

Paulón, Ivana Agustina

Frutos, María Laura

Lectura y escritura. Incidencias de las representaciones sociales de estudiantes del último año del Ciclo Orientado en la alfabetización avanzada (Rafaela, 2023)

Licenciatura en Educación

Fecha: 30/10/2024

Obra bajo Licencia:



[Deed - Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Paulon, I.A.; Frutos, M.L. (2024) *Lectura y escritura. Incidencias de las representaciones sociales de estudiantes del último año del Ciclo Orientado en la alfabetización avanzada (Rafaela, 2023)* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Rafaela.



Universidad Nacional de Rafaela
Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento
Licenciatura en Educación

**Lectura y escritura. Incidencias de las representaciones
sociales de estudiantes del último año del Ciclo Orientado
en la alfabetización avanzada (Rafaela, 2023)**

Tesina de Graduación: Licenciatura en Educación

Frutos, María Laura
Paulon, Ivana

Directora: Dra. Lucila Santomero
Co-Directora: Esp. Rita Kurth

Rafaela, julio de 2024

Agradecimientos

A Matías, por su apoyo incondicional desde el inicio del cursado. A Ivana, compañera inigualable durante todo este viaje académico. A Vane y Geo, porque el trabajo en equipo fue muy valioso en este recorrido. A Lucila, por su acompañamiento en las etapas finales de mis carreras, eternamente agradecida. A Rita por el tiempo que nos brindó. A mi familia por la educación que me ha dado y por incentivar me a tener una carrera. A la Universidad Nacional de Rafaela por brindarnos la oportunidad de cursar una licenciatura pública y gratuita.

Laura

A Diego, Dante y Lucio, por la paciencia y la espera durante el tiempo dedicado a este trabajo. A Lau, con quien dimos juntas cada paso desde el primer parcial, y a Geo y Vane, parte indispensable de este recorrido. A la generosidad de Rita y Lucila, cuya mirada honesta ha sido vital en este tramo. A las chicas y chicos cuyas voces fueron nodales para este trabajo, y a todos con quienes nos cruzamos en las aulas. A la educación pública, gratuita y de calidad, siempre.

Ivana

Índice

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 1: Introducción | 6 |
| 1.1 Fundamentación del tema | 6 |
| 1.2 Antecedentes | 9 |
| 1.3 Preguntas, objetivos, hipótesis | 14 |
| 1.4 Organización de la tesina | 15 |
| Capítulo 2. Marco teórico | 18 |
| 2.1. Introducción al concepto de alfabetización | 18 |
| 2.1.1. Multilingüismo y alfabetización | 19 |
| 2.1.2. Etapas del proceso de alfabetización | 20 |
| 2.1.3. La alfabetización avanzada | 22 |
| 2.1.4. Alfabetización avanzada y escuela secundaria | 25 |
| 2.2. Alfabetización, riesgo pedagógico y derecho | 26 |
| 2.3. Conceptualizaciones sobre las representaciones sociales | 28 |
| Capítulo 3. Marco metodológico | 31 |
| 3.1. La problemática de la alfabetización en Rafaela | 32 |
| 3.2. Unidad de estudio | 33 |
| 3.2.1. Descripción de las escuelas | 35 |
| Capítulo 4: Lectura y alfabetización avanzada | 39 |
| 4.1. De todos y de nadie | 40 |
| 4.2. “Lengua, obvio”. O la lectura como práctica social devenida actividad escolar | 42 |
| 4.3. La última lectura | 49 |
| 4.4. Leer es eso que se hace con papel | 53 |
| 4.5. Moverse o quedarse quieto: itinerarios lectores de los adolescentes | 57 |
| 4.6. Escenas de lectura contrapuestas | 60 |
| 4.7. Leer, una vez más | 64 |
| 4.8. “Ahora que lo decís, sí” | 66 |
| Capítulo 5: Escritura y alfabetización avanzada | 70 |
| 5.1. Yendo de la escuela a casa: el recorrido de una extensión | 71 |
| 5.1.1. Acerca de escribir en casa | 75 |
| 5.2. Escribir contra la vergüenza | 75 |
| 5.2.1. Lo privado de lo público | 80 |
| 5.3. Dalo por hecho: asunciones de sentido sobre la escritura en el nivel secundario | 83 |
| 5.3.1. Expectativa y realidad | 89 |
| 5.4. Escribir en la escuela: tensiones entre el <i>copy & paste</i> y la creación | 90 |
| 5.5. Difícil “nivel Dios” | 102 |

| | |
|--|------------|
| 5.6. Escribir afuera de la escuela..... | 104 |
| 5.7. Reescrituras | 107 |
| 5.9. De la imposición al derecho, un camino a escribir | 115 |
| Capítulo 6: Conclusiones | 120 |
| Bibliografía | 125 |

Resumen

En este trabajo se analizan las representaciones sociales sobre lectura y escritura y su incidencia en la alfabetización avanzada de alumnos del último año del ciclo orientado de dos escuelas secundarias de modalidades distintas de Rafaela (una orientada y una técnica).

Mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de carpetas se reconocieron tensiones entre concepciones en las que la lectura y escritura se consideran desde una perspectiva escolarizante incluso en las prácticas vernáculas, y otras en las que se reconoce la potencia de estas actividades para la vida social. Se indagó también sobre la representación como derecho y se relevó que esa concepción es incipiente y está “en construcción”

Palabras clave: lectura, escritura, alfabetización avanzada, representaciones sociales, derecho

Capítulo 1: Introducción

1.1 Fundamentación del tema

Leer y escribir en la escuela son actos que forman parte de la cotidianeidad y que, en ocasiones, se naturalizan. Sin embargo, como docentes de Lengua y Literatura en el nivel secundario, somos testigos directos de que estas prácticas suponen esfuerzo y aprendizaje constantes, a la vez que enseñanza sistematizada. Además, son procesos que exceden a un área disciplinar en particular.

Es muy común toparnos en nuestras aulas con estudiantes con diversas dificultades con relación a esta problemática: por un lado, aquellas vinculadas a los obstáculos que presentan para expresar sus ideas por escrito, por ejemplo, la frustración que los atraviesa cuando se les demanda en una consigna escribir una determinada extensión; y, por otro, las que tienen que ver con decisiones sobre las modalidades del ciclo orientado del secundario o con sus estudios superiores, en las que juega un papel importante la cantidad de lecturas que se les requiere en cada caso. Suelen abundar los comentarios sobre la inutilidad de leer y escribir, de leer textos completos y, también, de su propia incapacidad para hacerlo como si se tratara de un estado innato e inmutable: “no me da”, “yo para qué quiero poder escribir una página”, “usted me entendió igual, así que para qué tengo que escribirlo de nuevo”, entre otras expresiones frecuentes. También es habitual que luego del egreso del secundario, al inicio de las carreras de nivel superior se produzca veladamente una cierta necesidad de retorno, es decir, que en los primeros meses de vida académica terciaria o universitaria algunos estudiantes suelen volver a contactar a sus docentes del nivel secundario para solicitar clases de apoyo con textos que consideran difíciles o con trabajos prácticos cuyas consignas no logran desentrañar y resolver.

Lectura y escritura son procesos importantes puesto que su falta de dominio se emparenta casi directamente con la exclusión social, incluso de quienes se escolarizan. Como señala Melgar (2005), los problemas en esas prácticas profundizan las desigualdades sociales que ya existen, a la vez que provocan la emergencia de otras nuevas. En las discusiones que suelen mantener los propios docentes en sus espacios laborales y los análisis en torno a su lugar en la escuela que recogen los medios de comunicación prevalece una percepción general de saldo negativo en relación con su afianzamiento por parte de los estudiantes: no comprenden íntegramente lo que leen, se expresan con escasos recursos por escrito, tienen dificultades en sus estudios superiores. En relación con este último punto, la “Síntesis de información. Estadísticas universitarias. 2022-2023”, menciona que la retención en el primer año (alumnos que cursaron el primer año y continúan el segundo) es del 55,9% y que resulta mayor en las instituciones privadas (62,6%) que en las públicas (54%). Asimismo, egresan en el tiempo teórico esperado para una carrera 26,6% de los estudiantes, siendo este

porcentaje mayor en la oferta privada (38,3%) que en la pública (23,2%). Esto evidencia que la continuidad de estudios superiores es dificultosa. Por otra parte, las redes sociales y los ChatGPT, como ultimísima novedad en el terreno de los intercambios escriturarios, pueden percibirse como el corolario de lo que Chartier y Hebrárd (2000) denominan como pérdida del estatuto de excepción cultural del libro y la lectura, iniciado en la segunda mitad del siglo XX, que se acompañaba de fenómenos concomitantes, uno de los cuales era “el fracaso en el nivel secundario de los alumnos provenientes del medio popular, que eran los primeros en su ámbito familiar en emprender estudios más prolongados” (p. 25).

En Argentina, con la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante, LEN), aprobada en el año 2006, se determinó la obligatoriedad del nivel secundario. A partir de este hecho, la escuela secundaria debe abordar una realidad más compleja, ya que la incorporación de adolescentes que habitualmente no conformaban su estudiantado, la coloca en situación de atender un collage de identidades puesto que ingresan al nivel un sinnúmero de estudiantes, hijos de familias trabajadoras o desocupadas, muchos de ellos primera generación en asistir al secundario. Es por esto que la identidad del alumno cobra nueva relevancia, ya que la escuela es para todos, según lo establece el artículo 4° de la LEN y deberán articularse las alternativas que permitan dar cumplimiento a la obligatoriedad (artículo 16°¹). En este contexto, las decisiones políticas proponen un cambio de mirada que implica entender la obligatoriedad de la educación como el ejercicio de un derecho y a la alfabetización como un componente básico para su concreción. Como expone Zamero –en consonancia con Ferreiro (2000) – “ante todo, la alfabetización es un derecho y como tal está profundamente vinculada a la inclusión educativa que es su condición esencial” (2019, p.19).

Es adecuado, entonces, estudiar lo que acontece en relación con la alfabetización de manera situada. Taboada (2021) sostiene que, si bien el proceso alfabetizador es un proceso de apropiación de usos y formas de la lengua escrita, ni leer ni escribir son acontecimientos naturales. Por el contrario, requieren de entrenamiento especializado y sistemático, por lo que demandan la presencia de otros sujetos que forman parte de la cultura letrada. La autora recupera, además, la idea de Nemirovsky (2009) sobre que textos y sujetos se distribuyen desigualmente en la sociedad. Es por eso que la escuela como ámbito alfabetizador cobra especial relevancia, ya que debiera poder garantizar el acceso a la cultura y al pensamiento lógico y crítico para todos aquellos que la transitan. Cuando ello no ocurre, se está ante lo

¹ Este artículo establece lo siguiente: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.

que Melgar (2005) llama riesgo pedagógico. Esta noción se refiere a aquellos alumnos cuyo nivel de alfabetización los pone en peligro para continuar aprendiendo y los expone a una situación de exclusión. Al respecto, esta autora propone una metáfora clarificadora: “la vulnerabilidad como debilitamiento de lazos relacionales consiste en no haber podido amarrar en el muelle de la cultura letrada. La vulnerabilidad toma forma intrapsíquica (molde mental) inhabilitante respecto de la sociedad de los que leen y escriben” (Melgar, 2005, p. 19).

La alfabetización como proceso en el que se aprende a leer y a escribir no es asumido por quienes lo enseñan ni por quienes lo aprenden de manera neutra. Las personas asignan significados a sus prácticas, no solo individualmente sino también en el marco de las comunidades a las que pertenecen. Los estudiantes que se introducen en el aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura construyen significaciones para esas prácticas, es decir, les asignan representaciones. En este trabajo se describen las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los estudiantes que finalizan su educación secundaria en la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe; y su incidencia en la alfabetización avanzada. Tomamos como objeto de análisis dos instituciones educativas de la zona, específicamente situadas en barrios periféricos. La selección de las escuelas de nivel medio para abordar el estudio de la problemática citada permite profundizar en el conocimiento de la temática y ofrecer aportes sobre lo que acontece al respecto en un nivel educativo que, generalmente, es ignorado en las investigaciones de este tipo, ya que los análisis suelen centrarse en el inicio de la escolaridad (Ferreiro, 1979, 1996; Diuk, 2013, 2023; Diuk *et al.* 2009; Plana *et al.*, 2011; Melgar & Zamero, 2007; Melgar & Botte, 2011; Zamero, 2010, 2017, 2022; Kaufman, Lerner & Castedo, 2010, 2015) o en el primer año del nivel superior, tal como se desarrolla en § 1.2. Por otra parte, se espera que los resultados obtenidos en la presente tesina puedan funcionar como insumos a tener en cuenta para la toma de decisiones, se trate tanto en el nivel de políticas públicas para la formulación de propuestas tendientes a facilitar la concreción del derecho a la alfabetización, como en el nivel institucional para el trabajo de la alfabetización avanzada de manera transversalizada o para las decisiones didácticas de los docentes. Coincidimos con Di Stefano y Pereira (1997), que las políticas educativas que se propongan intervenir sobre las prácticas de lectura institucionales de los alumnos deben problematizar sus representaciones acerca de lo que es leer en el ámbito académico y escolar. Asimismo, con Bombini y Labeur (2017), consideramos necesario revisar las representaciones sobre la lectura y la escritura para valorarlas en sus aportes, sin adjudicarles una suerte de poder remedial que las reduzca a la ejecución de una receta ya probada.

1.2 Antecedentes

La alfabetización es un campo de estudio explorado desde hace tiempo, y las investigaciones en el área continúan siendo prolíficas. Los procesos que involucra la alfabetización tienen carácter progresivo y no acabado, y se extienden en el tiempo. Por ende, su tratamiento no puede limitarse a un solo nivel educativo, sino que se aborda, con diferente profundidad y de distintas formas, a lo largo de toda la escolaridad formal (alfabetización inicial, avanzada y académica), e incluso en sus comienzos, cuando antecede a la escuela e involucra a la familia y al contexto cercano (alfabetización temprana). Entender la alfabetización como un proceso posibilita reconocer la existencia de matices en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y escritura, en vez de situar a los estudiantes según la dualidad reduccionista alfabetizado/analfabeto.

Entre las diversas causas que se esgrimen para explicar las dificultades en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura en el sistema educativo formal, el conocimiento de las representaciones sociales se constituye como un aporte. Aunque este concepto no siempre ha sido acogido con aceptación entre los investigadores educativos, Materán (2008) afirma que “la representación está asociada al lenguaje y a las prácticas sociales de determinado grupo cultural” (p. 244) y que no solo está en la subjetividad, sino en la cultura, la sociedad y el mundo. En este sentido, la autora entiende que “las posiciones sociales, los valores, creencias y actitudes y otras categorías sociales actúan como principios organizadores de la representación del objeto social” (p. 244) por lo que “el modo en que las representaciones sociales intervienen en las prácticas educativas constituye un objeto pertinente para la investigación, porque participan en la formación de los conocimientos escolares” (p.248). Así, la investigación educativa se nutre con el aporte del estudio de las representaciones sociales que permite considerar aspectos vinculados con la subjetividad de los estudiantes y el modo en que inciden en sus aprendizajes.

También Alasino considera la pertinencia de esta categoría para el análisis educativo cuando, al retomar la clasificación de Ilvento (2003) sobre representaciones sociales en educación, reconoce tres tipos de análisis: (i) los estudios que se focalizan en los centros y en sus agentes como objetos sociales macroscópicos de representaciones; (ii) los que se centralizan en el estudio de las representaciones recíprocas entre docentes y alumnos; y (iii) los trabajos que intentan indagar en el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa (Alasino, 2011). Es en esta última categoría de análisis en la que se ubican los estudios acerca de las representaciones sociales en torno a la lectura y la escritura, que son “la primera barrera a la que se enfrentan los hablantes” (p. 158) y suelen ser un factor determinante en la educación (Cardona Puello, 2014).

Si bien numerosas investigaciones vinculan el ámbito educativo con las representaciones sociales, son pocas las que se centran específicamente en la alfabetización. Por otra parte, la mayoría se enfoca en la injerencia de la enseñanza, considerando las representaciones de los docentes sobre sus estudiantes y/o sobre su práctica, pero son menos las que ponen el acento sobre las representaciones de los alumnos. Entre las que sí lo hacen, consideramos como antecedentes de este estudio las que exponemos a continuación.

Ortiz Casallas (2009) analiza las representaciones sobre las prácticas de lectura y escritura en estudiantes de educación básica y media de Colombia y demuestra el impacto sobre su desempeño académico. Este estudio, uno de los pocos que se centra en el nivel secundario, se origina en la preocupación manifestada por docentes respecto de los niveles deficientes de los alumnos en las prácticas lectoescriturales. El interés de la investigación reside en superar el aporte de la psicología cognitiva que se centra en los problemas de aprendizaje, atribuidos de modo principal al alumno, e indagar en el contexto, la construcción social y la dinámica del significado y del sentido. Metodológicamente, este trabajo pesquisó a través de encuestas (una sobre lectura y otra sobre escritura) las representaciones, gustos, preferencias y acciones pragmáticas que realizan los estudiantes en los procesos de lectura y escritura. Entre las conclusiones obtenidas por Ortiz Casallas (2009, s/p), cabe destacar que la representación social más generalizada sobre lectura y escritura reduce estas prácticas a “meros instrumentos de difusión, transmisión y comunicación de información, en donde la verdad y la transparencia, referidas a contenidos y a la actitud (buena fe), son requisito para la existencia de dichos procesos comunicativos”. Asimismo, la autora vincula fuertemente a la lectura y la escritura con las prácticas pedagógicas que se estaban desarrollando en las instituciones educativas a las que asistían los encuestados. De ello, podemos inferir la escasa relevancia que los estudiantes asignan a estas prácticas en la vida social.

Por su parte, Cardona Puello (2014) realiza una revisión bibliográfica con el fin de determinar las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura más recurrentes en el ámbito académico, debido a la notoria dificultad por parte de los estudiantes para alcanzar competencias básicas en estas prácticas. Si bien su estudio se basa en publicaciones sobre el nivel superior (correspondiente a la alfabetización académica), el material relevado confirma que las representaciones sociales son un aspecto poco estudiado en el aprendizaje de la lectura y la escritura a pesar de que afectan considerablemente el desarrollo de competencias básicas. En este sentido, reconoce que las representaciones sociales permiten a los individuos y a los grupos significar sus prácticas, conductas y costumbres; y, a la vez, sostiene que:

toda acción o práctica social está estrechamente relacionada con un conjunto de concepciones o imaginarios que buscan conferir un sentido a las mismas y que son

compartidos entre los miembros de una comunidad; en ese sentido, no es un desacierto pensar que las prácticas problemáticas de composición y lectura en el aula, se deben en parte a las concepciones y actitudes que han desarrollado los estudiantes y docentes hacia la lectura y la escritura, es decir, a las creencias que estos tienen acerca de su valor, utilidad, grado de dificultad, etc. (Cardona Puello, 2014, p. 158)

Entre los resultados de su indagación aparecen percepciones tanto de estudiantes como de docentes que permiten concluir que se concibe a la lectura como una actividad compleja, poco placentera y con un alto grado de dificultad. De ello resulta la representación de que “la lectura y la escritura no son prácticas para todos, sino solamente para quienes son más capaces o más inspirados”, según concluye Cardona Puello (2014), retomando los aportes de Progano (2008). Por otra parte, se las representa como actividades que exigen un talento o habilidad excepcional, o propias de un alumno aventajado. Se asocia a la lectura y escritura con disciplinas humanistas y se contribuye a su mistificación. También, para la mayoría de los sujetos sociales estas habilidades comunicativas son de gran relevancia para la sociedad, ya sea porque aseguran el prestigio y/o el ascenso social, o porque permiten el acopio de información y conocimientos.

Navarro *et al.* (2019) estudian en Chile las experiencias y expectativas en relación con la escritura académica de estudiantes de una universidad metropolitana estatal. La motivación para su investigación se centra en el aumento de la tasa de abandono en el primer año del nivel superior. Consideran que “saber más sobre las representaciones sociales de los estudiantes que ingresan puede contribuir al diseño de dispositivos de acompañamiento y apoyo al aprendizaje” (p. 78). Entre sus aportes, recuperamos la incidencia de las representaciones en la constitución de expectativas ocultas que influyen en la ejecución de la tarea y su posterior calificación en el contexto escolar.

Di Stefano y Pereira (1997), en uno de los primeros estudios que se registran acerca de la temática en nuestro país, analizan las representaciones del texto escrito y de la tarea de quien lee en el contexto institucional universitario. Las autoras consideran que los conocimientos lingüísticos previos y enciclopédicos no son suficientes para explicar las operaciones que se realizan en la lectura y dan lugar a la reflexión y el análisis del tema a partir de la noción de representaciones sociales: la representación que el lector tiene de la situación comunicativa en que la lectura se lleva a cabo, de lo que es leer, de la finalidad de la lectura y de su propio rol. Para su estudio se valen de pruebas diagnósticas en las que participan estudiantes del primer ciclo universitario (Ciclo Básico Común, conocido como CBC) de la Universidad de Buenos Aires, quienes realizan producciones escritas a partir de las cuales las investigadoras reconstruyen el sujeto de la enunciación. Entre las representaciones que pueden recuperarse, las autoras reconocen la de una lectura que no relaciona fuentes, sumisa (puesto que no

cuestiona la veracidad de la información que se presenta), descontextualizada y con tendencia al acopio de datos sin una jerarquización clara. A eso se suma la elusión de las contradicciones y la concepción de que leer no implica valorar ni emitir juicios sobre los textos. Además, concluyen que la representación de la tarea a realizar incidió en la organización espacial de los textos escritos e impuso límites en su desarrollo.

En una línea de indagación similar, Progano (2006) considera las representaciones sociales de los estudiantes universitarios respecto de la lectura y la escritura, motivada por la observación de hechos vividos en su propia experiencia como docente. Las situaciones que se narran en el trabajo suponen un punto de partida para la indagación teórica respecto de estas prácticas, con el fin de promover la posibilidad de desmontar aquellas creencias que las sitúan como actividades destinadas a los más capaces o los más inspirados. La autora retoma las líneas teóricas de Flower, Hayes, Alvarado, Yeanoteguy, Petit y Solé para su análisis de la lectura y la escritura, y las entrecruza con conceptos provenientes de la pedagogía, como los introducidos por Larrosa. Ejemplifica este cruce con comentarios sobre un film y, finalmente, valora el potencial del análisis de películas que aborden la problemática de la lectura y escritura para repensar las representaciones sobre ellas.

Por otra parte, Bidiña y Zerillo (2013) estudian de modo sostenido diversos aspectos de la lectura y la escritura en la universidad. Desde 2008, en la Universidad de La Matanza se lleva adelante el Proyecto de mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura en los ciclos de formación inicial. En ese contexto, se producen investigaciones sobre los problemas de los alumnos y los docentes atinentes a las prácticas letradas en el ingreso a la universidad y las representaciones asociadas que tienen sobre ellas. El estudio publicado en 2013 reúne los resultados de las investigaciones que las autoras llevaron a cabo durante 2010 y 2011. Entre ellos, encontraron que en la muestra estudiada prevalece la consideración de la lectura y la escritura como prácticas distantes y separadas, que mayoritariamente los estudiantes se perciben como buenos lectores (61%) aunque sus prácticas los contradigan, pero como escritores regulares, que “dicen” el saber pero no logran asignarle valor epistémico (pp. 83-85). En el estudio se demuestra que solo el 25% alcanza, en el ingreso a la universidad, un grado de lectoescritura aceptable. El 75% restante no jerarquiza información, presenta textos desorganizados, no cohesionados o copia y pega ideas bien seleccionadas pero sueltas. En relación con la lectura, las autoras concluyen que el estudiantado la concibe como la actividad de búsqueda de un significado inmanente al texto antes que la construcción de su sentido, separada de la escritura y aisladas ambas de sus contextos de producción y recepción. Por otra parte, adscriben la escritura al ámbito privado y digital y la lectura al institucional, donde alguna autoridad educativa la “encarga”.

Más recientemente, Savio (2015) continúa con el análisis de las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura en estudiantes universitarios argentinos de la Universidad

Nacional Arturo Jauretche. Utilizó un cuestionario de preguntas abiertas a ingresantes y, al finalizar el primer año de la carrera, repitió la encuesta. En lo que respecta a los resultados provenientes de la investigación concluye que, en el ingreso, las representaciones de la lectura y la escritura se sostienen en una visión restringida y escolar que borra la complejidad de los procesos y asocia lectura con textos literarios y lectura en voz alta. En la escritura, prima la representación de corrección normativa pero no de proceso que implica revisión y reescritura. Incluso, se la entiende como una actividad ocasional luego de finalizado el primer año. Sin embargo, aparece también un registro incipiente de una representación más compleja en torno a estas prácticas.

Boatto, Vélez y Bono (2016) se preocupan por los factores implicados en el desempeño de alumnos y docentes universitarios, en un intento por comprender más acabadamente las dimensiones que configuran las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Entre otros aspectos, analizan el aprendizaje de la lectura en el primer año de la universidad. Sobre el tema, mencionan que las representaciones de lectura de los ingresantes “generalmente responden a un modelo de lectura institucional o por encargo, obediente a una demanda externa, que sienten como ajena, produciendo frecuentemente una sensación de extrañamiento con el conocimiento” (p. 8). La obediencia se evidencia, además, en un doble sentido: por una parte, se lee aquello que se impone leer mientras que, por otra parte, no se pone en cuestión aquello que el texto dice, se manifiesta un “apego” a él, situación ya advertida por Di Stefano y Pereira (1997). Asimismo, las autoras coinciden con otras investigaciones (Bidiña & Zerillo, 2013; Luppi & Smael, 2012) respecto de la lectura entendida como práctica fragmentaria y descontextualizada, en la que, en vez de construir un sentido para el texto, se trata de acceder a uno ya construido en él, lo que redundaría en acumulación de la información.

Los trabajos de Carlino (2004, 2005, 2008, 2010, 2013) son un aporte insoslayable en el marco de los estudios sobre alfabetización académica en la Argentina y se centran en el análisis de la escritura y la lectura en el nivel superior. Si bien sus investigaciones no se enfocan estrictamente en el abordaje de las representaciones sociales, indagan los modos de leer y escribir propios de la cultura universitaria, y trascienden el ámbito local al realizar también estudios comparativos que involucran casas de estudios de otros países. Sus trabajos analizan las discrepancias entre las exigencias de asunción de nuevos roles para el ingresante en lo que se refiere a la lectura y la escritura, las dificultades que le aguardan y el accionar de las universidades y sus docentes al respecto. Carlino propone abordajes para la superación de estos obstáculos y cuestiona la asunción de ideas como madurez y autonomía por parte de los docentes del nivel superior, ya que solo responsabilizan al alumno por los aprendizajes. También destaca que la práctica lectoescrituraria en la universidad debe ser

contextualizada, lo que implica que es necesario andamiarla, sostenerla a través del currículo e institucionalizarla.

Por su parte, Bombini y Labeur (2017) abordan la lectura y escritura en lo que nombran como zona de pasaje, es decir, la articulación entre un universo conocido para los jóvenes, el de la educación secundaria y otras experiencias culturales, y la educación superior con su novedad en cuanto a textos, instituciones, reglamentos, discusiones y relaciones con el conocimiento. Si bien las representaciones sociales no son, en sentido estricto, el objeto de estudio de los autores, la compilación de análisis y propuestas que realizan busca poner en cuestión aquellas en las que sobresale un carácter deficitario respecto de la relación entre los jóvenes y la lectura y escritura.

Las revisiones bibliográficas y estudios considerados hasta aquí evidencian que las representaciones de los estudiantes sobre lectura y escritura son desfavorables. Asimismo, los resultados exponen el predominio de una desconexión entre ambos procesos y la falta de autonomía en relación con estas prácticas, ya que aparecen mayormente representadas como llevadas adelante por encargo o para cumplir una consigna, sin que se logre apreciar o dimensionar su valor epistémico para la construcción del conocimiento. Sin embargo, la ausencia de datos referida al secundario nos anima a indagar sobre lo que acontece en ese nivel en pos de reconstruir qué representaciones circulan y a inquirir sus incidencias en el proceso alfabetizador. Boatto *et al.* (2016) afirman que las representaciones dominantes en el nivel superior “suelen derivarse de la historia escolar previa de los estudiantes” (p. 156), por lo que nos proponemos recuperar posibles vinculaciones entre esas representaciones con las que son objeto de este estudio: las de los estudiantes que cursan los últimos años del nivel secundario.

1.3 Preguntas, objetivos, hipótesis

Las investigaciones descritas en el apartado anterior condujeron a preguntarnos por diversos factores que podrían tener incidencia en lo que, *a priori*, puede expresarse como el desfase entre los aprendizajes construidos en el nivel secundario y las exigencias del nivel superior. Es por eso que nos cuestionamos acerca de qué representaciones sobre la lectura y la escritura construyen los estudiantes cuyos desempeños letrados se asocian mayormente con prácticas vernáculas², incluyendo lectura digital y escritura ideofonemática. A su vez, nos

² Por “prácticas vernáculas” nos referimos a las formas autogeneradas de usar la escritura que desarrollan los alfabetizados en su entorno, más allá de los usos públicos, institucionalizados y legitimados (diario personal, chat, blog, correspondencia, notas). Las prácticas vernáculas se oponen a “las dominantes”, son más “privadas” que públicas, crean sus propias funciones, códigos y tradiciones y están más estrechamente relacionadas con la construcción de la identidad de autores y lectores que con el seguimiento de las convenciones gráficas (“la ley”). La diseminación de las TIC ha multiplicado las posibilidades y funciones de estas prácticas vernáculas. (Cassany, Sala & Hernández, 2008).

preguntamos qué lugar asignan a su derecho a leer y escribir en el modo en que se representan estas prácticas; cómo afectan estas construcciones sus desempeños letrados en la escuela y qué fronteras o aperturas para el ejercicio letrado posterior constituyen. Las representaciones negativas en torno a la lectura y la escritura pueden constituir una dificultad en la alfabetización avanzada. Además, no concebir estas prácticas como un derecho que debe garantizar la escuela obtura el avance en el proceso de alfabetización avanzada y/o académica plena y la posibilidad de continuar con estudios superiores. A partir de ello, abordamos el problema de investigación, que enunciarnos a modo de pregunta: ¿Cómo impactan las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura sobre la alfabetización avanzada de estudiantes del último año de escuelas de nivel secundario de la ciudad de Rafaela?

A los efectos de responder este interrogante, consideramos la alfabetización avanzada, que es la que comienza en el segundo nivel de la escolarización primaria (a partir del cuarto grado), ya que permite el ejercicio de la escritura y la lectura con autonomía creciente y las representaciones sociales de los estudiantes sobre las actividades de leer y escribir, involucradas en este proceso. Enfocamos nuestro análisis en el quinto año de una escuela orientada y el sexto de una escuela técnica. Los objetivos formulados para el presente estudio son los siguientes:

- Cartografiar las representaciones sociales acerca de la lectura y escritura de los estudiantes del último año del Ciclo Orientado³ en dos escuelas de la ciudad de Rafaela.
- Determinar la relevancia de la lectura y la escritura como derecho en las representaciones de los estudiantes de ambas escuelas.
- Establecer la relación entre las representaciones sociales y las prácticas de lectura y escritura propias de la alfabetización avanzada alcanzada por los estudiantes en el último año del ciclo orientado.
- Examinar la incidencia de esa relación en las decisiones de continuidad de estudios superiores por parte de los estudiantes.

1.4 Organización de la tesina

En este primer capítulo hemos expuesto el punto de partida de la presente tesina. Dos conceptos vertebran la investigación y su desarrollo: "alfabetización" y "representaciones

³ La estructura del Sistema Educativo Provincial, integrado al Sistema Educativo Nacional, comprende cuatro niveles y ocho modalidades. En cuanto al nivel secundario, el artículo 31 de la LEN establece que la Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

sociales". Ambos son clave para analizar la escolarización de los educandos e inciden, de diversos modos, en su futuro postescolar. La búsqueda de antecedentes para estudiar la problemática de las relaciones entre las representaciones sociales de la lectura y la escritura de los estudiantes y su incidencia en la alfabetización avanzada nos llevó a formular preguntas, hipótesis y objetivos concretos sobre el tema que nos ocupa.

En el segundo capítulo exponemos el marco teórico que sustenta esta investigación. Profundizamos en los conceptos de "alfabetización" y "representaciones sociales", estableciendo conexiones con otros elementos que inciden en el ámbito educativo como el "riesgo pedagógico", que aborda las situaciones de desigualdad y vulnerabilidad que enfrentan algunos estudiantes en su proceso de aprendizaje y los "derechos", esto es, las garantías fundamentales que deben asegurarse para una educación equitativa y de calidad. Esta información aporta el contexto necesario para la descripción de las representaciones de los estudiantes y el análisis de la incidencia en su experiencia educativa y en su participación en la sociedad. Se registraron diferentes escenarios: casos en que los exponen a situaciones de vulnerabilidad, otros en que facilitan la exclusión de ámbitos académicos, algunos en los que habilitan oportunidades de estudio o laborales.

En el tercer capítulo, se presenta el aspecto metodológico y operacional de la investigación. Comenzamos por la descripción de las escuelas seleccionadas para llevar adelante el estudio del objeto, dos instituciones educativas ubicadas en barrios periféricos de la ciudad de Rafaela. Además, detallamos los métodos empleados para recopilar, analizar e interpretar los datos, así como los procedimientos operativos que guían el desarrollo de la presente investigación. La metodología contempló la realización de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y revisión documental a través de la observación y registro de carpetas, fuentes que permitieron recopilar una amplia gama de datos cualitativos, que se analizaron e interpretaron a los fines cartografiar y describir las representaciones sociales de la lectura y la escritura que circulan con mayor predominancia entre los estudiantes de la zona. Este apartado proporciona una base para comprender la rigurosidad y la coherencia del proceso investigativo, estableciendo los fundamentos necesarios para alcanzar conclusiones válidas y significativas.

El cuarto capítulo se centra en el análisis de los datos relacionados con el eje lectura. En esta sección se examinan las entrevistas realizadas y los datos recopilados durante el proceso de investigación mediante la exploración de patrones, tendencias y relaciones constituyentes del objeto estudiado.

En el capítulo 5 se examinan las representaciones sobre la escritura. A través del análisis de las entrevistas, se relevan las diversas perspectivas y experiencias de los estudiantes relacionadas con esta práctica y se indaga en la circulación de concepciones que privilegien la importancia de la escritura como un medio de expresión personal y social y como un

derecho inherente que promueve la inclusión, la participación y el empoderamiento de los ciudadanos en la sociedad. El análisis detallado de estos datos posibilita profundizar en la manera en que los estudiantes conciben y valoran la escritura, así como el impacto en sus vidas y en la sociedad en general.

Finalmente, en el capítulo 6 exponemos las consideraciones finales en relación con los hallazgos y conclusiones obtenidas. Además, postulamos interrogantes nuevos que han surgido a la luz del análisis y la reflexión desarrollados en el transcurso de esta tesina, con el propósito de hacer un aporte al estudio de la alfabetización avanzada en el final del nivel secundario, área poco explorada.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. Introducción al concepto de alfabetización

La alfabetización no es un hecho sino un proceso, es decir, implica un desarrollo temporal para que se produzca la apropiación de usos y formas de la lengua escrita. Este proceso se ve condicionado por factores culturales, históricos, sociales y políticos. Comienza en forma temprana, con aprendizajes que ocurren en los contextos sociales en los que se interactúa con la palabra escrita y se puede dar en articulación o en tensión con instancias formales y sistemáticas (Taboada, 2021).

Zamero considera que alfabetización en sentido estricto “continúa haciendo referencia al aprendizaje de una lengua escrita en el que se desarrollan procesos cognitivos de lectura y escritura, y a prácticas culturales específicas para cuyo aprendizaje se requiere enseñanza sistemática (...) institucionalizada en la escuela” (2022a, p. 15). Este proceso es complejo. El aprendizaje de una lengua escrita es equiparable al de una segunda lengua (L2), ya que no se trata de una continuidad natural de la lengua hablada (L1), sino de un objeto de conocimiento que no está preformado como tal en la mente del sujeto. Los individuos aprenden la lengua escrita porque hay instituciones articuladas en torno a este objetivo, metodologías consistentes para su enseñanza y formas específicas de intervención pedagógica en la práctica docente.

Aun así, alfabetización es un término opaco y polisémico y su definición unívoca es ardua. En la actualidad, su uso se acompaña de varios adjetivos (informática, digital, musical, mediática, entre otros) para aludir al manejo de competencias de complejidad creciente, cuya difusión rápida y masiva se debe a los avances producidos en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, este concepto se liga en sus orígenes al discurso verbal escrito, un desarrollo tecnológico en sí mismo, que involucra técnicas específicas. Hablar de alfabetización, en este caso del idioma español, implica el manejo de la doble articulación de la lengua en unidades con significado y forma significante, lo que llamamos “palabras” que, a su vez, se articulan en unidades menores: sílabas y fonemas representados por los grafemas o letras de la lengua escrita (Melgar, 2005). Estar alfabetizados implica, en principio, dominar esta técnica.

En este sentido, Zamero (2021) realiza importantes apreciaciones que permiten revisar con mayor claridad algunas cuestiones. Por ejemplo, cuando se habla de alfabetización audiovisual, por mencionar solo uno de los múltiples adjetivos que suelen acompañar a este término, se está aludiendo a un lenguaje, objeto de estudio de la Semiótica, y particularmente a la práctica de lectura asociada con él (antes que a la de producción de textos). No obstante, aprender a leer y escribir palabras tiene que ver con la lengua, que es una parte específica

de la facultad de lenguaje de la que se ocupa la Lingüística y conlleva un desarrollo didáctico específico.

Estas precisiones permiten, en línea con las diferentes discusiones respecto del uso y significado de este término (Braslavsky, 2003), diferenciar la alfabetización como proceso lingüístico de otro tipo de procesos semiológicos. Realizar esta distinción es importante para construir, al decir de Zamero, un “sentido para el término alfabetización que pueda referenciar de un modo contundente de qué se trata enseñar a leer y escribir” (2022, p.16). Es decir, un sentido que no pierda de vista lo básico, propio e irrenunciable del concepto.

