Me mira y se ríe.

Nano: “Mi abuela siempre dice; tiene plata en la lata...”. Nos reímos los dos.

Maxi: “¿Y quién tiene?” Me mira, se ríe y sigue dibujando.

¿Las prácticas de escritura que se despliegan en la situación registrada están exiliadas de sus orígenes y sesgadas de su producción histórica? Si bien es cierto que si analizamos la situación desde la noción de “transposición” las prácticas de escritura desplegadas por Mercedes supondría una concordancia mayor con las reglas sintagmáticas de la lengua española que las de Nano, no es menos cierto que las prácticas de escritura dan cuenta de la particular manera en que ha sido apropiada la sintaxis en cada uno de los chicos. En este sentido la noción de transposición nos permite reconocer que los “objetos de conocimiento” se elaboran más allá de la práctica escolar y que en su “transmisión” intervienen prácticas que exceden a las escolares. Si para Mercedes la “oración” organiza las “palabras” de acuerdo a lo que la maestra dijo que había que hacer, Nano crea una “oración” ordenando las “palabras” a partir de sus experiencias extraescolares. A partir de esta lectura es que nos vemos obligados a cuestionar la afirmación de que el conocimiento escolar esté “exiliado de sus orígenes”; dado que esto supondría que en

el proceso de apropiación las experiencias extraescolares de los sujetos con dichos objetos no tendrían valor. En contraposición, sostenemos que entre estudiantes y docentes se produce un proceso de producción que entrelaza las múltiples experiencias -educativas y escolares- a las que los sujetos apelan al escribir. Al escribir en el contexto escolar desplegamos prácticas que condensan múltiples *saberes hacer* (Beillerot, 1998) en torno a los mismos *objetos sociales* y que entrelazan diversos *estilos de pensamiento* al producir los objetos de conocimiento.

Estos procesos de transmisión, apropiación y producción de los objetos sociales en objetos de conocimiento suponen un entramado de prácticas de escritura que varían social e históricamente. Prácticas que se despliegan en la vida cotidiana, que según Agnes Heller (1977, p.39), es donde los sujetos “ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. La circunstancia de que todas sus capacidades se ponen en obra determina también, como es natural, el que ninguna de ellas pueda actuarse, ni con mucho con toda su intensidad”. Los sujetos en su cotidianeidad hacen uso de los objetos sociales disponibles -entre los que se encuentra la escritura-. Sin embargo, el uso de dichos objetos varía en función de las relaciones sociales en las cuales se los ponen en acción. En el mismo sentido, de Certeau (1996, p. 41) sostiene “...que cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales”. Sin embargo es en la vida social, en las relaciones cotidianas donde los elementos de la cotidianeidad cobran sentido, donde “las normas asimiladas cobran “valor” (...) cuando éstas comunican realmente al individuo los valores de las integraciones mayores, cuando el individuo – saliendo del grupo (por ejemplo, de la familia) – es capaz de sostenerse autónomamente en el mundo de las integraciones mayores” (Heller; 1977, p. 41)<sup>14</sup>. Dado que, como sostienen Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1998, p. 14), “el recorte de la cotidianeidad nos permite delimitar y a la vez recuperar el conjunto de actividades característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares”.

Sintetizando lo expuesto, al escribir los sujetos transmiten objetos

sociales transformados en objetos de conocimiento, pero se los apropian desde sus experiencias y en el marco de relaciones que les posibilitan producir un determinado vínculo con el conocimiento. Estas relaciones implican la transmisión, apropiación y producción de prácticas que atraviesan las instituciones escolares. En este sentido, vemos cómo a ambos chicos se le transmitieron las mismas prácticas, que son apropiadas de manera diferente, pero produciendo, no obstante, dos escritos igualmente válidos para sus experiencias escolares pero disímiles respecto de su experiencia educativa. Prácticas diferentes pero iguales, pues cada una construye sus propias vinculaciones entre el objeto social y el objeto de conocimiento.

## **A modo de cierre**

Educación y escolarización, padres y maestros, socialización inicial y formación en la vida pública han marcado nuestra historia como sujetos. Las prácticas de escritura han sido escenario privilegiado de estos “encuentros”. La escritura se encuentra presente en gran parte de la vida social, puesto que transmite, apropia y produce las relaciones e instituciones que configuran la experiencia de los sujetos. De modo que, el lenguaje escrito es, y ha sido, un objeto social constitutivo para la preparación de los sujetos en la vida pública. En nuestra sociedad, las instituciones escolares se presentan como uno de los espacios centrales de transmisión, apropiación y producción del conocimiento escrito en torno a la propia “cultura” o sociedad. Las prácticas de escritura, por dicha razón, se han tornado simultáneamente en el conocimiento -transformado en contenido curricular- central a ser transmitido. No obstante, las prácticas de escritura desdibujan los límites de la “educación” y la “escolarización”. Estudiantes, docentes, directivos articulan experiencias diferentes en torno a lo que implica escribir.

