

# Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento

 Maximiliano Rúa\*

## Resumen

El artículo sostiene que las prácticas de escritura desplegadas en la cotidianeidad escolar materializan la trayectoria formativa de los sujetos involucrados. Para ello, examina prácticas observadas en los salones de clase, en una escuela primaria estatal de la provincia de Buenos Aires entre los años 2010 y 2011. El análisis de los registros de clase da cuenta del entramado relacional en el que se materializan las prácticas de escritura; entramado que permite visibilizar el proceso de construcción de conocimiento entre los saberes extraescolares y los saberes escolares en relación al uso de la lengua escrita. Las clases observadas también permiten trazar líneas de análisis que posibilitan entrever cómo las prácticas de escritura articulan valoraciones diferenciales sobre los usos de la lengua escrita en el marco de procesos socio-históricos que exceden a las instituciones escolares.

### **Palabras clave**

*Escritura;  
Escolar;  
Extraescolar;  
Saber;  
Conocimiento*

## Writing practices at school: between knowing and knowledge

### Abstract:

The article states that writing practices in daily school life materialize the educational background of the subjects involved. To do this, it examines practices in the classroom in a state-run primary school in the Province of Buenos Aires during 2011. The analysis of the classes observed provides a description of the relational network in which writing practices take place. This network allows us to view the process of construction of knowledge between non-school knowledge and school knowledge in relation to the uses of written language. The classes we observed also allow us to explore the way in which writing practices articulate differential assessments of the uses of written language in the context of socio-historical processes that go beyond educational institutions.

### **Key words**

*School;  
Writing;  
Extra-school;  
Knowing;  
Knowledge*

\*Magíster en Antropología Social. Profesor Adjunto en Depto. De Antropología. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), Programa de Antropología y Educación. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: maximilianorua@gmail.com

## Escrevendo práticas na rede de ensino: entre o conhecer, o saber e o conhecimento

### Resumo

#### Palavras-chave

Escrita;  
Escola;  
Formais;  
Saber;  
Conhecimento

Este artigo argumenta que as práticas de escrita implantadas no cotidiano escolar materializam a formação educacional dos envolvidos. Para fazer isso, examina as práticas na sala de aula em uma escola primária do Estado na Província de Buenos Aires, em 2011. Na análise dos registros de sala de aula percebe-se o quadro relacional em que as práticas de escrita se materializam. Quadro, por sua vez, que permite visualizar o processo de construção do conhecimento e a relação entre conhecimento extracurricular e conhecimento escolar sobre o uso da língua escrita. Práticas que também permitem desenhar linhas de análise que conseguem mostrar como as práticas de escrita articulam avaliações diferenciais no contexto de processos sócio-históricos que excedem as instituições de ensino.

### Introducción: el entramado relacional de las prácticas de escritura

Se sospecha que los Nambiquara no saben escribir; pero tampoco dibujar, a excepción de algunos punteados o zigzags en sus calabazas. Como entre los Caduveo, yo distribuía, a pesar de todo, hojas de papel y lápices con los que al principio no hacían nada. Después, un día, los vi a todos ocupados en trazar sobre un papel líneas horizontales onduladas. ¿Qué quería hacer? tuve que rendirme ante la evidencia: escribían, o más exactamente, trataban de dar al lápiz el mismo uso que yo le daba, el único que podían concebir, pues no había aún intentado distraerlos con mis dibujos. Para la mayoría, el esfuerzo terminaba aquí; pero el jefe de la banda iba más allá. Sin duda era el único que había comprendido la función de la escritura: me pidió una libreta de notas; desde entonces, estamos igualmente equipados cuando trabajamos juntos. Él no me comunica verbalmente las informaciones, sino que traza en su papel líneas sinuosas y me las presenta, como si yo debiera leer su respuesta. Él mismo se engaña un poco con su comedia; cada vez que su mano acaba una línea, la examina ansiosamente, como si de ella debiera surgir la significación, y siempre la misma desilusión se pinta en su rostro. Pero no se resigna, y está tácitamente entendido entre nosotros que su galimatías<sup>1</sup> posee un sentido que finjo descifrar; el comentario verbal surge casi inmediatamente y me dispensa de reclamar las aclaraciones necesarias. Ahora bien, cuando acabó de reunir a toda su gente, sacó de un cuévano un papel cubierto de líneas enroscadas que fingió leer, y donde buscaba, con un titubeo afectado, la lista de los objetos que yo debía dar a cambio de los regalos ofrecidos: ¡a éste, por un arco y flechas, un machete! ¡a este otro, perlas por sus collares...! Esta comedia se prolongó durante horas. ¿Qué era lo que él esperaba? Quizás engañarse a sí mismo, pero más bien asombrar a sus compañeros, persuadidos de que las mercancías pasaban por su intermedio, que había obtenido la alianza del blanco y que participaba de sus secretos. (...) La escritura había hecho su aparición entre los nambiquara, pero no al término de un laborioso aprendizaje, como era de esperarse. Su símbolo había sido aprehendido, en tanto que su realidad seguía siendo extraña. Y esto, con vistas a un fin sociológico más que intelectual. No se trataba de conocer, de retener o de comprender, sino de acrecentar el prestigio y la autoridad de un individuo—o de una función— a expensas de otro. [...] En mi aldea Nambiquara, las cabezas fuertes eran al mismo tiempo las

1. Según la Real Academia Española, los galimatías se usan para describir un lenguaje oscuro por la impropiedad de la frase o por la confusión de las ideas.

más sabias. Los que no se solidarizaron con su jefe después que éste intentó jugar la carta de la civilización (luego de mi visita fue abandonado por la mayor parte de los suyos) comprendían confusamente que la escritura y la perfidia penetraban entre ellos de común acuerdo. Refugiados en un matorral más lejano, se permitieron un descanso. El genio de su jefe que percibía de un golpe la ayuda que la escritura podía prestar a su control, alcanzando de esa manera el fundamento de la institución sin poseer su uso, inspiraba, sin embargo, admiración.

(Lévi-Strauss, 1997: 321-322).

El relato que Lévi-Strauss hace en *Tristes Trópicos* nos permite visibilizar cómo la escritura se despliega entre el proceso sociohistórico en el que se encuentra enmarcado y el entramado de relaciones cotidianas que nutren dichas prácticas de escritura al ser usadas por los sujetos en un contexto particular.

