

Escritura **y** sociedad

Nuevas perspectivas
teóricas y **etnográficas**



Editoras

Virginia Zavala
Mercedes Niño-Murcia
Patricia Ames



RED PARA EL DESARROLLO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PERÚ

Escritura y sociedad

Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas

Virginia Zavala
Mercedes Niño-Murcia
Patricia Ames
(editoras)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN



© Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú
Plaza Francia 1164
Lima 1 - Perú

ESCRITURA Y SOCIEDAD.
NUEVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ETNOGRÁFICAS
Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (editoras)
1ª edición: julio 2004
Diseño de la carátula: Ana Lucía Saavedra
ISBN: 9972-835-04-9
Hecho el depósito legal 1501052004-5112

Esta publicación ha sido posible gracias al generoso aporte de la Fundación Ford.

BUP-CENDI

Escritura y sociedad : nuevas perspectivas teóricas y etnográficas /
Eds. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. --
Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú,
2004.

/ESCRITURA/ LECTURA/ LENGUAJE/SOCIEDAD/ETNOLOGÍA/
BILINGÜISMO/PERÚ/

8.85 (CDU)

Prohibida la reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin permiso de la Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Derechos reservados conforme a Ley

Índice

Introducción, 7

1. Hacia una aproximación teórica: los Nuevos Estudios de Literacidad, 21

Oralidad y literacidad:
de *El Pensamiento salvaje* a *Ways with Words*, 23
James Paul Gee

Desempaquetando la literacidad, 57
Sylvia Scribner y Michael Cole

Los Nuevos Estudios de Literacidad, 81
Brian Street

La literacidad entendida como práctica social, 109
David Barton y Mary Hamilton

2. La literacidad en el hogar y en la escuela: continuidades y discontinuidades, 141

*El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir:
habilidades narrativas en el hogar y en la escuela*, 143
Shirley Brice Heath

La escolarización de la literacidad, 181
Joanna C. Street y Brian V. Street

*La incorporación de las prácticas de escritura
de la comunidad en la educación*, 211
Roz Ivanič y Wendy Moss

**3. Literacidades vernáculas:
culturas locales, género y apropiación de la escritura, 247**

Los usos de la escolarización y la literacidad en una aldea zafimaniry, 249
Maurice Bloch

Etnografía y literacidad: aprendizaje en contexto, 275
Andrea R. Fishman

Género, lengua y la política de la literacidad, 291
Kathleen Rockhill

4. La literacidad en el Perú, 315

Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro, 317
Frank Salomon

*«Papelito manda»: la literacidad en una comunidad campesina de
Huarochirí, 347*
Mercedes Niño-Murcia

*Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad
en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos, 367*
María Teresa de la Piedra

*La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía:
organización local, identidad y estatus, 389*
Patricia Ames

*¿Es la educación bilingüe un medio para mantener la lengua?
Un estudio en la Amazonía peruana, 411*
Sheyla Aikman

*Literacidad y desarrollo:
los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú, 437*
Virginia Zavala

Sobre los autores, 461

Introducción

La escritura y la lectura han sido objeto de estudio desde hace varios siglos. Los lingüistas y filólogos han caracterizado al lenguaje hablado en oposición al lenguaje escrito; los psicólogos han estudiado la adquisición de las habilidades de lectura y escritura colocando un fuerte énfasis en el plano cognitivo; y los antropólogos han investigado sociedades que no conocen la escritura y han postulado los efectos que su ausencia podría generar en la gente. Así, la escritura y la lectura han suscitado estudios sobre su relación con la oralidad, sus efectos en el pensamiento y en la movilidad social, sus usos en diferentes contextos socioculturales, su vínculo con el poder, y su impacto en el plano discursivo del lenguaje.

Sin embargo, no ha sido sino hasta la década de 1960 que los estudiosos de diferentes disciplinas comenzaron a plantearse una pregunta que resultó trascendental para la época: ¿Es la comunicación oral el instrumento de una mentalidad oral y por ende de un tipo de conciencia notablemente diferente de la mentalidad alfabetizada? (Havelock 1986). Entre 1962 y 1963 fueron publicadas, en tres países diferentes (Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos), cinco obras que se preguntaban sobre el papel de la oralidad en la historia de la cultura humana y su relación con la escritura: *El pensamiento salvaje* (Levi Strauss), *Las consecuencias de la literacidad* (Goody y Watt), *La galaxia Gutenberg* (Mc Luhan), *La especie animal y la evolución* (Mayr) y *Prefacio a Platón* (Havelock). Sobre la base de estos estudios, las obras de Jack Goody, y más adelante de Walter Ong, terminaron por consolidar una línea de pensamiento conocida como «la Gran División»: frente a la pregunta postulada más arriba, se argumentaba que la oralidad y la escritura constituían una dicotomía en la que lo oral y lo escrito aparecían como sistemas distintos tanto formal como funcionalmente y eran capaces de delimitar diferentes «modos de pensamiento» (Goody 1977).

Influidos por el estudio que Alexander Luria realizó en la década de 1930 con campesinos del Asia Central, tanto Goody como Ong se sirvieron de una perspectiva «evolucionista» con el fin de postular diferencias de mentalidad entre las culturas orales y escritas. Para dichos autores, las diferencias entre las concepciones del mundo «occidental» y todas las demás podían

reducirse al contraste entre una literacidad profundamente internalizada y estados orales de conciencia aún persistentes. Al respecto, sostuvieron que el uso de sistemas de escritura influye en las estructuras cognitivas (Goody 1977), y concluyeron que la categorización abstracta, los procesos de razonamiento lógico-formales, las definiciones, las descripciones comprensivas y los autoanálisis articulados se sitúan «más allá de la capacidad de la mente oral» (Ong 1982: 54). A partir de los estudios de estos dos autores y de otros como Havelock, la distinción entre mito e historia, las nuevas concepciones del tiempo y el espacio, el desarrollo de la lógica y la taxonomía, y la expansión de la democracia se atribuyeron a los griegos y al «cambio de conciencia» que trajo como resultado la invención de la escritura alfabética.

Mientras que esta perspectiva de estudio se perfilaba como la única que abordaba el tema, a principios de la década de 1980, surgió otra línea de pensamiento que puso en cuestionamiento esta visión dicotómica de la oralidad y la escritura. Estudios pioneros como los de Scribner y Cole (1981) comenzaron a sacar a la luz problemas metodológicos de muchos de los estudios de la gran división, y argumentaron que los resultados encontrados podrían haberse debido a la falta de control de algunas variables. Al separar escolarización de literacidad en un contexto donde una escritura indígena (el vai en Liberia) no se enseñaba en la escuela sino solo en el hogar, estos autores descubrieron que distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad. Sostuvieron que las habilidades de descontextualización y abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística no son una consecuencia de la literacidad en sí misma —ni de los «poderes» de la escritura—, sino del proceso escolar y del modo en que se utiliza la palabra escrita en este dominio.

A partir de este trabajo, otros estudiosos investigaron otras culturas y empezaron a modificar el énfasis que autores como Goody habían colocado en el alfabeto como la única explicación de los logros griegos. Sobre esta base, mostraron que las tecnologías y las culturas interactúan en formas idiosincráticas y que, en lugar de ser la causa del cambio cultural, la tecnología —como es el caso de la literacidad— es utilizada de diferentes maneras por distintas culturas. Esto trajo como consecuencia que el tema de la literacidad y la cognición se comenzara a enmarcar no solo de forma más contextualizada, sino también en términos teóricos diferentes: el pensamiento se empezó a concebir como insertado en el funcionamiento social de prácticas letradas.

Así surgieron los llamados «Nuevos Estudios de Literacidad» (NEL), un campo emergente que desde hace veinte años ha reunido a estudiosos

de variadas disciplinas para reflexionar sobre la literacidad como práctica social. Estos han estado influidos por lo que se ha denominado el «vuelco social» de las disciplinas humanas, en el que se privilegia un tipo de investigación que va más allá de los individuos para abarcar los contextos sociales, culturales y políticos que enmarcan sus vidas (Cushman et. al 2001: 3). Desde esta perspectiva, se trata de estudiar las prácticas letradas en ámbitos culturales específicos y pasar de lo «universal» a lo «particular» con la ayuda de métodos etnográficos. Una vez que se flexibiliza la relación entre oralidad y escritura, es posible vislumbrar una relación más compleja donde lo oral y lo escrito se mezclan en la comunicación real y donde la superposición de forma y función depende de las circunstancias situacionales.

Sin embargo, los NEL no caen en un relativismo exagerado de la literacidad, sino que formulan una nueva comprensión teórica de la misma. La pluralidad de lo letrado es concebida como histórica y culturalmente construida y, por ende, como insertada en relaciones de poder. Por ello, no solo se trata de estudiar las diversas prácticas letradas, sino de dilucidar las maneras en que estas formas de lenguaje escrito conllevan autoridad en contextos sociales e institucionales diferentes, y proveen o no acceso a recursos y a oportunidades. Así, se puede afirmar que, a partir de los NEL, queda claro que la literacidad está entretrejida en la estructura social y que en su uso también entran en juego las relaciones de poder, las tensiones y las inequidades que caracterizan la vida social, política e institucional. Por ejemplo, se estudian las instituciones sociales como la escuela y se llega a afirmar que esta homogeniza las prácticas letradas «posibles», hace una ecuación entre «literacidad» y «literacidad escolar» y margina las diversas experiencias de literacidad que ocurren (o podrían ocurrir) fuera de ella.

Entonces, con los NEL se comienza a problematizar lo que antes no se cuestionaba: la definición reductiva y simplificada de la literacidad donde esta equivale a la codificación y descodificación directa de la palabra impresa; el hecho de que la literacidad signifique solo la lectura o la escritura de un tipo de texto y no de otro; y la idea de que la literacidad tiene efectos directos y específicos en el pensamiento, en la conducta o en la movilidad social. Al investigar prácticas de escritura y lectura particulares, ahora es necesario observarlas como íntegramente conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral y de utilizar herramientas y tecnologías (Gee 2001). Como afirman los seguidores de los NEL, esto se debe a que no hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir, ya que los significados y las

prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos (Kapitzke 1995).

Este debate en torno de la escritura y la lectura se ha desarrollado sobre todo en países como Estados Unidos e Inglaterra, y recién en los últimos años ha empezado a cobrar fuerza en contextos como el latinoamericano. Sin embargo, para estudiar el fenómeno escritural en países de habla hispana desde esta nueva perspectiva social, el uso del término *alfabetización* ha resultado insuficiente por diversas razones. Por un lado, *alfabetización* suele restringirse a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo. Por otro lado, el vocablo está vinculado a términos negativos (como al de analfabeto y al de analfabetismo) fuertemente cargados de una ideología oficial que los asocia con la falta de «progreso» en el nivel social y con la falta de «inteligencia» en el nivel cognitivo.

Por eso, para llenar un vacío semántico en el castellano, hemos optado por utilizar el término *literacidad*.¹ A diferencia de *alfabetización*, *literacidad* constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural. Asimismo, el uso del término *literacidad* evita caer en repeticiones, ya que cuando hablamos de *literacidad* estamos haciendo referencia tanto a la escritura como a la lectura. Si bien se trata de procesos distintos, ambos están íntimamente relacionados y constituyen parte de la experiencia de lo letrado.

Además, mientras que términos como *escribalidad*, *escrituralidad*, *literalidad*, *literacia* o *cultura escrita* no han llegado a generalizarse en el campo de la sociolingüística, la antropología o los estudios culturales, *literacidad* ha empezado a ser usado crecientemente en la producción en castellano (Arnold y Yapita 2000, Ames 2002, Zavala 2002, Von Gleich 2000). Esperamos que el volumen que aquí presentamos ayude a una estabilización del vocablo y a un consenso entre las diversas disciplinas que estudian el fenómeno desde esta óptica.

Ahora bien, en el Perú y Latinoamérica, lo escrito también ha sido objeto de diversos trabajos desde las ciencias sociales y la crítica literaria, en particular en las décadas de 1970 y 1980 (Lienhard 1992, Degregori 1986, 1991, Cornejo Polar 1994, Montoya 1980, 1990, Rama 1984). Estos trabajos llamaban poderosamente la atención sobre los vínculos de la escritura con la cultura y las relaciones de poder en las sociedades latinoamericanas.

¹ En el Brasil, por ejemplo, se ha logrado consolidar el neologismo *letramento*.

En particular, indicaban la importancia del contexto de colonización en el cual se introduce la escritura alfabética, la cual se constituye en un instrumento de poder y dominación sobre los grupos subordinados.

Esta asociación de escritura y poder llevaría a significados simbólicos ambiguos en relación con la escritura: temor y rechazo por un lado, en tanto constituye un instrumento de dominación y margina la propia cultura (Ortiz 1971), y deseos de apropiación por el otro, como una manera de acceder al ejercicio del poder monopolizado por las élites dominantes (Vergara 1990, Ansión 1989, Montoya 1980, 1990). A partir del proceso de modernización de la sociedad peruana durante el siglo XX, que conllevó la masiva expansión de la escuela (y, por ende, la escritura) hacia las zonas indígenas y rurales, estos estudios señalaban la emergencia o fortalecimiento de esta segunda vertiente (conocida como «el mito de la escuela»): el deseo de apropiación de la escritura y del acceso a la educación por parte de los grupos tradicionalmente excluidos de ella, como parte de una apuesta más amplia ligada a reclamos de ciudadanía y progreso (Degregori 1986, 1991).

Esta aproximación, inserta en preocupaciones más amplias por los vínculos entre cultura y poder, empieza a mostrar la escritura como un fenómeno más complejo, estrechamente asociado a factores políticos, históricos, sociales y culturales que influyen en la forma en que la escritura es conceptualizada y utilizada. Es sobre esta base que estudios más recientes (hacia fines de la década de 1990), como los que se presentan en la última sección de este volumen, empiezan a explorar los múltiples usos y significados de la literacidad en contextos sociales y culturales específicos y desde la aproximación teórica propugnada por los NEL.

Quizás nuestros lectores se preguntarán por qué esta nueva aproximación teórica para el estudio de la literacidad resulta relevante en el contexto peruano y latinoamericano. Para responder a esta pregunta debemos tener en cuenta nuestro pasado histórico y nuestro presente diverso. Por ejemplo, si miramos nuestro pasado encontramos que la imposición de un sistema de comunicación que excluía a grandes sectores de la población creó fracturas en las sociedades latinoamericanas, donde grupos mayoritarios de la población vieron marginados sus propios sistemas de comunicación, valores y culturas. En la actualidad, esta problemática no se ha superado totalmente, ya que existen prácticas comunicativas orales y escritas muy diversas en nuestro país, de las cuales conocemos muy poco. Más aún, instituciones como la escuela no han logrado establecer un diálogo con esta diversidad de realidades, que contribuya a promover aprendizajes pertinentes y de carácter intercultural.

Por estas razones, la adquisición de la escritura no puede entenderse desde una perspectiva meramente técnica (por ejemplo, como función de una determinada metodología de enseñanza), sino en relación con los significados que la escritura adquiere a través de procesos históricos y políticos, y con lo que significa para las personas y grupos que componen la sociedad. En este sentido, los NEL ofrecen un marco teórico desde el cual se pueden develar y cuestionar los supuestos tradicionales que enmascaran la aparente neutralidad de las prácticas letradas. Asimismo, permiten exponer las formas como la escritura y la lectura han sido construidas socialmente y se encuentran imbricadas en relaciones de poder. Por ello, esta nueva aproximación resulta fundamental porque nos permite desconstruir sentidos comunes que hasta ahora no han sido cuestionados, y proponer alternativas que nos permitan responder mejor a la diversidad sociocultural de nuestros países y a sus necesidades educativas.

En efecto, más allá del debate teórico, esta aproximación presenta una serie de posibilidades en términos prácticos en relación con la implementación de programas y proyectos educativos y de acción cultural. Actualmente, estamos enfrentándonos a las graves deficiencias del sistema educativo que han llevado a declarar una situación de emergencia en el país. Las recientes evaluaciones nacionales e internacionales que dan cuenta de las habilidades de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes peruanos han mostrado resultados deficientes. Es por ello que en la actual situación de emergencia se busca dar prioridad a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura con el fin de revertir esta situación.

La evaluación Crecer de 1996 mostró que los estudiantes de 4° grado de primaria solo alcanzaban un porcentaje de logro del 49,7% en lenguaje, y que en zonas rurales este porcentaje era aun menor. En las evaluaciones de 1998 y del 2001, la situación no parece haber mejorado; se encontró la misma brecha entre colegios urbanos y rurales (donde los últimos presentan mayores problemas de rendimiento) que aparecía en la evaluación del año 1996. En cuanto a las evaluaciones internacionales, la realizada en 1997 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) señaló que los estudiantes peruanos tuvieron un rendimiento por debajo del promedio de países que participaron en el estudio, y se ubicaban en el antepenúltimo lugar para el caso de lenguaje. Finalmente, la más reciente evaluación PISA, realizada por la OCDE a escala mundial entre estudiantes de 15 años, también arrojó resultados preocupantes, ya que el Perú es el único país en Latinoamérica donde un porcentaje mayoritario de jóvenes, el 79,6%, se ubica por debajo del nivel 2, mostrando limitaciones para responder preguntas básicas de lectura.

Es aquí donde este marco teórico de los NEL ofrece nuevas perspectivas para entender los factores que podrían estar incidiendo en la deficiente formación de nuestros niños y jóvenes, con el fin de evitar caer en una discusión meramente técnica que no aborde los problemas de fondo. No podemos esperar que simplemente un cambio de metodología signifique una mejor enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ya que, como hemos visto, es también necesario entender los significados, los usos y las prácticas comunicativas que giran alrededor de la lectura y la escritura para promover no solo un aprendizaje con mayor sentido, sino también con mayor efectividad. Así, entonces, con los NEL se introducen nuevas variables que permiten explicar con más fuerza el bajo rendimiento escolar del alumnado peruano y los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales.

Es necesaria, entonces, una comprensión más amplia de los procesos sociales y culturales que rodean y dan forma a la literacidad en cada contexto. Por ejemplo, el conocimiento de las prácticas letradas tanto dentro como fuera del aula proporcionaría mejores bases para una educación más pertinente. Si tenemos en cuenta la existencia de diversas lenguas y culturas, donde los usos del lenguaje pueden ser muy variados y distintos de lo que la escuela exige, podemos comprender la necesidad de hacer de la escuela una institución más flexible y adaptable a la realidad en la que trabaja.

Finalmente, este enfoque contribuye de forma crítica a la discusión pública sobre la literacidad y la educación, reconociendo el carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y usos de diferentes literacidades. Pero no se queda únicamente en la crítica, sino que busca avanzar en propuestas concretas y constructivas. Por ejemplo, la necesidad de repensar el currículo para incluir el análisis de formas de comunicación cotidianas a la par que aquellas más formales; de replantear la metodología de trabajo en aula para incluir una reflexión metalingüística sobre diversas formas de escritura (escolar, académica, institucional, local, personal) para no asumir la literacidad escolar como natural sino como una entre varias opciones; y de utilizar textos que reflejen no solo un tipo de escritura sino varios (historia local, tradición oral, adivinanzas, prosa ensayística, etc.). Estos ejemplos se refieren no solo al ámbito escolar, sino también a espacios de educación no formal como es el caso de la alfabetización de adultos.

En este sentido, esta antología está dirigida a un público muy vasto. En efecto, el estudio de la literacidad puede abordarse desde una variedad de campos disciplinarios. Antropólogos, educadores, sociólogos, historiadores, sicólogos y lingüistas pueden encontrar en este texto una perspectiva poco conocida en nuestro medio que aporta a la investigación y a la práctica en

cada uno de estos campos. Asimismo, por tratarse de textos inéditos en castellano, este volumen está dirigido no solamente a los lectores peruanos sino también al público latinoamericano en general.

* * * *

Esta antología ofrece al lector una muestra de contribuciones representativas desde un marco interdisciplinario, que ilustra las maneras en que la literacidad es moldeada por el contexto sociocultural donde esta tiene lugar. Para tal fin se han agrupado los trabajos en cuatro secciones. Las tres primeras constituyen una antología de textos clásicos en el marco de los NEL que, no obstante su importancia, no han tenido la debida difusión en nuestro medio. Presentamos por primera vez estos artículos traducidos al castellano con el fin de ponerlos más al alcance del público lector. La cuarta sección contiene artículos inéditos realizados recientemente sobre el Perú, que muestran las posibilidades de aplicación de este marco teórico a la realidad tan diversa de nuestro país.

La primera sección se refiere a trabajos cuyo aporte es primordialmente teórico, lo cual permite ampliar el debate brevemente presentado en esta introducción. Así, por ejemplo, Gee presenta una visión panorámica de los trabajos académicos más representativos en relación con el estudio de la oralidad y la escritura. En ella, sostiene que la dicotomía oralidad/ escritura, postulada por los trabajos de Havelock, Goody y Ong, viene a sustituir la dicotomía primitivo/ civilizado desarrollada por la antropología de principios del siglo XX, sin lograr perder la carga ideológica que esta última distinción conllevaba. En contraste, Gee identifica el surgimiento de una nueva corriente para el estudio de la literacidad a partir de los trabajos de Scribner y Cole, Street, Scollon y Scollon y Heath, en la cual la literacidad se concibe como un conjunto de prácticas discursivas ligadas a usos particulares y visiones del mundo específicas de determinados grupos sociales y culturales.

El artículo de Scribner y Cole resume los principales hallazgos de su estudio pionero sobre los efectos de la literacidad entre los vai de Liberia. Este estudio recolectó una gran cantidad de evidencia empírica que pudo demostrar que la literacidad no produce efectos «universales» por sí misma, que existe gran variedad de prácticas letradas en una sociedad, y que estas prácticas desarrollan habilidades específicas de acuerdo con los diversos contextos socioculturales.

Brian Street sienta las bases teóricas de una nueva corriente para el estudio de la literacidad (los NEL) a partir de su trabajo y el de otros académicos.

micos en campos tan variados como la antropología, la lingüística y la psicología. En el artículo que incluimos en este volumen, nos presenta en qué consisten los Nuevos Estudios de Literacidad, cuál es su papel en el debate académico actual y cómo se constituyen en una corriente interdisciplinaria ya reconocida. Por su parte, Barton y Hamilton abordan las principales herramientas teóricas y metodológicas para el estudio de la literacidad desde una perspectiva etnográfica. Conceptos claves como el de evento letrado y práctica letrada, o como el de dominio de uso de la literacidad son explicados y ejemplificados en su artículo.

La segunda sección comprende los trabajos cuya preocupación central ha girado en torno de la escuela y el hogar, y demuestran el impacto ideológico que estas instituciones ejercen en los resultados del proceso de letrar a los niños y adultos en una comunidad determinada. La sección se inicia con el estudio ampliamente reconocido de Shirley Brice Heath, que se ha constituido ya en un clásico para diversas disciplinas que se ocupan del estudio de la literacidad. Sobre la base de un largo trabajo etnográfico, la autora nos habla de la socialización diferenciada en los usos del lenguaje (oral y escrito) en tres comunidades culturalmente diversas en los Estados Unidos. Así, muestra que la enseñanza y el uso del lenguaje oral y escrito pueden seguir distintos caminos incluso dentro de una misma sociedad, desarrollándose habilidades específicas que, en muchos casos, difieren de aquellas exigidas y promovidas por la escuela.

Street y Street abordan el fenómeno de la *pedagogización* de la literacidad en el sentido de que los estilos letrados impartidos en la escuela se constituyen en el paradigma de lo letrado e influyen en otros espacios de aprendizaje como el entorno familiar. Asimismo, Ivanič y Moss plantean el posible vínculo que puede desarrollarse entre la literacidad escolar y los usos cotidianos de la misma en el entorno de la comunidad. Estos autores analizan cuatro contextos educativos en el campo de la educación secundaria y la educación de adultos, e identifican las posibilidades de ligar las prácticas comunicativas locales con aquellas que tienen más prestigio en la sociedad.

La tercera sección abarca trabajos que tratan sobre literacidades vernáculas, es decir, los usos letrados que reflejan la apropiación local de la escritura y la lectura y los valores asignados por la comunidad, no como una consecuencia de las propiedades del código alfabético sino más bien de las relaciones sociales que se implementan con dicho código. Así, Bloch nos presenta el caso de los zafimaniry en Madagascar, quienes reinscriben el significado de la escritura escolar desde los patrones culturales propios de su grupo. Por otro lado, Fishman analiza la escritura individual de jóvenes pro-

venientes de contextos tan diferentes como una correccional juvenil y una escuela religiosa Amish en Filadelfia, Estados Unidos; y muestra que en cada caso se reflejan las convenciones de su propio grupo y contexto social, y que en ambos casos estos difieren del modelo estándar ideal propuesto por la literacidad escolar. Finalmente, el artículo de Rockhill atiende la dimensión de género en el estudio de la literacidad y demuestra que las posiciones diferenciales de hombres y mujeres en la sociedad se reflejan en las formas en que la literacidad es usada por unos y otras, en el reconocimiento social diferenciado que estos reciben, y en el acceso desigual a los espacios de aprendizaje formal de la palabra escrita.

Dedicamos la cuarta sección a investigaciones recientemente realizadas sobre el Perú. Los tres primeros artículos toman como escenario las comunidades andinas de distintos lugares del país, como la sierra de Lima, Puno y Cusco. El trabajo de Frank Salomon estudia la escritura vernácula en la provincia de Azángaro en el sur andino. Desde una perspectiva histórica y etnográfica, Salomon aborda la apropiación de la escritura en las comunidades rurales y muestra que, a pesar de tratarse de una literacidad sumamente distanciada del quechua oral, esta llega a contribuir al intercambio de la información endógena y se encuentra ampliamente presente en los espacios domésticos.

Tomando también como escenario una comunidad quechua hablante, esta vez en el Cusco, María Teresa de la Piedra enfoca su investigación en los intermediarios de literacidad y registra la forma como los eventos letrados en las asambleas, el entorno comunal y la iglesia constituyen una construcción conjunta y ocurren dentro de relaciones sociales de reciprocidad. La autora muestra cómo los intermediarios incorporan la literacidad alfabética en castellano dentro de las prácticas comunicativas orales en quechua y así satisfacen las necesidades de aquellos miembros de la comunidad que no saben leer ni escribir.

El trabajo de Mercedes Niño-Murcia contrasta lingüísticamente con los dos anteriores, puesto que estudia una comunidad castellano hablante de la sierra central. Tupicocha, provincia de Huarochirí, ofrece un caso donde la escritura ha florecido desde tiempos coloniales y donde en la actualidad se registra por escrito todo cuanto ocurre en el dominio público. Niño-Murcia analiza una faena comunal de limpieza de acequia como un evento letrado donde el «papelito» no solamente manda, sino que se ha convertido en principio ordenador dado el poder performativo que se otorga al texto escrito.

Si bien los dos artículos siguientes tienen como escenario la región amazónica, estudian dos contextos socioculturales muy diversos. El trabajo

de Patricia Ames, realizado en una comunidad mestiza de la Amazonía central (Ucayali), explora las prácticas letradas en el ámbito comunal, el entorno familiar y la escuela. Al hacerlo, pone en evidencia las múltiples formas en que la literacidad está presente en la comunidad rural, cuestionando la imagen «iletrada» que se usa para caracterizar a las zonas rurales. Asimismo, explora los significados atribuidos a la literacidad y cómo esta se enlaza con la organización interna, la relación con el Estado y el establecimiento de posiciones e identidades sociales en el marco de la estratificada sociedad peruana.

En contraste, Sheila Aikman se ocupa de un grupo indígena de la Amazonía y nos presenta una investigación etnográfica de las prácticas comunicativas en una comunidad arakmbut de Madre de Dios. Su trabajo cuestiona muchas de las ortodoxias frecuentes en la educación bilingüe y resalta la necesidad de comprender los repertorios comunicativos y los usos concretos del lenguaje oral y escrito en situaciones multilingües, así como otros factores del contexto social que afectan las prácticas letradas con el fin de responder adecuadamente a las necesidades de cada pueblo.

Finalmente, Virginia Zavala cierra la sección dedicada al Perú con su estudio sobre el Programa Nacional de Alfabetización. En él, la autora desconstruye los discursos del desarrollo y la literacidad que subyacen al programa nacional, y plantea que este crea no solo una subjetividad del alfabetizado que se construye sobre valores impuestos por intereses hegemónicos, sino también una representación de la literacidad que es parcial y que no corresponde con una perspectiva social de la misma. En este último trabajo ya no se analiza la mirada local, sino la perspectiva estatal sobre lo que significa un sujeto letrado en el Perú.

Quisiéramos agradecer a las personas e instituciones que contribuyeron para la publicación de este libro. A Alfredo Alonso Estenoz, Catalina Zapata-Vial, Eric Theinhardt y Federico Benninhoff por su labor de traducción. A los autores de los textos traducidos al castellano por haber dado su consentimiento con entusiasmo y por haber tenido paciencia durante los años que duró la elaboración de este proyecto. Asimismo, nuestro agradecimiento va dirigido a la Oficina del Vicepresident for Research, el International Program y el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Iowa por su apoyo financiero para realizar las traducciones; y a la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ) por haber financiado los gastos de derechos de autor de los artículos que se tradujeron del inglés al castellano para este volumen. Finalmente, agradecemos a la Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú por haberse interesado en la publicación de este libro, a Gonzalo Portocarrero

por sus acuciosos comentarios al volumen, a María Elena Romero por su impecable labor de edición, y a Víctor Vich por habersele ocurrido —hace ya algunos años— la idea de publicar una antología como la que presentamos en esta oportunidad.

Esperamos que el presente volumen contribuya a enriquecer el debate en torno de un tema de central importancia para profesionales de distintos campos y asimismo promueva nuevas investigaciones. Creemos que, desde una aproximación social al estudio de la literacidad, estaremos en mejores condiciones para repensar las propuestas destinadas a todos aquellos interesados en acceder a la palabra escrita.

Bibliografía

Ames, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Ansión, Juan

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y comunidad campesina. FAO-Suiza, Ministerio de Agricultura.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita

2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA/ ILCA.

Cornejo Polar, Antonio

1994 *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Lima: Ed. Horizonte.

Cushman, Ellen et al.

2001 «Introduction: Surveying the Field», en Cushman, Ellen et al. (eds.). *Literacy. A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Degregori, Carlos Iván

1991 «Educación y mundo andino», en Pozzi-Escott, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS.

1986 «Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional», en *Socialismo y Participación* n° 36. Lima.

Gee, James Paul

2001 Foreword, en Kalmar, Tomás Mario. *Illegal Alphabets and Adult Bilingual Literacy. Latino Migrants Crossing the Linguistic Border*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Goody, Jack

1977 *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Havelock, Eric A.

1986 *The Muse Learns to Write*. New Haven: Yale University Press.

Kapitzke, Cushla

1995 *Literacy and Religion. The Textual Politics and Practice of Seventh-Day Adventism*. Filadelfia: John Benjamins.

Lienhard, Martín

1992 *La voz y su huella – Escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina 1492-1988*. Lima: Horizonte.

Montoya, Rodrigo

1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES - Mosca Azul.

1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul.

Ortiz, Alejandro

1971 «Por qué los niños no van a la escuela?», en *Educación. La revista del maestro peruano*. Lima: Ministerio de Educación. Año II, N° 7.

Ong, Walter J.

1982 *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Londres: Methuen.

Rama, Angel

1984 *La ciudad letrada*. Montevideo: Verso.

Ramírez, Eliana

2003 «Estado del arte de la educación para la población rural». Documento preliminar preparado para la Reunión Técnica Local de discusión organizada por Foro Educativo, con el auspicio de CIDE-REDUC.

Scribner, Sylvia y Michael Cole

1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Vergara Figueroa, Abilio

1990 «La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral», en *Anthropologica*, 8. Lima: PUCP.

Von Gleich, Utta

2000 «Comunicación y literacidad entre bilingües en aymara-castellano», en *Revista Lengua 10*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Zavala, Virginia

2002 *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

1.
HACIA UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA:
LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words*

James Paul Gee

Es frecuente escuchar hoy en día la queja sobre la «crisis de literacidad» en los Estados Unidos (Gee 1986, Gumperz 1986, Kozol 1985). Este reclamo se basa en dos hechos sociales: (a) la baja cifra inaceptable de niños, provenientes de hogares de bajos ingresos y de grupos minoritarios, que fallan en sus intentos de adquirir una literacidad funcional en la escuela; y (b) parcialmente, como resultado de ello, una gran cantidad de adultos que son analfabetos funcionales o únicamente marginalmente letrados (aproximadamente una tercera parte del país). A primera vista, resulta obvio que esto tiene que ver con los profesores de inglés; después de todo, la literacidad es lo que los profesores enseñan. ¿Pero qué es literacidad? Una vez que respondemos a esta pregunta, el papel del profesor se vuelve aun más crucial y, al mismo tiempo, mucho más problemático.

Este artículo demuestra cómo, en las investigaciones antropológicas, el término *letrado* en la dicotomía *letrado/iletrado* ha llegado a reemplazar al término *civilizado* en la dicotomía *civilizado/primitivo* y, luego, cómo se ha llegado a aplicar una distinción entre culturas diferentes (letradas *versus* iletradas) a diferentes grupos sociales dentro de sociedades modernas, tecnológicas como la nuestra, caracterizando a algunas de ellas como de «literacidad restringida» y a otras como de «literacidad plena». La importancia de estos planteamientos es el vínculo que, frecuentemente, se supone que existe entre la literacidad y destrezas mentales de orden superior tales como el pensamiento analítico, lógico o abstracto.

No obstante, se ha desarrollado una corriente contraria que concibe a la literacidad como algo necesariamente plural: sociedades diferentes y subgrupos sociales tienen distintas formas de literacidad y la literacidad tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y cultura-

* Versión original: «Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways with Words», en *Tesol Quarterly*, 20, 719-746. 1986. TESOL QUARTERLY por GEE, JAMES PAUL. Copyright 1986 por T E S O L INC. Reproducido con permiso de T E S O L INC. en formato libro vía Copyright Clearance Center. Traducción de Erik G. Theinhardt.

les. La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad.

Las prácticas discursivas asociadas con nuestras escuelas representan la visión del mundo de instituciones hegemónicas y con poder en nuestra sociedad: estas prácticas discursivas y su visión del mundo concomitante son necesarias para el éxito económico y social en ella. Pero también están ligadas al fracaso de niños en nuestras escuelas que no pertenecen a la sociedad hegemónica y destruyen rápidamente prácticas alternativas y visiones del mundo en culturas menos avanzadas tecnológicamente. El profesor de inglés no enseña gramática ni forma alguna de literacidad, sino que enseña prácticas discursivas de la cultura hegemónica, que pueden diferir de las prácticas y valores de la identidad y conciencia de sí mismos de alumnos no pertenecientes a la cultura hegemónica. Estas prácticas están relacionadas con temas políticos globales y con la crisis de la literacidad en los Estados Unidos, la cual se interpreta como una crisis social. Si todo esto hace que el profesor de inglés se convierta en un personaje central, tanto mejor, porque eso es justamente lo que quiero destacar.

Este artículo analiza obras recientes sobre oralidad (no literacidad) y literacidad, sin llegar a tratar en profundidad esta literatura ahora masiva, pero discutiendo, en cambio, unas pocas obras clave. Presento estas obras en un orden particular, y al final planteo mi punto de vista con respecto del tema. Los principales textos tratados son *El pensamiento primitivo* de Levi-Strauss (1966), el *Prefacio a Platón* de Havelock (1963), *La domesticación de la mente primitiva* de Goody (1977), *Oralidad y escritura* de Ong (1982), *The Psychology of Literacy* de Scribner y Cole (1981), *Literacy in Theory and Practice* de Street (1984), *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* de Scollon y Scollon (1981) y, finalmente, *Ways with Words* de Heath (1983).

Lo primitivo y lo civilizado

Los seres humanos tienden a pensar en dicotomías y ninguna dicotomía se ha arraigado tanto en el pensamiento popular y académico como el

contraste entre «lo primitivo» («lo salvaje») y «lo civilizado». Frecuentemente se ha usado este contraste para trazar un proceso evolutivo con el hombre moderno en la cúspide o para romantizar lo primitivo como parte de un Edén y la civilización como una caída de él.

Las sociedades etiquetadas como primitivas eran generalmente pequeñas, homogéneas, iletradas, altamente personales, reguladas más por encuentros cara a cara que por reglas abstractas y tenían un fuerte sentido de solidaridad grupal (Douglas 1973, Evans-Pritchard 1951, Musgrove 1982). En ciertos momentos se dijo que eran «místicas y prelógicas» (Levi-Bruhl 1910), incapaces de desarrollar un pensamiento abstracto, irracionales, infantiles («medio demonios y medio niños», usando la frase de Kipling) e inferiores al hombre moderno (se usa *Hombre* deliberadamente – las mujeres modernas frecuentemente se veían como punto intermedio entre salvajes/niños y el hombre moderno; ver Gould 1977: 126-135).

Por otra parte, las sociedades urbanas modernas —nuestros mejores ejemplos contemporáneos de «civilización»— se caracterizan por sus grandes y diversos agrupamientos de personas, literacidad y tecnología profusamente difundida y un supuesto sentido de ciencia e historia. Las ciudades son lugares donde las relaciones sociales tienden a volverse impersonales y se vive dentro de «matrices de fuerzas y reglas impersonales» (Douglas 1973: 88, ver también Musgrove 1982).

La dicotomía primitivo/civilizado se ha desmoronado casi completamente gracias a la antropología social moderna (Street 1984). Las llamadas sociedades primitivas no son primitivas en su pensamiento, palabra u obras o en ningún sentido evolutivo. Muchas obras antropológicas y lingüísticas han demostrado que dichas culturas tenían sistemas de clasificación tan complejos como los de la biología moderna (Levi-Strauss 1966). Si aceptamos sus premisas iniciales, sus procesos de pensamiento sobre asuntos tales como la brujería son los mismos que los procesos involucrados en el pensamiento científico (Evans-Pritchard 1937; Horton 1967) y sus idiomas frecuentemente son de los más complicados del mundo (Sapir 1921).

La tendencia a continuar con el contraste primitivo/civilizado para la distinción entre grupos socioeconómicos de estatus inferiores quedó eliminada por la obra de Labov (1972). Este demostró que los jóvenes de la clase obrera negra hablan un elegante dialecto del inglés regido por reglas y que su habla tiene todas las cualidades generalmente asociadas con el pensamiento lógico. Al mismo tiempo, Labov demostró que mucho del habla de la clase media es ampulosa y desorganizada.

