



“¿Está bien, como docente, pretender ‘al menos algo’?” Aportes desde una investigación en colabor a la transformación o fortalecimiento de prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura en la alfabetización avanzada

“Is It Okay, As a Teacher, to Expect ‘At Least Something’?” Contributions from a Co-labor Research to the Transformation and/or Strengthening of Teaching Practices Related to Writing in Advanced Literacy

María Beatriz Taboada

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

Este trabajo reporta hallazgos de un proyecto de investigación en colabor realizado con docentes de educación secundaria en Argentina. Proponemos como objetivo reconstruir tensiones y desafíos que atraviesan prácticas situadas de enseñanza de la escritura en contextos de alfabetización avanzada desde una perspectiva etnográfica. Para tal fin, recuperamos diversos registros producidos por los y las docentes participantes en el contexto de la experiencia, vinculados con las propias prácticas de enseñanza, así como con discusiones colectivas en torno a la escritura como objeto teórico, de enseñanza y de aprendizaje. El análisis muestra tres tensiones emergentes: entre el protagonismo de la escritura en la sociedad y lo que efectivamente se enseña sobre la escritura en la escuela, entre una concepción de la escritura como actividad social compleja y una concepción escolarizada, y entre los objetivos de la alfabetización avanzada y las decisiones didácticas asumidas. Recuperamos, además, tres potenciales acciones que aparecen con insistencia en los registros, asociando su abordaje institucional con la posibilidad de implementar prácticas más equitativas y democráticas: recuperación de voces de estudiantes frente a los desafíos que implica la escritura en la alfabetización avanzada, y desnaturalización de simulacros de enseñanza de la escritura, así como de diagnósticos deficitarios escolares.

Palabras clave: literacidad, alfabetización avanzada, escritura, práctica de enseñanza, investigación en colabor

Correspondencia a:

María Beatriz Taboada
Jordana 373, 3260 Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina
mbtaboada@conicet.gov.ar
ORCID: 0000-0003-4659-3473

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

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.4

Abstract

This paper reports the findings of a project using research in co-labor carried out with secondary education teachers in Argentina. Our aim is to reconstruct tensions and challenges in situated writing teaching practices in contexts of advanced literacy from an ethnographic perspective. We retrieved various records produced by the participating teachers in the context of the experience, regarding their own teaching practices, as well as collective discussions regarding writing as theoretical object and as object of teaching and learning. The analysis shows three emerging tensions: between the prominence of writing in society and what is actually taught about writing at school; between a conception of writing as a complex social activity and a school-based conception; and between the objectives of advanced literacy and the pedagogical decisions taken. Furthermore, we highlight three potential actions that emerge strongly in the research records, the institutional approach to which may foster more equitable and democratic practices: (1) restoring the students' voices regarding the challenges of advanced literacy, (2) questioning "simulated" writing teaching, and (3) deficit discourses in schooling.

Keywords: literacy, advanced literacy, writing, teaching practices, collaborative research

Introducción

La noción de literacidad, en tanto tecnología inmersa en procesos sociales y discursivos (Zavala et al., 2004), resulta fundamental para repensar las prácticas de enseñanza que desarrollamos en el contexto escolar, pues ofrece un modo de vincular el lenguaje con lo que los individuos hacen como actores socialmente situados (Lillis & Scott, 2007, p. 11). Por su parte, la noción de alfabetización avanzada nos permite ubicar las prácticas letradas en el contexto escolar, entre la enseñanza primaria y secundaria, en un nivel del proceso alfabetizador que busca generar mayor autonomía en la gestión de lecturas y escrituras (Melgar, 2005; Schleppegrell, 2004; Taboada, 2021).

Al respecto, si bien el desarrollo de investigaciones sobre el abordaje de procesos de literacidad escolar permitiría construir conocimientos para revisar y fortalecer prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela, entendemos que las investigaciones desarrolladas en la Argentina, en torno a la disciplina escolar Lengua y Literatura (Cuesta, 2019), en el nivel secundario, mayoritariamente no toman como foco prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje o interacciones áulicas (Natale et al., 2019).

Por otra parte, en muchos casos las investigaciones educacionales no han regresado a las escuelas, lo que ha motivado que algunos equipos decidan resguardar de las observaciones ciertos espacios y prácticas institucionales (Nussbaum, 2017). Frente a ello, asumimos que investigar realidades educativas demanda un proceso de diálogo sostenido para crear vínculos de confianza que permitan la construcción de conocimientos conjuntos y situados.

Nuestro¹ modo de responder a los desafíos que implica investigar en y desde las escuelas ha sido asumir un diseño de investigación en colabor (Gandulfo & Unamuno, 2020; Rappaport, 2007), de orientación etnográfica, del que participamos docentes de la disciplina escolar Lengua y Literatura que nos desempeñamos en diferentes localidades de la provincia de Entre Ríos, Argentina y estamos interesadas/os² en comprender, fortalecer o transformar prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización avanzada.

1. Este artículo constituye una comunicación individual enmarcada en una experiencia colectiva y, por ello, conservamos el uso de la primera persona del plural como huella de sus condiciones de producción. Sin embargo, ocasionalmente diferenciaremos colectivo/individual frente a responsabilidades asumidas.