Lápices, hojas y libreta de notas son utilizados para desplegar una práctica –por el jefe y por Lévi-Strauss– que permite construir otros objetos; líneas, dibujos y galimatías. Objetos que adquieren valor para la relación del jefe con su tribu en tanto expresan la relación que existe entre éste y Lévi-Strauss en torno a dichos objetos. La escritura adquiere relevancia para los “Nambiquara” mediada por la relación existente entre el jefe y Lévi-Strauss así como entre éste último y su experiencia con el uso de la escritura en el marco de la “Sociedad Francesa” de la década de 1970.

Al explorar una práctica cotidiana nos encontramos con el entramado relacional de procesos sociales que otorgan materialidad y que permiten comprender dicha práctica en un marco social más amplio. “La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (Rockwell, 2008: 27).

En el presente artículo analizaremos las prácticas de escritura desplegadas entre adultos y niños en el salón de clase de un primer grado de la Educación Primaria ubicado en el tercer cordón del Conurbano Bonaerense, prestando especial atención al entramado de prácticas intersticiales que los niños despliegan en las aulas. Lo que nos permite comprender la relación entre “lo que se enseña” y “lo que se aprende” en la cotidianeidad escolar.

La ciudad donde se llevó adelante el trabajo de campo se encuentra a unos sesenta kilómetros de Buenos Aires, cuenta con más de cincuenta mil habitantes y tiene una superficie de ciento veinte mil hectáreas.. Comenzó a desarrollarse alrededor de la iglesia y la plaza principal el 22 de enero de 1822.

En sus inicios la plaza central se llamó “Buenos Aires”, pero en 1950, cuando se colocó el busto de San Martín, cambió su nombre en homenaje al Libertador. A su alrededor se erigen el edificio municipal, que data de los años cincuenta; la iglesia, reinaugurada en 1980 luego de un incendio, y el cine-teatro construido en 1938, y muy apreciado entre las ciudades cercanas por su calidad acústica. La urbanización sigue la cuadrícula, con avenidas de doble mano que delimitan el centro comercial, ubicado en una de las calles laterales de la plaza y que se extiende unas ocho cuadras hasta la estación del ferrocarril. Luego de caminar unas veinte cuadras desde la plaza central, ya sea para el este o para el oeste, el casco urbano se va diluyendo lentamente y van apareciendo caseríos, chacras y campos que salpican el paisaje hasta la siguiente localidad.

La evocación de lo “rural”, o la denominación de “pueblo” –como suelen decir quienes viven en la localidad– es vivenciada en cada rincón. La ciudad está situada en un nudo de rutas y autopistas que la conectan fácilmente con las principales ciudades, centros productivos y centros de consumo de la región. Esta gran cantidad de medios de transporte disponibles posibilita que a la escuela asistan estudiantes que viven fuera de la ciudad.

Para los habitantes de la localidad, la Escuela Primaria del Colegio N° 3 “Manuel Belgrano” es el “Departamento de Aplicaciones”. Recibe este nombre en referencia a su creación, dado que es producto de la lucha que la cooperativa y la comunidad educativa llevaron adelante durante 1959 con el objetivo de tener un nivel propio donde las estudiantes del Magisterio, creado en 1957, pudieran realizar sus prácticas. El “Departamento de Aplicaciones” es para la comunidad local, especialmente para los directivos, maestros, estudiantes y familiares egresados, “una institución con mucho prestigio en la ciudad, heredera de la vieja tradición normalista”, como nos comenta la directora de la Unidad Académica, quien fuera como su madre egresada de la Institución.

Este hecho, más que resultar excepcional, es una constante puesto que la directora y la vicedirectora de la Primaria, la directora de la ESB, la directora del Polimodal-Secundario, la directora y la vicedirectora del Instituto y un gran número de docentes y profesores son egresados de la Institución. Encontrando también egresados entre las autoridades del Municipio, los principales dueños de los comercios de la zona, los directivos del Rotary Club y del Club de Fútbol local así como entre los abogados, médicos, farmacéuticos, ingenieros y demás profesionales de la ciudad.

La institución se encuentra entrelazada a la historia de la población y las relaciones de sus egresados se extienden en una red que recorre toda la localidad. La Escuela reúne alrededor de mil setecientos estudiantes en sus cuatro niveles de enseñanza: inicial, primaria, secundaria y superior. Su historia se forjó a lo largo de cinco décadas que marcaron un desarrollo constante en el marco del crecimiento de la institución educativa, que hoy es una de las más grandes de la Ciudad. El 1 de abril de 1955 comenzó a funcionar bajo el nombre de “Presidente Perón”, pero –luego de unos pocos meses– permutó su denominación por la actual de “Manuel Belgrano”.

El trabajo de campo fue realizado durante los años 2010 y 2011. A lo largo de estos dos años de trabajo por períodos de una semana estuve compartiendo (y resolviendo) la cotidianeidad del aula con los niños del primer grado y con los adultos que participan en su formación. Compartí sus mesas de trabajo, realicé sus actividades, asistí a las reuniones de padre, fui parte de sus actos escolares y de sus recreos. Todo este trabajo dio lugar a la escritura de mi tesis de Maestría en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En este artículo presto especial atención a tres aspectos trabajados en la citada tesis; por un lado, al conjunto de prácticas que niños y adultos despliegan al hacer uso de los objetos del lenguaje escrito; en segundo término, al entramado relacional que nutre dichas prácticas al ser usadas por los sujetos en el marco de la cotidianeidad áulica; finalmente, a las valorizaciones construidas en el contexto escolar acerca de dichas prácticas de escritura.

Es importante aclarar que desde el enfoque adoptado “los niños siempre están involucrados en la construcción de conocimientos significados, aunque estos

conocimientos no siempre sean los que la escuela valida para determinar sus niveles de aprovechamiento” (Rockwell, 2008:42).

Veamos algunas notas de campo:

Liliana les plantea a los chicos que hoy van a trabajar “familia de palabras”. Para ello les lee un cuento en el que se hace referencia a una “casona”, a una “casa” y a una “casita”, pidiéndoles que las dibujen en sus cuadernos y que le pongan los nombres. Nato, Marce, Alfredo y Diego están trabajando juntos. Cada uno de ellos dibuja y colorea de manera diferente la casa. Asimismo, cada uno de ellos rodea de diferentes dibujos a la casa, Nato agrega una figura femenina, árboles y un sol, Marce dibuja un edificio y lo rodea de otros edificios, y dibuja un cielo con estrellas y nubes. Diego dibuja junto a la casa un camino y una figura masculina, con otra al lado más pequeña y otra figura femenina. Alfredo dibuja una casa dentro de la otra. Sin embargo, todos denominan “casita” a la más pequeña, “casa” a la mediana y “casona” a la más grande. Marcelo y Nato escriben con lápiz negro y Diego con uno azul. Marcelo escribe “casita”, “casa” y “casona” al costado izquierdo de los dibujos, Nato debajo y Diego dentro. La maestra se acerca al banco y les dice:

Liliana: ¡¡¡¡Muy bien, chicos, muy lindos dibujos!!! Pero les faltó poner el título a la tarea. ¿Saben cuál es?