Levi-Strauss y El pensamiento salvaje

La distinción primitivo/civilizado ha resurgido repetidas veces con distintos matices, aun en obras que ostensiblemente tratan de combatirla. Levi-Strauss, el fundador del estructuralismo en la antropología, demostró que no había nada de primitivo en el pensamiento de las llamadas «culturas primitivas»; mostró que para la humanidad primitiva, así como para la moderna, el mundo natural es bueno no solo para comer, sino para conocer y admirar (las citas a continuación son de *The Savage Mind [El pensamiento salvaje]*, 1966; ver también Levi-Strauss 1963). Sin embargo, reintrodujo una dicotomía entre culturas primitivas y modernas en términos de dos formas distintas de conocimiento, «dos modos distintos de pensamiento científico». No eran función de diferentes etapas de desarrollo, sino más bien dos niveles distintos en los cuales la naturaleza es accesible a la investigación científica.

Ciertamente las propiedades a las que tiene acceso la mente primitiva no son las mismas que han llamado la atención de los científicos. El mundo físico es abordado desde extremos opuestos en dos casos: uno es supremamente concreto, el otro es supremamente abstracto; uno procede desde el ángulo de cualidades sensibles y el otro desde el ángulo de las propiedades formales (Levi-Strauss 1966: 269).

Las culturas primitivas usan sucesos del mundo natural ordenados en mitos y sistemas totémicos, por ejemplo, para crear estructuras por medio de las cuales ellos pueden pensar y explicar el mundo de la experiencia. Por ejemplo, en una «estructura puramente totémica» (*Ibíd.*: 115), un clan determinado es asociado con una especie particular, como el oso, y puede ser considerado como distinto de otro clan asociado con una especie diferente como el águila, porque el oso se distingue del águila en el mundo natural, creando de esa forma un tipo de homología entre la cultura y la naturaleza. Por otra parte, la ciencia moderna no manipula objetos e imágenes del mundo natural, sino sistemas abstractos numéricos, lógicos o lingüísticos y trata de cambiar el mundo a través de esos sistemas.

Con un discernimiento de mucha influencia, Levi-Strauss caracterizó los sistemas de relatos que conforman el pensamiento mítico como un «bricolaje» intelectual. El *bricoleur* (término de difícil traducción que representa en francés a un artesano diestro) tiene tendencias a desempeñar un gran número de tareas. Contrariamente al ingeniero moderno, no diseña herramientas para la tarea que enfrenta, su universo de instrumentos es cerrado y las reglas del juego tienen siempre que ver con «arreglárselas con lo que está a la mano». Lo que

está a la mano es siempre el resultado contingente de todas las veces que ha tenido que renovar o aumentar su almacén o mantenerlo activo con lo que le ha sobrado de otras construcciones o destrucciones (*Ibíd.*: 17). El pensamiento mítico es «prisionero de los eventos y experiencias que nunca se cansa de ordenar y reordenar en su búsqueda del sentido» (*Ibíd.*: 22).

Havelock y el Prefacio a Platón

Levi-Strauss plantea, sin contestar, la pregunta sobre cómo las culturas se trasladan de la ciencia de lo concreto a la ciencia de lo abstracto y por que etapas. Dos obras de gran impacto han sugerido que la respuesta es la literacidad: el *Preface to Plato (Prefacio a Platón)* de Havelock (1963) y *The Domestication of the Savage Mind (La domesticación del pensamiento salvaje)* de Goody (1977). Havelock sostiene que la cultura homérica griega era una cultura oral (no escrita) (las citas a continuación son del *Prefacio a Platón*; ver también Havelock 1982). Su caracterización de esa cultura ha sido tomada para tipificar generalmente culturas orales y usada como piedra angular en la argumentación de la literacidad que establece la «gran división» entre las culturas humanas y sus formas de pensar.

La épica narrativa —como la *Iliada* y la *Odisea* en sus formas originales— era una especie de conversación imaginaria y memorizada a través de la cual la cultura transmite sus valores y conocimientos. Havelock afirma que la forma y el funcionamiento de la épica estaban determinados por las demandas de la memoria humana ante la ausencia de una escritura. Era un relato dramático recitado con ritmo métrico pesado y construido por un conjunto grande de motivos memorizados (caracteres estereotípicos, acciones y eventos) y temas más amplios que se presentaban en forma recurrente a lo largo de la épica (ver también Lord 1960; Parry 1971). La creatividad del recitador yacía en su forma de disponer y ordenar estos «bloques» predeterminados en cualquier oportunidad que se daba para recitar. Estas caracterizaciones nos hacen recordar el punto de vista de Levi-Strauss sobre el bricolaje en el pensamiento mítico (que, sin duda, era lo que trataban las épicas de Homero).

Los valores y los conocimientos contenidos en la historia épica solo podían preservarse de generación en generación si el narrador y su audiencia se identificaban totalmente con la historia. De hecho, sostiene Havelock —al igual que Platón— que el narrador y su audiencia se encontraban «hechizados» por el ritmo épico (creado por la métrica y por los temas recurrentes,

muy parecido a la danza o a la música). El oyente actuaba y se identificaba con los valores y creencias de la sociedad, participando activamente en la narración de la historia. Bajo tales condiciones, era difícil innovar valores e ideas.

Platón, el primer gran escritor de la civilización griega, trató de reordenar la sociedad para reposicionar el poder. Para ello, tenía que romper el poder del poeta épico (Homero) porque bajo su cuidado residía la moral y la herencia intelectual de la sociedad. ¿Qué fue lo que despertó a los griegos de ese hechizo épico? La respuesta de Havelock es «la escritura alfabética», una tecnología de comunicación distinta. Refrescar la memoria con signos escritos permitía al lector prescindir de la mayor parte de la identificación emocional que solo el registro acústico era capaz de recordar. Lo que se había escrito podía ser visto como un objeto (un «texto») y no solo ser oído y sentido. Uno no se puede detener a analizar lo que está escuchando, especialmente si «está atrapado» en su ritmo, pero la escritura permite a uno tomar una segunda mirada y, con ello, observar contradicciones e inconsistencias. El conocimiento no necesita seguir siendo dramático y conmovedor (un cuento) para asegurar su preservación; ahora puede ser codificado en lenguaje abstracto.

Goody y La domesticación del pensamiento salvaje

The Domestication of the Savage Mind (La domesticación de la mente primitiva) de Goody (1977) va desde antes de la antigua cultura griega hasta sociedades modernas semiletradas e iletradas. Él concibe el desarrollo y la difusión de la literacidad como un factor crucial para la explicación de cómo cambian con el tiempo los modos de pensar y la organización cultural. Goody y Watt (1963) expusieron algunos de los resultados que observaron como relacionados con el advenimiento de la escritura y, en particular, con la invención del sistema alfabético que hizo posible la amplia difusión de la literacidad. Sugirieron que la lógica, en el sentido limitado de un instrumento para procedimientos analíticos, permitía a los humanos separar las palabras, manipular su orden, desarrollar formas de razonamiento silogístico y percibir contradicciones (con la escritura uno podía retener el flujo del habla y comparar, a la par, expresiones que habían sido hechas en tiempos y lugares distintos).

Esencialmente, Goody toma ciertas características consideradas por Levi-Strauss y otros como definitorias para la distinción entre culturas primi-

tivas y desarrolladas y sugiere que muchos de los aspectos válidos de estas vagas dicotomías pueden relacionarse con cambios en el modo de comunicación, especialmente con la introducción de varias formas de escribir. Goody relaciona el desarrollo de la escritura con el crecimiento del individualismo y de la burocracia y con sistemas de gobierno más despersonalizados y más abstractos, así como con el desarrollo del pensamiento abstracto y del razonamiento silogístico que culminan en la ciencia moderna.

Cuando persisten en una sociedad letrada las características que él atribuye a la oralidad, lo cual parecería socavar los efectos intrínsecos de la literacidad, Goody apela a la noción de «literacidad restringida» en contraposición a la de «literacidad plena». De hecho, Goody llega casi a sugerir que la literacidad restringida es la norma en casi todas las sociedades no tecnológicas y posiblemente también en grandes sectores de sociedades tecnológicas.

Ong y Oralidad y escritura

La obra de Havelock y de Goody se tradujo en un planteamiento dominante sobre la oralidad y la literacidad como una gran división en la cultura humana, su pensamiento e historia, en el influyente libro de Ong *Orality and Literacy (Oralidad y escritura)* (1982). Allí sostiene el autor que la labor realizada en culturas orales y letradas invitan a una revisión de nuestra comprensión de la identidad humana.

El compromiso de la palabra con el espacio por medio de la escritura aumenta la potencialidad del lenguaje «casi más allá de lo medible» y «reestructura el pensamiento». Mientras que las culturas orales producen fuertes desempeños verbales que, de hecho, no pueden seguir siendo posibles una vez que la escritura se ha introducido en una cultura, la conciencia humana no puede lograr su potencial total sin escribir. La literacidad es necesaria para el desarrollo de la ciencia, la historia y la filosofía y para la comprensión explicativa de la literatura, el arte y el lenguaje, e inclusive el habla.

Ong ofrece un conjunto de elementos que caracterizan el pensamiento y la expresión en una cultura oral primaria. El primero de estos (ampliando a Havelock 1963) es «pensamiento y expresión formulaicos», definidos como «frases o expresiones hechas repetidas más o menos exactamente (tales como los proverbios)» (Ong 1982: 26). Ong sostiene que el pensamiento y la expresión en culturas orales son (a) *aditivos* (enlazados mediante relaciones aditivas como simple adjunción o términos/conceptos como y) más que subordinantes; (b) *agregativos* (elementos agrupados de pensamiento o expresión, p. ej. no

la princesa sino *la hermosa princesa*) más que analíticos; (c) *redundantes* o «copiosos»; (d) *conservadores* o tradicionalistas, inhibidores de experimentación; (e) *cercanos al mundo de la vida humana*; (f) *de tono agonístico*; (g) *empáticos* y participativos más que distanciados objetivamente; (h) *situacionales*, más que abstractos.

Sin embargo, la relevancia de esta caracterización aumenta considerablemente cuando Ong sostiene que «en diversas medidas, muchas culturas y subculturas, aun en un ambiente de alta tecnología, preservan mucho de la manera de pensar de la oralidad primaria» (*Ibíd.*:11). Se refiere a estos grupos como de «oralidad residual», usando como ejemplos la cultura árabe y ciertas otras de la zona del Mediterráneo. También destaca que los hábitos de pensamiento y expresión, incluido el uso masivo de elementos formulaicos de un tipo similar a los de Homero, aún marcaban prácticamente cualquier tipo de prosa en la Inglaterra de los Estuardo aproximadamente 2.000 años después de la campaña de Platón contra Homero.

Además, Ong es consciente de que muchos de los rasgos que él menciona también caracterizan niveles socioeconómicos inferiores de la cultura negra, una cultura que tiene lazos históricos con una rica cultura oral proveniente de culturas africanas y del período de esclavitud en los Estados Unidos. Indudablemente, esta se encuentra menos influida por la literacidad escolar que la clase media de cultura hegemónica (Abrahams 1964, 1970, 1976; Erickson 1984; Gee 1985; Kochman 1981; Labov 1972; Smitherman 1977). De manera más general, es impactante ver cuán similares son los rasgos propuestos por Ong a las caracterizaciones que los lingüistas hacen de las diferencias entre hablar y escribir, que los educadores hacen entre «buenos» y «malos» escritores, y los sociolingüistas hacen entre la manera como relatan cuentos los niños negros de estrato socioeconómico bajo y los niños blancos de clase media (estas analogías se discuten en la próxima sección).

De ahí que llegáramos a una de las implicaciones más importantes de la línea de trabajo de Havelock, Goody y Ong: en las sociedades tecnológicas modernas como los Estados Unidos, la distinción oral /letrado puede aplicarse a grupos (usualmente de estatus socioeconómico inferior) con «oralidad residual» o «literacidad restringida» y a grupos (generalmente de clase media y alta) con pleno acceso a la literacidad enseñada en las escuelas. La redefinición de Levi-Strauss de la distinción primitivo / civilizado en términos de un contraste entre pensamiento concreto y abstracto, ahora explicado por la literacidad, llega a aplicarse en nuestra sociedad «moderna».

La distinción oralidad / literacidad en sociedades modernas «letradas»

Cotejando escritos (ensayos) y el habla (conversación espontánea), Chafe (1982) sugiere que las diferencias entre los procesos de hablar y escribir han conducido a diferencias específicas en los resultados obtenidos. El hecho de que la escritura es mucho más lenta que el habla, mientras que la lectura es mucho más veloz, permite que el lenguaje escrito sea menos fragmentado y más integrado sintácticamente que el habla. El escritor tiene el tiempo de moldear ideas en un todo más complejo, coherente e integrado, haciendo uso de dispositivos léxicos y sintácticos complejos, pocas veces usados en el habla (tal como el uso abundante de nominativos, participios, adjetivos atributivos y otros dispositivos subordinantes). Adicionalmente a su calidad integrada, Chafe llama la atención sobre el hecho de que el lenguaje escrito fomenta mayor distanciamiento que el lenguaje hablado, el cual se desarrolla cara-a-cara y usualmente implica mayor participación social que la escritura. Es así como la escritura es integrada y distanciada, mientras que el habla es fragmentada y está involucrada en la interacción social.

Chafe es consciente de que, en realidad, estos son extremos de un continuo y que hay usos del lenguaje hablado y escrito que no caben en estas caracterizaciones (p. ej. las conferencias como una forma integrada y distante de hablar; las cartas como una forma fragmentada e involucrada de escritura; la literatura, en la cual se usan elementos de participación para efectos estéticos). Sin embargo, la integración y el distanciamiento son parte del potencial que ofrece la escritura, gracias al proceso por el cual es producida (resulta interesante que Richardson, Risk y Okun 1983 sostengan que en muchos de los institutos superiores de los Estados Unidos, donde prevalecen pruebas de selección múltiple, toma de apuntes y formularios para llenar, pero una falta de exámenes discursivos o escritura de ensayos, la literacidad haya sido fragmentada y separada socialmente, con rasgos tanto de la escritura como del habla en términos de Chafe).

La distinción entre escritura y habla que hace Chafe tiene cierta similitud con la distinción de Michaels (1981) entre las diferentes formas como los niños negros y blancos cuentan historias «en el tiempo para compartir» en los primeros años de su escuela. Muchos niños negros de estatus socioeconómico inferior relataron lo que Michaels llama cuentos «con asociación temática», mientras que los niños blancos y negros de la clase media tendían a narrar cuentos «con coherencia temática». Los cuentos centrados en el tema se estructuran fuertemente en torno de un solo tema y son

léxicamente explícitos, tienen un alto nivel de coherencia temática y una clara progresión temática e incluyen modos de entonación usados por el niño para demarcar frases sintácticamente completas e independientes. Los cuentos tienden a ser cortos y concisos. Los cuentos con asociación temática relacionan una serie de segmentos a través de un vínculo implícito a un evento o tema particular, se basan fuertemente en las inferencias que deben ser hechas por el oyente sobre la base de un conocimiento compartido y usan formas de entonación para demarcar cambios episódicos en el cuento más que para hacer clara la estructura sintáctica.

Gee (1985, 1986b) ha demostrado que los niños negros de la investigación de Michaels también usaban una serie de dispositivos que recuerdan la caracterización de Havelock y de Ong de la oralidad, como por ejemplo, la creación de una estructura rítmica a través de dispositivos formulaicos, la repetición y el paralelismo sintáctico. Estas diferencias, basadas en prácticas en el hogar, condujeron eventualmente a que los niños de clase media tuvieran control de formas de hablar que en su integración y distanciamiento recuerdan la escritura de ensayos, mientras que los niños negros retienen formas de hablar que en su fragmentación y en su participación social contrastan con los cánones de literacidad de textos tipo ensayo.

Sin embargo, ha existido una confusión en mucha de la literatura lingüística y educacional sobre qué significa verdaderamente *oralidad*. Aquí, la obra de Chafe (y mucho de Hymes p.ej. 1981) puede situarnos nuevamente por el sendero correcto. Chafe destaca que en muchas culturas orales el lenguaje formal ritual – tradicional o formas de lenguaje frecuentemente referidas como «altamente retóricas» son análogas a la integración y distanciamiento de la escritura de ensayos. Estas formas de lenguaje, usadas en ocasiones sacramentales, rituales o en alguna otra forma socialmente importante, involucran cierto grado (frecuentemente grande) de memorización o tipos de aprendizaje especial. A menudo implican el uso de lenguaje formulaico, rítmico y con patrones que destacan Havelock y Ong en Homero, pero también involucran una buena dosis de complejidad léxica y sintáctica y referencia explícita que depende poco de la inferencia del oyente.

Por ello, las características formulaicas y rítmicas de la oralidad de ninguna forma se contraponen con la formalidad lingüística, el carácter explícito y la complejidad que asociamos con la escritura. Viéndolo de esta forma, la distinción hablar / escribir, oralidad / literacidad se vuelve problemática: de lo que parece tratarse es de distintas prácticas culturales que en determinados contextos demandan ciertos usos del lenguaje, lenguaje estruc-

turado de ciertas formas que se aprovecha de rasgos como la fragmentación y la participación en mayor o menor grado.

Literacidad y un orden superior de destrezas cognitivas

La sección anterior nos sugiere la necesidad de un nuevo enfoque como alternativa a la división oral/ letrado, que podría analizar distintas formas de uso del lenguaje, oral y escrito, en sus contextos culturales. Pero existe un aspecto importante que mantiene el centro de atención en la literacidad más allá de cualquier contexto cultural. Se trata de la afirmación que la literacidad conduce a destrezas cognitivas de un orden superior. Esta afirmación se basa en un gran número de investigaciones empíricas que se remontan a la famosa obra de Vygotsky (ver Wertsch 1985) y Luria (1976) en el Asia soviética en la década de 1930, cuando esa región se encontraba en medio de un proceso de colectivización. La literacidad y otras prácticas de las sociedades tecnológicas modernas se introdujeron rápidamente en muchas poblaciones iletradas. Vygotsky y Luria compararon sujetos analfabetos con aquellos recientemente alfabetizados en una serie de tareas de razonamiento.

Estas tareas consistían en caracterizar objetos familiares o deducir la conclusión que sigue de las premisas de un silogismo. Por ejemplo, en una tarea se daba a los participantes la imagen de un martillo, un serrucho, un tronco y un hacha y se les preguntaba cuáles tres se relacionaban. Los participantes alfabetizados generalmente estaban dispuestos a decir que el martillo, el hacha y el serrucho se relacionaban porque todas eran herramientas, agrupando así los objetos sobre la base del significado abstracto de las palabras. En contraste, las respuestas de sujetos no alfabetizados indicaban una fuerte tendencia a agrupar los objetos sobre la base de escenarios concretos con los que estaban familiarizados. Por ello, decían frases tales como «acá tiene que estar también el tronco» y resistían las sugerencias de los investigadores basadas en significados descontextualizados de las palabras, y aceptar que el martillo, el hacha y el serrucho podían relacionarse. El desempeño con tareas de razonamiento silogístico produjo resultados análogos.

Se llegó a la conclusión de que existen grandes diferencias entre individuos letrados e iletrados en su procesamiento de razonamiento abstracto. Las respuestas de los iletrados estaban dominadas por su experiencia práctica inmediata y se resistían a usar el lenguaje de forma descontextualizada. Estos resultados, naturalmente, concuerdan bien con lo sostenido por

Havelock, Goody y Ong, así como con lo sostenido sobre grupos semiletrados en los Estados Unidos y Gran Bretaña.

Sin embargo, existe un gran problema empírico en la obra de Vygotsky y Luria. No resulta claro si los resultados eran causados por la literacidad, por la escuela o aun por las nuevas instituciones sociales a las que estos individuos habían sido expuestos por la Revolución Rusa. Resulta sumamente difícil separar la influencia de la literacidad de la escuela, porque en la mayor parte del mundo ambas van juntas. Pero la escuela significa mucho más que convertirse en una persona letrada: «Un alumno está involucrado en aprender un conjunto de relaciones de roles complejos, técnicas cognitivas generales, formas de abordar problemas, distintas maneras de hablar e interactuar y un conjunto intrincado de valores relacionados con la comunicación, la interacción y con la sociedad como un todo» (Wertsch 1985: 35-36).

Scribner y Cole y *The Psychology of Literacy*

Todo el tema de los efectos cognitivos de la literacidad fue redefinido por la obra pionera sobre los vai en Liberia por Scribner y Cole en *The Psychology of Literacy* (1981) (todas las citas a continuación provienen de esa obra). Ellos examinaron dos preguntas cruciales: ¿Es la literacidad o la educación formal en las escuelas lo que afecta el funcionamiento mental? y ¿Puede uno distinguir entre los efectos de distintas formas de literacidad usadas para funciones distintas en la vida de un individuo o una sociedad?

Entre los vai, la literacidad y la escuela no son siempre paralelas en el tiempo. Además de la literacidad en inglés que se adquiere en el entorno formal de la escuela, los vai tienen una escritura indígena propia (silábica, no alfabética) que es transmitida fuera de un escenario institucional y sin conexión alguna con la enseñanza al estilo occidental, así como una forma de literacidad en árabe. Cada una de esas literacidades está ligada a un conjunto específico de usos: la literacidad en inglés se asocia con el gobierno y con la educación formal; la literacidad vai se usa fundamentalmente para mantener registros y para escribir cartas, muchas de ellas relacionadas con temas comerciales; la literacidad árabe se usa para leer, escribir y memorizar el Corán (muchos letrados árabes no saben árabe pero han memorizado largos fragmentos del Corán y pueden recitarlos).

Como algunos vai son versados únicamente en una de esas formas de literacidad, otros en dos o más, y también están los que son totalmente iletrados, Scribner y Cole pudieron deslindar varios efectos de la literacidad

de los efectos de la educación formal (que afectaban únicamente a los que tenían literacidad en inglés).

Scribner y Cole estudiaron el comportamiento de los individuos en tareas de categorización y razonamiento silogístico similares a las usadas por Vygotky (ver Wertsch 1985) y Luria (1976). Sus resultados cuestionan mucho del trabajo realizado sobre las consecuencias cognitivas de la literacidad. Ni la escritura silábica vai ni la literacidad alfabética árabe estaban asociadas con lo que habían sido consideradas como destrezas intelectuales de un nivel superior. Ninguna forma de literacidad aumentaba el uso de destrezas taxonómicas, tampoco contribuía a un cambio hacia un razonamiento silogístico. Por contraste, la literacidad en inglés, la única forma vinculada con la enseñanza formal en las escuelas, era asociada con ciertos tipos de descontextualización y razonamiento abstracto. Sin embargo, todas las tareas donde la escolaridad era el determinante más importante del desempeño eran las tareas donde se «hablaba sobre» ellas. Los individuos escolarizados no mostraron tal superioridad en tareas que no involucraban exposiciones verbales, lo que llevó a Scribner y Cole a concluir que «la escuela promueve habilidades en el habla expositiva con situaciones creadas» (Scribner y Cole 1981: 242–243; ver también Scribner y Cole 1973).

Además, Scribner y Cole no encontraron que individuos escolarizados con literacidad inglesa, muchos de los cuales habían dejado la escuela hacía varios años, difirieran de otros grupos en su desempeño real de categorización y en tareas de razonamiento abstracto. Simplemente hablaban mejor de ello, proporcionando descripciones y justificaciones informativas verbales sobre las tareas. Sin embargo, aquellos que recientemente habían asistido a la escuela realmente se desempeñaron mejor en las tareas, lo que lleva a sugerir que tanto el desempeño en la tarea como la descripción verbal de la tarea desarrollada mejoraba como resultado de la literacidad aprendida, pero que el desempeño era transitorio si no se practicaba en los años posteriores a la educación formal.

Otro hallazgo muy importante en la obra de Scribner y Cole es que cada forma de literacidad estaba asociada con ciertas destrezas muy específicas. Por ejemplo, la escritura vai estaba asociada con destrezas particulares para sintetizar el vai hablado en una tarea de integración auditiva (repetiendo frases vai descompuestas en sus sílabas constituyentes a través de pausas entre las sílabas), con el uso de símbolos gráficos para representar el lenguaje, con el uso del lenguaje como forma de enseñanza y con la discusión sobre la forma correcta de hablar en vai.

Todas esas destrezas están estrechamente relacionadas con las prácticas cotidianas inmersas en la literacidad vai. Por ejemplo, la habilidad de sintetizar el vai hablado parece derivar de la gran cantidad de práctica de sintetizar el lenguaje que uno adquiere tratando de descodificar una escritura silábica que no demarca divisiones entre las palabras (para construir cierto sentido de una cadena de sílabas, el lector de escritura vai frecuentemente debe mantener una secuencia de sílabas trabajando en la memoria hasta que se determina la «unidad de sentido», es decir, a qué palabras pertenecen). O, para tomar otro ejemplo, el vai, al escribir cartas, frecuentemente discute la calidad de las cartas para ver si estas están escritas en «buen vai». Esta práctica parece reforzar la habilidad que tienen los vai de hablar sobre el habla correcta en una tarea gramatical.

Sobre la base de dicha evidencia, Scribner y Cole optaron por lo que denominan «un recuento de la práctica de la literacidad». Un tipo de literacidad fortalece ciertas destrezas específicas que son practicadas al desarrollar dicha literacidad. De hecho, no plantean formulaciones ostentosas de destrezas cognitivas extensivas y globales como resultado de la literacidad. También uno puede indicar que el efecto de la enseñanza formal —ser capaz de involucrarse en un habla expositiva en situaciones creadas— es, en sí misma, una destreza muy específica practicada ampliamente en la escuela. Por ello, podemos extender la noción de la literacidad como práctica tanto a la escuela como a la literacidad misma.

Street y Literacy in Theory and Practice

La obra de Scribner y Cole (1981) cuestiona lo que Street, en su libro *Literacy in Theory and Practice* (1984), llama «el modelo autónomo» de la literacidad: sostener que la literacidad (o la escolaridad, a tal fin) tiene efectos cognitivos fuera del contexto en el cual existe y fuera de los usos que se le da en una cultura determinada. Street critica este modelo a través de una discusión sobre la obra de Olson (1977), un trabajo de Hildyard y Olson (1978) así como la investigación de Greenfield (1972) sobre el idioma Wolof en Senegal.

Los postulados de Olson (1977) sobre los efectos cognitivos de la literacidad —por ejemplo que la literacidad «representa significados de forma inequívoca» (*Ibíd.*: 264)— se refieren únicamente a un tipo de literacidad, la escritura en forma de textos de ensayo predominante en la cultura occidental y reforzada en nuestras escuelas. De hecho, sus tesis se basan en

descripciones de los «ensayistas británicos» de los siglos XVII y XVIII quienes estaban

entre los primeros en explotar la escritura para formular conocimiento teórico original.... Se tomaba el conocimiento como el producto de un extenso ensayo lógico – el resultado de la aplicación repetida en un único texto coherente de la técnica de análisis y aseveración para determinar todas sus implicaciones (*Ibid.* 268–269).

Ideológicamente, esta forma de literacidad es la base —aunque no siempre en la práctica— de nuestras escuelas y universidades. Las aseveraciones de literacidad *per se* frecuentemente son aseveraciones tácitas de literacidad de texto ensayista, una forma de literacidad que no es natural ni universal, sino una manera cultural entre otras de otorgar sentido a algo. Por supuesto, esta manera de otorgar sentido está asociada con grupos de clase media y clase media alta de cultura hegemónica y, de hecho, está mejor representada por la ideología y a veces por la práctica de universitarios, que es la gente que más frecuentemente la defiende.

Se puede continuar demostrando cómo los reclamos por alfabetización frecuentemente son formas tácitas de privilegiar la forma de hacer las cosas de un grupo social como si estas fueran naturales y universales. Muchas de las tareas usadas para medir capacidades tales como flexibilidad cognitiva, razonamiento lógico o abstracción, tareas como las usadas por Vygotsky (ver Wertsch 1985) y Luria (1976), Greenfield (1972), Scribner y Cole (1981) y muchos otros, son de hecho pruebas que miden la habilidad verbal en una forma determinada. Concretamente, son pruebas de lo que podemos llamar un carácter explícito.

En el uso del lenguaje, el carácter explícito puede ser ubicado en un continuo entre dos polos que podemos denominar, siguiendo a Givon (1979), «el modo pragmático» y el «modo sintáctico». En el extremo del modo sintáctico del continuo, los oradores codifican lo que quieren decir usando ítems léxicos precisos y variados y estructuras sintácticas precisas (por ejemplo dispositivos subordinantes), dejando lo menos posible para ser señalado por la prosodia o la inferencia del oyente. La gramática se hace cargo de la mayor carga de la comunicación y se atenúa el papel de la interacción social. En el extremo del modo pragmático en el continuo, los oradores eslabonan frases en forma relativamente suelta mediante adjunciones o coordinación, usan elementos prosódicos para señalar el sentido y queda para el oyente hacer inferencias sobre la base del conocimiento común. La interacción social y la participación del oyente en una negociación mutua del significado de algo es de vital importancia.

La distinción de Givón es, de hecho, una recodificación de la distinción de Ong (1982) entre elementos característicos de culturas orales y escritas y la distinción de Chafe (1982) entre el habla (conversación) y la escritura (ensayos). Los hablantes de todas las lenguas dominan el modo pragmático y una parte del continuo hacia el extremo del modo sintáctico. Qué modo o combinación de modos es adecuado en un contexto determinado varía con las culturas; hasta dónde puede llegar un orador en el uso extremo del modo sintáctico (al hablar o escribir) varía con los usos que una cultura tenga para este tipo de lenguaje y con el acceso que los oradores tengan a las instituciones (escuelas) donde se enseñan y practican. Cuán explícito uno sea al usar el lenguaje es ya parte del convencionalismo.

Por ejemplo, en nuestra cultura existe la convención de que en ciertas situaciones dadas, uno toma por hecho que el oyente o la audiencia puede ver o darse cuenta, mediante un conocimiento común, de lo que se está haciendo referencia (aun cuando, de hecho, lo están); por ello, uno es explícito al referirse a ello (los niños son motivados a hacerlo, por ejemplo, en los tiempos para compartir). Ciertas otras culturas, lo mismo que gente no escolarizada de nuestra cultura, simplemente no tienen, y por lo tanto no usan, esta convención. De hecho ser tan explícito puede ser visto como descortesía porque se concibe como distante, demasiado directo o condescendiente con la inteligencia del oyente o en relación con el hablante.

Los planteamientos sobre la literacidad, especialmente para los valores de la literacidad en textos ensayistas ya sean escritos o hablados, son, por lo tanto, «ideológicos». Forman parte de una «armazón de conceptos, convenciones y prácticas» (Street 1984: 38) que privilegia una formación social como si fuera natural o universal o, por lo menos, el punto final de una progresión normal del desarrollo de destrezas cognitivas (logrado solo por algunas culturas gracias a su inteligencia o su tecnología).

Street propone, en oposición al modelo autónomo de literacidad, un «modelo ideológico», en el cual la literacidad es vista en términos de prácticas sociales concretas y diversas ideologías en las cuales están inmersas las diferentes expresiones culturales de literacidad. La literacidad —cualquiera sea su tipo— solo tiene consecuencias cuando actúa junto con un gran número de otros factores sociales, incluidas las condiciones económicas, sociales, estructura e ideologías locales de una cultura o grupo social. Cualquier tecnología, la escritura inclusive, es una forma o expresión cultural, vale decir, el producto social cuya forma e influencia depende de factores políticos e ideológicos previos.

A pesar de la brillante caracterización de Havelock (1963, 1982) de la transición de la oralidad a la literacidad en la Grecia antigua, ahora parece que la situación griega rara vez ha sido replicada, si es que alguna vez lo ha sido. Las particulares circunstancias sociales, políticas, económicas e ideológicas en las que la literacidad (de un tipo determinado) estaba circunscrita en Grecia explica qué es lo que pasó allí –el florecimiento de la civilización griega. Abstractar la literacidad de su contexto social para pretender que es una fuerza autónoma en la formación del pensamiento o una cultura, lleva la discusión simplemente a un callejón sin salida.

Sin embargo, existe un último refugio para alguien que quiera ver la literacidad como una fuerza autónoma. Uno podría aseverar que la literacidad de texto ensayista y los usos del lenguaje relacionados con ella, tal como el carácter explícito y el modo sintáctico, conducen, si no a consecuencias generales cognitivas, a una movilidad social y éxito en la sociedad. Si bien este argumento puede ser cierto, hay poquísima evidencia de que la literacidad en el transcurso de la historia de las culturas haya tenido siquiera ese efecto. Street argumenta con cierto detalle el estudio de Graff (1979) sobre el papel de la literacidad en Canadá del siglo XIX.

Mientras que ciertos individuos ganaron con la adquisición de la literacidad, Graff demuestra que este efecto no es estadísticamente significativo y que las clases y los grupos étnicos marginales como un todo fueron aun más oprimidos a través de la literacidad. Una mayor literacidad no se relacionaba directamente con una mayor equidad y una mayor democracia ni con mejores condiciones para la clase trabajadora sino, de hecho, con una continuación de la estratificación social. La enseñanza de la literacidad traía consigo una contradicción: los iletrados eran considerados peligrosos para el orden social; por lo tanto, debían ser alfabetizados. No obstante, las potencialidades de leer y escribir para una clase inferior bien podían convertirse en radicales e incendiarias. De manera que el marco conceptual para la enseñanza de la literacidad tenía que ser controlado severamente y esto implicaba formas específicas de control del proceso pedagógico y asociaciones ideológicas específicas sobre la literacidad impartida.

A pesar de que los trabajadores fueron inducidos a creer que la apropiación de la literacidad era para su beneficio, Graff produce estadísticas que muestran que en realidad esa literacidad no era ventajosa para los grupos más pobres en términos de ingresos o poder. La medida en la cual la literacidad era o no una ventaja en relación con las oportunidades de trabajo dependía de su origen étnico. No era porque uno era «iletrado» que le adjudicaban los peores trabajos sino por sus antecedentes (p. ej. ser negro o católico irlandés

daba a la literacidad una eficacia mucho menor de la que se obtendría en el caso de un inglés protestante).

La historia que narra Graff puede ser repetida en muchas otras sociedades, incluidos Gran Bretaña y los Estados Unidos (ver Street 1984, así como Cook-Gumperz 1986, Donald 1983, Gilmore 1985). En todas esas sociedades la literacidad servía como una herramienta de socialización para los pobres y era vista como una posible amenaza si era mal empleada por los mismos (como para analizar su opresión o plantear demandas de poder), y servía como medio para mantener la selección continua de miembros de una clase para las mejores posiciones en la sociedad.

Scollon y Scollon y Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication

La literacidad no tiene efectos —de hecho, carece de sentido— fuera de determinados contextos culturales en los que se la emplea y tiene efectos distintos en contextos diferentes. Dos obras recientes hacen una excelente introducción al estudio de la oralidad y la literacidad en el contexto de las prácticas sociales y la visión del mundo de grupos sociales determinados: *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* de Scollon y Scollon (1981) y *Ways with Words* de Heath (1983). Ambas obras señalan que lo que cuenta en el uso del lenguaje son diferentes maneras de adquirir conocimiento, distintas formas de otorgar sentido al mundo de la experiencia humana, es decir, diferentes epistemologías sociales.

Scollon y Scollon creen que los patrones discursivos (las formas de usar el lenguaje para comunicarse, ya sea oralmente o por escrito) en distintas culturas reflejan un escenario de la realidad específica o visión del mundo y se encuentran entre las expresiones más fuertes de identidad personal y cultural. Sostienen que los cambios en los patrones discursivos de una persona —por ejemplo, el apropiarse de una nueva forma de literacidad— pueden involucrar cambios de identidad. Scollon y Scollon proporcionan un estudio detallado de las prácticas discursivas y visión del mundo de los athabaskan de Alaska y el norte de Canadá, y los contrastan con los patrones discursivos y visión del mundo de gran parte de la sociedad anglocanadiense y angloamericana.

La literacidad tal como es practicada en la educación europea —literacidad de textos de ensayos— está relacionada con un escenario de la realidad o visión del mundo que Scollon y Scollon denominan «conciencia mo-

derna». Este escenario de la realidad es coherente con determinados patrones discursivos, que son bastante distintos de los patrones discursivos usados por los athabaskan. Como resultado de ello, la apropiación de este tipo de literacidad no es simplemente un asunto de aprender una nueva tecnología, sino que implica la asociación con valores, prácticas sociales y modos de conocer que entran en conflicto con el de los athabaskan. Por ello, Scollon y Scollon sostienen que la literacidad de tipo ensayística puede ser experimentada por los athabaskan como una forma de comunicación interétnica. Y gran parte de su libro está dedicado a un análisis de los problemas y malos entendidos que forman parte de este tipo de comunicación.

Como revelan los tres ejemplos siguientes, los athabaskan difieren en varios aspectos de los hablantes promedio canadienses y angloamericanos con respecto a la manera como se involucran en el discurso. En primer lugar, los athabaskan tienen un alto nivel de respeto por la individualidad de otros y protegen cuidadosamente su propia individualidad. Por ello, prefieren evitar conversaciones salvo cuando el punto de vista de todos los participantes es bien conocido. Por otro lado, los hablantes de inglés sienten que la forma principal de conocer los puntos de vista de otras personas es conversando con ellos.

En segundo lugar, para los athabaskan, las personas en posiciones subordinadas no deben mostrar lo que saben; más bien, observan a la persona en posición de superioridad. Por ejemplo, se supone que los adultos, ya sea como padres o como maestros, deben demostrar habilidades y cualidades para que el niño aprenda. Sin embargo, en la mayor parte de la sociedad americana, se supone que los niños deben demostrar sus habilidades a los maestros y a otros adultos.

Tercero, la idea inglesa de «aparentar lo mejor de uno mismo» entra en conflicto directo con un tabú athabaskan. En situaciones de relaciones de estatus desiguales, los anglo hablantes normalmente tratan de mostrarse a sí mismos de la mejor manera posible. También tienden a hablar positivamente del futuro y tratan de presentar una carrera o trayectoria de vida exitosa y planificada. Este sistema inglés es muy distinto del sistema athabaskan en el cual se considera inadecuado o de mal agüero anticipar algo exitoso o de buena suerte, demostrar las propias cualidades, predecir el futuro o hablar desfavorablemente de la suerte de otro.

Scollon y Scollon mencionan muchas otras diferencias, incluidas las diferencias en los sistemas de prosodia que aseguran que los hablantes ingleses en un encuentro interétnico escogen la mayor parte de los temas y dominan la conversación. El resultado de estos problemas de comunicación es

que cada grupo produce un estereotipo étnico del otro: los anglo hablantes llegan a creer que los athabaskan son inseguros, desmotivados, incompetentes y retraídos. Los athabaskan creen que los anglo hablantes son demasiado orgullosos de sus habilidades, seguros de que pueden predecir el futuro y descuidados con la suerte, además de ser demasiado habladores.