Desde que Margaret Mead publicara en 1930 “Creciendo en Nueva Guinea”, la preocupación por la “transmisión” entre generaciones ha estado presente en los estudios e investigaciones antropológicas. Al hacer referencia a los procesos de transmisión nos hemos centrado en las

prácticas de escritura a partir de las cuales adultos y niños intercambian sus experiencias en torno al uso de los objetos sociales. Ahora bien, al analizar los usos escolares de la lengua escrita en situaciones en las que niños y adultos hacen suyos los objetos sociales, hemos sostenido que se está desplegando un proceso de apropiación. Finalmente, a las relaciones entre pares o con los miembros de otras generaciones, que despliegan prácticas que permiten transformar los objetos sociales en objetos de conocimiento las consideramos un proceso de producción<sup>15</sup>.

A lo largo de este trabajo sostuvimos que, desde sus primeros años de vida los niños construyen conocimiento respecto de los objetos sociales -incluido los objetos de la escritura- que les rodean; incluso antes de que los usos escolares, de dichos objetos, sean enseñados sistemáticamente en la escuela primaria. Consideramos que el conocimiento se construye procesualmente, entretejiendo a partir del -y en el- sujeto cognoscente los estilos de escritura presentes en los diferentes procesos sociohistóricos. En este sentido, estudiantes y docentes transmiten, apropian y producen sus experiencias en torno a la escritura, ya que desdibujan los límites entre lo educativo y lo escolar en su práctica cotidiana. Al escribir en el contexto escolar, desplegamos prácticas que condensan diversas experiencias de uso en torno a un mismo conjunto de *objetos sociales*, entrelazando y tensionando *estilos de escritura* disimiles al construir los *objetos de conocimiento*.

En el uso cotidiano de las prácticas de escritura se expresa el entretejido relacional a partir del cual se construye conocimiento, en cada contexto socio-histórico, respecto de la propia sociedad. En consecuencia, los procesos de enseñanza, aprendizaje y transposición desplegados actualmente en la cotidianeidad escolar se entrelazan a un conjunto de prácticas que exceden, y redefinen, los estilos escolarizados de construir conocimiento.

## Bibliografía

Achilli, E. (1992). Escuela, familia y pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños. Rosario: Documento de trabajo.

- Achilli, E. (2003). *Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Batallán, G. y Vargas, R. (2002). *Regalones, Maldadosos, Hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville C. y Mosconi N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cardona, G. R. (1999). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Cerletti, L. (2006). *Las Familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cerletti, L. (2008). Usos y sentidos de la categoría “familia” en relación a la escolarización infantil, un análisis crítico. En *Actas de las III Jornadas de Investigación en Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. Buenos Aires.
- Chall, J.S. (1967). *Learning to Read: The Grand Debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chevalard, Y. (1985). *La transposición Didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Douglas, M (1998). *Estilos de pensar*. Barcelona: GEDISA.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI.
- Goodman, Y. (2002). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E.

- Ferreiro (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp 107-127). México: Siglo XXI.
- Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Goody, J. (2003). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Mauss, M. (1972). *Sociedad y Ciencias Sociales. Obras III*. Barcelona: Barral Editores.
- Mead, M. (1985). *Educación y Cultura en Nueva Guinea*. Madrid: Paidós.
- Neufeld, M. R. (1998). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos de Antropología Social 2*, FFyL-UBA. Buenos Aires.
- Neufeld M.R. y Thisted J. A. (Comp.) (1999). “*De eso no se habla...*”. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias: Familias y escuelas*, Tomo 36, 2-19.
- Neufeld, M. R. (2002). Cotidianidad, aprendizaje y política, una aproximación histórico-etnográfica a la enseñanza en la Argentina. Seminario *Qualitative Classroom Research: ¿What in the world happens in classrooms?* México, 27-31 de mayo de 2002.
- Neufeld M.R., Sinisi L. y Thisted J. A. (Ed). (2010). *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Novaro, G. (2011). Niños y escuelas saberes en tensión. En Batallán, G. y Neufeld, M.R. (Comp.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 179-188). Buenos Aires: Biblos.

- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México:Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Abchi, V y Borzone, A.M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Revista Lectura y Vida*, 31/1.
- Santillán, L. (1999). *Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Santillán, L. (2003). “De “Misas”, “Demandas” y “Asistencia”: Procesos de Producción Local en la Historia de un Centro de Educación Complementaria”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 17, 191-209.
- Santillán, L. (2008). “Cuando el problema está más allá de la ‘convocatoria’: un abordaje acerca de las relaciones de intercambio y la desigualdad en torno al cuidado y la educación de la infancia”. *Cuadernos del INAPL*, N° 21, 227 – 239.
- Sinclair, H. (2002). El desarrollo de la escritura: Avances, problemas y perspectivas. En E.
- Ferreiro (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.93-106). México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1996). Claves para apropiación: La escolarización rural en México. En B. Levinson, D. Foley y D.C. Holland, *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York, 1996. Traducción de Mercedes Hirsch.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social Universidad Complutense de Madrid*, V16, pp 175-212. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/issue/view/RASO070711/showToc>
- Willis, P. (1979). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.



## Notas

- 1 A lo largo de dos años nos instalamos a vivir y compartir la cotidianeidad de los niños y adultos de la localidad. Vivimos las entradas a clase, las actividades del aula, los recreos, pero también compramos en sus supermercados, recorrimos sus calles, vivenciamos sus momentos de ocio, desayunamos, almorzamos y cenamos en los diferentes espacios, leímos sus diarios, etc. Esta experiencia de campo nos permitió vivir densamente dichas prácticas en el marco de las relaciones sociales en las cuales se imbrican y a la luz de los procesos sociales que les otorgan significatividad. El carácter “artesanal” del trabajo etnográfico es el que nos posibilita problematizar constantemente nuestras interpretaciones de los procesos sociales. No obstante, la perspectiva “política” de dicho trabajo nos obliga a estar “alerta”, a evitar las “ilusiones” de quien suele “naturalizar” sus propias circunstancias de producción y “universalizar” las condiciones sociales que posibilitaron su práctica.
- 2 Es importante aclarar que la escritura sirve para marcar una de las propiedades más importante de los objetos y que el dibujo no consigue atrapar: su nombre (Ferreiro, 2013).
- 3 La RIAE está conformada por docentes e investigadores de diferentes unidades académicas del país que comparten un conjunto de principios políticos y teóricos respecto al abordaje de las problemáticas socioeducativas en la República Argentina.
- 4 Es importante destacar que la escritura fue, y es, una práctica que ha dado cuenta de la desigualdad social, tanto por el acceso al conocimiento que posibilita su “uso” como por los recursos materiales que implicó en cada contexto histórico su ejercicio. Por consiguiente, este “no pasaje” por el mundo escolar, por décadas ha excluido del uso del lenguaje escrito a la mayoría de la población, reservando el dominio de dicha práctica a un “grupo selecto” y sentando condiciones de una gran desigualdad social (Rockwell, 1996).
- 5 Ong amplia sosteniendo que “escritura (y particularmente la escritura alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera; así como tintas o pinturas, y mucho más. (...) Inició lo que la imprenta y las computadoras sólo continúan: la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil; la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas.
- 6 No obstante, la idea de que la escritura está separada del “presente vivo”, es algo con lo que coincidimos parcialmente con el autor. Si entendemos a la escritura como una práctica, que despliega una relación, donde un sujeto hace y otro sujeto otorga sentido a ese hacer y las reglas de dicho sistema estuvieran “interiorizadas” resultaría dificultoso observar que una docente evalúe de correcta o incorrecta una producción

escrita, y más aún sería dificultoso comprender cómo en diferentes contextos se representan “objetos” con diferentes registros gráficos.

- 7 Estos sistemas más que a convenciones apelan a grafemas figurativos, donde se representa la parte por el todo (metonímicamente). Otras sociedades combinan los grafemas para formar una secuencia, sin embargo, estos autores no lo consideran un sistema de escritura pues las interpretaciones de dichos grafemas pueden ser diferentes. Los grafemas en estos casos sirven como recurso mnemónico, en tanto sugieren el lenguaje más que comunicarlo. Dichos autores sostienen que, los primeros sistemas alfabéticos, completos, se registraron en Mesopotamia a finales del cuarto milenio A.C. A pesar de esto difieren del uso “protoletrado” de signos, porque el sistema gráfico duplica al lingüístico, no solo en correspondencia semántica sino fonética y procura representar sonidos individuales, más que su combinación en sílabas. Estos sistemas eran básicamente “logográficos”, es decir cada carácter representa una palabra, aunque aproximándose a los sistemas alfabéticos, dado que las palabras representaban sonidos más que significados. Ambos autores sostienen que la práctica de representar gráficamente, se remonta milenios atrás y que las diferentes sociedades utilizaban recursos para recordar y organizar diferentes aspectos de la vida social: una vara con muescas, hileras de guijarros, los quipus de los incas, etc. Ambos autores consideran que la escritura es una práctica que se desarrolla en una estrecha relación con la organización colectiva de la sociedad. Una representación gráfica es un recurso que, al organizar,

al permitir recordar, al posibilitar cuantificar “es regido por reglas ideadas conscientemente, definibles: por ejemplo, cierto pictograma representará una palabra específica dada, o “a” representará un fonema, “b” otro, y así sucesivamente. Afirmar que la escritura es artificial no significa condenarla sino elogiarla. Como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas, interiores. Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra” (Ong, 1987). Creación humana que no fue solo una consecuencia, sino una condición del desarrollo social.

