

Del *déficit* al *contacto*. Perspectivas sociolingüísticas sobre las literacidades en las aulas

From *deficit* to *contact*. Sociolinguistic perspectives on classroom literacies

Artículo de reflexión | Reflection Article

Fecha de recepción: 08 de octubre de 2023
Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2024
Fecha de disponibilidad en línea: abril de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.dcps

LAURA EISNER ✉
leisner@unrn.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO, ARGENTINA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8876-8545>

Para citar este artículo | To cite this article

Eisner, L. (2025). Del *déficit* al *contacto*. Perspectivas sociolingüísticas sobre las literacidades en las aulas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m18.dcps



Resumen

Este artículo de reflexión recupera las decisiones teórico-metodológicas realizadas en un estudio etnográfico de prácticas de lectura y escritura en una escuela secundaria de adultos, con el objeto de generar enfoques alternativos a la *perspectiva del déficit*. A partir de los aportes de los nuevos estudios de literacidad y la sociolingüística de la escritura se desarrollan dos planteos centrales: el primero es pensar el aula como una *zona de contacto*, en la que confluyen sujetos con diferentes trayectorias de literacidad y posicionamientos respecto del régimen evaluativo escolar, lo cual permite comprender con mayor precisión los desajustes que se originan frente a las tareas escolares y captar las resoluciones alternativas que producen los estudiantes, superando una mirada de estándar/desvío. El segundo desplazamiento consiste en analizar las producciones de los estudiantes, no solo como textos terminados, sino en términos de *puesta en juego de sus recursos comunicativos*, resaltando su capacidad de agencia al movilizar esos recursos en función de sus propios criterios de adecuación. Finalmente, se consideran los posibles aportes de este enfoque para el diseño de propuestas pedagógicas transformadoras, que conciban las aulas como *espacios de ensayo* en que los estudiantes puedan explorar nuevas voces posibles.

Palabras clave

Lectura; escritura; educación de adultos; sociolingüística; antropología de la educación; pedagogía social

Abstract

This reflection article recovers the theoretical-methodological decisions taken in an ethnographic study of reading and writing practices in a secondary school for adults, with the aim of generating alternative approaches to the "deficit perspective". Based on the contributions of the New Literacy Studies and the sociolinguistics of writing, two central approaches are developed: the first is to think of the classroom as a contact zone, in which subjects with different literacy trajectories and positions regarding the school assessment regime converge; this allows us to understand with greater precision the mismatches that arise in relation to school tasks and to capture the alternative resolutions that students produce, overcoming a standard/deviation view. The second shift consists of analyzing the students' productions, not only as finished texts, but in terms of the use of their communicative resources, highlighting their capacity for agency in mobilizing these resources based on their own criteria of adequacy. Finally, the possible contributions of this approach to the design of transformative pedagogical proposals are considered, which conceive classrooms as *rehearsal spaces* in which students can explore new possible voices.

Keywords

Literacy; adult literacy; sociolinguistics; educational anthropology; social pedagogy

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de reflexión hace parte de tres proyectos, titulados: *Alfabetizaciones multimodales y repertorios sociolingüísticos: un abordaje etnográfico de las nuevas prácticas de lectura, escritura y oralidad en las aulas de educación secundaria* —financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (FONCyT) y ejecutado entre abril de 2018 y octubre de 2022—, *Prácticas, trayectorias y sentidos de la escritura en jóvenes y adultos: perspectivas socioculturales y discursivas* —financiado por la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina, y ejecutado entre abril de 2020 y junio de 2023— y *Entornos multimodales y aprendizaje ubicuo: una investigación aplicada al desarrollo de herramientas digitales para cursos híbridos* —financiado por FONCyT y Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, Argentina, entre febrero de 2021 y diciembre de 2023.

Introducción

A pesar de los grandes avances en los índices de alfabetización que se vienen registrando en las últimas décadas en América Latina, en la región aún existen fuertes inequidades en el acceso a la cultura escrita, considerada en un sentido más amplio (Kalman, 2018). Esto se relaciona, entre otros factores, con un contexto de desigualdad sociolingüística, en tanto los recursos lingüísticos disponibles para grandes sectores de la población son frecuentemente desvalorizados o directamente ignorados desde la perspectiva escolar —es decir, son percibidos en términos de *falta de vocabulario* o *pobreza de lenguaje*—, lo cual afecta directamente el desarrollo de sus trayectorias escolares. Tales fenómenos, que se vinculan con procesos históricos coloniales (Walsh, 2007) y raciolingüísticos (Flores & Rosa, 2020), se refuerzan con la implementación de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional, que reducen las prácticas de lectura —y, en menor medida, de escritura— a habilidades cognitivas individuales, consideradas como independientes de los contextos en que se aprende y de las formas que adopta la evaluación misma (Eisner *et al.*, 2024). Como señala Zavala (2019), estas pruebas de desempeño invisibilizan desventajas de partida con respecto a los usos escolares del lenguaje, usos que tienen fuertes continuidades con las formas de socialización lingüística de los niños procedentes de sectores socioeconómicos acomodados y de entornos urbanos. Así, por la propia organización de las evaluaciones, estas tienden a reforzar los diagnósticos de fracaso educativo de grandes franjas de la población.

En este contexto, resulta esencial desarrollar miradas desde la investigación que nos permitan evitar el callejón sin salida que implica confirmar,

una y otra vez, lo que se ha instalado como *el déficit escolar*¹ y encontrar instrumentos para leer otras dimensiones de las realidades educativas, que frecuentemente quedan veladas bajo estos resultados. Desde la sociolingüística y los estudios socioculturales de la lectura y la escritura se han desarrollado alternativas teóricas y metodológicas para analizar estos fenómenos en contextos educativos —sobre todo en el nivel superior, pero que también pueden pensarse para otros niveles educativos previos—, inscritas en la línea de investigación de los nuevos estudios de literacidad —específicamente, de las literacidades académicas, con los trabajos de Lea y Street (1998) o Lillis (2021)—, que han tenido como marca distintiva la adopción de un abordaje etnográfico.

En este artículo de reflexión, me propongo recuperar decisiones metodológicas que desarrollé en una investigación en el contexto de la educación de jóvenes y adultos (Eisner, 2019), las cuales me llevaron a un desplazamiento de la mirada para pensar la lectura y la escritura como prácticas situadas. En diálogo con otros trabajos clásicos y recientes de la sociolingüística y los estudios de literacidad, me detengo en dos aspectos: el primero es considerar el aula como una *zona de contacto*, siguiendo el concepto de Pratt (1991), en la que confluyen sujetos procedentes de entornos sociales diversos, con trayectorias de participación en prácticas de literacidad diferentes y, por tanto, con distintas experiencias frente al régimen de literacidad (Blommaert, 2005) que estructura las prácticas académicas *oficiales*. El segundo desplazamiento, vinculado al anterior, es la visión de los estudiantes como agentes movilizados de recursos (verbales, semióticos, compositivos) que forman parte de sus repertorios sociolingüísticos (Blommaert & Backus, 2013), en función de sus propios criterios de adecuación al contexto comunicativo y cultural.