2. Recurriremos a un uso inclusivo del lenguaje.

La investigación en colabor se diferencia de la investigación colaborativa tradicional —en la que los participantes se suman a un proyecto externo—, dado que implica un trabajo conjunto desde el diseño mismo del proyecto. De este modo, la colaboración constituye el principio que organiza la investigación (Lassiter, 2005).

En el marco de ese proyecto, en este trabajo interpelamos nuestras experiencias docentes a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tensiones y desafíos atraviesan prácticas situadas de enseñanza de la escritura en instituciones educativas de educación secundaria? Al respecto, recurrimos a diversos registros de la investigación que nos han permitido reconstruir tres tensiones fundamentales, atravesadas por diferentes desafíos.

En este artículo explicitaremos algunas nociones fundamentales para la investigación, así como las decisiones metodológicas asumidas, para presentar posteriormente tensiones y desafíos vinculados con el abordaje de la escritura en la escuela en general y en el contexto de alfabetización avanzada en particular, en diálogo con la bibliografía de referencia. Recuperaremos también, en las conclusiones de este artículo, tres potenciales acciones para intentar desandar las tensiones descritas.

Revisión de la literatura

La noción de literacidad, inscrita en un enfoque sociocultural y vinculada con los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2015; Street, 2005; Zavala, 2009, entre otros/as)³, remite a prácticas sociales diversas, situadas y mediadas por la palabra escrita. En ese marco, la comprensión y la producción escrita se materializan en prácticas letradas, es decir, en formas culturales de empleo de la lengua escrita (Zavala, 2009). Esas prácticas suelen reproducir relaciones de identidad y poder (Kleiman, 2019; Moreno & Sito, 2019), a la vez que articulan valores, actitudes y sentimientos.

Para el abordaje de la escritura, un rasgo característico del enfoque sociocultural es el marcado interés por las prácticas sociales, en oposición a concepciones centradas exclusivamente en el texto como objeto lingüístico o en los procesos cognitivos individuales involucrados en su elaboración (Atorresi & Eisner, 2021; Lillis & Scott, 2007; Zavala, 2009). En ese sentido, la escritura puede ser pensada como un complejo de recursos sujetos a patrones de distribución, de disponibilidad y de accesibilidad (Blommaert, 2013). Desde esta concepción, reconocemos tanto la necesidad de recursos diversos —materiales, gráficos, lingüísticos, sociales, culturales, etc.— como su distribución desigual en la sociedad, lo que tiene efectos en la enseñanza porque nos permite realizar diagnósticos más precisos sobre los desafíos que los/as estudiantes enfrentan.

Desde el vínculo entre literacidad y educación formal, nos interesará referirnos a un momento específico del proceso alfabetizador: la alfabetización avanzada. Este suele asociarse con el último ciclo de la educación primaria y atraviesa la secundaria⁴ para articularse con ámbitos académicos y profesionales (Melgar, 2005; Taboada, 2021). Al respecto, las prácticas letradas en la alfabetización avanzada pueden ser comprendidas como formas de participación en diferentes ámbitos de la sociedad, entre ellos la propia institución educativa.

Dado que nuestra investigación abordará la alfabetización avanzada en el contexto de la educación secundaria, interesa explicitar que este nivel es obligatorio en la Argentina desde el año 2006. A pesar del tiempo transcurrido desde la aprobación de su obligatoriedad, sigue involucrando desafíos vinculados con la equidad educativa (Southwell, 2020).

3. Para un mayor desarrollo sobre el enfoque sociocultural y los estudios de literacidad en América Latina, sugerimos consultar Moreno y Sito (2019) y Atorresi y Eisner (2021).

4. El sistema educativo argentino se estructura en cuatro niveles asociados con edades teóricas: educación inicial (45 días a 5 años), primaria (6 a 11/12 años), secundaria (12/13 a 17) y superior. Sin embargo, la edad real de quienes transitan la escuela no constituye un factor estable.

En lo que respecta a la enseñanza de la escritura, investigaciones realizadas en escuelas secundarias argentinas dan cuenta de una escasa presencia o ausencia de trabajo en torno a géneros escritos y un mayor protagonismo de escrituras de carácter reproductivo —vinculadas con el registro o instancias de evaluación— junto con su abordaje ocasional como objeto e instrumento de enseñanza y aprendizaje (Cuesta, 2019; Rosli & Carlino, 2019).

En diálogo con experiencias didácticas, en este artículo interesará recuperar la categoría práctica de enseñanza, entendida como intervención social intencionada y situada, en el campo de las prácticas sociales institucionales, que involucra mediaciones pedagógicas (Davini, 2015; Steiman, 2018). Asimismo, asumimos que desde ese nivel resulta posible aproximarse a una invención del hacer (Terigi, 2019), es decir, a procesos en los que se concibe un modo específico de actuación desde la articulación de saberes profesionales, prescripciones y demandas contextuales, y ante ciertas vacancias —de formación inicial, materiales, etc.—. Esta invención del hacer no resulta suficiente para que se produzca saber pedagógico, sino que hace falta un trabajo intelectual sobre la experiencia.