Los cuatro la miran en silencio.

Diego: “Familia de palabras”.

Liliana: Sí, pero, ¿qué estamos aprendiendo?

Ninguno contesta y, después de esperar unos minutos, ella les dice: Liliana: “Diminutivos”. Ahora van a armar una frase que cuente lo que dibujaron junto a la casa.

Marce: ¿Cuál casa?

Alfredo, respondiéndole, señala con el dedo la casa “más” pequeña que había dibujado en su propio cuaderno, mientras se da vuelta y le dice a Nato –que estaba mirando sobre su hombro lo que hacían– si podía ir a su casa para terminar de leer el cuento que les habían dado en la clase de inglés.

Liliana: Hay una sola casa, las otras son casita y casona. Pónganse a trabajar.

Marcelo escribe: “Es mi casa de noche y estamos comiendo”. Nato escribe: “Está Leti con el árbol”. Alfredo escribe “Son todas mis casas”. Finalmente, Diego escribe, “Hay un camino donde camina el papá, la mamá y el nene”.

Entre estudiantes y docentes construyen<sup>2</sup> “frases” escolares que se materializan en prácticas de escritura a partir de un entretendido de experiencias escolares y extraescolares que, en cada uno de ellos, movilizan las palabras<sup>3</sup> “casa”, “casita” y “casona”.

Los niños hacen uso de los objetos escolares del lenguaje (familia de palabras) a partir de prácticas de escritura que integran sus experiencias escolares y extraescolares en el marco de una relación social particular. De esta manera las palabras “casa”, “casita” y “casona” se pliegan sobre las vivencias que cada uno de los niños han tenido con los objetos sociales a los que dichas palabras hacen referencia. Asimismo, las “palabras” que selecciona cada niño para completar las “frases” solicitadas por la docente son producto de la experiencia que cada niño ha tenido con los objetos sociales “casa”, “casita” y “casona”.

Alicia Vistrain (2009) considera que el uso que hacen los estudiantes de los objetos de la lengua en el contexto escolar son apropiados a partir de un “espacio local” que da cuenta de la experiencia extraescolar de estudiantes y maestras, lo que permite visibilizar prácticas “híbridas” que integran “contenidos

2. Se comparte con los niños un “método” para que identifiquen las palabras y las combinen mediante una práctica que utiliza la sintaxis del lenguaje escrito como patrón organizacional. La sintaxis es la parte de la gramática que estudia las reglas y los principios que gobiernan la combinatoria de constituyentes sintácticos, o sea palabras, y la formación de unidades superiores a estos, como los sintagmas y las oraciones gramaticales. La forma en que se combinan las palabras, así como las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, responde a la estructura de nuestro sistema de escritura.

3. La palabra es la unidad lingüística más pequeña portadora de significación (Ducrot y Todorov, 2011).

distintos a los que se acotan en el tema escolar, aunque para quien los refiere no son ajenos a ellos" (Vistrain, 2009: 4).

Anteriormente se han desarrollado trabajos de corte etnográfico que analizan la cotidianeidad escolar como espacio en el que, entre estudiantes y docentes, se construyen y se redefinen los parámetros de lo que se considera conocimiento científico (Candela, 2001) y que las relaciones que lo hacen cotidianamente dentro del aula se despliegan a partir relaciones sociales que articulan y hacen uso de conocimientos extraescolares (Nespor, 1994).

En Argentina, en el marco del "Programa de Antropología y Educación" (Universidad de Buenos Aires – Facultad de Filosofía y Letras – Instituto de Ciencias Antropológicas), el equipo de investigación a cargo de Gabriela Novaro (2011)<sup>4</sup> documenta diversas situaciones formativas en la escuela y fuera de ella, entre niños indígenas y migrantes. Si bien los trabajos se proponen debatir la "interculturalidad", el equipo aborda otras temáticas como la socialización lingüística, la reproducción de conocimientos tradicionales y los saberes escolares como campo de disputa. En este sentido, representan un antecedente del presente trabajo.

4. Gabriela Novaro dirige el Proyecto "Niños indígenas y migrantes. Procesos de identificación y experiencias formativas" (Universidad de Buenos Aires – Facultad de Filosofía y Letras – Instituto de Ciencias Antropológicas – Programa de Antropología y Educación) del que forman parte Mariana Beheran, Laureano Borton, Douglas Cairns, María Laura Diez, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Ana Carolina Hecht, Laura Martínez y Ana Padawer

En este artículo me propongo explorar cómo las prácticas de escritura desplegadas entre niños y adultos, en la cotidianeidad áulica, se entretienen integrando sus *experiencias* escolares y extraescolares con los objetos de la lengua escrita –sean estos la casa en sí misma o sus formas de representarla, ya sea a partir de gráficos o mediante el uso de la escritura alfabética–, construyendo simultáneamente un valor diferencial para cada práctica de escritura. El valor expresa una relación entre sujetos sociales, que materializa en la práctica las asimetrías que corresponden a un determinado espacio social de poder (Díaz de Rada, 2007).

A continuación, presentaré el análisis de algunas situaciones registradas durante el trabajo de campo, deteniéndome a considerar qué elementos intervienen en la conformación de valores diferenciales respecto a las prácticas de escritura. Las primeras situaciones trabajadas fueron observadas en el contexto de la clase de Lengua y la última durante la clase de Matemáticas; pero vayamos por partes.

## Entre conocer, saber y conocimiento

Al hacer uso de la experiencia acumulada en torno a los diversos objetos sociales –en nuestro caso la lengua escrita– estamos construyendo conocimiento. El conocimiento, sostiene Luis Villoro, "es un estado disposicional a actuar, adquirido, determinado por un objeto o situación aprendida" (Villoro, 1982: 220-221). Asimismo, la construcción de conocimiento está íntimamente vinculada a las prácticas que los sujetos despliegan y a la valoración que en cada contexto social e histórico se haga de dichas prácticas. La construcción de conocimiento es un proceso social que moviliza prácticas de creación conjunta de la cultura (Bruner, 2001).

Siguiendo a Villoro (1982), distinguimos dos tipos de prácticas; las que se despliegan a partir de la experiencia de conocer y las que lo hacen a partir de la experiencia de saber.