A partir de la presentación de ejemplos procedentes de mi trabajo de campo, buscaré ilustrar cómo estos dos movimientos habilitan otras entradas para analizar el desempeño académico de los estudiantes, concibiéndolo, no tanto en términos de grado de cumplimiento de las expectativas institucionales, sino en términos de sus estrategias de abordaje de la tarea, en contextos atravesados por la evaluación. Procuraré mostrar, así, que el abordaje etnográfico aporta elementos teóricos y metodológicos para “desentrañar las acciones, los propósitos, los sentidos puestos en juego en las prácticas sociales de los sujetos y la manera como intervienen [sus] conocimientos sobre la cultura escrita” (Lorenzatti *et al.*, 2019,

1 En efecto, la perspectiva del déficit proviene de dos movimientos *invisibles* y sucesivos: naturalizar las trayectorias *teóricas* de la institución escolar como un recorrido lineal y universal de aprendizaje para, luego, medir a los estudiantes contra ese desarrollo lineal previsto, en términos de “estándar y desvío” (Lillis, 2017).

p. 295) en sus modos de participar en actividades letradas en el espacio escolar. Finalmente, en las conclusiones consideraré los aportes de estos dos desplazamientos de la mirada para el diseño de propuestas pedagógicas transformadoras, que favorezcan las condiciones de acceso a las prácticas de literacidad en contextos escolares y académicos, desde un enfoque comprometido con la justicia sociolingüística (Zavala, 2019).

Coordenadas teórico-metodológicas para un estudio de las prácticas de literacidad en contexto escolar

La investigación de la que parten estas reflexiones fue realizada en un centro educativo de nivel medio² de adultos en la provincia de Río Negro, ubicada en el sur de Argentina. A lo largo de la investigación, me centré en analizar las prácticas en torno a lo escrito en las aulas y las formas en que estudiantes y docentes participaban de las actividades que involucraban la lectura y escritura en el espacio escolar. La población de la escuela estaba compuesta en su mayor parte por hombres y mujeres de clase trabajadora, que no habían completado sus estudios secundarios durante la adolescencia o que, en algunos casos, directamente no los habían iniciado, luego de finalizar la escuela primaria. Estas experiencias de exclusión en el acceso a la educación formal tenían a su vez una fuerte incidencia en la orientación de los estudiantes hacia las prácticas de literacidad escolarizadas (Street & Street, 2004), que me interesaba indagar en profundidad.

En la búsqueda de un abordaje de esta problemática que se alejara de una perspectiva del déficit, adopté una metodología etnográfica, que involucró una estadía prolongada en el campo de investigación, acompañando a una cohorte de estudiantes desde su ingreso y a lo largo de los tres años del trayecto educativo³. Durante ese periodo, realicé semanalmente observaciones de clases y otros eventos cotidianos escolares (con registros escritos, fotográficos y en audio), entrevistas formales e informales con estudiantes, docentes y directivos, y recolección de diferentes artefactos semióticos (materiales didácticos, notas de carpeta, producciones de los estudiantes)⁴.

2 Los centros educativos están incluidos en el nivel de educación secundaria en Argentina.

3 A lo largo de estos tres años, el grupo de estudiantes fue variando, ya que algunos de ellos no avanzaron de manera lineal en el trayecto institucional previsto, sino que se alejaron o permanecieron en instancias intermedias del recorrido, y se sumaron otros que había iniciado su trayecto escolar anteriormente, fruto del proceso de desvinculación/revinculación que caracteriza a la modalidad de adultos.

4 Para detalles del estudio, ver Eisner (2019).

A lo largo del trabajo, fue crucial la construcción de un aparato conceptual y analítico que me permitiera dar cuenta del objeto de estudio. Desde un inicio, la elección etnográfica para este estudio estuvo vinculada, por una parte, con la propuesta de los nuevos estudios de literacidad, desde los trabajos pioneros de Barton y Hamilton (1998), que adopta como unidad de análisis las prácticas en torno a lo escrito, situando a los textos como objetos letrados que *se integran en* las actividades, más que como un *corpus* de análisis autónomo que se analiza *en relación con* un contexto (Lillis, 2024). Asimismo, esta perspectiva otorga centralidad a las perspectivas de los participantes sobre las *formas de hacer* con la lectura y la escritura; en mi proceso de análisis, esto implicó la necesidad de articular la dimensión *emic* (las definiciones y valoraciones de los diferentes integrantes del centro educativo sobre las funciones y sentidos de lo escrito, como “escribir es lo más difícil” o “decirlo con mis palabras”) con la *etic* (conformada por las categorías analíticas disciplinares, como *género discursivo*, *variedad dialectal* o *registro de prestigio*), con el objeto de lograr una visión más compleja y multifacética de los fenómenos.

Por otra parte, para comprender los usos del lenguaje escrito en un contexto tan fuertemente regulado como el escolar, me apoyé también en la sociolingüística de la escritura, que busca diseñar “un nuevo vocabulario descriptivo” (Lillis, 2013) para un objeto de estudio que ha sido mayormente observado, como plantea la autora, con *lentes prescriptivistas*. Por el contrario, la mirada sociolingüística aborda la escritura en términos de puesta en juego de recursos (simbólicos y materiales) “que están sometidos a patrones de distribución, disponibilidad y acceso” (Blommaert, 2013, p. 1) y que son valorados de manera diferencial en distintos espacios sociales, habilitando por tanto un análisis desde categorías como prestigio, distinción e identidad, alejados de encuadres de *error* o *desvío* respecto de la norma.

Investigar el aula como zona de contacto

Las elecciones teóricas me permitieron realizar un primer desplazamiento, respecto de mis consideraciones iniciales antes de la investigación, vinculado con la forma de abordar ese espacio social que son las aulas —y, en un sentido más amplio, la institución educativa, ya sea la escuela o la universidad— a las que asisten estudiantes, en muchos casos, con experiencias de socialización lingüística diferentes a las previstas en el espacio escolar.

Los abordajes sociolingüísticos clásicos han analizado estos fenómenos en términos de discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura de los estudiantes. Estos enfoques, desarrollados en las décadas de 1970 y 1980 por autores como Bernstein (1958 [1971]), Bourdieu (1985), Heath (1982) o

Cazden (1988), son fundamentales para comprender cómo las estructuras sociales inciden en las prácticas escolares y estas a su vez las reproducen, bajo la forma de desigualdades educativas (Dussel, 2004). A partir de este planteo inicial, otros desarrollos sociolingüísticos han buscado dar cuenta de lo que sucede durante ese proceso de producción cultural. Entre estos, los trabajos que articulan la sociolingüística con perspectivas etnográficas (ver Codó *et al.*, 2012) analizan cómo la participación en prácticas e interacciones va modelando posiciones subjetivas y modos de usar el lenguaje, al tiempo que habilita iniciativas de los propios sujetos (Rampton, 2006), en contextos cada vez más superdiversos (Martín Rojo & Pujolar, 2020).