Entendemos al saber pedagógico como “el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura” (de Tezanos, 2015, p. 11). Esto ubica a las prácticas docentes como el lugar desde el que se construye el saber pedagógico y a cada docente —desde un trabajo necesariamente colectivo— como productor/a de dicho saber, en un proceso que parte del reconocimiento del carácter formativo de las experiencias, demanda reflexión sistemática sobre prácticas cotidianas (Delory-Momberger, 2020; Vezub, 2016) y procesos de escritura vinculados con estas. La escritura de la práctica resulta fundamental porque interpela los modos en que esta se desarrolla, y posee una potencialidad transformadora y revitalizadora de la pedagogía (Suárez, 2021).

Sin embargo, los saberes docentes pueden aparecer distanciados de los pedagógicos (Rockwell & Mercado, 2003) desde ciertas políticas y dinámicas educativas: mientras los primeros se movilizan en situaciones de práctica, son contruidos a partir de experiencias cotidianas, involucran reflexividad y, por lo tanto, agencia, los segundos aparecen como prescripciones, como un deber ser en las prácticas docentes. En ese sentido, investigaciones vinculadas con la enseñanza en la disciplina escolar Lengua y Literatura han mostrado tensiones entre saberes docentes y esos saberes pedagógicos planteados de modo prescriptivo (Cuesta, 2019; Tapia, 2017).

En diálogo con la concepción de prácticas de enseñanza que hemos explicitado, resulta pertinente recuperar la noción de agencia, definida como “capacidad de actuar mediada socioculturalmente” (Ahearn, 2001, p. 112). La agencia involucra interacciones entre esfuerzos individuales, recursos disponibles, factores contextuales y estructurales, frente a diferentes situaciones específicas en las que los sujetos no son totalmente libres para tomar decisiones ni están completamente determinados por estructuras sociales (Farmasari, 2021; Priestley et al., 2015).

Finalmente, necesitaremos realizar una breve referencia a la existencia de discursos —en su dimensión de prácticas sociales— que atraviesan la realidad escolar, entre los que destacan los documentos del currículum prescripto nacional y jurisdiccional⁵. Estos asumen una orientación normativa (Lillis, 2017) sobre las prácticas de enseñanza y la realidad educativa en su conjunto, vinculada con una concepción de lo que la escritura es y debe ser. Esta orientación normativa, en diálogo con discursos institucionales y provenientes de los medios de comunicación, suele enmarcar diagnósticos deficitarios centrados en los/as estudiantes que enfatizan la ausencia de conocimientos atribuidos al nivel de escolarización previo (Cuesta, 2019). Dichos diagnósticos guardan relación directa con la expansión de la enseñanza secundaria y se sostienen para niveles superiores, frente a los desafíos que implica la literacidad académica (Ávila Reyes et al., 2020; Lillis, 2017).

5. En la Argentina, el currículum prescripto nacional está representado por los Contenidos Básicos Comunes (1996) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2006, para el nivel secundario). Asimismo, las diferentes jurisdicciones elaboraron sus propios diseños curriculares que, en el caso de la Provincia de Entre Ríos, fueron aprobados en 2010-2011.

Metodología

Tal como explicitamos, este trabajo se inscribe en una experiencia de investigación en colabor (Gandulfo & Unamuno, 2020; Leyva & Speed, 2008; Rappaport, 2007), entre docentes, iniciada en el año 2019. En esta, asumimos un posicionamiento epistemológico interpretativo que busca comprender, desde una metodología cualitativa, los fenómenos de modo situado y en términos de los significados que los/as participantes les otorgan (Denzin & Lincoln, 2011).

Aunque la investigación en curso parte de la formulación inicial de preguntas amplias sobre nuestras prácticas (Taboada et al., 2021), en el contexto de este trabajo nos interesa centrarnos en tensiones y desafíos que atraviesan prácticas de enseñanza de la escritura en instituciones educativas de educación secundaria en las que nos desempeñamos como docentes. Para enmarcar su abordaje, brindaremos algunas precisiones sobre quienes participamos de la experiencia y nuestros contextos de desempeño, las técnicas e instrumentos de obtención de datos a los que recurrimos, y los modos en que construimos significados a partir de ellos.

Participantes

El equipo del proyecto se encuentra conformado por ocho profesoras/es (tabla 1) que nos desempeñamos en la enseñanza secundaria, o bien, en secundaria y superior, en espacios curriculares vinculados con la Lengua y la Literatura como disciplina escolar o a la formación docente en dicho campo. La participación en el proyecto es voluntaria, cada participante ha brindado su consentimiento libre e informado⁶, y hemos anonimizado los datos.