El conocer supone un conjunto de prácticas entrelazadas a partir de la experiencia personal con los objetos sociales, son prácticas intrasferible e individual. Los saberes se componen de todas aquellas prácticas que nos permiten

construir conocimiento objetivo en torno a un objeto social y que suponen el acuerdo de una comunidad epistémica. De este modo los saberes expresan todas las experiencias posibles de ser vivenciadas una relación, u objeto, en un determinado contexto social e histórico. No hay un “saber”, hay “saberes” que adquieren su “valor” en la experiencia y el uso compartido. Los saberes no se poseen; saber es poder hacer, poder hacer que se despliega a partir de, y en, las experiencias desarrolladas en los diferentes contextos por los que los sujetos transitan su cotidianeidad. Todo saber implica valoraciones sociales, pero no toda valoración social implica saber (Villoro, 1982).

Toda práctica de escritura supone potencialmente conocer y/o saber. No obstante, en cada contexto social e histórico sólo una determinada porción de dichas prácticas es valorada y, por ende, transmitida en el contexto escolar. Sin embargo, en la cotidianeidad escolar los sujetos entretejen múltiples experiencias al escribir. Veamos un extracto de registro para analizar cómo en las prácticas de escritura desplegadas en el contexto escolar, se visibiliza un conocer individual entramado en saberes que apelan a colectivos diferentes así como el modo en que estos son valorados de manera diferencial en la cotidianeidad escolar:

Volvemos del primer recreo y me siento con Mer, Caro, Vero, Gon y Nano.

Caro (dirigiéndose a mí): Le tenés que decir a tu mamá que te pase el peine. Hay muchos piojos.

Yo (mientras sonrío): Es que yo no estoy viviendo con mi mamá.

Vero: Bueno, cuando vuelvas, decile.

Los chicos comienzan hacer la tarea que quedó pendiente antes del recreo. En el pizarrón está escrito: “Combino sustantivos y hago una oración” y debajo está escrito “MESA”, “SILLA” y “LIBRO”, cada una de las palabras recuadradas. Los chicos copian la tarea. Nano le pide a Mer un lápiz. Ella se lo da junto a un sacapuntas de su cartuchera, donde tiene todo muy ordenado. Cada uno se toma su tiempo para copiar, subrayar y recuadrar con colores los sustantivos.

Vero es la primera en armar la oración. Escribe: “Hay una mesa en mi casa con sillas y no hay libros.” Caro pone: “En casa hay muchas sillas y mis hermanas se sientan en ella y hay libros y mesa”. Gon escribe: “En la mesa hay mucha comida, libros y Nato y yo en la silla peleando”. Nano construye una oración diferente: “Lo y yo siempre ayudamos a poner la mesa y las sillas. La abuela usa libros para cocinar.” Y Mer escribe: “Los libros los lee Mamá, y la silla y la mesa la arregla Papá.” Después de unos treinta minutos, la maestra les pide a los chicos que lean las oraciones. Comienzan a leerlas.

El registro nos permite analizar cómo los estudiantes, al resolver las actividades propuestas, apelan a prácticas de escritura similares para construir las oraciones que hacen uso de las palabras (objetos de la lengua escrita) “mesa”, “silla” y “libro”. No obstante, la práctica que se despliega para combinar las palabras (sustantivos) en unidades mayores (oraciones) responde a una construcción que es posible en tanto integra la experiencia singular, el conocer, en una que es socialmente valorada, el saber. En este sentido los chicos escriben: “hay una mesa en mi casa con sillas y no hay libros”, o “en casa hay muchas sillas y mis hermanas se sientan en ella, y hay libros y mesa”, o “en la mesa hay mucha comida, libros y Nato y yo en la silla peleando”, o “Lo y yo siempre ayudamos a poner la mesa y las sillas. La abuela usa libros para cocinar” y “los libros los lee Mamá, y la silla y la mesa la arregla Papá.”

También podrían haber escrito: “El libro sentado en la mesa se come a la silla”, y si no lo hicieron es porque la práctica de escritura teje nuestra experiencia

a partir del conocimiento compartido de la lengua en el marco de los saberes socialmente legitimados, integrando sus vivencias personales. En este sentido, el procedimiento a partir del cual construimos oraciones e incluimos en ellas sustantivos es transmisible más allá de nuestra experiencia personal; no obstante, es sólo posible a partir de dicha experiencia personal. Las prácticas de escritura se despliegan en relación a un objeto social (mesa, silla y libro) articulando tanto los dominios del saber escolar del “sustantivo” como sus vivencias individuales en relación a lo que representa cada uno de estos sustantivos en sus experiencias personales.

El conocimiento implicaría una práctica, un hacer “con” otros sujetos u objetos; el conocimiento es en sí mismo un proceso de construcción social (Morin, 1998). Es una práctica que, a lo largo de la historia de nuestra sociedad, fue desarrollando variados “estilos de pensar el mundo social”<sup>5</sup> (Douglas; 1998: 15).

5. Entre estos estilos de pensamiento podemos encontrar tres grandes corrientes: el *racionalismo*, que antepone el papel de la razón para transformar los objetos sociales en objetos del conocimiento, independizándolos de su vínculo con la experiencia; el *empirismo*, donde todo objeto de conocimiento se produce a partir de la experiencia vivenciada y el *constructivismo*, donde los objetos sociales son construidos en objetos de conocimiento a partir de relaciones que transforman simultáneamente a dichos objetos sociales.

Los estilos de pensamiento construyen un género comunicativo que permite a una determinada sociedad hablarse a sí misma de sí misma, y así constituirse. Las ciencias sociales, y dentro de ella la antropología, forman comunidades que se hablan a sí mismas para constituirse. Las prácticas de escritura desplegadas en las escuelas van configurando un particular “estilo de pensamiento” nutrido de las experiencias en torno a la lengua escrita que, entre docentes, directivos, padres, madres, estudiantes, hijos, vecinos y demás van entretrejiendo cotidianamente. Relaciones que van entretrejiendo las experiencias de cada sujeto con la práctica de escribir y los objetos de la lengua escrita.

## La valorización de las prácticas o los estilos de escritura

Soledad se sienta siempre con Agustín. Incluso los días en que él falta, ella no deja que ningún otro nene se sienta a su lado. Esta mañana Agustín faltó y Sole dejó que yo me sentara con ella. Son las 8,30 y todavía no me puedo quitar el sueño.

Liliana: Ayer estuvieron en casa haciendo la página 84-85. Bueno, continúen con el cortito.

La actividad que realizaron en sus casas se llama “Palabras para decir lo que siento. Mensajes de amor”, del libro *Lápiz Lapicera 1* de la Editorial Santillana. La actividad plantea que hay muchas maneras de decir lo que sentimos y da los siguientes ejemplos mediante imágenes de niños hablando con niñas: “cuidado con las abejas porque andan buscando flores...” y “chau, bomboncito de dulce de leche”. Luego les plantea a los estudiantes que escriban en unas tarjetas lo que sienten.