En diálogo con estas perspectivas, y enfatizando en el aula como espacio, a la vez físico y simbólico, constituido por las interacciones de sus participantes, un concepto que me resultó altamente productivo fue el de *zona de contacto* propuesto por Mary Louise Pratt (1987, 1991). Partiendo de sus trabajos antropológicos sobre prácticas culturales en la América colonial, la autora define las zonas de contacto como “espacios sociales donde las culturas se encuentran, chocan y forcejean entre sí, generalmente en contextos de relaciones de poder fuertemente asimétricas” (Pratt, 1991, p. 34⁵).

Enfocar la zona de contacto permite poner de relieve lo que sucede en *el entremedio*, el impacto que tiene en los sujetos el encuentro con otras pautas culturales —sobre todo en condiciones de asimetría—, tanto como las respuestas que producen frente a ello. Así, posibilita pensar, no solo las tensiones, desajustes y experiencias de silenciamiento, sino también las formas, en ocasiones casi imperceptibles, de resistencia, demostrando la capacidad de agencia de los sujetos subalternizados.

Debido a su amplitud y plasticidad, el enfoque propuesto por Pratt ha permitido, en principio, captar situaciones de contacto lingüístico e intercultural entre lenguas coloniales y lenguas indígenas (Golluscio & Ramos, 2007), y en contextos educativos con migrantes recientes (Collins, 2018), pero también se puede pensar para espacios en que coexisten tradiciones culturales diferentes, aunque no se trate, necesariamente, de contextos multilingües.

En ese sentido, a partir del hecho de que la propia Pratt extendió el concepto al análisis de sus clases en la educación superior (en su trabajo de 1991), el enfoque fue ampliamente adoptado en el campo de la pedagogía, en particular para la enseñanza de la escritura (*composition studies*) en el ámbito norteamericano —para una revisión de ese proceso de recepción,

5 En todos los casos de bibliografía referenciada en inglés, las traducciones son propias.

ver Fields (2015)⁶—. En este contexto, fueron particularmente relevantes los trabajos de Canagarajah (1999), quien exploró desde perspectivas etnográficas las diversas estrategias de estudiantes afroamericanos para lidiar con las demandas de literacidad en el inicio de los estudios superiores, y la diferencia de desempeño evidenciado en espacios de contacto en que la asimetría de poder se hacía más palpable, frente a otros espacios más horizontales entre pares (*espacios seguros*), en los que podían desplegar destrezas imprevistas desde la mirada docente.

Inscribiéndome en esta línea, en mi investigación analicé la producción de una zona de contacto en las aulas de la escuela de adultos, entendida como un espacio de confluencia de sujetos adultos (estudiantes y docentes) con trayectorias heterogéneas de literacidad y de socialización. A continuación, desarrollo algunas implicancias de esta decisión, a partir de una selección de eventos que emergieron a lo largo del trabajo de campo.

Habitar la zona de contacto

En la investigación desarrollada, la reconstrucción, a través de entrevistas en profundidad, de las trayectorias biográficas y de literacidad de los estudiantes me permitió identificar una serie de contactos con la institución escolar, a lo largo de sus vidas, que tomaba más la forma de *desvinculación* que de *abandono*, ya que se caracterizaban por un *entrar y salir* de las instituciones, más que por una única experiencia trunca (Sinisi *et al.*, 2010). Esto implicaba un amplio abanico de experiencias previas con *lo escolar* —en muchos casos, vinculadas con la exclusión y la desvalorización de sus saberes y prácticas en relación con lo escrito—, como señala Sonia, una de las estudiantes:

L: ¿Cómo fue que te acercaste acá, al centro educativo?

S: Y... yo, mirá, hace como ya varios años que quería empezar, pero no me animaba, porque siempre me costó estudiar.

L: Claro, sí, sí.

S: Toda la vida. De la primaria hasta que hice secundaria, hasta segundo año, me costó. Y cada vez que me establecía en algún lugar, siempre, por una cosa o por la otra, o me sacaban, o me mandaban para un lugar o

6 En algunos casos, las propuestas pedagógicas elaboradas en este marco derivaron en una concepción del contacto como una *convivencia armónica en la diversidad* y llevaron a pensar el aula como un espacio autónomo de *suspensión de la desigualdad*. Este deslizamiento recibió numerosos señalamientos (Mc Cook, 2016) y quizás sea la explicación de su relativo silenciamiento durante casi una década. Sin embargo, como veremos, otras versiones más recientes recuperan la dimensión de *posibilidad* de la zona de contacto sin perder su dimensión crítica.

para el otro, y era volver a empezar todo de abajo y remarla mucho más y el doble. Y entonces... a veces había lugares en que me sentía bien, y por ahí me iba *re bien*, y había lugares que no.

L: No enganchabas.

S: Claro, no enganchaba.

Por otra parte, en sus trayectorias también eran relevantes otros espacios sociales en los que la lectura y la escritura no funcionaban de las mismas formas ni tenían la misma centralidad que en el contexto escolar:

Cuando lees, como que te desarrollés más después, porque yo no era así... bueno después me anduve criando en la calle acá, paseando, y todos los lugares que conocí, eso me ayudó a desenvolverme más. Igual que leer también te ayuda a desenvolverte, hablaba de una vuelta en clase, cuando te ponés a leer es como que... vas adquiriendo más conocimiento, es lindo (Entrevista a Julián).

Como se ve en los casos que acabo de presentar, esta experiencia de escolarización no podía estudiarse simplemente en términos de aprendizaje de nuevos contenidos, ya que implicaba el contacto con prácticas de literacidad que resonaban en sus experiencias previas, cargadas de sentidos identitarios, y que podían estar alineadas o contrapuestas con las prácticas y saberes desarrollados en otros espacios sociales.

En ese sentido, visualizar el aula como un espacio de contacto, “desplaza el centro de gravedad y el punto de vista hacia el lugar y el momento en que individuos que estaban separados por la geografía y la historia ahora coexisten en un punto, el punto en que sus respectivas trayectorias se cruzan” (Pratt, 2011, p. 34). Esto me permitió descentrar la mirada de las prioridades escolares y poner en primer plano a los sujetos para atender, etnográficamente, a sus perspectivas sobre lo que sucedía en aula, perspectivas que en general quedan invisibilizadas en los estudios sobre contextos educativos. Procuraré ilustrar cómo este abordaje me sirvió para describir las tensiones en torno a las prácticas de literacidad y las resoluciones de los estudiantes frente a ellas.