En suma, la alfabetización es un proceso fundamental puesto que nos movemos en sociedades atravesadas por la lengua escrita (Taboada, 2021). Es necesario poner en relieve su aspecto durativo y su carácter dinámico. La alfabetización no ocurre de una vez y para siempre, sino que se trata de un continuum en el que tienen lugar diferentes etapas o niveles, acompaña a los sujetos a lo largo de la vida y requiere una enseñanza sistematizada.

2.1.1. Multilingüismo y alfabetización

Si adherimos a la idea de que alfabetizar es enseñar a leer y a escribir de modo sistemático e institucionalizado, no puede evadirse la pregunta respecto de cuál es la lengua o las lenguas que ha(n) de enseñarse.

La lengua no se extiende de manera uniforme en un territorio ni se usa de modo igualitario. Las variedades lingüísticas y los distintos registros complejizan el abordaje didáctico en las aulas. A pesar de que en nuestro país el sistema educativo se organizó a partir una concepción monolingüista, solo del castellano se utilizan, al menos, siete variedades (Bein *et al.*, 2017) por lo que no es posible desconocer que se producen invisibilizaciones y exclusiones en torno a la diversidad lingüística en la República Argentina.

En este sentido, Zamero (2022) sostiene que Argentina mantuvo una política lingüística que apuntó al monolingüismo -a través de la castellanización-, de corte asimilacionista, que operó en demérito del bilingüismo, a excepción del inglés y el francés (también admitidas como lenguas de escolarización). Arnoux (2022) retoma de Auroux la categoría de instrumentos lingüísticos (gramáticas, retóricas, trabajos filológicos, ortografías, diccionarios, manuales para la enseñanza de lengua extranjera, entre otros) y, desde la perspectiva glotopolítica, aborda el modo en que regulan las prácticas del lenguaje e inciden en las políticas lingüísticas pasadas y actuales. En este sentido, señala que las intervenciones en materia de lengua desde el Estado suelen tender a la homogeneización e implican el uso de estos instrumentos de gramatización que operan demarcando “la lengua que un Estado va a emplear en la comunicación, ya que es considerada como la lengua correcta y deseable y, por ende, la que va a ser enseñada” (Carrió & Piovano, 2023, p. 228). Es oportuno recordar

que la Ley de Educación N° 1.420/1884, que masificó la alfabetización al poner al alcance de todos los niños la escolarización primaria, implicó una política lingüística de estandarización. Entonces, cuando se habla de alfabetizar, en realidad, se habla de enseñar a leer y escribir la lengua vehicular del Estado (Zamero, 2022), de lenguas de escolarización (Ocampo, 2022) en detrimento de variedades lingüísticas no estándares (Carrió & Piovano, 2023).

Además, en aquella época el Normalismo operó sobre la cultura oral, promoviendo el desplazamiento hacia la cultura letrada y propuso una norma culta de habla y un registro formal propio de la escritura para evitar la intromisión dialectal (cfr. Zamero, 2022). Esto redundó en un acallamiento de lenguas nativas y lenguas de inmigrantes, pero también en la proliferación de formas de resistencia que se evidencian, por ejemplo, en la pervivencia del lunfardo y el cocoliche. Desde entonces han existido, y siguen existiendo, prácticas de autocensura y ocultamiento de ciertas variedades de la lengua materna por parte de sus hablantes a partir de la circulación de representaciones deficitarias que permean e impactan en el cotidiano escolar. En relación con ello, Carrió y Piovano (2023) mencionan que los estudios sobre el tema han avanzado, y se registran nuevos aportes descriptivos y explicativos acerca de las variedades lingüísticas en el ámbito científico-académico. Sin embargo, estos desarrollos no parecen impactar aún en las propuestas de clase.

Si bien la situación mayoritaria en la actualidad es la coincidencia entre la lengua estándar y la de la alfabetización, dentro de este panorama existe la particularidad de hablantes de variedades del español que presentan una importante distancia respecto de la lengua escrita. La lengua es marca de identidad, a la vez que derecho, por lo que es menester complejizar el trasfondo monolingüe que la alfabetización reviste en nuestro país, ya que el uso de variedades no estándares suele entenderse como una incorrección (Carrió & Piovano, 2023). Consideramos posible que esto redunde en una representación que limite la expresión, sobre todo escrita, de parte de los estudiantes.

2.1.2. Etapas del proceso de alfabetización

El proceso alfabetizador permite la apropiación de usos y formas de la lengua escrita. Es una construcción permanente que posibilita el acercamiento a la cultura letrada, influida por factores culturales, históricos y sociales, a la vez que condiciona el acceso a la cultura y al pensamiento lógico y crítico. Los aprendizajes que se vinculan con este proceso comienzan tempranamente a través de prácticas sociales que involucran a los sujetos, pero se complejizan y requieren un entrenamiento especializado y sistemático que necesita de la participación de otros sujetos que forman parte de la cultura letrada (Taboada, 2021).

Es por ello que la escuela tiene un rol crucial en la alfabetización: ofrece la mediación para la enseñanza sistematizada de la lengua escrita y sus tecnologías, a la vez que la

obligatoriedad de tres de sus niveles (inicial, primario y secundario) aporta un amplio alcance para el objetivo del acceso democrático a los bienes culturales.

En la medida en que el proceso alfabetizador es continuo, y buena parte de él ocurre en las escuelas, la literatura específica sobre el tema reconoce diferentes niveles. En relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en una lengua de escolarización, en nuestro caso el español, se delimitan etapas que permiten asimilarlas a determinados niveles o años del sistema educativo formal. Según Melgar (2005) y Taboada (2021) estas etapas son tres: alfabetización temprana, inicial y avanzada.

La alfabetización temprana comienza desde los primeros meses de vida, antes de la enseñanza formal de la lengua escrita, por lo que su inicio es asistemático y llega aproximadamente hasta los seis años de edad. Es un proceso activo en el que se construyen conocimientos acerca de la escritura y cuáles son sus funciones sociales básicas, la diferencia entre palabra e imagen, también saberes acerca del lenguaje oral y de símbolos de la cultura en un marco semiótico amplio (Zamero, 2010), todo ello en la interacción con adultos alfabetizados. Por esta cuestión es que esta etapa es altamente desigual, ya que varía en función de la alfabetización y los recursos disponibles en los entornos social y familiar que sirvan como guía en este período.

El comienzo de la alfabetización inicial, por su parte, se asocia con el primer ciclo de la escolaridad primaria, cuando los estudiantes construyen las bases para apropiarse de la lengua escrita, diferenciarla de la lengua oral y reconocer sus funciones. Melgar (2005) señala que es común que exista el presupuesto de que esta etapa siempre está lograda en los estudiantes en la medida en que se avanza en los años de escolarización. A su vez, advierte que el aprendizaje de algunos saberes descansa sobre la adecuada asimilación de otros, por lo que de no darse la adquisición adecuada de una etapa (por ejemplo, de la alfabetización inicial), la construcción que siga tendrá una base endeble. Insistimos en que las etapas del proceso de alfabetización tienen límites difusos y no necesariamente coinciden o se ajustan a un nivel educativo particular. Así, Zamero (2021) sostiene que leer es un proceso que en algún momento requiere que se aprenda cómo se representa la lengua escrita, a través de una relación de correspondencia con los fonemas de la lengua oral, y que no se puede avanzar sin tener claridad sobre el funcionamiento del sistema, ya que no se trata de aprender letras sueltas sino de trabajar con su combinación. Suele esperarse que la alfabetización inicial ya esté lograda al término de la escolarización primaria cuando, en realidad, esto no siempre ocurre.

En cuanto a la alfabetización avanzada, se asocia su inicio con el segundo ciclo de la educación primaria (a partir de cuarto grado), y puede considerarse que se extiende a lo largo de toda la vida. En este sentido, Taboada (2021) menciona que incluso la alfabetización académica y la profesional pueden incluirse dentro de la alfabetización avanzada. En esta

etapa se espera que el lector pueda interactuar con textos más abstractos y de mayor complejidad, consolidando gradualmente sus aprendizajes. Zamero (2010) sostiene que la alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela y previene, de esa forma, el analfabetismo por desuso que es aquel en el que el estudiante, al estar un tiempo breve (menor a 5 años) en el sistema educativo, no logra consolidar los conocimientos. A partir de su “salida” de la escuela puede prontamente olvidar lo aprendido.

Las etapas de la alfabetización que corresponden a la escolarización, al pertenecer a un entramado educativo formal, invitan también a considerar la cuestión de la formación de quienes tendrán a su cargo la enseñanza. Respecto de la cuestión didáctica, coincidimos con posturas que plantean una preocupación especial por la formación específica para la alfabetización inicial en los institutos de formación docente. Zamero (2010) advierte en los estudiantes, futuros docentes, una persistencia de la representación de escritura asociada con madurez, a la par de la equívoca “idea de alfabetización como enseñanza y aprendizaje de una mera técnica gráfica, como sinónimo de reproducción de una técnica para codificar y decodificar grafías” (2010, p. 27). Por su parte, Santomero y Gietz (2020) reconocen que ante algunas situaciones problemáticas en las aulas de Lengua se requiere “un perfil alfabetizador para el trabajo con determinados aspectos de la enseñanza de la lengua escrita y sus usos”, que no siempre están previstos en la formación del docente de Lengua y Literatura, dando por supuesta la alfabetización inicial en el nivel secundario.

2.1.3. La alfabetización avanzada

En este trabajo, como anticipamos, nos ocupa especialmente la alfabetización avanzada ya que es la que se espera en el marco de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el nivel secundario. Una de las definiciones de esta categoría más retomada en la bibliografía sobre el tema es la propuesta por Melgar (2005), a la que ya hemos hecho referencia. A los efectos de ampliar el análisis y en busca de otras alternativas de definición, retomamos a Altamirano *et al.*, quienes la consideran como “la interacción competente con la oralidad, la lectura y la escritura de una amplia gama de tipos textuales propios de la vida cotidiana y la académica” (s/f, p. 184). Esta noción implica el reconocimiento y el uso de distintas estructuras, vocabularios, formatos, adecuados a un contexto comunicativo determinado.

Por su parte, en el documento “Alfabetización”, elaborado por el Ministerio de Educación de Santa Fe, se define alfabetización avanzada como “el dominio de los procesos de comprensión y de las formas de producción de los textos de circulación social que favorece el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje” (2003, p.12). Según este documento, la alfabetización avanzada propicia la consolidación de los conocimientos adquiridos y la autogestión de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas.

Por su parte, Taboada (2021) aporta que en esta etapa se espera que el lector pueda interactuar gradualmente, y de forma adecuada y crítica, con textos de temáticas cada vez más abstractas. Para la autora, incluso, la alfabetización académica y la profesional podrían considerarse como instancias dentro de esta etapa.

Si bien en las sociedades letradas los extremos van desde la alfabetización académica hasta el analfabetismo, Zamero (2022) apela a la idea de que existe un continuo de estados diferentes; sin embargo, considera que el acompañamiento a los procesos de alfabetización avanzados pertenece al ámbito de la escuela puesto que requieren un tipo de enseñanza formal y sistemática, perfectible a lo largo de la vida del sujeto y de las sociedades. Se trata de un proceso de índole lingüística, que como la alfabetización de tipo inicial no emerge naturalmente, sino que es producto del aprendizaje formal, escolar y sistemático que ocupa un lugar central en la educación inicial, primaria y secundaria.

Entender a la alfabetización como un proceso implica pensarla como un trabajo de construcción enmarcado en un proyecto colectivo e institucional que asuma la responsabilidad de enseñar a leer literatura y ciencia a todos los alumnos (Zamero, 2022). Leer y escribir se constituyen, entonces, en contenidos básicos de todas las áreas y no solo de materias específicas, de todos los niveles y no solo de los primeros años de la educación primaria. Además, y recuperando los aportes del enfoque sociocultural, no existe “una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (Cassany, 2004, p. 2). Para el enfoque sociocultural, el discurso está atravesado por propósitos e intereses concretos y por comunidades de lectores e instituciones con identidad e historia que propician y desestiman unos u otros modos de leer y de interpretar los textos (cfr. Zamero, 2015). Desde esta perspectiva, lectura y escritura son construcciones sociales afectadas y modificadas por cambios relevantes en las relaciones humanas y las circunstancias históricas, en la organización de las comunidades y la resignificación que adquieren en ella estas prácticas que atraviesan las actividades cotidianas y la cultura académica (cfr. Ferreiro, 2000; Cassany, 2004; Belinche *et al.*, 2014). Es necesario subrayar, que estas prácticas implican la realización de actividades cognitivas y pueden resultar herramientas epistémicas (cfr. Scardamalia & Bereiter (1985) en Martínez (2008)).

Cassany *et al.* (2008) mencionan que los estudios sobre la literacidad subdividen estas prácticas de lectura y escritura entre letradas y vernáculas, y las reconocen como subtipos de prácticas sociales. Recuperan de Lankshear y Knobel (2006) la definición de las primeras como la manera socialmente reconocida de generar, comunicar y negociar contenido significativo con la mediación de textos codificados en contextos de participación. Al respecto, sostienen:

La práctica letrada incluye al texto, a los interlocutores (autor y lector), a la función, al contexto, pero también a las concepciones y las actitudes de los interlocutores o a los valores subyacentes en la comunidad en la que se inserta. También incorpora el conjunto de normas sociales que regulan la propia transacción (quién puede escribir y leer, dónde y cómo; cómo se produce, transmite y recibe; qué valoración social adquiere, etc.), las instituciones sociales a las que pertenecen los individuos o la organización interna de estas últimas y su estatus en la comunidad. (Cassany *et al.*, 2008, p. 5)

Distinguir estas prácticas de las prácticas vernáculas implica considerar que, al alfabetizarse, las personas realizan usos de la lengua no previstos o regulados, más cotidianos, que contrastan con los oficiales sin que por ello carezcan de sofisticación y complejidad. Sin embargo, la frontera entre ambas es difusa y suele tener lugar una suerte de hibridación (cfr. Cassany *et al.*, 2008). También Zavala (2008) reconoce que las maneras de leer y escribir, la forma en que las personas utilizan los textos en eventos letrados dentro de contextos específicos, no trazan una división estanca ya que las prácticas letradas asociadas a una situación suelen migrar y reescribirse en ámbitos distintos al originario.

Hasta aquí, hemos desarrollado las etapas del proceso alfabetizador que corresponden a la educación inicial, primaria y secundaria. Hicimos hincapié en la complejidad, la potencia y el carácter dinámico de la lectura y la escritura. Es por ello que es importante considerar estas cuestiones al hablar de alfabetización, ya que se asume con facilidad que en la escuela se aprende a leer y a escribir, que quienes ingresan en esta organización educativa se alfabetizan en el sentido más literal del término, el que refiere a la adquisición de un saber sobre la codificación y decodificación de mensajes en la lengua escrita. No obstante, hablar de alfabetización supone entender que se trata de un concepto opaco, polisémico y cambiante según Cortés y Tablado (2015), lo que se evidencia en que a lo largo de su historia ha sido abordada desde diferentes posicionamientos. Por un lado, se la ha definido por oposición al concepto de analfabetismo que, en sí mismo, remite a una idea dicotómica y ha sido cuestionado por autores como Dabène (2002), quien señala su escasa pertinencia y su alto poder de daño social. Por otro lado, se la ha clasificado según los niveles de conocimientos o destrezas de lectura, escritura y matemáticas. Por último, también se la ha tipificado según un ámbito determinado. Por ejemplo, Carlino (2005) refiere que la alfabetización académica se vincula con el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva y de aprendizaje en la universidad.

2.1.4. Alfabetización avanzada y escuela secundaria

La educación formal se percibe, dada la organización del sistema educativo argentino, como la concatenación de niveles de complejidad creciente, organizados en inicial, primario y secundario, cuyo alcance es obligatorio. En cada uno de estos, se construirían las estrategias y los saberes básicos necesarios para afrontar el nivel siguiente. Considerando que la LEN extiende el alcance de la condición de obligatoriedad al nivel secundario, revisar la idea de la alfabetización como cimiento sobre el que han de asentarse más años de educación formal resulta prioritario (Zamero, 2010).

Es común que los docentes del nivel secundario tengan supuestos que entran en tensión, a menudo, con realidades que llevan a la necesidad de repensarlos. Uno de ellos es que los alumnos del nivel, luego de al menos nueve años en el sistema educativo formal, saben leer y escribir de forma adecuada o, como suele oírse, “ya están alfabetizados”.

La escritura no emerge de modo espontáneo por la interacción del individuo con otros alfabetizados, no es un proceso biológico sino sociocultural, no tiene que ver con la madurez ni con la edad, sino estrictamente con cuestiones de aprendizaje y, sobre todo, de enseñanza. Alisedo (1995) advierte que la escritura es un terreno problemático, que el dominio acabado de sus variables (funciones, modos, registros, estructuras sintácticas) está lejos de cumplirse en la escuela primaria y que la alfabetización debe preparar al estudiante para una confrontación constante con la totalidad de ese campo problemático. Es decir, la alfabetización implica aprendizajes concretos de contenidos curriculares articulados a lo largo de la escolaridad obligatoria. Zamero (2010) destaca que la comunidad científica la entiende como un proceso de conocimiento que se va consolidando gradualmente y va tornándose cada vez más flexible y autónomo. Habida cuenta de la gradualidad anteriormente referida, se vuelve conflictiva la dicotomía alfabetizado/analfabeto, toda vez que no logra referir a cabalidad la realidad de las prácticas de lectura y escritura de las personas.

Reconocemos, junto a Ferreiro (2007), que la educación básica no garantiza la existencia de lectores en sentido pleno. Entendemos, por ello, que la instancia de alfabetización que se genera en la escuela no siempre garantiza el avance dentro del propio sistema educativo. En este sentido, según Fernández (1986) la UNESCO había propuesto el concepto de analfabetismo funcional para referir al sujeto imposibilitado de realizar las actividades que requieren de la alfabetización para una actuación comunitaria eficaz o para su propio desarrollo.

Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, Cassany (2003) refiere a esta tensión al recuperar de Kanpol (1994) la oposición entre alfabetización funcional (habilidades técnicas de decodificación) y alfabetización crítica o *critical literacy*, es decir, el empoderamiento individual para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares

circunstancias culturales. Esta diferencia patentiza la problemática de sociedades con altos porcentajes de escolarización donde, sin embargo, existen variadas dificultades relacionadas con la escritura y la lectura, a la que se conoce como iletrismo (cfr. Chartier y Hebrárd, 2000; Ferreiro, 2007). Por su parte, Melgar (2005) advierte sobre este fenómeno, aunque sin mencionar el término, y señala que deben reconocerse niveles dentro de la alfabetización, ya que al interior de las escuelas se pueden encontrar diversos escenarios: estudiantes que pueden leer palabras sueltas, pero no textos, otros que pueden leer un texto sin comprender su significado, aquellos que leen con dificultad cometiendo errores en la interpretación, quienes escriben anormativamente, entre otros. La autora afirma que “para muchos escolares, los usos formales del lenguaje y los procedimientos de control consciente de su propia actividad comunicativa en el nivel formal han pasado a ser totalmente extraños” (p. 12), y aduce la discontinuidad entre las prácticas comunicativas familiares y las escolares.

Dabène (2002) sostiene que las relaciones que los usuarios de la lengua tienen con el mundo de la escritura, la recepción y la producción, la lectura y la escritura, es compleja en general. Este trabajo se alinea con una ampliación del debate antes que con una mirada condenatoria y catastrófica respecto de las problemáticas que se suscitan en torno a la cuestión. Sin embargo, debe admitirse que la adquisición incompleta o fragmentaria de la alfabetización no solo es un confín aciago con la continuidad de estudios superiores, sino que, y sobre todo, al interior de las escuelas secundarias traza una frontera de vulnerabilidad que expone a la exclusión (Melgar, 2005).

2.2. Alfabetización, riesgo pedagógico y derecho

Leer no es una obligación, es una necesidad personal y social
y, por tanto, su aprendizaje, genera un derecho.
(Antonio Illán Illán. “Lectura y escritura: un derecho social, un
deber curricular y familiar”)

La relación entre alfabetización, riesgo pedagógico y derecho se establece a través de la idea de que la educación es un derecho fundamental que permite a las personas adquirir habilidades, conocimientos y competencias necesarias para su desarrollo personal y social. Si la alfabetización no se logra, se alcanza de modo incompleto o no se consiguen los aprendizajes mínimos que se corresponden con cada etapa, el acceso a una educación de calidad sin importar el origen socioeconómico, cultural, étnico o el género no está garantizado para todos los estudiantes, incluso después de transcurrir largo tiempo en las escuelas. El riesgo pedagógico, o como refiere Zamero (2022), la posibilidad de que ciertos estudiantes estén en desventaja en el sistema educativo debido a factores como la falta de recursos, la discriminación, la pobreza, la exclusión social, entre otros, condiciona el ejercicio pleno de

este derecho y de otros, puesto que la escolarización tiene un impacto directo en la participación activa de las personas en la sociedad y en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Por lo tanto, garantizar el derecho a la educación y la alfabetización es esencial para fomentar sociedades más justas y equitativas.

Al respecto, Zamero refiere, en una entrevista realizada por Rey (2022), que la alfabetización representa un derecho, y que básicamente consiste en aprender a leer y a escribir para acceder a los bienes culturales de una sociedad. Menciona que la participación comunitaria, política, ciudadana y cultural tiene que ver de forma directa con la condición de alfabetizado. A pesar de su importancia, la alfabetización fue más bien tardíamente reconocida como derecho de modo específico, ya que recién en 1975 la Declaración de Persépolis lo menciona de ese modo: “la alfabetización no es un fin en sí. Es un derecho fundamental de todo ser humano” (UNESCO, 1975).

Respecto de uno de los aprendizajes básicos que hacen a la alfabetización, la lectura, su significado puede desglosarse. Es una actividad, pero también un proceso interno y un proceso social. En este sentido, la actividad que supone la lectura está mediada por instituciones y separa a quienes pueden procesar ciertos símbolos de quienes no (Zamero, 2022). Esta distinción establece algo más que la diferencia en el manejo de una técnica, y se constituye en una verdadera brecha que divide a individuos con un cierto poder de quienes han de depender de las interpretaciones de otros. O, como advierte la autora, a quienes comprendan los lenguajes en toda su dimensión de aquellos que solo leen íconos.

Por ello, la escuela es un ámbito igualador, en el que –además de o antes que– lenguajes, se debiera aprender a leer literatura y ciencia (Zamero 2021), lo que requiere enseñanza sistemática y se constituye en un derecho cuyo alcance debiera ser absoluto, para todos. No obstante, el modo en que el proyecto alfabetizador se desarrolla, o no lo hace, establece desigualdades entre quienes leen y escriben, la manera y cantidades en que lo hacen y el acceso al capital cultural y económico. En esta línea, Zamero (2010) afirma:

En la práctica, el proceso de alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el sistema educativo, pero también de la exclusión cuando el fracaso engrosa los porcentajes de analfabetismo adulto o se traduce en la pobreza de los aprendizajes alcanzados que ponen en riesgo la posibilidad de continuar estudios más allá de la educación básica, o tienen consecuencias a largo plazo en el ingreso y la permanencia en carreras de nivel superior. (p. 9)

En oportunidades, el camino que conduce de la alfabetización incompleta o deficitaria al riesgo pedagógico, acaba en exclusión o abandono. Si bien la deserción temprana (la que se produce durante el cursado de los dos primeros años de educación superior) es multivariable,

Lattuada (2017) afirma que muchos autores coinciden en que el contexto socioeconómico y cultural de donde provienen los estudiantes limita las oportunidades abiertas por el ingreso irrestricto o la gratuidad de la educación, y afecta más fuertemente a aquellos de menores ingresos. Entre los factores que hacen a esta cuestión, se cuenta la deficiente y heterogénea formación recibida en la educación media, que se manifiesta en diferentes problemas para la comprensión de textos, la metodología y disciplina de estudio y la dificultad para la expresión de argumentos a través de la escritura en los primeros años de la universidad. A pesar de que se reconocen aquí aspectos socioeconómicos, personales e institucionales, Barbarella (2009) sintetiza que existe un desfase entre las condiciones de egreso de los estudiantes del nivel medio y las exigencias propias de los estudios superiores, en otras palabras, una lábil alfabetización avanzada.

2.3. Conceptualizaciones sobre las representaciones sociales

Para abordar el concepto de “representaciones sociales” es necesario retomar los aportes de Émile Durkheim, uno de los fundadores de la Sociología quien, si bien no utilizó este término en su obra, propuso ideas relevantes para su comprensión. Durkheim (2001) sostenía que los seres humanos no sólo comparten ideas y creencias, sino que éstas se convierten en parte integral de la realidad social. Consideraba que estas representaciones colectivas eran fundamentales para la cohesión social y la supervivencia de las sociedades. Para él, estas representaciones se convertían en una especie de "conciencia colectiva" que guiaba la conducta y asociaba las representaciones sociales con un carácter normativo, en el sentido de que establecen lo que es considerado como "correcto" o "incorrecto", "bueno" o "malo" en una sociedad.

En términos prácticos, las representaciones sociales se refieren a las formas en que las personas y los colectivos construyen y comparten conocimientos sobre el mundo social y material que les rodea. Estas representaciones no son meras teorías abstractas, sino que se encuentran arraigadas en la vida cotidiana, en las prácticas y en los discursos de los individuos y los grupos. Como tales, son una parte integral de la vida social y desempeñan un papel crucial en la construcción de la realidad.

Para historizar este término conviene señalar, como indica Alasino (2011), que las representaciones sociales provienen del ámbito de la psicología, y cuentan con antecedentes y aportes de la psicología piagetiana y de la psicología cognitivista social. La autora retoma de Barreiro y Castorina (2007) la ligazón de su aparición con la declinación del paradigma de estímulo-respuesta.

Este concepto se origina en la psicología social, y es Moscovici (1961) quien postula a las representaciones sociales como un sistema de valores, de nociones y de prácticas referidas

a objetos, aspectos o dimensiones del medio social. Para el autor "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (1979, p. 18).

Olivares Donoso (2015) recupera de Abric (2001) la definición de las representaciones sociales como el producto y proceso de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstruye la realidad a la cual está confrontado y le atribuye un significado, y plantea que la representación social actúa como un mecanismo de interpretación de la realidad que influye en las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, dado que incide en sus comportamientos y prácticas. Cumple la función de orientar tanto las acciones como las relaciones sociales, y es una guía para la acción.

Jodelet (1986) aporta que el acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Las representaciones sociales, además, se organizan como un saber sobre el estado de la realidad, y están determinadas por sistemas de pensamiento, ideológicos o culturales, la condición social, la experiencia privada y afectiva de los individuos y el estado de los conocimientos científicos. Es decir, se trata de un conocimiento constituido a partir de las experiencias, "pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido" (p. 473).

Las definiciones retomadas resaltan la idea de que las representaciones sociales son formas de conocimiento socialmente construido y compartido que influyen en cómo las personas perciben, entienden y se relacionan con su mundo social y material. También destacan que estas representaciones no son meras nociones abstractas, sino que tienen una finalidad práctica y se utilizan para interpretar y comprender la realidad social. A pesar de las divergencias entre los autores, hay un marco relativamente consensuado que permite interpretarlas como esquemas mentales y reconocer que constituyen una modalidad de conocimiento simbólico emocional, socialmente generada, que regula la comunicación y el comportamiento de los sujetos y hace inteligible para los mismos la realidad física y social. (Alasino, 2011). Estas ideas son construidas y compartidas por las personas a través del lenguaje, las prácticas sociales, las instituciones y los medios de comunicación. Raiter (2010) menciona que las representaciones individuales devienen en sociales por medio de la comunicación entre todos los miembros de una comunidad, y viceversa. Afirma que la construcción de representaciones (a la que llama "mecanismo") sucede en la interacción mental entre los estímulos externos y los mecanismos cognitivos solo en un momento inicial e ideal, ya que luego devendrá social a expensas de la comunicación. "Los seres humanos no pueden vivir aislados ni pueden no comunicarse" (p. 12).

Debido a que son el resultado de procesos complejos de interacción social, negociación, interpretación y construcción de significados, las representaciones sociales no son estáticas ni inmutables, sino que están sujetas a cambios y transformaciones en función de las modificaciones en el mundo social y en las condiciones históricas y culturales. O, siguiendo a Raiter (2010), que los seres humanos tengan representaciones es permanente; cuáles son esas representaciones formará parte –entre otras cosas– de la concepción del mundo que la comunidad tenga en un momento determinado.

En suma, las representaciones son una parte integral de la vida comunitaria y desempeñan un papel crucial en la construcción de la realidad social. Entender cómo se construyen y comparten puede ayudarnos a comprender mejor los procesos de interacción colectivos, y de negociación y construcción de significados en la vida cotidiana. Es decir, a dilucidar cómo las personas construyen y comparten conocimientos sobre el mundo social y material que les rodea.

Alasino (2011) enumera, recuperando de Sautú (2007), los atributos que configuran una representación social: i) es una construcción social e histórica; ii) está basada en conocimientos y creencias colectivas; iii) se constituye como un elemento interpretativo de la situación social; iv) está impregnada del sistema de valores sociales y culturales; v) conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento; vi) guía la acción. Asimismo, la autora señala que no existe una relación de congruencia o identidad entre una representación social y la realidad, sino que existen restos no simbolizados, que exceden a la construcción simbólica de la primera y que se refieren a entidades más concretas, puesto que son distintas de las ideologías, que son más sistematizadas e institucionalizadas.

Las representaciones actúan como formas con capacidad de organización ya que direccionan la visión de los actores particulares, por lo que conforman un tipo de conocimiento práctico, habilitante de la comunicación mediante códigos compartidos que permiten nombrar y clasificar aspectos del mundo social (cfr. Sautú (2007) en Alasino (2011)).

Zamero (2019) señala que en la lectura y la escritura se ponen en juego “las diversas representaciones, creencias y valores que poseen los diferentes grupos sociales sobre el mundo y las prácticas y que todas ellas se movilizan en cada acto de lectura” (p.15). Di Stefano y Pereira (1997) retoman de Abric (1992), la idea de que el comportamiento no está determinado por las características objetivas de una situación sino por la representación social que se tiene de esta. Es en este sentido que estudiar las representaciones sociales de los estudiantes sobre la lectura y escritura en el contexto de su alfabetización avanzada cobra pertinencia.

Capítulo 3. Marco metodológico

3.1. Decisiones metodológicas

El presente trabajo se inscribe dentro del tipo exploratorio (Hernández Sampieri, 2014), ya que existen pocos análisis anteriores sobre el recorte en el que se centra la investigación (el nivel secundario); y es descriptivo (McMillan y Schumacher, 2005) puesto que intenta caracterizar las creencias y actitudes de los estudiantes y su influencia sobre el fenómeno a analizar.

Para llevar a cabo la investigación se optó por dos instrumentos centrales, que se acompañaron de la observación del medio y la consulta a otros involucrados además de los entrevistados: uno es la entrevista semiestructurada y el otro, la revisión documental a través de la observación de carpetas para determinar qué y cómo leen y escriben los estudiantes en las diferentes asignaturas. La observación de las carpetas estuvo sujeta a la autorización de los alumnos.

En relación con la entrevista, este instrumento se organizó en bloques de preguntas que abordan el contexto de proveniencia de los alumnos, sus prácticas de lectura y luego las de escritura. La flexibilidad del instrumento y el carácter abierto de la mayor parte del cuestionario permitieron ahondar y repreguntar cuando se lo estimó necesario, a la vez que favorecieron, mediante la posibilidad expresiva que brindaron al entrevistado, captar las representaciones subyacentes en sus dichos. Esto encuadra con lo que sostiene Raiter (2010), que para indagar representaciones se debe realizar análisis del discurso sobre la producción lingüística.

En total, se llevaron a cabo 30 entrevistas: 16 en la Escuela de Enseñanza Técnico Profesional N° 654 y 14 en la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N° 505. La muestra de los estudiantes es autoseleccionada (cfr. Battaglia (2008) en Hernández Sampieri, 2014), ya que se conforma por los que voluntariamente respondieron a la invitación para participar como informantes. La cantidad se seleccionó atendiendo a obtener la mayor diversidad de voces posibles y teniendo en cuenta la matrícula de los cursos de los que provenían los entrevistados. Los 30 casos estudiados encuadran con el mínimo sugerido por Hernández Sampieri (2014) para este tipo de estudio. Además, son acordes a la capacidad operativa y analítica de esta investigación, puesto que resultan un número adecuado en relación con la matrícula de los cursos, manejable de manera realista y accesible en cuanto a los tiempos dispuestos para este trabajo; permiten responder el interrogante que rige la investigación y se vinculan con la naturaleza del fenómeno en estudio. En los capítulos en que se desarrolla el análisis de los datos recolectados (§ 4 y § 5), a los efectos de preservar la identidad de los informantes y de agilizar la lectura del escrito, se referencia las entrevistas por un número consecutivo. De la entrevista número 1 al 16, corresponden a la escuela N°

654, y de la 17 a 30 a la escuela N° 505. Los encuentros con los entrevistados se mantuvieron durante los meses de agosto a octubre de 2023 y se realizaron en las escuelas a las que asisten los alumnos durante su horario habitual de clases (en ningún caso los estudiantes salieron de la clase de Lengua) en espacios que las instituciones cedieron para los encuentros (aula para docente de integración y comedor). Además de entrevistas a los estudiantes, se formularon consultas a directivos y docentes.

Por otra parte, la observación de carpetas posibilita obtener información que complementa las entrevistas y permite avizorar el proceso de lectura y escritura de los alumnos. Este método sólo fue posible en ocho casos (cuatro de cada división) de la E.E.S.O. N°505 "Mahatma Gandhi". En este sentido, la observación de las carpetas consideró organización, tipo de actividades que se registran en las materias, utilización de fotocopias, evaluaciones y trabajos prácticos, evidencia de reescritura, comentarios y correcciones del docente. Esta información se sistematiza en una tabla en el capítulo 5.

3.1. La problemática de la alfabetización en Rafaela

En la indagación de producción bibliográfica a nivel local que pudiera aportar datos relevantes para el análisis de la problemática, el estudio exploratorio "Estado de situación: la educación en la ciudad de Rafaela" de la Secretaría de Educación (2016) resulta un antecedente ineludible en lo que refiere a problemáticas educativas del territorio. En el trabajo se señala que el 63% de los directivos de nivel secundario incluidos en la investigación, reconoce como principal problema de aprendizaje la comprensión lectora. El informe, además, menciona que "los estudiantes tienen serias dificultades de lectura, que muchas veces no tienen completo el proceso de alfabetización. Les cuesta realizar resúmenes, determinar ideas principales, construir síntesis. Esto deviene en dificultades en la escritura y en la expresión oral" (Secretaría de Educación, 2016, p. 17). Sin embargo, el mismo estudio señala respecto de las necesidades de formación para los planteles docentes, que la lectura fue ubicada en último término, siendo elegida solo por el 4% de los directivos. Se deduce, entonces, que las fuentes vinculan la problemática con actividades de aprendizaje, pero no de enseñanza. Es oportuno señalar que se está ante una asociación deficitaria puesto que se reconoce un problema (las dificultades en la comprensión lectora), pero no se plantea la necesidad de incorporar intervenciones que prioricen cuestiones vinculadas a una didáctica de la alfabetización avanzada como parte de su solución (no se solicitan capacitaciones en este sentido). En otras palabras, la dificultad es un asunto de otros (los alumnos, en este caso). Esta lógica expone lo que Melgar (2005) llama fracaso - inevitabilidad: los estudiantes permanecen en el sistema, pero como se los considera deficitarios se les exige menos y se les enseña menos, entonces continúan su trayectoria escolar sin construir conocimientos.

Por otra parte, el operativo “Aprender”, en las ediciones 2016 y 2017, ubicó por debajo de la media nacional, jurisdiccional y local en el área Lengua a los estudiantes de la escuela secundaria orientada, una de las instituciones que se analizan en este trabajo. Los datos proporcionados advierten sobre dificultades en la alfabetización avanzada, que es la que permite autonomía y eficacia en el desempeño lectoescriturario, a la vez que posibilita acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento; es decir, la que debiera poseer un estudiante al egresar del nivel secundario. Esta carencia supone una frontera de vulnerabilidad, especialmente para los estudiantes que permanecen dentro del sistema. Esto es así ya que las diferencias en la posibilidad de acumulación de capital educativo, lingüístico, de dominio de la oralidad y los procesos de lectura y escritura por parte de los alumnos, se traduce en repitencia, desgranamiento y expulsión del sistema (cfr. Melgar, 2005).

Los resultados del operativo nacional de evaluación “Aprender” resultan el punto de partida de este estudio. Para esta jurisdicción, evidencian que el grado de dominio de la lectura y la escritura de los estudiantes de quinto año en Lengua y Literatura es satisfactorio en un promedio de 47% durante los años 2017 y 2019⁴. Vale aclarar, además, que en estos informes se especifica que cada vez que se menciona Lengua, se hace referencia a la subdisciplina Comprensión Lectora.

Los datos estadísticos locales, más los arrojados por el operativo “Aprender”, aportan comprobaciones sobre la presencia de una problemática en torno a la comprensión lectora y la escritura, en los estudiantes a punto de finalizar el nivel secundario de la localidad de Rafaela.

3.2. Unidad de estudio

La población seleccionada para este estudio se enfoca en estudiantes de quinto año de una E.E.S.O. y de sexto año de una E.E.T.P.⁵, ambas instituciones ubicadas en zonas periféricas de la localidad de Rafaela (ver figura 1). La selección de ambos establecimientos educativos se definió en función de la conformación heterogénea del alumnado, ya que en cada caso los estudiantes provienen de distintos sectores de la ciudad, lo cual nos permite obtener una representatividad más amplia. En relación con los cursos, su selección obedece a que los alumnos de esos años escolares se encuentran próximos de egresar del sistema educativo obligatorio y deben enfrentar decisiones respecto de su futuro inmediato, entre las que se cuenta la posibilidad de continuidad de estudios superiores; además es esperable que

⁴ Se toma el período 2017-2019 como referencia ya que fue el último en el que se realizó esta evaluación con estudiantes de nivel secundario.