Soledad: ¿Vos hiciste la tarea?

Yo: No, no sabía... ¿vos?

Soledad: Sí.

Yo: ¿Y a quién le escribiste el mensaje?

Soledad: A Agustín.

Yo: ¿Y qué le escribiste?

Soledad: Que lo quiero mucho y que ordene cuando viene a jugar a casa...

Yo: ¿Deja mucho lío?

Los dos nos sonreímos, y nos ponemos a escribir. Ella va hacer el “cortito”, yo también, pero al mismo tiempo voy a registrar cómo ella lo hace.

El “cortito” dice: “Rodea la palabra que corresponde a cada oración y escribirla en cursiva” y da las siguientes oraciones: “Julio está enjabonado/enjabonada. Las nenas juegan feliz/felices. La cajita está cerrado/cerrada”. Sole, que es una de las mejores estudiantes, resuelve rápidamente cuáles son las palabras que corresponden y las circula con un lápiz rojo. Luego saca de su cartuchera un lápiz negro, una goma de borrar y un sacapuntas. Prepara el lápiz, y se pone a copiar debajo de cada oración

la manera correcta de conjugar los singulares y plurales y las palabras femeninas y masculinas. Lo hace en una perfecta tipografía manuscrita.

Yo: ¡Qué bien que escribís Sole!

Sole: En casa siempre ayudo a Papá con los frascos...

Yo: ¿Qué frascos?

Sole: Los de verduras picantes...

El padre de Sole prepara y vende conservas.

Yo: Y escribís en cursiva... ¿por qué?

Sole: Papá dice que queda más lindo para vender y yo lo ayudo...

La práctica de escribir, utilizando las letras del alfabeto en cursiva, para Sole, integra y articula los conocimientos transmitidos en el contexto escolar, los cuales son ensamblados con los saberes en torno a lo escrito que vivencia en otros contextos. El uso de la "cursiva" para Sole no representa un "nuevo" conocimiento. No obstante, al ser usada en el contexto escolar como un objeto de la lengua escrita, es valorada como un conocimiento a ser transmitido en sí mismo. De esta manera la experiencia individual se pliega sobre una valoración social diferente, la del saber escolar. Así, las prácticas de escritura desplegadas entre niños y adultos en el contexto áulico se transmiten como saber curricular que es apropiado a partir de un entretreído de prácticas escolares compartidas –el "Cortito" en nuestro registro– que constituyen en objetos de conocimientos determinadas experiencias individuales.

Los saberes escolares en torno a la escritura expresan lo que en cada contexto sociohistórico se considera una práctica "adecuada" de escritura. No obstante, al ser apropiados, tanto por niños como adultos, al momento mismo en que son transmitidos involucran simultáneamente tanto la experiencia individual como la colectiva en torno a la lengua escrita. Esta particular manera de transmitir, apropiarse y producir conocimiento es la que se va transformando social e históricamente y va delineando en cada sociedad lo que implica escribir en forma correcta o incorrecta,<sup>6</sup> configurando un "estilo de escritura" (Douglas, 1998) Estilo que entre docentes y estudiantes van construyendo a partir de las prácticas de escritura vivenciadas a lo largo de sus trayectorias escolares y de sus experiencias extraescolares con la lengua escrita.

Virginia Zavala (2009) sostiene que un conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí y asociadas a un contexto institucional configura una particular "literacidad". En este sentido, sostiene la autora, se configurarían "múltiples literacidades" contando cada una de ellas con maneras de escribir específicas. No obstante, considero que las "múltiples literacidades" están presentes en toda práctica de escritura, independientemente del contexto institucional en el que se despliegue, y que lo que configura que una determinada práctica se materialice por sobre otra es la valoración que de cada una de ellas se construye.

En este sentido recupero la perspectiva con la que Laura Santillán (2012) y Laura Cerletti (2014) analizan las prácticas a partir de las cuales los sujetos construyen su experiencia cotidiana. Si bien las autoras no trabajan específicamente la relación entre los saberes escolares y extraescolares, analizan cómo la experiencia de escolarización infantil se va configurando a partir de un entramado relacional construido entre las escuelas, las familias, los agentes estatales, las organizaciones barriales y las propias prácticas de los niños.

6. Y no sólo lo que implica escribir "correcta o incorrectamente", sino todo un abanico de prácticas que van delineando lo que implica "portarse bien o mal", "ser un buen o un mal estudiante", lo que supone "ser argentino", etcétera.

## Las prácticas extraescolares que entrelazan la experiencia de

## escritura escolar

Hasta el momento he caracterizado cómo las prácticas de escritura posibilitan conocer y/o saber hacer uso de los objetos de la lengua. Posteriormente argumentamos que las prácticas de escritura se nutren de saberes colectivos y mostramos cómo algunos de ellos son valorados en el contexto escolar construyendo un estilo de escritura que se despliega con otro conjunto de prácticas que refuerzan lo que se considera escribir -bien o mal- en cada contexto social.

Son las 9.25 y los chicos comienzan a salir al recreo. Hace mucho frío y me quedé en el salón charlando con Liliana. Me contó que después del recreo van a trabajar en el armado de una cartelera para el patio que va a decir “No al trabajo infantil”. El objetivo es que los chicos “acuerden” con los compañeros de mesa qué es lo que van a escribir o dibujar en la cartelera. A las 9.35 los chicos comienzan a retornar del recreo. Liliana les plantea la actividad y los chicos se van organizando en grupo. Solamente dos nenas se quedan trabajando solas: Leticia y Victoria.

Me acerco y les pregunto si me puedo sentar con ellas. Ninguna de las dos me contesta, pero Victoria se corre y me hace un lugar en la mesa. Saco mi cuaderno de notas y comienzo a escribir lo que hacen. Ninguna de las dos habla mucho, parecen entenderse muy bien. La idea de la actividad era acordar. Ellas parecen acordarlo todo sin hablar.