Fricciones en la zona de contacto: los malentendidos

Entre los fenómenos que Pratt identifica como propios de la zona de contacto, uno de los más frecuentes es el malentendido cultural, en el que los sujetos decodifican de maneras diferentes una misma situación. En la investigación en el centro educativo, el malentendido atravesaba las interacciones en las aulas, y uno de los espacios más sensibles en que ello sucedía

era la interpretación de las consignas. Esta cuestión suele analizarse en términos de dificultades de comprensión; sin embargo, en mi trabajo propuse considerarlo como un desajuste entre las formas de hacer con la lectura y la escritura de estudiantes y docentes. Tomaré un ejemplo que se dio en una clase de segundo año (figura 1):

Figura 1

Consigna de trabajo en clase (asignatura: Comunicación Oral y Escrita, 2^{do} año)⁷

- 1) Leé las oraciones.
- 2) Ordenalas de acuerdo al sentido lógico para formar un texto cohesivo (ordenado lógicamente). Guíate por los conectores, por los pronombres, por las referencias que el texto va brindándote.
- 3) Deben quedar armados cuatro párrafos.
- 4) Para cada párrafo armado, pensá y escribí cuál es el tema que trata.
- 5) Elegí uno de los títulos, el que sea más acorde al tema del texto:
 - a) El libro
 - b) La historia del libro
 - c) Un invento del hombre antiguo
 - d) La imprenta de Gutemberg

Fuente: elaboración propia a partir de datos de campo.

En la observación de los eventos de literacidad de resolución del ejercicio en grupos, pude notar que los estudiantes ocupaban un tiempo considerable en discutir las consignas, ya que estas requerían una serie de procedimientos de literacidad para responderlas, es decir, una secuencia de pasos a seguir (localizar elementos léxicos y gramaticales claves en las oraciones y utilizarlos para inferir su secuenciación, reformular sintéticamente los párrafos obtenidos, cotejar equivalencias semánticas entre el texto final y las opciones ofrecidas de títulos, a fin de seleccionar la más aproximada). Sin embargo, estos procedimientos permanecían implícitos, lo que hacía que las indicaciones del trabajo fuesen un discurso opaco, que requería una *traducción* para poder comprenderse.

Cuando la consigna no resultaba explícita en sus procedimientos, los participantes quedaban desorientados sobre cuál era la expectativa de lo que se debía hacer para resolver la tarea. Frente a esto, o bien se paralizaban, sin poder responder, y requerían una consulta a los docentes, o bien apelaban a las prácticas que les eran familiares a partir de sus experiencias escolares previas, como se ve en la siguiente nota de campo:

7 Se trata de un ejercicio tradicional correspondiente a la unidad curricular "Coherencia y cohesión textual". Por cuestiones de espacio, se omite la parte final de la consigna, con las oraciones que los estudiantes debían ordenar.

El grupo de Pedro y Alberto tardó mucho más tiempo que otros en abordar la tarea. Los dos estudiantes analizaron en silencio la consigna en un intento de clarificar el procedimiento requerido, hasta que finalmente Pedro anunció como conclusión que “hay que buscar la coincidencia”. Siguiendo este procedimiento, vinculó las oraciones que se parecían por su temática. Unió tres oraciones (que incluían, en todos los casos, la palabra “libros”), pero a partir de ese punto, no pudo integrar el resto de las oraciones, y en ese momento se hizo evidente que la estrategia que había adoptado le resultaba inadecuada para completar la tarea. Al momento de la puesta en común, se repasó la propuesta de la consigna (identificar mecanismos cohesivos para secuenciar las oraciones) y el grupo modificó el ordenamiento que había intentado por el que la docente indicó en el pizarrón.

Comprender este tipo de fenómenos en términos de malentendido constituye un abordaje diferente a la mirada de *error* en los trabajos de los estudiantes, definida por aquello que falta o no se realizó según lo previsto, y nos permite comprender *cómo lo pensaron*, es decir, qué estrategias intentaron; estas estrategias pueden resultar exitosas (o no) desde la perspectiva escolar, pero dan cuenta de sujetos activos, que buscan alternativas para afrontar el desajuste que experimentan. Y esta *sensibilidad etnográfica* en la observación de los fenómenos nos abre, como propondré más adelante, alternativas para anticipar y abordar el malentendido desde nuestro rol docente.

La zona de contacto como espacio de posibilidad

Volviendo a las consideraciones sobre el concepto de zona de contacto, una de sus mayores potencialidades es la de reconocer la multiplicidad de facetas de esta *coexistencia en la diferencia*: se trata de un espacio de conflicto, donde se puede materializar, como decía recién, el desencuentro y el malentendido, pero que también puede ser un espacio de resistencia y de producción.

En ese sentido, la mirada de contacto permite reconocer los ámbitos educativos como espacios de posibilidad en los que aparecen intersticios para la exploración. Por una parte, las aulas pueden transformarse en lo que Pratt denomina “espacios seguros” (*safe houses*), desde los cuales se posibilita tematizar y discutir las tensiones de legitimidad en las prácticas de lectura y escritura y poner explícitamente en cuestión las perspectivas del déficit:

[El término se refiere a] los espacios sociales e intelectuales donde los grupos pueden constituirse como comunidades horizontales, homogéneas, soberanas con un alto nivel de confianza, supuestos compartidos, protección temporal de los resabios de la opresión. [...] Donde hay resabios de

subordinación, los grupos necesitan lugares donde sanarse y reconocerse mutuamente, refugios donde construir supuestos compartidos, saberes, visiones del mundo que pueden luego trasladar a la zona de contacto. (Pratt, 1991, p. 40)

Por otra parte, la dimensión de posibilidad se manifiesta en el margen de creatividad para tensionar los géneros, los registros de lenguaje y las convenciones de escritura, a través de *las artes letradas de las zonas de contacto*. La autora se detiene sobre las mezclas de lenguas y estilos, e incluso sobre las combinaciones de la escritura con elementos gráficos o audiovisuales, que retoman las formas hegemónicas (más prestigiosas) y las modifican, ya sea en forma paródica, burlesca o lúdica, o como una estrategia de hibridación. En este movimiento, los elementos de partida que no desaparecen, sino que permanecen reconocibles y a la vez reversionados, dan una complejidad especial a las producciones y operan como una *vuelta* sobre las condiciones de desigualdad, transformándolas. Como lo plantea Sito (2018, p. 827), este enfoque permite entender los “procesos de apropiación, subversión y *reexistencia*” que realizan los sujetos subalternizados respecto de los discursos y prácticas hegemónicas

A partir de esta noción, en mi investigación en el centro educativo identifiqué diversas formas de *artes letradas*, manifestadas en la hibridez de modos, formatos y géneros discursivos —por ejemplo, en las respuestas de evaluación que apelaban a la narración de experiencias personales como forma de argumentar— o en la polifonía con función paródica —como las numerosas situaciones en que estudiantes y docentes imitaban voces solemnes al utilizar en las clases términos especializados, asociados con “el manual” y “las fotocopias”⁸—. Estos recursos discursivos e interaccionales, sumados a otros como como la ironía o la risa, eran formas de lidiar con las tensiones en la zona de contacto, sin naturalizarlas ni ignorar su presencia en espacios atravesados por las asimetrías de poder.