⁵ Es preciso destacar que la trayectoria educativa de los estudiantes que forman parte de la muestra contempla dos años de educación durante la pandemia por COVID en los años 2020 y 2021. Sin embargo, esto no es un factor determinante en este estudio ya que, como se vislumbra en los datos del operativo “Aprender”, la problemática de la alfabetización avanzada es previa a dicho período.

los estudiantes hayan realizado un recorrido mayor en lo que se refiere a la alfabetización avanzada.

La clasificación de las escuelas seleccionadas como pertenecientes a zonas desfavorables, y su especificación como periféricas, se sustenta en el mapeo de la localización de las escuelas secundarias de Rafaela realizado por Aguilar y Ghirardotti (2022). Las autoras ubican a las instituciones E.E.S.O. N° 505 “Mahatma Gandhi” y E.E.T.P. N° 654 “Dr. Nicolás Avellaneda” en barrios periféricos (17 de octubre y 9 de julio, respectivamente). Consideran que son sectores esencialmente heterogéneos, conformados por familias provenientes de otras localidades que llegan a la ciudad en busca de trabajo y mejoras en la calidad de vida, y también por familias de clase media trabajadora locales.

Es posible poner en diálogo esta información con la caracterización que Melgar retoma de Castel (1992):

La vulnerabilidad es una frontera de la organización social contemporánea que se caracteriza por la precariedad en relación con el trabajo y por la fragilidad de las relaciones entre las personas. Se trata de una frontera riesgosamente próxima a la zona de exclusión, de gran marginalidad y desafiliación, en la que se mueven los más desfavorecidos, totalmente desprovistos de recursos económicos, de soportes relacionales y de protección social. (2005, p.12)

A su vez, la elección de escuelas de diferente modalidad permite ampliar la representatividad del nivel secundario al considerar su oferta de ciclos orientado y técnico. Teniendo en cuenta que la localidad de Rafaela, además, es un polo industrial regional de importancia, es pertinente relevar aspectos atinentes a la educación técnica.

En el mapa que sigue se localizan las escuelas secundarias de Rafaela tanto en el centro como en los diferentes barrios periféricos. La escuela técnica está referenciada con el número 7 y la escuela orientada con el número 10:

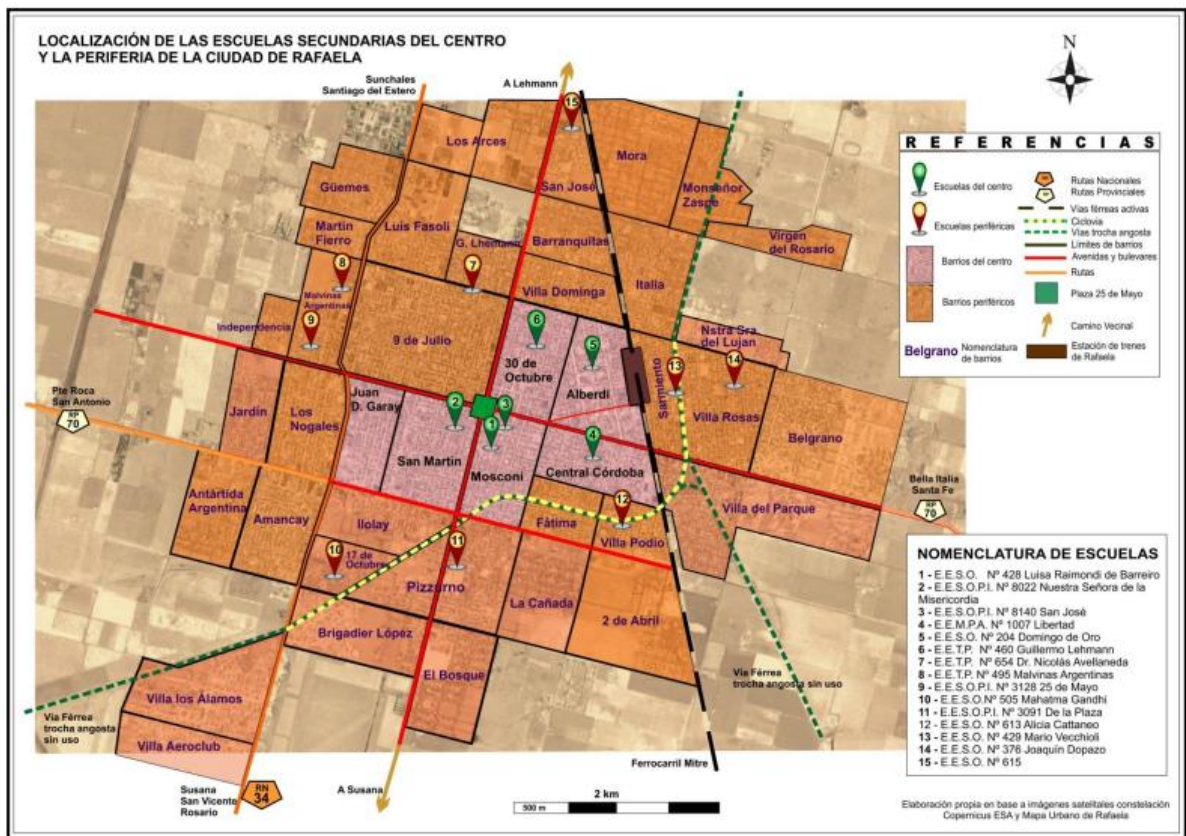


Figura 1: Plano de la ciudad de Rafaela con la localización de las escuelas secundarias en los barrios correspondientes. (Aguilar y Ghirardotti, 2022, p.38)

3.2.1. Descripción de las escuelas

La E.E.S.O. Nº 505 “Mahatma Gandhi” de Rafaela está ubicada en el barrio 17 de octubre, se encuentra enclavada frente a un complejo de viviendas Fo.Na.Vi⁶. habitado por familias trabajadoras, que en sus orígenes se encontraba en la periferia de la ciudad, contra la ruta nacional Nº 34. Con el crecimiento industrial, educativo y consecuentemente poblacional de Rafaela, el barrio quedó encapsulado entre otros residenciales que se extendieron incluso más allá de la ruta y dos nuevas edificaciones educativas de la localidad: el Instituto Superior del Profesorado Nº 2 y la Escuela Municipal de Música. Sin embargo, aunque el “límite” del ejido urbano se haya corrido notoriamente, en el ideario de los ciudadanos rafaelinios el “17 de octubre” sigue siendo un barrio urbano-marginal (en el sentido que no pertenece al sector céntrico de la ciudad) al que se asocia muchas veces con la delincuencia, la violencia y las adicciones.

La E.E.S.O. Nº 505 “Mahatma Gandhi”, o “la escuela del 17” –tal como se la suele nombrar– es objeto de percepciones similares a las que se asignan al barrio en el discurso de los vecinos. Los estudiantes de los cursos superiores (3º, 4º y 5º) son quienes suelen tener

⁶ El Fondo Nacional de la Vivienda (FO.NA.VI.) financia la construcción de viviendas que, a pesar de estar enclavadas en diferentes barrios, son comunitariamente llamadas “las casitas del FO.NA.VI.”

más dificultades con la pertenencia institucional, ya que muchos de ellos no realizan la totalidad de su trayectoria escolar en la institución, sino que llegan a ella luego de haber transitado experiencias educativas, generalmente de fracaso (repiten más de una vez y no consiguen “banco” –vacante– o este les es negado por malos antecedentes en relación con su conducta) en otros establecimientos educativos. Al ser una secundaria relativamente joven y de matrícula reducida (283 alumnos en 2023)⁷, el cupo en los cursos superiores no es una dificultad. Los profesores, por su parte, son un plantel conformado por aproximadamente cincuenta docentes de distintas disciplinas.

“La Gandhi” (como la llaman sus estudiantes) es una escuela secundaria orientada pública de gestión oficial, inaugurada en 2008 cuando el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, a cargo de la ministra Élide Rasino, decide crear escuelas secundarias en distintos lugares de la ciudad y zona. Por medio de la resolución N° 0384 del día 4 de abril de 2008 se crea la Escuela Secundaria Modalidad Media N° 505, ubicada en la calle Vuelta de Obligado 1913. Cabe destacar que no cuenta con un edificio propio, sino que comparte el espacio con la escuela primaria N° 1287 “Juan Domingo Perón” y, a partir de 2009, se asignó el turno mañana para la secundaria y el turno tarde para la primaria. Esto permitió superar algunos conflictos que se generaban entre los alumnos al momento de compartir recreos.

Actualmente la escuela secundaria cuenta con cuatro divisiones de primer año, dos de segundo y una de tercero, cuarto y quinto de cada modalidad (Economía y Administración, y Comunicación). Muchos alumnos desarrollan su formación de manera completa en la institución, pero sigue siendo habitual la incorporación de alumnos que no encuentran banco en escuelas que fueron su primera opción, incluso hasta bien entrado el año escolar, según lo que personal directivo responde oralmente a consultas que formulamos. Muchos estudiantes no viven en el barrio, y algunos hasta realizan dos combinaciones de colectivo para llegar allí, lo cual incide en retrasos y asistencia.

En relación con quinto año, la modalidad Economía y Administración contaba en 2023 con 22 estudiantes matriculados: 10 mujeres y 12 varones. Un alumno había abandonado a mediados de año, y una alumna cursaba de manera virtual por dificultades con su embarazo. La modalidad de Comunicación se componía de 32 alumnos, 19 mujeres y 13 varones. Dos alumnas abandonaron la cursada. En ambos cursos hubo alumnos con trayectorias que, en la institución, se definen como intermitentes. Es decir, se trata de estudiantes con vínculo pedagógico sin asistencia diaria sostenida y/o que tienen espacios pendientes de acreditación, cumplen entre el 30 y 59% de asistencia y tienen entre el 30 y el 60% de los contenidos aprobados.

⁷ Información obtenida de “Mi Escuela”, fecha de consulta: 17/05/2024.

Por otra parte, la E.E.T.P. N°654 “Dr. Nicolás Avellaneda” de la ciudad de Rafaela, que también es una institución pública dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, se encuentra ubicada en Ernesto Salva 249, en el barrio 9 de Julio (uno de los primeros y más poblados de la ciudad), delimitado por dos boulevares, una avenida y la ruta 34. En la zona se encuentran muchas instituciones como clubes, el hospital público, Bancos, el Correo Argentino, la municipalidad, jardines, escuelas primarias, etc.

La institución brinda educación formal y atendía, en el ciclo lectivo en que se realizaron las entrevistas para este trabajo (2023), una matrícula de 351 estudiantes que provenían de distintos lugares de la ciudad, aunque también de otras ciudades y países limítrofes; y contaba con un equipo profesional integrado por 103 docentes. En su estructura cuenta con cinco divisiones para primer año y cuatro para segundo. El ciclo orientado se divide en dos modalidades con dos divisiones para tercer y cuarto año; y una sola división en quinto y sexto debido a la reducción de la matrícula en estos últimos años de formación. El establecimiento se destaca por una impronta integradora de los alumnos a la vida académica y también al mundo del trabajo. Es decir, busca fortalecer los hábitos de estudio que se requieren para abordar la cursada de la educación secundaria, dada la heterogeneidad de origen de los alumnos (que provienen de barrios y escuelas diferentes) y propende a la formación de competencias necesarias para la rápida incorporación laboral de sus egresados.

En este sentido, cuenta con dos tecnicaturas de gran interés para la región como son la Tecnicatura en Industrias de Procesos, que capacita a los egresados para trabajar en diferentes ámbitos de industrias de alimentos o de sustancias químicas y en emprendimientos gastronómicos, mientras que la Tecnicatura en Diseño y Comunicación Multimedial prepara a los estudiantes para trabajar en empresas de comunicación y diseño, realización de espectáculos y organización de microemprendimientos y apunta a formar personas capaces de lograr una comunicación eficaz de acuerdo a las exigencias del mundo actual en los diferentes medios masivos, así como también en redes sociales.

En cuanto a las dos divisiones, podemos decir que presentan características muy diferentes, según docentes de la institución. Así, en una consulta por escrito, una de las docentes que se desempeña en los dos últimos años de la cursada, ofrece la siguiente caracterización de ambos cursos:

Los alumnos de 6to. año B de la tecnicatura en Industrias de Procesos de la E.E.T.P. N° 654 son un grupo muy heterogéneo ya que encontramos diferentes personalidades, ganas y actitudes. Si bien lo podemos caracterizar de esa forma, en cuanto a material humano puedo decir que es un grupo cálido, agradable, con un corazón enorme y con ganas de superarse día a día. Si hablamos sobre lo académico, podemos encontrar aquellos que siempre se esforzaron y rindieron de manera

excelente, pero también podemos encontrar a aquellos que les tocó no rendirse y lucharla día a día... y obviamente aquellos (muy pocos) que no quisieron luchar y quedaron en el camino y la están peleando ahora. Tienen sus diferencias, pero las veces que les propusimos proyectos, lo logran sin dificultad. (Flores, Comunicación personal, 2023).

Sexto "A" de la tecnicatura en Diseño y comunicación multimedial es un grupo heterogéneo de 13 estudiantes, fragmentado en dos subgrupos con sus características:

- uno de ellos, el mayor, habita la escuela con un gran sentimiento de pertenencia. Si bien su desempeño escolar es disímil, finalizan el año con pocas o ninguna materia por recuperar, participan de todas las actividades institucionales y comentan que no quieren que su tránsito por la escuela secundaria termine;
- el otro está compuesto por 5 alumnas, dos de ellas comprometidas con el buen rendimiento escolar, todas con poca participación en las actividades del curso e institucionales, y comentan que quieren terminar la escuela. Dos de ellas abandonaron el cursado en los últimos meses de clases. (Almeida, Comunicación personal, 2023)

Como aludimos en la introducción, nuestra labor docente nos ha permitido observar cómo, una vez que egresan y comienzan estudios superiores, los estudiantes suelen consultar a quienes fueron sus docentes sobre aspectos básicos de lectura y escritura. Consideramos que la situación que describimos patentiza que el egreso del nivel secundario no necesariamente reduce la vulnerabilidad social.

Capítulo 4: Lectura y alfabetización avanzada

Según los aportes de la perspectiva psicolingüística y transaccional, el significado textual se construye a partir de la interacción de texto, lector y contexto, y en su construcción se consideran también las características sociales de los lectores y escritores (Bidiña & Zerillo, 2013). En la alfabetización avanzada se espera que en la actividad de lectura una persona comprenda textos más extensos, complejos y específicos, de forma autónoma y respondiendo a finalidades específicas (Taboada, 2021) entre las que se cuenta el aprendizaje.

La lectura es una forma de conocer el mundo a través de la producción de sentido y del análisis racional de la realidad, considerando las relaciones de poder presentes en el contexto social e histórico (cfr. Cassany (2006) en Bidiña & Zerillo (2013)). Ahora bien, un lector que se encuentra en la etapa de alfabetización avanzada debería ser capaz de establecer una relación coherente entre texto y contexto. Ello implica, entre otras tareas, interpretar la intención pragmática y descubrir normas, creencias, valores y convenciones del entorno social (Bidiña & Zerillo, 2013). Según Taboada (2021), lo que se espera del lector en la alfabetización avanzada es que lea con distintos propósitos y en múltiples soportes, relea y socialice sus interpretaciones, recupere información relevante a partir de objetivos de lectura concretos, infiera el significado de expresiones desconocidas por su contexto, incremente su vocabulario y monitoree el propio proceso de comprensión, seleccione recursos y localice información en distintas fuentes, avance en la lectura de múltiples dimensiones del texto como intencionalidad, organización y jerarquización de la información y los procedimientos utilizados por el autor para construir sentido. Sobre todo, que se interese por la lectura por iniciativa propia e interactúe con textos de modo cada vez más crítico. Esta etapa de la alfabetización, que, como ya señalamos, comienza en el cuarto grado de la escolaridad primaria, correspondería a los alumnos de quinto y sexto año del secundario, por lo que resulta pertinente recuperar el modo en que estos conciben las actividades que tienen lugar durante la lectura, así como la valoración y relevancia que les conceden.

Ante el desafío que puede representar el desarrollo de la habilidad de lectura y comprensión lectora en los estudiantes, y la escasez del corpus teórico orientado a revisar la alfabetización en la educación secundaria, consideramos importante reconstruir el lugar que otorgan los alumnos, por un lado, a la lectura y la responsabilidad personal e institucional en el desarrollo lector, y, por otro lado, a las acciones que despliegan al ejercer esta práctica. A continuación, exponemos el análisis de la información recogida en las entrevistas en función de los objetivos ya detallados.

4.1. De todos y de nadie

La lectura, un acto aparentemente sencillo y cotidiano en las escuelas, se vincula con supuestos y percepciones, muchos de estos arraigados en el sentido común. Con el objetivo de indagar en las representaciones sobre la lectura y sus implicaciones educativas, se realizaron entrevistas a 30 estudiantes de último año de las dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela ya descritas en el capítulo anterior. Estas conversaciones revelan sus experiencias personales en relación con la lectura, además de las creencias y concepciones sociales sobre el tema. Las representaciones circulantes en este ámbito se vinculan a la idea de que leer es una actividad escolar, responsabilidad de una asignatura específica. Además, presenta distintos niveles de complejidad según las cualidades del sujeto que se enfrenta a la tarea, puede exponer al lector a situaciones de vergüenza o escarnio, complicar las tareas relativas al estudio, pero no necesariamente la vida laboral, entre otras. Y, sobre todo, la manera en que se lee aparece como algo difícil de modificar, principalmente en la educación secundaria.

Para que la alfabetización avanzada se logre es necesario continuar enseñando a leer durante toda la trayectoria escolar del alfabetizando y no solo en algunos años de la escolaridad ni en algunas –o pocas– materias; es decir, deben proponerse desde la escuela intervenciones didácticas secuenciadas y articuladas (Taboada, 2021) y enmarcadas en un proyecto colectivo e institucional (Zamero, 2022). Pero, ¿los estudiantes consideran esa necesidad? ¿A quiénes creen que les corresponde darle curso? Los interrogantes que les planteamos para inquirir sobre esta cuestión fueron dos, y las respuestas se sistematizan en la siguiente tabla:

| Pregunta formulada | Respuestas obtenidas sobre 30 entrevistas | Sí | No | Depende |
|--|--|-------------------------|------------------------|-------------------------|
| ¿Creés que leerías más si los profes te animaran? | 19 entrevistados | 14 entrevista dos | 3 entrevista dos | 2 entrevista dos |
| ¿Creés que la escuela se ocupa lo suficiente del desarrollo de la habilidad lectora? | 28 entrevistados | 8 entrevista dos | 8 entrevista dos | 12 entrevista dos |

Tabla N°1: elaboración propia en función del análisis.

De las entrevistas se desprende que algunos entrevistados (ocho) no perciben que la lectura tenga un lugar privilegiado en la labor institucional. Antes bien, no conciben su tratamiento como un deber de la escuela sino como una responsabilidad de algunos docentes, particularmente de Lengua y Literatura, como mostraremos más adelante. Otro grupo (ocho entrevistados) estima que las acciones de la escuela para fomentar las prácticas

lectoras son suficientes. La mayoría de los estudiantes (12 entrevistados) no puede definir con precisión su posición sobre el tema.

De entre los dichos de aquellos entrevistados que consideran que la escuela no hace todo lo que podría para que sus estudiantes afiancen sus prácticas de lectura, recuperamos las siguientes respuestas:

– *¿Creés que la escuela hace lo suficiente?*

–Yo creo que no, no es suficiente. Debería hacer un poco más.

– *¿Por ejemplo?*

–Porque cuando estamos en la materia de Lengua, mis compañeros dicen, foo, no tengo ganas de leer, no tengo ganas de leer, y yo les diría mirá, leé porque es bueno. O sea, si lees esto, por ahí no te interesa, pero buscá algo que te guste, algo interesante. (E1, 2023)

Esta percepción deficitaria respecto de la preocupación institucional por la mejora en las prácticas lectoras de sus alumnos se registra en las dos escuelas sin diferencias significativas entre ambas. Así, se observa, por ejemplo, en este fragmento:

–*¿Creés que la escuela se ocupa lo suficiente del desarrollo de esta habilidad? ¿Creés que la escuela se preocupa o se ocupa de que los alumnos sepan desarrollar esta habilidad de leer y comprender?*

–Muy poco.

–*¿Por qué?*

–Siento que hay profesores que sí se toman el tiempo de enseñarte y decirte cómo ayudarte a comprender un texto o ayudarte a leer porque, por lo general, hay gente que se traba mucho para leer. Y lo ves, en la escuela lo ves de primero a quinto. Siento que depende de qué profesor tengamos. Muchos ayudan y otros no. (E17, 2023)

En la respuesta de este estudiante aparece una tercera posición respecto de la responsabilidad de la escuela sobre los procesos de lectura de sus alumnos. En esa postura mayoritaria (12 entrevistados) no se valora si la escuela hace o no lo suficiente para desarrollar la habilidad de la lectura, sino que esa ponderación es matizada dependiendo de la institución, del nivel (en contrastación con el nivel primario) o del docente. Así se observa en estas respuestas:

–*¿Creés que la escuela se ocupa lo suficiente de esto, de que sus egresados sepan leer y comprender lo que leen?*

–Hay escuelas y escuelas... Yo creo que hay un par de escuelas que sí y otras que no. (E21, 2023)

–¿*Creés que la escuela se ocupa lo suficiente del desarrollo de esta habilidad?*

–Más o menos. Faltarían talleres de lectura. Porque vos en Lengua tenés esto, y leé esto, y esto y aquello. Pero no te dicen: ahí en biblioteca tenés los libros, lean; o te dicen, pero no le explican a esa gente, no le dicen a esa gente lo lindo que es leer y no le dan a esa gente buenas historias. (E8, 2023)

Asimismo, un grupo (14 entrevistados) señaló la responsabilidad individual de sus profesores en el fomento de la lectura y la importancia de que estos incentiven a sus estudiantes, por lo que la actividad de la lectura en la escuela pareciera estar destinada a prosperar o no según las acciones desplegadas por cada docente. Lejos de construir autonomía en relación con el ejercicio de esta práctica, y a pesar de estar transitando la alfabetización avanzada, ante la pregunta “¿De qué manera leerías más?”, las respuestas pusieron de manifiesto, nuevamente, argumentos que apuntan a la responsabilidad de los docentes: “Capaz que si los profesores nos animaran más. Unos te dicen ¿leíste?, uno le dice que no y ahí queda” (E26, 2023).

Frente a estas cuestiones, creemos necesario profundizar el análisis de las representaciones que los estudiantes tienen sobre la lectura, ya que de estos primeros datos emerge que prima una concepción en la que la perciben como una actividad asociada con lo escolar, cuyo desarrollo es responsabilidad exclusiva del docente, en concreto de los profesores de Lengua.

4.2. “Lengua, obvio”. O la lectura como práctica social devenida actividad escolar

Dentro de los conceptos naturalizados que rodean la práctica de la lectura se registran ideas que van desde la creencia de que “saber leer” es una habilidad innata hasta preconceptos sobre los tipos de textos que merecen mayor atención. Entre los supuestos más sobresalientes relevados en esta investigación, se encuentra la representación de que enseñar a leer correctamente (ya sea comprendiendo o pronunciando) es incumbencia, principalmente, de la materia Lengua y Literatura, además de ser numerosas las ocasiones en las que los entrevistados llegaron a la personalización al referir directamente a los docentes del área por sus apellidos. Se advierte también que la cantidad de tiempo semanal dedicado a la lectura suele cuantificarse en relación con esta materia.

Para conocer lo que piensan los estudiantes sobre a quién compete en la escuela la enseñanza de la lectura, se les formuló la pregunta “¿Qué áreas considerás que se tienen que ocupar de este tema?”. La tabla que sigue organiza por cantidad de respuestas las asignaturas que los entrevistados consideran que tienen competencia en la enseñanza de la lectura.

| Área o asignatura y motivo por el que se la elige | Cantidad de respuestas |
|---|------------------------|
| Lengua y Literatura, porque ya lo hace. | 27 entrevistados |
| Todas, porque en todas se lee y es necesario para comprender, para tener una mejor formación. | 8 entrevistados |
| Filosofía, por el vocabulario. | 5 entrevistados |
| Marco Jurídico/Derecho, porque es necesario conocer las leyes para defenderse. | 5 entrevistados |
| Prácticas de los lenguajes. | 5 entrevistados |
| Administración, por el caudal de lecturas de la materia. | 2 entrevistados |
| Comunicación, por la modalidad. | 2 entrevistados |
| Formación Ética y Ciudadana, por el caudal de lecturas de la materia y para analizar valores. | 2 entrevistados |
| Materias técnicas, por el vocabulario. | 2 entrevistados |
| Construcción de la Ciudadanía. | 1 entrevistado |
| Economía. | 1 entrevistado |
| Historia, para conocer el pasado. | 1 entrevistado |
| Inglés, por la pronunciación. | 1 entrevistado |
| Matemática, porque es necesario para comprender explicaciones teóricas. | 1 entrevistado |

Tabla N°2: elaboración propia en función del análisis.

Las respuestas sistematizadas en la tabla no dejan lugar a dudas respecto del área que los estudiantes se representan como responsable de la enseñanza de la lectura: de 30 entrevistas, solo en tres no se nombró a Lengua y Literatura. Sola o acompañada por otros espacios curriculares es considerada la depositaria del desarrollo de la habilidad lectora. En las representaciones de los entrevistados, la asignatura Lengua es inescindible de la enseñanza de la lectura. Si bien algunos reconocen que la escuela es un ámbito donde la lectura es omnipresente: “Bueno, acá en la escuela leemos siempre” (E12, 2023), la profundización en las preguntas evidencia la asignación desigual de responsabilidades a las distintas materias en relación con su enseñanza:

–¿Y enseñar a comprender lo que se lee? ¿Es responsabilidad de alguna materia más que de otra?

–Eso es más difícil porque para nosotros es más específico⁸, [creo que es responsabilidad de] Lengua, hay textos que si no sabés interpretar bien no los entendés.

–¿Lo tenés que aprender a hacer en Lengua?

–Claro. (E10, 2023)

⁸ Se refiere a que en la escuela técnica abordan textos con vocabulario específico y formas de expresarse propias de la modalidad.

Sin embargo, es posible establecer una distinción respecto de qué otras asignaturas pueden compartir esta actividad según el tipo de escuela de la que provengan los alumnos. En la escuela técnica, además de la asignatura Lengua se mencionan áreas vinculadas con las terminalidades:

Bueno, acá en la técnica, Lengua y Literatura y Comunicación, pero creo que todas porque para comprender en cualquier materia vos necesitás leer, practicar, reflexionar. (E15, 2023)

Lengua. Lengua porque después otras materias que se vinculen así, no creo, no hay al menos en la Tecnicatura [Industria de Procesos] nuestra. (E6, 2023)

En la secundaria orientada, por su parte, en la modalidad Comunicación se mencionan otras asignaturas que pertenecen a la orientación, y también se vinculan con Lengua y Literatura:

Yo diría que todas, pero más Lengua y Práctica de los lenguajes. (E22, 2023)

–¿Qué materias se tienen que ocupar de que comprendas lo que lees?

–Lengua y Práctica de los lenguajes.

–¿Sólo esas dos?

–Sí. (E20, 2023)

Por otra parte, en la tabla N° 2 se registra que existe otra representación que pone en tensión la idea de que leer en la escuela es algo propio de una asignatura en particular y amplía el alcance de esta responsabilidad: ocho entrevistados estiman que todas las materias deben participar de la enseñanza de la lectura. La necesidad de un trabajo mancomunado y transversal, institucionalizado subyace en estas respuestas. Transcribimos algunas que lo evidencian: “Lengua, primero, supongo que después Formación Ética. Iba a decir todas, pero bueno, a lo mejor hay más lecturas en Lengua y Ética. Todas porque en todas siempre hay algo que leer, que interpretar, siempre” (E3, 2023).

Es que acá⁹ también leemos, o sea no solamente en Lengua, viste que a veces dicen solamente en Lengua, pero en otras materias también leemos bastante. (E13, 2023)

–¿Qué áreas considerarás que se deben ocupar de este tema?

–Y, en todas estaría bueno.

–¿Por qué?

⁹ Se refiere a las materias propias de la modalidad técnica.

–Y, porque es algo que por ahí siempre lo dejan para una materia, y siempre Lengua es leer. Y por ahí sería bueno que también lo incorporen en otras materias. (E26, 2023).

Es posible sumar un elemento más a la idea de que Lengua y lectura están íntimamente asociadas en el imaginario de los estudiantes: la cuantificación del tiempo en que leen a partir de la asignatura escolar. Llegamos a esta conclusión ya que en el marco de una pregunta que pretendía recabar otra información, los estudiantes respondieron en función de la materia Lengua y Literatura. Específicamente, en la entrevista se preguntó: “¿En cuánto estimás el tiempo semanal dedicado a la lectura?”. Transcribimos algunos fragmentos en los que se explicita la vinculación referida:

Digamos que mayormente los lunes leemos, más que nada porque estamos leyendo una novela. (E12, 2023)

Ponele, menos de una hora. Donde más leemos es en la materia Lengua, ahí, en las horas que tenemos, son tres horas, o sea. (E5, 2023)

A veces, en Lengua (se ríe). (E2, 2023)

Ni idea, supongo que, no sé... en el momento de estudiar algo, o en la clase de Lengua, por ejemplo, leemos alguna novela, más allá de eso, no. (E3, 2023)

Leer es una actividad imprescindible y hasta vertebradora del aula de Lengua, pero no es su exclusividad. Sin embargo, algunas respuestas demuestran que se ha generado una fusión entre la idea de leer, leer en la escuela y leer en Lengua. Todas estas prácticas implican actividades diferentes, pero en el imaginario de los entrevistados están ancladas a lo que ocurre en esa asignatura al punto que, para cuantificar el tiempo de lectura semanal, se remite exclusivamente a lo que sucede en la materia. Leer se asocia con una especificación pedagógica, una consigna o una asignatura. Esto se evidencia con mayor claridad en el siguiente comentario:

–Leo una hora semanal, no más, noticias, y en la escuela los martes, que también leeré veinte minutos por semana más o menos.

–¿Por qué los martes?

–Tengo Lengua.

–¿Y en las otras materias no lees?

–Bah, sí, sisisi, en Química por ahí leemos un poco, pero cuando se puede, sí. (E14, 2023)

Lo cierto es que la lectura no ocurre solamente en la asignatura de Lengua o en la escuela. Es justamente la significatividad social de esta práctica la que permite que el currículo la recupere como contenido escolar. Zamero (2022) señala que la alfabetización como derecho debe ser específica en cuanto a su objeto de enseñanza del cual la lectura es un componente central. Sin embargo, para los estudiantes esto no parece claro. Al punto de entrar, sin advertirlo, en contradicciones que muestran hasta qué punto, en algunos casos, lo que ocurre fuera de la escuela parece no ser identificado como lectura:

–¿Leés cosas que no te piden en la escuela?

–No.

–Recuerdo que antes me dijiste que leés cuando te vas a dormir.

–Me copo leyendo, pero después me duermo. (E7, 2023)

Las respuestas consideradas hasta aquí dan cuenta de una representación de la lectura como actividad vinculada al ámbito escolar, disociada y distante de lo que ocurre con ella en la vida extraescolar. Pero, ¿qué implica para los entrevistados saber leer? ¿Qué sentidos han construido en relación con esa idea? Y, sobre todo, ¿qué se requiere para leer más o mejor? Para dar respuesta a estos interrogantes, les preguntamos sobre el modo en que leen. La tabla que sigue organiza las respuestas obtenidas en las 30 entrevistas, agrupando aquellas de contenido similar. Algunos entrevistados mencionaron más de un aspecto.

| ¿Creés que podés mejorar tu desempeño como lector? ¿Qué necesitarías para eso? | |
|---|-----------------|
| Para mejorar es necesario: | |
| Practicar la lectura, dedicarle más tiempo, ponerle voluntad. | 6 entrevistados |
| Prestar más atención, focalizar en el texto. | 5 entrevistados |
| Tener más fluidez y/o entonación. | 5 entrevistados |
| Ampliar el vocabulario. | 4 entrevistados |
| Elegir la lectura por gusto, incorporar nuevos temas. | 4 entrevistados |
| Comprender mejor lo que se lee. | 1 entrevistado |
| Leer más libros completos. | 1 entrevistado |
| Tener libros. | 1 entrevistado |
| Sin especificaciones. | 1 entrevistado |
| No necesito mejorar. | |
| Leo bien, con fluidez. | 6 entrevistados |

Tabla N°3: elaboración propia en función del análisis.

Para los entrevistados que consideran necesitar cambios para leer mejor, los aspectos a modificar están, en primer término, vinculados a la práctica misma de la lectura. Es decir, subyace la idea de que para alcanzar un mejor desempeño lector hay que leer más cantidad o más tiempo (seis entrevistados). El segundo puesto lo ocupan la capacidad de concentración (cinco entrevistados) junto con la idea de fluidez lectora (cinco entrevistados).

Esta última se vincula con la práctica de la lectura como actividad escolar, ya que la dificultad en esta capacidad suele ser subrayada en el ámbito del aula o de otros espacios institucionales asociando “saber leer” a saber hacerlo clara y adecuadamente en voz alta. Aspectos como la dicción, la pronunciación, la ampliación del vocabulario, el gusto por leer, etc., se destacaron, en este sentido, también como importantes, lo que indica el reconocimiento de habilidades necesarias en el proceso de alfabetización avanzada. Para los entrevistados, “(...) el saber leer correctamente y fluido también te ayuda a expresarte en el trabajo, en una reunión, una exposición, en lo que sea, como que te ayuda a no trabarte tanto” (E3, 2023). En esa línea, aducen además que la falta de fluidez los expone a ciertas dificultades:

(...) si vos no sabés leer, no sé, te toca leer una etiqueta de un chicle, ponele, y no sabés pronunciar la etiqueta de un chicle, bueno, vos tenés capacidad de hacer las cosas, pero no sabés qué dice, no sabés pronunciar ciertas palabras... yo creo que viene bien de vez en cuando aprender a leer porque si yo de chico me trababa mucho, hoy en día no me trabo tanto, la lectura me ayudó a eso (...). (E1, 2023)

Recuperamos también la idea circulante de que leer en voz alta (es decir, el tipo de lectura que se suele con frecuencia realizar en la escuela) sin trabas es, para los alumnos, un indicador de saber leer. La fluidez lectora se reconoce incluso como una posible dificultad para la continuidad de estudios: “(...) Podría ser una traba si tuviera que leer un texto armado (...) Yo leer-leer como comprender sí, porque es algo que me gusta. Pero en voz alta necesitaría la cuestión expresiva” (E10, 2023). Asimismo, quienes estiman que no requieren mejorar la manera en que leen (seis entrevistados), también se apoyan en que ya realizan una lectura fluida.

La dimensión semántica (leer es interpretar lo que está escrito) no aparece como algo que deba ser mejorado a excepción de un caso. Los elementos superficiales de la lectura son mencionados de forma más insistente y ofrecen un acercamiento a que, en el imaginario estudiantil, la lectura se asocia con la idea de decodificación.

La tabla N° 3 muestra que el tercer lugar en cuanto a cantidad de respuestas lo ocupa un grupo en el que los aportes que se relevan tienen que ver con lo escolar: la expansión del vocabulario que se maneja y la imposibilidad de elegir el tema sobre el que se lee. El manejo de un mayor caudal léxico es una habilidad desarrollada en la escuela de manera explícita. Además, la imposición de una lectura no es algo que suela ocurrir en la vida doméstica por lo que concluimos que los aspectos señalados remiten a un tipo de lectura que se desarrolla en la escuela.

Por otra parte, aunque complejidad y extensión no son sinónimos, en la alfabetización avanzada, el creciente esfuerzo interpretativo que la lectura demanda en las personas suele

estar asociado con la extensión de los textos. Sin embargo, es común que en las propuestas didácticas en la escuela los textos más largos no se lean de manera completa. Leer un texto o una obra hasta la última página también es algo atribuido, en algunos casos, a cada materia. La tabla que sigue sistematiza las respuestas a la indagación respecto de la completud de la lectura:

| ¿Normalmente terminás los libros que empezás a leer? | |
|---|------------------|
| Sí. | 15 entrevistados |
| No. | 6 entrevistados |
| Depende (la extensión y el interés). | 9 entrevistados |

Tabla N°4: elaboración propia en función del análisis.

Dentro del grupo de los entrevistados que afirman terminar de leer los libros cuya lectura comienzan, un grupo (cuatro) identifica la lectura de textos completos como una práctica propia del aula de Lengua. Transcribimos algunos de sus aportes:

–*¿Normalmente terminás los libros que empezás a leer?*

–No leo tanto libros.

–*¿Y los que te dan en la escuela? ¿Los terminás?*

–Sí, a las novelas con las que hacemos los trabajos. (E23, 2023)

Si es algo para mí, soy media colgada, pero si es algo para la escuela, para la materia de Lengua, por ejemplo, lo termino. Depende de las páginas que tenga, pero no creo que lo termine en el día. (E4, 2023)

Sí, los de la escuela. (E19, 2023)

–No, o sea, historias de libros no leí nunca. Alguna novela, eso, no leí nunca, bah, en la escuela lo único, en Lengua, por ahí, pero yo en mi casa no (...)

–*¿La lectura global, completa, la hacés en el aula?*

–Sí.