Están trabajando sobre un papel afiche blanco. Leticia saca su cartuchera de la mochila; la abre, saca un sacapuntas y tres lápices de colores, uno rojo, uno violeta y otro verde. La vuelve a cerrar y a guardar en su mochila. Victoria hace lo mismo simultáneamente, pero saca unas revistas de niños. No logro distinguir cuáles son y no quiero interrumpir su silencio. Saca también una pequeña tijera y un *Boligoma*. Ubican el papel afiche de manera tal que cada una de ellas pueda trabajar, Victoria con la parte inferior y Leticia con la superior. Antes de comenzar a escribir o trabajar, las dos limpian con unos pañuelos de papel sus bancos, luego apoyan el papel afiche, colocando en los extremos sus cuadernos de manera que se mantenga sin dobleces. Luego, Victoria vuelve a sacar su cartuchera de la mochila, la abre, retira una goma blanca y se la da a Leti, que la pasa sobre unas pequeñas manchas, imperceptibles a mi vista. Luego Victoria toma la revista y comienza a recortar diversas imágenes de niños mientras Leticia toma el lápiz verde y comienza a escribir.

Bernard Lahire (2006) plantea que, al enunciar, lo que hacemos es omitir ciertos aspectos y privilegiar otros; él llama a estas prácticas que resaltamos sobre otras, “prácticas pantalla”.

Las prácticas de “acordar” son planteadas en el extracto del registro en términos de saber escolar, no obstante, son redefinidas por otro conjunto de saberes extraescolares respecto al “acordar” recuperados por niños y adultos.

La práctica de escritura no sólo se trasmite y se apropia, sino que se produce a partir de un conjunto de prácticas que entrelazan nuestra experiencia escolar y extraescolar, atribuyendo una valoración social donde sólo existía el potencial para esto. Por tanto, los saberes escolares estructurados en un currículum son inseparables de las prácticas de interacción propuestas: dictado, lección, copiado, etcétera.

La transmisión de los saberes escolares de la escritura selecciona una de las expresiones socio-históricas posibles y transforma el hacer en procedimiento naturalizando una determinada práctica de escritura, y por consiguiente de construir conocimiento.

En el extracto de registro anterior, a partir de un conjunto determinado de prácticas –utilización de colores, subrayado, etcétera– se transmite, se apropia y se produce una determinada valoración social, y se construye una determinada práctica, en este caso la de “acordar”. Sin embargo, los sujetos se apropian de lo que se quiere transmitir y lo asocian a otro conjunto de prácticas que no necesariamente son visibilizadas como parte de los saberes escolares, prácticas que remiten a sus experiencias y a sus saberes extraescolares, sin las cuales les sería imposible escribir.

De este modo la práctica escolar de transmitir la lengua escrita se produce en articulación con múltiples aspectos, entre los que podemos encontrar los objetos escolares de escritura contruidos por los sujetos que tienen a su cargo la institución educativa. Ellos diferencian, seleccionan y jerarquizan; los objetos de saber extraescolar que condensan los usos sociales que vivencian tanto docentes como estudiantes.

## La trayectoria de las prácticas de escritura

En los apartados anteriores fuimos analizando cómo se van articulando los saberes escolares y extraescolares en la cotidianidad áulica, valorizando de manera diferencial las prácticas de escritura que supone cada saber hasta ir configurando un estilo de escritura escolar.

Estas últimas situaciones etnográficas me permitirán mostrar cómo entre niños y docentes se van seleccionando algunos saberes extraescolares por sobre otros a partir de la utilización de las prácticas de escritura escolares.

El sol de septiembre combinado con el cansancio del año me dificultan mantener la atención. Liliana se da cuenta y me ofrece un capuchino, acepto gustoso y me pide que me quede con los chicos mientras ella va a preparar uno para cada uno. Intento despabilarme y me voy a una de las mesas de los chicos a ver si me contagian su energía. Carlos, Marce, Nato, Damián y Nano están trabajando juntos. No siempre los dejan reunirse pues se la pasan hablando de fútbol, jugando, molestándose y no suelen terminar las actividades. Es muy difícil para mí no identificarme con ellos; me divierten mucho. Sin embargo, esa mañana están haciendo a su manera la tarea. La consigna que Liliana les había dado consistía en traer tres juegos que jugaban papá y mamá. Es una actividad que se basa en una planteada en el libro de texto *Lápiz Lapicera 1* que se llama “Los juguetes de ayer y hoy”. Me acerco a ellos y ni se dan cuenta porque están conversando, obviamente de fútbol, pero esta vez con permiso pues la actividad lo demanda.

Carlos: Messi es el mejor. Esquiva a todos...

Nano: A mi papá le gusta más el Kun, y siempre dice que Maradona lo tiene que poner, y se enoja...

Damián, Nato y Marcelo escuchan la conversación que se repite incesantemente.

Liliana: Te sentaste con los chicos...

Yo: Hablando de fútbol.

Liliana: Bueno, pero no se distraigan ¿a ver qué juegos les dijeron sus padres que jugaban?

Todos: ¡¡¡Fútbol!!!

Con Liliana no podemos aguantar la risa.

Liliana: ¿Y qué otros?

Nato: Mi Mamá me dijo que jugaba a la estatua...

Liliana: Bien, ese es un juego de antes, ¿y cómo lo llamamos ahora?

Marce: La mancha

Liliana: ¡¡¡Bien!!! ¿Y otro?

Damián: Mi papá jugaba al patrón de la vereda.

Nos miramos con Liliana y la verdad es que no entendemos ni sabemos lo que ese juego implica.

Liliana: ¿Y cómo se juega?

Damián: Sos el patrón de la vereda...

Liliana: Ah, bueno... ahora dibujen los juegos en los cuadernos y debajo escriban en imprenta el nombre de cada uno.

Marce: ¿Podemos dibujar el fútbol?

Liliana sonríe y se aleja de la mesa.

Son las experiencias extraescolares con el “jugar”, o bien los relatos que vivenciaron en torno al “juego”, los que permiten resolver la consigna planteada en la actividad. No obstante, son las prácticas de escritura transmitidas, apropiadas y producidas en el contexto escolar las que entrelazan sus saberes extraescolares posibilitándoles construir conocimiento, y viceversa.

Asimismo, son estos saberes extraescolares, organizados y sistematizados colectivamente en términos de conocimiento de los tipos de “juego” los que simultáneamente posibilitan transmitir, apropiarse y producir, en el contexto escolar, estas experiencias en términos de saberes escolares para ejercitar la escritura. Veamos otra situación registrada que da cuenta de este proceso pero que no apela a la lengua escrita:

El calor es agobiante y la mañana recién comienza. Son las 9.35 del 1 de diciembre de 2009. En las horas anteriores los chicos tuvieron inglés y recién ahora la ven a Liliana.

Liliana: Hola chicos.

Todos: ¡¡¡Hola!!!

Liliana: Como saben, el 12 de diciembre va a ser la fiesta de Fin de Año y en el grado vamos a preparar galletitas con dulce de leche, pero el dulce de leche lo vamos hacer nosotros...

Los chicos escuchan atentos.