En suma, el abordaje del aula como zona de contacto me permitió pensar las prácticas de literacidad que allí suceden como fenómenos dinámicos, en los que estudiantes y docentes negociaban o confrontaban sus orientaciones frente a *lo escolar*. A la vez que da cuenta de las fricciones y desajustes que se experimentan muchas veces en la resolución de las tareas, este concepto ilumina las posibilidades de los docentes para crear las condiciones⁹ que permitan a los estudiantes reflexionar sobre la diversidad de trayectorias y prácticas de literacidad y explorar nuevas articulaciones

8 Para un análisis completo, ver Eisner (2019).

9 En su estudio sobre experiencias de escritura de trabajos de graduación de estudiantes de comunidades minorizadas en la universidad, Sito (2018) señala,

de recursos familiares y novedosos en sus procesos de apropiación de la literacidad escolarizada.

Entender la escritura como *movilización de recursos*

El segundo desplazamiento de la mirada que me permitió la articulación de los nuevos estudios de literacidad y los estudios sociolingüísticos se relaciona con la forma de abordar las producciones escritas de los estudiantes, uno de los puntos centrales en nuestras investigaciones y en nuestra labor docente. Como decía al inicio, frente al producto acabado que se entrega para responder a una consigna, las perspectivas de investigación *centradas en el texto* conllevan, inevitablemente, un sesgo prescriptivista; es decir, al leer un escrito terminado, la mirada del analista se asimila a la del evaluador, identificando ajustes y desvíos respecto de un modelo implícito o explícito. Esas perspectivas, aun cuando se propongan aportar estrategias para mejorar el rendimiento de los estudiantes, no logran superar un enfoque del déficit, ya que parten del sistema de pautas que conforman el régimen de literacidad hegemónico y, respecto de estas, solo cabe encontrar *acierto* o *error*. Ahora bien, adoptar como unidad de análisis los eventos en torno a lo escrito —en los que, como dijimos, el producto final se entiende como inmerso en la actividad de la que forma parte, y por tanto como el resultado de una serie de decisiones de escritura— me ayudó a cambiar las preguntas y encontrar otras entradas a los mismos fenómenos.

En efecto, el estudio de la escritura en el aula puede adoptar, al menos, dos miradas: una centrada en la tarea —en torno a cuánto se acercan o cuán lejos quedan las producciones de los estudiantes de esa expectativa— y otra centrada en los sujetos —y en cómo abordan la tarea, cómo la interpretan, a qué saberes apelan, legitimados o no por la institución—. La primera mirada es lineal: presupone una única forma de resolución y distintos puntos a lo largo de esa línea hasta la meta, que sería una respuesta que se apega a los criterios escolares (régimen de literacidad); las posibilidades aquí son solo dos: “logra lo esperado” / “se desvía de lo esperado”.

La segunda mirada es múltiple, y nos muestra sujetos movilizando recursos —de escritura, de organización, de búsqueda de materiales o apoyos externos que actúan como *mediadores*— en función de sus criterios sobre qué es lo adecuado en esa situación. Esto, al mantener abierta la mirada, nos permite descubrir relaciones y estrategias inesperadas, sorprendernos con interpretaciones de la literacidad académica que estaban fuera de nuestro sentido común como investigadores y docentes.

precisamente, la importancia del rol de los orientadores dispuestos a negociar los géneros y convenciones institucionales, y a acompañar a los estudiantes en la exploración de estas nuevas posibilidades semióticas y enunciativas.

Quisiera detenerme en los tres componentes de la tríada que acabo de nombrar —*sujetos* que movilizan *recursos* en función de sus *criterios*—, ya que conlleva ciertos supuestos de partida: en primer lugar, implica considerar que los estudiantes han conformado, a lo largo de sus trayectorias antes de ingresar en la escuela (o la universidad) y, en muchos casos, en paralelo a la experiencia escolar, sus propios *repertorios de recursos* disponibles. Como plantean Blommaert y Backus (2013), un repertorio puede definirse como una autobiografía indexical: los recursos de los que disponemos son las huellas de las experiencias que hemos transitado. Este enfoque es una alternativa potente a la perspectiva del déficit, ya que no se concentra en los recursos de literacidad que les faltan a los estudiantes (falta de vocabulario específico, falta de herramientas de cohesión textual), sino en aquellos que sí se han apropiado a lo largo de sus trayectorias de literacidad.

En segundo lugar, cuando nos referimos a recursos, podemos asignarle a ese concepto diferentes alcances, desde su sentido más estricto —elementos léxicos disponibles para los participantes— hasta otros más abarcadores, que incluyen el acceso a elementos de escritura —cuadernos, lapiceras, computadoras— o incluso a fuentes de información o redes de apoyo. Adoptando una perspectiva etnográfica sobre “qué cuenta como recurso de literacidad” en cada contexto, Blommaert (2013) propone una definición de recursos “ordenada y organizada funcionalmente”, es decir, desde la perspectiva de los usos que les asignan los participantes, más que por criterios formales. Desde esa concepción, un listado no exhaustivo de aquello que puede contar como recursos de literacidad incluye:

- Elementos lingüísticos —desde ítems léxicos a patrones gramaticales, como el uso de la voz pasiva o las estructuras de subordinación sintáctica— y semióticos —gráficos, dibujos, *emojis*—
- Patrones retóricos que ordenan la puesta en juego de estos recursos —organización textual, cohesión multimodal—
- Artefactos materiales —computadora, impresora, lápiz, celular—, que habilitan o restringen las posibilidades de producción semiótica
- Procedimientos o acciones que involucran la manipulación de segmentos textuales para construir el producto final —acciones que pueden ir desde bosquejar un punteo de ideas, reformular o pasar en limpio, hasta procedimientos habilitados por las tecnologías digitales como cortar-pegar, editar, compartir, reenviar—
- Apoyos interpersonales —redes de personas que aportan datos, facilitan tareas, comparten textos preelaborados, revisan—
- Herramientas digitales —plataformas de escritura en línea y colaborativa, softwares de búsqueda de información, softwares de apoyo

a la escritura, como revisores o generadores de texto, tutoriales audiovisuales para resolver dificultades¹⁰—

Teniendo en cuenta la amplitud y heterogeneidad de los elementos que acabo de enumerar, esta definición situada de los recursos nos exige una fundamentación cuidadosa de por qué los entendemos como tales en cada caso analizado —como decíamos más arriba, por qué consideramos que algo *cuenta como* recurso en ese contexto¹¹—, a riesgo de perder especificidad en el análisis. Sin embargo, más allá de este resguardo, el enfoque de recursos tiene un gran potencial analítico, al poner en primer plano a los sujetos resolviendo una tarea, de lectura y/o de escritura, y evidenciar cómo se entrelazan elementos de orden muy diferente para participar en una práctica de literacidad.

Esto nos lleva al tercer componente de la tríada: si los estudiantes movilizan los recursos —es decir, los seleccionan entre sus opciones disponibles y los ensamblan con otros en el proceso de composición— en función de sus criterios, esto incorpora un elemento central, dado por el permanente trabajo de monitoreo y toma de decisión que los sujetos realizan al participar en cualquier evento comunicativo. En estas instancias, los estudiantes evalúan, reflexivamente, *qué es lo apropiado*, poniendo en juego su representación de la situación comunicativa, de las prácticas de literacidad escolares o académicas, de lo esperado por los docentes. En la zona de contacto, esas evaluaciones están atravesadas por condiciones y propósitos que frecuentemente entran en tensión y por desajustes o malentendidos entre docentes y estudiantes sobre la categorización de las situaciones, con incidencia en las formas en que finalmente se resuelven las tareas de escritura.