–*Si no, ¿no?*

–No. (E14, 2023)

De lo relevado recuperamos que se advierte una representación mayoritaria de Lengua y Literatura como el espacio curricular que debe enseñar a leer en la escuela por sobre cualquier otro. Además, que leer adecuadamente es algo vinculado principalmente con cuestiones atencionales y de minimización de la dispersión, pero también con aspectos propios de la lectura en voz alta (la cual ocurre mayormente en el aula). Se suma que la cuantificación del tiempo de lectura es, en ocasiones, realizada a partir de las horas de clases y que algunas personas solo leen de manera completa aquellos libros que se les asignen en

la escuela (particularmente, en Lengua y Literatura). Concluimos, entonces, que la lectura es representada como una actividad escolar, áulica y que esa representación convive con otras en las que sí se registra como práctica social.

4.3. La última lectura

Los datos relevados en el apartado anterior permiten inferir que la lectura emerge en las representaciones de los estudiantes como responsabilidad de una materia específica (Lengua y Literatura); es decir, como una actividad de corte escolar antes que como una práctica social. Este rasgo reaparece en las respuestas a una de las preguntas formuladas que indagaba respecto de las últimas lecturas realizadas por los estudiantes.

El interrogante formulado era “¿Qué fue lo último que leíste?”, sin mayores precisiones. Algunos, tímidos, preguntaban acerca de lo que se inquiría: ¿era acaso, lo último antes de acceder a la conversación? ¿Era lo último en casa? Ante estas dudas se aclaraba que se trataba de lo más cercano en el tiempo, lo “último-último”. Las respuestas de los estudiantes, que salían de las aulas para participar de la entrevista, por lo general, aludían a situaciones de ese contexto, pero no del momento inmediato anterior. Concluimos que los alumnos tienden a representarse la lectura como algo que sucede en el ámbito escolar y, tal como mencionamos, esa lectura es algo que, prioritariamente, ocurre en la hora de Lengua y Literatura. La tabla que sigue permite sistematizar la información, a la vez que releva recurrencias y diferencias entre las modalidades de las escuelas.

| ¿Qué fue lo último que leíste? ¿Por qué motivo lo leíste? ¿Qué tan extenso era? | | | |
|--|---|------------------------------------|-------------------------------|
| Texto | Motivo | Extensión | Cantidad de Respuestas |
| ESCUELA TÉCNICA | | | |
| Novelas, cuentos, otros. | Gusto o interés personal y disponibilidad del libro. | Variable, dependiendo de lo leído. | 6 entrevistados |
| Novelas, cuentos, capítulos de libros. | Imposición Escolar / Resolver tareas o actividades escolares. | Media a alta. | 4 entrevistados |
| Resúmenes. | Evitar realizar lecturas completas de textos literarios. | Breve. | 1 entrevistado |
| Noticias. | Interés personal. | Breve. | 1 entrevistado |
| Noticias. | Resolver actividades escolares. | Breve. | 1 entrevistado |
| Consignas o procedimientos | Resolver actividades escolares. | Breve. | 2 entrevistados |
| No responde. | | | 1 entrevistado |
| ESCUELA ORIENTADA | | | |

| | | | |
|--------------------------|--|-----------|-----------------|
| Novelas, cuentos, otros. | Imposición escolar/Resolución de tareas o actividades escolares. | Variable. | 6 entrevistados |
| Apuntes de una materia. | Resolución de actividades. | Media. | 2 entrevistados |
| Cartas personales. | Interés personal. | Breve. | 1 entrevistado |
| Consignas. | Imposición escolar / Resolución de tareas o actividades escolares. | Breve. | 3 entrevistados |
| Noticias. | Imposición escolar. | Breve. | 1 entrevistado |
| Noticias. | Interés personal. | Breve. | 1 entrevistado |

Tabla N°5: elaboración propia en función del análisis.

Del análisis de las respuestas, emerge la presencia de la idea de lectura por interés personal que contrasta notoriamente entre las escuelas seleccionadas. Un grupo proveniente de la escuela técnica (seis entrevistados) señaló que lee por motivación o gusto personal. En cambio, solo un entrevistado de la escuela orientada sostuvo esta idea.

A la luz de la revisión del contenido de esas respuestas, inferimos que a la pregunta por lo último leído, los alumnos responden con el último libro completo que leyeron, incluso cuando esa lectura resulta temporalmente lejana:

–La última vez que leí algo fue el año pasado, “Colmillo Blanco” se llamaba. Lo leí porque me llamó muchísimo la atención.

–*Y en la escuela, ¿qué fue lo último que leíste?*

–En la escuela, Shakespeare, pero en inglés. (E9, 2023)

En el imaginario estudiantil la última lectura realizada remite a la última lectura de un texto completo, extenso y ficcional impuesto por la materia Lengua y Literatura. En la escuela técnica se obtuvieron cuatro respuestas en este sentido, y en la escuela orientada seis respuestas. A pesar de que los alumnos que participaron de la muestra no se encontraban, al momento de ser llamados a salir del aula para participar de la entrevista, en clases de Lengua y Literatura, asociaron lo último leído a lo ocurrido en ese espacio curricular:

El último-último (...) Y, es una novela, es lo último que estábamos leyendo con [nombre de la profesora de Lengua]. La de las zapatillas¹⁰. (E19, 2023)

–*¿Por qué motivo (imposición, inquietud personal, otro) leíste el último texto? ¿Qué tan extenso era?*

¹⁰ Se refiere a la novela “En zapatillas”, de Mónica Jurjevic.

–Bueno, ahora lo que leímos, lo que estamos leyendo es la novela, es por imposición. Eso lo eligió la profe.

–¿En qué materia estabas ahora?

–Métodos y técnicas.

–¿Ahí no leyeron nada hoy?

–Sí, leímos los textos.

–¿En la clase de hoy leíste?

–No, ayer.

–¿Tuvieron clases antes de esa materia, hoy a la mañana?

–Sí, leímos los apuntes.

–¿Qué tan largos eran?

–Naaa, entramos a una página [web], a lo sumo, dos páginas. (E12, 2023)

–(...) lo único que me acuerdo es que el martes tuvimos Lengua. ¿"El matadero"? No, eso fue el año pasado. ¡Pará! Sé que es un frigorífico de humanos, pará, Lengua, se llama *Cadáver exquisito*. Esa es la que estamos leyendo.

–Eso fue el martes. ¿Y hoy?

–Antes de venir a la escuela estaba respondiendo una tarea de Ética, teníamos que armar algo sobre los políticos de las P.A.S.O. de Santa Fe y estoy buscando un artículo, buscando los porcentajes y eso. (E15, 2023)

La última lectura sobre la que respondieron refiere a la de un texto ficcional, completo, con oscilación entre la motivación personal y la imposición áulica. Solo a través de la repregunta los entrevistados logran dar cuenta de otras lecturas más recientes en relación con el momento de la entrevista y que esas prácticas no se reducían únicamente a textos propuestos en el espacio de Lengua y Literatura.

En el caso de los alumnos de la modalidad "Diseño y Comunicación multimedial" de la escuela técnica, para participar de la entrevista se retiraron de una clase en la que estaban desarrollando una página web. Un alto número de estudiantes señaló la presión que sentían por que el trabajo que estaban haciendo resultase perfecto, sin errores, ya que es el proyecto final de una materia de la especialidad. Refirieron, además, que estaban ingresando información a la página (tipeando textos) y, a pesar de la situación evocada, no consideraron siquiera que, al revisar sus entradas, estuvieran llevando a cabo procesos de decodificación. En otras palabras, los estudiantes no reconocieron como tal la última lectura realizada previamente a la entrevista.

Con respecto a las motivaciones vinculadas a la lectura, al preguntar sobre lo último leído, un alto número de entrevistados esbozó ideas que podrían resumirse en la siguiente afirmación: "Y... era una tarea" (E24, 2023). Si bien la lectura por imposición docente o para

resolver tareas y actividades escolares parece ser la razón prioritaria de lo último que los estudiantes reconocen haber leído (19 respuestas sobre 30 entrevistas), el análisis de sus expresiones permite establecer que la lectura de consignas y procedimientos es escasa (dos respuestas en la escuela técnica y tres en la orientada), al igual que la de apuntes de una materia, que solo aparece en la escuela orientada (dos respuestas), aunque indicaciones y apuntes son habituales en las situaciones de aula en las que intervienen los estudiantes. Del análisis de las entrevistas, se desglosa que la lectura de tipo instrumental, que atraviesa las actividades cotidianas de los individuos en general y que se utiliza frecuentemente en la escuela en particular, pareciera apartarse, en una primera instancia, de aquello que se representa como lectura.

En relación con los tipos de texto, las respuestas muestran también una asociación del acto de leer con los textos de ficción, incluso cuando la motivación es escolar:

–*¿Por qué motivo leíste el último texto? El último que hayas leído.*

–Por un trabajo de la escuela. (...) Bien largo. (...) 202 [se refiere a la cantidad de páginas]. *Aparecida* [título del texto]. (E22, 2023)

En algunos casos, la última lectura sí refiere a la situación áulica inmediata anterior a la entrevista, en la que se leen textos o consignas de la materia. Asimismo, remite a situaciones de lectura que llamaremos “concomitantes”, que ocurren en el aula y durante la clase, donde es el gusto o el interés personal el que motiva la selección de textos (una respuesta en cada escuela). Reparar en estas situaciones, aunque no sean las mayoritarias permite considerar situaciones que ocurren en las aulas, sobre todo cuando los alumnos disponen del teléfono móvil y se les permite usarlo:

–Lo último que leí hace un ratito fue sobre el aumento del bitcoin que se va a 30 mil dólares.

–*¿Y esto lo leíste en clase?*

–Sí.

–*¿Y era tema de la clase?*

–No.

–*¿Por las tuyas?*

–Sí.

–*¿Mientras estaban viendo un tema, chusmeaste la información que te interesó?*

–Sí.

–*¿Cómo hacés para hacer eso en clase, te dicen algo, te miran, lo hacés ocultamente?*

–No, cuando no hace nada la profe, aprovecho. [El texto leído tenía] Unas 500 palabras¹¹. (E11, 2023)

Como conclusión parcial, advertimos que la mayoría de los entrevistados representa como lectura aquello que se les indica como tal en el ámbito escolar, excluyendo de esa representación lo que no les es señalado por un tercero, incluso lo que leen por su propia elección. Del titubeo a la hora de responder con un título que remite a una lectura personal como “Dragon Ball” a la seguridad con que se contesta con el título de la novela que se lee en clase, las respuestas de los entrevistados a la pregunta acerca de lo último que leyeron exponen que los alumnos tienen una representación social de la lectura de corte academicista, ligada a lo curricular, que equipara o reduce la idea de lectura a la lectura de textos literarios completos.

4.4. Leer es eso que se hace con papel

Hasta aquí hemos recuperado representaciones de la lectura en las que se la asocia con espacios curriculares y actividades escolares. Pero leer en la escuela, o en la vida doméstica, en el siglo XXI viene acompañado de las innovaciones tecnológicas que modifican las prácticas de lectura establecidas (Chartier y Hébrard, 2002). La navegación web es una práctica extendida entre los adolescentes (13 a 17 años) y jóvenes (18 a 19 años), quienes según la Encuesta Nacional de Consumos Culturales “usan dispositivos móviles y consumen formatos digitales en mayor proporción que el total poblacional” (2022, p. 11). Pero, ¿qué, cuánto y cómo leen en ese tipo de soportes los estudiantes entrevistados para este estudio? ¿Influye esto sobre sus representaciones respecto de la lectura?

A la pregunta sobre si leen en formatos digitales se obtuvieron 28 respuestas, 22 afirmativas y seis negativas. También se les consultó por el tiempo que pasaban en Internet. Las contestaciones se organizan en la tabla que sigue:

| ¿Cuánto tiempo dedicás a navegar en Internet? | | |
|--|---------------------------|---|
| Respuestas obtenidas: 27 | | |
| <i>Entrevistados</i> | <i>Tiempo</i> | <i>Consumo</i> |
| 10 | No especifica (mucho). | Google, videos, <i>reels</i> , <i>Wattpad</i> , textos escolares, <i>Telegram</i> . |
| 6 | No especifica (poco). | Google (búsqueda de información para tareas), videos, <i>TikTok</i> . |
| 4 | Hasta tres horas diarias. | Búsqueda general de información, noticias, clima, astronomía, temas escolares. |
| 3 | Más de tres | Inespecíficos. |

¹¹ Por la modalidad (Diseño y Comunicación Multimedial) es común que estos estudiantes visualicen bloques y calculen la cantidad de palabras que es posible escribir en ellos.

| | | |
|---|---------------------------------|--|
| | horas semanales. | |
| 2 | Más de cuatro horas diarias. | Videos, <i>TikTok</i> , otros (inespecíficos). |
| 2 | Entre 6 y 7 horas diarias. | Libros, series. |

Tabla N°7: elaboración propia en función del análisis.

Como se observa en la tabla de síntesis, más de la mitad de las respuestas obtenidas demuestran una dificultad para especificar el tiempo que pasan en internet. Los siguientes fragmentos de entrevistas permiten detallar esta cuestión:

–¿Cuánto tiempo dedicás a navegar en Internet?

–Yo diría la mayoría del tiempo. (E6, 2023)

Todo el día. (E17, 2023)

La mayoría del día. Yo busco en Google, miro otras cosas y todo, así que... (E22, 2023)

Casi todo el día. Casi todo el día. (E25, 2023)

En relación con quienes no pueden especificar el tiempo de navegación en Internet, pero reconocen usarlo poco, las siguientes respuestas son algunos de los ejemplos más representativos:

Solamente videos, algo que sea así, en Google no me meto tanto, a menos que sea para tareas, no lo uso. (E1, 2023)

Un poco, el único momento en que navego es a la mañana porque llego al trabajo [se refiere a las prácticas profesionalizantes o pasantías]. (E9, 2023)

Entre los que cuantifican las horas que navegan en internet, la variedad es notoria:

–¿Cuánto tiempo dedicás a navegar en Internet?

–Casi nada, lo normal.

–¿Cuántas horas es lo normal?

–Cuando llego de la escuela, unas dos horas.

–¿Dos horas diarias?

–Seguro. (E3, 2023)

Fácil, unas tres horas por semana. Porque yo siempre que tengo tiempo libre miro, *tweets* y *tiktoks* más que nada. (E12, 2023)

Bueno, sin leer, bastantes cosas, una hora y media, capaz, dos horas. Es poco tiempo. (E13, 2023)

Y bueno, en la escuela mucha bola no le doy el teléfono, así que en la tarde solamente, cinco o seis horas al día. (E18, 2023)

En lo que refiere al tiempo de lectura semanal, ya abordado en § 4.2, suele cuantificarse en relación con las lecturas realizadas en el aula de Lengua y Literatura. Por su parte, el tiempo de navegación web, por lo general superior al de la lectura en otro soporte, es mayormente representado como un tiempo de difícil medición.

Es notoria la diferencia con la que los estudiantes segmentan la lectura escolar de lo que ocurre cuando navegan en Internet. En ese entorno digital, muchos de sus consumos implican la lectura de textos. Recuperamos algunas respuestas que amplían la información presentada en la tabla:

Antes leía en *Wattpad*, pero como la aplicación ahora está codificada no leo más por ahí, solo leo libros. Tenés que pagar en dólares para tenerla. Pero también leía novelas y libros que me sugerían algunas compañeras que también leían. (E27, 2023)

Lo que pasa es que con el tema de las materias que tenemos acá estamos leyendo en Internet para la escuela. (E10, 2023)

Se infiere que solo en pocos casos hay una consideración clara de la lectura como un hecho que ocurra durante el uso de Internet. Esto puede deberse a que una de las prácticas más frecuentes que tiene lugar en el entorno digital es el visionado de videos y el uso de redes sociales. De esta manera lo manifiesta uno de los estudiantes:

–*Y cuando estás con Internet, ¿leés o mirás?*

–Miro, *tweets* y *tiktoks* más que nada. (E12, 2023)

También es posible que perviva una representación de la lectura mediatizada por lo escolar, ligada a la lectura de textos en papel, en la que el libro guarda un valor residual:

–*¿Creés que la escuela se ocupa lo suficiente del desarrollo de esta habilidad [lectora]?*

–Más o menos. Sí, [tendrían que] ser objetivos con la lectura. Que realmente se pueda leer y no estar tanto con las *compus* y la tecnología. El papel creo que es otra cosa, creo que el ser humano sí retiene un poco más cuando ve. Y la tecnología, no digo que es mala, pero creo que quita lo valioso que es tener el papel. (E15, 2023)

La asociación del objeto libro con la lectura permea las entrevistas y aparece en respuestas a diversos interrogantes. Retomamos algunas por su valor ilustrativo de otro conjunto de respuestas similares:

–¿*En alguna materia no leen?*

-Matemática, porque primero, bueno, nunca tuvimos libros de Matemática. (E8, 2023)

Al libro, una suerte de objeto sagrado, se le reserva un lugarpreciado en las representaciones sobre la lectura, al punto que pareciera inferirse que si no hay libro en papel no hay posibilidad de leer. Sin embargo, la práctica de la lectura parece deslizarse desde esta concepción a un ejercicio vinculado con la lectura en formatos digitales, no solo en la vida doméstica sino en el ámbito escolar, donde varias asignaturas proveen gran parte de su bibliografía a través de *links* y PDF. El libro como dispositivo óptimo para la lectura, no obstante, se conserva en las representaciones. Un ejemplo de esta idea se manifiesta cuando un entrevistado, al responder sobre la conformación de la biblioteca familiar, sostiene que tiene allí libros que encontró y llevó a su casa, aunque no los leerá. Al continuar indagando, responde lo siguiente:

–¿*Qué te motiva a buscar o guardar un libro que a lo mejor no vayas a leer?*

–De chico siempre me dijeron que los libros no se tiran, siempre va a haber algún libro que en algún momento de tu vida vas a leer.

–¿*Habitualmente se leen los libros de la biblioteca?*

–Y, los diccionarios, las enciclopedias no se leen. (E8, 2023)

Los resultados de las entrevistas pueden contrastarse con los datos ofrecidos en base a la Encuesta Nacional de Consumos Culturales (2013/2023). Por ejemplo, en uno de los puntos referidos al soporte utilizado para la lectura, el papel continúa teniendo mayor presencia en las respuestas, aunque el soporte digital duplicó los valores registrados por la encuesta en 2017, pasando de un 10% a un 20%. El 39% de los adolescentes entre 13 y 17 años leyó durante 2022 libros en soporte papel y el 23% en soporte digital. En este grupo etario, el dispositivo más utilizado para la lectura en soporte digital es el celular, con el 31% de encuestados. Esta información da cuenta de un avance creciente de la lectura en soporte digital. Sin embargo, en el análisis de las entrevistas realizadas para esta investigación se registran dificultades por parte de los estudiantes para representarse como lectura algunas de las operaciones que realizan al utilizar sus teléfonos móviles.

En suma, es posible que las prácticas letradas vernáculas (Cassany *et al.*, 2008), es decir, aquellas que tienen lugar en el ámbito privado o cotidiano y que involucran a la lectura (por ejemplo, mensajes de *WhatsApp*, escritura de diarios íntimos, *blogs*, etc.), a pesar de ser muchas veces las que más se realicen, convivan con otras representaciones. En este sentido,

asociaciones de la lectura con el soporte papel, con los objetos materiales de los libros, con su lectura en forma completa conservan una vigencia cultural cuya fuerza es la de práctica residual (Williams, 1980); en otras palabras, una configuración que existe en el presente cultural, pero sin la dominancia comunitaria de antes, aunque con incidencia en la construcción de la representación que los entrevistados le atribuyen a la lectura.

4.5. Moverse o quedarse quieto: itinerarios lectores de los adolescentes

El universo hipertextual en el que se mueven los adolescentes, aunque no solo ellos, funciona en base a una serie indefinida de reenvíos posibles entre textos. De un *click* a otro, y a otro, y a otro, la *web* ofrece múltiples combinaciones para trazar un recorrido en el que diversas producciones pueden vincularse a partir de criterios diferentes. No obstante, este procedimiento ni es invento de Internet ni solo se expresa en la digitalidad. La concepción de los itinerarios de lectura remite, en el ámbito educativo, a una estrategia didáctica por la cual se planifica la lectura de distintos textos a partir de una vinculación que responde a algún criterio específico (temático, estilístico, de autores, de género, etc.). En cualquier caso, el itinerario de lectura supone un recorrido y está implícitamente atravesado por la idea de movimiento. En esa suerte de viaje que emprende quien lee, alguien (el docente) trazó un camino previo que, a la manera de un mapa, puede serle de utilidad.

De un lector cuyo entrenamiento es mayor y se encuentra en una etapa de autonomización que se corresponde con la alfabetización avanzada, se espera que sea capaz de construir sus propios recorridos lectores. Pero, ¿qué pasa con los itinerarios personales de lectura en el cierre del nivel medio? Los estudiantes, ¿eligen textos a partir de otros? ¿Con qué criterios seleccionan lo que van a leer? ¿A quiénes escuchan? ¿A quiénes desoyen?

Hemos indagado sobre esta cuestión preguntando a los alumnos si sus lecturas los orientan hacia nuevos textos. Resumimos en esta tabla la información obtenida de 23 respuestas a este interrogante:

| Cuando lees un texto, habitualmente ¿buscás otros textos a partir de esa lectura? | |
|---|------------------|
| Buscan otros textos de los mismos autores, seleccionan a partir de lecturas escolares o para comprender menciones o alusiones del texto fuente. | 12 entrevistados |
| No buscan nuevos textos. | 8 entrevistados |
| Depende del tema, amplían las lecturas buscando textos que aporten nueva información sobre él. | 3 entrevistados |

Tabla N°8: elaboración propia en función del análisis.

Si bien la pregunta no se refiere exclusivamente a textos leídos en la escuela, muchas respuestas, sobre todo las que refieren a la ampliación de información, toman como punto de

partida de nuevas búsquedas una lectura por encargo. A pesar de que podría pensarse que la imposibilidad de elegir el tema de las lecturas escolares opera como un obturador (de 19 respuestas obtenidas a la pregunta “¿Creés que leerías más si pudieses elegir las lecturas?”, 17 resultaron afirmativas), lo cierto es que el dato obtenido muestra que pareciera funcionar como un disparador. Así se puede ver en la siguiente respuesta:

–*Cuando lees un texto habitualmente, ¿buscás otros textos a partir de esa lectura?*

–Si tiene que ver con el tema, sí; puede ser.

–*De En zapatillas, ¿buscaste algo?*

–Sí, busqué muchas noticias, muchas entrevistas a madres que perdieron los hijos en Cromañón, madres que tuvieron la suerte de poder encontrarlos. Y es muy triste. Muy triste. (E28, 2023).

Ahora bien, en la esfera doméstica, el trazado de un itinerario lector es una actividad personalísima, aunque desde ya, construida a la luz de otros recorridos. ¿Qué ocurre con los itinerarios personales de los entrevistados? Si bien es cierto que un itinerario lector en la esfera doméstica carece de propósitos didácticos o pedagógicos como los que suelen motivar la construcción de los corpus escolares, no puede desconocerse que, en una especie de camino machadiano que se hace al andar, son las lecturas anteriores, el cine y las series, las recomendaciones y sugerencias que se realizan en las redes sociales, la familia y los amigos los que aportan a la construcción de diversos recorridos de lecturas. En las entrevistas, los estudiantes reconstruyeron su propio camino lector, lo que manifiesta que los jóvenes sí leen por disfrute e interés personal. En este sentido, Devetach (2008) afirma que el camino lector se construye con “la lectura en compañía, pero también con la lectura privada y autónoma a la que nos acerca el deseo y la propuesta del otro que convoca ese deseo” (pp. 25-26). Reconocemos, entonces, que un grupo de entrevistados logra cumplir con la aspiración que manifiesta Taboada (2021, p. 53) para un estudiante en la alfabetización avanzada, al afirmar que se espera que “se interese por la lectura, que lea por iniciativa propia y que interactúe con los textos de modo cada vez más crítico”. Los libros de autoayuda, las novelas (románticas y policiales) y el manga abundan entre los géneros que leen los entrevistados. Así se expone en estos casos:

–(...) no leo libros. Leo novelas cortitas japonesas.

–*¿Qué lees? ¿Manga?*

–Manga, anime, novelas japonesas básicamente.

–*¿Por qué te gustan las japonesas?*

–No sé. Empecé el anime, y terminé el anime. Y empecé con el manga. Y terminé de leer el manga y empecé con la novela. Pero la novela es primero. Primero se hace la novela, después el manga y el anime. En el orden inverso.

–*Pero una cosa te fue llevando a más lectura...*

–Sí, porque quería saber qué pasaba. (E11, 2023)

–*¿Qué te gusta leer, por ejemplo?*

–Y, hace poquito leí... No lo terminé. Empecé a leer *Muchas vidas, muchos maestros* de Brian Weiss. Varía mucho mi gusto en la lectura. Después... Bueno, esos juveniles y que salen ahora (en *Wattpad*). (E24, 2023)

Tengo unos que son cómics de *Hearthstopper*. Tengo el tomo 1, 2 y 3. Después tengo uno que habíamos leído en la escuela que me lo llevé a casa, que era *Lo que el viento se llevó*. Tengo *El diario de Ana Frank* y seguramente tengo alguno más del que no me acuerdo. (E18, 2023)

–*¿Qué temas? ¿O qué géneros [les]?*

–Leo bastante, leo de todo.

–*¿Novelas románticas, para adolescentes, de terror?*

–Sí, para adolescentes. Me gusta mucho lo de terror también. (E17, 2023)

–Eh, acá en la escuela por ejemplo estamos leyendo poesía gauchesca.

–*Pero, ¿afuera de la escuela?*

–Bueno, por ejemplo, poesía gauchesca leí por mi propia cuenta. Revistas también. (E5, 2023)

También es el interés personal, que no se vincula necesariamente con el ocio o el disfrute ni con los disparadores escolares, el que encamina las decisiones lectoras:

–*¿Leés cosas que no te piden en la escuela? ¿En qué cantidad? ¿Sobre qué temas?*

–Sí, yo leo cualquier cosa que te lleve a lo que viene siendo el trading, ¿no? Cualquier cosa que me puede llegar a servir sobre ese tema lo leo, porque me gusta, porque yo lo veo como una profesión futura a eso.

–*¿Cómo descubriste que te interesaba?*

–El anteaño pasado, un amigo que terminó sexto en la Guillermo Lehmann¹² se inscribió en una academia de *trading*, bah, de *e-commerce* que serían los tipos de mercado y de *shipping* que vendría a ser otro tipo de mercado, de ventas y bueno, me llamó la atención y empecé a querer descubrir por mi cuenta, ¿no? Entonces empecé

¹² Se refiere a la E.E.T.P. N°460 "Guillermo Lehmann", de la localidad de Rafaela.

a buscar información de donde sea, de *Telegram*, de *Instagram*, de historias de *Instagram*¹³... Obviamente yo quería información, quería leer porque yo sé que siempre cuando vos agarrás un libro hay información completa que la tenés a mano, y si es un PDF lo podés imprimir. Y bueno, por eso más que nada, porque quería información y lo más seguro era leyendo algún libro, un PDF. (E12, 2023)

–¿Leés cosas que no te piden en la escuela?

–Sí.

–¿Sobre qué temas y en qué cantidad?

–Por ahí me gustan mucho los libros de Biología y si encuentro alguno lo leo porque se me hace re interesante y no tenemos Biología en quinto. Ya en segundo, tercero, dejamos de tener Biología. Y novelas... También, si me llamó la atención el título de la portada, lo leo.

–¿Sobre qué temas?

–Amor, drama. (E30, 2023)

Las entrevistas realizadas dan cuenta de la existencia de itinerarios de lectura variados, ligados a consumos culturales como el cine y las series o a los propios intereses de los entrevistados. Además, exponen una simultaneidad de lecturas en soportes diversos que conviven en las prácticas letradas de los estudiantes, aunque representacionalmente las prácticas lectoras oficiales (aquellas vinculadas con el libro y las obras de ficción) ostentan todavía un lugar privilegiado. Asimismo, determinamos que, en algunos casos, las lecturas escolares pueden ser el inicio de un recorrido que se continúa fuera de la escuela. Resulta un desafío pensar de qué manera estimular los itinerarios personales de lectura para alfabetizar en una lógica no excluyente que complemente los aprendizajes más informales, asistemáticos y domésticos con el trabajo sistemático de alfabetización lingüística que corresponde a la escuela brindarle a un alumno en una etapa avanzada alfabetización (Alisedo *et al.*, 1994; Zamero, 2022).

4.6. Escenas de lectura contrapuestas

En § 4.5 establecimos que la mayoría de los estudiantes entrevistados navegan en internet, aunque varía la cantidad de tiempo en que lo hacen. Asimismo, que no necesariamente consideran lectura lo que allí practican. Por ese motivo, nos preguntamos por las diferencias entre la lectura como práctica social y la que ocurre en la escuela. Para

¹³ En la red social *Instagram*, una historia es una publicación que se comparte en el perfil del usuario por 24 horas, y luego desaparece. Se utiliza habitualmente para compartir fotos, videos, textos breves propios o de terceros.

determinarlas incluimos una pregunta respecto de la lectura como actividad familiar. La pregunta formulada fue: “En tu casa, ¿suelen leer en conjunto, en situaciones en que uno lea para todos o se junten en una habitación a leer en silencio cada cual con su lectura?”. Las 30 respuestas obtenidas se categorizan de la siguiente manera:

| En tu casa, ¿suelen leer en conjunto, es decir, que uno lea para todos o se junten en una habitación a leer en silencio cada cual con su lectura? | |
|--|------------------|
| Sí. | 3 entrevistados |
| No. | 24 entrevistados |
| Lo hicieron, pero ya no lo hacen. | 2 entrevistados |
| Estudian juntos en silencio. | 1 entrevistado |

Tabla N° 9: elaboración propia en función del análisis.

Las respuestas afirmativas refieren a lectura de textos informativos (dos respuestas) y de textos religiosos (una respuesta):

- ¿En tu casa suelen leer en conjunto?
- Sí, noticias. Eso más que nada.
- ¿Alguien las lee para todos?
- Sí, papá. (E24, 2023)

Asimismo, inquirimos respecto de los espacios o momentos de lecturas conjuntas en el pasado, o en los que alguien les leyera o ellos lo hicieran para otros. Obtuvimos esta información en 17 respuestas, de las que relevamos estos datos:

| Lectura compartida en el pasado | |
|--|-----------------|
| Les contaban historias sin leerlas. | 2 entrevistados |
| Les leían cuando eran niños. | 5 entrevistados |
| Ellos leían a miembros de la familia más pequeños. | 2 entrevistados |
| No registran recuerdos de lecturas compartidas. | 8 entrevistados |

Tabla N°10: elaboración propia en función del análisis.

La infancia aparece representada como un tiempo en el que, quizás por imposibilidad de ejercer autónomamente la lectura, un adulto y un niño se reunían en torno a un libro y uno leía para/con el otro: “(...) cuando era más chica sí mi papá me leía” (E7, 2023). Además, los informantes recuerdan haber leído para otros niños de la familia: “(...) ellas son menores todavía [se refiere a dos hermanas], hasta hace poco les leía, les sigo leyendo de vez en cuando, cuando ellas quieren” (E8, 2023). La lectura en el ámbito doméstico se presenta mayoritariamente como una actividad individual, que se ejercita de un modo íntimo, en un espacio donde no hay otras personas. La lectura en voz alta en la esfera familiar es

representada como cosa del pasado (nueve respuestas) y su práctica por parte de los entrevistados se concibe como escasa (dos respuestas). En cambio, si se los considera no como lectores sino como público de la lectura o narración, el número se incrementa (siete respuestas). Leer con otros no remite a una escena que parezca tener lugar en la práctica social de la lectura, salvo las excepciones mencionadas.

Por su parte, la lectura en voz alta en la escuela es algo bastante común, según lo que aportan los informantes en las entrevistas. En otras palabras, una actividad típica del aula, en la cual un estudiante lee en voz alta y al tiempo es sucedido por otro en la lectura. Esta modalidad lectora admite diferentes nominaciones (conjunta, guiada o supervisada) y diversas finalidades (activación de conocimientos previos, lectura, interpretación, evaluación, desarrollo de tareas).

Para procurar establecer qué sucede en las aulas en relación con la lectura grupal, les preguntamos: “En clases, ¿realizan lecturas grupales?” Sobre 30 respuestas, advertimos que la totalidad de los estudiantes manifiesta participar de situaciones de lectura compartida en la escuela. La tabla que sigue expone las recurrencias en las respuestas que se brindaron a la pregunta abierta “¿Qué te aportan?”, referida a las lecturas grupales:

| ¿Qué te aportan (las lecturas grupales)? | |
|--|-----------------|
| Comprender más el texto. | 6 entrevistados |
| Escuchar cómo leen otros. | 4 entrevistados |
| No puede especificar el aporte. | 5 entrevistados |
| No me aportan nada. | 4 entrevistados |
| Mejorar la fluidez. | 3 entrevistados |
| Mejorar la atención. | 3 entrevistados |
| Enriquecerse con otras perspectivas / opiniones. | 2 entrevistados |
| Tiempo de simulación de atención en el que puede pensar o hacer otra cosa. | 2 entrevistados |
| Perder la vergüenza de leer en público. | 1 entrevistado |

Tabla N°11: elaboración propia en función del análisis.

Es notoria la cantidad de participantes de la investigación que encuentran esta práctica como algo provechoso (24 respuestas). Los motivos abarcan desde evitar lo monótono: “Grupal me gusta. Para no escuchar todo el tiempo la misma voz” (E14, 2023) hasta la posibilidad de enriquecimiento de los puntos de vista a partir de comentarios y dudas: “(...) ahí es donde se comparten ideas, leemos todos juntos a la vez” (E6, 2023). También el aspecto atencional y/o de focalización es reconocido como una ventaja: “(...) cuando leen los demás se me hace más fácil prestarle atención y me voy guiando, se me hace más fácil también recordarlo” (E9, 2023). O, en la misma línea: “Me ayuda, me concentro más” (E4, 2023).

En este punto, la representación que emerge con más fuerza de las entrevistas es la valoración del papel de la lectura grupal en la mejora de la comprensión del texto, según lo que recuperamos en estos ejemplos:

Leer en grupo [es más fácil] porque por ahí me dan ganas de preguntar algo y no sé, no me animo, y por ahí otro compañero pregunta. O algo que yo no pensé, no entendía, no lo pregunté o no me di cuenta y otro chico lo pregunta, a mí también ya me saca esa duda. Y después, está la profesora; la profesora contesta y resuelve mi duda, digamos. Así que sí, prefiero grupal antes que individual. (E13, 2023)

En grupo creo que es un poquito mejor porque aprendés también una buena oratoria y también a comprender desde otro punto de vista, porque después se reflexiona en grupo. (E15, 2023)

(...) en nuestro grupo, cuando son temas muy complicados que no entendemos, lo leemos y cada párrafo vamos hablando de lo que más o menos fuimos entendiendo y llegando a la conclusión de qué se trata. (E16, 2023)

Sí, entiendo más cuando leemos en grupo que leerlo yo, individual. (E17, 2023)

Sí, sí, porque leen y después te explican y después leen otra vez. (E22, 2023)

En las respuestas se manifiesta que en lectura colectiva se lee en voz alta (ya sea que lo haga un estudiante o un docente) y, a su vez, se interpreta públicamente lo leído. Lo destacado en las entrevistas, en este sentido, se corresponde con lo que sostienen Zavaleta, Roldán y Simiele (2021) sobre el principal aporte de esta práctica: la contribución a la mejora de la competencia lectora.

La preferencia de esta forma de lectura se origina, también, en que la lectura grupal proporciona una escena que modeliza la lectura en voz alta: “[La modalidad que más aporta] para mí es la grupal porque te ayuda a mejorar, ves a otras personas cómo leen y te da otras estrategias para poder leer y mejorar” (E11, 2023). Además, se presenta como una actividad menos exigente en el plano individual: “(...) es interesante escuchar que otra persona te lee y no cansarte la vista” (E24, 2023).

La lectura como práctica que invita a la reunión, la socialización de pareceres, la construcción cooperativa de significados, la duda y el debate se vincula en las representaciones de estos adolescentes casi exclusivamente con el ámbito escolar.

4.7. Leer, una vez más

Volver a leer un texto es una actividad propia de la lectura en la alfabetización avanzada, ya que se espera que un estudiante relea y socialice sus interpretaciones. También, que recupere información relevante a partir de propósitos de lectura, e infiera el significado de expresiones desconocidas por su contexto (Taboada, 2021), para lo cual es imprescindible una segunda lectura. Pero, ese tipo de práctica ¿es implementada por los estudiantes? ¿En qué ámbitos? ¿Con qué propósitos? Elaboramos la siguiente tabla a partir de rasgos similares relevados en las respuestas afirmativas (23) sobre cuándo se relea. Los entrevistados, en algunos casos, manifestaron más de una razón para la relectura de los textos.

| ¿Cuándo volvés a leer un texto? | Cantidad de respuestas |
|---|-------------------------------|
| Necesito comprender algo que no se entendió en una primera lectura. | 14 entrevistados |
| El texto me interesa o me gusta mucho. | 3 entrevistados |
| Debo aclarar dudas de vocabulario. | 2 entrevistados |
| Tengo que resolver actividades escolares. | 2 entrevistados |
| Quiero tener una idea global de un texto extenso. | 2 entrevistados |
| Tengo que subrayar ideas. | 1 entrevistado |
| Requiero comprobar que recuerdo adecuadamente el texto. | 1 entrevistado |
| Tengo que estudiar. | 1 entrevistado |
| No especifica. | 1 entrevistado |

Tabla N°12: elaboración propia en función del análisis.