Tabla 1
Perfil de los y las docentes participantes

Part ^a	Edad	Graduac ^b	Antig ^c	Carga horaria ^d			Esc ^e	Localidades ^f	NS ^g
				Total	Secundario				
					Públ	Priv			
A	35	2008	13	38	33	5	3	Rosario del Tala	
B	48	2012	8	24	24		1	C. del Uruguay	
C	31	2013	9	31	27		2	1° de Mayo Col. San Miguel	x
D	41	2003	17	43		13	1	Colón	x
E	40	2010	11	32	5		1	C. del Uruguay	x
F	41	2008	13	36	36		1	C. del Uruguay	
G	27	2018	4	36	10		1	Maciá	x
H	48	1995	26	12					x

Notas: ^a Participantes, identificados mediante letras sucesivas.; ^b Año de graduación, considerando el título habilitante para el nivel secundario.; ^c Antigüedad total en la docencia.; ^d Carga horaria total en la docencia y la correspondiente al nivel secundario. En ese último caso, diferenciamos entre escuelas de gestión pública (Públ) y privada (Priv).; ^e Cantidad de escuelas de enseñanza secundaria en que se desempeña cada docente.; ^f Localidades de desempeño docente en el nivel secundario.; ^g Desempeño en el Nivel Superior.

Fuente: elaboración propia.

6. La investigación se enmarca en los Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET, 2006).

Como se puede observar en la tabla, los/as docentes de nivel secundario que participan de esta experiencia de investigación tienen entre 27 y 48 años ($M=37,6$), han obtenido su título docente universitario entre los años 2008 y 2018, y poseen una antigüedad de entre 4 y 17 años en la docencia ($M=10,7$). La totalidad de docentes de ese nivel posee una alta carga horaria ($M=34,3$), exclusivamente en el nivel secundario ($n=3$) o distribuida entre dicho nivel y el superior ($n=4$)⁷.

Por otra parte, los y las docentes participantes trabajan en seis localidades de la Provincia de Entre Ríos, pertenecientes a tres departamentos geográficamente próximos⁸: Uruguay, Colón y Tala.

Métodos y técnicas de obtención y análisis de datos

Para el abordaje de las complejidades inherentes a las prácticas de enseñanza que nos ocupan recurrimos a un diseño cualitativo y flexible de investigación, de orientación etnográfica (Lillis, 2008; Rockwell, 2009), que busca comprender fenómenos desde la perspectiva de sus participantes y en relación con el contexto. La etnografía demanda un involucramiento sostenido en el tiempo de quienes investigan, la articulación de fuentes de datos diversas y una teorización profunda (Blommaert, 2007; Lillis, 2008) que ponga en diálogo aspectos émicos y éticos. Desde ese marco, recurrimos en la investigación a la elaboración de registros diversos, detallados en la tabla 2.

Tabla 2
Registros elaborados

Registro	Código	Foco	Características	Participante/s responsable/s
Narrativas de prácticas docentes	NP	* Prácticas de enseñanza	Involucran la descripción densa de actividades propuestas	Docentes de nivel secundario
Textos autoetnográficos	TA	* Prácticas de enseñanza * Experiencia de investigación	Se orientan a describir las propias prácticas y a reflexionar sobre estas	Todos/as los integrantes del equipo
Notas de campo	NC	* Trabajo colectivo sobre experiencias didácticas y de investigación	Documentan el trabajo colectivo en un diario de campo	Coordinadora

Fuente: elaboración propia.

La opción por las narrativas (NP) parte del reconocimiento de su potencialidad reflexiva y transformadora (Yedaide & Porta, 2017). Asimismo, recurrimos a la autoetnografía (TA) —en tanto forma narrativa de generación de conocimientos (Ellis et al., 2015)— porque permite repensar nuestras prácticas docentes y las experiencias que transitamos en la investigación, considerando cómo y por qué pensamos y actuamos como lo hacemos. Desde estos registros, asumimos un posicionamiento reflexivo sobre nuestras prácticas, primero individual —al construirlos— y luego colectivo, en el trabajo de discusión, análisis e interpretación compartido del que guardamos registro mediante notas de campo (NC).

7. La participante H se desempeña en el nivel superior y asume el rol de coordinadora de la propuesta.

8. La mayor distancia entre las localidades mencionadas es de 143 Km., entre Concepción del Uruguay y Rosario del Tala.

Las notas de campo recuperan una práctica de observación participante sostenida en el desarrollo de la investigación, se materializan en el diario de campo del proyecto, y sus registros regresan al grupo como materiales para el trabajo compartido. Desde este instrumento nos interesa abordar el modo en que construimos nuestras acciones (Nussbaum, 2017) y recuperar el propio nombre (Corona Benkin, 2012), es decir, nuestras posibilidades de nombrar y nombrarnos.

Frente al corpus de registros mencionados, en este trabajo nos ha interesado recuperar para su análisis narrativas de prácticas docentes (NP) vinculadas con experiencias didácticas de enseñanza de la escritura ($n=7$), textos autoetnográficos (TA) que abordan aspectos ligados a la enseñanza de la escritura en las escuelas ($n=8$) y notas de campo (NC) del proyecto que toman como foco discusiones del equipo sobre la escritura como objeto teórico, de enseñanza y de aprendizajes ($n=7$). Todos ellos elaborados entre los años 2020 y 2021.