- 8 Tanto Goody como Ong, sostienen que el “alfabeto” se expandió por Europa y Asia, posibilitando transmitir y producir una práctica sencilla de ser usada en la vida social, de lo cual el Antiguo Testamento de los hebreos se puede considerar uno de los primeros grandes productos. No obstante, para estos autores, mientras que las primeras prácticas de escritura estaban al servicio de la economía política, la formación de escrituras estaba estrechamente ligada a la esfera religiosa, la enseñanza o transmisión de las prácticas de escritura, era controlada por un determinado sector de la población.
- 9 “En este nuevo contexto, la escritura consiguió imponer ciertas restricciones al desarrollo del gobierno centralizado, que ayudó a promover proporcionando un instrumento de control en forma de papeleta (para votar). Al mismo tiempo, asistió al desarrollo de

nuevos campos de conocimiento y alentó nuevas formas de conocer; el desarrollo del escrutinio visual del texto complementaba ahora la entrada auditiva de sonido en amplias áreas del conocimiento humano; la información lingüística se organizó por medio de registros tangibles, lo que afectó la forma en que la inteligencia práctica del hombre, sus procesos cognitivos, funcionaba en el mundo” (Goody, 2003).

- 10 Las familias y diferentes organizaciones de la sociedad han sido promotores activos de su organización, siendo en muchos casos sus protagonistas iniciales; como lo fueron las madres y padres que en 1959 llevaron adelante la lucha por la creación de la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano”, para que sus hijas pudieran realizar sus prácticas docentes en la localidad en la que residían: Cañuelas.
- 11 La sintaxis es la parte de la gramática que estudia las reglas y principios que gobiernan la combinatoria de constituyentes sintácticos, o sea palabras, y la formación de unidades superiores a estos, como los sintagmas y oraciones gramaticales. La forma en que se combinan las palabras, así como las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas responde a la estructura de nuestro sistema de escritura.
- 12 Bruner (1997) plantea tres modelos generales de aprendizaje. En el primero de ellos se piensa a los estudiantes como aprendices imitativos, se trata de promover la ejecución hábil de ciertas actividades mediante una instrucción práctica. Esta forma de aprendizaje supone un trabajo imitativo en función del modelo que provee la tarea de alguien experto. “El experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida a un novato que, a su vez, debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito. En semejante intercambio hay poca diferencia entre conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento proposicional (saber que)” (Bruner, 1997). Un segundo modelo supone a los estudiantes como receptores de la exposición docente. Lo que se adquiere en estos modelos es conocimiento proposicional: hechos, principios y reglas. El conocimiento está presentado como un cuerpo explícito y cerrado que puede ser consultado en libros, cuadernos, pizarrón, etc. o expuesto por el profesor. El propósito -a diferencia del otro modelo en el que el aprendiz imita un hacer- es que pueda obtener ciertos conocimientos, articularlos con otros conocimientos y utilizarlos en contextos diferentes o que pueda utilizarlos para la adquisición de nuevos conocimientos. Finalmente, es posible pensar en los estudiantes como sujetos partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso se prioriza el intercambio, la clasificación de ideas, la discusión y la argumentación. En este modelo se fomenta el desarrollo de la propia perspectiva y la capacidad de aclararla y contraponerla a otras perspectivas. Este enfoque aborda a los estudiantes como sujetos que son capaces de aprender si comparten un marco de referencia haciendo uso del conocimiento enseñado.
- 13 Según Rockwell siguiendo a “De Certeau, es posible imaginar cómo cada pueblo ha conformado una «economía escrituraria particular y cambiante. Cada trayectoria ha respondido por una parte a las «estrategias» de colonización

y formación de la nación y, por otra parte, a las «tácticas» de acomodo y de resistencia de los propios pueblos.”

- 14 Respecto a la articulación de los sujetos a grupos mayores a partir de la circulación de valores y prácticas cotidianas, M. Hirsch (2010) analiza las relaciones e implicancias que producen las construcciones que del futuro de los jóvenes circulan durante la finalización de su escolarización secundaria.
- 15 Producción es un concepto central del análisis marxista, y ha sido utilizado por una variedad de antropólogos (Terry, 1972; Godelier, 1977 y Wolf, 1982) Este proceso, en el sentido abordado en este trabajo, tiene sus antecedentes en el estudio socio antropológico de los “muchachos” de clase obrera realizado por Paul Willis (1979). El autor analiza cómo “los muchachos” al tiempo que participaban activamente en la vida escolar, producían sus prácticas “culturales” y sus “subjetividades”.