Quienes releen (14 respuestas) afirman, en su mayoría, que la actividad se vincula estrictamente con la incomprensión, momentánea o no, del texto cuya lectura encararon. Los fragmentos que siguen son algunas de sus respuestas a las preguntas “¿Volvés a leer un texto? ¿Cuándo?”:

Sí, cuando no entiendo una parte, sí, esa parte. Pero todo, no. (E14, 2023)

Sí [releo], cuando quiero interpretar mejor. Porque capaz que entiendo, pero quiero profundizar un poquito más. (E15, 2023)

Cuando no lo entiendo. (E17, 2023)

Además, una gran parte de las situaciones en que se relea se asocian al ámbito escolar. Sin embargo, resulta significativo que solamente exista una mención explícita de la relectura como modo de estudio. El escaso porcentaje de alusiones al subrayado de ideas (una respuesta) y la necesidad de verificar si se recuerda el contenido global (dos respuestas), prácticas que se implican en la actividad de estudio, expone que los estudiantes no se

representan a la relectura en su potencia académica. No obstante, recuperamos una respuesta en la que el valor epistémico de la relectura se registra claramente:

–¿*Qué te aporta una segunda lectura que no te haya aportado antes?*

–Sobre todo, conocimiento. O sea, no hay conocimiento de sobra, [siempre hay] algo nuevo. Soldás esos conocimientos y forman...

–¿*Un rizoma, una red?*

–Una red neuronal, por así decirlo. (E8, 2023)

También los entrevistados manifiestan releer por placer: el texto gusta o interesa tanto, que se vuelve a él con insistencia. Este tipo de relectura aparece vinculada con las prácticas vernáculas. Así lo demuestran estas respuestas a las preguntas “¿Volvés a leer un texto? ¿Cuándo?”:

Sí, dependiendo la situación. Si es muy interesante, lo miro tres o cuatro veces. (E8, 2023)

Sí, me encanta. Si algo me gusta mucho lo leo, lo leo, lo leo una y otra vez. (E21, 2023)

–*Y algunas de esas novelas que te gustaron mucho, ¿las volviste a leer?*

–Sí. *Boulevard* la leí varias veces y la lloré todas las veces que la leí. Y *Los siete maridos*, creo que se llama así el libro. Que justo lo había leído hace un montón, como tres años atrás y una compañera la semana pasada me dijo que lo había terminado y lo quise volver a leer. Y lo empecé, pero como estoy leyendo otro libro, estoy terminando el otro y después empiezo con ese. (E30, 2023)

Otro grupo de entrevistas muestra que releer no forma parte, al menos mayoritariamente, de una actividad valorada como nodal en el proceso lector. Antes bien, aparece asociada con lo tedioso y ralentizador. Un acto, incluso, sobre el que pareciera que no merece la pena explayarse, tal como lo evidencia el laconismo de algunas respuestas:

–¿*Volvés a leer un texto?*

–No, muy poco. (E2, 2023)

–¿*Volvés a leer un texto? ¿Cuándo?*

–Con sinceridad, no. (E10, 2023)

Inferimos, entonces, que en estos casos, la relectura es una actividad que se realiza principalmente por cuestiones académicas, aunque el placer o el gusto son también motivaciones importantes para que los entrevistados revisiten un texto.

4.8. “Ahora que lo decís, sí”

En el primer capítulo del libro *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*, Marta Zamero enfatiza en la necesidad de recuperar las discusiones y los acuerdos para asegurar una formación que pueda garantizar el derecho a la alfabetización:

saber leer y escribir es un derecho, por lo tanto, el acceso a ese conocimiento no está reservado a quienes lo desean y cumplen con supuestos requisitos o condiciones iniciales, o para quienes valoran la escuela y están dispuestos a aprender con cualquier propuesta metodológica. Por el contrario, ese conocimiento es un derecho de *todos* (2022, p. 23).

En su amplitud máxima, la palabra “todos” no admite exclusiones. La escuela, en la medida que institucionaliza la enseñanza, es parte indiscutible del cumplimiento de este derecho y, con este, de otros. Por ejemplo, a la educación en un sentido más amplio, a la ciudadanía. En esta línea, nos preguntamos si los estudiantes que se encuentran prestos a finalizar su secundario, se consideran a sí mismos sujetos de derecho en relación con la alfabetización. ¿Sienten que se les garantiza en la educación formal su derecho a aprender a leer? ¿Conocen la existencia del derecho a saber leer y a leer? Zamero expone que “la alfabetización no es un privilegio sino un derecho de los ciudadanos que, como tal, está profundamente vinculado con la inclusión educativa” (2022, p. 15).

Como interrogante final del grupo de preguntas concernientes a la lectura, les preguntamos a los estudiantes: “¿Alguna vez consideraste que saber leer es un derecho?”. Organizamos las 30 respuestas en una tabla, separadas en concepciones presentes antes y después de la pregunta según la escuela de origen.

| ¿Alguna vez consideraste que saber leer es un derecho? | | |
|---|-----------------|------------------|
| <i>Antes de la pregunta</i> | | |
| | E.E.T.P. | E.E.S.O. |
| Pensaban que la lectura es un derecho. | 8 entrevistados | 10 entrevistados |
| No habían pensado que la lectura es un derecho. | 8 entrevistados | 4 entrevistados |
| <i>Después de la pregunta</i> | | |
| Piensan que la lectura es/debe ser un derecho. | 6 entrevistados | |
| Piensan que no es necesario que la lectura sea un derecho. | 1 entrevistado | |
| No se manifiestan al respecto. | 2 entrevistados | 3 entrevistados |

Tabla N°13: elaboración propia en función del análisis.

Un grupo importante de entrevistados (12) no había pensado que leer fuera un derecho de modo previo a la entrevista, y algunos pocos no lo consideraron incluso durante la charla. Otros esgrimían un sí sin mayores fundamentos ni posibilidades de profundización, lo que acercaba las respuestas a una manifestación “políticamente correcta”. Algunas de las expresiones vertidas ante la pesquisa sobre si habían considerado que saber leer es un derecho, podrían sintetizarse en la siguiente respuesta: “No, porque para algunos no es necesaria la lectura” (E23, 2023). Incluso, antes que, con la noción de derecho, la lectura aparece vinculada con la idea de obligación: “Porque creo que de a poquito, inconscientemente, en vez de ser un derecho lo estás teniendo como una obligación” (E15, 2023). Sin embargo, durante la conversación, la mayoría asume que saber leer tiene carácter de derecho. Así se evidencia en la siguiente expresión: “No, o sea, nunca lo pensé, pero ahora que vos lo decís así, creo que sí” (E22, 2023).

Respecto de quienes sí consideraban de antemano a la lectura como derecho, las respuestas permiten establecer que esta representación es predominante en la escuela orientada, mientras que en la escuela técnica existe paridad con quienes no tenían una concepción previa de la lectura como derecho.

Los aportes de los entrevistados de la E.E.T.P. que manifestaron que la lectura es un derecho (ocho respuestas) permiten recuperar que se la entiende como tal porque “facilita un montón de cosas” (E2, 2023) y es una habilidad considerada provechosa: “Yo creo que a todos les sirve saber leer en cualquier ámbito, donde sea. Yo creo que todos deberíamos saber lo básico (...)” (E3, 2023). Se advierte también que existe una representación del derecho a la lectura que enfatiza su función instrumental, en la que saber leer permite la realización de una acción: “Es un derecho porque si no, si te piden que sirvas algo y vos no sabés leer llevás cualquier cosa y tal vez es un problema. Entonces, sí” (E7, 2023). Para los entrevistados, también se relaciona con el desarrollo cognitivo: “(...) siento que todo el mundo debería tener la posibilidad de tener un libro a su alcance porque te abre la mente, te lleva a muchas cosas, [cosas que no entendés] no todo el mundo tiene la posibilidad (...)” (E5, 2023). A ese desarrollo se le puede agregar la idea de lectura como práctica emancipatoria del individuo: “(...) si no leés es como que te guías por los comentarios de los demás y no por lo que vos sabés o lo que entendés, porque tu pensamiento y tu conocimiento no están bien formados” (E6, 2023). También es posible reconocer un ejercicio ciudadano asociado con la lectura: “(...) aprender a leer, qué sé yo, leyes, [sirve porque] en una dictadura no la pasan bien, son cosas que realmente nos enseñan a elegir (...)” (E9, 2023). Asimismo, la lectura como derecho, vinculada con la seguridad jurídica, se manifiesta en estas expresiones: “(...) Sí, porque hoy en día si no sabés leer y escribir te pueden estafar, te pueden boludear” (E10, 2023); “(...) porque te ayuda a saber muchas cosas, a aprender muchas cosas. Y también si firmás un contrato, así vamos a saber qué dice ahí para no salir estafados” (E11, 2023). La

idea de que la falta de acceso o el desconocimiento de la práctica de la lectura expone a las personas a un estado de vulnerabilidad, en las que están indefensas ante la mala intención de otros, encuentra quizás un ejemplo acabado en el relato de un estudiante de la escuela orientada:

Mi abuelo no sabe leer. No puede acceder a contratos, ni escrituras, ni nada. No sabe escribir tampoco. Así que eso lo maneja mi mamá, que es la que se encarga de él (...) Él vivía en el campo y le habían dicho que vendía unas vacas. Resulta que lo que firmó era que él vendía el terreno del campo. Se quedó sin campo, sin nada. Y ahora vive acá en la ciudad por culpa de eso. (E28, 2023)

En la escuela secundaria orientada, los estudiantes que se representaban a la lectura como un derecho previo a la pregunta sobre el tema (diez entrevistados) duplicaban y excedían a quienes no lo hacían (cuatro entrevistados). En esta institución, los entrevistados conciben a la lectura como parte de un derecho mayor, que es el derecho a recibir educación: “Sí, no sería un derecho, sino que es ir a la escuela [el derecho], aprender a leer es lo mismo” (E 16, 2023). También se la representa como una mega-derecho, que posibilita el crecimiento en varios aspectos: “Tendrían que tenerlo todos. El saber leer es lo básico para crecer como persona, para lo académico, lo económico, el trabajo, todo. Es esencial” (E19, 2023). En un caso, relevamos la concepción del derecho a la lectura como una forma de inclusión: “Y sí, por ejemplo, hay chicos que no pueden hablar y escriben. Entonces vos podés leer y comunicarte de otra forma”. (E21, 2023)

En relación con el reconocimiento de la lectura como un derecho, nos preguntamos por la incidencia que en esa representación tiene la familia de origen. Muchos de los informantes son la primera generación en sus familias en culminar el nivel secundario, varios tienen experiencias de repitencia, provienen de hogares en los que los padres no concluyeron la educación secundaria o abandonaron los estudios durante o al finalizar el nivel primario. Se transcriben a continuación fragmentos de entrevistas para mostrar algunos de los casos en que se presentan estos contextos familiares:

–Bueno, mis dos papás no [terminaron la escuela secundaria], dejaron en el primario.

Mi mamá ni empezó el primario.

–¿Tu mamá no está escolarizada?

–No. Mi papá dejó en séptimo grado de primaria. No lo llegó a terminar.

–¿Hay libros en tu casa?

–No. En mi casa no hay libros.

–¿Por qué?

–En casa no hay porque mayormente en casa no hay nadie, vamos a casa a comer y a dormir.

–*¿Vos pasás mucho tiempo acá en la escuela?*

–Y también trabajo, también trabajo.

–*¿Qué hacés?*

–Yo ahora estoy ayudando a cargar ramas, después en la escuela y los sábados y domingos a la mañana también. (...)

–*¿Leen online? En ese caso, ¿quiénes? ¿Qué? ¿Cuánto?*

–No, yo digamos que por ahora el único libro que leí lo hice en PDF, que bueno era un tema específico de *Soportes y resistencias*. Es un libro de trading. (E12, 2023)

La consideración de la vulneración del derecho a la lectura, en algunos de los entrevistados, se representa como algo ajeno, distante, impropio de la experiencia cercana. Así, se menciona:

–*¿Alguna vez consideraste que saber leer es un derecho?*

–No, nunca.

–*¿Nunca pensaste que vos tenés el derecho de saber leer?*

–Sí, sí sé que puedo leer, pero para mí en algunas partes no tienen el derecho de leer.

–*¿Cómo sería eso?*

–Yo lo veo en algunos países, un ejemplo, en Afganistán, las mujeres no tienen derecho a estudiar ni nada, eso sí lo veo como que tampoco pueden leer, eso es un derecho que les están quitando también. (E18, 2023)

Como puede advertirse, el derecho a la lectura no es considerado como tal por casi la mitad de los entrevistados (12 de 30). A la vez, su vulneración se concibe, según los entrevistados, como un hecho generalmente lejano y ajeno, desde una mirada casi exotizante, en el que no está involucrada la escuela a pesar de que, en respuestas a otras preguntas, manifestaron que no todos los docentes invierten o se preocupan de la misma manera ante las dificultades que presentan los alumnos en sus prácticas de lectura. En el análisis de las entrevistas se releva una representación lábil de la lectura como derecho, en la que inciden las trayectorias vitales de los estudiantes y sus entornos de origen, sumado a las acciones o inacciones de la escuela originadas en la confusión de los objetos de conocimiento involucrados en la lectura (Zamero, 2022). En cualquier caso, al desconocer que les corresponde un derecho o que se les vulnera, los estudiantes se relegan en este sentido a un rol de pasividad.

Capítulo 5: Escritura y alfabetización avanzada

Para analizar las características de la escritura durante la etapa de la alfabetización avanzada en los contextos seleccionados, resulta pertinente primero conceptualizarla. La escritura es, para Alvarado y Yeannoteguy (2005), una herramienta simbólica que permite transformar las relaciones sociales. Además, las autoras recuperan de Raymond Williams la noción de escritura como tecnología puesto que es un medio de producción cultural utiliza recursos materiales y herramientas externas al cuerpo humano. Las tecnologías de la comunicación requieren un aprendizaje que, en el caso de la escritura, se vuelve doble. No solo se necesita del saber que permita producir el mensaje, sino también del conocimiento que posibilite recibirlo (y comprenderlo). Según las autoras, a fuerza de incorporar y ejercitar la escritura, se ha llegado casi a naturalizarla, pero se trata de la más artificial y la primera de las tecnologías de la palabra. Por lo tanto, su enseñanza no debe descuidarse o darse por sentada.

En relación con las perspectivas sobre la escritura, Zamero (2022) plantea que la enseñanza en las escuelas argentinas durante el siglo XX se caracterizó por la preeminencia del enfoque retórico y sus variaciones hasta finales de la década del '80, cuando fueron ganando terreno las pedagogías de la creación que habían estado presentes en momentos anteriores, por ejemplo, durante el escolanovismo, pero no habían logrado imponerse. Para sintetizar, el primer enfoque concibe al proceso de escritura linealmente, toma como modelo la lengua literaria y busca su imitación. Se escribe para el maestro, que es el único que corrige. En el segundo, al que se conoce como composición libre, se concibe al proceso de escritura como recursivo, se reivindica la oralidad y se la toma como punto de partida (del habla a la norma). En este enfoque se tienen presentes los propósitos de escritura y se propone la revisión como una actividad conjunta entre docente y alumnos.

La escritura es, entonces, un conocimiento complejo cuya instrucción sistemática aborda la escuela. A la vez, es un conocimiento que requiere de la enseñanza de los principios de la lengua gráfica (los significantes gráficos, sus relaciones con la lengua oral) y sus ventajas, pero que va más allá de los conocimientos sobre el tema que pueden adquirirse en la alfabetización inicial. La alfabetización avanzada supone una progresión en el proceso de la escritura, no se realiza "de un tirón" (al igual que la AI) sino que involucra el tratamiento y manejo de conocimientos y habilidades cada vez más específicas y direccionadas.

Zamero, además, considera que "las investigaciones contemporáneas indagan las decisiones internas adoptadas por los escritores expertos y noveles mientras escriben" (2022, p. 150). Entre ellas se recuperan algunas acciones que ya estaban presentes en el enfoque retórico (invención, planificación, puesta en página), y se suman, de modo no lineal sino recursivo, la revisión y reescritura. A este modelo se lo conoce como retórica cognitiva.

En la alfabetización avanzada, se espera que los alumnos puedan desarrollar de manera cada vez más autónoma una serie de actividades implicadas en la práctica de la escritura, entre ellas: planificar un texto de acuerdo a su propósito y destinatario, escribirlo, decodificarlo e interpretarlo de forma crítica durante su revisión para reescribirlo si hiciera falta. Estas actividades, claro está, deben ser enseñadas. Pero, ¿cómo conciben los estudiantes este proceso? ¿Qué valor asignan a sus diferentes partes o momentos? ¿Diferencian la escritura escolar de la que llevan adelante en otros espacios? ¿Cómo se piensan en relación con la escritura en tanto componente del derecho a la alfabetización?

Estas preguntas y el análisis de las respuestas a la segunda parte de las entrevistas vertebran este capítulo de la tesina, que, a efectos organizativos, dividimos en nueve apartados.

5.1. Yendo de la escuela a casa: el recorrido de una extensión

De suyo, la escuela tiene una injerencia notable en la práctica de la escritura y uno de sus objetivos primordiales es su enseñanza sistematizada. Sin embargo, la escritura es una práctica social; en otras palabras, una actividad que las personas llevan adelante en el seno de las sociedades a las que pertenecen y que les permite cumplir diferentes propósitos dentro de estas (Belinche *et al.*, 2013). A pesar de ello, en las representaciones sobre escritura pervive una oposición entre los modos en que se ejerce esta práctica en distintos ámbitos, contraste que puede rastrearse en los debates metodológicos que tuvieron lugar a lo largo de la historia de la educación argentina respecto de la alfabetización en los grados inferiores y superiores. Entre estos, destaca el caso de la perspectiva de la Didáctica de la Libre Expresión, que cuestionaba el Enfoque Retórico de Escritura (conocido como enseñanza de la composición-tema) por la artificialidad de sus propuestas de enseñanza, señalando una distancia entre la escritura dentro y fuera de la institución escolar (cfr. Zamero, 2022). Recuperando estas distinciones y en por de analizar qué escriben, tanto dentro como fuera de la escuela los estudiantes entrevistados, y si existe distancia entre esas prácticas, les preguntamos: “¿En qué momentos de tu vida diaria escribís? ¿Dónde y con qué propósitos?”. Obtuvimos 29 respuestas que sistematizamos en la siguiente tabla:

| ¿En qué momentos de tu vida diaria escribís? ¿Dónde y con qué propósitos? | | | |
|--|---|--|-------------------|
| Momento | Propósito | Textos | Respuestas |
| Durante las clases y pasantías. | Tomar notas, resolver actividades, aprobar la materia, tener la carpeta completa. | Apuntes, respuestas a consignas, entradas web. | 10 entrevistados |
| Fuera de la escuela. | Cuando tengo que estudiar, hacer tareas, saber, rehacer | Resúmenes, respuestas, ejercitaciones. | 7 entrevistados |

| | actividades. | | |
|---------------------------|---|---|-----------------|
| Por la tarde o la noche. | Desahogo, sentirme mejor. | Escritura personal, diario íntimo. | 5 entrevistados |
| Cuando estoy inspirada/o. | No especifica. | Cartas, notas, ideas, proyecto de novela. | 3 entrevistados |
| Siempre. | Hacer tareas, anotar información de interés personal, organizar el día, dar avisos. | Respuestas, notas, agendas, mensajes de WhatsApp. | 4 entrevistados |

Tabla N°14: elaboración propia en función del análisis.

Las entrevistas realizadas ponen en evidencia que, en entornos externos a la escuela, se escriben cartas de amor o para seres queridos, textos personales, diarios íntimos, mensajes de *Whatsapp*, notas sobre temas de interés u organizativas, agendas y calendarios, incluso novelas; pero, sobre todo, se redactan tareas escolares, resúmenes, trabajos prácticos, respuestas a guías de actividades y se toman notas y apuntes.

A la par de concepciones sobre la escritura que la vinculan con aspectos prácticos, emergen otras representaciones que evocan tanto la inspiración y la catarsis como la evasión del entorno. Así, encontramos expresiones en las que se presenta a la escritura relacionada a una forma de liberación o como expurgación: “Sí. Igual yo antes escribía. Tenía un cuadernito que yo escribía cosas más. O sea, como que me desahogaba” (E22, 2023). Otras en las que esa expurgación tiene aún mayor presencia y se asocia con la posibilidad de escribir lo que no se logra decir, con la expresión de las emociones, pero en este caso con un matiz de “despegue” de la realidad:

A mí me motiva escribir mis pensamientos, lo que me pasa en el momento y también un poco la bronca o la ira, digamos, de poder decir, no puedo expresarlo con mis palabras, entonces lo puedo expresar escribiendo. (...) Yo creo que [escribir] me ayudaría más a expresarme y a despreocuparme un poco de las cosas. Como que es un momento en el que me siento y estoy escribiendo y me olvido de todo, digamos, como que me concentro en eso. (E30, 2023)

Finalmente, se registra un número importante de comentarios (7 respuestas) en los que el tiempo que se le destina a esta actividad en la escuela se considera insuficiente y la escritura en la vida doméstica se representa como una extensión de lo escolar: “(...) por lo general si no llegamos a terminar algo acá lo dejamos para terminar en casa y es mucho, por eso no lo llegamos a hacer acá” (E2, 2023).

Al preguntar sobre el propósito con el que escriben en sus vidas cotidianas y el lugar en que lo hacen, algunos de los entrevistados vinculan de manera única y directa a la escritura con el ámbito académico:

Y la mayoría de las veces [escribo] en la escuela, o cuando estoy en mi casa haciendo un ejercicio que no entendí. (E23, 2023)

Digamos, para hacer tareas de la escuela por ahí sí, pero otras ocasiones no, no creo [que escriba fuera de la escuela]. (E13, 2023)

Cuando estoy en la escuela y a veces afuera, cuando estoy en mi casa haciendo trabajos. (E17, 2023)

En la escuela y en casa si tengo algún trabajo para hacer. (E18, 2023)

Normalmente en la escuela o cuando tengo que hacer una tarea en mi casa, no en otra actividad. Rara vez, salvo que tenga que anotar algo personal. (E29, 2023)

–¿*En qué momentos de tu vida diaria escribís?*

–Cuando ando en la escuela. Y cuando hago tareas.

–¿*Y con qué propósitos?*

–Me lo dan los profesores. (E21, 2023)

Además, al preguntar sobre la importancia de la escritura fuera de la escuela, se relevan respuestas como esta: “Sí, es importante porque también afuera de la escuela se pueden hacer cosas que tienen que ver con la escuela” (E4, 2023). La motivación personal para escribir pierde fuerza ante una imposición áulica que extiende su influencia más allá de la propia institución escolar. Más de la mitad de las respuestas indican que la escritura, ya sea dentro o fuera del aula, tiene que ver con lo disciplinar, con lo escolar.

También les pedimos a los entrevistados que especificaran en qué ámbito consideraban que escribían más. Puntualmente, les preguntamos: “¿Dónde escribís más? ¿Dentro o fuera de la escuela?”. Las respuestas obtenidas indican que, de 30 entrevistados, 23 estiman que escriben más en el ámbito escolar, mientras que los siete restantes sostienen que escriben más fuera de este. Asimismo, les formulamos el siguiente interrogante: “¿Qué importancia le das a la escritura fuera de la escuela?”. De las 24 respuestas obtenidas, 11 entrevistados consideran que es importante escribir fuera de la escuela, ocho estiman que no lo es tanto y cinco no tienen una respuesta definida al respecto. Si bien se concede relevancia a esta actividad en la vida doméstica (11 respuestas), son pocos los que la practican con un propósito diferente al que le reconocen en sus vidas como estudiantes. Incluso, aunque algunas respuestas remitan a la dimensión expresiva, no pareciera impactar en su ejercicio escriturario cotidiano en el que la primacía suele ser la continuidad de las actividades académicas.

Contra lo que podría pensarse, las prácticas letradas vernáculas son, en cierto modo, cooptadas por las prácticas dominantes. La escritura que los informantes manifiestan realizar a diario y en mayor medida tiene que ver con lo escolar, antes que con la especificidad de la escritura vernácula, que es voluntaria, autogenerada y carente de imposición externa (Cassany *et al.*, 2008). Además, en muy pocas entrevistas se reconoce la función epistémica de la escritura. En la mayoría, el pragmatismo es mayor. Los fragmentos que siguen permiten advertir esta cuestión:

–Escribo la mayoría de las veces para hacer las tareas.

–*¿Con qué propósito escribís?*

–De saber. (E20, 2023)

–*¿Qué te motiva a escribir?*

–Aprobar. (E18, 2023)

Incluso, en algunos testimonios, se presenta de manera implícita la idea de que, de no ser por la escuela, poco se escribiría en la esfera doméstica: “No se da mayormente por voluntad propia [la escritura fuera de la escuela]. No siempre es así. Gracias a que te dan una consigna es que tenés que hacerlo” (E24, 2023).

Al ser preguntados por lo que permite la escritura, se expone nuevamente un ideario en el que la consigna puede más que el deseo:

–*¿Qué te permite escribir?: organizar información, crear, expresarte, desahogarte, comunicar claramente algo, aprender, demostrar lo aprendido, debatir, defenderte, peticionar, etc.*

–Para expresarnos, yo creo que para decir lo que sentimos. O sea, por mi propia voluntad no, pero tuvimos actividades y me gustó. (E4, 2023)

Esto lleva a preguntarnos sobre las ideas de escritura construidas por los estudiantes. En sus representaciones, parecieran desestimarse del ámbito escriturario aquellos textos producto de la comunicación más espontánea, como los intercambios de mensajes con los amigos, familiares o compañeros, o los que son producto de necesidades inmediatas (agendas, recordatorios). A la hora de responder, la mayoría memora textos más estructurados, como los trabajos o tareas escolares; más extensos, como las cartas o los diarios íntimos; o, más artísticos, como las novelas o los cuentos. Pareciera primar una noción sobre el acto de escribir limitado únicamente al ámbito escolar y desconectado de la vida cotidiana. La habilidad de expresar ideas, comunicarse eficazmente y procesar pensamientos a través de la escritura trasciende los límites del aula y permea cada aspecto de nuestra existencia, sin embargo, esto no se percibe en el imaginario de los estudiantes.

5.1.1. Acerca de escribir en casa

Anteriormente expusimos que los entrevistados reconocen escribir más dentro del entorno escolar que fuera de este. Esta primacía podría revelar una idea de escritura que no considera la totalidad de los textos que escriben, sino aquellos más difíciles o complejos. La escritura en la esfera doméstica continúa siendo un dominio ampliamente influenciado por tareas, consignas inconclusas y trabajos prácticos. Lejos de constituirse en una frontera que determina la finalización de un tipo de práctica y el comienzo de otra, más libre o más íntima, la escuela pareciera invadir el desarrollo escriturario doméstico de estos jóvenes, al punto que no pueden reconocer como escritura aquello que producen con habitualidad:

–¿En qué contextos percibís que escribís más? ¿Dentro o fuera de la escuela? Por ejemplo, en las redes sociales, mensajes de whatsapp. Compará eso con la escuela.

¿Dónde escribís más?

–En la escuela.

–¿Qué importancia le das a la escritura fuera de la escuela?

–No mucha.

–¿Para qué usas la escritura fuera de la escuela?

–Para distraerme un poco, más que nada, o si estoy aburrido, bueno, es que estar mucho en el teléfono cansa.

–¿Usás mucho WhatsApp?

–Sí.

–¿Escribís mucho para comunicarte?

–Sí. (E18, 2023)

Allí donde pareciera instalarse una contradicción (la escritura fuera de la escuela no es muy importante, pero se usa mucho para comunicarse), es posible atisbar una representación deficitaria de la escritura asociada con ciertos dispositivos y propósitos. Ni siquiera la función utilitaria de la escritura se percibe como tal en el estudiantado entrevistado. Es decir, no pareciera comprenderse o representarse, salvo excepcionalmente, que fuera del ámbito académico la escritura se erige como una herramienta de comunicación.

5.2. Escribir contra la vergüenza

La escritura atraviesa barreras temporales y geográficas para conectar a individuos y es un elemento importante de la civilización humana, que ha permitido la transmisión y preservación del conocimiento, la expresión de ideas complejas y la creación de obras perdurables. Los jóvenes entrevistados han naturalizado el uso de esta práctica en la vida doméstica al punto de no tener plena conciencia, en algunas ocasiones, de que están

escribiendo (por ejemplo, cuando envían mensajes de *WhatsApp*) y, en el caso del caso del ámbito escolar, la reconocen, pero no la representan en su función epistémica. Con el objeto de identificar qué representaciones tienen sobre los usos de la palabra escrita respecto del lenguaje oral, les preguntamos: ¿Considerás que todo lo que se logra por escrito se puede obtener oralmente? En la tabla que continúa, sistematizamos sus respuestas:

| ¿Considerás que todo lo que se logra por escrito se puede obtener oralmente? | |
|---|------------------|
| Sí. | 8 entrevistados |
| Depende de la situación. | 8 entrevistados |
| No. | 14 entrevistados |

Tabla N°15: elaboración propia en función del análisis.

Transcribimos dos respuestas en las que se evidencian las representaciones que predominan:

–¿Y qué cosas te permite hablar que escribir no? Porque cada cosa tiene su lado bueno y su lado malo. ¿Qué cosas de bueno tiene el hablar, la oralidad?

–Que no te lleva tanto tiempo como escribirlo, por ejemplo. (E22, 2023)

–Por ejemplo, a mí se me hace más fácil que escribir.

–¿Por qué?

–No me cansa. Oral se me hace más fácil, me expreso mejor y de ahí es más rápido, se me hace más fácil. Digo todo y listo. Escribir es más redactar, poner punto, coma. (E19, 2023)

En relación con lo que ocurre en la escuela, indagamos sobre la preferencia de la modalidad oral o escrita para la realización de los exámenes y trabajos. La tabla que sigue sistematiza las 27 respuestas obtenidas:

| Cuando rendís un examen, ¿preferís que sea escrito u oral? | |
|---|------------------|
| Escritos. | 18 entrevistados |
| Orales. | 8 entrevistados |
| No sabe. | 1 entrevistado |

Tabla N°16: elaboración propia en función del análisis.

La tabla N° 15 y las respuestas recuperadas permiten mostrar que, para los adolescentes entrevistados, la escritura es un acto que conlleva más dificultades que la expresión oral, que les resulta costoso no solo en términos de esfuerzo sino –o sobre todo– de tiempo. Sin embargo, a la hora de rendir exámenes, se inclinan por escribir.

Concluimos, entonces, que muchos entrevistados valoran la escritura como un lugar seguro desde el que logran expresarse. Asimismo, se la representan como una actividad en la que la exposición del emisor es menor. Algunos ejemplos que proponemos a continuación,

evidencian un componente emocional en el cual el uso de la palabra hablada supone una situación de exposición, temor y nervios que incomoda a los estudiantes, ante lo que la escritura supone un resguardo. Entonces, la elección del estudiante privilegia la modalidad escrita basada en estas razones: “escrito, porque no sé, me da vergüenza que por ahí la profesora me diga que está mal, me rete, entonces por ahí prefiero escribir” (E2, 2023). El temor ante la mirada del docente también se acompaña de un deseo de preservación ante las propias dificultades: “hablar me cuesta también un poco. Y no sé pronunciar o me puedo llegar a equivocar. Yo me siento mejor escribiendo que hablando” (E20, 2023).

Las apreciaciones de quienes se expresan en sus respuestas permiten dimensionar el nivel de seguridad que, para los entrevistados, puede ofrecer la escritura. Así, se prefiere escribir antes que hablar:

–Porque me pongo muy nerviosa y... Ah, y una vez me dio un ataque de pánico. Me pone muy nerviosa, me desespera. Se me traba la lengua, empiezo a tartamudear y me tiembla el cuerpo.

–*¿Y qué cosas te permite la escritura que la oralidad no?*

–Expresarme de cierta manera que cuando vos hablás es muy incómoda, entonces cuando vos la escribís es más liberal. Hay cosas que vos podés decir con la escritura que en palabras no. (E21, 2023)

Las emociones que se ponen en juego en una situación de exposición oral también son un factor determinante:

–*Cuando das un examen, ¿preferís hacerlo escrito u oral?*

–Escrito.

–*¿Por qué?*

–Depende del profe. Porque si es una profe que me intimida o me da miedo, no podría. (E28, 2023)

Tengo un pánico muy fuerte, digamos, a dar lecciones orales, me pongo muy nerviosa y prefiero, si puedo decidir, hacerlo escrito. (E30, 2023)

De las respuestas se infiere que incluso en el ámbito escolar, donde no suele escribirse siempre o necesariamente sobre cuestiones personales, la intimidad del emisor se ve preservada en la escritura:

–No me gusta hablar y que todos te estén mirando.

–*¿Y si estás sola con la profe?*

–Ah, sí, cómo acá. Sí.

–¿Qué cosas te permite la escritura que la oralidad no? ¿Qué ventajas tiene la escritura sobre la oralidad?

–Que yo por ahí cuando me piden así, me expreso más. Y yo sé que lo va a leer solamente la profesora y no lo van a andar viendo los demás. Y creo que yo me siento muy cómoda así. Sé que no va a andar repartiendo por todos lados lo que escribo. (E26, 2023)

–¿Escribís para expresar tus sentimientos, cosas que te pasan?

–Sí, pero muy de vez en cuando. Y me lo guardo para mí. (E27, 2023)

A su vez, la escritura habilita un tiempo de dedicación diferente que permite actividades como la revisión y profundización de lo que se piensa:

–¿Considerás que todo lo que se logra por escrito se puede obtener oralmente?

–Y, por ahí al escribir lo podés ver muchas veces. Te lo aprendés más o lo podés corregir. (E14, 2023)

(...) muchas veces lo que escribo, lo puedo corregir (...) No soy muy buena en la oralidad, en la escritura sí.

–¿Qué cosas te permite la escritura que la oralidad no?

–Explayarme más. (E5, 2023)

O sea, yo me siento más cómoda respondiendo en papel que oralmente porque en papel, por ejemplo, lo puedo hacer en borrador y lo puedo entregar. En cambio, oralmente tengo que decirlo ahí en el momento (...). (E22, 2023)

Otro ejemplo en el que la palabra hablada puede exponer a contingencias es el siguiente:

–(...) podés ponerte nerviosa, te trabás. En el escrito no pasa.

–La escuela, ¿enseña estrategias para que no se traben?

–No. (E3, 2023)

Por otra parte, algunas veces la oralidad habilita posibilidades de que la temática abordada se extienda o ramifique al punto de diluirse. La escritura, al decir de los alumnos, evita eso:

–¿Considerás que todo lo que se logra por escrito, se puede obtener oralmente?

–Por ahí la escritura es un poquito más enfocada [en un tema] (...) para mí la escritura es más clara. (E13, 2023)

La planificación textual –proceso fundamental en la alfabetización avanzada– aparece referenciada solo una vez en todas las entrevistas y, en este caso, asociada con la necesidad de planificar previamente en la oralidad:

(...) oralmente no me suelo expresar mucho porque me pongo muy nerviosa y me trago algunas palabras. En cambio, en la escritura puedo decir todo lo que siento, expresarme mejor, con más detalles y desarrollarme más en profundidad (...) Yo creo que en el momento de la oralidad, (...) yo ya lo debería tener pensado qué es lo que voy a decir, qué es lo que no, qué es lo que voy a callar y lo que no voy a callar. En cambio, yo creo que la escritura sería diferente porque lo diría todo así nomás o escribiría lo primero que se me viene a la mente. (E30, 2023)

A su vez, la escritura fija la palabra. Esto implica que una versión escrita de un texto, a menos que se reescriba, tiene un viso más definitivo que el de un texto oral:

(...) la diferencia que yo veo es que en lo oral hay más formas de explicarse. En una novela, relatando, vos podés ir a algo más, y escrito podés hacer una explicación más profunda pero no podés salirte una vez que ya está. Podés explicarlo, pero no podés agregarle más nada. Prefiero la escritura. (E8, 2023)

Por otra parte, algunos estudiantes reconocen ventajas de la oralidad en las instancias evaluativas:

(...) a lo sumo en el examen escrito yo pongo algo, o no me expreso bien, o hay que poner más información, que yo lo sé, pero no lo escribo porque no se me ocurre en el momento. Oralmente, cuando la profe nos hace preguntas, es como que me pasó la respuesta. Mayormente cuando me confundo las profes me hacen entender con la cara, me parece que por ahí no es. En la escritura no está eso. (E12, 2023)

Otros, a medio camino en la elección entre ambas prácticas, afirman:

–Cuando escribo, una vez que arranqué sigo y ahí me expreso mucho.

–¿Y qué cosas creés que te permite la oralidad que la escritura no?

–Y, decírtelo con palabras más fáciles, porque por ahí o no me sale escribirlas o tenés que ser muy correcto a la hora de escribirlo en papel y lápiz. Si se te olvida una tilde en la oralidad no se nota. (E17, 2023)

En el fragmento citado de la entrevista se reconoce que escribir es una actividad que demanda mayor atención que la oralidad, en el que además del contenido del mensaje hay que tener en cuenta, entre otros aspectos, el sistema ortográfico. En este comentario,

además, se destaca la explicitación de la importancia que otorga el estudiante a la ortografía y al cuidado en las normas del sistema de la lengua gráfica, que se vincula con una idea de corrección al escribir (“tenés que ser *muy*¹⁴ correcto”) porque se pueden exteriorizar ciertos problemas, que de otro modo (en la oralidad) “no se notarían”. Cuando se trata de expresar sentimientos, la preferencia por lo escrito es evidente. Entre los motivos para preferir la escritura se explicita: “porque a veces voy a escribir algo que no lo podés decir en persona. Porque hay cosas que uno no puede decirlas, entonces escribirlas es más fácil” (E21, 2023). También en esa línea: “cuando tengo que, por ejemplo, expresar lo que siento, no es lo mismo oralmente que escrito. Es más fácil escrito” (E15, 2023).

Si bien varios de los entrevistados (ocho) sostuvieron que todo lo que se logra por escrito se puede obtener también oralmente, ante el pedido de profundización y ejemplificación de situaciones cambiaban las respuestas para expresar su preferencia por la escritura. Nos cuestionamos, entonces, qué es lo que se representan como valioso de la escritura los jóvenes que afirmaron que se expresan mejor oralmente. Sin afán de ser concluyentes, reconocemos como aspectos sobresalientes que, aunque circunscriben su preferencia al ámbito académico porque les permite un mejor desempeño, la expresión mediatizada que supone esta práctica garantiza para los productores de texto cierto respaldo. Cuando escriben en la escuela, este resguardo puede encontrarse en la posibilidad de revisión textual que redundaría en la elaboración de la mejor versión posible de un escrito. Cuando escriben en un ámbito privado, la escritura protege su faz más subjetiva y personal.