En el abordaje de los registros buscamos reconocer tensiones que atraviesan las experiencias narradas, desde la articulación de procesos analíticos de interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación (Rockwell, 2009). En dicho recorrido priorizamos un punto de vista émico —interno, participante, provenientes de los discursos sometidos a análisis—, a partir de una codificación inicial abierta e inclusiva (Rapley, 2014), basada en códigos emergentes. Esto nos permitió maximizar las similitudes y minimizar las diferencias para avanzar posteriormente en una codificación más exhaustiva. No pensamos en este proceso como un recorrido lineal sino recursivo, que dialoga con categorías éticas vinculadas con decisiones teóricas asumidas en el diseño.

En el próximo apartado presentaremos las tensiones que, como docentes, identificamos en nuestras prácticas de enseñanza vinculadas con la escritura en contextos de alfabetización avanzada. Para ello, convocaremos algunos breves fragmentos de los registros, a modo de plano detalle (Arfuch, 2005).

Descripción y discusión de los resultados

El análisis realizado nos ha permitido reconstruir tres tensiones que, con matices, atraviesan nuestras prácticas docentes:

- Entre el protagonismo de la escritura en la sociedad y en la propia institución educativa y lo que efectivamente se enseña sobre la escritura en la escuela.
- Entre una concepción de la escritura como actividad social compleja y situada, y una concepción escolarizada, atravesada por rutinas, documentos curriculares y condiciones materiales de trabajo docente.
- Entre los objetivos de la alfabetización avanzada y las decisiones didácticas asumidas.

Más allá de su clara articulación, proponemos presentar cada tensión de modo independiente, identificando en cada caso desafíos que las sostienen.

Tensiones entre el protagonismo de la escritura y lo que efectivamente se enseña

Frente a un reconocimiento compartido del protagonismo que asume la escritura tanto en la institución educativa como en la sociedad, y de la necesidad de sostener su enseñanza en los diferentes espacios curriculares y niveles educativos, nuestras narrativas de prácticas dan cuenta de experiencias de enseñanza y acompañamiento de la escritura⁹ atomizadas, enmarcadas en desafíos y condicionantes tanto institucionales como extrainstitucionales. Asimismo, solo ocasionalmente identificamos en los registros un trabajo sistemático sobre el proceso de escritura, o la narración de secuencias didácticas explícitamente orientadas a la enseñanza de aspectos vinculados con ella.

9. Nombramos como experiencias de enseñanza y acompañamiento de la escritura a aquellas en las que existe una clara intencionalidad didáctica para su abordaje como objeto de enseñanza y aprendizaje.

Las discusiones sostenidas en el equipo permiten reconstruir una continuidad entre esas lecturas y nuestros diagnósticos sobre la enseñanza de la escritura en la escuela, ligados a tres preocupaciones compartidas: una referida a la cantidad —se escribe poco—, otra a los desafíos que enfrentan nuestros y nuestras estudiantes para escribir en la alfabetización avanzada —de qué recursos disponen y cómo los emplean— y, finalmente, a las oportunidades de intervención docente en dichos procesos.

Estas preocupaciones emergen del trabajo colectivo, frente a escasas intervenciones docentes orientadas a enseñar a leer y escribir en la alfabetización avanzada: “se espera que ya sepan”, “o que aprendan por ósmosis” (NC, intervenciones de B¹⁰ y D, 2020). Se observa así un desplazamiento de responsabilidades hacia los estudiantes en función de saberes supuestos o la pretensión de que aprendan a escribir escribiendo, desde interacciones espontáneas con los textos (Navarro, 2019). La distancia entre lo que “se espera” en el nivel —conocimientos previos, escrituras y aprendizajes autónomos— y los recursos que los y las estudiantes ponen en juego en las prácticas letradas escolares, impulsa diagnósticos deficitarios centrados mayormente en los desempeños estudiantiles y las responsabilidades atribuidas a la escuela primaria (Cuesta, 2019).

Al respecto, si bien documentamos experiencias de enseñanza y acompañamiento a la escritura, reconocemos que la mayoría constituyen decisiones didácticas individuales, mayormente enmarcadas en la disciplina escolar Lengua y Literatura, y que “tampoco sirve un trabajo aislado” (NC, intervención de C, 2020). Estas reflexiones instalan la necesidad de construir acuerdos institucionales que permitan un trabajo sistemático con la escritura a través del currículum (Bazerman et al., 2016). Asumir decisiones de planificación articuladas entre docentes aparece, así, como un primer desafío institucional.

De este modo, el protagonismo reconocido para la escritura en la sociedad y en la propia institución educativa demanda, a la escuela en su conjunto, mayores oportunidades para que nuestras/os estudiantes intervengan en prácticas letradas, desde acuerdos institucionales que permitan un trabajo más asiduo, sostenido, articulado y andamiado en torno a la palabra escrita en el nivel. Asimismo, para desandar esta primera tensión, entendemos que resulta necesario enfatizar el carácter cultural, complejo y situado de las prácticas letradas en nuestras intervenciones docentes.

Tensiones entre concepciones de la escritura

Las tensiones mencionadas en el punto anterior se articulan, también, con concepciones de escritura diferentes:

- Una que la asume como actividad social compleja y situada, ligada al reconocimiento del protagonismo de la escritura en la sociedad.
- Otra “escolarizada”¹¹, vinculada con propuestas de escritura que se sostienen en diferentes niveles e instituciones educativas, con base en rutinas.