Scollon y Scollon caracterizan las distintas prácticas discursivas de los anglo hablantes y de los athabaskan en términos de dos distintas visiones del mundo o «formas de conciencia»: conciencia del monte (relacionada con los valores de sobrevivencia en el monte) y conciencia moderna (esta última tomada en parte de Berger, Berger y Kellner 1973). Estas formas de conciencia son «escenarios de la realidad» en el sentido de que son orientaciones cognitivas hacia el mundo cotidiano, incluido el aprendizaje de dicho mundo. La cultura hegemónica anglo canadiense y americana ha adoptado un modelo de literacidad basado en los valores del estilo de prosa ensayística que es muy compatible con la conciencia moderna.

En la prosa ensayística, las relaciones importantes que se señalan son aquellas entre oración y oración y no aquellas entre hablantes ni tampoco aquellas entre oración y hablante. Para un lector, esto requiere un monitoreo constante de la información gramatical y léxica. Con el énfasis acentuado en el valor de la verdad, más que en las condiciones sociales o retóricas, se vuelve necesario ser explícito en cuanto a las implicaciones lógicas. Un aspecto significativo del estilo de prosa ensayística es la ficcionalización tanto de la audiencia como del autor. El lector de un texto ensayístico no es un ser humano ordinario, sino una idealización, una mente racional formada por el cuerpo racional de conocimiento del cual el ensayo es una parte. Del mismo modo, el autor es una ficción por cuanto el proceso de escribir y editar un texto ensayístico conduce a una desaparición de la identidad individual y de la idiosincrasia. Scollon y Scollon muestran la relación de estos valores ensayistas de la conciencia moderna al demostrar que existen variantes de las propiedades definitorias de la conciencia moderna tal como las dieran Berger, Berger y Kellner (1973).

Para el athabaskan, escribir de modo ensayista puede constituir una crisis en su identidad étnica. Producir un ensayo requeriría que el athabaskan produjera un despliegue que solo sería apropiado en una posición de poder respecto de su audiencia. Tanto la audiencia como el autor se vuelven ficticios en la prosa ensayística y el texto se descontextualiza. Esto significa que una relación social contextualizada de poder se oculta. Cuando la relación de los interlocutores es desconocida, los athabaskan prefieren guardar silencio. La paradoja de la prosa para el athabaskan radica entonces en que la

comunicación entre un autor conocido y la audiencia es compatible con los valores athabaskan, pero no con una buena prosa ensayística. En la medida que la prosa se vuelve descontextualizada y, por lo tanto, buena prosa ensayística, se vuelve más problemático para los athabaskan establecer una comunicación. El conjunto de patrones discursivos de los athabaskan es, en gran medida, mutuamente excluyente de los patrones discursivos de la prosa ensayística.

Scollon y Scollon continúan detallando un número de usos narrativos y no narrativos del lenguaje en la cultura athabaskan, mostrando cómo cada uno de ellos es moldeado a su vez por el escenario de la realidad athabaskan, especialmente el respeto por el individuo y el cuidado de no intervenir en asuntos ajenos (incluidos sus conocimientos y creencias). Por ejemplo, los acertijos o adivinanzas, que son una característica importante de la cultura athabaskan, son considerados como entrenamiento para descubrir el sentido de ciertas cosas, para leer entre líneas, anticipar resultados y producir discurso indirecto. En breve, los acertijos proporcionan un entrenamiento de no intervención. Y en la mejor narración «con solo sugerir poco más que los temas, la audiencia es capaz de interpretar esos temas como altamente contextualizados en sus propias experiencias» (p. 127). Esto es, por cierto, lo opuesto a la descontextualización valorada por la prosa ensayística.

Heath y Ways with Words

La obra ya clásica de Heath *Ways with Words* (1983) es un estudio etnográfico de cómo la literacidad está incorporada al contexto cultural de tres comunidades de las Carolinas piamontesas en los Estados Unidos: Roadville, una comunidad de clase trabajadora blanca que ha formado parte de la vida de las textileras por cuatro generaciones; Trackton, una comunidad negra de clase trabajadora cuya generación anterior creció en el campo pero que ahora también está relacionada con la vida de la textilera y otras industrias menores; y negros y blancos de la clase media con orientación urbana.

Heath analiza las formas como estos diferentes grupos sociales «asimilan» conocimiento de su medio ambiente, con especial interés por cómo los tipos de eventos letrados forman parte de esta apropiación. Los *eventos letrados* son aquellos eventos que involucran textos escritos, como por ejemplo una negociación grupal del significado de textos escritos (p. ej. un aviso comercial), individuos que «buscan temas» en libros de referencia o la escritu-

ra de registros familiares en la Biblia y docenas de otros tipos de ocasiones cuando los libros u otros materiales escritos son integrales para la interpretación en una interacción. Heath interpreta esos eventos letrados en relación con los *patrones socioculturales más amplios* que estos ejemplifican o reflejan, patrones tales como roles para el cuidado de otros, usos del espacio y el tiempo, la segregación por edad y/o sexo y así sucesivamente.

El contraste oralidad/literacidad no tiene mucho sentido porque, de hecho, muchos grupos sociales —aun en sociedades altamente tecnológicas— caen en categorías mixtas como la de oralidad residual (Ong 1982) o la de literacidad restringida (Goody 1977). Los miembros de muchas comunidades en los Estados Unidos, a pesar de que pueden escribir y leer en un nivel básico, tienen pocas oportunidades de usar estas destrezas como se las enseñan en la escuela. Buena parte de sus vidas cotidianas está llena de eventos letrados en los que ellos deben saber cómo responder oralmente a materiales escritos. Distintos grupos sociales hacen esto de distintas formas. Cómo los miembros de una comunidad usan el texto escrito para asimilar el significado del medio ambiente y cómo usan el conocimiento obtenido del texto escrito son interdependientes con las formas en que los niños aprenden el lenguaje y son socializados en interacciones con pares y tutores. El aprendizaje del lenguaje y la socialización son dos caras de la misma moneda (Ochs y Shieffelin 1984). Por ello, Heath se concentra en cómo los niños en cada comunidad adquieren el lenguaje y la literacidad en el proceso de ser socializados en normas y valores de sus comunidades.

Los padres de clase media, con una orientación positiva hacia la escuela y que interactúan con sus hijos en los años preescolares, sirven como modelos y dan instrucciones específicas que proporcionan a sus hijos formas de usar el lenguaje y de apropiarse de conocimiento de los libros, que parecen naturales en la escuela y en varios otros escenarios institucionales como bancos, oficinas de correo, negocios u oficinas del gobierno.

Para ilustrar este punto, Heath (1982) analiza los cuentos relatados antes de dormir como ejemplos de un importante evento letrado en los hogares de clase media (todas las citas siguientes se refieren a ese artículo que contiene mucho del mismo material presentado en *Ways with Words*). El cuento infantil para dormir establece patrones de conducta que reaparecen constantemente en la vida de niños y adultos de clase media en la escuela y en otras instituciones. En la rutina del cuento nocturno, el padre establece un diálogo como «andamiaje de apoyo» (ver Cazden 1979) con el niño y hace preguntas como *¿Qué es X?* Y ofrece retroalimentación verbal y un nombre luego que el niño haya vocalizado o proporcionado una respuesta no verbal.

De esta manera, antes de los dos años de edad, el niño es socializado en la secuencia de «iniciación-respuesta-evaluación» propias de las lecciones en el aula (p.ej. Mehan 1979, Sinclair y Coulthard 1975).

Además, la lectura con comprensión implica una réplica interna del mismo tipo de preguntas que los adultos plantean a los niños sobre los cuentos antes de dormir, y las preguntas de información con «qué» se repiten en el ambiente escolar al aprender a escoger oraciones temáticas, escribir descripciones y responder textos estandarizados. Mediante la rutina del cuento antes de dormir y muchas prácticas similares en las que los niños aprenden no solo a asimilar sentido de los libros sino también a cómo hablar de ello, ellos practican repetidamente rutinas que son paralelas a las de las interacciones en el aula. «Por ello, hay una profunda continuidad entre los patrones de socialización y el aprendizaje del lenguaje en la cultura del hogar y lo que ocurre en la escuela» (Heath 1982: 56).

Tanto los niños de Roadville como los de Trackton no eran exitosos en la escuela, a pesar del hecho de que ambas comunidades asignaban un alto valor al éxito escolar. Los adultos de Roadville leían libros a sus niños, pero no ampliaban los hábitos de eventos letrados más allá de esa lectura de libros. Por ejemplo, al observar un evento en el mundo real, no procuraban recordar a los niños eventos similares en un libro o comentar las similitudes o diferencias entre un libro y eventos de la vida real.

La corriente fuertemente fundamentalista de Roadville tendía a hacer que los miembros de esta comunidad vieran cualquier relato ficticio de un evento de la vida real como una *mentira*. Debido a que consideraban la realidad como mejor que la ficción no fomentaban el cambio de contexto de elementos y eventos, algo característico de la ficción y de la abstracción. Tendían a escoger libros que enfatizaban rimas infantiles, aprendizaje del alfabeto y relatos simplificados de la Biblia. Aun las historias orales relatadas por adultos de Roadville, que eran emuladas por los niños, estaban basadas en la realidad. Estas historias eran tomadas de las experiencias personales y eran relatos de transgresiones que destacaban la moraleja y reiteraban las normas esperadas de conducta.

Por ello, los niños de Roadville no tenían práctica en la descontextualización del conocimiento o en la ficcionalización de los eventos conocidos por ellos, ni tampoco en el traslado de estos a otras situaciones. En la escuela rara vez eran capaces de tomar un conocimiento aprendido en un contexto determinado y cambiarlo a otro; no comparaban dos elementos o eventos para determinar similitudes y diferencias.

Trackton presenta un entorno social y lingüístico bastante distinto. Los bebés de Trackton, que siempre eran tenidos en brazos durante las horas que estaban despiertos, estaban constantemente en medio de un rico flujo de comunicación verbal y no verbal. Además de los materiales de la Escuela Dominical de la iglesia, no existían otros materiales de lectura infantil en la casa; los adultos no se sentaban a leerles a los niños. Sin embargo, los niños constantemente interactuaban verbalmente con sus pares y con los adultos.

Los adultos no preguntaban *¿Qué es X?* pero, en cambio, hacían preguntas analógicas que demandaban comparaciones no específicas de un elemento, evento o personas con otros (por ej. *¿A qué se parece?*). A pesar de que los niños podían responder a tales preguntas, rara vez podían nombrar las características particulares que hacían que dos elementos fueran parecidos. Los padres no creían que ellos servían de tutores y no simplificaban su lenguaje para los niños, como suelen hacerlo los padres de clase media. Tampoco ponían «nombres» ni atribuían características en los libros o en el entorno. Creían que los niños aprendían cuando se les proporcionaban experiencias de las cuales ellos podrían extraer conocimientos globales, más que específicos y analíticos.

Los niños parecían desarrollar relaciones entre situaciones u objetos mediante patrones gestálticos, analogías o vínculos generales de configuración, no especificando designaciones o características discretas de la situación. No descontextualizaban, sino más bien contextualizaban fuertemente el lenguaje verbal y no verbal. Los niños de Trackton aprendieron a relatar historias proporcionando un contexto y solicitando la participación de la audiencia en una creación imaginativa de la historia. En un ambiente rico con conversación imaginativa y juegos verbales, tenían que ser agresivos para incorporar sus historias a un flujo discursivo que estaba en marcha. Se promovía la ficción, la imaginación y las destrezas verbales.

De hecho, la negociación y la participación grupal eran características prevalentes del grupo social como un todo. Los adultos no leían solos sino en grupo. Por ejemplo, alguno leía de algún folleto sobre un nuevo modelo de carro mientras que los oyentes relacionaban el significado del texto con sus experiencias, planteando preguntas y expresando opiniones. El grupo en su totalidad sintetizaba el texto escrito y el discurso oral asociado para darle sentido al folleto.

En la escuela, la mayoría de los niños de Trackton no solo fallaban en sus intentos de aprender el contenido de las lecciones sino también en adoptar reglas de interacción social para los eventos letrados escolares. El texto impreso aislado no tenía mayor incidencia en su mundo y el tipo de pregun-

tas planteadas sobre leer libros no les eran familiares (por ejemplo las explicaciones descriptivas). Las destrezas de los niños para relacionar dos eventos o situaciones metafóricamente y recrear escenas no eran aprovechadas en la escuela. De hecho, esas habilidades frecuentemente causaban dificultades porque posibilitaban que los niños vieran paralelismos que los docentes no habían previsto y, por cierto, podrían no haber sido reconocidos hasta que los niños los indicaban. En el momento de su formación en que sus destrezas imaginativas y habilidades verbales podrían serles beneficiosas (generalmente luego de los años de primaria) habían fallado en adquirir las destrezas de composición escrita que necesitaban para traducir sus destrezas analógicas a un canal aceptable para sus maestros.

Las caracterizaciones de Heath sobre Trackton, Roadville y el grupo de clase media nos conducen a ver no un contraste binario (oralidad/literacidad), sino un conjunto de rasgos que se pueden aplicar a los tres grupos de varias maneras. Cada grupo comparte diversas características con los demás pero difiere de ellos en otros sentidos: el grupo de clase media y el de Trackton valoraban la imaginación y la ficción, mientras que el de Roadville no lo hacía; Roadville y Trackton compartían un desinterés por la descontextualización no compartido por los del grupo de clase media. Tanto los del grupo de clase media como los de Roadville, pero no los de Trackton, creían que los padres cumplían un rol de tutores en la apropiación del lenguaje y la adquisición de la literacidad (leían a sus hijos y les hacían preguntas que requerían nombres). Sin embargo, Roadville compartía con Trackton, y no con el grupo de clase media, una perspectiva vital, no analítica del aprendizaje (los niños aprenden haciendo y observando y no por haber desmenuzado el proceso en sus partes más pequeñas). En la medida que incorporamos más grupos a esta comparación, por ejemplo, los Athabaskan (quienes comparten con los padres de Trackton un respeto por el aprendizaje gestáltico y el registro de conocimiento, pero difieren de ellos en el grado de autoexposición que se permiten), llegaremos a tener clasificaciones más complejas.

En *Ways with Words*, Heath sugirió que para que un grupo social no perteneciente al grupo de cultura hegemónica se apropie de prácticas letradas basadas en la escolaridad con todas las habilidades de oralidad y escritura que implican, los individuos —ya sean niños o adultos— deben «recapitular» a un nivel adecuado para sus edades el tipo de experiencias de literacidad que el niño de cultura hegemónica ha tenido en el hogar. Desafortunadamente, las escuelas tal como están constituidas en la actualidad tienden a ser buenos lugares para practicar una literacidad de la cultura hegemónica

una vez que uno tiene sus fundamentos, pero no son buenos lugares para adquirir dichos fundamentos.

Heath sugiere que estos fundamentos, cuando no han sido establecidos en el hogar, pueden ser adquiridos por el entrenamiento del individuo de parte de una persona letrada en la escuela (el maestro en un papel nuevo y más amplio), quien debe descomponer una literacidad de textos ensayísticos en sus múltiples destrezas y permitir que el alumno las practique repetidas veces. Estas destrezas comprenden la habilidad de dar explicaciones descriptivas; descomponer explicaciones verbales en pequeños trozos de información; observar las características analíticas de los componentes y eventos y ser capaz de recombinarlos en nuevos contextos; eventualmente ofrecer explicaciones racionales; y, finalmente, asimilar significado de los libros y ser capaz de hablar de ello.

En realidad, Heath ha podido involucrar a alumnos de diversas edades en una investigación etnográfica con sus maestros (p.ej. estudiando el uso del lenguaje o los lenguajes o de la escritura y la lectura en sus comunidades) como una manera de aprender y practicar las diversas destrezas que implica una literacidad ensayística (p. ej. planteando preguntas; tomando notas; discutiendo distintos puntos de vista frecuentemente con personas con las que el alumno no comparte un conocimiento común; escribiendo prosa discursiva y revisándola con retroalimentación, frecuentemente de lectores no presentes).

Como se indicara anteriormente, los valores de textos ensayísticos se ejemplifican mejor —idealmente— en la ideología y en la práctica del trabajo académico. El abordaje de Heath, obviamente, concuerda perfectamente con la noción de la literacidad como práctica de Scribner y Cole (1981). Y, en línea con el enfoque ideológico de Street de la literacidad (1984), sostiene que los individuos que no han sido socializados con las prácticas discursivas de la literacidad basada en la escuela, aquellas que constituyen la cultura hegemónica, deben eventualmente ser socializados en ellas para que puedan adquirirlas. Las destrezas que conforman esta forma de literacidad deben ser practicadas y uno no puede practicar una destreza a la que no ha sido expuesto o involucrarse en prácticas sociales en las que no ha sido socializado (que es lo que se espera que la mayoría de niños de cultura no hegemónica hagan en la escuela).

Al mismo tiempo, sin embargo, debemos recordar la advertencia de Scollon y Scollon (1981): para muchos grupos sociales esta práctica significará un cambio de identidad y la adopción de un escenario de realidad que no concuerda con el propio en muchos aspectos. Aquí hay una paradoja

profunda y no hay una forma fácil de alterarla, a menos que se cambie nuestra estructura social jerárquica y los sistemas educativos que —de modo general— la perpetúan.

Conclusión: la literacidad y el maestro de lenguaje

La literatura sobre oralidad y literacidad presenta abundantes implicaciones para los profesores de inglés, la mayoría de las cuales espero que hayan sido expuestas en la discusión precedente. Permítaseme concluir, sin embargo, tocando algunos de los temas más importantes. Los profesores de inglés, de hecho, no enseñan inglés y, definitivamente, no enseñan gramática inglesa o ni siquiera «lenguaje». En cambio, enseñan un conjunto de prácticas discursivas, orales y escritas relacionadas con el dialecto estándar del inglés.

La apropiación del lenguaje y la literacidad son formas de socialización, en este caso socialización hacia formas de una corriente principal del uso del lenguaje en el habla y en la escritura, corrientes principales de tomar significado, de dar sentido a la experiencia. Las prácticas discursivas están siempre inmersas en la visión del mundo particular de cada grupo social específico, están ligadas a un conjunto de valores y normas. Al aprender nuevas prácticas discursivas, un alumno participa de este conjunto de valores y normas, de esta visión del mundo. Además, al adquirir un nuevo conjunto de prácticas discursivas, un alumno puede estar adquiriendo una nueva identidad, una que en varios puntos puede entrar en conflicto con la aculturización y socialización inicial del alumno.

Las distintas prácticas letradas permiten al alumno practicar destrezas diferentes y muy específicas, y el alumno de hecho se vuelve más diestro en las mismas. La literacidad en sí y por sí misma no conduce a un orden superior de destrezas globales cognitivas; todos los seres humanos que son aculturizados y socializados ya están en posesión de destrezas cognitivas de un orden superior, a pesar de que sus expresiones y las prácticas en las que están inmersas difieren entre las culturas.

La literacidad del texto ensayista, con su atento énfasis en el modo sintáctico y en su carácter explícito, aun cuando se trate de solo una expresión cultural de literacidad entre muchas, está relacionada con la forma de conciencia y los intereses de los poderosos en nuestra sociedad. A medida que la tecnología occidental y su literacidad se difunden en el mundo, esta forma de conciencia influye e interactúa y frecuentemente reemplaza formas

autóctonas en todo el mundo; de ahí observaciones como «los patrones occidentales son relevantes en todas partes porque los hombres deben convertirse en occidentales o perecerán» (Musgrove 1982: 42).

No deberíamos engañarnos al pensar que el acceso a una literacidad de textos ensayistas automáticamente nos asegura equidad y éxito social o elimina las privaciones de las minorías. Pero, a pesar de ello, los profesores de idioma son «porteros»: salvo un cambio social radical, en la sociedad no hay acceso al poder sin el control sobre las prácticas discursivas en el pensamiento, la palabra y la escritura de literacidad de textos ensayistas y de la visión del mundo que conlleva.

Los profesores pueden cooperar con su propia marginalización considerándose a sí mismos «profesores de lenguaje» sin relación con estos temas sociales y políticos. O pueden aceptar la paradoja de la literacidad como una forma de comunicación interétnica que frecuentemente implica conflictos de valores e identidades, y aceptar su papel como personas que socializan a los alumnos en una visión del mundo que, dado su poder aquí y en el exterior, debe ser vista en forma crítica, comparativa y con una percepción constante de las posibilidades de cambio. Guste o no, los profesores de lenguaje están en el meollo de los temas educativos, culturales y políticos más cruciales de nuestro tiempo.

Agradecimientos

Durante los últimos años, influyeron de manera importante en mi pensamiento sobre oralidad, literacidad y temas relacionados, mis conversaciones con Courtney Cazden (Universidad de Harvard), David Dickinson (Universidad de Tufts), Ruth Nickse (Universidad de Boston) y Sarah Michaels (Universidades de Harvard y de Massachussets, Boston); con todos ellos tengo una profunda deuda. También expreso mi gratitud a Shirley Brice Heath, Michael Cole, Dell Humas y Karen Watson-Gegeo por la lucidez e importancia de su obra escrita que, en forma evidente o no, también ha influido en mí considerablemente.

Bibliografía

Abrahams, R.D.

1976 *Talking Black*. Rowley, MA: Newbury House.

1970 *Positively Black*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

1964 *Deep Down in the Jungle: Negro Narrative Folklore from the Streets of Philadelphia*. Hatboro, PA: Folklore Associates.

Berger, P.; B. Berger y H. Kellner

1973 *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*. New York: Random House.

Cazden, C.

1979 «Peekaboo as an Instructional Model: Discourse Development at Home and at School», en *Papers and Reports in Child Language Development*, 17, 1-29.

Chafe, W.

1982 «Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature», en Tannen, D. (ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex. 35-53.

Cook-Gumperz, J.

1986 «Literacy and Schooling: An Unchanging Equation?», en Cook Gumperz, J. (ed.). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 16-44.

Donald, J.

1983 «How Illiteracy Became a Problem (and Literacy Stopped Being One)», en *Journal of Education*, 165, 35-52.

Douglas, M.

1973 *Natural Symbols*. Harmondsworth, England: Penguin.

Erickson, F.

1984 «Rhetoric, Anecdote, and Rhapsody: Coherence Strategies in a Conversation among Black American Adolescents», en Tarmen, D. (ed.). *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, NJ: Ablex. 81-154.

Evans Pritchard, E.E.

1951 *Social Anthropology*. London: Routledge & Kegan Paul.

1937 *Witchcraft, Oracles and Magic amongst the Azande*. Oxford: Clarendon Press.

Gee, J.P.

1986a «Literate America on Illiterate America: A Review of Jonathan Kozol's *Illiterate America*», en *Journal of Education*, 168, 126-140.

1986b «Units in the Production of Narrative Discourse», en *Discourse Processes* 9, 391-422.

1985 «The Narrativization of Experience in the Oral Style», en *Journal of Education*, 167, 9-35.

Gilmore, P.

1985 «'Gimme Room': School Resistance, Attitude, and Access to Literacy», en *Journal of Education*, 167, 111-128.

Givon, T.

1979 *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.

Goody, J.

1977 *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goody, J. e I.P. Watt

1963 «The Consequences of Literacy», en *Comparative Studies in History and Society*, 5, 304-345.

Gould, S.J.

1977 *Ontogeny and Phylogeny*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Graff, H.J.

1979 *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century City*. New York: Academic Press.

Greenfield, P.

1972 «Oral or Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, U.S. and England», en *Language and Speech*, 15, 169-178.

Gumperz, J.J.

- 1986 «Interactional Social Linguistics in the Study of Schooling», en Cook-Gumperz, J. (ed.). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 45-68.

Havelock, E.A.

- 1982 *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 1963 *Preface to Plato*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Heath, S.B.

- 1983 *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1982 «What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School», en *Language in Society*, 11, 49-76.

Hildyard, A. y D. Olson

- 1978 «Literacy and the Specialization of Language». Unpublished manuscript, Ontario Institute for Studies in Education.

Horton, R.

- 1967 «African Traditional Thought and Western Science», en *Africa*, 37(1-2).

Hymes, D.

- 1981 «*In Vain I Tried to Tell You*»: *Essays in Native American Ethnopoetics*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.

Kochman, T.

- 1981 *Black and White Styles in Conflict*. Chicago: University of Chicago Press.

Kozol, J.

- 1985 *Illiterate America*. Garden City, NY: Anchor Press/ Doubleday.

Labov, W.

- 1972 *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Levi Bruhl, L.

- 1910 *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: F. Alcan.

Levi Strauss, C.

- 1966 *The Savage Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 1963 *Structural Anthropology*. New York: Basic Books.

- Lord, A.B.
1960 *The Singer of Tales*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luria, A.R.
1976 *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (M. Cole, Ed., y M. López Morillas y L Solotaroff, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H.
1979 *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Michaels, S.
1981 «'Sharing Time': Children's Narrative Styles and Differential Access to Literacy», en *Language in Society*, 10, 423-4,12.
- Musgrove, F.
1982 *Education and Anthropology: Other Cultures and the Teacher*. New York: John Wiley.
- Ochs, E. y B.B. Schieffelin
1984 «Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and their Implications», en Shweder, R. y R. LeVine (eds.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press. 276-320.
- Olson, D.R.
1977 «From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing», en *Harvard Education Review*, 47, 257-281.
- Ong, W.J., S.J.
1982 *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London: Methuen.
- Parry, M.
1971 *Tile Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry* (A. Parry, Ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Richardson, R.C., Jr.; E.C. Risk y M.A. Okun
1983 *Literacy, in the Open-Access College*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sapir, E.
1921 *Language*. New York: Harcourt Brace & World.

Scollon, R. y S.B.K. Scollon

1981 *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Norwood, NJ: Ablex.

Scribner, S. y M. Cole

1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

1973 «Cognitive Consequences of Formal and Informal Education», en *Science*, 182, 553-559.

Sinclair, J.M. y R.M. Coulthard

1975 *Toward an Analysis of Discourse*. New York: Oxford University Press.

Smitherman, G.

1977 *Talkin' and Testifyin': The Language of Black America*. Boston: Houghton Mifflin.

Street, B.V.

1984 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J.V.

1985 *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Desempaquetando la literacidad*

Sylvia Scribner
Michael Cole

Uno de los servicios más importantes que la antropología ha prestado a otras ciencias sociales es el cuestionamiento de las generalizaciones sobre la naturaleza humana y el orden social derivadas del estudio de una sola sociedad. La perspectiva comparativa es especialmente valiosa cuando el tema de investigación concierne a «consecuencias» psicológicas de prácticas sociales particulares, como, por ejemplo, diferentes métodos de crianza infantil (permisivo vs. restrictivo) o de escolarización (formal vs. no formal) o de comunicación masiva (oral vs. letrada). Es peligroso tratar de establecer relaciones causales entre aspectos seleccionados de la función social e individual sin tener en cuenta la totalidad de la práctica social de la cual forma parte. ¿Cómo vamos a determinar si los efectos en el funcionamiento psicológico pueden atribuirse a las prácticas particulares seleccionadas para el estudio o a otras prácticas con las cuales estos varían, o a la manera única en que las prácticas se modelan en la sociedad dada? Cuando estudiamos prácticas que parecen «iguales» en contextos sociales diferentes, podemos extraer mejor el impacto distintivo de tales prácticas de otras características de la vida social.

En este artículo aplicamos ese tipo de enfoque comparativo a preguntas sobre las prácticas de lectura y de escritura y su impacto intelectual. Nuestro acercamiento combina el trabajo de campo antropológico con métodos experimentales psicológicos en el estudio de una «literacidad sin escolarización» en una sociedad tradicional de África occidental. Esperamos que nuestros hallazgos sugieran una nueva perspectiva desde la cual examinar las proposiciones sobre el significado intelectual y social de la literacidad, cuyo estatus indefinido contribuye a nuestros dilemas educacionales.

Estos dilemas se han señalado muchas veces. Tienen que ver con las implicaciones para la política educacional y social de algunos informes, que

* Versión original: «Unpackaging Literacy», en Cushman, Ellen et al. *Literacy: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martin's. 123-137. 2001. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz. Publicado con el permiso del autor y/o el editor.

señalan que las habilidades de escritura de los estudiantes son deficientes y que hay una «crisis de la escritura». ¿Es este realmente el caso? y, en caso de que lo sea, ¿se trata de una preocupación en el ámbito nacional? ¿Significa esto que deban dedicarse fondos enormes a nuevas investigaciones y métodos de instrucción? ¿O es solo una señal de que debemos ajustar nuestros objetivos educacionales a las «nuevas tecnologías de la comunicación», lo que disminuye la necesidad de tener un alto nivel de literacidad? (Ver, por ejemplo, Macdonald 1973.)

Estas preguntas requieren cuestionar la importancia social de la escritura y, por tanto, sacan a la luz un tema aun más fundamental: ¿sobre qué bases debemos hacer esos juicios? Algunos abogan por que prevalezcan las consideraciones pragmáticas, y para que los programas de instrucción se concentren en enseñar solo aquellas habilidades de escritura específicas requeridas para las actividades cívicas y ocupacionales que se espera que los grupos de estudiantes busquen. Muchos educadores opinan que esta postura es muy limitada y pasa por alto la función más importante de la escritura: el impulso que esta le da al desarrollo intelectual. El argumento a favor de la importancia intelectual de la escritura se expresa a veces como sabiduría aceptada y otras como conocimiento revelado a través de la investigación psicológica. En un extremo del espectro está el dicho de que «La persona que escribe claramente piensa claramente», y, al otro, conclusiones que pretenden descansar en análisis científicos, como la afirmación reciente de que «la reestructuración cognitiva producto de la lectura y la escritura desarrolla los procesos de razonamiento superior propios del pensamiento abstracto más amplio» (Farrell 1977: 451).

Esta es, esencialmente, una proposición psicológica, la cual se ubica cada vez más en la vanguardia de la discusión sobre el «problema de la escritura». Nuestra investigación dialoga con varias limitaciones serias a la hora de desarrollar esta proposición como base para las decisiones de la política educacional y social. Una de esas limitaciones es la fragilidad de la evidencia para hacer generalizaciones sobre si ciertas habilidades cognitivas dependen de la escritura, y la otra es el modelo restrictivo del proceso de escritura a partir del cual se tienden a generar las hipótesis sobre las consecuencias cognitivas. Antes de presentar nuestros hallazgos acerca de la literacidad vai, debemos considerar brevemente estas limitaciones.

Especulaciones sobre las consecuencias cognitivas de la literacidad

¿Qué fuentes sustentan las afirmaciones sobre las consecuencias intelectuales de la literacidad? En las últimas décadas, los investigadores en campos como la psicología, la literatura comparada y la antropología han contribuido a la tesis de que la literacidad a lo largo de la historia ha provocado una «gran división» en las formas humanas de pensamiento. Havelock (1963) especuló que la llegada de la escritura alfabética y la expansión de la literacidad en la Grecia posthomérica cambiaron las formas básicas de la memoria humana. Goody y Watt (1963) mantuvieron que estos mismos eventos históricos sentaron las bases para el desarrollo de nuevas categorías de comprensión y nuevas operaciones lógicas, y en estudios posteriores Goody ha concluido que las potencialidades para la representación gráfica promueven habilidades clasificatorias únicas.

Los análisis históricos de Ong (1958) sobre los géneros de prosa literaria en el siglo XV lo llevaron a concluir que la invención de la imprenta produjo una forma nueva de indagación intelectual relacionada únicamente con el texto impreso.

Así como son de interesantes estas especulaciones, su significado para una teoría de las consecuencias psicológicas para *los individuos* en *nuestra* sociedad es doblemente problemático. Estos críticos derivan la evidencia de los efectos cognitivos de la literacidad de estudios históricos de los cambios culturales y sociales asociados con el advenimiento de la literacidad generalizada. Las conclusiones sobre los cambios cognitivos en los *individuos* son débiles si se basan únicamente en el análisis de los fenómenos *culturales*. El gran debate inconcluso entre Levy-Bruhl y Franz Boas (ver Cole y Scribner 1974) sobre la «lógica del pensamiento primitivo» nos recuerda las limitaciones de depender de información cultural como único testimonio de los procesos psicológicos. En segundo lugar, necesitamos distinguir entre causalidad histórica y contemporánea (ver Lewin 1936). El desarrollo de los sistemas de escritura y la producción de tipos particulares de textos pueden, en verdad, haber sentado las bases, *históricamente*, para la emergencia de nuevos modos de operación intelectual, pero con el tiempo estos pueden haber perdido su conexión con la palabra escrita. No existe necesariamente una conexión entre la modalidad en la cual surgen las nuevas operaciones y la manera en que son perpetuadas y transmitidas en épocas históricas posteriores. Algunas formas del discurso que originalmente estaban confinadas al texto escrito pueden haberse transmitido posteriormente de manera oral, mediante el diá-

logo entre el maestro y el discípulo, por ejemplo, o a través de formas particulares de «conversación» que se producen en los programas de televisión. No puede uno apurarse en concluir que lo que fue necesario históricamente es necesario en la sociedad contemporánea. No hay base para asumir, sin mayor evidencia, que el niño, nacido en una sociedad en la cual los usos de la literacidad han sido altamente elaborados, debe involucrarse personalmente en operaciones escriturales para desarrollar «modos letrados de pensamiento». Este *puede ser el caso, pero requiere pruebas, no simplemente extrapolación de los estudios histórico-culturales.*

Mientras la mayoría de los psicólogos han estado interesados en los aspectos psicolingüísticos de la lectura, algunos se han preocupado con estas conjeturas teóricas sobre las consecuencias cognitivas de la escritura. Vygotsky (1962) consideraba que la escritura implicaba una serie de funciones psicológicas diferentes con respecto al discurso oral. Greenfield (1968) ha sugerido que la lengua escrita en las escuelas es la base para el desarrollo del «pensamiento abstracto independiente del contexto», la característica distintiva de las habilidades intelectuales relacionadas con la escuela. Scribner (1968) especulaba que el dominio del sistema de la lengua escrita puede subyacer a operaciones científicas formales de las investigadas por Piaget. Olson (1975) argumenta que la experiencia con el texto escrito puede conducir a una manera de pensar que puede hacer generalizaciones acerca de la realidad a partir de operaciones puramente lingüísticas, en contraste con operaciones empíricas. En su opinión, la escolarización adquiere importancia precisamente porque es un «instrumento de la literacidad». «Hay una forma de competencia humana», señala, «asociada únicamente con el desarrollo de un alto grado de literacidad que lleva años de escolarización para desarrollarse» (148).

A estas perspectivas les hacen falta, también, pruebas empíricas. Greenfield estaba haciendo extrapolaciones de los efectos de la lengua escrita a partir de comparaciones entre niños escolarizados y niños sin escolarizar, pero está claro que ambos grupos se diferencian de muchas otras maneras además del conocimiento de un sistema de lengua escrita. Olson, según sabemos, ha desarrollado su caso a partir de análisis teóricos del tipo de operaciones deductivas que el procesamiento de afirmaciones escritas «necesariamente» implica. Scribner empleó el mismo procedimiento.

Estos son puntos *de partida* perfectamente satisfactorios para una teoría de las consecuencias intelectuales de la lectura y la escritura, pero no garantizan el estatus de las conclusiones. Como mínimo, necesitamos evidencia de que las consecuencias atribuidas a la literacidad pueden encon-

trarse en comparaciones de adultos escolarizados y no escolarizados que viven en el mismo contexto social y cuyas condiciones materiales y sociales de vida no difieren de manera sistemática.

No solo nos falta la evidencia para especular teóricamente sobre las relaciones entre escritura y pensamiento, sino que en nuestra opinión el modelo de escritura que subyace en la mayoría de las teorizaciones psicológicas es muy restringido para servir como guía de la necesaria investigación.

Algunas concepciones dominantes sobre la escritura

Aunque todas las disciplinas relacionadas con la escritura admiten que esta tiene diferentes «funciones», estas se conciben frecuentemente como externas al acto de la escritura en sí. Vale decir, las funciones a las que la escritura sirve no se ven como intrínsecas al análisis de las habilidades constituyentes. En teoría y en práctica, la escritura se considera un fenómeno unitario (aunque se admite su complejidad) que representa algunas series dadas y fijas de procesos. Se asume que los psicólogos, lingüistas y educadores pueden descubrir y analizar estos procesos sin importar el contexto en que se usan. Esta visión insta a que la atención nacional, que durante algunos años ha sido dirigida hacia el «proceso de lectura», se concentre ahora en la investigación del «proceso de escritura». La escritura y la lectura son descritas como «habilidades» que la educación debe potenciar.

El proceso de escritura se identifica normalmente con la producción de un discurso o texto escrito. Los usos no textuales de la escritura, como los sistemas de notación usados en las matemáticas y las ciencias (que también requieren una compleja manipulación simbólica), están excluidos del dominio de la escritura, junto con otros tipos de representación gráfica que usan elementos no lingüísticos (diagramas, códigos, mapas, por ejemplo).

En la práctica, una forma prototípica de texto subyace en la mayoría de los análisis del proceso de escritura.¹ Este es el texto expositivo, o lo que Britton y sus colegas (Britton et al 1975) caracterizan como la escritura transaccional. Esta se describe como una escritura en la que se da por sentado que el escritor quiere decir lo que está diciendo y su grado de verdad y

¹ El texto narrativo es también un prototipo común, pero de momento estamos dejando fuera acercamientos a la escritura creativa que se han iniciado y desarrollado mayormente fuera del sistema de la educación pública.

lógica puede ser puesto en duda: «... es el discurso propio de las ciencias y del cuestionamiento intelectual ... de la planificación, el informe, la instrucción, la información, el consejo, la persuasión, la argumentación y la teorización» (Martin et al 1976: 24, 25).

Los modelos de las habilidades cognitivas implicados en la escritura están íntimamente ligados con este tipo de texto. De modo que al afirmar que ciertas operaciones analíticas y deductivas solo son posibles gracias al texto escrito, Olson (1975) escoge el ensayo analítico para representar el «trabajo mental cuajado» representado en la escritura. Los modos letrados y no letrados de pensamiento se distinguen básicamente por la experiencia diferencial con respecto a la producción y el consumo del texto ensayístico.

El desarrollo de las habilidades de escritura es comúnmente presentado como el progreso hacia la producción del texto expositivo. El modelo de escritura sugerido por Bereiter, por ejemplo, descansa en la suposición de que existe una secuencia regulada en el aumento de la competencia escritural, y que esta secuencia progresa hacia la producción de una historia bien armada o hacia una discusión coherente y lógica de una proposición. En la cima de las habilidades de escritura, cada vez más complejas, está la escritura epistémica, cuya función es la indagación intelectual (Moffet 1968, aborda ideas semejantes).