Un caso: recursos y criterios para elaborar un proyecto grupal

Para ilustrar este punto, retomaré un análisis realizado en torno a la escritura grupal de proyectos de intervención, los cuales involucraban la identificación de una problemática comunitaria y la elaboración de una propuesta de abordaje para resolverla (Eisner, 2022). A través de la

10 En particular, los tutoriales (disponibles en plataformas como YouTube) se presentan como recursos autogestionados, que los propios estudiantes pueden localizar y visualizar cuantas veces necesiten y que ofrecen la posibilidad de un aprendizaje *en la intimidad*, exceptuado del régimen evaluativo escolar, en el que es posible resolver dudas y afrontar aspectos que no se comprenden, sin el riesgo de exponerse a posibles valoraciones negativas.

11 Por ejemplo, en una investigación reciente sobre grafiti escolar, observamos que las tijeras y los encendedores constituían recursos de escritura, ya que permitían realizar inscripciones en bancos, paredes y techos del aula, rayando o ennegreciendo los soportes y realizando trazos con valor significativo.

observación de las trayectorias de escritura de distintos grupos a lo largo de varias semanas, pude reconstruir las estrategias diferenciadas para resolver la tarea y las negociaciones en torno a la consigna que se producían en el aula.

Me detendré en uno de los grupos, integrado en su mayoría por trabajadores encargados de infraestructura y mantenimiento en el municipio de la ciudad, quienes habían decidido en su proyecto resolver un problema concreto de la institución (construir percheros para el centro infantil de la escuela¹²). El proyecto estaba pautado en varias secciones: fundamentación de la propuesta, objetivos de intervención, beneficiarios, recursos (humanos, materiales y financieros) y producto a alcanzar.

En este grupo, la sección más completa y detallada fue la de descripción de los recursos, en la que habían consignado con un alto nivel de precisión los tipos y cantidades de materiales que requeriría la realización del proyecto, así como los agentes y tiempos involucrados. Para ello, como se ve en la figura 2, habían apelado a un esquema genérico que podríamos llamar *memo o presupuesto de obra*, con el que estaban familiarizados por su actividad laboral cotidiana.

Figura 2

*Extracto de proyecto de intervención comunitaria
(asignatura: Psicología de Grupos, 3^{er} año)*

<p>6- <u>RECURSOS</u></p> <p>6.1 <u>RECURSOS HUMANOS</u></p> <ul style="list-style-type: none">- INTEGRANTES DEL GRUPO: 6 personas.- COLABORACIÓN DE CARPINTEROS DEL SOYEM.- UN HERRERO, 3 ALUMNOS TRABAJARON EN EL RETIRO DE LOS PERCHEROS DE LAS AULAS. <p>6.2 <u>MATERIALES:</u></p> <p>JUEVES 30 RETIRO DE MADERAS DE LAS AULAS</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS DESTORNILLADORES, TALADRO, MARTILLO, PINZA UÑA.</p> <p>HORAS TRABAJADAS: 4HS.</p> <ul style="list-style-type: none">• 6 BARRAS DE HIERRO DE 3MTROS CADA UNO.• 120 TORNILLOS DE UNA PULGADA.• 4 L. DE CETOL.• 2L. DE ANTIOXIDO.• 2L. DE PINTURA SMALTE NEGRO.• 2L. DE AGUA RAS.• 5 PINCELES MEDIANOS.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de campo.

12 Los centros infantiles son espacios que funcionan en algunas escuelas de adultos, en simultáneo con el desarrollo de las clases y en el mismo entorno físico, donde los y las estudiantes que asisten pueden dejar a sus hijos al cuidado de personal idóneo.

Desde la perspectiva que vengo desarrollando, en esta resolución de la tarea podemos identificar cómo los estudiantes recuperaron recursos léxicos y de organización textual, como el uso de listas y viñetas, que se habían apropiado a lo largo de sus trayectorias de literacidad, y los movilizaron a través de las fronteras de distintos espacios sociales, en este caso, del espacio laboral al escolar (Ivanic & Satchwell, 2007). Esta estrategia resultó eficaz para los propósitos del proyecto, ya que permitió al grupo una descripción concisa y directa de los materiales, que da cuenta de su destreza en esas prácticas de literacidad.

En cambio, en las secciones iniciales del proyecto, en las que se requería una identificación de la problemática comunitaria y la fundamentación de la intervención propuesta, su escrito no resultó exitoso desde los parámetros escolares, ya que se estructuró como una narración/descripción del centro infantil, sin apelar a una organización argumentativa que contextualizara y complejizara el diagnóstico de la problemática más allá de la necesidad concreta de mobiliario, como esperaban los docentes (figura 3).

Figura 3

*Extracto de proyecto de intervención comunitaria
(asignatura: Psicología de Grupos, 3^{er} año)*

2.2 FUNDAMENTACIÓN:

EL PROYECTO DE ASISTENCIA AL CENTRO INFANTIL AMANCAY SURGE ANTE LA NECESIDAD DE OPTIMIZAR Y MEJORAR LOS ESPACIOS DEL MISMO, PORQUE SON REDUCIDOS, SON MUCHOS NIÑOS QUE VAN DE 1 A 8 AÑOS DE EDAD Y SON HIJOS DE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAN EN EL CEMNT., EL CUAL FUNSIONA DE MAÑANA COMO ESCUELA DE NIVEL PRIMARIO Y DE NOCHE COMO CENTRO EDUCATIVO DE TRABAJADORES.

EL CENTRO INFANTIL AMANCAY SE ENCUENTRA EN EL MISMO PREDIO QUE EL CENTRO DE TRABAJADORES, UBICADO EN ROLANDO Y PABLO MANGE, Y FUNSIONA EN EL MISMO HORARIO EN QUE LOS ALUMNOS SE ENCUENTRAN EN CLASE, DE 18 HS A 22 HS DE LUNEAS A VIERNES, ANEXO AL CEMNT.

EL CENTRO INFANTIL HASTA EL AÑO 2012, FUNSIONA COMO GUARDERIA A CARGO DE MADRES CUIDADORAS, QUIENES DEPENDIAN DEL MUNICIPIO E INTEGRANTES DEL PLAN TRABAJAR. EN ESTE AÑO PASA A SER C.I.A Y POR RESOLUCION: 445/12. CON EL FIN DE SER UN ESPACIO DE RECREACIÓN, ESTIMULACIÓN Y CUIDADO PARA LOS NIÑOS A CARGO DE DOCENTES, DEPENDIENDO DEL C.P.E

ENTRE LOS BENEFICIOS ADQUIRIDOS, LOS NIÑOS CUENTAN CON UN SEGURO ESCOLAR ART Y UN REFRIGERIO. CON ESTE PROYECTO SE PRETENDE MEJORAR ALGUNA DE LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y ALUMNOS, COMO POR EJEMPLO: REPARACIÓN DE PERCHEROS Y MOBILIARIOS, QUE LIBERARIA ESPACIOS LOS CUALES SON MUY REDUCIDOS PARA LA CANTIDAD DE ALUMNOS QUE HAY.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de campo.