5.2.1. Lo privado de lo público

Los aportes de los entrevistados permitieron reconocer que la escritura se representa como un espacio seguro, que protege su percepción como estudiantes y les permite obtener mejores versiones textuales de lo que quieren o deben comunicar. Asimismo, les posibilita resguardar aspectos que, por considerarlos personales o vinculados con dificultades varias, se conectan con una esfera más íntima.

Los jóvenes entrevistados manifestaron una concepción de la escritura asociada al resguardo de la intimidad, y esa idea de cuidado de sí entra en tensión con los discursos mediáticos y domésticos que suelen considerar a los adolescentes como usuarios frenéticos de las redes sociales, a los que poco les importa lo que allí transmiten y cómo se muestran ante otros, a quienes muchas veces no conocen o lo hacen muy poco. Recuperar las voces de los jóvenes nos permite reconocer, respecto de las finalidades con que usan las redes sociales, que la mayoría, en la deriva que el algoritmo le propone, explora sin un rumbo fijo. Según manifiestan en las entrevistas, los estudiantes no suelen utilizar las redes sociales

¹⁴ El destacado nos pertenece.

para comunicarse a través de la escritura con personas en extensas conversaciones. Antes bien, sus respuestas evidencian que las redes sociales son representadas como entornos de escritura pragmática, utilitaria y breve. Organizamos las 29 respuestas obtenidas en relación con la cuestión en la tabla que sigue y que sustenta nuestras afirmaciones:

| Tus comentarios en redes sociales suelen ser... | | |
|--|--|---|
| Abreviados, cortos, con stickers o emojis. | Con oraciones completas, signos de puntuación y claros. | No comento en / No uso redes sociales. |
| 16 entrevistados | 2 entrevistados | 11 entrevistados |

Tabla N°17: elaboración propia en función del análisis.

Los fragmentos que transcribimos a continuación exponen la preponderancia de la brevedad como la forma expresiva que eligen como usuarios en las redes sociales:

–¿Tú comentarios en redes suelen ser cortos o extensos?

–Cortos. (...)

–¿No escribís frases para expresarte?

–No, no. A veces las publico, pero no las escribo yo. (E26, 2023)

–Tus comentarios en redes...

–No, yo no comento en redes.

–¿Enviás mensajes?

–Un poco.

–¿Suelen ser largos?

–No, yo soy muy corto. Envío tres letras y ya está. (E1, 2023)

–¿Tus comentarios en redes suelen ser cortos o extensos?

–No, solamente miro. Uso *Whatsapp*. Mensajes, lo más abreviados que puedo. Invento alguna abreviatura, por ahí parezco cortante y se quejan, pero se entiende el mensaje. (E2, 2023)

Asimismo, un nutrido grupo de entrevistados (11) manifestó no comentar en redes sociales e, incluso, no utilizarlas. Otros mencionaron el uso de redes sociales como algo propio de una etapa previa ya superada, una actividad que realizaban “antes”, posiblemente en los albores de su adolescencia.

–¿Hacés comentarios en redes sociales?

–Cuando tenía *Twitter* lo hacía.

–¿Cortos o largos?

–Bueno, la capacidad que te da *Twitter* creo que son ciento y pico de caracteres, no son muchos.

–*Esos tuits que escribías, ¿para qué eran? ¿Cuál era el motivo?*

–Debatir y.... divertir a la gente. (E25, 2023)

Ahora no estoy haciendo muchas [publicaciones en redes sociales], pero antes sí solía, como que bastante. [Usaba] textos breves, con emojis. (E15, 2023)

Otros entrevistados explicaron que utilizan las redes sociales por cuestiones laborales (prácticas profesionalizantes), lo que determina el uso que hacen de estas:

No, no me manejo tanto en las redes. En el trabajo, sí. [Escribo] Muy cortito, [textos] sencillos y listo, como para que el público lo entienda, como un entretenimiento. (E16, 2023)

Quienes sí manifestaron usar las redes sociales, aducen que lo hacen de un modo acotado y como comentadores de publicaciones de otros antes que como autores de sus propias creaciones:

–*¿Tus comentarios en redes suelen ser cortos o extensos?*

–Cortos. (E17, 2023)

–Cortos, muy pocas veces hago comentarios. (E18, 2023)

–No, cortos, sí, sí, cortos creo. Siempre voy a lo fijo. (E29, 2023)

–Sí, en las historias que subo a *Instagram*.

–*¿Cortos o largos?*

–Son esos comentarios cortos. (E23, 2023)

–*¿Tus comentarios en redes suelen ser cortos o extensos?*

–La verdad, no me gusta mucho compartir mis ideas por redes sociales porque me parece algo innecesario. Aparte, no veo el sentido de estar comunicándole a todos lo que hago, pero a veces posteo cosas y casi siempre son cortas. Porque si ponés algo largo, la gente no lo lee. Entonces, si ponés algo corto, la gente lo lee y puede pasar la historia. (E21, 2023)

En las representaciones de los estudiantes, la escritura se vincula con ámbitos de circulación reducida antes que con redes sociales. La elección del entorno de escritura analógico o digital (Cassany, 2000) que realizan puede entenderse, también, en el contexto de la representación de que la mediatización de la palabra escrita supone una protección ante

lo lesivo que, para sus subjetividades, podría resultar cualquier otro tipo de exposición más espontánea.

5.3. Dalo por hecho: asunciones de sentido sobre la escritura en el nivel secundario

Si bien las etapas de la alfabetización son abstracciones (Zamero, 2022), esta distinción resulta útil para establecer qué conocimientos es esperable que se construyan en un determinado momento. Así, en la práctica de la escritura en la alfabetización avanzada se procura que las personas alcancen, desde el cuarto grado de la educación primaria, un nivel cada vez más autónomo en su expresión, ya sea esta personal o académica. Además, esta etapa supone la realización de una serie de operaciones que, muchas veces, los docentes dan por adquiridas, sobre todo cuando quienes escriben se encuentran cercanos a egresar del nivel secundario.

El Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientada de la provincia de Santa Fe (2014) propone que los estudiantes adquieran competencias lingüística, cognitiva, comunicativa y sociocultural “para su mejor integración e inclusión social, su desempeño en el mundo del trabajo o en el estudio” (p. 121) y que la escritura sea reconocida en su función epistémica. Esto habilita el interrogante respecto de si los estudiantes a punto de egresar conciben a la escritura como una forma de construir conocimiento y si se consideran preparados para las demandas de producción textual de la vida laboral y/o universitaria. Por eso les pedimos, en primer lugar, que seleccionaran, entre una serie de opciones, aquellas que mejor representaran lo que les permite la escritura, sin limitar su elección a una sola. Sobre 30 respuestas obtenidas a la pregunta “¿Qué te permite escribir?: organizar información, crear, expresarte, desahogarte, comunicar claramente algo, aprender, demostrar lo aprendido, debatir, defenderte, peticionar, etc.”, los resultados fueron los siguientes:

| Escribir permite: | |
|----------------------------|------------------|
| Expresarte. | 16 entrevistados |
| Crear. | 10 entrevistados |
| Desahogarte. | 9 entrevistados |
| Comunicar claramente algo. | 8 entrevistados |
| Organizar información. | 6 entrevistados |
| Aprender. | 5 entrevistados |
| Mostrar lo aprendido. | 5 entrevistados |
| Debatir. | 5 entrevistados |
| Defenderte. | 4 entrevistados |
| Peticionar. | 2 entrevistados |

Tabla N°18: elaboración propia en función del análisis

Los estudiantes priorizaron en sus respuestas aspectos que se vinculan con una escritura personal (el desahogo y la expresión) y también privilegiaron la creación. Por un parte, esto entra en tensión con lo expresado respecto de los propósitos de escritura (Tabla N° 14), entre los que la escritura catártica fue bastante menos seleccionada que otras opciones, y la escritura que se practicaba en la escuela o a instancias de esta superaba la que se realizaba por motivación personal. Por otro lado, el análisis de los datos permite distinguir aquellas posibilidades que habilita la escritura, y que se corresponden con la vida académica, que quedan relegadas en la selección realizada. Así, facetas que se vinculan con la escritura entendida en su valor epistemológico (organizar información, aprender y debatir) son seleccionadas en menor medida que comunicar claramente algo o demostrar lo aprendido, acciones que se relacionan con lo que Bidiña y Zerillo llaman un modelo de escritura para “decir el conocimiento” (2013, p. 85). Se infiere, entonces, que la escritura se representa más como un medio para reproducir el conocimiento (Bidiña & Zerillo, 2013) que, para producirlo, pero que sobre todo se la considera de modo privilegiado como una herramienta para tramitar cuestiones personales o emocionales.

Por otra parte, les preguntamos a los entrevistados respecto de su autopercepción como escritores a punto de encarar la vida laboral y/o la continuidad de estudios superiores. Los interrogantes planteados fueron: “Tu dominio de la lengua escrita, ¿te parece suficiente o adecuado para continuar estudios o realizar trabajos? ¿Sentís que te inhabilita para alguno de estos?”. Realizamos el siguiente relevamiento de las 30 respuestas obtenidas:

| El nivel actual de escritura | |
|---|------------------|
| Permite seguir estudiando. | 16 entrevistados |
| Permite comenzar a estudiar, pero se debe mejorar. | 8 entrevistados |
| Impide o dificulta notoriamente la continuidad de estudios. | 6 entrevistados |

Tabla N°19: elaboración propia en función del análisis.

Entre las respuestas, encontramos algunas en las que se vislumbran representaciones optimistas, en las cuales el deseo se antepone a la experticia:

–*¿Tenés que mejorar algo en la manera en que escribís hoy?*

–No, creo que lo hago bastante bien (...) para continuar estudios... sí, yo creo que sí [voy a estar preparado] porque al hacer una carrera que a mí me gusta anotaría todo. (E1, 2023)

–*Tu dominio de la lengua escrita, ¿te parece suficiente o adecuado para continuar estudios o realizar trabajos? ¿Sentís que te inhabilita para alguno de ellos?*

–Si tengo que escribir, me saldría. Sí, re, por la idea básica de que es algo que me gusta [se refiere a la carrera universitaria que piensa estudiar]. (E10, 2023)

Solo en un caso aparece una clara concepción de la escritura como un proceso perfectible, pero en el que se han construido aprendizajes que justifican el optimismo:

–(...) yo siento que durante toda mi vida mejoré mucho mi forma de escribir y mi escritura. Obviamente tengo ciertos errores, que los sigo corrigiendo, pero siento que mi escritura mejoró mucho durante los años.

–*Sentís que tenés una buena base...*

–Sí.

–*Bien. ¿Tu dominio de la lengua escrita te parece suficiente o adecuado para continuar estudiando?*

–Sí, me parece suficiente y adecuado, más que nada por los conocimientos que tengo acá en la escuela y por los conocimientos a que me va a llevar. Y en base a eso, también, cuando arranque la carrera a estudiar, también me va a llevar a poder, digamos, socializarlos en varias materias. (E30, 2023)

Otras respuestas exponen el reconocimiento de aspectos deficitarios en las prácticas escriturarias, identificables de manera concreta, que les posibilitaría a los entrevistados comenzar estudios pero que, según consideran, debieran resolver satisfactoriamente para continuar con un desempeño adecuado al nivel de estudios en que se encuentran:

–*¿Tu dominio de la lengua escrita te parece suficiente o adecuado para continuar estudios o realizar trabajos?*

–Sí.

–*¿Sentís que te inhabilita para alguno de ellos? ¿O que te puede poner algún obstáculo o hacerte complicado algo? Por ejemplo, si pensás seguir estudiando.*

–Y, puede ser. Me cuesta mucho a la hora de leer un texto y tener que hacer cuadros, por ejemplo. Te lo sé dividir, pero no te lo sé escribir. (E17, 2023)

–Y, yo creo que habría que reforzar un poquito más la manera de escribir, pero para arrancar, estoy. (E3, 2023)

–Me parece que es adecuado, pero sí, sí, o sea, creo que sí, pero por ahí, si empezamos a hablar de materias o trabajos, obvio que necesito aprender cosas nuevas, pero me refiero a que es suficiente, suficiente es. Ahora, por ahí uno puede mejorarlo. (E29, 2023)

–Se podría mejorar. Creo que me alcanza [para empezar la universidad]. (E7, 2023)

–Tengo que seguir mejorándola. No hablo de terminología, porque terminología, cuando escribo, soy de usar terminología específica, por ahí no las palabras sino la manera en la que se expresa. (E8, 2023)

Del grupo de entrevistados que considera que la manera en que escribe le impediría la continuidad de sus estudios superiores (seis respuestas), transcribimos algunos fragmentos en los que se explicitan los obstáculos que detectan:

–*¿Tu dominio de la lengua escrita te parece suficiente o adecuado para continuar estudios o realizar trabajos? ¿Sentís que te inhabilita para alguno?*

–Para mí, [me inhabilita] para la universidad.

–*¿Por qué sentís que te inhabilita? ¿O qué crees que te falta?*

–Me falta... Mejor comprensión de las palabras. Y no tener tantas faltas de ortografía. (E18, 2023)

–Siento que me falta.

–*¿Y para trabajar?*

–También. Creo que... Primero porque yo fui a tres escuelas, fui al Colegio Nacional y allá era otro método de estudiar. Y acá es más tranquilo, falta más exigencia acá.

–*Pero, ¿sentís que no podrías estar en la universidad con lo que sabés?*

–Y, no, siento que no.

–*¿Pensás seguir estudiando en la universidad?*

–Sí, después de este año, pero arrancarlo en el siguiente. Quiero estudiar Psicología. (E28, 2023)

–*¿Creés que es necesario mejorar la manera en que escribís hoy?*

–Sí, para no tener vergüenza, para tener más seguridad.

–*Tu dominio de la lengua escrita, ¿te parece suficiente o adecuado para continuar estudios o realizar trabajos? ¿Sentís que te inhabilita para alguno de ellos?*

–Sí, no es suficiente para estudiar, pero sí para trabajar. Porque no me siento segura con los escritos, por ahí hay momentos donde no sé cómo seguir un texto. (E5, 2023)

–*¿Creés que es necesario mejorar la manera en que escribís hoy?*

–Sí, seguramente.

–*Tu dominio de la lengua escrita, ¿te parece suficiente o adecuado para continuar estudios o realizar trabajos?*

–No, hay que mejorar muchas cosas: información, por ejemplo, o si tengo que preguntar, leer (...). (E11, 2023)

De sus aportes en las entrevistas se registra que no todos los estudiantes tienen una representación de sí mismos como escritores que pueden desempeñarse de forma autónoma. Incluso, una buena cantidad avizora un horizonte en el que es imprescindible mejorar aspectos puntuales de la escritura para no tener obstáculos en la continuidad de los estudios ni en el mundo laboral, debido a su desempeño en esta práctica. Sin embargo, la mayoría (16 entrevistados) estima que está en condiciones de comenzar y que cuenta con la capacitación necesaria para la vida universitaria.

En algunas entrevistas se expresa una suerte de autocrítica despreocupada: "(...) te digo la verdad estoy en quinto y no sé cuándo va un punto y aparte y todo eso. Así que imaginate cómo será mi carpeta" (E26, 2023). Por otro lado, aparece una reflexión más negativa sobre la propia capacidad escrituraria:

–[Lo más difícil] podría ser armar una oración en torno a algo. Por ejemplo, ayer, creo que era, tenías que escribir una frase. Y nunca se me ocurrió ninguna frase. (...) No me sale pensar y escribir lo mismo.

–¿Cómo te sentís cuando te pasa eso?

–No, mal, pero pienso que por ahí podría reforzar eso de buscar la palabra para ver de qué modo escribir. O sea, no sé si mal al punto de ponerme muy mal, pero mal. (E4, 2023)

De manera mayoritaria, los estudiantes entrevistados se representan a sí mismos con un dominio de la lengua escrita que requiere mejoras y ajustes, pero que es adecuado para comenzar su educación de nivel superior.

Respecto de la necesidad de modificaciones en su manera de escribir, de forma complementaria a las indagaciones anteriores, obtuvimos 25 respuestas sobre los aspectos de la escritura que consideran que podrían mejorar. La tabla que sigue organiza esas respuestas:

| ¿Creés que es necesario mejorar la manera en que escribís hoy? | | | |
|---|------------------------------|-------------------------|-----------------|
| No debo cambiar | No sé si debo cambiar | Debo mejorar: | |
| 4 entrevistados | 1 entrevistado | Ortografía. | 7 entrevistados |
| | | No específica. | 6 entrevistados |
| | | Extensión. | 2 entrevistados |
| | | Caligrafía. | 2 entrevistados |
| | | Vocabulario. | 2 entrevistados |
| | | Concederle importancia. | 1 entrevistado |

Tabla N°20: elaboración propia en función del análisis.

Transcribimos algunas respuestas en las que se identifican estas concepciones y creencias:

–¿Creés que es necesario mejorar la manera en que escribís hoy?

–Sí.

–¿Cómo lo harías o por qué?

–Porque capaz siento que me falta algo para seguir escribiendo un poco más, o esas cosas, pero...

–¿Algo como qué?

–Y, por ejemplo, los textos de la escuela.

–¿Qué sentís que te falta?

–Y capaz que, no sé si comprenderlos más, pero darle más importancia. Capaz no veo la hora de terminar, irme a mi casa, es en lo único que pienso. Capaz si yo le doy más importancia, le encuentro otra vuelta. (E17, 2023)

–Sí, por ahí el vocabulario con el que uno escribe, viste que por ahí uno puede escribir algo de cierta forma y en la escuela tiene que escribir de otra. Yo, a veces, suelo responder de la misma forma que le escribo a un amigo, y bueno eso habría que mejorarlo. (E2, CP, 2023)

–Sí, la ortografía. (E7, 2023)

–Me falta más formalidad en la estructura, porque se mezcla todo lo que escribo. (E8, 2023)

–Tendría que mejorar el vocabulario y tener más conocimientos para poder escribir, porque lo que a mí no me beneficia es que como yo no leo tanto, utilizo palabras sencillas. (E6, 2023)

–Tendría que mejorar mi manera de usar un poco más la información que sé y no ser tan breve, y buscar palabras nuevas y sinónimos, no siempre lo básico, lo simple. (E15, 2023)

Las cuestiones que los estudiantes estimaron necesario mejorar tienen que ver con el aspecto normativo de la escritura (siete respuestas) y con otras más superficiales como la caligrafía. En relación con la corrección ortográfica, esta problemática atraviesa recurrentemente algunos de los discursos de los entrevistados y se asocia con un aspecto externo y/o estético, no estrictamente lingüístico: si un texto tiene errores “queda mal”, “se ve feo” y entonces hay que transcribirlo, pero no se considera, necesariamente, que esté mal escrito. Además, las representaciones sobre esta cuestión exponen lo que Alisedo (2022) considera la idea más clásica sobre la ortografía, que se vincula con la noción de regla

ortográfica “que se ignora o que se aprende y que se olvida en la mayoría de los casos” (p. 115). Así, encontramos, un caso en el que se expresa la imposibilidad del dominio del sistema ortográfico, el olvido de ciertas reglas: “[Tengo que mejorar mi manera de escribir] primero, por los horrores que tengo en la carpeta, los acentos, los puntos, todas esas cosas. Y... Sí, más por eso (...) me falta [seguir aprendiendo para escribir en la universidad]” (E26).

La ortografía es parte fundamental de la palabra escrita, ya que garantiza la transmisión no ambigua de los enunciados. Sin embargo, para los entrevistados pareciera representar más bien un aspecto accesorio a la lengua en el nivel secundario, con una relevancia mayor en la universidad, pero del que no logran desentrañar su impacto en el sistema lingüístico.

Retomando la cuestión de la continuidad de estudios, si bien la mayoría consideró que el modo en que escribe le permitiría afrontar una instancia formativa del nivel superior (16 respuestas), otro grupo asumió necesitar mejoras. Sin embargo, son más quienes reconocieron esa necesidad como una cuestión del presente (20 respuestas) y no como un requisito del futuro (ocho respuestas).

5.3.1. Expectativa y realidad

Quienes respondieron las entrevistas alternaron entre la opción de estar en condiciones de iniciar estudios superiores, pero necesitar mejoras y quienes, lisa y llanamente, consideran que ya están preparados para asumir la alfabetización académica. Resulta interesante poner en diálogo esta idea que, como futuros estudiantes universitarios, sostienen los informantes con los datos estadísticos correspondientes a la ciudad de Rafaela en cuanto a la continuidad de los estudios.

El Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local (ICEDEL) de Rafaela se originó en 1997 como parte de una iniciativa del gobierno de ese momento, aprobada por el Concejo Deliberante de la ciudad, y pretende generar información para la toma de decisiones en lo que a formación de capital humano se refiere. Entre las acciones que llevan adelante, realizan anualmente una encuesta a estudiantes que egresaron del nivel secundario. Esta herramienta “refleja la intención de continuar estudiando una carrera de nivel superior y/ o trabajar de todos los alumnos que finalizan estudios medios” (ICEDEL, 2023) en la ciudad y se constituye, de ese modo, en un dato estadístico sumamente valioso.

En el estudio correspondiente a 2023, se registró que el 80,8% de los estudiantes secundarios de Rafaela próximos a finalizar sus estudios (la encuesta se llevó a cabo en octubre de ese año) manifestó su deseo de continuar estudiando; el 83% se inclinó por una carrera universitaria y el 74,3% eligió Rafaela como lugar para continuar su formación.

De los estudiantes entrevistados para esta tesina, 30 en total, 18 (60%) manifestaron su deseo de seguir estudiando (todos en instituciones de la localidad de Rafaela, debido a la amplia oferta académica con la que se cuenta y a los costos que implica hacerlo en otra

localidad), inclinándose de manera notoria por carreras universitarias; 11 no contestaron o aún no habían tomado una decisión al respecto y uno manifestó que seguiría trabajando, puesto que ya lo hacía.

Las entrevistas realizadas para este trabajo fueron muy cercanas en el tiempo al trabajo de campo del ICEDEL y, si bien el universo abordado por esta institución es ampliamente mayor que el que abarca nuestra investigación, creemos oportuno mencionar que, entre los entrevistados para nuestro análisis, el deseo de proseguir con sus estudios es bastante menor que lo que arroja el citado estudio, mientras que la elección de la localidad que manifiestan los estudiantes a quienes consultamos no admite ni un solo matiz. Por otra parte, entre quienes manifestaron su inclinación por la continuidad en su formación académica, solo el 10% sostuvo que elegiría casas de estudio privadas. Habida cuenta de la ya referida proveniencia heterogénea en cuanto a barrios, nivel de ingresos, nivel de estudio alcanzado por los adultos referentes de los estudiantes, este dato resulta relevante. Por otra parte, el deseo manifiesto de continuar estudiando va de la mano con la representación de los entrevistados respecto de un dominio suficiente de la habilidad de escritura, al menos para iniciarse en la vida universitaria.

El ICEDEL realiza también el seguimiento a estudiantes que finalizaron sus estudios medios, y los contacta para corroborar la situación que mantienen al año siguiente. Se estima que esos nuevos resultados, a obtenerse a finales de 2024, permitirán profundizar las interpretaciones sobre la relación, en principio directa, entre las representaciones sobre alfabetización avanzada y el deseo de continuidad de estudio de los entrevistados. Aunque los resultados del seguimiento no son determinantes para la finalización de esta investigación, resultan un aporte estadístico que permite proyectar interacciones posibles en la complejización del análisis de aspectos diversos del estudiantado local al cierre del nivel secundario.

5.4. Escribir en la escuela: tensiones entre el *copy & paste* y la creación

En relación con los diferentes abordajes teóricos de la enseñanza de la escritura, Zamero (2022) reconoce la existencia de convergencias entre distintos estudios y destaca que estos trabajos otorgan relevancia al contexto en el que se realiza la escritura, reconocen la existencia de los procesos de planificación, textualización, revisión y edición, y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Durante la alfabetización avanzada, los estudiantes afianzan y autonomizan de manera paulatina la práctica de la escritura, que no se concibe como un producto sino como un proceso, puesto que la obtención de un texto es el resultado de un trabajo que implica marchas y contramarchas, a la par de la constante lectura y relectura de lo escrito. Si bien los

niveles o etapas de la alfabetización no pretenden de modo alguno invisibilizar la heterogeneidad de aprendizajes que ocurren en las aulas, debido a la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de enseñanza, se espera que, al egreso del último nivel obligatorio de la educación en Argentina, la alfabetización avanzada se haya cumplimentado de modo tal que permita, a quienes así lo decidan, iniciarse en la alfabetización académica. Esta situación se encuentra, incluso, sugerida en el artículo 30, inciso d)¹⁵, de la LEN. Nos preguntamos, entonces, cómo estos estudiantes próximos a egresar se representan la actividad de escribir particularmente dentro de la escuela, qué importancia le asignan y qué preocupaciones tienen en relación con esta práctica.

De sus comentarios emerge una representación de la escritura distante de su reconocimiento como un proceso que implica planificación y revisión. Antes bien, en el § 5.1 ya se mencionó su asociación a ideas de prácticas de catarsis o como paso inevitable para la aprobación y se señaló que pocos estudiantes reconocen su valor epistémico. El modo en que la conciben no es el producto de una expresión espontánea, sino que guarda relación con la práctica escrituraria que ejercen a diario.

Durante las entrevistas se les preguntó a los alumnos por las actividades que más realizan cuando escriben en la escuela. Si bien existen diferencias en sus aportes según las instituciones de las que provienen, prevalece la noción de que escribir en la escuela es, mayoritariamente, reformular con vocabulario propio un texto fuente, concepción que convive con la de su mera transcripción. En la tabla que sigue, sistematizamos la información obtenida:

| Quando escribís en la escuela, ¿qué considerás que hacés en mayor medida? | |
|--|-----------------|
| <i>Escuela Técnica</i> | |
| Transcribir información de un texto fuente. | 9 entrevistados |
| Responder con palabras propias preguntas sobre un texto leído. | 6 entrevistados |
| Crear algo nuevo. | 1 entrevistado |
| <i>Escuela Orientada</i> | |
| Transcribir información de un texto fuente. | 5 entrevistados |
| Responder con palabras propias preguntas sobre un texto leído. | 9 entrevistados |
| Crear algo nuevo. | ----- |

Tabla N°21: elaboración propia en función del análisis

La mayoría de los entrevistados asocia la actividad que más realiza en la escuela con la reformulación (15 respuestas). Es decir, la escritura con palabras propias –generalmente más sencillas y directas, o en algún caso aclaratorias o amplificatorias– del mismo contenido

¹⁵Artículo 30, inciso d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

semántico del texto fuente. Es de destacar que los alumnos de la escuela secundaria orientada (nueve entrevistados), principalmente, asocian reformulación con escritura escolar.

El uso de la reformulación es una estrategia propia de la alfabetización avanzada, adquirible desde el segundo ciclo del nivel primario, útil en el abordaje de textos de estudio y en la construcción de resúmenes que integran información de fuentes diversas (Melgar, 2005). Algunas respuestas en las que se evidencia la implementación de la estrategia de la reformulación fueron: “No, leo el texto e interpreto, y con lo que entendí hago con mis palabras” (E27, 2023). “Depende la materia, porque por ahí nos piden que con tus palabras y sí lo puedo hacer, o a veces [tenemos que] transcribir y entonces uso las dos” (E26, 2023). “Y, lo hago con mis palabras” (E20, 2023). En las intervenciones en las que los entrevistados manifestaron transcribir se evidencia un intento de combinación con la reformulación: “Y... En parte, copio y pego, pero en parte, busco armarlo yo” (E24, 2023). “Yo leo y copio y lo voy cambiando un poco y voy explicando con mis palabras. Voy haciendo una mezcla” (E22, 2023). En estas respuestas no es posible distinguir si la reformulación no se desarrolla plenamente porque resulta dificultosa, por desgano, o “porque copiar y pegar es más fácil” (E23, 2023).

En las respuestas de las que se recupera una representación de escritura escolar como transcripción se presentan afirmaciones como las siguientes: “No, yo creo que es más copiar, leer una fuente y escribirlo” (E4, 2023). O: “Siempre busco por internet así que te diría copiar y pegar, por ahí. A veces lo intento expresar con mis palabras, pero principalmente es así” (E29, 2023). “La primera, transcribir información de un texto fuente” (E11, 2023). “O sea, transcribo la pregunta en forma de respuesta y copio y pego” (E25, 2023). “Transcribir. Porque para trabajos a veces buscás en Google y transcribís lo de Google o transcribís lo de los textos que te dan” (E21, 2023).

La reformulación es una actividad cognitiva más compleja que la copia puesto que supone un trabajo de apropiación del texto fuente, pero un alto número de entrevistados (14 en total) señaló la transcripción como una de las tareas que más realiza cuando se escribe en la escuela. Esta actividad, a la que coloquialmente los entrevistados refieren como “copiar y pegar”, no solo implica un menor esfuerzo, sino que, en ocasiones, se realiza de modo apresurado porque se asume que ya todo está aclarado y resuelto por la información del texto fuente. La selección a veces equívoca de información, la descontextualización y el menor trabajo cognitivo que implica la transcripción no son deseables en un escritor que ha ganado autonomía. Además, como indica Bejarano Petersen (2017), el *copy & paste* propone una lógica textual cuyo riesgo es silenciar la voz de quien debiera hacer emerger la suya junto con aquellas cuya selección convoca.

Por otra parte, si bien la reformulación es importante, otras actividades propias de un escritor en una instancia avanzada de alfabetización quedan por fuera de las respuestas que

brindaron los estudiantes a lo largo de los encuentros. Así, los entrevistados no reconocieron planificar sus textos, revisarlos, establecer relaciones entre conceptos o materias, reescribirlos. Pueden, en cambio, determinar con bastante precisión cuáles son aquellos textos que más les cuesta escribir. Inquirimos al respecto y, sobre 28 respuestas, relevamos la información que organizamos en la siguiente tabla. Aclaremos que algunos entrevistados propusieron más de un texto como dificultoso.

| ¿Cuáles son los textos que más te cuesta escribir? | |
|---|------------------|
| Textos argumentativos / de opinión. | 12 entrevistados |
| Cuento. | 4 entrevistados |
| No me cuesta escribir. | 3 entrevistados |
| Respuestas. | 2 entrevistados |
| Textos autobiográficos / personales. | 2 entrevistados |
| Todos. | 2 entrevistados |
| Armar una oración sobre un tema indicado por el docente. | 1 entrevistado |
| Textos de materias técnicas. | 1 entrevistado |
| Textos extensos. | 1 entrevistado |
| Textos que integren información de distintas fuentes. | 1 entrevistado |

Tabla N°22: elaboración propia en función del análisis.

En las respuestas se evidencia que los entrevistados advierten la dificultad de la escritura en las instancias de producción final. Con bastante decisión refirieron al texto argumentativo como el tipo de texto cuya redacción consideran más compleja, pero no se detuvieron en las circunstancias de su elaboración o en los avatares que les propone su producción, por lo que concluimos que no hay una concepción procesual de la escritura. Los entrevistados exponen que lo más complejo es: “Argumentar. Lo más difícil del texto argumentativo es argumentar” (E5, 2023). Bajo la tautología superficial de la expresión se esconde la dificultad para desarrollar fundamentos lógicos, variados, enriquecidos con el uso de estrategias discursivas que, en última instancia, permitan sostener una postura personal o rechazar de manera justificada aquello con lo que no se está de acuerdo. También sostienen: “Argumentativo. Porque tengo que buscar la afirmación para argumentar lo que quiero decir” (E7, 2023). “Los argumentativos, porque tienen muchas reglas, y algunas me salteo, algunas me olvido. Y me olvido de acomodar... ¡Un lío en la cabeza! Ahí reescribo mucho” (E15, 2023). En ocasiones, la dificultad se representa como un déficit que el estudiante percibe a partir de una exigencia que considera elevada: “Los [textos más difíciles de escribir son] argumentativos. ¿Por qué? Creo que no tengo el nivel que te exige la profesora, a veces no está muy acorde a lo que

vemos” (E16, 2023). Este ejercicio arduo también es representado como un desafío que se vislumbra estimulante:

–[Lo más difícil de escribir] Para mí, un ensayo con introducción, con tesis, con cuerpo y con una conclusión final.

–*Bien, ¿por qué?*

–Porque siento que tenés que buscar un argumento propio, tenés que buscar el cuerpo, el texto, tenés que pensar bien qué conclusión vas a poner al final. Es todo un tema de redacción bien hecha y también ver de qué tema se va a hablar, digamos, en ese sentido. Pero, siendo sincera, es... plantear una idea y defenderla a morir con uñas y dientes. (E30, 2023)

El discurso argumentativo, según Alvarado y Yeannoteguy (2005), está basado en el deseo de persuadir o en la intención de consensuar opiniones. Su importancia, entonces, es prioritaria en las sociedades democráticas, en las que defender el propio juicio resulta fundamental. Sin embargo, en las entrevistas se presentaron expresiones como las que siguen, en las que argumentar o proponer fundamentadamente una posición personal se concibe como algo que no se sabe cómo hacer, o en lo que el sujeto queda expuesto por su forma de pensar:

Porque, no sé, yo sé en lo que creo. Por ejemplo, en Filosofía estamos estudiando la creencia. Y tenés que defender lo que creés. Y yo sé en lo que creo, pero no sé cómo expresar al otro en qué creo. (E21, 2023)

Quizás [los más difíciles sean los textos] de opinión porque si nos ponemos a pensar, al fin y al cabo, puede traer otros pensamientos a través de los otros y a eso vas a tener que saber responder y te pueden atacar. (E 29, 2023)

Sobre esta dificultad, los estudiantes sostuvieron afirmaciones como la siguiente: “La verdad es que cuando tenés que opinar de algo, lo que sea, a veces cuesta interpretar el texto y que quede entendible”. (E3, 2023)

Como la escritura se vincula con la lectura, también se registró una representación que asocia la dificultad a la cantidad de información que debe leerse y recopilarse. Así, la confección de resúmenes y de otros textos informativos de considerable extensión se vislumbró como compleja: “Los más largos (...) Porque tenés que sacar mucha información” (E3, 2023). “Y por ahí los de información. Porque... Tengo que recopilar de acá, un poquito allí, otro poquito allá. Y uno lo tiene que leer para decir, bueno, esto entra. Y armarle la coherencia”. (E24, 2023)

Además, se mencionaron como de mayor complejidad los textos de impronta personal, es decir, aquellos que se refieren a algún aspecto de la experiencia vital o la expresión de sentimientos; y también, textos netamente ficcionales, sobre todo narrativos. Sobre estos se señalaron como causas de la dificultad la extensión, la necesidad de recurrir a un vocabulario de uso infrecuente para ellos, y la imposibilidad de desarrollar o continuar las ideas. En el espectro de lo considerado “difícil”, se explicitaron visiones que no asignaban ninguna dificultad a la escritura y, por otro lado, asociaciones que la vincularon con una tarea prácticamente imposible: “A mí me cuestan todos los textos (...) nunca me llevo con los textos. Soy sincera, es el primer año que no me llevo con los textos. No me gusta” (E22, 2023). Resulta significativo que, a poco de egresar, sea la primera vez que se percibe una dificultad con la escritura de todos los textos que circulan en el ámbito escolar.