Lo que resulta evidente en este bosquejo algo simplificado es que la mayoría de nuestras nociones sobre qué es la escritura, las habilidades que esta implica y genera, están casi totalmente ligadas a la escritura escolar. La centralidad en el texto expositivo y la historia bien armada en los modelos de escritura reflejan adecuadamente el énfasis en la mayoría de los currículos escolares. Un estudio reciente sobre las escuelas secundarias en Inglaterra (Martin et al 1976) halló que la escritura clasificada como transaccional (ver la definición más arriba) constituía la mayor parte del trabajo escrito en la escuela, 54% para los niños de primer año y 84% para los de último año. Puesto que tales habilidades escriturales son el objetivo de la pedagogía y la herramienta que permite sostener muchas de las tareas educacionales de la escuela, su preeminencia en la investigación actual no parece inapropiada. Sin embargo, creemos que la preocupación casi exclusiva con las prácticas de escritura escolares tiene algunas consecuencias desafortunadas. La suposición de que la logicidad está en el texto y el texto está en la escuela puede llevarnos a subestimar seriamente las habilidades cognitivas en la escritura no escolar, no ensayística, y, recíprocamente, a una sobreestimación de las habilidades intelectuales que el texto ensayístico implica «necesariamente». Este acercamiento relaciona estrechamente el significado intelectual y social

de la escritura con la imagen del académico y del miembro profesional de la sociedad. Tiende a promover la noción de que la escritura fuera de la escuela tiene poca importancia y ninguna consecuencia significativa para el individuo. La crisis de la escritura se presenta como un problema puramente pedagógico, localizado en las escuelas, que debe ser resuelto en ellas mediante la aplicación de la investigación y las técnicas de instrucción. Lo que falta en esta perspectiva es un conocimiento detallado del papel y la función de la escritura fuera de la escuela, las aspiraciones y valores que la sostienen y las habilidades intelectuales que exige y potencia. Como indica nuestro estudio de la literacidad entre los vai, estos hechos son centrales en una evaluación del significado intelectual y social de la escritura.

Tres literacidades entre los vai

Los vai, hablantes de mande, del noroeste de Liberia, como sus vecinos, practican el cultivo de arroz de roza y quema usando sencillas herramientas de hierro, pero han alcanzado un lugar especial en la historia mundial como una de las pocas culturas que, de manera independiente, han inventado un sistema fonético de escritura (Dalby 1967, Gelb 1952, Koelle 1854). Notablemente, este alfabeto –un silabario de doscientos caracteres, con un núcleo común de veinte a cuarenta– ha estado en uso por siglo y medio dentro del contexto de la vida rural tradicional y en coexistencia con dos alfabetos universales y poderosos institucionalmente: el arábigo y el romano. Disponible para todos los miembros de la sociedad (aunque en la práctica confinado a los hombres), el alfabeto vai es transmitido fuera de toda institución y sin la formación de un grupo profesional de maestros.

El hecho de que la literacidad en esta sociedad se adquiera sin ninguna escolarización formal y que los letrados y los iletrados comparten las mismas condiciones materiales y sociales, permite una prueba más directa de la relación entre literacidad y pensamiento de lo que es posible en nuestra sociedad. Entre los vai pudimos hacer comparaciones directas de la actuación en tareas cognitivas de grupos razonablemente bastante parejos de adultos letrados e iletrados. Hacerlo, sin embargo, requirió que desde el principio nos implicáramos en una empresa etnográfica no frecuente en relación con la literacidad: el estudio de la literacidad tal y como se adquiere y se practica en la sociedad en general. Nuestros esfuerzos por especificar precisamente qué cuestiones de la lectura y escritura pueden tener consecuencias intelectuales y por caracterizar estas consecuencias de forma observable y medible nos

forzaron a alejarnos de generalizaciones vagas. Nos descubrimos buscando respuestas más detalladas y concretas a preguntas sobre *cómo* los vai adquieren las habilidades letradas, qué tipo de habilidades son estas y *qué* hacen con ellas. Volvíamos frecuentemente a la información que habíamos obtenido sobre las prácticas letradas reales para generar hipótesis sobre sus consecuencias cognitivas.

De este trabajo ha surgido un cuadro complejo del amplio rango de actividades referidas con el término «escritura», la variedad de habilidades que estas actividades implican y la especificidad de sus consecuencias cognitivas.

Lo que «es» la escritura entre los vai

Nuestra información sobre las prácticas letradas de los vai proviene de varias fuentes: entrevistas con alrededor de setecientos adultos, hombres y mujeres, en las cuales los letrados en uno de los alfabetos fueron interrogados exhaustivamente sobre cómo lo habían aprendido y cómo lo usaban; estudios etnográficos de la literacidad en dos pueblos rurales;² observaciones y registros de sesiones de enseñanza del alfabeto vai y en escuelas coránicas; análisis del alfabeto vai y de documentos arábigos en tanto relacionados con las instituciones sociales vai (ver Goody, Cole y Scribner 1977).

Calculamos que el 28% de la población adulta masculina es letrada en uno de los tres alfabetos: la mayoría en el alfabeto indígena vai, el grupo que le sigue en árabe, y el menor en inglés. Hay un número sustancial de hombres letrados que leen y escriben en vai y árabe, y un número pequeño de letrados en los tres alfabetos. Como cada alfabeto involucra una ortografía diferente, el completar un curso distinto de instrucción y, en los casos del árabe y el inglés, el uso de una lengua extranjera, la multiliteracidad es un logro significativo.³

² Estos fueron llevados a cabo por Michael R. Smith, un antropólogo de la Universidad de Cambridge.

³ Como este fenómeno se encuentra pocas veces en nuestra cultura, tendemos a vincular muy estrechamente nuestros «modelos de habilidades básicas» de escritura a características particulares y a la estructura de un solo sistema ortográfico, y a la suposición de una fluidez preescolar en la lengua representada. Como sugiere Fishman (1975) que fue el caso con el bilingüismo, estudios de comunidades que usan múltiples alfabetos podrían ampliar el marco de trabajo en el cual se hace la investigación básica sobre la literacidad. Para más información sobre otras sociedades no industrializadas con varios alfabetos activos en uso

Como en otras sociedades multiletradas, las funciones de la literacidad tienden a distribuirse en formas modeladas regularmente a través de los alfabetos, haciendo más prominente sus formas distintivas de organización social, transmisión y función. *Grosso modo*, podemos caracterizar las grandes divisiones entre los alfabetos en la vida de los vai de la siguiente manera: el inglés es el alfabeto oficial de las instituciones políticas y económicas que operan en el ámbito nacional; el árabe, el de las prácticas y enseñanzas religiosas; y el vai sirve a la mayor parte de las necesidades personales y públicas en las aldeas para conservar la información y comunicarse entre individuos que viven en diferentes localidades.

En la práctica cotidiana, estas distinciones se borran con frecuencia, generando una serie de interesantes interrogantes sobre los factores personales y situacionales que pueden influir en la asignación de una función letrada determinada a uno u otro alfabeto.

El alfabeto inglés tiene menos visibilidad e impacto en el campo. Se aprende exclusivamente en gobiernos de tipo occidental y en escuelas de misioneros, localizadas en su mayoría fuera de la región vai. Los estudiantes abandonan sus casas para educarse y ganarse un puesto en el sector moderno. Se ven muy pocos textos en inglés en las aldeas, pero los jefes principales y algunos jefes de clanes conservan empleados para registrar asuntos judiciales en inglés y para mantener correspondencia oficial con funcionarios administrativos y políticos.

La escritura en árabe, de otro lado, es una parte orgánica de la vida de la comunidad. Casi todos los pueblos, de cualquier tamaño, tienen una escuela coránica dirigida por un musulmán educado (con frecuencia el jefe u otro ciudadano importante). Normalmente, son «escuelas sin paredes»: grupos de muchachos entre cuatro y veinticuatro años de edad que se reúnen alrededor del fuego dos veces al día durante varias horas de recitación y memorización de versos del Corán, escritos en pizarras que cada niño sostiene (la enseñanza coránica en África occidental se describe en Wilks 1968). En la tradición islámica, memorizar el Corán (internalizándolo de manera literal) es un acto sagrado, y el progreso de los estudiantes a lo largo del texto se marca con intervalos fijados por las prácticas y fiestas religiosas. Inicialmente, la enseñanza solo es posible mediante la «memorización», puesto que los estudiantes no pueden descodificar los pasajes ni entender los sonidos que

simultáneo, ver Gough 1968, Tambiah 1968, Wilder 1972. Schofield (1968) nos recuerda que, entre los siglos XVI y XIX en Inglaterra, la educación inicial en escritura y lectura se hacía con textos en inglés, mientras que la educación superior era en latín clásico.

están produciendo. Pero los que perseveran, aprenden a leer (o sea, a cantar) el texto y a escribir pasajes sin entender la lengua. Algunos pocos que completan el Corán continúan estudios avanzados bajo tutorías, aprendiendo el árabe como lengua y estudiando textos islámicos religiosos, legales u otros. En la región vai, hay unos pocos intelectuales prominentes con grandes bibliotecas árabes que enseñan, estudian y hacen comentarios textuales, exégesis y debate. De modo que la literacidad en árabe puede relacionar al individuo con los textos de dos maneras: en el nivel «más bajo» (repetición sin comprensión) y en el nivel «más alto» (análisis de significados textuales). El alfabeto arábigo se usa en una variedad de prácticas «mágico-religiosas»; sus usos seculares incluyen la correspondencia, los diarios personales y en ocasiones registros de operaciones comerciales. La abrumadora mayoría de personas con entrenamiento en el Corán, sin embargo, no logra entender la lengua, y sus actividades letradas se limitan a leer y escribir pasajes conocidos del Corán o plegarias muy usadas, un servicio que hacen para los otros y para sí mismos.

Aproximadamente, el 90% de los vai son musulmanes y, por consiguiente, el conocimiento coránico califica al individuo para varias funciones en la comunidad. Convertirse en un letrado en la lengua árabe significa integrarse a una red social estrecha, pero amplia territorialmente, que fusiona ideales religiosos, ayuda fraternal, comercio y relaciones económicas con oportunidades para continuar la educación (ver Wilks 1968).

El conocimiento del alfabeto vai podría caracterizarse como una «literacidad sin educación». Se aprende, normalmente, en un período de dos semanas a dos meses con la ayuda de un amigo, pariente o ciudadano, quien accede a actuar como maestro. El aprendizaje consiste en aprenderse los caracteres de memoria y practicar la lectura, primero con listas de nombres y luego con cartas personales escritas en el alfabeto vai. Demostrar que se puede escribir una carta sin errores es comúnmente el momento final de la instrucción. Con pocas excepciones, no hay materiales de enseñanza, excepto esas cartas y otro material escrito que el maestro pueda tener como posesión personal. «Completar las lecciones» no es el punto final del aprendizaje: hay consultas frecuentes entre los ex estudiantes y el maestro. Para escribanos con práctica, tanto como para los novicios, las actividades letradas se asumen muchas veces de forma cooperativa (por ejemplo, A va donde B para preguntarle por algunos caracteres que no puede escribir), y a veces de forma polémica (por ejemplo, A y B discuten sobre si determinado carácter está correcto o incorrecto).

Los usos del alfabeto vai son abrumadoramente seculares. Sirve para dos funciones clásicas de la escritura: memoria (conservación de la informa-

ción a través del tiempo) y comunicación (transmisión de esa información a través del espacio), tanto en asuntos personales como públicos, con un fuerte énfasis en lo personal.⁴

Desde un punto de vista analítico, enfocándose en las habilidades constituyentes, es útil clasificar las funciones del alfabeto de acuerdo con que si la escritura implica la producción de materiales textuales o no textuales. Los usos no textuales van desde actividades muy sencillas hasta la conservación de datos complejos. Entre las primeras están los usos de los caracteres individuales como etiquetas o marcadores (por ejemplo, marcar las sillas prestadas para actividades públicas con el nombre del dueño, identificar las casas, aclarar información que aparece en planos técnicos o diagramas).⁵ El registro de datos, típicamente el hacer listas, cumple funciones de cohesión social y económicas. Las listas de los artículos que componen una dote y las contribuciones a las celebraciones de la muerte, los álbumes familiares de nacimientos, muertes, matrimonios, todo esto ayuda a regular el sistema de parentesco de derechos y obligaciones recíprocas. Las listas aumentan el alcance y los aspectos de planificación de las transacciones comerciales: estas incluyen registros de rendimiento e ingresos por el cultivo comercial, recaudaciones por las ventas, registros por parte de los artesanos de las órdenes de los clientes y los pagos recibidos.

Una sola «lista de listas», sin embargo, no transmite la gran variación en los niveles de sistematicidad, organización y terminación que muestran los registros. Algunas son listas apenas descifrables de nombres; otras, columnas ordenadas y filas de varios tipos de información. Algunas genealogías consisten en entradas de un solo artículo dispersas en los libros de copias; otras, de declaraciones secuenciales organizadas como textos narrativos.

Los letrados vai más expertos mantienen registros públicos esporádicamente, cuando se les pide hacerlo. Es menos probable que estos sean series continuas que listas individuales de encargos: pagos del impuesto de la casa para el año en curso, contribución de trabajo para un proyecto público en realización —como la construcción de un camino o de un puente—, el conteo de una población y cosas parecidas.

⁴ Las funciones públicas del alfabeto vai parecen disminuir según el inglés se vuelve obligatorio para los asuntos administrativos y judiciales.

⁵ Gelb (1952) presenta un argumento interesante según el cual los orígenes sociales de los sistemas de escritura no pictográfica pueden encontrarse en el uso de símbolos individualizados como indicaciones de posesión.

La correspondencia personal es el principal uso textual del alfabeto. La escritura de cartas es una actividad ubicua que ha desarrollado ciertos recursos estilísticos distintivos, como las formas convencionales de saludo y la firma. No es infrecuente ver que las cartas pasan de mano en mano en un pueblo pequeño y mucha gente que no es letrada participa en esta forma de intercambio, mediante los servicios de los escribas. Puesto que la sociedad vai, como otras culturas tradicionales, desarrolló y todavía mantiene un sistema efectivo de contacto oral y comunicación mediante mensajes y rumores, las razones para la popularidad de las cartas no son evidentes, especialmente dado que todas deben ser enviadas personalmente y entregadas a mano. La protección de secretos y la garantía de la entrega están entre las ventajas que con más frecuencia se atribuyen a las cartas, en vez de la comunicación mediante recados.

Por causa de su popularidad, el acto de escribir cartas está circunscrito de una manera que simplifica sus demandas cognitivas: la mayoría de los letrados vai tiene correspondencia solo con personas que ya conoce (el 78% de los letrados que entrevistamos reportaron que nunca han escrito ni recibido una carta de un extraño). Existen muchos factores que indudablemente contribuyen a este fenómeno, entre los cuales se destacan las versiones no estandarizadas y muchas veces idiosincráticas de los caracteres del alfabeto, pero es significativo para las hipótesis sobre las habilidades intelectuales que la comunicación escrita entre los vai se apoye fuertemente en la información compartida con la cual se intercambia la noticia.

¿Y los otros textos? La primera cosa por considerar es que todo material textual se guarda en privado: raramente se circula para ser leído, aunque en algunas ocasiones y bajo circunstancias especiales puede estar disponible para ser copiado. De esta manera, la relación de los letrados vai con el texto es principalmente como productor o escritor, raramente como lector del texto de otra persona. Este acuerdo social tiene varias consecuencias importantes. La primera es que la lectura no es una actividad que implica la asimilación de conocimientos o materiales nuevos; la segunda, que los textos existentes reflejan los temas que la gente escoge para escribir, dependiendo de sus propios intereses y conceptos sobre la «función» de la escritura. Muchos textos son de naturaleza acumulativa, esto es, no son fragmentos establecidos sino que constituyen «diarios» o «libretas de notas». Cada uno de esos «libros» puede contener una variedad de entradas, algunas autobiográficas (eventos personales, sueños), otras impersonales y factuales (datos sobre la historia del pueblo, por ejemplo). Aunque no se leen como textos continuos, tales materiales se usan muchas veces como fuentes importantes y como registros

de información, y, dependiendo de su alcance y edad, pueden servir como archivos.⁶

Algunos textos caben dentro de géneros reconocibles (según la literacidad occidental). Por ejemplo, hay historias, fábulas, libros de máximas, parábolas y consejos. En al menos una ocasión, hemos podido obtener una serie de documentos de una organización de autoayuda musulmana que incluía una constitución y reglamentos escritos en el alfabeto vai (ver Goody, Cole y Scribner 1977). Como en el caso de las listas, el rango de habilidades reflejadas en los textos es amplio. Las «historias» pueden ser una colección de algo que originalmente fueron notas en hojas dispersas, ensambladas con una cubierta sin aparente orden cronológico o de otro tipo. En el otro extremo, pueden ser narraciones bien organizadas y fluidas de la historia de un clan o el ambicioso relato del origen y la migración de los vai. Aunque no sabemos la relación entre historia y narrativa oral y escrita, y por tanto no podemos determinar si las obras escritas se corresponden o no con la tradición oral, se trata claramente de textos individuales que llevan el sello de la literacidad creativa y el trabajo intelectual. Pero debe agregarse que los textos de esta naturaleza son la excepción: la mayoría de las historias son breves, muchas veces fragmentarias, y las historias escritas son hallazgos raros.

Hay dos tipos de texto que raramente se encuentran hasta ahora, los tipos polares de Britton et al (1975): el poético, que explora experiencias y sentimientos personales, y el transaccional o expositivo, que básicamente se ocupa de examinar ideas o de presentar un argumento persuasivo.

Los letrados en el alfabeto vai son conocidos y admirados en la comunidad por su conocimiento de los libros. Las motivaciones que preservan el alfabeto no se limitan a las pragmáticas: los individuos citan su valor utilitario para la correspondencia, los registros y los «secretos», pero muchas veces hablan sobre la importancia del «libro» para la educación autodidacta, el conocimiento y la preservación de la historia y la reputación de los vai. Ser mirado con respeto y ser recordado por la historia son dos importantes incentivos para muchos escritores de diarios vai.

A partir de este breve resumen, es evidente que los vai han desarrollado usos altamente diversificados para la escritura, y que los valores personales, el orgullo de la cultura y las esperanzas de algún beneficio —muchos factores pragmáticos, ideológicos e intelectuales— sustentan la literacidad popular.

⁶ Se reporta (Scribner, notas de campo) que toda una comunidad vai de Monrovia pudo retener sus derechos sobre una tierra en disputa gracias a que un viejo familiar había registrado en su libro los nombres de los propietarios originales.

El nivel de literacidad que impera entre los vai debe considerarse, sin embargo, como algo severamente restringido. Excepto para los pocos intelectuales árabes o los estudiantes de inglés de la escuela secundaria, la literacidad no lleva al aprendizaje de conocimiento nuevo ni involucra a los individuos en nuevos métodos de indagación. Los procesos tradicionales de producción, comercio y educación son poco afectados por la palabra escrita.

Efectos de la literacidad

¿Debemos concluir que estas restricciones descalifican a la literacidad vai como una «literacidad real»? Esta tiene, claramente, consecuencias sociales para sus practicantes y (es nuestra hipótesis) pudiera tener también consecuencias cognitivas identificables. Parecía improbable, sin embargo, que tuviera las mismas consecuencias intelectuales generales que se supone sean el resultado de altos niveles de literacidad con base en la escuela.

No obstante, esta posibilidad fue explorada como parte de nuestra encuesta de adultos vai desde el comienzo del proyecto. De hecho, no encontramos evidencia de diferencias marcadas en la ejecución de tareas lógicas y clasificatorias entre letrados fuera de la escuela e iletrados. En consecuencia, adoptamos la estrategia de hacer un análisis funcional de la literacidad. Examinamos las actividades a que se dedican aquellos que conocen cada uno de los alfabetos indígenas para determinar algunas de las habilidades constituyentes implicadas. Sobre la base de estos análisis, diseñamos tareas con diferentes contenidos pero con habilidades hipotéticamente semejantes, para determinar si alguna práctica anterior de aprendizaje y uso del alfabeto mejoraba su actuación.

Habilidades comunicativas

Dado que escribir cartas es el uso más común del alfabeto vai, es razonable buscar aquí consecuencias intelectuales específicas. En la bibliografía psicológica, se considera que la comunicación escrita impone demandas cognitivas que no aparecen en la comunicación cara a cara. En la escritura, el texto es el portador de todo el significado. Una comunicación escrita efectiva requiere sensibilidad con respecto a la necesidad de información del lector y habilidad en el uso de técnicas lingüísticas elaboradas. Creímos razonable suponer que la experiencia de los letrados vai en escribir y recibir cartas

podría contribuir al desarrollo de estas habilidades comunicativas. Para probar esta proposición, adaptamos una tarea comunicativa usada en la investigación desarrollista (Flavell et al 1968). Con poca explicación verbal, se les enseñó a los sujetos a jugar un juego de mesa sencillo y luego se les pidió explicar el juego, sin el tablero, a alguien que no lo conocía.

Comparamos un rango completo de grupos letrados e iletrados, incluidos estudiantes de secundaria, bajo ciertas condiciones de juego. Los resultados fueron bastante ordenados. Sobre la base de varios índices de cantidad de información dada en una explicación, los grupos quedaron, consistentemente, de esta manera: estudiantes de secundaria, letrados vai, letrados árabes e iletrados. Los letrados vai, con más frecuencia que otros grupos de no estudiantes, dieron una caracterización general del juego antes de lanzarse a una explicación detallada de las reglas. Si existe algo en la noción de que lo que se adquiere en una literacidad particular se relaciona estrechamente con la práctica de esa literacidad, la diferencia entre la literacidad vai y la árabe es exactamente lo que esperaríamos encontrar: en promedio, los letrados vai se dedican a escribir cartas más frecuentemente que los letrados árabes. Es interesante, también, que ambos grupos (vai y árabe) de escritores de cartas fueran superiores a los grupos iletrados.

Memoria

Asimismo nos fue posible mostrar consecuencias específicas de la enseñanza coránica. Independientemente del nivel de literacidad que alcanzan, todos los letrados árabes empiezan su aprendizaje recitando de memoria pasajes del Corán, y algunos pasan muchos años en el proceso. El aprendizaje mediante la memorización puede promover técnicas eficientes para aprender a memorizar. Para probar esta posibilidad, empleamos una tarea de aprendizaje verbal (Mandler y Dean 1969) que supone procesos que, de acuerdo con nuestras informaciones, se correspondían con los de la memorización coránica. En el primer intento se presentó un solo ítem, y luego se agregó un nuevo ítem en cada intento exitoso hasta un total de dieciséis intentos y dieciséis ítems. A la persona se le pide que recuerde las palabras en el orden en que fueron presentadas. Nuestros grupos comparativos fueron los mismos del experimento comunicativo. Los estudiantes de inglés fueron de nuevo los primeros, pero en esta tarea los letrados árabes fueron superiores a los letrados vai y a los iletrados en la cantidad de ítems recordados y en la conservación del orden serial. Si esta superioridad fuera simplemente la manifes-

tación de «mejores habilidades generales de memoria» por parte de los intelectuales coránicos, esperaríamos que todos los letrados árabes salieran mejor en *todas* las pruebas de memoria, pero no fue así. Cuando se pidió recordar y repetir una historia, los estudiantes coránicos no salieron mejor ni peor que los otros grupos. Cuando se pidió recordar una lista de palabras bajo condiciones de asociación libre, no hubo diferencias significativas. La superioridad de los letrados árabes era específica a los paradigmas de memoria que seguían de cerca los requisitos de aprendizaje de la escuela coránica.

Análisis del lenguaje

En un tercer dominio, fue posible mostrar de nuevo la superioridad de los letrados vai. El alfabeto vai se escribe sin divisiones de palabras, de manera que leer un texto requiere como primer paso el análisis de los caracteres separados, seguido por su integración en unidades lingüísticas con sentido. Nuestras observaciones de los letrados vai «descodificando» cartas nos sugirieron que este proceso de construir sentido se llevaba a cabo mediante una rutina reiterativa de ir tanteando los caracteres hasta que «encajaban» en unidades con sentido. Suponíamos que esta experiencia fomentaría las habilidades de percepción auditiva de enunciados con sentido semántico pero deformados (es decir, lentos). Los materiales consistían en grabaciones en las cuales un hablante nativo de vai leía oraciones vai con sentido, sílaba por sílaba a razón de dos segundos. La tarea consistía en escuchar y repetir la oración, y en responder una pregunta de comprensión sobre ella. A la hora de comprender y repetir las oraciones, los letrados vai salieron mejor que los letrados árabes y los iletrados; y, en niveles más altos, los letrados vai con habilidades avanzadas salieron mejor que los letrados vai con habilidades de principiantes. Las comparaciones de desempeño de cómo repitieron oraciones en las que las palabras, no las sílabas, eran las unidades, no mostraron diferencias entre los grupos letrados pero sí una gran diferencia entre todos los letrados y los iletrados. La comparación de las dos tareas señaló a la capacidad para integrar sílabas como una habilidad específica relacionada con el alfabeto vai.

Hasta la fecha, tomadas en conjunto, estas tres series de estudios ofrecen la mayor evidencia experimental de que las actividades implicadas en la lectura y escritura pueden, de hecho, promover habilidades específicas de procesamiento de la lengua y habilidades cognitivas.

Implicaciones

Nuestra investigación entre los vai indica que, incluso en sociedades cuyas principales actividades productivas y culturales se basan en la comunicación oral, la escritura desempeña una variedad de funciones sociales. Algunas de las funciones pragmáticas que hemos descrito no son de manera alguna triviales, ya sea en términos indígenas o en términos que conciernen a países económicamente desarrollados, para la promoción de las habilidades de «literacidad funcional». Los letrados vai realizan cotidianamente una variedad de tareas usando su alfabeto que no son mejor realizadas (quizás peor) por sus pares educados en inglés, quienes completaron un costoso curso de doce años en la escuela. Las actividades de llevar registros, a que nos hemos referido brevemente en secciones anteriores de este artículo, les ofrecen a las comunidades en las cuales viven los letrados un medio efectivo de administración local. El hecho de que los casos judiciales fueron alguna vez registrados en el alfabeto vai y de que los textos religiosos se traducen con frecuencia al vai como medio de adoctrinamiento religioso, sugiere que los usos de la escritura para propósitos institucionales están totalmente al alcance de los no educados, pero letrados, vai.

Mientras que la mayor parte de las actividades con el alfabeto vai podrían caracterizarse en estos términos pragmáticos, la evidencia de usos intelectuales y literarios, incluso rudimentarios, sugiere que los letrados fuera de la escuela están preocupados con algo más que los aspectos de «inmediato beneficio personal» de la literacidad. No podríamos entender en términos tan estrechamente pragmáticos el esfuerzo de algunos vai letrados de escribir las historias del clan y registrar historias famosas, ni las motivaciones ideológicas y valores que sostienen largos años de enseñanza coránica.

Es claro que no podemos extrapolar la sociedad vai a la nuestra, pero es razonable suponer que hay al menos un espectro tan amplio de aspiraciones individuales y de prácticas sociales capaces de preservar una variedad de actividades de escritura en nuestra sociedad como entre los vai. Puesto que nuestro orden social está estructurado de manera tal que el acceso a trabajos mejor pagados y a posiciones de liderazgo requiere comúnmente habilidades de escritura, existen incentivos económicos y políticos aun más poderosos en juego para estimular el interés. Parece prematuro concluir que solo las escuelas y los profesores están preocupados con la escritura y que esta va a perecer en la era de la televisión si no se mantiene artificialmente viva en los ambientes académicos.

Una posibilidad alternativa es que los programas de enseñanza institucionalizada hayan hasta ahora fracasado en aprovechar el amplio rango de intereses y prácticas «indígenas» que conceden importancia a la escritura. Los estudios etnográficos sobre la escritura en diferentes comunidades y contextos sociales —en grupos religiosos, políticos y fraternales— podrían ayudar a ampliar las perspectivas existentes.

Nuestra investigación también destaca el hecho de que el tipo de escritura que tiene lugar en la escuela posee un estatus muy especial. Genera productos que complacen las demandas del maestro y los requisitos académicos, pero puede que no satisfaga ningún otro fin instrumental inmediato. ¿Es este un rasgo inevitable de la enseñanza de la escritura?

Cuando analizamos la escritura escolar dentro del contexto de los usos populares de la escritura encontrados entre los vai, también nos impresiona lo que parecen ser rasgos únicos del texto expositivo o ensayístico. ¿En qué contextos no escolares se requieren y producen tales textos en nuestra sociedad? Aunque los modelos de desarrollo de la escritura los ubican en el «nivel más alto» de la habilidad escritural, hallamos difícil ordenar diferentes tipos de textos y funciones de la escritura de acuerdo con etapas de desarrollo. Nuestra evidencia indica que la organización social crea las condiciones para una variedad de actividades letradas y que diferentes tipos de texto reflejan diferentes prácticas sociales. Con respecto a la literacidad *adulta*, un acercamiento funcional parece más apropiado que el acercamiento desarrollista. La vaga generalización de los modelos desarrollistas construidos para trabajar con niños hacia programas instructivos con adolescentes y adultos, es ciertamente cuestionable.

Con respecto a las consecuencias intelectuales, hemos podido demostrar que la literacidad sin escuela se asocia con un mejor desarrollo de ciertas tareas cognitivas. Esta es, en verdad, una evidencia importante de que la literacidad sí «cuenta» en términos intelectuales, y es especialmente importante a la hora de sugerir *cómo* cuenta. Las consecuencias de la literacidad que hemos identificado son todas muy específicas y están estrechamente vinculadas a prácticas reales con alfabetos particulares; aprender el Corán mejoró las habilidades en una tarea específica de memorización; escribir cartas con el alfabeto vai mejoró las habilidades en una tarea de comunicación particular. Los letrados vai y árabes mostraron diferentes patrones de habilidades y ninguno duplicó el desempeño de los que habían obtenido su literacidad en escuelas inglesas de tipo occidental.

Las consecuencias que fueron posibles de identificar están limitadas por el tipo de prácticas comunes en la sociedad vai. No encontramos, por

ejemplo, que el desempeño en tareas clasificatorias y problemas lógicos fuera afectado por la literacidad no escolar. Este resultado sugiere que las especulaciones de que tales habilidades son el «resultado inevitable» de aprender a usar los alfabetos o de escribir algún tipo de texto son exageradas. Nuestra evidencia deja abierta la pregunta de si las habilidades conceptuales o lógicas se promueven por la experiencia con textos expositivos; de hecho, si nuestro argumento de que usos específicos promueven habilidades específicas es válido, debemos esperar encontrar ciertas habilidades relacionadas con la práctica en la exposición escrita. La pregunta que constituye un reto es cómo identificarlas sin introducir de nuevo la confusa influencia de la escolarización.

Quizás la pregunta más desafiante de todas sea cómo balancear la apreciación por las habilidades especiales implicadas en la escritura con la apreciación del hecho de que no existe evidencia de que la escritura promueve «habilidades mentales generales». No encontramos una «memoria en general» superior entre los estudiantes coránicos ni una mejor habilidad «en general» de integración lingüística entre los letrados vai. Más aún, las mejoras en el desempeño que parecen estar asociadas con la literacidad fueron hasta ahora solo observadas en contextos experimentales artificiales. La posibilidad de aplicarlos a otros contextos es incierta. No sabemos, sobre la base de alguna observación controlada, si un manejo más efectivo de una tarea experimental de comunicación, por ejemplo, significaría mayores habilidades comunicativas en situaciones no experimentales. ¿Son los letrados vai mejores que los letrados árabes o los iletrados a la hora de comunicar algo a cualquiera bajo cualquier circunstancia? Dudamos que este sea el caso, como dudamos que la enseñanza coránica conduzca a una memoria superior de todos los tipos en todos los tipos de situaciones. No existe nada en nuestros hallazgos que nos lleve a hablar de las consecuencias cognitivas de la literacidad con la noción en mente de que tales consecuencias afectan el desempeño intelectual en todas las tareas donde la mente humana es puesta a funcionar. Nada en nuestra información sustentaría la afirmación citada anteriormente de que la lectura y la escritura implican «reestructuraciones cognitivas» fundamentales que controlan el desempeño intelectual en todos los terrenos. Todo lo contrario: la misma especificidad de los efectos sugiere que pueden estar estrechamente vinculadas a parámetros de desempeño de una serie limitada de tareas, aunque hasta el momento no tenemos un esquema teórico para especificar esos parámetros. Este resultado sugiere que la metáfora de la «gran división» puede no ser apropiada para especificar las diferencias entre letrados e iletrados en las condiciones actuales.

El modelo monolítico de lo que es la escritura y a qué conduce, descrito al principio de este ensayo, parece, a la luz de la información comparada, fracasar a la hora de hacer justicia completa a la multiplicidad de valores, usos y consecuencias que caracterizan a la escritura como práctica social.

Bibliografía

Bereiter, C.

1977 «Integration of Skill Systems in the Development of Textual Writing Competence». Mimeo.

Britton, J.; T. Burgess, N. Martin, A. McLeod y H. Rosen

1975 *The Development of Writing Abilities*. London: McMillan Edinburgh Ltd.

Cole, M. y S. Scribner

1974 *Culture and Thought*. New York: J. Wiley & Sons.

Dalby, D.

1967 «A Survey of the Indigenous Scripts of Liberia and Sierra Leone», en *African Language Studies*. VIII, 1-51.

Farrell, T. J.

1977 «Literacy, the Basics, and All that Jazz», en *College English*. Enero. 443-459.

Fishman, J.A.

1975 «The Description of Societal Bilingualism», en Fishman, J.A.; R.L. Cooper y R. Ma. *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington, Indiana: Indiana University Publications. 605-611.

Flavell, J. H.; P.J. Botkin, C.L. Fry, J.W. Wright y P.E. Jarvis

1968 *The Developmental of Role-Taking and Communication Skills in Children*. New York: Wiley.

Gelb, I.J.

1952 *A Study of Writing*. Chicago: The University of Chicago Press.

Goody, J.

1976 «Literacy and Classification: On Turning the Tables», en Jain, R.K. (ed.). *Text and Context: The Social Anthropology of Tradition*. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.

Goody, J.; M. Cole y S. Scribner

1977 «Writing and Formal Operations: A Case Study among the Vai», en *Africa*. 47. n° 3.

- Goody, J. e I. Watt
1963 «The Consequences of Literacy», en *Comparative Studies in Society and History*. 5. 304-345.
- Gough, K.
1968 «Implications of Literacy in Traditional China and India», en Goody, J. (ed.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. 69-84.
- Greenfield, P.
1968 «Oral or Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa and the United States». Presented at Symposium on Cross-Cultural Cognitive Studies, Chicago.
- Havelock, E.
1963 *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Koelle, S.W.
1854 *Outlines of a Grammar of the Vei Language*. London: Church Missionary House.
- Lewin, K.
1936 *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Macdonald, J.B.
1973 «Reading in an Electronic Media Age», en Macdonald, J.B. (ed.). *Social Perspectives on Reading*. Delaware: International Reading Association. 23-29.
- Mandler, G. y Dean, P.
1969 «Seriation: The Development of Serial Order in Free Recall», en *Journal of Experimental Psychology*. 81. 207-215.
- Martin, N.; P. D'Arcy, B. Newton y R. Parker
1976 *Writing and Learning across the Curriculum 11-16*. London: Ward Lock Educational.
- Moffett, J.
1968 *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Olson, D.R.
1975 Review of *Toward a Literate Society*. Carroll, John B. y Jeanne Chall (eds.). *Proceedings of the National Academy of Education*. 2. 109-178.

Ong, W.

1958 *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue*. Cambridge, Mass.: University of Harvard Press, Reprinted by Octagon Books, 1974.

Schofield, R.S.

1968 «The Measurement of Literacy in Pre-Industrial England», en Goody, J. (ed.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. 311-325.

Scribner, S.

1968 «Cognitive Consequences of Literacy». New York: Albert Einstein College of Medicine. Mimeo.

Tambiah, S.J.

1968 «Literacy in a Buddhist Village in North-East Thailand», en Goody, J. (ed.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. 85-131.

Vygotsky, L.S.

1962 *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Wilder, B.

1972 «An Examination of the Phenomenon of the Literacy Skills of Unschoolled Males in Laos». Ph. D. Dissertation. Michigan State University.

Wilks, I.

1968 «The Transmission of Islamic Learning in the Western Sudan», en Goody, J. (ed.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. 161-197.

Los Nuevos Estudios de Literacidad*

Brian Street

El campo de los estudios sobre la literacidad ha crecido considerablemente en los últimos años y se han desarrollado nuevos marcos antropológicos e interculturales para reemplazar los anteriores, dentro de los cuales predominaron acercamientos psicologistas y culturalmente limitados (como todavía predominan en muchos de los estudios educativos y sobre el desarrollo). Por ejemplo, allí donde los teóricos de la educación y de la psicología se han concentrado en elementos discretos de las habilidades de lectura y escritura, los antropólogos y los sociolingüistas se han centrado en las literacidades: las prácticas sociales y las concepciones acerca de la lectura y la escritura. La rica variación cultural en estas prácticas y concepciones nos lleva a repensar su significado y a ser cautelosos a la hora de presuponer una única literacidad donde podemos estar simplemente imponiendo, en la literacidad de otros, supuestos derivados de nuestra propia práctica cultural. Las investigaciones acerca de las culturas que han adquirido recientemente la lectura y la escritura nos llevan a fijarnos en las maneras originales y creativas como la gente adapta la literacidad a sus preocupaciones e intereses propios. Las investigaciones sobre la función de la literacidad en la construcción de la etnicidad, el género y las identidades religiosas también nos previenen de aceptar el modelo uniforme de literacidad que tiende a ser concomitante con el Estado-nación moderno: la relación entre literacidad y nacionalismo necesita ser investigada más a fondo, en un momento en que el modelo dominante o estándar de literacidad sirve frecuentemente a los intereses de la política nacional. La investigación sobre las literacidades «vernáculos» dentro de escenarios urbanos modernos ha empezado a mostrar la riqueza y diversidad de las prácticas y los significados letrados, a pesar de las presiones en favor de la uniformidad ejercidas por el Estado-nación y los sistemas de educación modernos. Mientras que en la última década (los años ochenta) algunos

* Versión original: «Introduction: The New Literacy Studies», en Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-29. 1993. © Cambridge University Press. Publicado con el permiso del autor y/o el editor. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz.

investigadores han señalado esto por separado, existe ahora la necesidad de presentar esos argumentos en conjunto y de hacer accesible a una audiencia más amplia la rica colección de datos que apoyan estas ideas. El volumen *Cross-Cultural Approaches to Literacy* recoge una serie de ensayos que ilustran lo que ahora constituye una tendencia de desarrollo y de influencia en los acercamientos antropológicos y sociolingüísticos para analizar la literacidad: esta tendencia, sin embargo, está representada en publicaciones dispersas, por lo que no se conoce tan bien como merece.