Liliana: Antes quiero que lo prueben para que vean lo que vamos hacer. Mercedes: vas hasta la cocina y le pedís a Beatriz (la cocinera de la escuela) el *Tupper* que le dejé hoy a la mañana.

Mercedes se para y va.

Liliana: Mientras tanto vamos copiando en el pizarrón.

Se pone a escribir la receta. Transcribo del pizarrón.

#### Enteros y mitades

(Debajo escribe la receta)

#### INGREDIENTES

(En mayúscula y en el centro del pizarrón)

1 Leche: 2 *sachet* enteros.

2 Azúcar: 1/2 taza grande.

3 Esencia de vainilla: 1 cucharada

4 Bicarbonato de sodio: 1/2 cucharada

#### PREPARACIÓN

(En mayúscula y en el centro del pizarrón)

1 Colocar enteros los *sachet* de leche en una cacerola.

2 Agregar el azúcar y llevar al fuego.

3 Incorporar la esencia de vainilla o vaina de vainilla.

4 Mezclar y dejar que tome punto de ebullición. La preparación comenzará a tomar color ámbar.

5 Cocinar durante 1 hora a fuego suave. Remover cada tanto.

6 Disolver el bicarbonato en agua y agregar a la cacerola.

7 Continuar la cocción por 40 minutos más mezclando con cuchara de madera.

8 Una vez que haya llegado a los 106° C, el dulce estará listo.

Liliana termina de copiar, recoge de su escritorio el *Tupper* que fue a buscar Mercedes y les dice a los chicos:

Liliana: Ahora les voy a pasar para que prueben cómo queda el dulce de leche. Éste lo hice yo en mi casa y la idea es que, con sus papás, preparen dos o tres frascos para vender en la fiesta de fin de año.

Le pasa el *Tupper* a Soledad para que lo pruebe y lo vaya pasando. Los chicos se ponen ansiosos y se paran porque quieren ver.

Liliana: Todos van a probar una cucharita, pero quédense en sus bancos y copien... que después vamos hablar de la receta.

Los chicos continúan copiando y yo hago lo mismo: escribir como escriben ellos, distribuir los objetos de la lengua escrita en la hoja de un cuaderno, subrayar, escribir en imprenta mayúscula, en cursiva y colorear. Son cosas que uno no suele hacer cotidianamente al escribir. En este contexto hacerlo me permite acercarme un poco más a lo que los chicos hacen.

Liliana: Bueno, vamos a ver la receta juntos. Esta receta yo la aprendí de mi abuela, hace muchos años. ¿Qué es lo primero?

Mercedes: Leche. Mi abuela también cocina muy bien.

Liliana: ¡Qué bueno! ¿Cuánta leche?"

Mercedes: Dos *sachet*

Liliana: ¿Enteros?

Mercedes: Sí.

Liliana: ¿Qué más hay entero?

Nano: Azúcar

Liliana: ¿Entero dice?

Mercedes: Medio, dice... mi abuela le pone menos azúcar

Liliana: Bien, ¿y cómo saben que le pone más o menos?

Mercedes: Porque usa una taza chica...

Liliana: Está bien. Hay muchas recetas. Si usas menos azúcar, tenés que cocinar más lento, pero medio... ¿medio qué?

Soledad T: Media taza. En mí casa le ponen canela.

Liliana: Está bien. Hay muchas recetas. Ustedes después pueden hacer las variaciones que hacen en sus casas –dice mientras me mira y se ríe–, pero sigamos con ésta... ¿y qué más es medio?

Soledad T: Bicarbonato

Liliana: Muy bien, ¿y qué falta?

María: Vainilla, una cucharada.

Liliana: Muy bien, ¿ven que toda la receta es en enteros o medios? Traten de hacer los frascos para la fiesta, así juntamos plata para la cooperativa.

Suena el timbre del segundo recreo y los chicos salen. Nano y Gon siguen con el pote, se miran con Liliana y se ríen. Nos reímos todos pues yo también estoy comiendo.

En el extracto del registro se visibiliza cómo los saberes extraescolares en torno al “dulce de leche” se legitiman a partir de la selección de unas determinadas experiencias por sobre otras. Esta selección de experiencias se realiza en simultáneo a la transmisión de saberes escolares –enteros y mitades–, lo que contribuye a la legitimación de determinada experiencia de elaboración del “dulce de leche”.

Zavala (2009) sostiene que la escolaridad privilegia y legitima ciertas prácticas y maneras letradas de aproximarse a la lengua escrita. Estas prácticas promueven los valores de la “abstracción”, la “objetividad”, la “lógica” y la “racionalidad” como la única perspectiva de usar el lenguaje y construir conocimiento en el contexto escolar.

De este modo, al trabajar con la experiencia del “dulce de leche”, se produce la transmisión de una red de prácticas de escritura, desplegadas entre niños y docente,<sup>7</sup> que promueve ciertas prácticas de uso del lenguaje por sobre otras. En primer lugar, la práctica de escribir en el pizarrón los “ingredientes” posibilita desplegar un procedimiento de selección que entreteje una experiencia escolar de escritura a partir de una vivencia extraescolar en la que está involucrada la escritura como práctica “pantalla” de la preparación del “dulce de leche”. Se construye un saber en torno a al uso de la lengua escrita a partir de un conocer que no necesariamente hace referencia al uso de la escritura. En segundo lugar, se despliega una práctica de escritura que usa el “centro” de la hoja o el pizarrón para los títulos y el costado para los ingredientes y la preparación, práctica de escritura que coincide tanto con los “libros de recetas” como con la forma de escribir en las escuelas, plegándose de esta manera dos estilos de escritura. En tercer lugar, se apela a prácticas de medición no escolares; *taza*, *sachet* y *cuchara*, sustentadas en una experiencia de saber compartida no necesariamente en el ámbito escolar pero que entrelaza los saberes escolares de “enteros y mitades” a una experiencia cotidiana. Finalmente, la experiencia de escribir los ingredientes de la receta provoca diferencias entre estudiantes, y entre estos y la docente, dado que apelan a diferentes saberes, activan diferentes “huellas históricas” en torno a la práctica de cocinar pero que no generan, no obstante, ningún debate respecto a cómo deben ser escritas dichas recetas.

El registro nos permite argumentar cómo entre estudiantes y docente se entrelazan saberes escolares (la organización de la información en la receta o el uso del concepto de “mitades” o “enteros”) con saberes extraescolares (la formas de combinar los ingredientes), construyendo conocimiento tanto del uso de la escritura como de la preparación del dulce de leche.