En las entrevistas, los estudiantes comentaron que escribir había sido “lo más difícil” y, de hecho, presentaron el proyecto redactado luego de haber realizado e instalado los percheros prometidos, invirtiendo el sentido previsto de elaboración de una propuesta por escrito para concretarla después.

Esta perspectiva nos permite, entonces, comprender mejor las tensiones que se producen en tanto los criterios puestos en juego por los estudiantes pueden no coincidir —y esto es frecuentemente lo que sucede— con las convenciones y modos de hacer que moldean las prácticas de escritura en contextos educativos.

Los desajustes, como decíamos, pueden deberse a que se apela a recursos procedentes de otros espacios sociales —redes, discursos mediáticos, espacios literarios—, los cuales, desde las expectativas docentes, no resultan adecuados al contexto académico o escolar (Ivanic & Satchwell, 2007). Pero también, retomando lo que planteé más arriba sobre la zona de contacto y los efectos de diferencia de prestigio a los que remite, es necesario considerar en el análisis un componente central en el proceso de toma de decisiones sobre cómo movilizar los recursos disponibles, toda vez que aquellos asociados a los discursos de autoridad —lo que Agha (2005) denomina un *registro de prestigio*— entrañan riesgos desde el punto de vista de la mirada social sobre los hablantes: el riesgo de estar usándolo ilegítimamente y el riesgo de no saber usarlo en forma apropiada. Esta vulnerabilidad de la imagen del hablante incide de distintas maneras en la toma de decisiones al momento de movilizar los recursos, ya sea inhibiendo o limitando su puesta en juego o recurriendo, como planteaba más arriba, a estrategias de movilización de bloques completos de texto procedentes de otras fuentes.

En todos los casos, ya sea en resoluciones *exitosas* o no de las tareas de escritura desde la perspectiva del régimen de literacidad escolar, al mirar de esta manera los procesos de producción de esos escritos, lo que encontramos son sujetos apelando a sus criterios, preferencias y estrategias, esto es, como plantean Zavala y Kvietok (2021), la dimensión de agencia de los estudiantes, que muchas veces queda invisibilizada en los estudios de desempeño. De este modo, entender los desajustes entre lo que los estudiantes consideran apropiado y las expectativas escolares de resolución de la tarea nos permite avanzar más allá de identificar los *errores* en las producciones de los estudiantes y, a través de la mirada etnográfica, reconstruir *cómo lo pensaron* al momento de la toma de decisiones de escritura.

En síntesis, dimensionar el peso que tienen las valoraciones de los propios estudiantes en la gestión de sus repertorios permite comprender más profundamente su desempeño escolar, concibiéndolo no tanto en términos de habilidades —es decir, como medida de lo que un estudiante es capaz de hacer—, sino en términos de su visión de los diferentes recursos

lingüísticos y semióticos disponibles y de cuáles son las formas de utilizarlos en las tareas de escritura.

Implicancias pedagógicas: las aulas como espacios para el ensayo

A lo largo de estas páginas intenté presentar una mirada posible sobre las prácticas de literacidad en contextos educativos en nuestra región que nos permita repensar nuestro hacer pedagógico. Si bien este desplazamiento puede pensarse a diferentes escalas —que van desde la revisión de diseños curriculares a la implementación de proyectos institucionales en cada escuela o universidad, todas ellas necesarias—, aquí me centré en las que podemos desarrollar como docentes dentro de las aulas.

Según entiendo, el uso más potente de las nociones que acabo de compartir no sería tanto el de derivar una serie de recomendaciones para la práctica docente, que terminan por transformarse en preceptos reificados y descontextualizados, contrapuestos al enfoque situado, sino que más bien se trata de construir una determinada orientación hacia la lectura y la escritura (Lillis, 2021), un posicionamiento global que guíe las decisiones concretas.

En ese sentido, como planteé previamente, un enfoque de *contacto* entre variedades, trayectorias y prácticas de literacidad configura una alternativa a las perspectivas del déficit con las que son leídos y medidos los estudiantes procedentes de sectores desfavorecidos, permitiendo acercarnos a propuestas pedagógicas más justas (Bucholtz *et al.*, 2014). Pensar el espacio escolar como una zona de contacto nos obliga no solo a mirar a nuestros estudiantes, sino también a volvernos sobre las prácticas de literacidad que predominan en los contextos educativos, reconociéndolas como asociadas con un registro sociolingüístico, una serie de identidades jerarquizadas y una fuerte regulación en relación con los usos del lenguaje —como señaló una estudiante, “hay que escribir con las palabras de la fotocopia”—. Esto nos abre la posibilidad de revisar los fundamentos que conllevan las prácticas letradas escolares, desde una postura sociolingüística crítica (Niño-Murcia *et al.*, 2020) que nos permita reconocer su historicidad y su articulación particular con ideologías coloniales en América Latina.

Este reconocimiento de las desigualdades históricas que se mantienen, de manera naturalizada, en las formas de usar la lectura y la escritura en las aulas, nos muestra la importancia de explicitar las convenciones implícitas y visibilizar los regímenes de literacidad en que están inmersas: en efecto, como señala Lillis (2001), la experiencia de los estudiantes al tomar contacto con las normas escolares es a menudo la de un misterio institucional —“no

entiendo lo que me piden y no entiendo por qué lo que escribí está mal”—. Por ello, es necesario someter a examen crítico, junto con nuestros estudiantes, las valoraciones asociadas a los diferentes recursos de literacidad: ¿qué es considerado *correcto*, *adecuado*, *claro* o *eficaz* en este espacio de lectura y escritura?, ¿qué no lo es?¹³

Este mismo reconocimiento también nos va a exigir estar abiertos a la negociación y registrar formas de apropiación *imprevistas* para nosotros: usar los recursos de escritura de otra manera, desafiar convenciones que nos parecen inamovibles, agregarle *toques personales* a escritos que desde nuestra perspectiva deben ser impersonales. Estos pequeños escenarios de disputa son relevantes, teniendo en cuenta que las decisiones en torno a la puesta en juego de recursos en la producción de un texto tienen fuertes implicancias identitarias para los estudiantes-escritores:

¿Quién puedo ser? (qué identidad(es) se representa(n) en mi escritura); ¿cómo puedo ser? (qué recursos lingüísticos, retóricos y semióticos puedo usar en mi escritura); ¿qué puedo decir? (qué ideas, perspectivas, argumentos, referencias, puedo incluir en mi escritura). Estas tres preguntas están estrechamente relacionadas: el *qué* y el *cómo* de la escritura académica necesariamente dan forma al *quién* de la escritura académica. (Lillis, 2021, p. 57)

Estas ideas orientan la transformación de las aulas en espacios *para ensayar* que sean entornos seguros, que suspendan deliberadamente las tensiones de la zona de contacto y en los que los estudiantes puedan movilizar, tentativamente, recursos de literacidad con los que aún no están familiarizados. Para ello es necesario “crear un ambiente de trabajo donde sea aceptable tomar el riesgo de expresar ideas, aun cuando no sean correctas o acabadas y donde se busca construir el conocimiento colectivamente” (Kalman, 2004, p. 5), de modo que se favorezca el acceso a esos nuevos recursos¹⁴.