Todos los autores que escriben en el mencionado volumen asumen una perspectiva etnográfica sobre la literacidad: es decir, parten del supuesto de que entenderla requiere el estudio detallado y profundo de las prácticas reales en diferentes escenarios culturales. No basta, sin embargo, ensalzar la riqueza y variedad de las prácticas letradas hechas accesibles mediante tales detalles etnográficos: también necesitamos modelos teóricos audaces que reconozcan el papel central de las relaciones de poder en las prácticas letradas. Más adelante explico el modelo ideológico de literacidad que, según sugiero, nos permite enfocarnos en las maneras como la aparente neutralidad de las prácticas letradas enmascaran su importancia para la distribución del poder en la sociedad y para las relaciones de autoridad: la adquisición, el uso y los significados de diferentes literacidades tienen un carácter ideológico que hasta hace poco no se había reconocido lo suficiente. La mayoría de las contribuciones al volumen muestra, en diferentes grados, un amplio compromiso con los nuevos acercamientos teóricos a la literacidad generados por el modelo ideológico. De manera distintiva, todas ilustran, mediante uno o más estudios de caso, las implicaciones teóricas de estos cambios recientes de perspectiva. Plantean que las cuestiones claves que han concernido a los estudiosos de la literacidad —sus usos, consecuencias y significados; las diferencias y semejanzas entre los registros escritos y orales, y las variaciones dentro de un mismo registro (oral o escrito); y el problema de qué resulta específico a una cultura y qué es universal en las prácticas letradas— deben ser respondidas con referencias a descripciones directas de los usos y concepciones reales de la literacidad en contextos culturales específicos. Los métodos experimentales o las amplias conjeturas de estudiosos anteriores no han respondido satisfactoriamente a estas preguntas.

Besnier, por ejemplo, al criticar los acercamientos tradicionales, halla «sorprendente» el hecho de que «poca investigación se ha centrado en los registros escritos cotidianos» (como las cartas personales) y afirma que, como resultado, las preguntas investigativas en las que está interesado no pueden ser respondidas. Al querer explorar la relación entre escritura y afecto, halla

que la investigación previa en esta área se ha enfocado principalmente en los géneros de la literacidad occidental, tales como el ensayo. De manera similar, Shuman también señala que no toda escritura pertenece al género ensayo —considerado como el más importante de acuerdo con el modelo autónomo—, y que no solo la literacidad —el canal de comunicación en el sentido que le da Hymes— sino también el género puede ser una manera importante de distribuir conocimiento y actitudes hacia los textos en una comunidad. Para Besnier, la falta de atención a la «producción escrita cotidiana de los miembros de la comunidad lingüística» y a sus géneros locales significa que «no tenemos una base para comparar el papel del afecto en la comunicación oral y escrita». Los variacionistas y analistas del discurso no solo se han centrado casi exclusivamente en la literacidad occidental, sino que además han usado bases de datos sumamente tendenciosas sobre los procesos y productos letrados en escenarios occidentales: concretamente, las actividades letradas de la élite intelectual. Lo que comúnmente han estudiado y comparado en los diferentes registros y modos es el discurso producido por los académicos (Besnier 1988). En *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Shuman y Camitta demuestran la variación de géneros y literacidades dentro de un contexto occidental y ofrecen los principios de una base de datos nueva y menos restringida para la comparación intercultural, como la que persigue Besnier.

De manera semejante, Kulick y Stroud, interesados en las consecuencias de la adquisición de la literacidad en culturas sin experiencia letrada previa, hallan que la investigación anterior no ha tenido en cuenta cómo la gente «piensa realmente sobre la literacidad y cómo usan sus habilidades letradas en la vida cotidiana». «La ausencia de este conocimiento fundamental» ha llevado a aquellos interesados en la transición hacia la literacidad a «restarle importancia a la creatividad y las preocupaciones culturales de la gente a la que se le está enseñando a leer y a escribir». Como resultado, se ha enfatizado el «impacto» de la literacidad en receptores supuestamente pasivos y el carácter aparentemente neutral y universal de los modelos de literacidad de las agencias que la imparten. Si uno está atrapado en acercamientos de este tipo, resulta difícil aprender algo nuevo o ver algo diferente en el mundo de la literacidad, puesto que cuando miramos a los otros solo vemos nuestro propio reflejo, y cuando miramos a las literacidades de los otros vemos la nuestra.

Como resultado de estas limitaciones, las perspectivas «etnográficas» se han vuelto populares en algunas disciplinas en los últimos años: por ejemplo, entre los educadores progresistas de los Estados Unidos, en la sociología de

la educación en el Reino Unido y en otras ramas de la sociolingüística. Los ensayos aquí reunidos derivan su concepción de etnografía de la antropología social, aunque algunos de ellos deben mucho también a los progresos recientes en el análisis del discurso dentro de la sociolingüística, y muchos están conscientes del reto que suponen las implicaciones educativas de estos acercamientos. En un ensayo anterior sugerí que en el cruce entre las teorías sociolingüísticas y antropológicas, por un lado, y entre discurso y método etnográfico, por el otro, era donde veía el campo de investigación futura en los estudios sobre la literacidad (Street 1988). Los textos aparecidos en el mencionado volumen comparten ese distintivo centro teórico y metodológico. La recopilación busca ser una muestra del estado actual de las más promisorias corrientes investigativas en dichas áreas. El objetivo, por tanto, no es solo ofrecer una selección de textos para el estudiante, sino –más ambiciosamente– constituir un documento programático de los nuevos estudios de literacidad. Luego de criticar las generalizaciones del pasado (Goody, Ong, Olson y otros), es momento de intentar desarrollar nuevas generalizaciones sobre la literacidad, con el beneficio de estos nuevos acercamientos.

Los ensayos del volumen se han seleccionado con el objetivo de ofrecer un balance entre la etnografía del Tercer Mundo y la «occidental», entre textos enfocados en áreas urbanas y en áreas rurales, entre textos hasta ahora inéditos escritos por jóvenes investigadores que merecen un público mayor y de artículos de investigadores establecidos que se han publicado en revistas no siempre accesibles a lectores no especialistas. Esta introducción intenta poner en perspectiva sus objetivos y aspiraciones, y para ello resumiré el estado de los estudios sobre la literacidad a finales de la década de 1980 y los cambios teóricos y metodológicos que subyacen en la investigación presentada aquí.

Los Nuevos Estudios de Literacidad

Durante los primeros años de la década de 1980 aparecieron una serie de recopilaciones de ensayos académicos que decían representar la relación entre literacidad y oralidad como un «continuum» y no como una «división», como se había planteado en la mayor parte de los estudios anteriores (ver Coulmas y Ehlich 1983, Frawley 1982, Nyystrand 1982, Tannen 1982, Wagner 1983, Whiteman 1981, Olson *et al* 1985). Parecía que las diferencias entre los canales letrados y orales de comunicación se habían exagerado en el pasado y que los investigadores estaban más interesados ahora en la super-

posición, mezcla y diversas funciones en el contexto social. Aparecieron varios libros cuyos títulos indicaban esta perspectiva: *The Social Construction of Literacy*, editado por J. Cook-Gumperz; *Literacy in Social Context*, de K. Levine; *Literacy and Society*, editado por K. Schousboe y M.T. Larsen; *The Logic of Writing and the Organisation of Society*, de J. Goody.

He señalado que el supuesto cambio de «división» a «continuum» fue más retórico que real, que, de hecho, muchos de los investigadores de este campo siguieron representando la literacidad como algo diferente de la oralidad en sus consecuencias sociales y cognitivas, y que sus hallazgos apenas difieren del concepto clásico de «gran división» evidente en los primeros trabajos de Goody (1977). Esto se explicaba haciendo referencia a los presupuestos metodológicos y teóricos en los que se basaba este trabajo: en particular, una definición limitada del contexto social; la concretización de la literacidad como tal a expensas de reconocer su ubicación en las estructuras de poder e ideológicas, relacionada con las suposiciones sobre la «neutralidad» del objeto de estudio; y, desde el punto de vista lingüístico, la restricción del «significado» en el nivel de la sintaxis. Besnier va más allá al señalar que el concepto de «continuum» es inadecuado porque las actividades y productos hablados y escritos no se ubican a lo largo de un «continuum», sino que difieren unos de otros de manera compleja y multidimensional, tanto dentro de las comunidades lingüísticas como entre ellas. La crítica de los acercamientos partidarios del «continuum» es, por consiguiente, incluso más fundamental que decir que sus partidarios no practican lo que predicán (Besnier 1988).

Un acercamiento alternativo, que evitaría algunos de los problemas generados por estas suposiciones, comienza con la distinción entre modelos «autónomos» e «ideológicos» de literacidad que propuse hace unos años (Street 1984), y que me gustaría ahora aclarar y ampliar a la luz de los comentarios y críticas que siguieron.

El modelo «autónomo» de literacidad

Los exponentes del modelo «autónomo» de literacidad la conceptualizan en términos técnicos, tratándola como independiente del contexto social: una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco. Los investigadores que incluyen en esta tendencia no usan necesariamente la frase «modelo autónomo de literacidad», pero el término modelo me parece útil para describir su perspectiva, puesto que llama la atención hacia la coherencia subyacente y las

relaciones de ideas que podrían parecer en la superficie inconexas e incoherentes. Ningún investigador adopta necesariamente todas las características del modelo, pero el uso del concepto nos ayuda a ver lo que supone adoptar posiciones particulares, para llenar los vacíos dejados por afirmaciones no teorizadas sobre la literacidad y para adoptar una perspectiva más amplia de lo que resulta evidente en cualquier autor.

El término autónomo aparece en muchos de los autores que he citado, y para ellos está estrechamente relacionado con la escritura. En su artículo fundamental al que muchos de los estudios posteriores se refieren, Goody y Watt sostienen que la escritura es distintiva porque constituye, al menos potencialmente, «un modo de comunicación autónomo» (en Goody 1968: 40). Walter Ong, probablemente el escritor que más ha influido en temas de literacidad en los Estados Unidos, desarrolla esta idea de manera más completa: «Al aislar el pensamiento en una superficie escrita, separada de cualquier interlocutor, convirtiendo a la expresión en algo autónomo e indiferente al ataque, la escritura presenta la expresión y el pensamiento como algo sin relación con todo lo demás, independientes y completos de alguna manera» (1982: 132). David Olson ha sido quizás el exponente más explícito del modelo «autónomo», señalando que «existe una transición de la expresión oral al texto, proceso que ocurre en el nivel cultural y en el nivel del desarrollo. Esta transición puede ser descrita como un incremento en la claridad de una lengua cada vez más capaz de representar el significado como algo sin ambigüedad y con autonomía» (1977: 258). Mientras Goody ha negado recientemente que su argumento implica determinismo o «autonomía» tecnológicos (ver Goody 1986 y 1987, especialmente el prefacio), Olson se adhiere con entusiasmo a la versión del modelo autónomo, repitiendo en un artículo reciente la idea de que «los medios de comunicación, incluida la escritura, no simplemente amplían las estructuras de conocimiento existentes, sino que las alteran» (Olson 1988: 28). Para él, es la escritura la que tiene estas consecuencias mayores: «la escritura no amplió simplemente la estructura y los usos de la lengua y la memoria orales sino que alteró el contenido y la forma de manera significativa». Olson representa las consecuencias de la literacidad no solo en términos de desarrollo y progreso sociales, sino también en términos de procesos cognitivos individuales: «cuando la escritura empieza a servir como memoria, la mente puede ocuparse en actividades más analíticas, como examinar contradicciones y derivar implicaciones lógicas. Es la disponibilidad de un registro escrito explícito y su uso para representar el pensamiento lo que le da a la literacidad sus propiedades particulares» (Olson 1988: 28). Hill y Parry (1994)

señalan otras ampliaciones de esta idea de que la literacidad tiene propiedades distintivas, «autónomas»:

La premisa básica de este modelo de literacidad es que el texto es autónomo, pero hemos encontrado que la palabra «autónomo» se usa también de otras maneras. Por ejemplo, Goody (1986) la aplica a las instituciones y a los individuos. Como antropólogo, está interesado particularmente en las instituciones y por tanto se refiere generalmente a la autonomía institucional. Al escribir sobre religión, dice: «Las religiones letradas tienen una especie de frontera autónoma. Los practicantes se comprometen con una sola, y puede definirse por su apego a las Sagradas Escrituras, su reconocimiento de un Credo, así como por su práctica de ciertos rituales, oraciones, modos de propiciación [...] Contrasten esto con la situación en sociedades sin escritura. No puede practicarse la religión asante a menos que seas un asante, y lo que ahora es esa religión puede ser muy diferente de lo que era hace cien años». (Goody 1986: 4-5, citado en Hill y Parry 1994).

El análisis de Probst, en *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, sobre el movimiento Aladura en el este de Nigeria sugiere, en contra de Goody, que la literacidad no es necesariamente un factor autónomo en las diferencias entre religiones locales y centrales, y que la distinción entre lo oral y lo letrado se exagera aquí y en otros terrenos. Para Probst y otros colaboradores, el concepto de una literacidad autónoma no ayuda a entender la naturaleza social de la literacidad como tal ni su relación con otras instituciones. Goody, sin embargo, ha ampliado recientemente el argumento acerca de la autonomía de las religiones letradas, llevándolo a otros tipos de organización, al derecho y a la burocracia: «la escritura ha tendido a promover la autonomía de las organizaciones que desarrollaron sus propios modos de proceder, su propio corpus de tradición escrita, sus propios especialistas y posiblemente sus propios sistemas de apoyo» (1986: 90). Otros autores reunidos en el mencionado volumen analizan estas ideas y les parece que carecen de los contextos etnográficos específicos que ellos conocen en detalle (Lewis, Bledsoe y Robey).

Hill y Parry también señalan la extensión del concepto de Goody de autonomía al individuo letrado, y citan sus comentarios recientes sobre la relación entre literacidad y desarrollo: «Si miramos ciertos intentos por expandir las economías de los países del Tercer Mundo, encontramos que un cierto nivel de literacidad es necesario para un cambio radical, en parte por el simple hecho de ser capaz de leer las instrucciones en un paquete de semillas,

en parte por la mayor autonomía (incluso con respecto al paquete de semillitas) del autodidacta» (Goody 1986: 46). Esta idea yace muchas veces bajo la caracterización de los individuos letrados como más «modernos», «cosmopolitas», «innovadores» y «empáticos» que los no letrados (Oxenham 1980: 15, Clammer 1976: 94, Lerner 1958). Lerner, por ejemplo, entrevistó a unos trescientos individuos en países del Medio Oriente y encontró que «aquellos con una empatía más alta tenían más posibilidades de ser letrados, urbanos, usuarios de los medios de comunicación y por lo general no tradicionales en sus orientaciones» (citado en Rogers 1969: 45). La literacidad, por tanto, se ha asociado con estereotipos etnocéntricos de «otras culturas» y representa una manera de perpetuar la noción de una «gran división» entre las sociedades «modernas» y las «tradicionales» que resulta menos aceptable cuando se expresa en otros términos. El reconocimiento de estos problemas fue un impulso considerable para el desarrollo de un modelo alternativo de literacidad que ofreciera una comprensión etnográfica y teóricamente más correcta del significado real de las prácticas letradas en la vida de la gente.

El modelo «ideológico» de literacidad

Los estudiosos insatisfechos con el modelo autónomo de literacidad y con los presupuestos resumidos anteriormente, han empezado a ver las prácticas letradas como algo inextricablemente ligado a las estructuras culturales y de poder de la sociedad, y a reconocer la variedad de prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura en contextos diferentes. Evitando la concretización del modelo autónomo, estudian estas prácticas sociales, en vez de la literacidad en sí misma, por su relación con otros aspectos de la vida social. Varios investigadores de los nuevos estudios de literacidad han prestado mayor atención también al papel de las prácticas letradas en la reproducción o el cuestionamiento de las estructuras de poder y de dominación. Este reconocimiento del carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y usos de diferentes literacidades me llevó a caracterizar este acercamiento como un modelo «ideológico» (Street 1985).

Hago uso del término «ideológico» para describir este enfoque, en lugar de términos menos polémicos o tendenciosos como «cultural», «sociológico» o «pragmático» (ver Hill y Parry 1988), porque indica de manera bastante explícita que las prácticas letradas son aspectos no solo de la «cultura» sino también de las estructuras de poder. El propio énfasis en la «neutralidad» y «autonomía» de la literacidad por parte de investigadores como Goody, Olson

y Ong es en sí mismo «ideológico», en el sentido de que oculta la dimensión de poder. Cualquier informe etnográfico de la literacidad avalaría implícitamente su significado para el poder, la autoridad y la diferenciación social en términos de la interpretación personal del autor acerca de estos conceptos. Puesto que todos los acercamientos a la literacidad en la práctica implicarían algunos prejuicios, resulta más apropiado admitir y explicar el marco «ideológico» particular que se ha empleado desde el principio: puede así someterse a escrutinio, ser cuestionado y perfeccionado de maneras que son mucho más difíciles cuando la ideología permanece oculta. Esto significa usar el término «ideológico» no en su vieja acepción marxista (y, en la actualidad, antimarxista) de «falsa conciencia» o dogma simplificador, sino en el sentido con que se emplea en la antropología, la sociolingüística y los estudios culturales contemporáneos, donde la ideología es el punto de tensión entre, por una parte, autoridad y poder y, por otra, resistencia y creatividad (Bourdieu 1976, Mace 1979, Centre for Contemporary Cultural Studies 1977, Asad 1980, Strathern 1985, Grillo 1989, Fairclough 1989, Thompson 1984). Esta tensión opera mediante una variedad de prácticas culturales, incluida la lengua en particular y, por ende, la literacidad. Es en este sentido que resulta importante acercarse al estudio de la literacidad en términos de un modelo «ideológico» explícito.

Los investigadores no siempre usan el término para describir su trabajo, ni se adscriben necesariamente a todas las posiciones con las cuales asocio el modelo ideológico: pero el empleo de la palabra modelo es una heurística útil para llamar la atención sobre un grupo de conceptos y presuposiciones que poseen una coherencia subyacente y que, a primera vista, pueden parecer inconexos. Nos ayuda a ver lo que implica adoptar posiciones particulares, a avanzar en la teorización de la literacidad en un contexto más amplio. Lewis, por ejemplo, al escribir sobre los significados y usos de la literacidad en Somalia y Etiopía, no emplea el concepto de modelo ideológico de literacidad, pero su obra cabe muy bien dentro de esta nueva dirección: rechaza la «gran división» entre literacidad y oralidad, intrínseca al modelo autónomo; demuestra el papel de la literacidad mixta y de las formas orales de comunicación en la política local, en la afirmación de la identidad y en las luchas de facciones; y relaciona las particularidades de las literacidades locales con temas más amplios como nacionalismo y religión en el Cuerno Africano. De manera semejante, el texto de Rockhill sobre la política de la literacidad entre mujeres hispanas de Los Angeles, el cual se enfoca en la literacidad como poder, se sitúa implícitamente dentro del modelo ideológico de literacidad. De acuerdo con ella, su investigación demuestra las múltiples

y contradictorias maneras en que la ideología funciona. Las mujeres adoptan nuevos tipos de literacidad que esperan les abran nuevos mundos e identidades y puedan superar así su situación de opresión, pero estos tipos también reproducen los estereotipos de género dominantes: por ejemplo, el de la secretaria/recepcionista de una revista o de la televisión. Su fe en el poder simbólico de la literacidad y la educación representa una amenaza para sus compañeros varones y para las relaciones tradicionales de autoridad doméstica, pero también constituye una amenaza para ellas, pues abandonan las relaciones y redes locales para entrar en el mundo alienante de la clase media estadounidense. Estos complejos ejemplos, argumenta Rockhill, demuestran que «la construcción de la literacidad está imbricada en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder en la vida cotidiana: está socialmente construida, materialmente producida, moralmente regulada y tiene un significado simbólico que no puede reducirse a ninguno de estos».

Al leer etnografías de la literacidad tan densas y sofisticadas teóricamente como estas, se hace evidente que la literacidad no puede ser estudiada ya como una tecnología neutral, como en el reduccionista modelo «autónomo», sino que constituye una práctica social e ideológica que incluye aspectos fundamentales de la epistemología, el poder y la política: la adquisición de la literacidad implica cuestionamientos a los discursos dominantes (Lewis), cambios en la agenda de la literacidad correcta (Weinstein-Shr, Carmetti, Shuman) y luchas por el poder y posiciones (Rockhill, Probst). En este sentido, las prácticas letradas están saturadas de ideología.

Algunos críticos han asumido que la distinción entre el modelo ideológico y el autónomo implica una polarización innecesaria y preferirían una síntesis. Sin embargo, creo que el modelo «ideológico» ofrece tal síntesis, puesto que evita la polarización introducida por cualquier intento de separar los elementos «técnicos» de la literacidad, como si los «fragmentos culturales» pudieran añadirse después. Quienes han usado el modelo «autónomo» y han dominado el campo de los estudios sobre la literacidad hasta hace poco, fueron los responsables de establecer una falsa polaridad entre sus aspectos «técnicos» y «culturales». El modelo ideológico, por otra parte, no trata de negar las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la lectura y la escritura, pero las entiende más bien como encapsuladas en totalidades culturales y dentro de estructuras de poder. En ese sentido es que el modelo «ideológico» incluye, no excluye, el trabajo hecho usando el modelo «autónomo».

Otros críticos han objetado que mi resistencia a la idea de una «gran división» entre literacidad y oralidad me ha llevado a minimizar las diferen-

cias reales entre estos dos medios. Miyoshi, por ejemplo, dice que «al negar o minimizar la distinción entre oralidad y literacidad, Street funde las variables sociales en un modelo único o una mezcla de oralidad y literacidad, autorizando, contra su propia intención, la lectura universalista de las culturas y las sociedades» (1988: 17). Al comentar esta discusión en un número reciente de *Literacy and Society*, Mogens Trolle Larsen afirma: «El balance apropiado en nuestra evaluación de asuntos tan importantes debe basarse en una serie de análisis documentados que examinen la evidencia empírica a la luz de las discusiones teóricas» (1989: 10). El volumen *Cross-Cultural Approaches to Literacy* representa, creo, una contribución distintiva a este escrutinio empírico, basado en el tipo de desarrollo teórico resumido anteriormente. Sin embargo, los textos ahí reunidos debieran dejar claro que cuestionar la gran división en favor de una «mezcla» entre lo oral y lo letrado no implica necesariamente un universalismo ingenuo: lo que yo tenía en mente, y lo que creo que muchos de los textos incluidos en el volumen demuestran, es que la relación entre práctica oral y práctica letrada difiere de un contexto a otro. En ese sentido es mejor no tomar la unidad de estudio como literacidad u oralidad por separado, puesto que los valores asociados con ellas en nuestra cultura tienden a determinar las fronteras entre estas.

Las comparaciones hechas por Weinstein-Shr de las diferentes literacidades o, más bien, de las diferentes mezclas entre lo oral y lo letrado, de dos refugiados hmong de Filadelfia, sacan a la luz los aspectos teóricos y metodológicos implicados aquí. La autora está interesada en demostrar, como Kulick y Stroud, que los recién llegados a la literacidad escolar no son necesariamente «víctimas» pasivas, sino que juegan un papel activo a la hora de emplearla como un «recurso». La pregunta que esto nos fuerza a hacer es: ¿en qué consiste precisamente ese «recurso» que estamos analizando? No se trata simplemente de la literacidad escolar como tal, pero tampoco de las habilidades «orales» tradicionales. Para uno de los refugiados hmong, ese recurso empieza con los usos y significados de la literacidad construida en un contexto educativo (a la que nos hemos referido como literacidad «pedagogizada», Street y Street 1991), mientras que para el otro se deriva de los presupuestos culturales sobre la representación —en la forma de álbumes de recortes, fotos y textos— de la historia y el papel de los grandes hombres. En el primer caso, el recurso oral/letrado que un joven ha adquirido en la escuela le permite actuar como el intermediario entre la sociedad anfitriona y algunos de los hmong que lo rodean; en el otro, el recurso se deriva de las normas culturales tradicionales con respecto a la autoridad y la historia, adaptadas mediante formas de literacidad que discrepan de la impartida por

las clases formales. En este contexto tiene poco sentido hablar de «literacidad» cuando de lo que se trata es de diferentes literacidades; y tampoco tiene mucho sentido comparar a los dos sujetos mediante la distinción entre sus prácticas orales y escritas, cuando lo que existe son diferentes mezclas de oralidad y literacidad. El concepto de prácticas orales/letradas nos ofrece una unidad de estudio que permite una comparación intercultural más precisa que cuando tratamos de comparar la literacidad o la oralidad por separado. Este no es el «universalismo» que Miyoshi teme, aunque a la larga el interés de todos los autores presentes en el mencionado volumen va más allá de la descripción local, y espero que podamos empezar a hacer algunas generalizaciones útiles, del tipo que Weinstein-Shr propone en su conclusión, según se acumula información sobre este tema.

Implicaciones de los dos modelos de literacidad para la investigación

El desarrollo de un acercamiento alternativo a los estudios de literacidad durante la década de 1980, que implican un movimiento hacia el modelo ideológico, el rechazo de la gran división y la atención a una fusión entre lo oral y lo letrado, ha abierto, creo, las posibilidades a tipos de investigación diferentes de las que anteriormente dominaron el campo. Desde el punto de vista de la investigación, el modelo autónomo de literacidad ha generado dos líneas principales de acción: una se ocupa de las consecuencias de la lectura y la escritura para los procesos individuales y cognitivos; la otra estudia la operación funcional de la literacidad dentro de instituciones modernas específicas. Ninguno de estos acercamientos presta suficiente atención al carácter social e ideológico de la literacidad. Los teóricos de la educación y la psicología, y los lingüistas conceptualizaron la literacidad como una constante universal cuya adquisición, una vez superados los problemas individuales mediante el diagnóstico y la pedagogía, conduce a habilidades cognitivas mayores, a un mejor pensamiento lógico, a la interrogación crítica y a la reflexión autoconsciente. La distinción entre mito e historia, ciencia y magia, democracia y autocracia, entre código elaborado y código restringido se ha atribuido a esa literacidad, como si esta fuera algo separado, autónomo, que tuviera estas consecuencias independientemente del contexto. Mientras que los antropólogos y los folcloristas (Finnegan 1988, Opland 1983, Parry 1989, Street 1987) han demostrado que los miembros de las culturas «orales» —como quiera que se definan— comparten todas las características cognitivas atribuidas

a la literacidad dentro del modelo autónomo, su atención a estas preguntas ha significado que el estudio de la literacidad ha permanecido dentro de los estrechos confines del debate sobre la racionalidad, la cognición y el relativismo. Los antropólogos relativistas han argumentado que la ausencia de literacidad, ya sea para los individuos o para las sociedades, no significa necesariamente una ausencia de pensamiento crítico y de otros aspectos, repitiendo los argumentos de Levy-Bruhl y Evans-Pritchard, McIntyre y Winch y, más recientemente, de Lukes y Hollis, acerca de las sociedades y mentes abiertas y cerradas, el pensamiento primitivo y el moderno, los *bricoleurs* y los ingenieros (Bloch 1989, Street 1984). Al hacer esto, aceptaron los términos de referencia del debate y se centraron limitadamente en el estudio de la literacidad, de manera que se subestimó el potencial para un análisis más rico y amplio del tema.

Allí donde se ha tenido en cuenta el contexto de la literacidad, las premisas del modelo «autónomo» han desviado la atención de su importancia para las relaciones de poder en condiciones sociales específicas. Con respecto a la burocracia y la organización del estado moderno, por ejemplo, la literacidad se ha visto como un mecanismo «neutral» para alcanzar metas funcionales, un *sine qua non* del estado con independencia de su carácter ideológico, una tecnología que se adquiere por cantidades de población suficientes para asegurar el funcionamiento mecánico de sus instituciones (Gellner 1983, Goody 1986). Una vez más se ha subestimado el carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y usos de la literacidad en contextos culturales específicos: la «naturalización» de las ideologías, como si fueran necesidades universales en lugar de instituciones para la reproducción de las bases culturales y de poder de intereses y grupos particulares, ha sido reforzada por la comunidad académica tanto como por aquellos a quienes sirven estos intereses.

En contraste con el estudio de la literacidad como un instrumento cognitivo individual o como una función neutra de las instituciones, su conceptualización como una práctica ideológica abre un campo de investigación potencialmente productivo sobre la naturaleza de la cultura y el poder, y sobre las relaciones de las instituciones y las ideologías de la comunicación en el mundo contemporáneo. Hay muchas cosas de interés aquí para la antropología, actualmente desilusionada con los esquemas de trabajo y las preguntas de la era postguerra, y que busca hacer alguna contribución al análisis de la ideología y el poder en las sociedades contemporáneas. Para quienes trabajan en el campo de la sociolingüística y les interesa estudiar la lengua en su contexto social, en contraste con los modelos empleados por los

lingüistas formales, el estudio de las prácticas letradas en el contexto etnográfico abre también nuevas posibilidades de investigación. No sorprende, por tanto, que el vasto aumento en la recopilación de artículos y libros sobre la literacidad a que me he referido tienda a venir de estos campos. Ahora me gustaría considerar los adelantos recientes en la teoría y la metodología lingüísticas y antropológicas, adelantos que ofrecen el contexto a partir del cual emergen el modelo ideológico de literacidad y los textos reunidos en *Cross-Cultural Approaches to Literacy*.

Lingüística y antropología: discurso y etnografía

Recientemente, ha habido un cambio en la lingüística hacia el análisis del «discurso», que tiene como objeto de estudio mayores unidades de la lengua en vez de la palabra o la oración (ver Coulthard 1977, Stubbs 1983a, Benson y Greaves 1985, van Dijk 1990). Quisiera sugerir que esta tendencia puede ser vinculada provechosamente con avances recientes en el acercamiento «etnográfico» dentro de la antropología, que tiene más en cuenta las teorías sobre el poder y la ideología. En relación con la investigación sobre la oralidad y la literacidad, esta fusión de disciplinas e ideologías, dentro de un modelo «ideológico» opuesto a uno «autónomo», ofrece medios para reemplazar la idea de «gran división» con conceptos más ricos y menos etnocéntricos. Algunos de los términos claves en los nuevos estudios de literacidad se derivan de estos acercamientos: «eventos letrados» (Heath 1983a), «prácticas letradas» (Street 1984), y «prácticas comunicativas» (Grillo 1989). Comienzo con una breve explicación de estos términos antes de elaborar la noción de «discurso» y de «contexto» dentro de las que se ubican.

Heath define «evento letrado» como «cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos» (Heath 1982a). Empleo «prácticas letradas» como un concepto más amplio, más abstracto y referido tanto al comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura. Las «prácticas letradas» incorporan no solo los «eventos letrados» como ocasiones empíricas de las cuales la literacidad es parte esencial, sino también a los «modelos folclóricos» de esos eventos y los preconceptos ideológicos en los que se basan (Street 1987a).

Grillo ha llevado esta noción aun más lejos, aplicándola a la idea de «prácticas comunicativas» en general, lo cual obviamente le debe mucho al trabajo de Hymes sobre la «etnografía de la comunicación» (Hymes 1974 y

passim). Grillo elabora el concepto de «prácticas comunicativas» de manera que incluye «las actividades sociales a través de las cuales se produce el habla o la comunicación», «la manera en que estas actividades se encarnan en instituciones, escenarios o dominios que a su vez están implicados en procesos sociales, económicos, políticos y culturales más amplios» y «las ideologías, lingüísticas o de otro tipo, que guían el proceso de la producción comunicativa» (Grillo 1989b: 15). Para él, pues, «la literacidad es un tipo de práctica comunicativa» dentro de este contexto social mayor, lo cual le quita énfasis a los intentos por atribuir consecuencias fundamentales a un medio o canal particular.

El «contexto» en la lingüística y la antropología

Una reevaluación de la importancia del «contexto» en el análisis lingüístico resulta fundamental en el desarrollo del aparato conceptual para el estudio de la literacidad. Los sociolingüistas han estado renuentes, con alguna razón, a permitir que el «contexto social» invada los límites del rigor y la lógica de su trabajo. Consideran que ese «contexto» es tan ilimitado y amplio que podría inundar sus estudios, tan precisos y limitados. Por ello, dentro de la lingüística y sus subdisciplinas, el «contexto» ha tendido a ser excluido de toda consideración. Grillo, Pratt y Street señalan, en un artículo sobre «antropología y lingüística», que «aunque se señala con frecuencia que la lengua es, entre otras cosas, un factor social, la importancia de esta dimensión es rebajada por la manera en que los niveles de la ‘semántica’ se han construido, en particular la idea (expuesta entre otros por Lyons 1981: 28) de que la palabra y el significado de la oración son ‘altamente independientes del contexto» (citado en Grillo, Pratt y Street 1987: 11). Incluso cuando se ha prestado atención al «contexto social», se ha usado una definición limitada. En la sociolingüística, por ejemplo,

el término «social» tiende a reservarse para la interacción personal, mientras que la mayoría de los antropólogos quisiera enfatizar que incluso la intuición del hablante nativo es un ser social [...] [Más aún,] cuando en el análisis del significado de la expresión, se tiene en cuenta el contexto social, el foco principal de investigación ha sido la pragmática: hacer cosas con las palabras. Esta es indudablemente un área importante de investigación y al menos un antropólogo (Bloch) ha usado recientemente el concepto de fuerza elocutiva. Sin embargo, esto no debe disminuir la atención que se presta al contexto en el

análisis del uso de la lengua para hacer proposiciones sobre el mundo, puesto que este es también, fundamentalmente, un proceso social. (Grillo, Pratt y Street 1987: 11)

Cuando recurren a la sociología, por ejemplo en el análisis del «contexto», los sociolingüistas han tendido a importar principalmente de la teoría de «redes» o del «interaccionismo» inspirado en Goffman, que se refiere solo a aquellos aspectos del «contexto» observables directamente y a relaciones inmediatas entre individuos, como sus «papeles», obligaciones, «encuentros cara a cara», entre otros. Por ejemplo, en su reciente libro sobre pragmática, Levinson excluye explícita y conscientemente interpretaciones más amplias del «contexto» y admite: «aquí se analiza un rango relativamente limitado de factores contextuales y sus correlatos lingüísticos: en este libro, la idea de contexto incluye solo algunos de los parámetros básicos del contexto de la expresión, incluyendo la identidad de los participantes, su función y su ubicación, suposiciones sobre lo que los participantes saben o dan por sentado, el lugar de una expresión dentro de una secuencia de turnos en una conversación, entre otros» (1983: x). Reconoce la existencia de interpretaciones más amplias de «contexto»: «Sabemos, de hecho, que existen varios parámetros contextuales adicionales que están sistemáticamente relacionados con la organización lingüística, particularmente varios principios de interacción social, tanto del tipo cultural-específico (ver, por ejemplo, Keenan 1976) como del tipo universal (ver, por ejemplo, Brown y Levinson 1978).» Pero las excluye, porque su objetivo es representar fielmente la tradición filosófico-lingüística en los Estados Unidos y Gran Bretaña, en lugar de, por ejemplo, la del continente europeo, donde la tradición que señala es «mucho más amplia» (p. ix). (Ver también Dillon 1985 et al y Bailey 1985 para algunas exploraciones en los desarrollos recientes de la lingüística post-Firthian, particularmente con respecto al análisis del discurso y la pragmática.)

Me gustaría argumentar que el análisis de las relaciones entre oralidad y literacidad requiere prestar atención a los «parámetros más amplios» de «contexto», en los cuales no se ha puesto el suficiente énfasis dentro de la lingüística angloestadounidense. En la antropología social, por ejemplo, estos incluirían el estudio de las organizaciones de parentesco, los sistemas conceptuales, las estructuras políticas, los procesos económicos, etc., en lugar de, simplemente, las «redes» o la «interacción». No vale la pena, de acuerdo con esta perspectiva, intentar entender una expresión o discurso determinados solo en términos de su «contexto de expresión» inmediato, a menos que uno conozca el marco social y conceptual más amplio que los dota de un

significado. Esto implica no solo «el sentido común», sino el desarrollo de teorías y métodos tan rigurosos como los empleados en otros campos. Son estas teorías y métodos los que garantizan, de alguna manera, que la atención al contexto social no tiene por qué abrumar o ahogar los aspectos precisos del uso de la lengua seleccionados para el estudio en la lingüística y sus subdisciplinas.

A este sentido más amplio del término «contexto», es a lo que Bledsoe y Robey, por ejemplo, se refieren cuando señalan, en el volumen mencionado, que la literacidad debe entenderse en su «contexto cultural». En Sierra Leona, la escritura es absorbida por las sociedades secretas mende dentro de una tradición de secreto y exclusión, donde las jerarquías de acceso al conocimiento conservan grados sucesivos de poder y control sobre los otros. No podemos afirmar que entendemos el texto que se produce dentro de este marco si atendemos solamente al sentido de las «palabras que aparecen en la página» y a los instrumentos léxicos para codificar el sentido. Estos, argumentan los autores, representan solo un aspecto del potencial de la escritura: esta se usa solo como medio para establecer el secreto y mantener el control del conocimiento o, como dicen Bledsoe y Robey, «administrarlo». Esto debe entenderse no simplemente en términos del contexto inmediato de la expresión o la producción, sino en relación con las características de la vida social y cultural, como las sociedades secretas, su control institucional y su definición de las jerarquías de poder.