La complejidad de la escritura atraviesa los textos producidos en la experiencia y nos hace repensar nuestras intervenciones docentes desde la posición misma de escritores. Se plantea así un diálogo entre la “escritura propia y ajena” que, a su vez, nos enfrenta a tres objetos diferentes: la escritura como objeto teórico, como objeto de enseñanza y como objeto de aprendizaje.

Como contraste, la revisión de las prácticas muestra un “protagonismo de escrituras escolarizadas” (NC, intervención de D, 2021), caracterizadas por la existencia de un lector único —el o la docente— y mayormente descontextualizadas. Aparecen así como formas de participación exclusivamente vinculadas con el ámbito escolar

10. En cada fragmento citado identificamos tipo de registro —narrativa de prácticas (NP), texto autoetnográfico (TA), nota de campo (NC)—, participante/s —según letra asignada en tabla 1—, y año de elaboración.

11. Recurrimos al uso de comillas en expresiones provenientes de nuestros registros.

—por ejemplo, escrituras sobre un tema que no responden a un género preciso—; “cosas sueltas” (NC, intervención de E, 2021) escritas en la escuela y para la escuela, en coincidencia con la escasa presencia o ausencia de trabajo en torno a géneros escritos observadas en diferentes investigaciones (Cuesta, 2019; Rosli & Carlino, 2019).

Esta concepción escolarizada se sustenta en rutinas, “maneras de hacer” que se replican, instituidas en la dinámica de la escuela:

Esas “maneras de hacer” en las escuelas que se siguen (seguimos) efectuando porque dan resultado, por falta de tiempo para revisarlas o por simple costumbre (TA, B, 2021).

La “falta de tiempo” convoca condiciones materiales del trabajo docente como dimensión que enmarca y sostiene en parte las rutinas. Dentro de esas condiciones aparecen factores tales como la existencia de cursos con gran cantidad de estudiantes, la falta de tiempos institucionales para el trabajo entre docentes y de orientaciones claras desde los documentos curriculares vigentes, a los que se atribuye una “perspectiva ideal e irreal” (TA, B, 2021), por oposición a lo “real”, situado, tensionado justamente por las condiciones materiales en que los/as docentes desempeñamos nuestra tarea. Se observa así un distanciamiento entre saberes docentes y pedagógicos prescriptivos en la disciplina (Cuesta, 2019; Tapia, 2017).

Finalmente, entendemos que desde la recurrencia de esos “modos de hacer”, convertidos en rutinas, la escuela sigue favoreciendo ciertas prácticas letradas históricamente construidas (Zavala, 2009). Esta situación resulta aún más compleja si consideramos los desafíos vinculados con la equidad educativa que atraviesan las escuelas secundarias argentinas. Por ello, desandar esta tensión demanda avanzar en la construcción de una relación coherente y pedagógicamente posible entre la escritura como objeto teórico, de enseñanza y aprendizaje, desde un trabajo de reflexión crítica colectiva y en diálogo con nuestras experiencias.

Tensiones entre objetivos y decisiones didácticas en alfabetización avanzada

Que los estudiantes aprendan a escribir para la vida social y para el nivel superior son los objetivos didácticos que con más frecuencia se asocian, desde nuestros registros —TA y NC—, con la alfabetización avanzada y a las decisiones didácticas asumidas. Mientras el primero evoca una distancia entre usos de la palabra escrita en la sociedad y en la escuela, el segundo suele vincularse, en términos de decisiones didácticas, con la lectura y con la escritura de textos expositivo-explicativos. Junto con esto, aparece una valoración de la escritura como “oportunidad de decir” que recupera la agencia de los sujetos —como “protagonistas”— y a la posibilidad de construir la propia voz:

El pequeño ejercicio de escritura los interpeló, los hizo ser sujetos protagonistas (NP, A, 2021).

La implementación de microexperiencias de escritura¹² situadas, compartidas y andamiadas —“pequeño ejercicio” en el registro de A— se construye como respuesta a los desafíos que involucran las prácticas letradas en la alfabetización avanzada e intentos por superar las “escrituras escolarizadas” dominantes, recuperando además el valor artesanal de la planificación y el protagonismo docente. En ese sentido, los registros muestran el modo en el que las agencias docentes articulan esfuerzos individuales —y muchas veces solitarios—, recursos disponibles y factores contextuales y estructurales en una invención del hacer que, en nuestras prácticas, se materializan mayormente en estas microexperiencias.

En ese sentido, desde un reconocimiento del protagonismo de la escritura en la sociedad, de su complejidad y su carácter situado, y en diálogo con objetivos instituidos desde documentos curriculares, el mayor desafío que encontramos para nuestras prácticas en el nivel está ligado a una toma de decisiones didácticas en soledad:

12. La denominación de microexperiencia busca recuperar el carácter singular y artesanal de estas pequeñas intervenciones docentes.

Muchas veces carecemos de oportunidades para analizar nuestras experiencias de una manera sistemática, y nuestras reflexiones acerca de lo que hacemos se quedan en el comentario en la sala de profesores o en los pasillos a la hora del recreo (TA, B, 2021).