13 En su trabajo con estudiantes universitarios en Colombia y Brasil, Sito y Buesaquillo Zapata (2022) ilustran la potencia de iniciativas docentes que transforman las clases en espacios de *discusión* y no solamente de enseñanza de las convenciones de la literacidad académica.

14 Remitimos aquí a la distinción, señalada por Kalman (2003), entre *disponibilidad* y *acceso*: la autora señala que no basta —aunque sea una condición imprescindible— con que un recurso esté materialmente disponible, ya se trate de un dispositivo tecnológico o incluso un listado de vocabulario copiado en el cuaderno. Además de ello, para poder ser movilizados en un evento letrado, estos recursos deben ser simbólicamente accesibles, es decir, se requiere que los sujetos se perciban habilitados para comenzar a utilizarlos.

Ahora bien, para que estos espacios de ensayo y discusión funcionen, hace falta que, como docentes, atendamos no solamente a los contenidos que proponemos sino también, y fundamentalmente, a las dinámicas de interacción y las formas de circulación de la palabra que se habilitan en esos espacios. En ese sentido, la etnografía nos enseña a desplazar nuestra atención de los *textos* y *discursos* a los *eventos* en los que estos se producen: si deseamos promover que los estudiantes desplieguen sus recursos de literacidad y evalúen críticamente las diferentes opciones que se abren en cada instancia de escritura, es necesario que diseñemos, como parte de nuestras planificaciones, las posibilidades de participar en clase, es decir, las ocasiones que ofrecemos a nuestros estudiantes para adoptar roles autorales de creación, argumentación y disenso.

Al negociar y conversar sobre las alternativas disponibles, estamos habilitando para nuestros estudiantes una dimensión de agencia, para explorar nuevas voces y registros, para *contar cómo lo pensaron* y defender sus criterios de adecuación. Estas instancias aportan a la apropiación de prácticas de literacidad, tanto o más que los contenidos a enseñar, y permiten experimentar, en carácter de ensayo, nuevos roles sociales posibles.

Sobre la autora

Laura Eisner es Licenciada en letras, Magíster en análisis del discurso y Doctora en lingüística por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es docente-investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina, en el Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Enseñanza y Aprendizaje. Investigadora asociada en el Centro de Estudios de Lenguaje en Sociedad de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Referencias

- Agha, A. (2005). Voice, Footing, Enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 38-59. <https://doi.org/10.1525/jlin.2005.15.1.38>
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bernstein, B. (1985 [1971]). Clase social, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad*, 4, 129-143. <https://doi.org/10.17227/01203916.5117>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459. <https://doi.org/10.1111/josl.12042>
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En I. de Saint-Georges & J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies* (pp. 11–32). Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Bucholtz, M., López, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., Vander Stouwe, C. & Warner-García, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools. Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Canagarajah, S. (1999). Safe Houses in the Contact Zone: Coping Strategies of African-American Students in the Academy. En VV. AA., *Trends and Issues in Postsecondary English Studies* (pp. 23-49). National Council of Teachers of English.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Collins, J. (2018). La construcción de “aprendices de lengua inglesa” (ELL). Un análisis de procesos de registro y efectos de Estado en la escolarización de estudiantes migrantes multilingües. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 33-53. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4946>
- Codó, E., Patiño, A. & Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), 167-190. <https://doi.org/10.1075/sic.9.2.01cod>
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, sede Argentina.
- Eisner, L. (2019). *El aula como zona de contacto: repertorios sociolingüísticos y prácticas en torno a lo escrito en una escuela media de adultos trabajadores* [tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Eisner, L. (2022). “Formas de hacer” con la lectura y la escritura en las aulas de EPJA. Apropiación de prácticas de literacidad institucionales en un centro educativo de nivel medio para adultos trabajadores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación (RIIE)*, 13(18), 76-101. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13186347>
- Eisner, L., Atorresi, A. & Kalman, J. (2024). Notas para repensar la enseñanza de la escritura: regímenes evaluativos y regulación de lo escrito en las prácticas docentes. En M. Pereira, S. Silva & J. Pereira (orgs.), *Formação de professores: por uma agenda política, ética e transformadora* (pp. 245-268). Pontes Editores.
- Fields, C. (2015). Contact Zone. En P. Heilker & P. Vandenberg (eds.), *Keywords in Writing Studies*. Utah State University Press.
- 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. 149-184). Instituto de Estudios Peruanos.
- Golluscio, L., & Ramos, A. (2007). El “hablar bien” mapuche en zona de contacto: valor, función poética e interacción social. *Signo y Seña*, 17, 93-113. <http://hdl.handle.net/11336/147475>
- Heath, Sh. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(2), 49-76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>

- Ivanic, R. & Satchwell, C. (2007). Boundary crossing. Networking and transforming literacies in research processes and college courses. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 101-124. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.101>
- 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Kalman, J. (2004). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social. Cuadernos DIE-CINVESTAV*, 51, 1-8.
- Kalman, J. (2018). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En J. Kalman, *Leer y escribir en el mundo social* (pp. 39-60). Paideia.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree>
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T. (2024). Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre la escritura académica: revisitando la etnografía como método, metodología y teorización profunda. *Cuadernos del Sur – Letras*, 54, 17-52. <https://doi.org/10.52292/csl5420244674>
- Lorenzatti, M. C., Arrieta, R. & Blazich, G. (2019). Aportes de los nuevos estudios de literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Ikala*, 24, 295-301. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a06>
- Martín Rojo, L. & Pujolar, J. (coords.) (2020). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Mc Cook, N. (2016) Literacy Contact Zones: a Framework for Research. *Literacy in Composition Studies*, 4(1), 50-72. <https://doi.org/10.21623/1.4.1.4>
- Niño-Murcia, M., Zavala, V. & de los Heros, S. (eds.) (2020). *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Pratt, M. L. (1987). Linguistic utopias. En J. Fabb et al. (eds.), *The linguistics of writing: arguments between language and literature* (pp. 48-66). Manchester University Press.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91, 33-40.
- Pratt, M. L. (2011). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Fondo de Cultura Económica.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486722>

- Sinisi, L., Montesinos, P. & Schoo, S. (2010) *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Ministerio de Educación de la Nación (Argentina).
- 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>
- Sito, L. & Buesaquillo Zapata, S. (2022). "¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?": Construcción de conocimientos, escritura e identidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 23(2), 161-185.
- Street, B. & Street, J. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-36.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zavala, V. & Kvietok, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 94, 23-29. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25051.08483>