El «discurso» en la lingüística y la antropología

Recientemente se han criticado rigurosamente los métodos y teorías empleados por los antropólogos para estudiar la vida social desde una perspectiva intercultural. En contraste con el acercamiento estático y funcionalista que implica, por ejemplo, la idea de Malinowski de «contexto de situación», los estudios recientes han enfatizado la naturaleza dinámica de los procesos sociales y la estructura más amplia de las relaciones de poder. Para ello, se ha examinado el concepto de ideología y de «discurso» (ver Asad 1980, Parkin 1984, Grillo *et al.* 1987, Grillo 1989a, Bloch 1975, Agar 1986, Agar y Hobbs 1983, Strathern 1985, Fardon 1990). En este sentido, «discurso» se refiere al complejo de concepciones, clasificaciones y de uso de la lengua que caracterizan una subserie específica de una formación ideológica. Para Sherzer, el término discurso se refiere «al nexa, la expresión concreta y real de la relación entre lengua, cultura y sociedad. El discurso es lo que crea, recrea,

modifica y calibra la cultura y la lengua en su punto de intersección» (Sherzer 1987: 296; citado en Grillo 1989a: 18). Como antropólogo, Grillo quiere subrayar que el análisis «debe siempre tener en cuenta la práctica del discurso —entre otras cosas, la actividad social a través de la cual el discurso se produce y dentro de la cual se sitúa». Asad emplea el término como una manera de cuestionar los estáticos análisis tradicionales de la cultura de sus colegas antropólogos. Critica las investigaciones que suponían «una serie integrada de significados culturales», una «cultura total», nociones que les deben a los modelos de la lingüística formal. Para él, la pregunta crucial es cómo un discurso dado llega a definir qué es correcto y qué «no tiene sentido». La definición de lo que está en la agenda, de qué discurso es apropiado, es construida —afirma— a partir de condiciones políticas específicas «que hacen que ciertas formas retóricas sean objetivamente posibles y autoritarias» (Asad 1980). El cambio social implica cuestionar una forma dada de discurso (dominante) y la producción y aserción de otros discursos, no en el nivel de la investigación filosófica abstracta sino en términos de las relaciones sociales reales entre las fuerzas y relaciones históricas, de un lado, y las formas de discurso sustentadas o desautorizadas por ellas, de otro. Parkin ve la contribución de los antropólogos en el hecho de que ofrecen «detallados casos micro-históricos del discurso ideológico en acción» (Parkin 1984: 28). Su investigación se confunde a veces con la de algunos sociolingüistas: los antropólogos, afirma, están mostrando «cada vez más interés en el habla figurada»: «ahora examinan formas de la retórica, los tropos y la oratoria para encontrar evidencia de un debate cultural». El uso de la antropología, sin embargo, es algo que permanece más amplio que dentro de la lingüística, donde «discurso» significa con frecuencia simplemente partes de la lengua más grandes que la oración. Los límites entre los sentidos del término en las diferentes disciplinas permanecen imprecisos y, con frecuencia, pueden superponerse. Sin embargo, lejos de ser una fuente de confusión, esta ambigüedad puede usarse de manera constructiva, ofreciendo medios para continuar investigando temas que quizás sean más difíciles de atrapar dentro de la lengua y las definiciones de cualquier disciplina por separado.

Yendo en una dirección diferente de la de los antropólogos, los sociolingüistas como Brown y Yule han llegado, recientemente, a la misma conclusión: les interesa «relacionar el discurso densamente descrito a patrones mayores de acción e interacción» (citado en Dillon et al 1985), para aportar un método que puede ser más sensible a la lengua en uso de lo que ha sido la etnografía tradicional. Mientras el nuevo interés de la antropología en la lengua como discurso necesita tomar en cuenta los estudios

microlingüísticos detallados disponibles en sociolingüística, Brown y Yule reconocen la necesidad de que sus colegas sociolingüistas desarrollen una teoría lingüística que conciba a la lengua esencialmente como un proceso social, y que tenga en cuenta teorías de relaciones discursivas más sofisticadas que el simple interaccionismo, el análisis de redes o «el sentido común». Los métodos empleados por los antropólogos no garantizan de por sí una sofisticación teórica: es posible, por ejemplo, que algunos informes «etnográficos» sobre la literacidad se hagan dentro del modelo «autónomo», con todos los problemas y defectos que este implica. No obstante, cuando el método etnográfico se alía con la teoría antropológica contemporánea, enfatizando los procesos ideológicos y de poder y los modelos dinámicos en vez de los estáticos, este puede ser más sensible al contexto social que lo que han sido la lingüística, en general, o el análisis del discurso, en particular. Es en el punto de contacto entre estas teorías lingüísticas y antropológicas, de un lado, y entre discurso y método etnográfico, del otro, que pueden ubicarse los textos de este volumen.

Bibliografía

- Agar, M.
1986 *Independents Declared*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Agar, M. y J. Hobbs
1983 «Natural Plans: Using AI Planning in the Analysis of Ethnographic Interviews», en *Ethos*. 11: 33-48.
- Apple, M. (ed.)
1982 *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Asad, T.
1980 «Anthropology and the Analysis of Ideology», en *Man*, n.s. 14 (4): 604-27.
- Bailey, R.W.
1985 «Negotiation and Meaning: Revisiting the 'Context of Situation'», en Benson, J.D. y W.S. Greaves (eds.). *Systemic Perspectives on Discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- Barber, K. y P.F. de Moraes Farias (eds.)
1989 *Discourse and its Disguises: The Interpretation of African Oral Texts*. Birmingham: Centre of West African Studies.
- Barton, D. y R. Ivanic (eds.)
1991 *Writing in the Community*. London: Sage.
- Baumann, G. (ed.)
1986 *The Written Word*. Oxford: Clarendon Press.
- Benson, J.D. y W.S. Greaves (eds.)
1985 *Systemic Perspectives on Discourse*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Besnier, N.
1988 «The Linguistic Relationship of Spoken and Written Nukulaelae Registers», en *Language*. 64: 707-36.

Bhola, H.S.

1984a *Campaigning for Literacy*. Paris: Unesco.

1984b Letter to *Unesco Adult Information Notes*, n° 3. Paris: Unesco.

Blank, M.

1982 «Language and School Failure: Some Speculations on the Relationship between Oral and Written Language», en Feagans, L. y D. Farran (eds.). *The Language of Children Reared in Poverty*. New York: Academic Press. 75-93.

Bledsoe, C. y K. Robey

1986. «Arabic Literacy and Secrecy among the Mende of Sierra Leone», en *Man*, ns. 21(2): 202-26.

Bloch, M. (ed.)

1989 «Literacy and Enlightenment», en Scousboe, K. y M.T. Larsen (eds.). *Literacy and Society*. Copenhagen: Akademisk Forlag.

1975 *Political Language and Oratory*. New York: Academic Press.

Bloome, D. (ed.)

1989 *Classrooms and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.

Bourdieu, P.

1976 «Systems of Education and Systems of Thought», en Dale, J.; G. Esland y M. MacDonald (eds.). *Schooling and Capitalism*. London: Open University/Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. y J.C. Passeron

1977 *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Brown, P. y S. Levinson

1978 «Universals in Language Usage: Politeness Phenomena», en Goody, E. (ed.). *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, C.

1985 *Systemic Linguistics: Theory and Applications*. London: Batsford.

Centre for Contemporary Cultural Studies

1977 *On Ideology*. London: Methuen.

Clammer, J.

- 1980 «Towards an Ethnography of Literacy: The Effect of Mass Literacy on Language use and Social Organization», en *Language Forum*. 4 (3): 24-52.
 1976 *Literacy and Social Change: A Case Study of Fiji*. Leiden: Brill.

Cook Gumperz, J. (ed.)

- 1986 *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coulmas, F. y K. Ehlich (eds.)

- 1983 *Writing in Focus*. New York: Mouton.

Coulthard, M.

- 1977 *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.

Craig, R. y K. Tracy

- 1983 *Conversational Coherence: Form, Structure and Strategy*. London: Sage.

Dillon, G.; L. Coleman, J. Fahnestock y M. Agar

- 1985 «Review Article of Discourse Analysis and Pragmatics», en *Language*. 61(2): 451-8.

Fairclough, N.

- 1989 *Language and Power*. London: Longman.

Fardon, R. (ed.)

- 1990 *Localising Strategies: Regional Traditions in Ethnographic Writing*. Edinburgh: Scottish University Press and Washington: Smithsonian Institution Press.

Fingeret, A.

- 1983 «Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adults», en *Adult Education Quarterly*. 33 (3): 133-4.

Finnegan, R.

- 1988 *Literacy and Orality*. Oxford: Blackwells.
 1973 «Literacy versus Non Literacy: The Great Divide», en Finnegan, R. y R. Horton (eds.). *Modes of Thought*. London: Faber. 112-144.
 1969 «Attitudes to Speech and Language among the Limba of Sierra Leone», en *Odu*, ns. 2: 61-76.

Frawley, W. (ed.)

1982 *Linguistics and Literacy*. Proceedings of the Delaware Symposium on Language Studies. New York: Plenum.

Gellner, E.

1983 *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.

Goody, J. (ed.)

1987 *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.

1986 *The Logic of Writing and the Organisation of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

1977 *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

1968 *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grillo, R.

1989a «Anthropology, Language, Politics». Introduction to *Social Anthropology and the Politics of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

1989b *Dominant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grillo, R.; G. Pratt y B. Street

1987 «Linguistics and Anthropology», en Lyons, J.; R. Coates, M. Deuchar y G. Gazdar (eds.). *New Horizons in Linguistics -2*. London: Penguin.

Hak, T.; J. Haafkens y G. Nithof

1985 Working Papers on Discourse and Conversational Analysis. *Konteksten*, 6. Rotterdam.

Hall, S.; D. Hodson, A. Lowe y P. Willis (eds.)

1980 *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.

Hamilton, M. y D. Barton

1985 «Social and Cognitive Factors in the Development of Writing», en Lock, A. y C. Peters (eds.). *The Handbook of Human Symbolic Evolution*. Oxford: Oxford University Press.

Heath, S.B.

1983a *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

1983b «The Achievement of Pre School Literacy for Mother and Child», en Goelman, H.; A. Oberg y F. Smith (eds.). *Awakening to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 1982a «What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School», en *Language in Society*. 11(2): 49-76.
- 1982b «Protean Shapes in Literacy Events», en Tannen, D. (ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hill, C. y K. Parry
1988 «Ideological and 'Pragmatic' Models of Assessment», en *Occasional Papers*, 1. Columbia University, Teachers' College.
- Hill, C. y K. Parry (eds.)
1994 *Testing to Assessment: English as an International Language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Hodges, N.
1988 *Literacy and Graffiti: Alternative Reading and Writing in Milton Keynes*. Centre for Language and Communication, Open University Occasional Papers, 16. Milton Keynes.
- Hymes, D. (ed.)
1974 *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- 1964 *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- Keenan, E.L.
1976 «The Universality of Conversational Implicature», en *Language in Society*. 5: 67-80.
- Larsen, M.T.
1989 «Introduction», en Scousboe, K. y M.T. Larsen (eds.). *Literacy and Society*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Lerner, D.
1958 *The Passing of Traditional Society*. New York: Glencoe Free Press.
- Levine, K.
1986 *The Social Context of Literacy*. London: Routledge and Kegan Paul.
1980 *Becoming Literate*. London: Social Science Research Council.
- Levinson, S.
1983 *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J.
1981 *Language, Meaning and Context*. London: Fontana.

- Mace, J.
1979 *Working with Words*. London: Chameleon.
- Meek, M.
1991 *On Being Literate*. London: Bodley Head.
- Miyoshi, M.
1988 «The 'Great Divide' Once Again: Problematics of the Novel and the Third World», en *Culture and History* 3. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Nystrand, M. (ed.)
1982 *What Writers Know: The Language, Process and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press.
- Olson, D.
1988 «Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy», en *Journal of Communications*. 38 (3): 254-79.
1977 «From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing», en *Harvard Educational Review*. 47 (3): 257-81.
- Olson, D.; N. Torrance y A. Hildyard (eds.)
1985 *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W.
1982 *Orality and Literacy*. London: Methuen.
- Opland, J.
1983 *Xhosa Oral Poetry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxenham, J.
1980 *Literacy: Reading, Writing and Social Organisation*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Parkin, D.
1984 «Political Language», en *Annual Review of Anthropology*. 13: 345-65.
- Parkin, D. (ed.)
1982 *Semantic Anthropology*. London: Academic Press.

- Parry, J.
1989 «The Brahmanical Tradition and the Technology of the Intellect», en Scousboe, K. y M.T. Larsen (eds.). *Literacy and Society*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Rogers, E. M.
1969 *Modernisation among Peasants. The Impact of Communications*. New York: Rinehart.
- Saljo, R. (ed.)
1988 *The Written World: Studies in Literate Thought and Action*. Berlin and New York: Springer Verlag.
- Sherzer, J.
1987 «Language, Culture and Discourse», en *American Anthropologist*. 89: 295-309.
- Shuman, A.
1983 «Collaborative Literacy in an Urban, Multi Ethnic Neighbour-Hood», en Wagner, D. (ed.). *Literacy and Ethnicity*. International Journal for the Sociology of Language 42. New York: Mouton.
- Strathern, M.
1985 «Feminism and Anthropology». Mimeo.
- Street, B.
1988 «Literacy Practices and Literacy Myths», en Saljo, R. (ed.). *The Written World: Studies in Literate Thought and Action*. Berlin y New York: Springer-Verlag.
1987 «Literacy and Social Change: The Significance of Social Context in the Development of Literacy Programmes», en Wagner, D. (ed.). *The Future of Literacy*. Oxford: Pergamon Press.
1987 «Literacy and Orality as Ideological Constructions: Some Problems in Cross Cultural Studies», en *Culture and History 2*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
1986 «Walter Ong on Literacy», en *Accents*. Journal of the Language Society of the University of Sussex. 1(1): 1-5.
1984 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. y J. Street
1991 «The Schooling of Literacy», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage.

Stubbs, M.

1983a *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

1983b «Can I Have That in Writing Please?: Some Neglected Topics in Speech Act Theory», en *Journal of Pragmatics*. 7: 479-94.

1980 *Language and Literacy*. London: Routledge and Kegan Paul.

Tannen, D.

1982 «The Myth of Orality and Literacy», en Frawley, W. (ed.). *Linguistics and Literacy*. Proceedings of the Delaware Symposium on Language Studies. New York: Plenum.

Tannen, D. (ed.)

1982 *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.

Thompson, J.B.

1984 *Studies in the Theory of Ideology*. London: Polity Press.

van Dijk, T. (ed.)

1990 *Discourse and Society*. Vol. 1. London: Sage.

Wagner, D. (ed.)

1983 *Literacy and Ethnicity*. International Journal of the Sociology of Language. 42. New York: Mouton.

Wagner, D.; B. Messick y J. Spratt

1986 «Studying Literacy in Morocco», en Schieffelin, B.B. y P. Gilmore (eds.). *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.

Wertsch, J. (ed.)

1985 *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whiteman, M. (ed.)

1981 *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication*. Vol. 1. «Variation in Writing: Functional and Linguistic and Cultural Differences». Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Willinsky, J.

1990 *The New Literacy*. London: Routledge.

La literacidad entendida como práctica social*

David Barton
Mary Hamilton

Introducción

La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. Este trabajo es un estudio de lo que la gente hace con la literacidad: de las actividades sociales, de los pensamientos y significados de esas actividades sociales, y de los textos utilizados en dichas actividades. Asimismo, da cuenta de la forma como un determinado grupo de personas usa la lectura y la escritura en su vida diaria. Este trabajo es necesariamente particular, ya que parte de la vida de los individuos y de los eventos letrados específicos en un punto histórico determinado, a la vez que se ocupa de la naturaleza general de la literacidad y su estado en el mundo a finales del siglo veinte. Se exploran usos y significados contemporáneos de literacidad en la vida cotidiana y la forma como estos están cambiando. El trabajo se basa en un estudio etnográfico que documenta en detalle las prácticas letradas en un determinado punto en el espacio y en el tiempo, y que es llevado a cabo durante la última década del siglo veinte en Lancaster, un pueblo localizado al noroeste de Inglaterra. Damos una mirada retrospectiva a la historia y las tradiciones culturales que subyacen a estas prácticas, a la vez que examinamos, a nivel contemporáneo, el constante cambio que afecta las prácticas de la gente.

El trabajo hace uso de —a la vez que amplía— los nuevos enfoques de la literacidad y ayuda a desarrollar su campo de estudio, surgido en años

* Versión original: «Understanding Literacy as Social Practice», en Barton, David y Mary Hamilton. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge. 1998. Publicado con el permiso de los autores y/o el editor. Traducido por Catalina Zapata-Vial. El extracto que colocamos en este volumen constituye el primer capítulo del libro mencionado.

recientes. Varios estudios han examinado las prácticas letradas del individuo y de los grupos, así como los usos y significados de la literacidad y el valor que esta representa para la gente. Estos estudios han contribuido a una teoría de la literacidad como práctica social y recurso colectivo.

Quisiéramos contribuir a este campo de tres maneras distintas. Primero, con una descripción e investigación acerca de la literacidad en una comunidad local. En segundo lugar, haciendo una contribución a la comprensión teórica de la literacidad y, más ampliamente, a la comprensión de las prácticas sociales y a la manera como la gente le confiere sentido a sus vidas a través de prácticas cotidianas. De esta forma, encontramos que nuestro acercamiento suele discrepar con otras imágenes públicas de literacidad, como es el caso de las imágenes transmitidas por los medios de comunicación, ya que aquí llamamos la atención sobre literacidades vernáculas que son, a menudo, literacidades ocultas. Lo anterior nos conduce a nuestro objetivo final de contribuir de forma crítica a la discusión pública sobre la literacidad, la educación y la calidad de la vida local.

Nuestro libro *Local Literacies: Reading and Writing in One Community* se basa en un estudio empírico y, se haga o no explícito, todos los estudios empíricos se generan a partir de presupuestos teóricos y toda investigación tiene una teoría subyacente. En la aproximación a la literacidad utilizada en este estudio partimos de un marco teórico y de un conjunto claro de proposiciones acerca de la literacidad. Esto nos condujo a formas de trabajo únicas y hacia acercamientos particulares de recolección y análisis de datos. La teoría se ha ido refinando y ampliando a medida que hemos avanzado en el estudio de análisis y reflexión de los datos obtenidos. Con el ánimo de hacer esta teoría más explícita, este artículo se ocupa de la descripción de nuestra teoría de literacidad. Asimismo, presentamos otros conceptos que hemos utilizado y explicamos algunos de los hechos que motivaron la investigación.

La teoría de literacidad que aquí presentamos implica un acercamiento investigativo que exige unos métodos y datos particulares. Se trata de un acercamiento ecológico donde la literacidad se integra a su contexto. Barton (1994) lo denomina «una ecología de la lengua escrita», y Lemke (1995) lo llama un acercamiento «ecosocial» a las comunidades humanas. La misma teoría también provee una base razonada para la estructuración del trabajo. Debido a que la literacidad se sitúa socialmente, es necesario dedicar espacio a una descripción contextual tanto de tipo histórico como de carácter contemporáneo; algo sobre la historia de la ciudad y sus instituciones en términos de literacidad, así como una rápida ojeada a esta última en Lancaster a

finales del siglo XVIII y a finales del siglo XX. La investigación es un estudio contemporáneo en Lancaster, Inglaterra, durante la década de 1990. Lancaster es una ciudad marcada por sus propias idiosincrasias, y la década de 1990 constituye un punto particular en el devenir histórico no menos importante con respecto a la literacidad y su naturaleza cambiante.

En términos de la metodología, hicimos entrevistas, observamos actividades y recolectamos documentos. De ahí que nos referimos a este estudio como una etnografía, ya que se trata de un conjunto de prácticas culturales concernientes a la literacidad. Es una etnografía en cuanto a que el estudio consiste en un examen detallado de una situación real, trabajada, como lo dice Clifford Geertz, «a la luz del conocimiento local» (1983: 167). Se utilizan una variedad de métodos y se resaltan las percepciones de la gente. Esta es una etnografía crítica en un sentido muy importante, puesto que estamos tratando de develar y cuestionar los supuestos tradicionales que enmarcan la literacidad y de exponer las formas como esta ha sido construida e imbricada en las relaciones de poder (ver Kincheloe y McLaren 1994). Así, este estudio contribuye a un debate más crítico y a una mejor comprensión de las prácticas letradas tanto dentro como fuera del contexto educativo.

Nuestro estudio también es una etnografía crítica en el sentido en que nos hemos comprometido a descubrir y a documentar literacidades cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad. De esta manera, nuestra investigación presenta afinidades con las metodologías feministas y otras investigaciones de grupos marginales (Harding 1987). Si bien nuestra investigación tiene, en términos de Kincheloe y McLaren (1994), un objetivo transformativo y emancipatorio, no está directamente orientada hacia la acción. Implicaciones educativas y de acción cultural pueden ser derivadas de este estudio aunque no hemos partido, deliberadamente, de problemas educativos o de agendas de cambio. Otros aspectos de nuestro programa investigativo se enfocan más directamente en resultados de acción como en Ivanič y Hamilton (1990) y Barton y Hamilton (1996). Nuestro acercamiento ha sido fuertemente influido por testimonios de quienes implementan programas de literacidad y por estudiantes provenientes de programas de educación de adultos de tipo comunitario, quienes rechazan las definiciones de literacidad en términos de habilidades, funciones y niveles que no se ajustan ni a su experiencia ni a su visión acerca de la fuerza que ejerce la literacidad en la vida cotidiana (ver Mace 1992).

Esta es una etnografía de un conjunto limitado de prácticas culturales, aquellas relacionadas con la literacidad. Por lo tanto, en términos tradicionales, sería más correcto decir que utilizamos métodos etnográficos o que nues-

tro acercamiento es etnográfico, en vez de decir que se trata de una etnografía completa de la vida de la gente (ver Green y Bloome 1996). En el capítulo 4 de nuestro libro también se describen los métodos investigativos y su justificación de tal forma que se cuestionan las metodologías de investigación de tipo cualitativo y las relaciones entre investigador e investigado [...]

Una teoría social de la literacidad: prácticas y eventos

Presentamos, a continuación, la teoría que hemos empleado como un conjunto de seis proposiciones acerca de la naturaleza de la literacidad y explicamos cada una, clarificando la manera en que dan forma a nuestro estudio. El punto de partida de este acercamiento es afirmar que la literacidad es una práctica social y las proposiciones son una elaboración al respecto. Así, la discusión se desarrolla a partir de Barton (1994: 34-52), donde los acercamientos contemporáneos a la literacidad se discuten dentro del marco que ofrece la metáfora de la ecología. La noción de prácticas letradas ofrece una manera poderosa de conceptualizar el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y las cuales ayudan a delinear. Cuando hablamos acerca de prácticas, entonces, no se trata simplemente de escoger superficialmente una palabra específica, sino de tomar en cuenta las posibilidades que esta perspectiva ofrece a una nueva comprensión teórica de la literacidad.

Nuestro interés se centra en las prácticas sociales dentro de las cuales la literacidad cumple un papel; por lo tanto, la unidad básica de una teoría social de la literacidad está constituida por las prácticas letradas. Las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida. En el más sencillo de los sentidos, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Sin embargo, dichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (ver Street 1993: 12). Lo anterior incluye cierto grado de conciencia que la gente tiene con respecto a la literacidad, construcciones de literacidad y discursos de literacidad, así como la manera en que la gente habla de ella y le confiere sentido. Si bien se trata de procesos internos en el individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distri-

bución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos. Las prácticas se apoyan, también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en la relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos.

Recuadro 1 ***La literacidad como práctica social***

- La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
 - Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.
 - Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
 - Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.
 - La literacidad se halla situada históricamente.
 - Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.
-

Para evitar confusiones, enfatizamos que el uso que aquí hacemos de la palabra práctica es diferente del uso que de dicha palabra se hace para designar la acción de aprender a hacer algo por medio de la repetición. También difiere de la forma en que ha sido usada en recientes encuestas internacionales acerca de la literacidad y que se refiere a «actividades o tareas comunes o típicas» (OECD/ Statistics Canada 1996). La noción de práctica como la hemos definido con anterioridad, la de formas culturales de utilizar la literacidad, es más abstracta y, por lo tanto, no puede ser contenida en actividades y tareas observables.

Otro concepto básico es el de eventos letrados: actividades en las cuales la literacidad cumple un papel. Por lo general sucede que hay uno o varios

textos escritos que son centrales a una actividad y puede darse una conversación alrededor de este texto. Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentúa la naturaleza «situacional» de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social. Esta noción es paralela a ciertas ideas desarrolladas en sociolingüística y también, como lo ha anotado Jay Lemke, a la afirmación de Bahktin en cuanto a que el punto de partida para el análisis de la lengua hablada debería ser «el evento social de la interacción verbal», antes que las propiedades lingüísticas formales de los textos aislados (Lemke 1995).

En la vida muchos eventos letrados son actividades repetidas y regulares que, a menudo, pueden ser útiles puntos de partida para la investigación en el campo de la literacidad. Algunos eventos se encadenan en secuencias de rutina que pueden ser parte formal de los procedimientos y expectativas de instituciones sociales como los lugares de trabajo, las escuelas y las agencias de bienestar social. Ciertos eventos son estructurados gracias a expectativas y presiones más informales, como las que se dan en el hogar y en los grupos de compañeros y colegas. Los textos son una parte crucial de los eventos letrados, de tal forma que el estudio de la literacidad es en parte un estudio de textos, de la manera como se han producido y se han usado. Estos tres componentes —prácticas, eventos y textos— proveen la primera proposición de una teoría social de literacidad que dice: *La literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos*. Nuestro estudio se ocupa de la identificación de eventos y textos de la vida cotidiana y de la descripción de prácticas asociadas a estos. Nuestro interés primordial, aquí, es el de analizar eventos con miras a aprender acerca de las prácticas y, como en el caso de la definición de estas últimas, nos aproximamos de manera directa a una apreciación de los eventos en términos de actividades que implican textos escritos. En el recuadro 2 se puede encontrar un ejemplo de un evento letrado de carácter cotidiano.

Recuadro 2 **Literacidad culinaria**

Rita sigue una receta cuando hornea un pastel de limón en su cocina. La usa para verificar las cantidades de cada ingrediente haciendo un cálculo aproximado de dichas cantidades y sirviéndose de tazas y cucharas escogidas especialmente para este fin. La receta fue escrita a mano en un pedazo de papel por una amiga que la sacó de un libro hace más de diez años atrás. La primera vez, Rita leyó la receta cuidadosamente, paso a paso, pero ahora solo la mira una o dos veces. El pedazo de papel está marcado y grasiento debido a que muy a menudo ha estado cerca a la superficie donde se cocina. Rita lo mantiene guardado en un sobre junto con otras recetas manuscritas y algunas otras que han sido recortadas de revistas y periódicos. El sobre y algunos libros de cocina están sobre un estante en la cocina. Los libros varían en antigüedad y condición e incluso hay algunos libros populares escritos por Robert Carrier. Algunas veces Rita se sienta y los lee por placer. Rita no siempre sigue los mismos pasos para hacer un pastel. Algunas veces duplica la cantidad si el número de personas que va a comer es mayor. Algunas veces Rita hornea el pastel con su hija Hayley, y la ayuda cuando es necesario. Algunas veces Rita disfruta preparándolo pero otras, cuando el tiempo es limitado y tiene otras cosas que preferiría hacer, se convierte en un oficio más. Ya le ha pasado la receta a varias de sus amigas que han disfrutado el pastel. Rita no siempre sigue las recetas con exactitud pues a veces añade hierbas y condimentos al gusto e inventa otras recetas. En un momento dado, Rita describe la forma de preparar un plato de pasta y vegetales similar a uno que había comprado ya listo para llevar a casa. Ella intercambia recetas con otras personas pero no presta sus libros.

Nuestro trabajo complementa otros estudios, principalmente en lingüística, que se enfocan en el análisis de textos. El estudio de las prácticas letradas cotidianas dirige la atención hacia textos de la vida diaria, distintos de otros textos estudiados con más frecuencia como es el caso de textos educativos, textos producidos por los medios de comunicación y otras publicaciones. Los avances de los estudios de literacidad agregan la perspectiva de las prácticas a los estudios de los textos, abarcando así lo que la gente hace con los textos y lo que estas actividades significan para ellos. En nuestro trabajo, las prácticas siguen siendo centrales y nos llevan a examinar la forma como los textos encajan en las prácticas de la vida de la gente y no viceversa. No

obstante, concebimos el estudio global de la lengua escrita como un análisis tanto de los textos como de las prácticas.

Una vez que uno comienza a pensar en términos de eventos letrados, hay ciertas cosas acerca de la naturaleza de la lectura y la escritura que se vuelven evidentes. Por ejemplo, en muchos eventos letrados se mezcla la lengua escrita y la lengua hablada. Nuestro estudio tiene como punto de partida la literacidad tipográfica y los textos escritos, pero queda claro que en los eventos letrados la gente usa la lengua escrita de manera integral como parte de una variedad de sistemas semióticos que incluyen sistemas matemáticos, notación musical, mapas y otras imágenes sin base textual. En el texto culinario, los signos numéricos aparecen junto con la literacidad tipográfica y las recetas provienen de libros, revistas, la televisión y, en el nivel oral, de amigos y familiares. Al identificar la literacidad como un recurso comunicativo más de las variedades disponibles para los miembros de una comunidad, podemos examinar algunas de las maneras en que esta se sitúa en relación con otros medios de comunicación y nuevas tecnologías. Lo anterior resulta especialmente pertinente en estos tiempos en que las tecnologías cambian rápidamente.

Al observar los diferentes eventos letrados, resulta claro que la literacidad no es la misma en todos los contextos sino que existen diferentes literacidades. La noción de diferentes literacidades puede considerarse en varios sentidos. Por ejemplo, las prácticas que implican distintos medios o sistemas simbólicos pueden ser consideradas literacidades diferentes: *literacidad cinematográfica* como en el caso del cine, y *literacidad computacional* como en el caso del computador. Otro sentido lo constituye el hecho de que las prácticas en culturas y lenguas diferentes pueden ser consideradas literacidades diferentes. Si bien aceptamos estos sentidos del término, la forma principal en que usamos esta noción aquí, es para decir que las literacidades son configuraciones coherentes de prácticas letradas. A menudo, este conjunto de prácticas son identificables y pueden ser nombradas, como en el caso de la *literacidad académica* o de la *literacidad del ámbito laboral*, y se asocian con aspectos particulares de la vida cultural.

Lo anterior significa que, dentro de una cultura dada, hay diferentes literacidades asociadas con distintos dominios de la vida. La vida contemporánea puede ser analizada de manera sencilla dividiéndola en dominios de actividad como el hogar, la escuela y el lugar de trabajo. Así, resulta un punto de partida útil examinar las distintas prácticas en estos dominios, y luego comparar, por ejemplo, el hogar y la escuela o la escuela y el ámbito laboral. Nosotros comenzaremos con el dominio del hogar y la vida cotidiana-

na. James Gee (1990) anota, por ejemplo, que el hogar suele ser identificado como un dominio primordial para la vida letrada de la gente, y como central también para la identidad social desarrollada por las personas. El trabajo es otro dominio que puede identificarse, donde las relaciones y los recursos están a menudo estructurados de forma bastante diferente de las del hogar. Podríamos esperar que las prácticas asociadas con cocinar, por ejemplo, sean sustancialmente diferentes de las del lugar de trabajo, y además apoyadas, aprendidas y llevadas a cabo de maneras distintas. La división del trabajo es diferente en cocinas de carácter institucional: la escala de operaciones, la vestimenta que la gente usa cuando está cocinando, las precauciones de salud y seguridad que están obligados a tomar y otros aspectos más. Dichas prácticas contribuyen a la idea de que la gente participa en distintas comunidades discursivas en diferentes dominios de la vida. Estas comunidades son grupos de personas que se mantienen juntas gracias a su manera característica de hablar, actuar, valorar, interpretar y usar la lengua escrita (ver la discusión en Swales 1990: 23-7).

No obstante, los diferentes dominios, y las comunidades discursivas que les son asociadas, no están claramente delimitados. De hecho, existen cuestionamientos acerca de la permeabilidad de los límites, de los escapes y movimientos entre los límites, así como de la yuxtaposición entre los diferentes dominios. El hogar y la comunidad, por ejemplo, suelen ser tratados como un mismo dominio y, sin embargo, son distintos de muchas formas, inclusive en la dimensión de los comportamientos públicos y privados. Una parte importante de nuestro estudio es clarificar el dominio que está siendo estudiado y diferenciar nociones de hogar, espacio doméstico, vecindario y comunidad. Otro aspecto importante tiene que ver con el grado de especificidad del dominio en conjunto con sus propias prácticas, y hasta qué punto las prácticas existentes en el hogar se han originado allí o si las prácticas del hogar son exportadas a otros sectores. En este sentido, el contexto de privacidad del hogar parece estar infiltrado por muchos y diferentes dominios públicos.

Los dominios son contextos estructurados y modelados dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende. Las actividades al interior de estos dominios no son accidentales ni varían al azar. De hecho, existen configuraciones particulares de prácticas letradas y existen maneras regulares en que la gente actúa en muchos eventos letrados dentro de contextos específicos. Varias instituciones apoyan y estructuran actividades en dominios particulares de la vida. Estas incluyen instituciones sociales como la familia, la religión y la educación. Algunas de estas instituciones están estructuradas más formalmente que otras y presentan reglas de procedimiento explícitas, docu-

mentación y penalidades por infracción, mientras que otras están reguladas por la presión de las convenciones y actitudes sociales. Como las literacidades particulares han sido creadas, estructuradas y sostenidas por estas instituciones, parte de este estudio busca resaltar las maneras como dichas instituciones apoyan determinadas prácticas letradas.

Instituciones poderosas en el nivel social, como en el caso de la educación, tienden a apoyar prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento que toman cuerpo en las relaciones sociales. Otras literacidades vernáculas que existen en la vida cotidiana de la gente son menos visibles y reciben menor apoyo. Esto significa que las prácticas letradas están moldeadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras. Se puede hacer un contraste entre las literacidades dominantes y las literacidades vernáculas, de tal forma que nuestro estudio se ocupa más de documentar la literacidad vernácula existente a la vez que explora su relación con literacidades dominantes.

La gente es activa en lo que hace y las prácticas letradas tienen un propósito y se insertan en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios. Mientras cierta lectura y escritura se realiza como un fin en sí misma, por lo general, la literacidad es un medio para llegar a otro fin. Cualquier estudio de las prácticas letradas debe, por lo tanto, situar la lectura y escritura en estos contextos y motivaciones de uso más amplios. Tomemos el caso de Rita y su labor en la cocina, donde el objetivo es hornear un pastel de limón y la lectura de la receta es incidental para tal fin. La receta está incorporada en un conjunto más amplio de prácticas sociales domésticas asociadas con el suministro de alimento y el cuidado de los niños, y refleja relaciones sociales más amplias y una división laboral por género.

Estudios clásicos de literacidad en el hogar como el de Heath (1983) y Taylor y Dorsey-Gaines (1988) han ofrecido clasificaciones de las funciones y usos de la literacidad para los individuos. Este acercamiento puede ser revelador al suministrar una panorámica de la variedad de prácticas letradas en una comunidad y, así, se conecta retrospectivamente a la obra clásica de Richard Hoggart de 1957, *Los usos de la literacidad*. En el nivel práctico, sin embargo, suele ser difícil identificar funciones discretas, ya que lo que se consideraba una función es inconsistente y entre ellas se presenta un alto nivel de yuxtaposición (como se discute en Barton 1994: 152-4. Ver también Clark e Ivanič 1997, capítulo 5). En el presente estudio, vamos más allá del mencionado acercamiento para examinar la forma en que las actividades de literacidad son apo-

yadas, mantenidas, aprendidas y obstaculizadas en la vida y las relaciones de la gente, así como los significados sociales que estas tienen. Nuestros datos muestran claramente que un tipo particular de texto, como un diario o una carta, no puede ser usado como base para asignar funciones, puesto que leer o escribir cualquier texto vernáculo puede cumplir muchas de ellas si se tiene en cuenta que la gente se adueña de los textos para fines propios. De la misma manera que un texto no tiene significados autónomos independientes de su contexto de uso social, tampoco tiene un conjunto de funciones independientes de los significados sociales que lo imbuyen.

Un primer paso con miras a reconceptualizar la literacidad es la aceptación de las múltiples funciones que esta cumple en una actividad dada, donde puede reemplazar la lengua oral, hacer posible la comunicación, resolver un problema práctico o actuar como ayuda nemotécnica. Algunas veces hace todo al mismo tiempo. También es posible explorar el trabajo adicional realizado por la literacidad en una actividad y los significados sociales que esta conlleva. Por ejemplo, en nuestro libro *Local Literacies. Reading and Writing in One Community* discutimos acerca de las maneras en que la literacidad actúa como *evidencia*, como *manifestación*, como *amenaza* y como *ritual*. Los textos pueden cumplir múltiples papeles en una determinada actividad y la literacidad puede actuar de diferentes formas para cada uno de los participantes en un evento letrado. Así, la gente puede ser incorporada en las prácticas letradas de otros sin leer o escribir una sola palabra, ya que los actos de lectura y escritura no son las únicas maneras en que se le confiere significado a los textos [...].

Resulta importante pasar de una concepción de literacidad centrada en los individuos a un examen de la manera en que las personas la usan en el nivel de grupos. De esta manera, la literacidad se vuelve un recurso comunitario que se hace efectivo en las relaciones sociales, en vez de convertirse en una propiedad individual. Lo anterior se hace patente en diferentes niveles. Por un lado, en el nivel micro más detallado, esto puede referirse al hecho de que en eventos letrados particulares hay, a menudo, varios participantes que asumen diferentes papeles y crean algo más que sus prácticas individuales. De otro lado, en un nivel más amplio o nivel macro, puede significar las formas en que las comunidades, en su totalidad, usan la literacidad. Existen reglas sociales que dictan quién puede producir y usar literacidades particulares, y queremos examinar esta regulación social de los textos. Dejar de concebir la literacidad como un atributo individual es una de las implicaciones más importantes del recuento de la práctica de la literacidad y una de las maneras en que más difiere de acercamientos tradicionales [...].

Las prácticas letradas son un constructo cultural y, como todos los fenómenos culturales, tienen sus raíces en el pasado. Así, para poder comprender la literacidad contemporánea, es necesario documentar las maneras como esta se *sitúa históricamente*, pues las prácticas letradas son tan fluidas, dinámicas y cambiantes como las vidas y sociedades de las que forman parte. Necesitamos un enfoque histórico para comprender la ideología, cultura y tradiciones sobre las cuales las prácticas actuales se basan. Las influencias de cien años de educación escolar obligatoria en Gran Bretaña, o varios siglos de religión organizada, pueden ser identificadas de la misma manera como pueden ser identificadas influencias de la última década. Estas influencias se localizan parcialmente en las mismas prácticas letradas, complementadas por recuerdos familiares que se remontan a principios de siglo o incluso antes. Existe también un contexto más amplio que implica cinco mil años de historia cultural en el mundo y las formas en las cuales esto determina las prácticas contemporáneas.

Las prácticas de una persona pueden también ser localizadas en su propia historia de literacidad. Para poder comprenderlo tenemos que enfocarnos en la historia de vida y, así, observar la historia dentro de la vida del individuo. Lo anterior se puede observar en varias dimensiones: la gente usa la literacidad para hacer cambios en su vida; la literacidad cambia a la gente y la gente se encuentra en un mundo contemporáneo de prácticas letradas cambiantes. Las prácticas letradas en las que un individuo se ve envuelto cambian durante su vida como resultado de exigencias en continuo cambio, recursos disponibles e intereses personales.