El texto de B habla desde lo no dicho: no hay referencias a espacios institucionales de discusión y, si existen —bajo la figura de jornadas institucionales—, no resultan suficientes para un trabajo sostenido que permita desandar las tensiones entre objetivos y decisiones didácticas en la alfabetización avanzada. De este modo, la agencia docente frente a los desafíos de la literacidad, las decisiones didácticas asumidas en soledad, la reflexividad sobre las propias experiencias desde las que buscamos construir saberes pedagógicos, se enfrentan a las oportunidades reales para la construcción y reflexión crítica colectiva que caracterizan nuestras realidades escolares.

Así, los textos autoetnográficos se pueblan de preguntas que interpelan nuestras prácticas y que, sin embargo, necesitaríamos poder compartir también con colegas en las escuelas:

¿cómo pensar la permanencia en el Nivel secundario sin pensar en la alfabetización avanzada?
 (...) sigo pensando si es posible hablar de ingreso, aprendizaje, permanencia y egreso del nivel secundario sin problematizar la escritura (TA, D, 2019).

El texto de D convoca desafíos vinculados con la equidad educativa en la escuela secundaria argentina, en este caso desde la necesidad de garantizar no solo el ingreso, sino también aprendizajes, permanencia y egreso. Esto, tal como afirma D, no resulta posible sin problematizar la escritura en la alfabetización avanzada y, por tanto, sin repensar los desafíos que atraviesan las prácticas letradas que proponemos a nuestras y nuestros estudiantes.

Al respecto, podemos recuperar también aquí la pregunta que hemos incluido en el título de este artículo y que forma parte de un registro elaborado por A, a partir de una instancia de evaluación final donde uno de sus estudiantes “no escribió absolutamente nada”. En su autoetnografía se multiplican las preguntas, algunas de las cuales reproducimos en el siguiente fragmento:

¿Qué siente un alumno que no puede decir nada de una materia que ha desarrollado durante un año? ¿Qué hace una profesora ante esa situación?

(...)

¿Qué me faltó hacer para lograr que ((nombre de un estudiante))¹³ pudiera decir, al menos algo? ¿está bien, como docente, pretender “al menos algo”? (TA, A, 2021).

El/la docente A reconstruye la imposibilidad de decir de uno de sus estudiantes en el contexto de una práctica letrada pero, además, interpela ese evento desde un posicionamiento sociocultural y crítico con su rol docente: asume la experiencia como compleja y situada —en diálogo con otras prácticas letradas escolares—, y reconoce en ella la existencia de sentimientos y relaciones sociales. ¿Qué siente ese alumno? ¿Qué hacemos como docentes ante esa situación atravesada por sentimientos? ¿Qué hicimos y qué podríamos haber hecho —“qué me faltó”, en palabras de A— en el contexto de nuestras prácticas de enseñanza? La pregunta final, además, instala en las reflexiones docentes un deber ser, vinculados con saberes pedagógicos prescriptivos.

Ante la tensión entre objetivos de la alfabetización avanzada y decisiones didácticas asumidas, entendemos que resulta indispensable favorecer espacios y tiempos para un trabajo docente institucional y colectivo de revisión de las propias prácticas, orientado a la producción de saberes pedagógicos.

13. Empleamos paréntesis dobles para introducir modificaciones o notas en los registros originales.

Conclusiones

Desde la pregunta que nos planteamos para este artículo, identificamos tensiones entre el protagonismo de la escritura en la sociedad y en la propia institución educativa, y lo que efectivamente se enseña sobre la escritura en la escuela; entre una concepción de la escritura como actividad social compleja y situada y una concepción escolarizada, y entre objetivos de la alfabetización avanzada y decisiones didácticas asumidas. Asimismo, reconocimos como desafío fundamental —y en cierto modo transversal a las tensiones mencionadas— el trabajo solitario, sin demasiadas oportunidades para construir acuerdos didácticos y producir saberes pedagógicos.

Frente a ello, se registran experiencias de enseñanza y acompañamiento a la escritura atomizadas y ocasionales, junto con otras prácticas de escritura no necesariamente andamiadas en las que se espera que los y las estudiantes pongan en juego un saber hacer ya construido. Los desfases entre expectativas docentes y producciones textuales dan pie a diagnósticos deficitarios atribuidos a los estudiantes y vinculados con conocimientos que se suponen adquiridos en niveles previos de escolarización, ligados a prácticas institucionales del misterio, en continuidad con las que Lillis (2001) aborda para la escritura académica. Asimismo, en contraste con la posibilidad de salvar esa distancia desde un fortalecimiento de experiencias de enseñanza y acompañamiento, se observa la expectativa de que los y las estudiantes aprendan desde interacciones espontáneas con los textos (Navarro, 2019) —“por ósmosis”, en palabras de D—.