## A modo de cierre

Las prácticas de escritura tienen un lugar destacado en nuestra sociedad. Son prácticas que permiten construir conocimiento respecto a nuestro mundo social, a la vez que son en sí mismas objetos de conocimiento. Esta potencialidad constructiva las convierte en un objeto social en constante transformación. Las prácticas de escritura se configuran a partir de la valorización que los sujetos construyen en un determinado contexto social e histórico. En este sentido, los saberes escolares en torno a la lengua escrita transmiten un determinado estilo de escritura, lo que no necesariamente agota las prácticas posibles de escritura.

Toda práctica condensa la historia de las relaciones sociales en las que se ha desplegado. Las prácticas están “objetivamente concertadas y dotadas de un sentido objetivo al mismo tiempo unitario y sistemático, que trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes, individuales o colectivos” (Bourdieu, 2007: 94).

Este entretelado de experiencias es el que he recorrido en este artículo, pues entiendo que la construcción social de las prácticas de escritura se configura

7. Para analizar esta red de prácticas, enfocando en las desarrolladas específicamente por los docentes o maestros, es interesante retomar algunos planteos de Gloria Edelshtein (2002), quien sostiene que las “prácticas de la enseñanza” exceden al docente, y en nuestro caso agregamos al estudiante, y que dan cuenta del modo en que las instituciones históricamente han objetivado su “hacer” y las “prácticas docentes”, donde cada sujeto entrelaza la enseñanza y/o transmisión de los contenidos disciplinarios así como de los determinantes institucionales, históricos y contextuales. Elena Achilli (1985) profundiza estos planteos al diferenciar la “práctica docente” –que se configura a partir de relaciones socio-históricas estructurales e instituidas objetivamente y por los sentidos que esos condicionantes adquieren en la práctica del docente– de la “práctica pedagógica”, que da cuenta del proceso que desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación entre docentes, conocimiento y estudiantes respecto a las prácticas que configuran el “enseñar” y el “aprender”.

simultáneamente a partir de la experiencia individual y colectiva con los objetos sociales. He reconstruido las relaciones áulicas a través de las cuales estudiantes y docentes se encuentran con y hacen suyos, las prácticas y usos asociados a la lengua escrita que se despliegan en el entramado de la cotidianidad escolar (Rockwell, 2011).

En este sentido, sostengo que niños y adultos despliegan prácticas que entretejen sus experiencias escolares y extraescolares en torno al uso de la escritura. Este entretejido materializa los valores sociales diferenciales, otorgados en la cotidianidad escolar a las experiencias que los sujetos hacen con los objetos de la lengua escrita.

En la cotidianidad escolar, las expresiones valorativas respecto al uso de un determinado saber por sobre otro son relativamente transparentes. Sin embargo, la valoración de las experiencias a las que hacen referencia los diferentes usos son regularmente invisibilizadas (Díaz de Rada, 2007).

En el extracto de *Tristes Trópicos* que transcribimos al inicio de este artículo, Lévi-Strauss nos narra su experiencia de escritura entre los Caduveo. Nos relata cómo, al escribir sus notas de campo, su hacer se va entretejiendo en el marco referencial de los Caduveo transformando consecuentemente el suyo propio.

Al escribir, los sujetos despliegan una práctica vivenciada a partir del propio "marco referencial" (Menéndez, 2010) entretejiendo sus saberes extraescolares en la cotidianidad escolar. Las prácticas de escritura están entrelazadas a las experiencias que referencian su uso.

Al hacer las actividades propuestas, al seleccionar los contenidos a ser "enseñados", al recuperar los "aprendizajes", al integrar los saberes escolares y extraescolares, los docentes (adultos) y los estudiantes (niños) realizan una "elección relativamente libre (autónoma) de los elementos específicos y particulares" que conforman dicha práctica (Heller, 1977: 37). Esta elección que, como nos recordaba Lévi-Strauss con su experiencia entre los Caduveo, despliega una práctica entretejida en la experiencia de cada sujeto, cobra materialidad integrando los marcos referenciales de quienes comparten dicha práctica. Si la práctica se enmarca en un contexto escolar, el escribir un nombre o subrayar una palabra supondrá un hacer asociado a la escritura escolar, pero entretejida en un "saber" de experiencia que le otorga sentido referencial.

De esta forma, la singularidad que adquiere la práctica de escribir el nombre propio o subrayar una palabra que se quiere resaltar, dependerá de las relaciones cotidianas en las que se esté llevando adelante dicha actividad y, por ende, del proceso de construcción de conocimiento social en el que se esté desplegando.

## Agradecimientos

*A Ma y Pa*

## Bibliografía

- » ACHILLI, Elena. 1985. *El enfoque antropológico en la investigación social*. Jornadas sobre “Antropología y las Ciencias Sociales”. Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario. 20 de agosto, Rosario.
- » BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y MOSCONI, Nicole. 1998. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- » BOURDIEU, Pierre. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » BRUNER, Jerome. 2001. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- » CANDELA, Antonia. 2001. “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”. En: E. Rockwell (Comp.). *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. pp. 173-195.
- » CERLETTI, Laura. 2014. *Familia y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- » DOUGLAS, Mary. 1998. *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- » DIAZ DE RADA, Angel. 2007. “Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela”. *Revista de Antropología Social*, 16: 117-158.
- » DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan. 2011. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » EDELSTEIN, Gloria. 2002. “Problematizar las prácticas de la enseñanza”. *Alternativas. Laboratorio de Alternativas Educativas*, 20: 467-482.
- » HELLER, Ágnes. 1977. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- » LAHIRE, Bernard. 2006. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- » LÉVI-STRAUSS, Claude. 1997. *Tristes Trópicos*. Madrid: Paidós.
- » MENÉNDEZ, Eduardo. 2010. *La parte negada de la cultura. Relativismos, diferencias y racismos*. Rosario: Prohistoria ediciones.
- » MORIN, Edgard. 1998. *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- » NESPOR, Jan. 1994. *Conocimiento en movimiento: Espacio, tiempo y currículum en estudiantes de física y administración*. Londres / Washington: The Falmer Press.
- » NOVARO, Gabriela. (Coord.). 2011. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- » ROCKWELL, Elsie. 2011. Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? En: M. R. Neufeld y G. Batallán (Comp.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- » RÚA, Maximiliano. 2014. *Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- » SANTILLÁN, Laura. 2012. *¿Quiénes educan a los chicos? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- » VILLORO, Luis. 1982. *Creer, saber, conocer*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- » VISTRAIN, Alicia. 2009. "Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases". *Revista de Investigación Educativa*, 8: 1-22.
- » ZAVALA, Virginia. 2009. "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En: D. Cassany. *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.