Por otra parte, para poder describir y analizar qué escriben efectivamente los estudiantes en las aulas, en esta investigación se decidió observar las carpetas de quienes así lo aceptaran. Solo fue posible concretar esta actividad en la escuela secundaria orientada, por lo que se relevaron las carpetas de la mitad de los entrevistados en cada modalidad. Se confeccionó una tabla, organizada con los tipos de actividades que implican la escritura de textos y con la descripción del material que aparece por orientación y por materias. Para consignar el orden de las asignaturas, se siguió el de aparición en la primera carpeta analizada en cada modalidad. Antes de exponer la tabla sintetizadora, resulta oportuno mencionar que varias de las carpetas tienen en el inicio un grupo de hojas sueltas (no enmarcadas por rótulo de asignatura alguna). Suele tratarse de trabajos prácticos y evaluaciones. En algunos casos también se colocan en ese espacio inicial borradores de actividades y consignas escolares.

| Modalidad Economía | | | | |
|----------------------------|---|--|--|--|
| Materia | Actividades | | | |
| | Carpeta 1 | Carpeta 2 | Carpeta 3 | Carpeta 4 |
| S.I.C.¹⁶ | Hojas sueltas de trabajos prácticos de temas contables (confección de facturas, remitos, asientos). | Hojas sueltas al final de la carpeta y apuntes sobre los temas trabajados en clase en el cuaderno. | Casi no hay hojas de la materia, solo la evaluación diagnóstica, tomada al inicio de las clases para recuperar saberes del curso anterior (implica | Ejercitación contable y fotocopias de contenidos teóricos y prácticos de la materia. |

¹⁶ Sistema de información contable.

| | | | | |
|----------------------------|--|---|---|---|
| | | | lectura de texto periodístico y actividades). | |
| O.C.L.¹⁷ | Fotocopias de otras materias. Temas de materias diferentes a cargo del mismo docente escritos en una sola hoja. | No se encuentra material en la carpeta. | No hay espacio asignado a la materia. | No hay espacio asignado a la materia. |
| Lengua y Literatura | Cuestionarios, cuadros de resolución personal y otros de elaboración colectiva, y textos encargados por la materia de los que, en algunos casos, se encuentran los borradores con versiones previas. Correcciones con repreguntas. | Hay algunas hojas de la materia dentro de la asignatura Administración. Contienen esquemas y cuadros que se copiaron del pizarrón y fueron hechos por el docente. | Transcripción de conceptos del pizarrón, trabajos prácticos de temas de la materia, actividades de escritura sueltas (sin la consigna pero que muestran continuidad y pertenencia a los temas de la materia), cuestionarios y esquemas, correcciones con pedidos de relectura, anotaciones al margen. | Trabajos de escritura de textos de opinión y ficcionales a partir de la lectura de textos literarios abordados en la materia, cuestionarios, transcripción de conceptos y esquemas. |
| Matemática | Solo el folio con evaluaciones. Algunas hojas con ejercitaciones sueltas. | Hojas de Derecho y de Lengua y Literatura. | Ejercitación. Una sola explicación escrita en la que se presenta y define un tema. | Ejercitación y definiciones. |
| Derecho | Cuestionarios resueltos con repreguntas del docente. No se retoman en producción nueva del estudiante. | Transcripción de conceptos, esquemas, devolución del docente en comentarios | Hojas de Inglés. | Desarrollo teórico, esquemas, cuadros, análisis de noticias, devoluciones |

¹⁷ Orientación en contextos laborales.

| | | | | |
|-----------------------|--|---|---|---|
| | | en los márgenes, consignas sin resolver. | | del docente desarrolladas en los trabajos. |
| Inglés | Actividades lúdicas (sopa de letras, grillas), algunas fotocopias con actividades incompletas, evaluaciones. | Juego de fotocopias de la materia (las fotocopias son páginas de manuales ¹⁸ en inglés y otras actividades preparadas por el docente), vocabulario y hojas de Lengua y Literatura. | Vocabulario y ejercitación (generalmente, unir con flechas, completar oraciones, responder o formular preguntas). | Vocabulario, ejercitación (generalmente, unir con flechas, completar oraciones, responder o formular preguntas) y fotocopias. |
| Administración | Síntesis de fotocopias de contenido teórico de la materia, cuestionarios y esquemas. | Fotocopias sueltas de contenido teórico de la materia ¹⁹ , hojas del curso anterior, hojas de otra materia (Lengua y Literatura) evaluaciones, y apuntes o notas de la materia tomadas durante la clase. Hojas sin orden de otras materias que alternan evaluaciones y ejercitación. Borradores corregidos en lápiz por la | Un juego de fotocopias de material teórico de la materia. | Ejercitaciones (parten de situaciones posibles en una empresa, e implican el manejo de documentación y formularios contables) y apuntes de clase. Hay hojas de O.C.L. |

¹⁸ Habitualmente, los libros de Inglés para la escuela secundaria se componen de dos volúmenes; uno de lecciones (o libro del estudiante) y otro de ejercicios. Los alumnos tienen fotocopias que provienen de este último.

¹⁹ El material bibliográfico de lectura de la materia es un cuadernillo de varias páginas, del que en la carpeta solo hay algunas.

| | | | | |
|----------------------------|---|---|---|--|
| | | docente sin reelaboración por parte del alumno presente en la carpeta. | | |
| Filosofía | Cuestionarios, esquemas que realiza el docente en el pizarrón y se copian en la carpeta y biografías de filósofos (los alumnos investigan, llevan información al aula y copian en la carpeta luego de elaborar una sola en la clase). | Cuestionarios y cuadros que completan los alumnos. | Desarrollos teóricos, esquemas que realiza el docente en el pizarrón y se copian en la carpeta, actividades sin resolver, cuadros que completan los alumnos, hojas de otras materias. | Esquemas que realiza el docente en el pizarrón y se copian en la carpeta, desarrollo teórico, cuadros que completan los alumnos y cuestionarios, correcciones del docente. |
| C.C.P.²⁰ | Cuestionarios, cuadros que completan los alumnos, resolución de dudas de vocabulario, acrósticos. | Cuestionarios y transcripción de ideas centrales de las fotocopias, cuadros que completan los alumnos. Hojas de otra materia (Filosofía) a cargo del mismo docente. | No hay espacio asignado a la materia. | Cuestionarios resueltos de modo incompleto. |
| Economía | Esquemas copiados del pizarrón que desarrollan conceptos, gráficos. | Tres hojas con conceptos teóricos desarrollados por el docente. | Cuestionarios resueltos de modo incompleto. | Desarrollos teóricos y fotocopias sueltas |

Modalidad Comunicación

| Materias | Actividades | | | |
|---------------------|---------------|--------------|-------------|---------------|
| | Carpeta 5 | Carpeta 6 | Carpeta 7 | Carpeta 8 |
| Prácticas de | Resolución de | No se asigna | Trabajos de | Hojas sueltas |

²⁰ Construcción de la ciudadanía y Política.

| | | | | |
|----------------------------|--|---|--|--|
| los lenguajes | questionarios y trabajos de escritura personal (autobiografía y escritos en primera persona sobre aspiraciones personales) con borradores que registran versiones anteriores al texto final. | un espacio para esta materia. | escritura personal (autobiografía y escritos en primera persona sobre aspiraciones personales de los que no se registra consigna). | de trabajos prácticos (questionarios sobre textos literarios) sin aparente conexión más que la numeración de las hojas, trabajo final de escritura personal (autobiografía) calificado y con devolución. |
| Lengua y Literatura | Cuestionarios, esquemas elaborados por el docente y copiados del pizarrón, trabajos de escritura de textos de opinión y personales a partir de textos literarios leídos en la materia (sus borradores están organizados en folio aparte), resolución de consignas. | Trabajos prácticos (escritura de textos de opinión y personales a partir de textos literarios leídos en la materia en folio aparte, sin borradores). Cuestionarios . | Repaso de conceptos. Actividades y cuestionarios, esquemas elaborados por el docente y copiados del pizarrón, trabajos de escritura de textos de opinión y personales a partir de textos literarios leídos en la materia, resúmenes. | Actividades de clase (cuadros a completar por el alumno), cuestionarios y trabajos de escritura personal a partir de textos literarios leídos en la clase. |
| Inglés | Una hoja con un trabajo práctico. | Vocabulario, comparaciones, explicación en español, ejemplos, ejercicios. | Vocabulario, evaluaciones, ejercicios y redacción de un texto breve en inglés. | Vocabulario, explicaciones en castellano, texto en castellano y su traducción al inglés. |
| M.I.C.²¹ | Apuntes sueltos (no guardan continuidad) que son copia de conceptos desarrollados en el pizarrón, fotocopias | Transcripción de textos breves del pizarrón, cuestionarios. | Síntesis de fotocopias con bibliografía de la materia, cuestionarios, actividades (lectura y | No se asigna un espacio para esta materia. |

²¹ Metodología de la investigación en comunicación.

| | | | | |
|----------------------------|---|---|--|--|
| | resaltadas, consignas y cuestionarios. | | análisis de textos periodísticos) y esquemas de desarrollos teóricos copiados del pizarrón. | |
| O.C.L. | Se habían prestado las hojas de esta materia a otro estudiante. | Trabajos prácticos resueltos sin otro tipo de material. | Fotocopias de material bibliográfico de la materia en un folio, continuidad de trabajos prácticos resueltos calificados sin devolución. | Hay hojas de la carpeta de otro alumno y la resolución de un solo trabajo práctico. |
| C.C.D.²² | Textos del pizarrón, esquemas realizados por el docente, cuestionarios, acrósticos, dibujos y material transcrito de búsquedas web. | No se asigna un espacio para esta materia. | Esquemas realizados por el docente, desarrollos teóricos, síntesis de material bibliográfico realizada por el alumno, cuestionarios, grilla y sopas de letras. | Esquemas realizados por el docente, cuestionarios. |
| O.E.C.²³ | Preguntas y respuestas, caracterizaciones (transcripción del pizarrón). | Preguntas, cuestionarios, esquemas realizados por el docente. | Esquemas realizados por el docente, cuestionarios, (solamente hay dos hojas). | Fotocopias en folio aparte con material bibliográfico de la materia, mensajes de índole personal (cartas y notitas) y un trabajo práctico de otra materia. |
| G.P.C.²⁴ | Trabajos prácticos de la materia (síntesis de información | Cuestionarios y cuadros del pizarrón y algunos | Trabajos prácticos de la materia (síntesis de | Trabajos prácticos de la materia (síntesis de |

²² Construcción de la ciudadanía y Derecho.

²³ Observatorio de experiencias comunicacionales.

²⁴ Gestión de productos comunicacionales.

| | | | | |
|-------------------|--|--|---|--|
| | web sobre redes sociales, medios de comunicación y análisis de películas) en folio aparte, transcripciones de conceptos teóricos, cuestionarios. | borradores de apuntes. | información web sobre redes sociales, medios de comunicación y análisis de películas), sin desarrollo teórico o fotocopias. | información web sobre redes sociales, medios de comunicación y análisis de películas). |
| Filosofía | Transcripción de conceptos y caracterizaciones hechas por el docente, esquemas copiados de pizarrón, cuadros que completa el alumno y biografías elaboradas a partir de aportes de búsquedas web de distintos alumnos. | Transcripción de conceptos y caracterizaciones hechas por el docente, esquemas copiados de pizarrón, cuadros que completa el alumno y biografías elaboradas a partir de aportes de búsquedas web de distintos alumnos. | Definiciones y esquemas transcritos del pizarrón, cuestionarios. Hay corrección de actividades. | Esquemas transcritos del pizarrón, actividades de clase (respuestas a preguntas, expresión de opiniones personales sobre el tema abordado; algunas, corregidas). |
| Matemática | Conceptos y desarrollo de ejercitación. | Conceptos y desarrollo de ejercitación. | Ejercicios. Instrucciones de procedimiento para resolución. Evaluaciones al final de la materia. | Ejercicios, gráficos e instrucciones de procedimiento. |

Tabla N°23: elaboración propia en función del análisis.

La descripción y el análisis de las carpetas de los estudiantes permite dar cuenta de la construcción de una representación del texto como producto que no requiere revisión y reelaboración. En estos materiales son escasas las actividades de escritura de textos personales (en § 5.5 se profundizará sobre la dificultad que supone este tipo de producción para los estudiantes). Solo en algunos casos se observaron borradores que sugieren la existencia de una planificación del texto como paso previo a su elaboración. Antes bien, se

resuelven actividades o se completan consignas, se responden cuestionarios o sopas de letras, se copian síntesis, cuadros y esquemas, pero se escriben pocos textos completos, y también pocas veces se los corrige o se reescribe atendiendo a las sugerencias del docente. De hecho, la palabra del profesor como forma de intercambio, pregunta o devolución sobre lo realizado por los estudiantes en torno de la escritura es poco frecuente y solo se la relevó en algunas materias específicas. Esto podría señalar la falta de una idea común sobre la alfabetización avanzada entre los docentes, cuestión que se estudiará con más detalle en el § 5.8.

5.5. Difícil “nivel Dios”

En el apartado § 5.4 se concluyó, a partir del análisis de los datos, que la escritura de textos argumentativos y narrativos ficcionales es representada como la que mayor nivel de dificultad entraña para los estudiantes. En los modos de hablar propios de los adolescentes, algo de extrema complejidad suele ser adjetivado como “nivel Dios”. Escogimos titular este apartado de este modo para hacer lugar a la idea de extrema lejanía con que se identifica en algunos casos a la práctica escrituraria, casi como si se tratara de una actividad imposible para los “mortales”. Incluso en la escuela, donde suele estar precedida por una consigna o disparador que orienta el inicio de un proceso complejo, en el que luego quien escribe debe desarrollar diferentes instancias, es concebida de este modo. Y, en esa línea, las expresiones de los entrevistados no parecen representar que el texto sea la última instancia de un proceso que implica avances, revisiones, retrocesos, relecturas y reescrituras para ajustarse cada vez más a un propósito comunicativo.

Respecto de las dificultades que entraña escribir en el ámbito escolar, les preguntamos a los entrevistados por aquellas tareas que más les costaban entre las que realizaban con mayor frecuencia. Las respuestas obtenidas se organizan en la tabla que sigue:

| ¿Cuál de las siguientes actividades te cuesta más? | |
|---|------------------|
| Escuela Técnica | |
| Responder utilizando palabras diferentes de las del texto fuente. | 8 entrevistados |
| Crear algo nuevo. | 7 entrevistados |
| Transcribir información de un texto fuente. | 1 entrevistado |
| Escuela Orientada | |
| Crear algo nuevo. | 11 entrevistados |
| Responder utilizando palabras diferentes de las del texto fuente. | 3 entrevistados |
| Transcribir información de un texto fuente. | ----- |

Tabla N°24: elaboración propia en función del análisis

Existe consenso en la mayoría de las entrevistas respecto de que producir un texto nuevo, desde cero, es lo que más cuesta realizar cuando se escribe en la escuela (19 respuestas). También que es algo que pocas veces se ejercita o que se hace en pocas asignaturas (generalmente en las materias Lengua y Literatura, y Práctica de los Lenguajes).

Es importante destacar que, como en toda práctica, la experticia requiere familiaridad y entrenamiento en las formas de trabajo que implica, en este caso, la escritura. Los alumnos han reconocido, mayoritariamente, que en las aulas de manera frecuente escriben reformulaciones o reconocen y extraen información textual. Ahora bien, es esperable, entonces, que consideren ardua la escritura de un texto completo, puesto que es una actividad que realizan en contadas ocasiones. Al respecto, el siguiente aporte expone:

–[Me cuesta] hacer algo nuevo, desde cero, porque por ahí tengo poca imaginación.

–¿*Creés que se podría ayudar a desarrollar la imaginación?*

–Sí.

–*Las escuelas, ¿hacen cosas para eso?*

–No sé, acá como que no. No siento que sea así. (E2, 2023)

Las dificultades que suelen presentarse al elaborar un texto nuevo pueden vincularse con representaciones que asocian la escritura a una capacidad innata, algo dado, un don que se tiene, además de la presencia o ausencia de una inspiración, lo que daría cuenta de la idea de un repositorio limitado de ideas y recursos que, de vaciarse, anularía la posibilidad expresiva. Así, se asume que escribir cuesta por argumentos como “porque siento que no tengo las palabras necesarias como para completar una actividad o sea lo que sea” (E6, 2023). O “porque a veces no sé qué poner” (E20, 2023). También “porque no sé qué palabras usar. Me trabo mucho” (E24, 2023).

El decir de los alumnos reveló que los obstáculos que pueden acontecer durante la escritura de un texto se atribuyen a múltiples causas: en la escuela técnica, la modalidad resulta una de ellas: “(...) yo creo que por la costumbre de ser siempre tan técnico todo, tan perfecto, es como que a veces cuesta” (E3, 2023). La representación del destinatario es otra de las circunstancias aludidas: “Creo que crear algo nuevo, por el tiempo, por cómo lo explicás, cómo, porque eso es algo para que los otros lo puedan entender” (E7, 2023). Como otro ejemplo a considerar en esta línea, señalamos: “(...) por ahí yo quiero decir algo y no sé si lo va a entender. Eso sí cuesta” (E26, 2023). Como ya se mencionó, también la escasez de propuestas que contemplen la escritura de textos completos y complejos es una cuestión que incide en la dificultad de incorporación de los procesos escriturarios: “(...) porque no lo hago mucho, entonces, no” (E14, 2023).

El temor al error fue otro de los motivos esgrimidos para explicar las complicaciones a la hora de escribir un texto: “(...) Porque hay cosas que no entiendo muy bien y es como que me cuesta y me da también cosita que esté mal o algo así, y entonces por las dudas filtro todo” (E15, 2023). En un caso se manifestó inseguridad ante la situación de escritura: “(...) Yo digo que no me sale, capaz me sale, pero como yo no me esfuerzo mucho al hacerlo, ahí queda” (E17, 2023). El final del aporte anterior pone en evidencia que escribir implica un esfuerzo que parece agotarse en su propio intento y que, entonces, “ahí queda”. Pareciera ser lo costoso de la actividad lo que limita la escritura de un texto propio, y reduce los argumentos al desgano: “[me cuesta escribir algo propio] porque me da pereza, básicamente”. (E19, 2023)

La variedad de representaciones registradas a partir del análisis de las entrevistas pone en evidencia la ausencia de una imagen mental de la escritura que la defina como un proceso y, por ende, como una actividad planificable y revisable. Esto dificulta entender no solo que la escritura no es una capacidad innata, sino que complejiza la posibilidad de que los estudiantes se piensen a sí mismos como personas con habilidades y competencias desarrollables, ciudadanos capaces de comunicar lo que pretenden con claridad y profundidad, y de lograr aprendizajes significativos. La escritura entendida como un don inhibe la representación de su capacidad epistémica y resulta autolimitante.

5.6. Escribir afuera de la escuela

Emilia Ferreiro (1999) advertía que la escritura en la escuela es importante debido a que también lo es fuera de ella y no a la inversa. Esta afirmación permite trazar con claridad el recorrido de los contenidos desde las prácticas sociales hacia la escuela. Es en este último ámbito donde se recuperan, con pretensión de universalizar, aquellos saberes socialmente relevantes; es decir, los que sostienen el avance de las comunidades y contribuyen a su progreso.

Según lo analizado en § 5.1, es válido pensar que la escritura fuera del ámbito escolar no ocupa para los entrevistados un lugar propio, ya que se la concibe, principalmente, como una continuación en el hogar de las exigencias académicas. Sin embargo, la preponderancia de esta representación no cancela la pregunta por la escritura como práctica social tal y como la perciben los jóvenes que la realizan. Antes bien, invita a la indagación en busca de matices y tensiones respecto del espacio que le otorgan a la escritura.

En este sentido, resulta oportuno recuperar una pregunta ya formulada: “¿Qué importancia le das a la escritura fuera de la escuela?”, y considerar qué es lo que escriben los estudiantes y en qué entornos lo hacen.

De las 11 respuestas que consideraban importante escribir fuera de la escuela, en varias no se fundamentó esa apreciación. En otras pareciera no haber un registro claro de esa práctica fuera de lo escolar. Por ejemplo, aportaron: “sí, creo que es importante, sea en el lugar que sea, pero a lo mejor no lo hago tanto [escribir]” (E3, 2023). También es posible inferir de las respuestas que la importancia de la escritura en ámbitos ajenos a la educación formal radica en la posibilidad de convertirse en un espacio de expresión con una motivación eminentemente personal: “(...) afuera escribo más para mí” (E7, 2023); “(...) la importancia de la escritura es que te permite expresar, o sea, todo te permite la escritura. Por ahí algo que no te animás a decirlo a la cara lo podés asimilar por la escritura, que por ahí se va a entender mejor y va a ser más o menos lo mismo” (E13, 2023).

Asimismo, el lugar preponderante otorgado a la escritura en ciertas representaciones se vincula principalmente con la motivación personal o los propósitos específicos que delinear la realización de esta actividad: “Afuera de la escuela [la escritura] es importante para mí por este proyecto²⁵ que yo quiero siempre anotar todo lo que me sirva, lo que me lleve, lo que me acerque a lo que quiero, ¿no?” (E12, 2023). O: “Sí, (por) mi trabajo” (E23, 2023). En algunos casos aislados se asocia la escritura con un proceso de mejora: “[Es] Muy, muy importante. [Me permite] conocer más y conocer lo nuevo de la tecnología, me permite desarrollarme mejor” (E15, 2023). “Le doy bastante importancia, digamos, más que nada porque intento mejorar mucho los aspectos gramaticales, la ortografía y también el desarrollo, no repetir palabras, usar sinónimos o antónimos”. (E30, 2023)

Por una parte, un grupo de respuestas evidencia una representación de la escritura extraescolar como algo meramente instrumental, una herramienta a la que se recurre por la inmediatez asociada específicamente al uso de las aplicaciones de mensajería. Así, la relevancia otorgada a las prácticas escriturarias se liga a la posibilidad que brinda al facilitar: “la comunicación entre personas” (E25, 2023), o se reduce a la escritura en chats: “Solamente escribo mensajes, nada más” (E26, 2023).

Por otra parte, algunos de los entrevistados no perciben que escribir fuera del contexto escolar sea valioso. Así, a la pregunta sobre la significatividad de la escritura en entornos no relacionados con la educación formal responden de manera lacónica, sin aportar fundamentos: “No mucha” (E18, 2023). También: “Creo que [en otros ámbitos] no tiene tanta importancia la escritura como dentro de la escuela” (E22, 2023). Otras contestaciones profundizan un poco más: “Sacando todo lo de la escuela, no, no escribo nada. *Whatsapp* puede ser” (E14, 2023). Una de las respuestas expone con mayor profundidad valoraciones sobre la escritura en entornos extraescolares: “(...) mayormente la importancia [de la escritura

²⁵ El proyecto referido es la creación de una cuenta de *TikTok* para abordar temas vinculados con el *trading*.

en contextos no escolares] es muy poca porque realmente no tengo tiempo de pensar en mí, y no dejo salir mis intenciones y mis sentimientos” (E9, 2023). A la vez, de este enunciado se infiere que la escritura es representada, por fuera de lo escolar, como una práctica eminentemente expresiva de la esfera íntima. Por otro lado, la visión escolar prima sobre la de la práctica escrituraria doméstica al recuperar los propósitos de esta actividad: “Y, dentro [de la escuela escribir] es más importante, porque tenés que hacer las tareas, escribir un texto o tener información”. (E11, 2023)

Con la intención de identificar las representaciones de los adolescentes y jóvenes entrevistados sobre la escritura, y qué lugar le asignan a esta práctica fuera del contexto escolar indagamos en la construcción de dichas concepciones y creencias. Raiter (2002) diferencia el mecanismo por el cual se forma una representación y la actividad de su transmisión. Respecto del primero, señala que la construcción de una representación depende, en un primer momento, de la interacción entre los estímulos externos y los mecanismos cognitivos de los sujetos. El autor califica a esta primera interacción como inicial e ideal, debido a que las imágenes²⁶ ya existentes en la mente han de condicionar (es decir, de basar, de incidir) en la imagen resultante para un estímulo particular. Es por eso que inquirimos, también, sobre qué escriben quienes conforman el entorno de los entrevistados dado que consideramos que esas respuestas pueden contribuir a un conocimiento más específico de las representaciones de los alumnos.

Las contestaciones muestran, en primer lugar, que los adultos que forman parte del entorno de los entrevistados (padres, madres, abuelos) escriben, sobre todo, en el contexto laboral (planillas, presupuestos, informes, historias clínicas, por aportar algunos ejemplos). En segundo lugar, se percibe que otros jóvenes y niños que frecuentan quienes entrevistamos (hermanos mayores y menores, amigos, parejas) escriben, fundamentalmente, en el ámbito escolar o académico (tareas, resúmenes, ensayos) y todos practican una escritura de tipo instrumental (recordatorios, agendas, listas). Esta información se obtuvo de las 28 respuestas recibidas a la siguiente pregunta: “Las personas que te rodean, ¿escriben? ¿Qué escriben?”. Aclaramos que los entrevistados no siempre se limitaron a una opción:

| ¿Qué escriben las personas que te rodean? | |
|--|-----------------|
| Mensajes de <i>WhatsApp</i> . | 8 entrevistados |
| Resúmenes universitarios. | 7 entrevistados |
| Anotaciones (turnos, direcciones, listas). | 5 entrevistados |
| Escritura personal. | 4 entrevistados |
| Fichas, formularios. | 4 entrevistados |
| Tareas escolares. | 4 entrevistados |

²⁶ Para Raiter, representación refiere “a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera” (2010, p. 1).

| | |
|----------------------------------|-----------------|
| No escriben. | 4 entrevistados |
| Presupuestos, listas de precios. | 3 entrevistados |
| Informes. | 1 entrevistado |
| Actas. | 1 entrevistado |

Tabla N°25: elaboración propia en función del análisis.

Puede establecerse una vinculación entre la dificultad para fundamentar el lugar de la escritura fuera de la escuela y lo que se percibe en un grupo de entrevistas que da cuenta de que, en ámbitos ajenos a la educación formal, las dos primeras posiciones en las respuestas las ocupan la escritura de mensajes de *WhatsApp*, por un lado, y la producción de textos de estudio, por otro. Del análisis de las contestaciones se desprende que el espacio destinado a la escritura personal es escaso, menor al de la escritura instrumental e, incluso, el número de respuestas está en paridad con la ausencia de esta práctica en determinados entornos (ambos con cuatro respuestas).

5.7. Reescrituras

La reescritura de textos en el ámbito escolar es una práctica fundamental que va más allá de la simple corrección de errores gramaticales u ortográficos. Constituye una herramienta potente que fomenta el desarrollo integral de los estudiantes en diversas áreas cognitivas y lingüísticas. Ricardo Piglia sostenía que “el escribir, el ejercicio de la escritura, hace leer distinto” (Piglia en de Bianchetti, 2023); por lo tanto, esta práctica permite a los estudiantes no solo perfeccionar sus habilidades comunicativas, sino también potenciar su pensamiento crítico, su capacidad de análisis e interpretación y su creatividad.

Bidiña y Zerillo (2013) reconocen a la escritura como un proceso en el que la etapa de revisión de las ideas escritas resulta de vital importancia, al igual que la corrección. Además, recuperan de Bereiter y Scardamalia (1982, 1987) la idea de que, si se pretende que un escritor inexperto mejore su producción y transforme el conocimiento textual, debe existir tiempo para la reescritura del texto. En esta línea, escribir se entiende como un proceso recursivo.

Abordar las concepciones de los estudiantes sobre la escritura implica conocer cómo se representan esta parte fundamental del proceso, la revisión y reescritura de textos, los jóvenes y adolescentes entrevistados. Para esto les preguntamos “¿Reescribís tus textos? ¿Qué opinás acerca de ese procedimiento? Tus docentes, ¿te piden que lo hagas?”. A partir de las recurrencias en sus respuestas al primer interrogante, establecimos que, del total de 30 estudiantes, 21 han reescrito sus producciones por pedido del docente, siete reescribieron sus textos de forma autónoma por no sentirse satisfechos con los resultados de sus redacciones y dos no realizaban cambios significativos en sus escrituras.

Además, 24 entrevistados reconocieron que reescribían sus escritos solo en algunas materias o situaciones específicas, cuatro sostuvieron que no reformulaban sus textos porque los docentes nunca se lo pedían y solo uno manifestó que la reescritura era una actividad solicitada en todas las asignaturas. Respecto de su opinión sobre este procedimiento, solo la brindaron 17 de los entrevistados.

Algunos de los consultados, consideraron la reescritura como una práctica necesaria, e incluso reveladora, que permite no solo mejorar el producto final (tres respuestas) sino el aprendizaje durante el proceso (dos respuestas): "(...) te hace ver tus errores y explicarlos". (E5, 2023)

–¿Qué pensás sobre la segunda versión de un texto?

–Depende, hay veces que mirás y decís "ay, sí, lo escribí muy mal al primero", y te das cuenta de los errores que tenías.

–¿Es importante hacerlo?

–Y, sí, a lo mejor para darte cuenta que está muy mal. (E3, 2023)

–Reescribir te ayuda a mejorar; siempre es bueno verlo, organizarlo y, si se necesita, reescribirlo para llegar a encontrar la mejor versión. (E16, 2023)

–Es algo muy importante porque a lo mejor dejás tu texto, lo leíste y sí, acá puede ir esta palabra. Y acá la puedo cambiar esta palabra por esta, porque se repite. Y así. (E24, 2023)

En otro grupo de respuestas se considera que la revisión y reescritura de textos es un proceso que puede resultar cansador y poco dinámico para quien escribe. En algunas expresiones, reescribir se representa como una etapa algo engorrosa pero positiva, ya que "(...) es un poco tedioso pero es para aprender". (E7, 2023)

–Opino que es agotador el tener que escribir otra cosa, lo mismo.

–¿Es lo mismo?

–Yo creo que no porque lo veo de otra manera, como que se van entendiendo algunas cosas que la primera vez no. (E6, 2023)

–¿Reescribís por propia voluntad?

–No. Oh, más pesado todavía (...) en algunas cosas ponele mezclo todo, son muchas actividades y por ahí como que vuelvo a decir las mismas cosas, otras que no termino de cerrar y me lo hacen volver a escribir, poner sinónimos.

–¿Lográs que la segunda versión sea mejor que la primera?

–Sí, sí y cuando siento que no cierra le pido ayuda al profesor, le digo cómo puedo hacer, porque no, no encuentro... (E10, 2023)

En otra fracción de respuestas se representa a la reescritura como algo aburrido, innecesario o poco importante, que “hay que sacarse de encima”: “Lo escribo una vez y ya fue” (E2, 2023). “Me parece muy aburrido tener que volver a escribirlo” (E17, 2023). “Igual depende de cada chico, pero en mi caso no me parece necesario. Yo no lo necesito” (E22, 2023). “Si me lo piden, sí; si no, no.” (E27, 2023).

Algunos de los entrevistados manifestaron que decidían reescribir sus producciones a partir de consideraciones personales como el interés sobre el tema del escrito: “Dependiendo, si lo que escribí me gusta sigo escribiendo, y si ya lo escribí, digo dejalo así” (E1, 2023). Otros estudiantes señalaron que asimilaban la reescritura con la necesidad de corrección (cinco respuestas), lo que se evidencia cuando comentaron que corregían sus errores o se preocupaban por la prolijidad de sus producciones escritas. Así, un grupo de alumnos refirió que reescribía“(...) si tengo muchos errores en el primero [la primera versión] (...) porque no me gusta que quede todo corregido”. (E4, 2023). Otras respuestas en esa dirección son las siguientes:

–Yo tengo eso que si lo corrigió [el docente] me gusta traspasarlo para que esté todo limpio, esté todo prolijo, estén todas las tildes que por ahí me corrigió, esto estaba mal, esto no entonces no lo pongo, y así.

–¿Lo hacés mucho?

–Por ahí, no mucho la verdad. (E13, 2023)

–Sí, muchas veces [reescribe].

–¿Por qué?

–Porque me da inseguridad de haberlo escrito mal o con errores. Mi gran problema son los errores de ortografía.

–¿Los docentes te piden que lo hagas?

–Sí. Tenemos una profe que nos da tres materias (...) pero le molestan los errores. Si escribiste una hoja y tiene errores te las hace pasar y pasar hasta que no tenga más errores (...) es importante, obvio, porque si vos tenés errores ortográficos o demás, te puede perjudicar en la nota o simplemente te estás perjudicando vos, digamos, eso también tiene un punto importante. (E29, 2023)

(...) me parece que es algo bueno porque me pueden marcar los errores que yo estoy cometiendo, sean signos de puntuación, errores de ortografía o la sangría que se

respeto mucho. Entonces yo creo que sí, transcribiré mis textos en base a lo que me dice el profesor, digamos. (E30, 2023)

El decir de los alumnos entrevistados revela que, en un alto número de respuestas, la reescritura no se representa como una cuestión internalizada, sino que se realizaba a pedido de los docentes (21 entrevistados): “No lo reescribo, pero lo reescribo cuando tengo que rehacerlo” (E18, 2023). “Sí, hago correcciones. Si hay que volver a entregar, sí; si no me piden que lo corrija y lo entregue, no”. (E3, 2023). Además, reescribir se asocia, en los dichos de los entrevistados, con una revisión de tipo ortográfica o únicamente normativa. Se infiere nuevamente, como se vio en § 5.3, que se vincula la ortografía con un aspecto externo a la escritura, al punto que se debe corregir indefectiblemente porque al docente “le molestan”, sin considerar la manera en que la representación de la lengua gráfica puede afectar la comprensión del un mensaje

–¿Solés reescribir tus textos?

–No.

–¿Qué opinás sobre reescribirlos?

–No sé, porque cuando escribo un texto... O una respuesta de una consigna, la primera vez que lo escribo es como auténtica. Después, la segunda vez, es como que ya empiezo a buscar las fallas y a cambiarlo.

–¿Tus profes te piden que lo hagas?

–A veces sí. Por la cantidad de errores de ortografía que tengo. (E21, 2023)

También se representa la reescritura como un deber, una obligación que no se cuestiona pero que se conecta directamente con la apatía.

–Y bueno, lo tengo que hacer, sí o sí.

–Bien, ¿y qué opinas acerca de que te hagan reescribir los textos?

–Soy un chico vago, literalmente. (E25, 2023)

Por otra parte, la revisión y reescritura no son representadas como una etapa inherente a la escritura entendida como un proceso, sino como una propuesta que “depende de cada profe” (E3, 2023), de la exigencia aislada de una materia específica, al punto de reconocer que se practica solo en esa asignatura: “(...) en Lengua nomás [se reescriben textos]”. (E12, 2023)

–¿Tus profes te piden que reescribas?

–Sí.

–¿En todas las materias?

–Mmmm, en algunas (E1, 2023).

En lo que yo veo, en todos los años que tuve Lengua, sí [le pidieron que reescriba]. Los demás, si lo hiciste bien; si no, no. (E8, 2023)

La única materia que lo piden, que es un poco exigente, (...) Lengua. (E9, 2023)

–*¿Tus docentes te piden que escribas?*

–Dependiendo del profesor.

–*¿En alguna materia no te lo piden?*

–En bastantes. (E16, 2023)

–*¿Muchos docentes te piden que lo hagas?*

–No, dos nomás. (E25, 2023)

Las respuestas que se brindaron en torno a la reescritura permiten apreciar que no existe una posición institucional definida con claridad en torno a esta parte esencial del proceso de producción textual. El hecho de que los estudiantes circunscribieran la referencia a esta actividad como parte de las demandas de algún docente particular o de una materia específica, sumado a la pervivencia en el imaginario de que Lengua y Literatura es el espacio curricular excluyente en el que se atienden las cuestiones vinculadas a la escritura, puede vincularse con representaciones que no reconocen a la revisión y la reescritura como instancias valiosas e imprescindibles de la elaboración textual. Tanto la asimilación restrictiva de reelaboración a corrección, como la imposibilidad de asignarle a la reescritura una funcionalidad clara en el proceso escriturario, inciden en posibles valoraciones negativas a las que se suman las que se relacionan con el aburrimiento o el tedio que conllevaría realizar estas tareas. Este escenario dificulta las posibilidades de que los estudiantes conciban a la reescritura como una parte inherente al proceso escriturario y, por lo tanto, que la incorporen como una práctica habitual en la construcción textual.

5.8. El dominio de la lengua escrita y la responsabilidad ¿interdisciplinar?

En el panorama educativo contemporáneo, la alfabetización avanzada tiene un papel central en el desarrollo integral de los individuos y en la preparación para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más compleja y diversa. Abordarla en el espacio áulico implica desplegar acciones para que los estudiantes desarrollen herramientas para comprender y comunicarse en una variedad de contextos y áreas. En este sentido, el trabajo interdisciplinario e institucional emerge como un componente esencial para garantizar la alfabetización. Al respecto Marta Zamero expresa en una entrevista:

La lectura que hacemos desde la Facultad nos indica que uno de los problemas siempre presente es la falta de acuerdo institucional para alfabetizar. Hay muchos docentes que saben enseñar muy bien pero luego evalúan desde cualquier perspectiva, otros que tienen una buena didáctica, pero no pueden implementarla y otros muchos que la implementan durante un año, pero después no se continúa...

La alfabetización no es un proceso de maestros aislados, la alfabetización es un proceso institucional, aunque haga mucho, el maestro solo no alcanza. Es necesario tener una institución en la que se decida una metodología que se sostenga con coherencia durante por lo menos el ciclo y que luego se continúe en el otro ciclo con por lo menos una propuesta compatible (Comunicación Institucional FHAYCS UADER, s/f).

La especialista recalca la necesidad de acuerdos institucionales sostenidos en el tiempo para lograr la alfabetización. Pero, ¿qué lugar se le otorga a los alumnos en estos acuerdos? Los estudiantes ¿reconocen la existencia de dichos consensos? En este sentido, la implicancia de distintos actores institucionales en el desarrollo de la habilidad de escritura es percibida por los estudiantes de diferentes formas, que recabamos a partir de la pregunta “¿Creés que los docentes de otras materias que no sean de Lengua deben corregir los problemas de escritura?”. Sobre 25 respuestas obtenidas, 22 fueron afirmativas y tres negativas. La mayoría de los estudiantes consideró que, aunque no todos lo hacían, los profesores de las diversas materias deberían involucrarse en la actividad de corrección de un texto. Así lo evidencian las respuestas que transcribimos a continuación: “Los profesores tienen que enseñar, sea Matemática, Lengua, todos tienen que enseñar. Y corregir es lo más importante”. (E17, 2023)

–¿Creés que los docentes de otras materias que no sean de Lengua deben corregir los problemas de escritura?

–Sí.

–¿Por qué?

–Y... Porque muchas veces también nos ayuda. Porque por ahí puede ser que en Lengua tengas bien escrito y en Matemática te hagas un lío. También aprendés. Yo muchas veces miro... Cuando me corrigen, miro... ¿qué palabra lleva el acento? ¿Dónde va el punto? Entonces voy mejorando de a poco. (E18, 2023)

–¿Creés que los docentes de otras materias que no sean de Lengua deben corregir los problemas de escritura?

–Sí, para darse cuenta y aprender, porque si no, no te das cuenta y seguís como si nada. Y pensás que hablar va sin H, pero en realidad no: hablar va con H, pero pusiste sin H. Entonces pensás que está bien hablar sin H, pero no, va con H.

–¿Y te parece que si un profe de Matemáticas te baja puntos por la ortografía, está bien?

–Sí.

–¿Por qué?

–Porque es algo básico que tendrías que haber aprendido y lo necesitás saber. Y de ahí aprendés, si te baja la nota, bueno, tengo que aprender a escribir mejor, porque yo creo que eso está mal también, que no baje la nota por los errores. (E19, 2023)

El análisis de las entrevistas evidenció que un alto número de estudiantes concibe que un error de escritura es un error ortográfico. Esta equiparación funciona como una reducción que anula la posibilidad de contemplar que escribir un texto de modo incorrecto, o mejorable, atiende también a cuestiones léxicas, gramaticales, semánticas. En las respuestas se percibe una visión parcializada de la corrección, que limita las posibles intervenciones y reformulaciones textuales a la revisión de errores ortográficos y de puntuación, sin atender a los procesos cognitivos y sociales que implica escribir de manera convencional. Al respecto, al teorizar sobre la didáctica de la ortografía, Alisedo (2022) menciona que “hay que evitar que los alumnos conciban los errores ortográficos como ‘lo mismo’, el ‘más o menos’ desde que comienza el proceso de alfabetización” (p. 126) y, en este sentido, resulta necesario propiciar un abordaje sistemático y reflexivo de la ortografía que no circunscriba su tratamiento a las restricciones en el uso de los grafemas. En las entrevistas, si bien se reconoce la importancia de la ortografía, pareciera que se la concibe como un aspecto externo a la escritura y, por lo tanto, de menor importancia, lo que permite inferir que ubican la escritura de las palabras en ese “más o menos” en relación con el sistema ortográfico que menciona la autora. De este modo, no se contemplaría que escribir, en la alfabetización avanzada, es también escribir conforme al conjunto de normas que regulan las formas de la lengua gráfica.