Sin embargo, las microexperiencias registradas —actividades desde las que se asume la escritura como desafío y objeto de enseñanza—, muchas veces diseñadas en soledad, dan cuenta de agencias para una invención del hacer, una actuación situada frente a ciertas vacancias y desde saberes docentes. Esas microexperiencias —recuperadas aquí nominalmente y desde la discusión compartida frente a narrativas y textos autoetnográficos—, aún atomizadas, nos permiten repensar las relaciones entre escrituras complejas y concepciones escolarizadas de la escritura, así como entre objetivos de la alfabetización avanzada y decisiones didácticas asumidas, en contextos interpelados por tiempos institucionales y condiciones materiales de trabajo. Constituyen, por lo tanto, dimensiones de nuestras propias prácticas que demandan un análisis más profundo porque permiten abordar el modo en que lo “ideal” dialoga con lo “real”.

Frente a las tensiones descritas, nos interesa mencionar también tres potenciales acciones que, aparecen con insistencia en los registros etnográficos, asociando su abordaje institucional con la posibilidad de diseñar prácticas más equitativas y democráticas: la recuperación de voces de estudiantes frente a los desafíos que implica la escritura en la alfabetización avanzada, en diálogo con la noción de agencia (Ahearn, 2001; Ávila Reyes et al., 2020); la desnaturalización de “simulacros de enseñanza” (NC, 2021) de la escritura —en contraste con experiencias explícitas de enseñanza y acompañamiento de la escritura—; así como de diagnósticos deficitarios escolares atribuidos a los/as estudiantes.

Sin embargo, la necesidad de su abordaje contrasta con las oportunidades reales para el diálogo y el trabajo compartido en las escuelas. Al respecto, entendemos que resulta indispensable generar tiempos y espacios para la reflexión colectiva que permitan recuperar el carácter formativo de las experiencias y el rol de los y las docentes como productores de saber pedagógico.

Agradecimiento: a Colectivo Caminantes, germen de este trabajo.

Financiamiento: Proyecto PICT-2020-SERIEA-01466, Agencia Nacional de Promoción de la Investigación.

El artículo original fue recibido el 23 de diciembre de 2021

El artículo revisado fue recibido el 7 de junio de 2022

El artículo fue aceptado el 26 de junio de 2022

Referencias

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 237-290). Paidós.
- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35.
<https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.
<https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Blommaert, J. (2007). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 682-688.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00346.x>
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459.
<https://doi.org/10.1111/josl.12042>
- CONICET. (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*.
<https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Corona Benkin, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona Benkin, & O. Kaltmeier (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-109). Gedisa.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica*. Paidós.
- de Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: La relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>
- Delory-Momberger, C. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4a Ed., pp. 1-19). SAGE.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>
- Farmasari, S. (2021). Understanding Teacher Agency in Practice: An Ecological Approach. In W. Strielkowski (Ed.), *Proceedings of the 2nd Annual Conference on Education and Social Science (ACCESS 2020)* (pp. 224-229).
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.080>
- Gandulfo, C., & Unamuno, V. (2020). Nota metodológica. ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? En V. Unamuno, C. Gandulfo, & H. Andreani (Eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 37-46). Biblos.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell, & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Kleiman, A. B. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 387-416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. The University of Chicago Press.
- Leyva, X., & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: Nuestra experiencia de co-labor. En L. Xochitl, A. Burguete, & S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas en América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 34-59). CIESAS.

- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: Hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21092>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Papers.
- Moreno, E., & Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Natale, L., Stagnaro, D., Escandar, P. C., & Raia, M. H. (2019). La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura. Un estado de la cuestión. *Revista del IICE*, (46), 149-170. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8594>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore, & M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 23-45). Researchpublishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. Bloomsbury.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/1108>
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente*. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rosli, N., & Carlino, P. (2019). Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario. En C. Bazerman, B. Y. González Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló, & M. Tapia-Ladino (Eds.), *Conocer la escritura: Investigaciones más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research Across Borders* (pp. 133-152). Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/international/wrab2017/>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 28, 39. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila.
- Street, B. V. (2005). At Last: Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423. <https://www.jstor.org/stable/40171646>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 365-379. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Taboada, M. B. (2021). *Alfabetización avanzada, lecturas y sentidos. (Re)pensar el abordaje de textos expositivo-explicativos en la escuela primaria y secundaria*. Aique.
- Taboada, M. B., Cejas, M. A., Pais, L. G., Núñez, F. D., Sánchez, C. C. D., Olivera, M. I. A., Caire, M. L., & Abrigo, C. A. (2021). Investigar para comprender y transformar procesos y prácticas situadas en el ámbito educativo: Experiencias y desafíos desde una investigación en colabor. Ponencia presentada en el *XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)*, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/134437>
- Tapia, S. M. (2017). Análisis del trabajo docente: relaciones entre lo prescripto y lo realizado en clases de Lengua y Literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(12), 87-105. <http://hdl.handle.net/2133/11768>
- Terigi, F. (2019). Consideraciones metodológicas sobre la producción de conocimiento situado sobre aprendizaje escolar. En S. Dubrovsky, P. Enright, N. Filidoro, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, & V. Rusler (Comps.), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía. Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía* (pp. 99-110). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1), 1. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Yedaide, M. M., & Porta, L. G. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13. <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/236>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). Introducción. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 7-20). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.