En relación con la literacidad como constructo, cualquier teoría al respecto implica una teoría del aprendizaje, pues las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos de aprendizaje informal, construcción de sentido y entrenamiento formal dentro de procesos educativos. Este aprendizaje se lleva a cabo en contextos sociales específicos, y parte de este implica la internalización de los procesos sociales. Por lo tanto, es importante comprender la naturaleza de las estrategias del aprendizaje informal y vernáculo, y la naturaleza de la cognición localizada al conectarlo con el trabajo de investigadores influenciados por Lev Vygotsky, como son Sylvia Scribner, Jean Lave y sus colegas (Scribner 1984; Lave y Wenger 1991). Para hacerlo, es necesario basarnos en la apreciación que la gente tiene de su propio proceso de aprendizaje, de sus teorías acerca de la literacidad y la educación, y de las estrategias vernáculos que usan para aprender nuevas literacidades. Partimos de la comprensión que tiene la gente de la literacidad como un aspecto importante de su aprendizaje y de las

teorías que guían sus acciones. En este punto en particular es donde un estudio de las prácticas letradas está más estrechamente vinculado con la educación.

Estudios de literacidad comunitaria

Los puntos de partida para nuestro estudio son tres estudios diferentes de literacidad llevados a cabo en la década de 1970. Se trata de los estudios de Shirley Brice Heath, Brian Street, y Sylvia Scribner y Michael Cole. En su muy conocido estudio, Heath (1983) hizo un contraste entre tres comunidades de los montes Apalaches en el sureste de los Estados Unidos, trabajo de varios años en el que usó métodos etnográficos y sociolingüísticos para proveer descripciones detalladas del uso que la gente hacía de la lectura y la escritura en la casa, y la relación entre las prácticas del hogar y las prácticas escolares. La noción sociolingüística de evento letrado es central en su trabajo. Street (1984) estudió aldeanos islámicos en Irán, donde vivió como antropólogo y llevó a cabo trabajo de campo de carácter etnográfico. Observó dos literacidades usadas paralelamente en una misma comunidad, una comercial y la otra no. Street documenta cómo la literacidad comercial se adquirió con el auge del petróleo en dicha región, mientras que la otra, una literacidad más tradicional, no era de gran valor en esa situación. El autor utiliza la idea de prácticas letradas y establece una distinción útil entre teorías de literacidad autónoma e ideológica. También con miras a desarrollar la noción de prácticas letradas, Scribner y Cole (1981) estudiaron la literacidad entre los vai del Africa Oriental. Estos investigadores utilizaron una serie de pruebas psicológicas interculturales junto con entrevistas y observaciones detalladas de la comunidad. Scribner y Cole hacen un contraste de las diferentes literacidades relacionadas con tres tradiciones culturales: coránica (relacionada con el Corán), occidental e indígena, así como también suministran descripciones detalladas de literacidades aprendidas informalmente y que existen fuera del sistema educativo.

Los dos términos que son el punto de partida para el presente trabajo, prácticas letradas y eventos letrados, provienen de estos primeros estudios. Dichos estudios, cada uno a su manera, muestra el valor que tienen las investigaciones detalladas de comunidades específicas, y se enfocan en tradiciones intelectuales diferentes usando metodologías distintas: el trabajo de Heath es principalmente en sociolingüística y educación; el de Street se deriva de la antropología social; y el de Scribner y Cole de la psicología intercultural.

Entonces estos dos términos también provienen de diferentes tradiciones intelectuales. Así, puede presentarse algo de tensión al combinarlos y no hay razón alguna para esperar que encajen de manera clara y fácil. Para nosotros, los eventos son empíricos y observables, mientras que las prácticas son más abstractas y se infieren a partir de eventos y otra información de tipo cultural.

Desde la aparición de estos estudios originales, han surgido varios estudios detallados en diferentes partes del mundo, como el de Niko Besnier sobre habitantes isleños de los archipiélagos del Pacífico (1993) y el de Daniel Wagner sobre los hablantes del árabe en Marruecos (1993). En los Estados Unidos, los estudios se han centrado, por lo general, en comunidades minoritarias como lo presenta Moss (1994) y, a menudo, con un específico enfoque educativo, como se puede ver en el trabajo de Stephen Reder sobre las comunidades inuit (antes llamados esquimales), hmong (etnia en diáspora del sudeste asiático), e hispánicas en la región pacífica noroccidental (1987, 1994). En Gran Bretaña, la investigación etnográfica ha sido, primordialmente, sobre los usos de la literacidad en comunidades bilingües minoritarias e incluye los trabajos de Mukul Saxena (1991) y Arvind Bhatt, David Barton, Marilyn Martin Jones y Mukul Saxena (1996), Michael Baynham (1993) y Eve Gregory (1996). Existe, también, un estudio reciente acerca de la escritura por los participantes del Archivo de Observación de Masas (Bloome, Sheridan y Street 1993). Un estudio de literacidad comunitaria en Australia puede ser encontrado en Breen (1994). Varios estudios contemporáneos de Sudáfrica son presentados en Prinsloo y Breier (1996). Otra línea de investigación se ha planteado la influencia de instituciones sociales específicas, como dos estudios sobre grupos religiosos: el estudio de Andrea Fishman acerca de la escritura entre los amish de Pensilvania (1988, 1991), y el de Cushla Kapitzke acerca de los adventistas del séptimo día en Australia del Norte (1995). Adicionalmente, subsecuentes estudios sobre aspectos específicos de los usos letrados comunitarios han sido reportados en Barton e Ivanič (1991), Hamilton, Barton e Ivanič (1994), Street (1993) y Dubin y Kuhlman (1992).

Estos estudios tienen en común el hecho de haberse enfocado, principalmente, en las prácticas de literacidad de adultos, en sus hogares y comunidades, en vez de investigar acerca de la literacidad en relación con los niños y sus escuelas. Algunos estudios etnográficos se han ocupado, fundamentalmente, de los niños y las literacidades en el hogar y la escuela como en Solsken (1993) y en Schieffelin y Gilmore (1986). Además, el trabajo de Luis Moll (1994) con hispanos en el sur de los Estados Unidos conecta prácticas

comunitarias con prácticas escolares y contribuye, así, con la noción de «fondos de conocimientos» (*funds of knowledge*) de los que las familias y comunidades pueden hacer uso. Ha habido estudios de literacidad dentro de las familias que se enfocan en padres e hijos, de los cuales los más notables son los asociados con Denny Taylor (Taylor 1983, 1996, 1997, Taylor y Dorsey-Gaines 1988). Estudios de literacidades infantiles no formales dentro y fuera de la escuela incluyen los trabajos de Miriam Camitta (1993), Gemma Moss (1996) y Janet Maybin (1997). Estudios de otros dominios, como el del dominio laboral (Gowen 1992; Gee, Hull y Lankshear 1997) y los que se enfocan en aspectos particulares de la vida o en períodos históricos específicos, serán incorporados en la discusión cuando sea necesario. Todos estos estudios en su conjunto proveen una forma de situar nuestro trabajo, así como con un mapa del campo al cual nuestro propio estudio contribuye.

Teorización de las relaciones sociales locales

El concepto de comunidad

A pesar de que la mayoría de los estudios mencionados líneas arriba son considerados estudios de comunidades, se ha suscitado muy poca discusión con respecto a este término en la literatura referente a la literacidad (no obstante, véase Heath 1995). En primera instancia hay que anotar que el término suele tener connotaciones positivas, como lo apunta Raymond Williams en una discusión sobre la palabra **comunidad**: «a diferencia de todos los otros términos de organización social (Estado, nación, sociedad, etc.) parece que nunca se usa desfavorablemente» (1976: 76). Asimismo, podríamos agregar el término *familia* como una palabra que puede tener connotaciones tanto positivas como negativas. Williams escribía en 1976; desde entonces, las connotaciones favorables de la palabra comunidad han sido usadas por el gobierno británico en sus esfuerzos por nombrar la tan poco apreciada contribución personal de cuota tributaria per cápita, en nociones de cuidado comunitario y, en uno de los usos más extraños del término comunidad en nuestros datos: el de un policía comunitario. Retomaremos este asunto más adelante.

El título original de nuestro proyecto era *La literacidad en la comunidad*, donde usábamos la palabra comunidad en un sentido general. Estamos conscientes de la variedad de significados de la palabra comunidad, de sus connotaciones generales positivas, del hecho de que el término implica ho-

mogeneidad y de los problemas para definir los límites comunitarios. A pesar de estas complejidades, dicho término es un punto de partida útil. Inicialmente, definimos nuestra comunidad de dos maneras. En primer lugar, en términos geográficos, como un pueblo pequeño y como un vecindario dentro de dicho pueblo. En segundo lugar, en términos de clase social, como una comunidad de clase trabajadora. Muy pronto nos dimos cuenta de la complejidad del término al hacer un contraste entre comunidad, familia y vecindario, y al descubrir muchas *comunidades de interés* que cruzan los límites geográficos. Así, durante el proceso investigativo, resultaba útil el no tener una definición precisa de comunidad desde un principio, ya que las ideas sobre este particular se iban desarrollando a medida que el estudio avanzaba [...].

La literacidad de la comunidad suele ser entendida como las prácticas letradas de comunidades minoritarias, y la mayoría de los estudios de prácticas letradas en Gran Bretaña y América del Norte han sido sobre comunidades minoritarias. Si bien las prácticas de comunidades minoritarias son importantes en sí mismas, comunidad no necesariamente significa comunidad minoritaria y a menudo se hace un contraste, explícita o implícitamente, con literacidades dominantes. En este tipo de estudios, las literacidades dominantes, o las literacidades originadas en las culturas y comunidades discursivas de los propios investigadores, son dadas por sentado sin ser vistas como objetos que necesitan ser también investigados. De la misma manera, la noción misma de cultura dominante no es definida claramente. Nuestro estudio es acerca de una comunidad mayormente blanca y trabajadora y nuestra suposición es que todos los grupos sociales son parte de comunidades.

La noción de comunidad es perdurable y sigue siendo útil a la hora de lidiar con lo que Crow y Allan (1994) llaman el ámbito de «las relaciones sociales locales», que media entre la esfera privada de la familia y el hogar y la esfera pública de organizaciones formales impersonales. Muchas de las prácticas letradas que describimos aquí ocurren en este contexto de relaciones sociales locales, y hay un constante movimiento de enfoque entre los hogares privados, la comunidad local y las instituciones de una esfera pública más amplia, como son la escuela y el ámbito laboral. Es nuestra intención explorar estas relaciones.

Redes sociales y roles

Para describir la manera como la gente se relaciona dentro de los grupos sociales usamos el concepto de **redes sociales**. En el ejemplo culinario

del recuadro 2, la receta circuló dentro de una red social de amigos y familiares. Dentro de dichas redes sociales, las personas asumen roles específicos y se afirman en distintas identidades a medida que participan en diferentes eventos letrados. Nuestra intención es describir las relaciones sociales que caracterizan las prácticas letradas y sus dimensiones de poder e identidad. Así, la idea de redes sociales constituye un primer paso en este sentido. El punto fuerte de la noción de redes sociales radica en que suministra una forma de movernos más allá de un enfoque en el individuo y en los encuentros individuales hacia un enfoque que muestre la manera en que la literacidad enlaza personas y localidades. El significado de las redes sociales en el estudio de la literacidad se ha resaltado en el trabajo de Arlene Fingeret (1983) y Linda Ziegahn (1991) en los Estados Unidos. Estas autoras han estudiado la literacidad en estudiantes adultos y las redes sociales que establecen, prestando particular atención a las diferentes funciones que la gente ejerce al interior de dichas redes.

Utilizamos la idea de redes sociales en varios lugares. Uno de nuestros informantes, Harry, tiene una gama de redes sociales informales en su vida diaria. Otra persona, Shirley, usa redes sociales privadas y públicas para obtener logros en la comunidad. Podemos ver redes sociales en la vida familiar y en la labor de las organizaciones locales. Durante nuestra investigación hemos pasado de una idea más generalizada de redes sociales hacia una más específica, distinguiendo las diferentes clases de redes sociales y sus funciones, y viendo cómo algunas son más públicas, formales, oficiales y estructuradas que las cotidianas que son de carácter más privado e informal (como se discute en Barton 1994: 42-3). Hemos también observado la manera en que las redes sociales cumplen una función en muchas de las actividades personales como, por ejemplo, en logros grupales, en la obtención de información y en el suministro de apoyo mutuo [...]. Además, vemos cómo las redes sociales pueden significar coerción y exclusión, así como pueden ser normativas y controladoras. Tanto el término «red social» como el de «comunidad» son cómodos y seductores, pero las relaciones sociales locales estrechamente estructuradas pueden también ser opresivas, disruptivas o resistentes a la necesidad de cambio en los individuos. Lo anterior es palpable, por ejemplo, cuando la gente quiere retomar sus estudios y hay resistencia familiar y, como en el caso de Eddie, uno de nuestros informantes, al querer pertenecer a pandillas callejeras. Vemos entonces que las redes sociales tienen aspectos tanto negativos como positivos, y que pueden ser una limitación tanto como un apoyo.

Dentro del hogar se presentan relaciones de poder desiguales como las existentes entre los adultos y los niños. En un nivel más general, en la sociedad existen desigualdades como las asociadas con clase social y género sexual, que estructuran la manera como la gente participa en eventos letrados. También hay asuntos concernientes a adultos identificados como personas con problemas de literacidad. Además, muchas de las actividades de la gente están relacionadas con instituciones sociales donde la literacidad se sitúa jerárquicamente, como en el caso de las escuelas, la religión, el sistema de bienestar social y el sistema legal. La literacidad entre iguales es solo un tipo de literacidad. De ahí que sea necesario desarrollar maneras de incorporar la naturaleza de desigualdad de muchas de las relaciones sociales en la comprensión de la literacidad. Lo anterior también incluye las relaciones entre el investigador y aquellos que están siendo investigados.

La noción de «teoría del compromiso con la práctica» (*practice engagement theory*), propuesta por Stephen Reder y Karen Reed Wikelund (Reder y Wikelund 1993, Reder 1994), ayuda para dar cuenta del hecho de que a los participantes les es posible comprometerse en prácticas letradas diferentes y, a menudo, desiguales. Los autores usan las nociones de ámbitos de práctica, papeles y estructuras participantes. Identifican, también, tres aspectos de las prácticas letradas: tecnología, función y significado social, a la vez que sugieren que la gente puede comprometerse en cualquiera o en los tres aspectos durante un evento letrado particular. Así, definen significado social como «creencias acerca de quién debería comprometerse en una práctica letrada particular, en cuáles situaciones y bajo cuáles circunstancias —vale decir, la conveniencia de participación—, así como las distinciones sociales marcadas por el uso de la literacidad en un contexto particular (Reder y Wikelund 1993: 179).

Si la literacidad suele situarse en el medio de relaciones sociales desiguales, esta desigualdad es más evidente en el acceso que tiene la gente a los recursos de literacidad. Por lo tanto, la idea de acceso está relacionada con importantes conceptos de control y poder. Discutiremos esto más adelante bajo el título de «regulación social de los textos», una frase usada por Gemma Moss (1996) e implícita en el trabajo de Dorothy Smith sobre el papel constitutivo de los textos en las instituciones sociales (1988). Las prácticas letradas implican la regulación social de los textos, es decir, quién tiene acceso a ellos y quién los puede producir. Los recursos a los cuales la gente tiene acceso pueden ser vistos en términos de destrezas técnicas y equipo, así como de sitios y apoyos para el aprendizaje que pueden tener base institucional o pueden ser informales. Los recursos consisten tanto en recursos físicos

como humanos (ver Giddens 1984), e incluyen recursos colectivos o compartidos para la literacidad en el hogar, los vecindarios y, más generalmente, recursos disponibles en la comunidad en un nivel público como librerías, bibliotecas, instituciones educativas y centros de ayuda para el manejo de la burocracia y otros problemas relacionados con la literacidad. La noción de comunidades discursivas mencionada anteriormente resulta útil en este punto, pues una determinada persona puede tener o no acceso a la membresía en tales grupos y a su discurso.

La literacidad suele ser tratada de manera funcional como algo que la gente usa para obtener logros en su vida. Una visión social de la literacidad se extiende al incluir otras facetas de las prácticas letradas culturales. Una primera extensión es la identificada por Kathleen Rockhill (1987, 1993) y por Jennifer Horsman (1990, 1994), quienes señalaron las dimensiones emocionales de la literacidad. Estas autoras discuten acerca de la manera en que la literacidad constituye, por un lado, un deseo en la vida de las mujeres de retomar su formación educativa y, por el otro, una amenaza para los hombres que están en sus vidas. Nosotros lo ampliamos al identificar otras maneras como la literacidad representa amenaza y deseo en la vida de la gente. Un ejemplo es la manera como la amenaza y el deseo llegan en el buzón del correo matutino. Abrir el correo por las mañanas puede ser experimentado como una amenaza para la gente que tiene que ocuparse de las cuentas; mientras que cartas como las de amor o los catálogos para el consumidor pueden representar sueños, fantasía y deseo. Niko Besnier (1993) ha mostrado la forma en que los textos escritos pueden codificar emoción con la misma intensidad como si fuese expresada cara a cara. A menudo, en nuestra discusión, las personas expresan otros sentimientos fuertes acerca de la literacidad como reprobación, triunfo, control o dominio, estigma y miedo: el sujeto está cargado de sentimientos de este tipo. Para hablar de la literacidad, la gente nos cuenta acerca de sus *pasiones dominantes*, y esto se ha vuelto un importante concepto organizador a la hora de analizar las entrevistas personales.

Las funciones burocráticas de la literacidad para mantener cuentas y constancias han sido identificadas frecuentemente por otros, por ejemplo por Goody (1986). Podemos ampliar lo anterior al identificar las maneras en que la literacidad tiene otras funciones públicas, y las muchas maneras en que se usa como evidencia de ser educado o estar calificado, de ser cierto tipo de persona y de pertenecer a determinados grupos sociales. A este respecto, la literacidad se usa frecuentemente como vitrina de exhibición —por medio de logos en la ropa por ejemplo— y como ritual, al cumplir una función en

eventos como celebraciones de estación, competencias y demarcación de logros. Además de cumplir una función legal, el uso de ceremonias para el estampado de firmas en matrimonios, tratados políticos y negocios también tiene un gran significado ritual y simbólico.

Todas estas observaciones muestran que existen muchas maneras diferentes de comprometerse con la literacidad más allá de un funcionalismo utilitario. Además de ser lectoras y escritoras activas, las personas pueden incorporarse pasivamente en las prácticas de literacidad, como cuando les depositan propaganda gratuita en sus buzones de correo o como cuando traen a la casa sus compras en bolsas que exhiben emblemas de algún supermercado. A lo largo de nuestro trabajo, ofrecemos ejemplos de las muchas y diferentes maneras en que la gente se compromete con la literacidad.

Teorías de la cultura

Teoría social

Los estudios de la literacidad son esencialmente interdisciplinarios y, al articular lo que en realidad es un aspecto de la teoría de la cultura, nos hemos dado cuenta de la existencia de preocupaciones paralelas en las otras ciencias sociales. Desde varios puntos de partida, muchos científicos sociales buscan redefinir las relaciones entre lo individual y lo social. Se desarrollan así nuevos conceptos para expresar los enlaces entre las microinteracciones que conforman la experiencia de la vida diaria y las formaciones sociales a gran escala que moldean y son moldeadas por este ámbito local. Dependiendo de si comienzan en un micromundo de interacciones sociales y discurso o en el macromundo de las instituciones sociales y el cambio global, las diferentes disciplinas han elaborado diversos aspectos de la relación entre acción y estructura.

Los enfoques sociológicos e históricos de teóricos como Giddens (1991) y Foucault (1972, 1977) parten de los sistemas sociales y de las formas en que las prácticas sociales están estructuradas y reguladas a través de configuraciones particulares del conocimiento y del poder. La contribución que pueden brindar estas perspectivas a los estudios de la literacidad es una comprensión de cómo se sitúa la noción de prácticas letradas dentro de prácticas sociales más generales y de procesos de cambio social, de cómo estas se constituyen en instituciones sociales específicas y, a la vez, de cómo el sentido que la gente tiene de su identidad personal es moldeado por ellas.

En su discusión acerca de las prácticas religiosas de los adventistas del séptimo día, Cushla Kapitzke (1995: 8-20) presenta una descripción muy clara de la forma en que los conceptos de la teoría de Foucault pueden ser aplicados a las prácticas letradas en un dominio. El trabajo se basa, particularmente, en las nociones de «formaciones discursivas» y de «técnicas disciplinarias», que son usadas para hacer cumplir las reglas sociales en la vida diaria. La autora muestra cómo estas pueden ser útiles a la hora de revelar patrones más amplios y persistentes que subyacen a los detalles locales de las prácticas letradas y a la forma en que la gente les confiere sentido. Se puede ver la relevancia de estos conceptos en la interpretación de nuestros datos, aunque nuestro punto de partida es algo diferente, pues estudiamos la intersección entre una variedad de discursos letrados dominantes y el vernáculo, en vez de enfocarnos en las prácticas en un ámbito dominante como lo hace Kapitzke.

Otra perspectiva de nuestro trabajo es suministrada por teorías del lenguaje y el discurso que prestan atención a la teoría social, como el análisis crítico del discurso elaborado por Norman Fairclough (1989), la teoría de la semiótica social de Gunther Kress (Kress y Hodge 1988), y el trabajo de James Gee (1990, 1992) y Jay Lemke (1995) sobre el discurso y los procesos sociales. Como ya se dijo, la contribución de los estudios de la literacidad es el énfasis en el análisis de las prácticas y de los textos, además del suministro de maneras prácticas para hacer dichos análisis. De forma más general, estos estudios pueden contribuir a la teoría social resaltando la importancia de los textos escritos en las formaciones discursivas de instituciones poderosas (como en Smith 1988, 1993).

Medios de comunicación y estudios culturales

El reciente trabajo etnográfico sobre el uso de otros medios y tecnologías en el hogar, como la televisión, el vídeo y las computadoras constituye un área más en relación con la cual situamos nuestro estudio de literacidad tipográfica. Las investigaciones de los contextos sociales y culturales en los cuales funcionan los medios de comunicación sugieren nuevas perspectivas acerca de la literacidad. Por ejemplo, considerando la lectura en un sentido amplio, Gray (1992) muestra que existe una continuidad en las preferencias de lectura y hábitos de la gente a través de los medios de comunicación: el tipo de género televisivo, de cine y de vídeo que las mujeres ven hace eco de su consumo de textos impresos. La investigación de los medios de comunicación en una tradición etnográfica también examina la forma como dife-

rentes medios son usados conjuntamente, o se complementan el uno al otro, y la estructura del uso en el hogar gracias a rutinas domésticas, prioridades y tecnologías. Dicha investigación le da una mirada a los patrones del ocio, la manera en que estos están cambiando y la forma en que se estructuran sobre la base de, por ejemplo, el género o el empleo. Asimismo, se pregunta acerca de cómo y por qué los adultos regulan el comportamiento de los niños.

Paralelamente a la investigación de la literacidad, la investigación de la audiencia etnográfica plantea un debate con respecto a la relación entre textos de los medios de comunicación producidos en masa, el lector (o espectador) y el contexto dentro del cual el espectador mira. Asimismo, dicha investigación identifica a los lectores activos y específicos que construyen significado y se apropian de textos según los diferentes contextos sociales y conocimientos culturales (como en Morley 1992: 15-16). Esto ha incluido no solo el análisis del texto en sí mismo, sino la manera como los lectores reaccionan ante los textos y los interpretan (ver Radway 1987). La lectura y la escritura pueden ser vistas como extensiones de la identidad de la gente, de sus intereses y de los papeles que cumplen, como lo ha discutido James Lull (1988) con referencia a la manera en que la familia se aproxima a los medios de comunicación.

Si bien encontramos paralelos útiles, las comparaciones entre los estudios de literacidad y los de los medios de comunicación también revelan las limitaciones que cada cual tiene. La investigación en medios de comunicación ha tendido a enfocarse más que nada en el espectador y no en el productor, y solo en el contexto del ocio o del tiempo libre. Se han hecho pocos paralelos con la escritura, como es el caso de la producción popular de vídeo, la fotografía, la participación en la radio local o el uso del CB (sic). Debido a que los medios de comunicación son ampliamente consumidos en el ambiente doméstico, la investigación en este campo ha estado fascinada por la vida del hogar y por el comportamiento tanto de los espectadores adultos como de los niños. De otro lado, los estudios de literacidad tipográfica se han enfocado mayormente en contextos educativos y en el aprendizaje infantil.

La narrativa pública sobre la literacidad

Un aspecto motivador en el desarrollo de nuevas visiones acerca de la literacidad es la incomodidad que sienten muchos de los investigadores con respecto a caracterizaciones más tradicionales de dicha materia, tanto en la

academia como en el debate público y educativo. Se han desarrollado visiones más complejas debido a que las caracterizaciones puramente psicológicas de la lectura y de la escritura como habilidades autónomas resultan insatisfactorias. Un rasgo de este campo en desarrollo es la manera en que está concibiendo la literacidad como algo que no se halla únicamente en la cabeza de la gente como un dispositivo cognitivo. Estos estudios contribuyen con maneras de hablar de la literacidad que reconocen acertadamente su naturaleza socialmente situada y, por lo tanto, ofrecen la posibilidad de representar la multiplicidad de literacidades que existen en cualquier cultura. Estos estudios pueden, potencialmente, contribuir al debate público y educativo al suministrar un discurso alternativo acerca de la literacidad.

Sin embargo, mucha de la discusión pública y el debate político aún se apoya en visiones simplistas acerca de la literacidad que la consideran una habilidad autónoma. La narrativa de los medios sobre la literacidad la presenta como algo autónomo y se enfoca mayormente en los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como en atribuir culpas por las fallas. Deseamos desafiar esta narrativa. Usamos el término narrativa deliberadamente, ya que es una manera de hablar acerca de la literacidad pero, a su vez, es más que un conjunto de palabras o un discurso particular. Es una narrativa en el sentido que es una historia continua de la literacidad, contada a lo largo de varios años y a la que contribuye cada artículo de periódico, comentario de radio y entrevista televisiva. En la narrativa de los medios de comunicación acerca de la literacidad, la visión autónoma acerca de esta suele suministrar el marco de lo que se consideran preguntas posibles o razonables y, de esta manera, limita las posibles respuestas.

Hay muchos temas recurrentes dentro de esta narrativa. Existen debates sobre el decaimiento de estándares alimentados por encuestas acerca de problemas y fallas, donde las correlaciones se convierten en causalidades. Es patente, también, una obsesión con los métodos de enseñanza —polarizados en forma de método fonético *versus* libros reales— y con la culpabilización a los maestros. Asimismo, es endémica la culpabilización a los padres en muchas de las discusiones de los medios acerca de la literacidad en la familia. De hecho, hay temores con respecto a un declive en la lectura, a nuevas tecnologías y sus efectos sobre la cultura del libro. Deborah Cameron (1995) y otros se refieren a dichos temores como a «pánicos morales». El interés en nuevas tecnologías es incentivado por un sentido de ansiedad así como por uno de posibilidad, pero es a menudo definido simplícidamente en términos de efectos negativos, de los peligros para los niños y de los efectos en la práctica educativa, en la lectura y en la compra de libros.

Los temas planteados por estos debates pueden ser considerados bajo una nueva luz al incluir las perspectivas ofrecidas por la aproximación a la literacidad como práctica social. Tenemos la intención de que nuestro trabajo enriquezca las discusiones públicas y educativas. Por ejemplo, nuestra aproximación presupone que el progreso de los niños con respecto a la literacidad está fuertemente influenciado por la experiencia cultural y lingüística que traen a la escuela de su vida en el hogar y en su comunidad local. Recuentos etnográficos detallados pueden identificar las muchas maneras como la lectura y la escritura son usadas y valoradas fuera de un contexto educativo, o ignoradas debido a alternativas más altamente valoradas. Al mismo tiempo, dichos recuentos demuestran la necesidad de comprender mejor las maneras en que los adultos utilizan la literacidad, suministrando así los modelos y el apoyo para iniciar a los niños en las prácticas letradas.

Dentro del campo de la educación existen nuevos deseos de mirar más allá de los límites de las instituciones educativas formales, escuelas y colegios para comprender las estrategias de aprendizaje informal y los recursos en los cuales la gente busca inspiración para su vida fuera de la educación, reconociendo así que las escuelas son solo un contexto especializado en el cual la literacidad es usada y aprendida. Las ideas acerca del aprendizaje que dura toda la vida, aprendizaje flexible y abierto, y las nociones de pedagogía crítica que consideran el papel de la educación formal dentro de su más amplio contexto cultural y político, tienen implicaciones en este estudio de la literacidad.

Una última raíz de este estudio está en la preocupación por las oportunidades educativas que tienen los adultos para desarrollar su literacidad. En otro estudio basado en Lancaster (Hamilton y Stasinopoulos 1987) se usaron métodos muy diferentes en el seguimiento de este mismo asunto. Esta investigación analizó datos provenientes del Estudio Nacional de Desarrollo Infantil (National Child Development Study), un estudio longitudinal a gran escala de una muestra de población en Gran Bretaña. Dicha investigación se enfocó en autoevaluaciones realizadas por los sujetos acerca de sus dificultades con la lectura, la escritura y las matemáticas. El estudio suministró un panorama nacional de los problemas de lectura y escritura que la gente percibió como importantes en su vida cotidiana. Su amplitud provee un contexto útil para el detallado acercamiento etnográfico empleado aquí. La preocupación acerca de la literacidad de los adultos; la comparación que hicimos entre la manera en que los adultos con dificultades de lectura y escritura son representados en los medios de comunicación, frente al conocimiento de primera mano que nosotros teníamos sobre su diversidad y sus fortalezas; y la insuficiencia de la provisión educativa existente para los adultos, fue lo que originalmente motivó nuestro interés en este campo.

Bibliografía

- Barton, D.
1994 *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y M. Hamilton
1997 «Putting the New Literacy Studies into Practice», en Fitzpatrick, S. y J. Mace (eds.). *Lifelong Literacies: Papers from the 1996 Conference*. Manchester: Gatehouse Books.
- Barton, D. y R. Ivanič (eds.)
1991 *Writing in the Community*. London: Sage.
- Baynham, M.
1993 «Code Switching and Mode Switching: Community Interpreters and Mediators of Literacy», en Street, B. (ed.). *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Besnier, N.
1993 «Literacy and Feelings: The Encoding of Affect in Nukulaelae Letters», en Street, B. (ed.). *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatt, A.; D. Barton, M. Martin Jones y M. Saxena
1996 *Multilingual Literacy Practices: Home, Community and School*. Lancaster University: Centre for Language in Social Life Working Papers nº 80.
- Bloome, D.; D. Sheridan y B. Street
1993 «Reading Mass Observation Writing», en *Mass Observation Archive Occasional Paper nº 1*. University of Sussex Library.
- Breen, M.
1994 *Literacy in its Place: Literacy Practices in Urban and Rural Communities*. School of Language Education, Edith Cowan University.
- Cameron, D.
1995 *Verbal Hygiene*. London: Routledge.

Camitta, M.

1993 «Vernacular Writing: Varieties of Writing among Philadelphia High School Students», en Street, B. (ed.). *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, R. y R. Ivanič

1997 *The Politics of Writing*. London: Routledge.

Crow, G. y G. Allan

1994 *Community Life: An Introduction to Local Social Relations*. London: Harvester Wheatsheaf.

Dubin, F. y N.A. Kuhlman

1992 *Cross Cultural Literacy: Global Perspectives on Reading And Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Fairclough, N.

1989 *Language and Power*. London: Longman.

Fingeret, A.

1983 «Social Networks: Independence and Adult Illiterates», en *Adult Education Quarterly*, 33, 3: 133-46.

Fishman, A.

1991 «Because This is Who We Are: Writing in the Amish Community», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage.

1988 *Amish Literacy: What and How it Means*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Foucault, M.

1977 *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Allen Lane.

1972 *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock Publications.

Gee, J.

1992 *The Social Mind: Language, Ideology and Social Practice*. New York: Bergin and Garvey.

1990 *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.

Gee, J.; G. Hull y C. Lankshear

1997 *New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. London: Allen and Unwin.

Geertz, C.

1983 *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books.

Giddens, A.

1991 *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

1984 *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Goody, J.

1986 *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gowen, S.G.

1992 *The Politics of Workplace Literacy: A Case Study*. New York: Teachers College Press.

Gray, A.

1992 *Video Playtime: The Gendering of a Leisure Technology*. London: Routledge.

Green, J. y D. Bloome

1996 «Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective», en Flood, J.; S. Heath y D. Lapp (eds.). *A Handbook for Literacy Educators: Research on Teaching the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan.

Gregory, E.

1996 *Making Sense of a New World: Learning to Read in a Second Language*. London: Paul Chapman.

Hamilton, M. y M. Stasinopoulos

1987 *Literacy, Numeracy and Adults: Evidence from the National Child Development Study*. London: Adult Literacy and Basic Skills Unit.

Hamilton, M.; D. Barton y R. Ivanič (eds.)

1994 *Worlds of Literacy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Harding, S.

1987 *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Heath, S.

- 1995 «Ethnography in Communities: Learning the Everyday Life of America's Subordinate Youth», en Banks, J. y C. McGee Banks (eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- 1983 *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hoggart, R.

- 1957 *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. London: Chatto.

Horsman, J.

- 1994 «The Problem of Illiteracy and the Promise of Literacy», en Hamilton, M.; D. Barton y R. Ivanič (eds.). *Worlds of Literacy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- 1990 *Something on my Mind Besides the Everyday*. Toronto: Women's Press.

Ivanič, R. y M. Hamilton

- 1990 «Literacy beyond School», en Wray, D. (ed.). *Emerging Partnerships: Current Research in Language & Literacy*. Clarendon, Avon: Multilingual Matters.

Kapitzke, C.

- 1995 *Literacy and Religion: The Textual Politics and Practice of Seventh Day Adventism*. Amsterdam: John Benjamins.

Kincheloe, J. y P. McLaren

- 1994 «Rethinking Critical Theory and Qualitative Research», en Denzin, N. y YS. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Kress, G. y R. Hodge

- 1988 *Social Senuotics*. Cambridge: Polity Press.

Lave, J. y E. Wenger

- 1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lemke, J.

- 1995 *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor and Francis.

- Lewis, L. A. (ed.)
1992 *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*. London: Routledge.
- Lull, J. (ed.)
1988 *World Families Watch Television*. London: Sage.
- Mace, J.
1992 *Talking About Literacy*. London: Routledge
- Maybin, J.
1997 *Children's Voices: The Contribution of Informal Language Practices to the Negotiation of Knowledge and Identity amongst 10-12 Year Old School Pupils*. Ph.D. Dissertation, Open University.
- Moll, L.
1994 «Mediating Knowledge between Homes and Classrooms», en Keller-Cohen, D. (ed.). *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Morley, D.
1992 *Television, Audiences and Cultural Studies*. London: Routledge.
- Moss, B.J.
1994 *Literacy Across Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Moss, G.
1996 *Negotiated Literacies*. Ph.D. Dissertation, Open University.
- OECD/Statistics Canada
1996 *Literacy, Economy and Society*. Ottawa: OECD.
- Prinsloo, M. y M. Breier
1996 *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Amsterdam: John Benjamins.
- Radway, J.
1987 *Reading the Romance*. London: Verso.
- Reder, S.
1994 «Practice Engagement Theory: A Sociocultural Approach to Literacy across Languages and Cultures», en Ferdman, B.; R.M. Weber y A.G.

- Ramírez (eds.). *Literacy Across Languages and Cultures*. New York: State University of New York Press.
- 1987 «Comparative Aspects of Functional Literacy Development: Three Ethnic American Communities», en Wagner, D. (ed.). *The Future of Literacy in a Changing World*. Oxford: Pergamon Press.
- Reder, S. y K.R. Wikelund
- 1993 «Literacy Development and Ethnicity: An Alaskan Example», en Street, B. (ed.). *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rockhill, K.
- 1993 «Gender, Language and the Politics of Literacy», en Street, B. (ed.). *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1987 «Literacy as Threat/Desire: Longing to be Somebody», en Gaskill, J.S. y A.T. McLaren (eds.). *Women and Education: A Canadian Perspective*. Calgary: Deselig.
- Saxena, M.
- 1991 *The Changing Role of Minority Literacies in Britain: A Case Study of Panjabis in Southall*. Lancaster University: Centre for Language in Social Life Working Paper n° 28.
- Schieffelin, B. y P. Gilmore (eds.)
- 1986 *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Scribner, S.
- 1984 «Studying Working Intelligence», en Rogoff, B. y J. Lave (eds.). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scribner, S. y M. Cole
- 1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, D.
- 1993 *Texts, Facts and Femininity*. London: Routledge.
- 1988 *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Buckingham: Open University Press.

Solsken, J.W.

1993 *Literacy, Gender and Work in Families and at School*. Norwood, NJ: Ablex.

Street, B.

1984 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (ed.)

1993 *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J.

1990 *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, D.

1996 *Toxic Literacies: Exposing the Injustice of Bureaucratic Texts*. Portsmouth, NH: Heinemann.

1983 *Family Literacy*. London: Heinemann Educational.

Taylor, D.(ed.)

1997 *Many Families, Many Literacies: An International Declaration of Principles*. Portsmouth, N.H.: Heineman.

Taylor, D. y C. Dorsey Gaines

1988 *Growing Up Literate: Learning from Inner City Families*. London: Heinemann.

Wagner, D.A.

1993 *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, R.

1976 *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Croom Helm.

Ziegahn, L.

1991 «Beyond Reciprocity: Exchange around Literacy in Adult Basic Education», en *Adult Basic Education*, 1,2: 79-97.

2.

LA LITERACIDAD EN EL HOGAR Y EN LA ESCUELA:
CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES

El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela*

Shirley Brice Heath

En el prólogo de *S/Z*, el estudio de Roland Barthes sobre las maneras en que la gente lee, Richard Howard escribe: «Necesitamos una educación en literatura ... para descubrir que *lo que hemos asumido* como *naturaleza* —con la complicidad de nuestros maestros— *es en realidad cultura, que lo que nos fue dado es solo una manera de asimilar*» (Howard 1974: ix).¹ Esta afirmación nos recuerda que la *cultura* aprendida por los niños mientras crecen está constituida, de hecho, por las «maneras de asimilar» el entorno que los rodea. Los modos de asimilar los libros y relacionar su contenido con el conocimiento sobre el mundo real no son sino otra «manera de asimilar», frecuentemente interpretada como «natural» en vez de aprendida. La frase también nos recuerda que los maestros (y los investigadores) no han reconocido que las maneras de entender los libros son parte de una conducta aprendida, como lo son las maneras de comer, sentarse, jugar o construir casas.