Por otra parte, las expresiones de los entrevistados exponen mayoritariamente una valoración positiva respecto del involucramiento de todos los docentes en el proceso de corrección de la escritura. Así, señalan que les resulta provechoso y rescatan que esto les permitiría construir aprendizajes significativos:

–¿Creés que los profesores de otras materias que no sean de Lengua deben corregir los errores de escritura?

–Sí. Sí, porque no tiene nada que ver que por ahí estemos en Lengua o no. Ellos tienen que corregirlo. Porque después vamos a otra materia y lo escribimos igual. (E26, 2023)

Sin embargo, aunque en menor proporción, un grupo de entrevistados se opusieron a la corrección textual por parte de los docentes de todos los espacios curriculares:

–*¿Creés que los docentes de otras materias que no sean de Lengua deben corregir los errores de escritura? Por ejemplo, que una profe de Matemáticas te corrija los acentos.*

–No.

–*¿Por qué no?*

–No, porque cada profe estudia una asignatura. Y si con la de Matemática estudiamos Matemática, tiene que dar lo de Matemática, aunque sí te puede dar una ayuda, pero no, creo que no. (E22, 2023)

La escuela es una institución alfabetizadora, por lo cual a quienes conforman el estamento docente les correspondería la tarea de aportar a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, según las lógicas y particularidades de cada área. Leer y escribir en una disciplina determinada no es responsabilidad exclusiva de los docentes de Lengua y Literatura, sin embargo, la representación de los estudiantes no lo concibe como una actividad interdisciplinar que involucra a la totalidad de los docentes. Para los entrevistados, tampoco forma parte de un proyecto institucional, sino que pervive la asignación de responsabilidad del abordaje de la escritura al área Lengua y Literatura, tal como se analizó en § 4. Incluso, se personaliza en algunos docentes de una materia lo que debiera ser una apuesta colectiva de la escuela:

–La profe de Lengua, como digo, capaz te ayuda a corregir, porque si yo no puedo escribir algo que pienso, voy y le pregunto a ver si me puede ayudar y seguramente me explique.

–*¿Y otras materias que no sean Lengua?*

–Sí, calculo que también.

–*¿En las otras materias hay actividades para eso?*

–No, son más de sacar información del texto. (E4, 2023)

Si asumimos que la escuela es una institución alfabetizadora, se espera que ofrezca oportunidades de practicar la escritura de manera integral, esto es, situaciones didácticas de escritura y lectura que involucren propuestas por parte de todos los espacios curriculares. Sin embargo, la observación de las carpetas y los testimonios recogidos en las entrevistas

muestran que las dificultades en la escritura siguen siendo asociadas solo a un campo disciplinar específico:

–(...) no es que me cuesta, es porque yo me salgo mucho del tema. Eso, porque ya le voy agregando de acá y de acá y de acá y de acá y de acá y después ya...

–¿Sentís que la escuela se ocupa de esto, se trabaja suficiente en esa corrección?

– La única materia es con... [menciona el nombre de la docente]²⁷.

–¿Es Lengua?

–Sí.

–¿Las otras materias?

–Las otras materias no, con esa profesora en específico. (E9, 2023)

En síntesis, la enseñanza de la escritura en el nivel secundario demanda la colaboración interdisciplinaria. En las aulas se requieren docentes formados en y para el trabajo alfabetizador, pero, en el ámbito de la formación de formadores en Lengua y Literatura de nivel superior se identifica que no hay espacios curriculares que aborden una didáctica de la alfabetización inicial (AI) (Santomero y Gietz, 2020). Entendemos que los conocimientos en AI son imprescindibles para cualquier docente que requiera acompañar a alfabetizandos en las etapas siguientes del proceso, en este caso, en una etapa tan vasta como la alfabetización avanzada. Se trata de una carencia que no solo se visibiliza en el espacio de Lengua, sino que se puede extender a otras disciplinas y asignaturas. Así, se han advertido ciertos vacíos en la formación docente para el trabajo interdisciplinar en el tratamiento de la escritura. Del análisis de algunas entrevistas se desprende una visión explícita de que la expresión escrita es abordada por un área o un docente de manera exclusiva, aunque se reconoce la relevancia de que todos los docentes y espacios curriculares se involucren. Zamero (s/f) menciona la necesidad de implementar un proyecto institucional que fomente la integración de las distintas disciplinas, aleje la percepción de que solo el profesor de Lengua es responsable de la alfabetización avanzada, y enriquezca la experiencia educativa de manera más integral y efectiva. El relevamiento realizado y el análisis de las entrevistas dan cuenta de la ausencia de proyectos institucionales con estas características, que aborden la alfabetización de modo transversal, en las escuelas secundarias seleccionadas.

5.9. De la imposición al derecho, un camino a escribir

Zamero (2022) advierte que el proceso de alfabetización que ocurre en la escuela presenta obstáculos que pueden devenir insuperables en algunos casos y, en otros, generar

²⁷ Para preservar la identidad de los docentes mencionados durante las entrevistas, solo se escribe la inicial de su apellido para hacer referencia.

conocimientos poco consistentes. Es decir, que estas situaciones problemáticas que pueden manifestarse durante la alfabetización provocarían que los alumnos permanezcan en la escuela, pero lo que aprendan no formaría una base sólida sobre la que sustentar nuevos aprendizajes. Asimismo, señala que la percepción de esos obstáculos se intensifica “a partir de la Ley de Educación Nacional en 2006, que propone la ampliación de la obligatoriedad a la sala de cuatro años y la educación secundaria.” (p. 21) porque, según la autora ni el nivel inicial había sido pensado con responsabilidad en la alfabetización –al menos no en sus orígenes– ni el secundario había sido concebido para todos. El incremento de los años de escolaridad obligatoria que propone la LEN, años fundamentales para el desarrollo de la alfabetización en sus distintas etapas, requiere considerar a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en clave de derechos. Nos preguntamos, entonces, si conciben esa significación los estudiantes a punto de egresar del secundario. De 16 respuestas obtenidas a la pregunta “¿La escritura es un derecho?”, 10 entrevistados lo afirmaron, cinco señalaron que no lo habían pensado antes de la pregunta y solo uno expuso que no lo sabía. Si bien en las respuestas de los estudiantes predominó la representación del derecho a la escritura, la mitad admitió que revisó la manera en que se había expresado en relación con la problemática, ya que no había incorporado todavía esta idea y llegaron a esa reflexión a partir de la pregunta.

En un país no monolingüe, en el que la lengua vehicular del Estado convive con otras (por ejemplo, además de la lengua de señas, se hablan dieciséis lenguas indígenas, sumado a otras lenguas de inmigrantes y a las lenguas extranjeras que se enseñan en escuelas y/o academias), el conocimiento de la escritura no solo se torna un hecho complejo, sino que trasunta lo identitario.

En este contexto, algunos entrevistados sostuvieron que la escritura es un derecho-marco ya que “(...) es como una fuente principal, como dijimos antes con el tema de la lectura: a vos si vas a pedir trabajo no te van a contratar si no sabés escribir o si necesitás pedir algo y no sabés escribir, cómo hacés. También si sabés escribir no te trabás al leer” (E2, 2023). Otros lo asociaron con una dimensión expresiva: “Sí, porque cada uno tiene derecho a expresar su pensamiento” (E14, 2023) y algunos amplían ese ámbito y lo vinculan con el terreno de lo creativo, musical o literario: “(...) Sí, también porque es una forma de expresarme y muchos se expresan de esa manera, hasta en las canciones” (E7, 2023).

Varios de los consultados no habían considerado la alfabetización como un derecho previo a la pregunta, igual que ocurrió al consultarles sobre este punto en relación con la lectura:

Como pensarlo, nunca se me cruzó, pero sí, debería, porque es súper necesario siempre. Es lo básico que toda persona debería saber, que sería el derecho a la educación, porque (...) la escuela toma la mayor parte del papel de enseñar eso, pero también deberían enseñar los padres. (E3, 2023)

Nunca me puse a pensar eso, pero creo que podría ser. Porque es importante. Porque el leer es muy importante desde el momento de venir a la escuela, de cuando sos más grande leer contratos, todo eso. Y el tema de escribir también porque uno va a un lugar y no saber escribir es una dificultad, un obstáculo. (E4, 2023)

No, pero cuando me lo preguntaste antes... siento que van muy de la mano [con la lectura] entonces también debería serlo. (E5, 2023)

–*¿Alguna vez pensaste en la escritura como un derecho?*

–No.

–*¿Es posible pensarla así?*

–Sí, porque el hombre puede ser libre en ese sentido y tener el permiso de expresarse a través de la escritura. (E15, 2023)

¿Por qué los estudiantes, a pesar de tener su trayectoria educativa obligatoria casi completa y estar cerca de finalizar la escuela secundaria, mostraron escasos niveles de reflexión acerca del derecho a escribir? ¿Cómo se representa a la alfabetización como una práctica esencial quien no ha considerado siquiera la cuestión? Ante la repregunta en el marco de las entrevistas, los jóvenes fueron capaces de encontrar fundamentos para sostener que la práctica escrituraria es una facultad que no puede negarse a las personas y que aporta beneficios incuestionables. Concluimos parcialmente que la representación de la escritura como derecho está aún “en construcción”. Lo que pareciera primar en las respuestas de quienes no identificaron la alfabetización como un derecho es cierta naturalización del acto de escribir que, a fuerza de generalización, impide ver que no todas las personas tienen acceso a la escritura o que su grado de desarrollo no es idéntico en todos los casos, como tampoco depende del deseo o esfuerzo personal. Una de las metas de la escuela debería ser generar espacios donde se propicie la reflexión a los fines de desnaturalizar ciertas concepciones de docentes y alumnos concernientes a la enseñanza de la lectura y la escritura. Flores (2012) recupera de Berta Braslavsky la idea de que en las escuelas se aprende a pensar en aquello en lo que antes no se había pensado: “el contexto escolar promueve de este modo novedades, nuevas experiencias y reflexiones para todos y cada uno” (p. 16).

Respecto de la vulneración o el respeto del derecho a la alfabetización, se evidencia en las entrevistas una interpretación individualista en la que el sujeto es el responsable de que ese derecho sea ejercido o conculcado. Así, un entrevistado mencionó en relación con otros integrantes de su familia con dificultades en el desarrollo del proceso alfabetizador: “Tienen todo. Tienen acceso a la lectura, tienen acceso a la escritura. El problema en mi casa es que son muy vagos. [Las instituciones educativas] No nos vulneran el derecho porque no nos

quieren enseñar, no tienen ganas de aprender” (E8, 2023). También dieron respuestas en las que la escritura se consideraba como un derecho del que no se obtenía todo el beneficio posible. Respecto de si se cumplía este derecho en la escolarización secundaria, respondieron: “Yo diría que sí, pero no sé si algunos lo aprovechan”. (E13, 2023)

No sé si no le hayan enseñado o capaz, por la misma vida que viven ellos (...) por ejemplo, mi papá. Mi papá era del campo, pero la familia no era tanto de mandarlo [a la escuela], y mi papá tampoco tuvo una vida muy buena. Pero sí, los dos son muy buenos, mi mamá es buenísima en Matemática, dejó en séptimo grado y mi papá dejó en cuarto de secundaria y mi papá (...) sabe muchísimo, te lee un montón, libros, todo. Es como que le faltó que lo ayuden. Pero sí, es como que la misma familia ante ese conocimiento se lo negó. (E9, 2023)

Entre los estudiantes entrevistados prevalece una noción que asocia el derecho a aprender a escribir como algo que se puede detener o anular por decisión de las familias o por falta de deseo de continuar con ese aprendizaje. No puede desconocerse que las dificultades para el aprendizaje de la escritura no son tan sencillas de abordar ni lineales, si se tiene en cuenta la diversidad de factores que intervienen en su configuración. Las cuestiones contextuales, como se mostró, pueden incidir obturando o favoreciendo los procesos mencionados. En las representaciones de los estudiantes que postularon la cuestión individual o familiar como un obstáculo para el ejercicio del derecho a la alfabetización se manifiesta una creencia que supone que este derecho no está plenamente concebido como tal. Según el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, entre las muchas acepciones que propone, un derecho es la facultad del ser humano para hacer legítimamente lo que conduce a los fines de su vida, su facultad de hacer o exigir todo aquello que la ley o la autoridad establece en su favor y, también, la facultad y obligación que derivan del estado de una persona, o de sus relaciones con respecto a otras (cfr. RAE y ASALE, 2023). Es decir, saber leer y escribir es un derecho que no está reservado de manera exclusiva para quienes desean ejercerlo o cumplen con determinados requisitos, sino que es para todas las personas. (Zamero, 2022)

La obligatoriedad de la enseñanza secundaria, quizás por su imposición relativamente reciente, parece no haber permeado en la sociedad de modo tal que permita modificar representaciones arraigadas, según las cuales los aprendizajes que provee este nivel educativo no son útiles o necesarios para todos los ciudadanos. En los casos analizados, los contextos de origen de los entrevistados, como ya se detalló, son diversos y, en la gran mayoría, las prácticas de escritura desplegadas en sus entornos se circunscriben a lo laboral o lo doméstico. En este sentido, es posible percibir que los alumnos no han construido una

idea de escritura como una práctica que atraviesa todas las facetas de la vida de los sujetos que permite aprender y organizar el pensamiento, desarrollar la creatividad y vivir en comunidad. Antes bien, se fortalecieron creencias estancas que esquematizan que escribir en la escuela y en la vida no tienen mayor vinculación.

A lo largo de su historia en el país, la escuela como institución alfabetizadora ha implementado propuestas en las que se exponía a los estudiantes a situaciones de escritura ineludibles, es decir, que se llevaban a cabo más allá de la voluntad de quien aprendía. Sin duda, ciertas metodologías y propuestas de enseñanza de la escuela secundaria pueden generar que el alumno privilegie la lectura y escritura de lo que le solicitan en la escuela, o que realice estas actividades solo porque los docentes se lo requieren. Esta resolución de tareas de manera poco reflexiva, estimamos, puede incidir en la construcción de una idea antinómica en que obligatoriedad se contrapone a derecho en vez de entenderse como su garante. A esta concepción lábil del derecho a la alfabetización, subyace un desafío que involucra, principalmente, a la escuela como institución encargada de enseñar a escribir y leer de manera sistemática y metódica. Entre los abordajes posibles de esta situación, se encuentran la revisión metodológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; la necesidad de implementar proyectos institucionales que planteen el diseño, desarrollo y evaluación de planes alfabetizadores con intencionalidad política, didáctica y pedagógica; y la identificación de concepciones, creencias y representaciones de estudiantes y docentes sobre escritura y lectura, que puedan incidir de forma negativa y condicionar la permanencia en la escuela de niños, adolescentes y jóvenes sin aprender a leer y escribir.

Capítulo 6: Conclusiones

El propósito de esta investigación fue indagar lo que acontece con la alfabetización avanzada en estudiantes del último año del nivel secundario, tanto en la modalidad técnica como orientada. El abordaje de las representaciones sobre la lectura y la escritura de estudiantes de Rafaela a punto de egresar del secundario fueron construidas luego de, al menos, catorce años de permanencia en el sistema educativo formal y su análisis permitió profundizar en el conocimiento de las posibles incidencias de estas concepciones en el proceso alfabetizador y contribuir, de esta manera, al posible diseño de intervenciones situadas que contemplen los resultados de este estudio. Reponemos en este punto el interrogante que vertebró nuestro trabajo, no con la intención de obtener una respuesta que funcione como clausura a la pregunta, sino para recuperar los momentos del recorrido investigativo que resultan un aporte a la cuestión abordada en esta tesina: ¿Cómo impactan en los procesos de alfabetización avanzada las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los estudiantes del último año de dos escuelas de nivel secundario de diferente modalidad, que se encuentran en zonas periféricas de la ciudad de Rafaela?

En el desarrollo del trabajo profundizamos en la conceptualización de la alfabetización avanzada como la etapa del proceso alfabetizador que abarca desde el cuarto grado hasta la finalización del nivel secundario. Se espera que en este período se articulen una serie de propuestas didácticas y pedagógicas que asuman que el aprendizaje de la lectura y la escritura no es una actividad autogestiva ni espontánea, sino que requiere instancias sistemáticas de enseñanza (Otañi, 2023) que conduzcan al trabajo con textos completos, diversos y complejos. Además, que se proponga el abordaje de todo tipo de textos, no solo ficcionales o pensados para el área de Lengua y Literatura, sino también producciones o escritos enmarcados en el desarrollo de las distintas disciplinas que conforman la currícula de la escuela.

Por otra parte, a lo largo de la investigación se enfatizó la idea de que la enseñanza de la lengua no es un contenido escolar sin afectación en la vida social, motivo por el que resulta imperioso posibilitar que los estudiantes adquieran las habilidades lingüísticas y cognitivas que implica saber leer y escribir en contextos escolares y no escolares. Asimismo, consideramos que es preciso implementar en el ámbito escolar propuestas didácticas alfabetizadoras diseñadas para poder llevar adelante un plan definido y a largo plazo de enseñanza de la lectura y la escritura, como señalan Santomero y Gietz (2020). El alcance extensivo de la alfabetización en el nivel secundario asociado a su obligatoriedad aún no cumple dos décadas en el país y, en torno a esta problemática, la LEN expone claramente la necesidad de que lectura y escritura sean procesos centrales en el sistema educativo, por lo

que la cuestión de su enseñanza requiere ser abordada institucionalmente de manera transversal.

En relación con las representaciones sociales, se asume que permiten atribuir significados e influyen en las relaciones entre las personas y sus entornos, constituyéndose en una guía para la acción (cfr. Olivares Donoso, 2015). En el análisis de las entrevistas fue posible reconocer diferentes representaciones sociales en torno a la lectura y la escritura que, consideramos, afectan el modo en que los estudiantes han desarrollado su proceso alfabetizador. Dichas concepciones y creencias inciden de diversas formas en las prácticas de lectura y escritura desplegadas por los estudiantes a lo largo de la escolaridad secundaria. Muchas de estas rutinas lingüísticas tienen como corolario la potenciación de situaciones de exclusión debido a dificultades y obstáculos en el desarrollo de la alfabetización.

A los fines de identificar las representaciones sobre lectura y escritura, y examinar la incidencia de estas concepciones en la manera en desarrollaban las actividades propias de la etapa de alfabetización en que se encontraban, llevamos adelante 30 entrevistas y analizamos ocho carpetas de clase. La revisión e interpretación de lo recopilado nos permitió sintetizar que, en relación con la lectura y la escritura en la escuela, los entrevistados las conciben como actividades que competen principalmente al área de Lengua y Literatura. Si bien varios reconocen que la corrección de los errores y la construcción de sentido para un texto son actividades beneficiosas para la vida no solo académica y que, justamente por eso, no pueden asignarse de modo exclusivo a un espacio curricular, es llamativa la identificación casi lineal que realizan entre materias y responsabilidades al respecto, y la ausencia de una representación de la lectura y escritura en la escuela como un compromiso institucional.

Respecto de la necesidad de una participación institucional en las prácticas alfabetizadoras, cuya ausencia manifiestan los alumnos en las entrevistas, sostenemos junto a Otañi (2023) que escribir es un aprendizaje que requiere enseñanza planificada, sistemática y sostenida. Añadimos, con Zamero (s/f) que, si no hay un acuerdo y compromiso docente con una línea de enseñanza y de evaluación, con una metodología explicitada y conocida por todos, el proyecto alfabetizador está en riesgo. La autora reconoce la circulación de una visión deficitaria sobre los estudiantes en la educación secundaria, “ligada a esa idea de que los jóvenes no saben, no pueden, no aprenden, es la idea de una juventud aletargada que no puede aprender nada y eso no es neutral” (Zamero, s/f) y que, en este sentido, se los evalúa sin atender a las propuestas de enseñanza con que se los ha alfabetizado hasta ese momento.

La falta de articulación institucional en un proyecto alfabetizador integral se traduce en representaciones de la lectura y la escritura como actos que no se vinculan entre sí y en los que, además, no se considera relevante la situación en que se producen e interpretan los textos en cuestión. Consideramos que estas concepciones inciden en las trayectorias de los

entrevistados que, en general, dudan de sus habilidades lingüísticas para la continuidad de sus estudios, y reconocen la necesidad de potenciar el modo en que escriben y leen. En este sentido, recordamos que son estudiantes que muchas veces ingresan a la escuela secundaria luego de un tránsito dificultoso por otras instituciones, con experiencias anteriores de fracaso escolar, y que no logran ponderar a la lectura y la escritura como herramientas para construir conocimiento. Estas representaciones de la lectura y la escritura, además del riesgo pedagógico al que estuvieron expuestos estos alumnos, inciden en la posibilidad de continuación de estudios superiores después del egreso del nivel secundario, y contribuyen, por ende, a producir una desigual distribución del capital cultural.

Por otra parte, si analizamos las concepciones de los entrevistados de manera específica sobre la lectura, esta es representada como una actividad vinculada con la decodificación (dicción, pronunciación correcta, fluidez) antes que con la construcción de sentido. En las respuestas de los estudiantes se destacan homologaciones de lectura con la lectura en voz alta, es decir, con su aspecto externo. Asimismo, el ámbito principal en que desarrollan este tipo de lectura, en la experiencia de los entrevistados, es la escuela. Coincidimos con Ortiz Casallas (2009) respecto de la prevalencia de prácticas académicas en las que los estudiantes leen de un modo eficientista, esto es, para obtener conocimientos y, de manera utilitarista, como en muchos de los casos de nuestros entrevistados, para aprobar.

Las representaciones que asimilan la práctica de la lectura con el ámbito escolar se perciben, también, en las asociaciones que realizan la mayoría de los alumnos entre leer y leer textos ficcionales, dentro del aula y en el contexto de determinadas materias. La lectura que invita al intercambio de sentidos, a la puesta en común de significaciones, o la lectura grupal, parecen no tener un espacio reconocido en la vida social de los estudiantes. Sin embargo, un grupo de entrevistados identifica la presencia de otro modo de leer, esto es, por placer y fuera de la escuela. Quienes asumen la lectura en otros entornos y con propósitos vinculados al disfrute personal se reconocen lectores de ficción, principalmente romántica o sentimental, pero también de textos científicos, enfocados en temáticas muy precisas y determinadas por intereses individuales. Estos itinerarios de lectura no son mayoritarios y la escuela no pareciera estimularlos, según refieren los entrevistados.

En relación con la escritura, esta práctica también es concebida con un matiz escolarizante. Entre las representaciones de los estudiantes se manifiesta una continuidad entre lo que se escribe en el ámbito escolar y lo que se produce fuera de él, ya que, muchas veces, lo que ocurre en el ámbito doméstico en relación a las prácticas escriturarias parece reducirse a la demanda de tareas y actividades de los distintos espacios curriculares. Además, etapas del proceso de escritura como la planificación textual o la reescritura se representaron escasamente en el decir de los estudiantes. Consideramos que estas concepciones que desatienden determinadas acciones del desarrollo escriturario se vinculan

con lo que Bidiña y Zerillo (2013) reconocen en su investigación en relación con los ingresantes a la universidad: los alumnos dan importancia a los aspectos formales o de superficie del texto y no planifican, conocen la revisión, pero no la ejercen y la asimilan con la corrección. Además, los estudiantes asignan un lugar accesorio a la ortografía y la puntuación, ya que no logran reconocerlas como un requerimiento de la escritura que se proyecta en los niveles sintáctico, semántico y pragmático, e interviene en la planificación, construcción y revisión textual.

Es de destacar que los entrevistados confieren a la expresión de sus ideas y opiniones por escrito una suerte de halo protector que evita exponerlos a la vergüenza que genera el error, además rescatan que les otorga tiempo para pensar antes de responder, a la vez que habilita la realización de ajustes según los propósitos y el destinatario de sus producciones.

La identificación, análisis e interpretación de los datos obtenidos de las entrevistas permitieron cuestionar afirmaciones propias del sentido común y del discurso de los medios de comunicación, que sostienen que los jóvenes no leen o no escriben. Nos invitan, a partir de necesarias precisiones, a reflexionar por qué los jóvenes consideran que leer es principalmente leer libros y, en especial, libros de ficción. O por qué la escritura de la escuela se extiende a la vida doméstica. Nos animan a pensar posibilidades respecto de la aparente reversión del camino que conducía una práctica desde la sociedad a la escuela y sobre el estatus de la escritura en la vida social en comparación con el que ocupan en las instituciones educativas. Nos conducen a nuevos interrogantes: ¿Por qué, más de diez años después de las investigaciones que referimos en los antecedentes de nuestro trabajo, y que se llevaron a cabo dentro y fuera del país, estas representaciones sociales casi no se han modificado? ¿Se trata solo de la juventud de la obligatoriedad de la educación secundaria y habrá que esperar su maduración? ¿O es que la alfabetización avanzada, por su extensión (entre nueve y diez años), no logra ser abordada con especificidad en los niveles primario y secundario? ¿Juega en contra de un proyecto alfabetizador institucionalizado y explícito la organización curricular del nivel secundario?

Asimismo, confirmamos la presencia de una representación lábil, poco internalizada respecto de la escritura y la lectura como derecho. Recordamos que los jóvenes que nos brindaron su palabra en las entrevistas, provienen de escuelas de barrios periféricos, en muchos casos conocen la experiencia de la repitencia, anhelan seguir estudiando, aunque muchos sienten que “no alcanza” con lo que saben, por lo que la vida académica también puede percibirse como una amenaza.

Durante las conversaciones mantenidas, notamos que la mayoría de ellos no dudaba en asumir el derecho a aprender a leer y a escribir, el derecho a la palabra. Pero eso se asumía como una novedad sobre la que se reflexionaba después de realizada la pregunta. No se trataba de una representación anterior. Con la misma facilidad con que lo reconocían o

identificaban por primera vez, comenzaban a surgir en sus relatos distintas historias de estafas, relegamientos y postergaciones, a la vez que de temores, originados en una alfabetización nula o deficiente en personas de su entorno. Pensar en los efectos sobre sí mismos de la posible falta de ese derecho, o de con cuánta plenitud se lo estaba ejerciendo, permitió el cuestionamiento de representaciones previas por las que asociaban las dificultades para leer y escribir a la falta de voluntad, al origen familiar o al desinterés. Consideramos que conocer esta labilidad representacional compromete a quienes se dedican a la enseñanza de cualquier asignatura, no solo desde un punto de vista ético sino en consonancia con la normativa vigente, a diseñar e implementar estrategias para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en todos los niveles y en todas las áreas, puesto que afecta de manera directa a las trayectorias educativas y la vida de los estudiantes. Casi como una obligación, se nos plantea la pregunta: ¿qué puede hacer la escuela, como institución alfabetizadora, para contribuir a la construcción de la representación de la lectura y la escritura como un derecho de sus alumnos? ¿Cuáles son las intervenciones específicas durante la alfabetización avanzada para fortalecer sus procesos y actividades y, de este modo, dar cumplimiento al derecho a leer y escribir?

En este trabajo demostramos que las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura no solo afectan el modo en que los estudiantes desarrollan estas prácticas en el marco escolar y fuera de la escuela, durante la alfabetización avanzada, sino que también inciden sobre el ejercicio que hacen de este derecho. Es por eso que proponemos esta investigación como un aporte a la reflexión en el campo de la alfabetización avanzada y a la revisión y diseño de políticas públicas que garanticen el acceso a la lectura y escritura en términos concretos y no solo declarativos.

Las conclusiones a las que arribamos son una contribución al análisis de una etapa extensa y a veces de límites difusos, sobre la que no abunda bibliografía a pesar de que atraviesa dos niveles educativos y al menos nueve años de las trayectorias escolares. Asimismo, no son otra cosa que la puesta en práctica de las herramientas construidas en el marco de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela, a través de la recuperación de los aportes de distintas cátedras. Esas materias nos permitieron vincular una preocupación puntual de nuestro ámbito de desempeño en tanto docentes de Lengua y Literatura con la perspectiva de los derechos humanos.

Para finalizar, este trabajo puso en evidencia que, en el aparente conflicto entre la especificidad de las materias y la generalidad de las prácticas de la lectura y la escritura, el resultado es la pérdida de perspectiva sobre el derecho al acceso a la palabra, clave del desarrollo personal y de las sociedades democráticas.

Bibliografía

Aguilar, C; Ghirardotti, A. (2022). La escuela, el barrio y las barras: un análisis sociológico de la construcción de la alteridad en una escuela del nivel medio de la ciudad de Rafaela. [Tesina de licenciatura]. Universidad Nacional de Rafaela, Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento. Repositorio Institucional Digital UNRaf.

Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Revista Iberoamericana de Educación; 56; 4; 11-2011; 1-15.

Alisedo, G., Melgar, S., & Chiocci, C. (1994). Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones (No. 372.6 A413d). Paidós.

Alisedo, G. (2022). Marco teórico para una didáctica de la ortografía. En Zamero, M. [comp.] Alfabetización avanzada, Aportes y reflexiones. Editorial UADER (pp. 111-146).

Altamirano, A. C. C., Castillo, A. &, Rojas, M. I. F. F., Gatti, J. S., Hernández, G. L., Lugo, C. L. L., & Santamaría, M. S. (s/f) Alfabetización avanzada. Labrapalabra. Libro del docente.

Alvarado, M. (2013). Escritura e invención en la escuela. Fondo de Cultura Económica.

Alvarado, M., & Yeannoteguy, A. (2005). La escritura y sus formas discursivas: curso introductorio. Eudeba.

Arnoux, E. Narvaja de (2022). Glotopolítica e Historiografía Lingüística.: reflexiones acerca del estudio de materiales compartidos. En Becker, L.; del Valle, J. y Knauer, G. (editores) La mirada Glotopolítica, continuidad y renovación de la romanística. Peter Lang.

Barbarella, M. (2009) Presentación, En Carlino, P. y Martínez, S. Lectura y escritura, un asunto de todos. Universidad Nacional del Comahue.

Bein, R., Arrossi, F., Bengochea, N., Carbonetti, M., González, L., Rusell, G., & Sartori, F. (2011). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Proyecto UbaCyT, 2017.

Bejarano Petersen, C. (2017). Del acto de escribir al gesto de escritura. In I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina-CIEPAAL (La Plata, octubre 2017).

Belinche, M. F. (2014). Leer y escribir, prácticas sociales continuas. *Anuario de investigaciones*, 2013.

Bidiña, A., & Zerillo, A. (2013). La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLAM. Universidad Nacional de La Matanza.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 1-17.

Boatto, Y.; Vélez, G. & Bono, A. (s/f). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. En Vázquez, A. [comp.] (2016), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad Problemas, saberes y propuestas*. UniRío Editora.

Cardona-Puello, S. P. (2017). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista Adelante-Ahead*, 5(2): 157-167.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 25(1), 16-27.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y S. Cádena Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Universidad Autónoma de Occidente.

Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2010). Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace. En Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

Carrió, C. y Piovano, L. (2023). La reflexión como forma de conocimiento en el aula de lengua. *Revista RASAL Lingüística* (1): 223-246.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*. 2000; 21 (4): 6–15.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. (32): 113–132.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 2004; año XXV (2): 6–23.

Cassany, D., Sala, J., & Hernández, C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. 8º Congreso de Lingüística General.

Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América latina, 1980-2010. *Lectura y vida*, 31 (4). En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9654/pr.9654.pdf

Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000). La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000). Editorial Gedisa.

Cortés, J. A. N., & Tablado, M. S. R. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 139-157.

Dabène, M. (2002). *Illettrismo, praticas e representações da escrita*. [Analfabetismo, prácticas y representaciones de la escritura] *Scripta*, 6(11), 13-22.

De Bianchetti, R. (2023). La reescritura. *Interlatencias Revista*. Disponible en <https://www.interlatenciasrevista.com/post/la-reescritura>

Devetach, L. (2008). La construcción del camino lector. Editorial Comunicarte.

Di Stéfano, M., & Pereira, M. C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Señal*, (8), 317-340.

Diuk, B. G. (2013). ¡Propuesta DALE!: Derecho a Aprender a Leer y Escribir.

Diuk, B. (2023). Enseñar a leer y escribir: Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial. Siglo XXI Editores.

Diuk, B., Borzone, A. M., Sánchez Abchi, V., & Ferroni, M. (2009). La adquisición de conocimiento ortográfico en niños de 1er a 3er año de educación básica. *Psykhe* (Santiago), 18(1), 61-71.

Durkheim, E. (2001). Las reglas del método sociológico. 2da reimpression. Fondo de Cultura Económica de México.

- Fernández, J. A. (1986) El libro blanco de educación de adultos. MEC.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (11), 99-112.
- Flores, M. L. (2012). Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir / María Luz Flores; Delia Lerner; Sara Melgar; coordinado por Fernanda Benítez y Mercedes Potenze. - 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.
- Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo XXI Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). McGraw Hill.
- Herrero, B. F. (2015) El derecho a la educación ya la alfabetización como proyecto ético-político. Igualdad de género y desarrollo, 33.
- ICEDEL (2023) Encuesta a estudiantes que finalizaron estudios medios en 2023. Disponible en: <https://icedel.rafaela.gob.ar/archivos/BV-PDF/Encuesta%202023%20y%20Seguimiento%202022.pdf>
- Illán Illán, A. (2005). Lectura y escritura: Un derecho social, un deber curricular y familiar. Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. en S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Kaufman, A., Lerner, D., & Castedo, M. (2015). Documento transversal No. 1. La alfabetización inicial. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior: una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto; Universidad Abierta Interamericana; *Debate Universitario*; 5; 10; 5-2017; 100-113.
- Martínez, S. (2008). La lectura y la escritura: un problema de todos / coordinado por Silvia Martínez. 1ra ed. EDUCO – Universidad Nacional del Comahue.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Una introducción conceptual (5ta ed.). Pearson Educación.

Melgar, S. (2005). Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Papers Editores.

Melgar, S., & Botte, E. (2011). Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD: 2009-2010.

Melgar, S. & Zamero, M. (2007). Todos pueden aprender - Lengua en 1º. UNICEF y EATEP.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2003). Alfabetización. Beatriz Pereyra (comp.). Disponible en http://www.ispn4-santafe.edu.ar/Carreras/EGB/Documento_Ingreso_Docencia/BibliotecaVirtual/BIBLIOGRAFIA%20AMPLIATORIA/Alfabetizacion.pdf

Montes, E. J. M. (2017). Explorar vivencias lectoras para reconsiderar prácticas de lectura y escritura en la universidad. *Educere*, 21(69), 347-365.

Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul.

Navarro, F., Gajardo, F. U., Falcón, P. L. & Insúa, E. S. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (38), 75-98.

Olivares-Donoso, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 195-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200012>

Ortiz Casallas, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, 21(26), 127-150. Recuperado el 03 de junio de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005&lng=es&tlng=es

Otañi, I. (2023) Alfabetización inicial: dar de nuevo. Tramo 2: Enseñar a escribir textos. Tramo formativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Disponible en https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=245218705126868

Plana, M. D., Silva, M. L., & Borzone, A. M. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. *Lenguaje*, 39(2), 365-394.

Progano, G. (2008). Lectura y escritura: Una reflexión acerca de sus representaciones. Disponible en <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/108>

Raiter, A., Sanchez, K., & Zullo, J. (2010). Representaciones sociales (pp. 9-29). Eudeba.

Rey, M. (2022, 4 de marzo). Marta Zamero: "A la alfabetización debe acceder todo el mundo". EDUCREAR. <https://educrear.com.ar/es/columnas-de-opinion/marta-zamero-alfabetizacion-acceder-todo-el-mundo/>

Santomero, L. & Gietz, F. (2020) Avatares en la formación docente en Lengua y Literatura / Letras: la Didáctica de la Alfabetización Inicial; *El Cardo* 16(8); Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación; 1-13.

Secretaría de Educación. Municipalidad de Rafaela. (2016). Estado de situación: la educación en la ciudad de Rafaela.

Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. (2017) Aprender en la escuela. Reporte 2016.

Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. (2018) Aprender en la escuela. Reporte 2017.

Taboada, M. (2021). Alfabetización avanzada, lecturas y sentidos: (re)pensar el abordaje de textos expositivo-explicativos en la escuela primaria y secundaria. Aique Grupo Editor.

UNESCO. (1975) Simposio internacional de alfabetización. Informe final.

Zabaleta, V., Roldán, L. Á. & Eugenia, S. M (2022). Las prácticas de lectura en clase: consideraciones acerca de un sistema de análisis posible.

Zamero, M. (2010). La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. Ministerio de Educación de la Nación.

Zamero, M. (2019). Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones. Editorial UADER.

Zamero, M. (2021, 7 de septiembre). La lectura como derecho [Conversatorio]. Ciclo de formación y actualización de mediadoras y mediadores de lecturas Laura Devetach. https://www.youtube.com/watch?v=AEjuQqv5cDU&ab_channel=Educaci%C3%B3nSantaFe

Zamero, M. (2022). Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones. Editorial UADER.

Zamero, M. (s/f). "La alfabetización no es un proceso 'del maestro', la alfabetización es un proceso institucional". Comunicación Institucional FHAyCS UADER. Disponible en:

<https://fhaycs-uader.edu.ar/secretarias/comunicacion/todas-las-noticias/institucionales/3550-marta-zamero-la-alfabetizacion-no-es-un-proceso-del-maestro-la-alfabetizacion-es-un-proceso-institucional>

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.