En el proceso de interacción de los padres orientados hacia la escuela y sus hijos en los años preescolares, los adultos les dan a estos, a través de una instrucción especial, maneras de asimilar los libros que parecen naturales en las escuelas y en numerosas instituciones como bancos, oficinas de correos, de negocios o del gobierno. Estas formas, pertenecientes a la cultura hegemónica, existen en muchas sociedades del mundo que siguen sistemas edu-

* Versión original: «What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School», en *Language in Society*, 11, 49-76, 1982. © Cambridge University Press. Publicado con el permiso de la autora y/o el editor. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz.

¹ Este ensayo, presentado por primera vez en la Terman Conference on Teaching en la Universidad de Stanford en 1980, se ha beneficiado de la colaboración de M. Cochran-Smith de la Universidad de Pennsylvania. Ella comparte la apreciación de la obra de Roland Barthes para los estudios de la socialización de los niños en la literacidad. Su investigación (1981) sobre las prácticas de leer cuentos en un jardín infantil orientado hacia la escuela y de cultura hegemónica ofrece una descripción detallada y necesaria de la orientación hacia la literacidad en los primeros momentos de la escuela.

cativos formales para preparar a los niños con vistas a su participación en actividades que involucran la literacidad. En algunas comunidades, estos métodos de las escuelas e instituciones son muy similares a los que se aprenden en el hogar; en otras, los métodos de la escuela simplemente se superponen a los del hogar y pueden entrar en conflicto con ellos.²

Poco se sabe realmente sobre lo que sucede con la lectura de cuentos, y otras interacciones relacionadas con la literacidad, entre los adultos y los niños en edad preescolar en distintas comunidades del mundo. Específicamente, aunque hay muchos diarios de notas y estudios experimentales sobre las experiencias preescolares de lectura de niños de clase media pertenecientes a la cultura hegemónica, sabemos poco sobre los rasgos letrados específicos del entorno sobre el cual la escuela espera delinear. ¿Cómo la llamada «tradición letrada» envuelve al niño en el conocimiento acerca de las interrelaciones entre la lengua hablada y la escrita, entre saber algo y conocer los métodos para nombrarlo y mostrarlo? Tenemos aun menos información sobre las muchas maneras en que los niños de hogares marginales aprenden sobre la lectura, la escritura y el uso del lenguaje para desplegar su conocimiento en su entorno preescolar. La opinión general ha sido que lo que está presente en los hogares orientados hacia la escuela y de cultura hegemónica no está presente en los otros hogares, de modo que estos niños no provienen de la tradición letrada y son propensos a no triunfar en la escuela.

² Términos como culturas o grupos sociales dominantes, de cultura hegemónica (*mainstream*) o de clase media se usan frecuentemente en las publicaciones populares y profesionales sin una clara definición. Además, numerosos estudios del fenómeno de la conducta (por ejemplo, las interacciones entre madre e hijo durante el aprendizaje de la lengua) no especifican que los sujetos descritos vienen de grupos predominantes ni reconocen la importancia de esta limitación. Como resultado, los hallazgos que se hacen dentro de estos grupos son muchas veces tomados como universales. Para una discusión de este problema, véase Chanan y Gilchrist 1974, y Payne y Bennett 1977. En general, la crítica caracteriza a este grupo como orientado hacia la escuela y como aspirante a la movilidad social (hacia arriba) mediante las instituciones formales. Además se les inculca una educación que valora positivamente las rutinas de rapidez, linealidad (en hábitos que van desde la organización de los muebles hasta la entrada a una sala de cine) y también se les adiestra en las respuestas de evaluación y juicio para las conductas que se desvían de la norma.

En los Estados Unidos, las familias pertenecientes a la cultura hegemónica tienden a establecerse en barrios y suburbios alrededor de las ciudades. Sus interacciones sociales se centran no en sus vecindades sino alrededor de asociaciones de voluntarios a lo largo de la ciudad. Un grupo de familias de cultura hegemónica (no una comunidad, que normalmente implica un territorio geográfico específico como el lugar de la mayoría de las interacciones sociales) es la unidad de comparación usada aquí con respecto a las comunidades de Roadville y Trackton.

Un concepto clave para estudiar empíricamente las maneras de asimilar las fuentes escritas en las comunidades es el de *eventos letrados*: son los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas. Los eventos letrados en las familias de clase media son los cuentos infantiles para dormir, la lectura de textos de las cajas de cereales, las señales de tránsito y los anuncios de televisión, así como la interpretación de las instrucciones de los juguetes y juegos comerciales. En estos eventos, los participantes siguen reglas socialmente establecidas para verbalizar lo que saben acerca del material escrito. Cada comunidad tiene reglas para interactuar socialmente y compartir conocimiento en los eventos letrados.

Este trabajo resume, brevemente, los modos de asimilar los cuentos impresos que las familias enseñan a sus hijos en edad preescolar en un grupo de barrios orientados hacia la escuela y de cultura hegemónica en una ciudad del sudeste de los Estados Unidos. Describimos dos modos de asimilar muy diferentes, usados en los hogares de dos comunidades angloparlantes de la misma región, que no siguen los patrones previstos por la escuela en la lectura de libros y en la reafirmación de esos patrones en la narración oral. Dos suposiciones se subrayan en este trabajo, y están tratadas en detalle en la etnografía de estas comunidades (Heath 1983).

1. El modo de asimilar la palabra escrita en cada comunidad y el uso de este conocimiento tienen una relación de interdependencia con las maneras en que los niños aprenden a hablar en su interacción social con quienes los cuidan.
2. Hay poca o ninguna validez en la antigua dicotomía entre la «tradición escrita» y la «tradición oral».

Este trabajo sugiere un marco de referencia para los patrones de la comunidad y las vías de desarrollo que los niños de diferentes comunidades siguen en sus inclinaciones hacia la literacidad.

Lectura de libros en los hogares orientados hacia la escuela y de cultura hegemónica

Se espera que los niños que crecen en comunidades de cultura hegemónica desarrollen hábitos y valores que atestigüen su pertenencia a la «sociedad letrada». Adquieren ciertas costumbres, creencias y habilidades

con materiales escritos en sus primeras experiencias culturales: los cuentos infantiles para dormir son un importante evento letrado que ayuda a fijar patrones de comportamiento que se repetirán durante la vida de los niños y adultos pertenecientes a la cultura hegemónica.

En la literatura popular y en la académica, los «cuentos infantiles» son ampliamente aceptados como un modo natural en que los padres interactúan con sus hijos a la hora de dormir. Las editoriales comerciales, los anuncios de televisión y las revistas para niños son parte de este ritual familiar, y muchas de sus razones para vender se basan en la suposición de que el ritual permanece a pesar de que la televisión se entromete en muchos patrones de interacción entre padres e hijos. Pocos padres están del todo conscientes sobre el significado de la lectura de cuentos infantiles como preparación para los diferentes tipos de aprendizaje y de despliegue de conocimiento que la escuela espera. En su estudio longitudinal de una pareja madre/hijo de clase media y de cultura hegemónica, durante la lectura de un libro de imágenes, Ninio y Bruner (1978) sugieren con énfasis el papel universal de la lectura de libros en el logro de los niños de la habilidad de nombrar las cosas.

En una serie de «ciclos de lectura», la madre y el niño alternan turnos durante un diálogo: la madre dirige la atención del niño hacia el libro y/o le hace preguntas que piden información sobre las cosas que aparecen en la página y sobre sus nombres. Los objetos dibujados son representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales, lo que significa que el niño tiene que resolver el conflicto entre percibir objetos como bidimensionales y como representaciones de un escenario visual tridimensional. El niño lo resuelve «al asignarles a las imágenes un estatus privilegiado, autónomo como objetos visuales» (Ninio y Bruner 1978: 5). La arbitrariedad de la imagen, su descontextualización y existencia como algo que no puede ser atrapado y manipulado, al igual que su contraparte «real», es aprendida mediante las rutinas del diálogo interaccional estructurado en el cual la madre y el niño se turnan en el juego de nombrar. En un diálogo de «andamiaje» (cf. Cazden 1979), la madre señala y pregunta «¿Qué es esto?» y el niño vocaliza o hace un signo no verbal de atención. La madre entonces explica verbalmente o nombra el objeto. Antes de cumplir los dos años, el niño se socializa con las «secuencias de iniciación-respuesta-evaluación», descritas con frecuencia como el rasgo estructural central de las lecciones escolares (por ejemplo, Sinclair y Coulthard 1975, Griffin y Humphrey 1978, Mehan 1979). Los profesores hacen preguntas que tienen respuestas preestablecidas en sus mentes. El alumno responde y los profesores proveen retroalimentación, usualmente en forma de evaluación. El entrenamiento en las formas de responder a este

patrón empieza muy temprano en las actividades de nombrar que hacen los padres y los niños pertenecientes a la cultura hegemónica.

Formas características de Maintown

Esta modelación de la «literacidad incipiente» (Scollon y Scollon 1979) es similar en muchos aspectos a las de las familias de quince maestros primarios de Maintown, un grupo de barrios de clase media de una ciudad de las Carolinas piemontesas. Estas familias (todas se autodenominan como «típicas», «clase media» o «de cultura hegemónica») tuvieron hijos en edad preescolar, y la madre de cada familia enseñaba en escuelas públicas locales en el momento en que se hizo el estudio (inicios de la década de 1970) o había enseñado el año académico anterior. A través de un enfoque investigativo en parejas, con la participación de madres/maestras que trabajaron como investigadoras junto con la etnógrafa, ellas grabaron la interacción de sus hijos en su entorno primario: madres, padres, abuelos, personal de servicio, hermanos y amigos que visitaban la casa con frecuencia. Se esperaba que los niños aprendieran las siguientes reglas en los eventos letrados de estos hogares nucleares:

1. A los seis meses de edad, los niños *prestan atención a los libros y a la información que de ellos se deriva*. Sus cuartos contienen libreros y están decorados con murales, cubrecamas, móviles y animales de peluche que representan a los personajes de los libros. Incluso cuando estos personajes provienen de programas de televisión, los adultos también les dan libros que repiten o amplían las actividades de los personajes de la televisión.
2. Desde los seis meses, los niños *reconocen las preguntas sobre los libros*. Los adultos amplían las respuestas no verbales y las vocalizaciones de los infantes, convirtiéndolas en oraciones gramaticales completas. Cuando los niños empiezan a verbalizar sobre el contenido de los libros, los adultos amplían las preguntas acerca de los nombres (¿Qué es esto?) con preguntas sobre los atributos de esos objetos (¿Qué dice el perrito?, ¿De qué color es la pelota?).
3. Desde que empiezan a hablar, los niños *responden con alusiones conversacionales al contenido de los libros: se comportan como «respondedores de preguntas» que tienen conocimiento de los libros*. Por ejemplo, un adulto compara un perro negro y peludo que pasa por

la calle con Negrito, que aparece en el libro del niño: «Mira, allí va Negrito. ¿Crees que está buscando a un niño?» Los adultos tratan de comentar permanentemente con los niños cualquier evento u objeto que tenga relación con el libro, creando para ellos un modelo para llevar objetos familiares y eventos tomados de los libros a nuevos contextos situacionales.

4. A partir de los dos años, los niños *usan su conocimiento de la función de los libros para legitimar su alejamiento de la «verdad»*. Los adultos estimulan y recompensan la «conversación sobre libros», incluso cuando no tiene una relevancia directa para la conversación que están sosteniendo. Se les permite a los niños contar historias que no son reales y atribuir características ficticias a objetos cotidianos.
5. Los niños de preescolar *aceptan los libros y las actividades relacionadas con estos como entretenimiento*. Cuando constituyen una «audiencia cautiva» (por ejemplo, mientras esperan en la oficina del médico, arman un juguete o se preparan para dormir), los adultos buscan libros. Si no hay en ese momento, hablan sobre otros objetos como si fueran imágenes de los libros. Por ejemplo, señalan objetos y preguntan sus nombres, piden que los describan y los comparen con objetos familiares de su entorno. Con frecuencia, al final de su período como audiencia cautiva, les preguntan a los niños sobre las cosas que les gustan o les desagradan, sus puntos de vista sobre algún suceso, etc. Estas preguntas afectivas se hacen muchas veces mientras la próxima actividad ya ha empezado (por ejemplo, mientras se dirigen a la oficina del médico, cuando el nuevo juguete se pone a un lado o al acostarse), y los adultos no insisten en las respuestas.
6. Los niños de preescolar *anuncian sus propias narrativas factuales o ficticias* a menos que se hagan en respuesta al estímulo del adulto. Los adultos juzgan como más aceptables aquellos relatos que empiezan por presentarle al oyente el escenario y el personaje principal. Los relatos de ficción se caracterizan normalmente por comienzos formulaicos, una prosodia particular o por usar episodios de libros de cuentos.
7. Cuando los niños tienen tres años aproximadamente, los adultos desestimulan el papel altamente interactivo y participativo que los niños han tenido hasta ahora en la lectura de libros, y estos *escuchan y esperan como audiencia*. Ni el adulto ni el niño interrumpen repetidamente la historia con preguntas y comentarios. Los niños deben escuchar, retener lo que escuchan y, siguiendo el ejemplo del adulto, responder las preguntas. De esta manera, los niños empiezan a formular pre-

guntas «de práctica» mientras esperan el alto y las preguntas formulaicas del adulto. Es en este momento que los niños eligen «leerles» a los adultos en vez de que estos les lean a ellos.

Un patrón dominante de todos estos rasgos es la autoridad que los libros, y las actividades relacionadas con estos, tienen en la vida de los niños en edad preescolar y de sus seres más cercanos. Si un niño comienza un evento letrado, cualquier interrupción, mentira o desviación de la atención del tema del momento (ya sea la comida inconclusa, la habitación desordenada o su negativa a acostarse) se vuelve aceptable. Los adultos aprovechan el momento cuando los niños dan pie a una conversación sobre libros y sobre la lectura.

En este estudio, la escritura resultó ser menos aceptable como «actividad para cualquier momento», puesto que los adultos tienen reglas rígidas sobre el tiempo, el lugar y los materiales para la escritura. Las únicas restricciones con respecto a la lectura de libros tienen que ver con el cuidado de estos: no deben mojarse, romperse, escribirse en ellos o perderse. En sus conversaciones con los niños acerca de los libros y en sus explicaciones de por qué compran libros infantiles, los adultos relacionan el éxito escolar con el hecho de «aprender a amar los libros», «aprender lo que los libros pueden hacer por uno» y «aprender a entretenerse por uno mismo y a trabajar independientemente». Muchos adultos también expresaron su fascinación con los libros infantiles «de hoy». De manera general, los consideraron más variados, exigentes, interesantes y más diversos temáticamente que los que ellos tuvieron cuando eran niños.

El patrón de la cultura hegemónica

La manera en que la costumbre de leer cuentos antes de dormir enseñó a los niños de Maintown a cómo entender los libros nos parecerá muy familiar a quienes adquirimos los hábitos y valores de la cultura hegemónica. A lo largo de su vida, un individuo con éxito en la escuela pasa por los mismos procesos ya descritos cientos de veces. Leer para comprender implica una repetición interna del mismo tipo de preguntas que los adultos hacen a los niños a la hora de dormir. Buscamos explicaciones descriptivas, preguntando cuál es el tema, estableciéndolo como predecible y reconociéndolo en contextos situacionales nuevos mediante su clasificación y categorización en nuestra mente en relación con otros fenómenos. Las explicaciones descripti-

vas vuelven a aparecer cuando aprendemos a resumir el tema en una oración, a escribir resúmenes y a responder a pruebas estandarizadas que piden el título correcto para una historia, etc. Al aprender a leer en la escuela, los niños pasan por una secuencia de habilidades diseñadas para enseñar explicaciones descriptivas. Hay un estricto orden lineal de instrucción que recapitula el patrón del cuento infantil, según el cual la historia se divide en pequeños fragmentos de información y a los niños se les enseña a manipular series de habilidades relacionadas en jerarquías secuenciales aisladas.

En cada episodio de lectura durante los primeros años de la escuela, los niños pasan por explicaciones descriptivas antes de poder dar explicaciones «rationales» o comentarios afectivos. Las preguntas sobre por qué determinada cosa ocurrió o por qué tal acción estuvo bien o mal aparecen al final del nivel primario de lectura, justo al acabarse la etapa de los cuentos infantiles. Durante la primaria, las explicaciones descriptivas predominan; las explicaciones racionales se incrementan en los grados superiores; y los comentarios afectivos deben, por lo común, aparecer en las secciones para recibir crédito extra de los cuadernos de lectura o al final de la lista de actividades sugeridas en los libros de texto. Esta secuencia es característica de toda la carrera escolar. Los estudiantes de primer año de secundaria con dificultades en composición y lectura pasan la mayor parte de su tiempo en explicaciones descriptivas, y practican por adelantado versiones de las preguntas y respuestas de los cuentos infantiles. Se les da muy poca o ninguna oportunidad de usar explicaciones racionales o de evaluar las acciones de los cuentos. Las explicaciones racionales permiten la formación de habilidades configurativas en lugar de jerárquicas, no son predecibles y, por tanto, no presentan el contenido de manera redundante. Tienden a sustentarse en un conocimiento detallado de una esfera específica. Este detalle suele ser impredecible para los maestros y no se valora tanto como el conocimiento que abarca un área particular de forma menos detallada, pero que ofrece la oportunidad de extender el conocimiento a otras preocupaciones de mayor importancia. Por ejemplo, un estudiante de primaria cuyo padre es dueño de una finca de pavos puede responder con explicaciones racionales a una historia sobre un pavo. Su conocimiento es amplio y abarca detalles que quizás el maestro no sepa ni crea relevantes para la historia. El saber es impredecible y las preguntas sobre él no repiten el contenido común de la historia. De manera que este conocimiento configurado se estimula solo en los «extras» de la lectura: un informe oral «para crédito extra» o un dibujo y una historia creativos acerca de los pavos. Solo se permite usar este tipo de conocimiento una vez que se dominan las explicaciones descriptivas y se

demuestra la capacidad para realizarlas; y, en el curso de la carrera académica, solo cuando uno ha mostrado que domina totalmente las habilidades jerárquicas y otras relacionadas con estas, las cuales subyacen en las explicaciones descriptivas. De manera que, según el modo escolar común de hacer las cosas, la participación confiable y exitosa en las maneras de asimilar los libros que los maestros ven como naturales debe preceder a otras maneras de asimilar los libros.

Estas diversas maneras de asimilar se conocen a veces como «estilos cognitivos» o «estilos de aprendizaje». En la literatura crítica, generalmente se acepta que estas reciben la influencia de las primeras experiencias de socialización y están correlacionadas con las características de la sociedad en la que el niño crece: organización social, dependencia de la autoridad, roles masculinos y femeninos, etc. Muchas veces se considera que estos estilos contrastan y se definen como «campo independiente/campo dependiente» (Witkin *et al.* 1966) o «analítico/relacional» (Kagan, Sigel y Moss 1963; Cohen 1968, 1969, 1971). El campo analítico estilo-independiente se relaciona generalmente con el éxito académico y social en la escuela. Varios estudios analizan la manera como este estilo se interpreta en la escuela: en las formas preferentes de responder a imágenes y textos escritos, y de escoger la opción correcta a la hora de responder una prueba.

Es verdad que sabemos muy poco sobre cómo se aprenden las conductas asociadas con cada uno de los estilos cognitivos (campo-dependiente/relacional y campo-independiente/analítico) en los primeros patrones de socialización. Las vastas diferencias individuales pueden hacer que una persona se comporte de una manera que sea categorizada dentro de uno u otro estilo de aprendizaje. Mucha de la bibliografía sobre los estilos de aprendizaje sugiere que la preferencia por uno o por otro se aprende en el grupo social donde se cría el niño, y tiene que ver con otras formas de comportamiento presentes en esa cultura. Pero, ¿cómo se socializa al niño dentro del estilo analítico/campo-independiente? ¿Qué tipo de interacciones establece con sus padres y con los estímulos del entorno que contribuyen al desarrollo de este estilo de aprendizaje? ¿Cómo estas interacciones moldean prácticas de atención selectivas como «sensibilidad hacia las partes de los objetos», «conciencia de los rasgos ocultos, abstractos, no obvios», e identificación de «abstracciones basadas en las características de los objetos» (Cohen 1969: 844-45)? Puesto que los estímulos predominantes usados en la escuela para juzgar la presencia y el alcance de estas prácticas de atención selectivas son materiales escritos, queda claro que la orientación hacia la literacidad de los niños de preescolar resulta fundamental para estas preguntas.

Las descripciones anteriores de cómo los padres de Maintown socializan a sus hijos dentro de una orientación hacia la literacidad concuerdan con aquellas presentadas por Scollon y Scollon acerca de su hija Rachel. Mediante prácticas similares, Rachel fue «letrada antes de aprender a leer» (1979: 6). Antes de cumplir dos años sabía cómo concentrarse en un libro y no en ella misma. Incluso al contar una historia sobre sí se colocaba fuera del texto y se veía a sí misma como autora, como alguien distinto del personaje central de la historia. Aprendió a prestar una atención cuidadosa a las partes de los objetos, a nombrarlos y a hacer constantes comentarios sobre las características de su entorno. Aprendió a manipular los contextos de los artículos, sus propias actividades y el código lingüístico necesario para lograr efectos descontextualizados y repetibles parecidos a los de los libros (como juegos de palabras). En su conversación hacía muchas referencias a fuentes escritas, mientras que otras se inspiraban en los cuentos y en las preguntas sobre ellos. La base de su conocimiento y las maneras de formularlo oralmente proceden de su familiaridad con los libros y la lectura. Sin duda, este desarrollo comenzó con el nombramiento durante los ciclos de lectura (Ninio y Bruner 1978) y continuará, en sus años preescolares, junto con muchos de los patrones descritos por Cochran-Smith (1981) como pertenecientes a un niño en edad preescolar de cultura hegemónica. Maestros y estudiantes negociaron la lectura de cuentos mediante el andamiaje de preguntas de los maestros y los comentarios continuos que repetían la estructura y la secuencia de la lectura de cuentos típicos de los hogares de cultura hegemónica.

Un análisis detallado de cómo los niños de esta cultura orientados hacia la escuela aprendieron a asimilar los libros sugiere que aprenden no solo a asimilar el significado, sino también a hablar sobre él. Al hacer esto último, practican rutinas que reproducen las interacciones de las clases. Cuando entran en la escuela, han tenido una experiencia continua como proveedores de información: han aprendido cómo actuar en aquellas interacciones que rodean las fuentes letradas a lo largo de la escuela. Han practicado durante años situaciones interactivas que constituyen el centro de la lectura, tanto aprendiendo a leer, como leyendo para aprender. Han desarrollado hábitos que les permiten practicar la jerarquía de conocimiento preferido acerca de una fuente letrada y la secuencia apropiada de habilidades que debe desplegarse al demostrar su conocimiento sobre un tema determinado. Han desarrollado maneras de descontextualizar y de usar una prosa explicativa para expresar el conocimiento adquirido gracias a la atención selectiva prestada a los objetos.

Han aprendido a escuchar y a esperar por la señal adecuada que les indica que es el momento de mostrar su conocimiento. Han aprendido las

reglas para obtener ciertos servicios de los padres (o del maestro) durante la lectura (Merritt 1979). En el preescolar, siguen practicando estas interacciones, ahora en grupo en lugar de en parejas. Allí aprenden otras señales y comportamientos necesarios para conseguir su turno dentro del grupo y para responder a un lector central y a una serie de tareas de lecturas establecidas de manera centralizada. En resumen, muchas de sus horas de esfuerzo durante los años preescolares los han cultivado en:

1. todos los hábitos asociados con las explicaciones descriptivas,
2. atención selectiva a los elementos de un texto escrito, y
3. estilos de interacción apropiados para exponer oralmente todo el conocimiento de su orientación letrada en relación con el entorno.

Este aprendizaje se ha afinado cuidadosamente y su práctica es altamente interdependiente. Los patrones de conducta aprendidos en un escenario o en una etapa específicos reaparecen una y otra vez, según estos niños van aprendiendo a usar la lengua oral y escrita en eventos letrados y a usar su conocimiento para desarrollar las formas aceptadas por la escuela.

Patrones alternativos de eventos letrados

Pero, ¿qué puede corresponder al patrón dominante de aprendizaje en comunidades que no tienen este patrón de entrenamiento consistente, repetitivo, continuo y cuidadosamente entrenado? ¿Existen otras formas de conducta que sirven para alcanzar otros objetivos sociales y cognitivos en otros grupos socioculturales?

La información que sigue es el resumen del estudio etnográfico de dos comunidades, Roadville y Trackton, a unas pocas millas de los barrios de Maintown en las Carolinas piamontesas. Roadville es una comunidad blanca de clase trabajadora donde las familias han trabajado por cuatro generaciones en textileras. Trackton es una comunidad negra de clase trabajadora cuyas generaciones mayores han trabajado la tierra, ya sea la suya o la de otros propietarios. En la última década, sin embargo, han encontrado trabajo en las textileras. Los niños de ambas comunidades no tienen éxito en la escuela, aunque ambas le conceden un gran valor a esta: los padres creen honestamente en las recompensas personales y vocacionales que la escuela puede traer y urgen a sus hijos a «salir adelante» mediante el estudio. Ambas comunidades son letradas en tanto pueden leer cotidianamente materiales

escritos o impresos y, en ocasiones, producen mensajes escritos como parte de los patrones de comunicación de la comunidad. En ambas, los niños van a la escuela con ciertas expectativas sobre la letra impresa y, en el caso de Trackton, tienen un agudo sentido de que uno lee para aprender algo que se necesita saber (Heath 1980). En ambos grupos, los residentes usan la lengua oral y la escrita según la ocasión, y las dos formas de expresión parecen complementarse y reforzarse una a otra. Sin embargo, las dos comunidades se diferencian radicalmente en las maneras en que los niños y los adultos interactúan en los años preescolares, y también son distintas de Maintown. Roadville y Trackton ven el aprendizaje de la lengua desde perspectivas radicalmente distintas: en esta última, los niños «aprenden a hablar», mientras que en Roadville los adultos «les enseñan cómo hablar».

Roadville

En Roadville los recién nacidos llegan del hospital y son puestos en habitaciones coloridas, decoradas con estímulos mecánicos, musicales y basados en la literacidad. Las paredes tienen dibujos basados en canciones infantiles y, desde su más temprana edad, los niños son estimulados a «ver» esas decoraciones. Los adultos recitan melodías infantiles mientras hacen girar los juguetes hechos con los caracteres de estas. Los objetos presentes en el entorno del niño promueven la exploración de los colores, las formas y las texturas: en la cuna hay una pelota rellena hecha de tela de diferentes colores y texturas, animales de peluche de distintas texturas, tamaños y formas. Los vecinos, los amigos de la iglesia y los parientes vienen de visita y hablan con el bebé o acerca de él. El niño es ficcionalizado en la conversación: «Pero este bebé quiere dormir, ¿no? Sí, mira cómo se le cierran los ojitos.» Según el bebé crece, los adultos toman los sonidos parecidos a palabras que este hace y los convierten en «palabras», repitiéndolas y ampliándolas en oraciones completas. Antes de hablar, los niños reciben muchas visitas y deben usar las fórmulas de cortesía, como «adiós» o «gracias». Tan pronto pueden hablar, los adultos les recuerdan estas fórmulas, reforzadas por los personajes de los libros y de la televisión conocidos como «educados».

En cada casa de Roadville, los niños en edad preescolar tienen primero libros de ilustraciones que presentan un solo objeto en cada página. Luego adquieren libros con sonidos, olores, diferentes texturas, o en los cuales se pueden practicar pequeñas actividades motoras (cerrar cremalleras, apretar

botones, etc.). Una colección típica de un niño de dos años consistía en una docena de libros: ocho de ellos tenían el alfabeto o los números, otros eran libros de canciones infantiles, historias bíblicas simplificadas o historias de la «vida real» sobre muchachos y muchachas (usualmente cuidando a sus mascotas o explorando algo que los rodea). Los libros basados en los personajes de Plaza Sésamo eran los regalos favoritos para niños de tres y cuatro años.

La lectura y las actividades afines a ella suelen tener lugar antes de la siesta o a la hora de dormir. Ocasionalmente, un adulto o un niño mayor le lee a un niño inquieto mientras la madre prepara la cena o arregla la cama. Los fines de semana a veces los padres leen con sus hijos por corto tiempo, aunque por lo general prefieren jugar o usar los juguetes de los niños durante las interacciones. El siguiente episodio ilustra los aspectos lingüísticos y sociales de estos eventos a la hora de dormir. Tiene lugar entre Wendy (dos o tres años en ese momento) y la tía Sue, quien la está acostando.

[Aunt Sue (AS) picks up a book, while Wendy (W) crawls about the floor, ostensibly looking for something]

W: uh uh

AS: Wendy, we're gonna read, uh, read this story, come on, hop up here on this bed.

[Wendy climbs up on the bed, sits on top of the pillow, and picks up her teddy bear]

[Aunt Sue opens book, points to puppy]

AS: Do you remember what this book is about? See the puppy? What does the puppy do?

[Wendy plays with the bear, glancing occasionally at pages of the book, as Aunt Sue turns. Wendy seems to be waiting for something in the book]

TS: See the puppy?

[Aunt Sue points to the puppy in the book and looks at Wendy to see if she is watching]

W: uh, huh, yea, yes ma'am

AS: Puppy sees the ant, he's a li'l

[Wendy drops the bear and turns to book]

fellow. Can you see that ant? Puppy has a little ball.

W: ant bite puppy

[Wendy point to ant, pushing hard on the book]

AS: No, the ant won't bite the puppy, the [turns the page] puppy wants to play with the ant, see?

[Wendy tries to turn the page back; AS won't let her, and Wendy starts to squirm and fuss]

AS: Look here, here's someone else, the puppy

[Wendy climbs down off the bed and gets another book]

W: read this one

AS: Okay, you get back up here now. [Wendy gets back on the bed]

AS: This book is your ABC book. See the A, look, here, on your spread, there's an A. You find the A. [The second book is a cloth book, old and tattered, and long a favorite of Wendy's. It features an apple on the cover, and its front page has an ABC block and ball. Through the book, there is a single item on each page, with a large representation of the first letter of the word commonly used to name the item. As AS turns the page, Wendy begins to crawl about on her quilt, which shows ABC blocks interspersed with balls and apples. Wendy points to each of the A's in the blanket and begins talking to herself. AS reads the book, looks up, and sees Wendy pointing to the A's in her quilt].

AS: That's an A, can you find the A on your blanket?

W: there it is, this one, there's the hole too. [pokes her finger through a place where the threads have broken in the quilting]

AS: [AS points to ball in book] Stop that, find the ball, see, here's another ball.

[La tía Sue (TS) coge un libro mientras Wendy (W) gatea por el piso, buscando algo]

W: Eh eh.

TS: Wendy, vamos a leer, eh, vamos a leer este cuento, ven, acuéstate.

[W se sube a la cama, se sienta en la almohada y coge su osito de peluche.]

[TS abre el libro y señala un perrito.]

TS: ¿Te acuerdas sobre qué es este libro? ¿Ves el perrito? ¿Qué está haciendo?

[W juega con su oso, mira ocasionalmente las páginas del libro según TS las hojea. Parece que espera algo en el libro.]

TS: ¿Ves el perrito?

[TS señala al perrito en el libro y mira a W a ver si ella está mirando.]

W: An... já, sí, sí, tía.

TS: El perrito ve a la hormiga, es muy

[W deja el oso y mira el libro.]

chiquita. ¿Puedes ver a la hormiga? El perrito tiene una pelotita.

W: La hormiga muerde al perrito.

[W señala la hormiga, empujando con fuerza el libro.]

TS: No, la hormiga no muerde al perrito, el perrito [vuelve la página] quiere jugar con la hormiga, ¿ves?

[W trata de volver a la página anterior, pero la tía no la deja y W empieza a inquietarse.]

TS: Mira, aquí hay otra cosa, el perrito.

[W se baja de la cama y encuentra otro libro]

W: Lee este.

TS: Está bien. Vuelve para la cama. [W regresa a la cama.]

TS: Este libro es tu abecedario. Mira la A, aquí, en tu cubrecamas, hay una A. [El segundo libro es de ilustraciones, está viejo y maltratado y es el favorito de W. Tiene una manzana en la cubierta y la primera página tiene un abecedario. El libro tiene un solo objeto en cada página, con un dibujo grande de la letra con la que comienza ese objeto. Mientras TS pasa las páginas, W empieza a gatear sobre su colcha, que tiene cubos con el alfabeto intercalados con manzanas y pelotas. W señala cada una de las letras A en su colcha y empieza a hablar consigo misma. TS lee el libro, levanta la vista y ve a W señalando las letras A de su colcha.]

TS: Esa es una A, ¿puedes encontrar una A en tu colcha?

W: Aquí está, esta, hay un hueco también [mete el dedo por una parte donde el tejido se ha roto]

TS: [Señalando una pelota en el libro]. Deja de hacer eso, encuentra la pelota, ves, aquí hay otra pelota.

Este episodio es característico de la primera orientación de los niños de Roadville hacia la palabra escrita. El tiempo de lectura se centra en las letras del alfabeto, los números, los nombres de los objetos básicos dibujados en los libros o en historias simplificadas que los adultos cuentan con sus propias palabras. Si el contenido o el argumento parece muy complicado para el niño, el adulto narra el cuento con oraciones cortas y sencillas, y con frecuencia le pide al niño que dé explicaciones descriptivas.

Los libros favoritos de Wendy son aquellos en los que ella puede participar: o sea, aquellos con los cuales ella tiene que contestar, nombrar algo, señalar los objetos, imitar los sonidos de los animales y «leer» el contenido para alguien que quiera escucharla. Se aprende de memoria el contenido y muchas veces sabe cuándo pasar la página para mostrar que está «leyendo». Sostiene el libro en su regazo, empieza por el principio y a veces lee el título: «El perrito».

Los adultos y los niños usan el título del libro o frases como «el libro sobre el perrito» para referirse al material de lectura. Cuando Wendy tiene un libro nuevo, los adultos se lo presentan con frases como «este libro es sobre un pato, un pato amarillo. Mira el pato, él hace cuac, cuac». Al presentarles un libro nuevo, a veces los adultos le piden al niño que recuerde si ha visto

algún animal «real» como el que aparece en el libro: «¿Recuerdas el pato que estaba en el lago College?» Muchas veces el niño no ve la relación entre el pato amarillo de peluche que está en el libro y los patos marrones y grises del lago, y los adultos no se esfuerzan por explicar que esos objetos tan dispares tienen el mismo nombre.

Según Wendy crece, quiere «hablar» durante las historias largas, las historias de la Biblia, y participar de la misma manera que tanto disfrutaba con los libros sobre el alfabeto. Sin embargo, al llegar a los tres años y medio, se le limita ese rango de participación. Cuando interrumpe, le dicen: «Wendy, no interrumpas, estate tranquila cuando alguien te lee. Tú escuchas; siéntate y quédate quieta.»

Con frecuencia Wendy se para y echa a correr hacia la otra habitación diciendo «no, no». Cuando esto sucede, el padre va por ella, le da unas palmadas suaves y la sienta a su lado en el sofá: «Ahora vas a aprender a escuchar.» A los tres y cuatro años, este patrón ocurre cada vez con más frecuencia; solo cuando Wendy puede atrapar a una tía que no los visita regularmente, trae los viejos libros y participa con ellos. De lo contrario, los padres, la tía Sue y otros adultos insisten en que debe leerse una historia y ella debe «escuchar» en silencio.

Cuando Wendy y sus padres miran la televisión, comen cereal, van al mercado o a la iglesia, los adultos señalan muchos tipos de materiales escritos y hablan sobre ellos. En el camino hacia el mercado, Wendy (3; 8) se sienta en el asiento trasero y cuando su madre para en una esquina ella dice: «Pare». Su madre dice: «Sí, esa es una señal de 'Pare'». Sin embargo, Wendy ha confundido una señal de «Ceda el paso» con una de «Pare». Su madre no le da ninguna explicación sobre lo que realmente dice la señal, aunque cuando se acerca a esta se detiene para ceder el paso a los otros autos. Cuando se le preguntó a la madre por qué no le había enseñado a Wendy la palabra «ceder», dijo que era muy difícil, que Wendy no la entendería y que «no es una palabra tan común como 'parar'».

Wendy reconocía las cajas de galletas (*crackers*) en forma de animales desde que tenía diez meses, y después, cuando la madre empezó a comprar otras variedades, Wendy veía la caja en el mercado y gritaba: «Galle... galle...» La madre decía: «Sí, esas son galletas (*cookies*). ¿Acaso Wendy quiere una?» Un día Wendy vio un nuevo tipo de caja de galletas y murmuró «Galle... galle». Su padre abrió la caja, le dio una y esperó su reacción. Empezó a comer la «galleta», entonces se la llevó a la madre y le dijo: «Come tú». La madre le siguió el juego: «¿No quieres una galleta?» Wendy respondió: «Galleta no, come tú». «Pero Wendy, es una caja de galletas, ¿ves?», y la madre

señaló a la G de galleta en la caja. Wendy no le prestó atención y corrió hacia otra habitación ³.

En los eventos letrados de Roadville, las reglas para el discurso cooperativo alrededor de la letra impresa se practican, entrenan y recompensan repetidamente en los años preescolares. Los adultos creen que inculcar en los niños el uso correcto de las palabras y entender el sentido de la palabra escrita son importantes para el éxito educativo y religioso. Además, repiten aspectos del aprendizaje de eventos letrados que conocieron de niños. Según un padre de Roadville, «fue entonces que empecé a aprender [...] cuando mi papá insistía en que yo *leyera* algo, *dijera* algo de forma correcta. Fue entonces cuando lo *hice* correctamente, de acuerdo con su punto de vista».

El camino de evolución para llegar a ese desempeño puede describirse en tres etapas que se superponen. En la primera, los niños se enfrentan a fragmentos breves de libros: objetos separados, letras del alfabeto, figuras, colores y objetos comúnmente representados en libros infantiles (manzanas, bebés, pelotas, etc.). Estos últimos aparecen por lo general fuera de su contexto habitual y se representan con trazos bidimensionales. Durante esta etapa, los niños deben participar como proveedores de información predecibles y responder a preguntas que piden información breve y específica sobre el tema del libro. En estos eventos letrados, no se señalan los rasgos específicos de los objetos bidimensionales que los diferencian de sus contrapartes «reales». En los libros, las pelotas son planas, los patos son amarillos y de peluche; los camiones, los autos, los perros y los árboles hablan. No se menciona el hecho de que esos objetos no tienen las características de esos mismos objetos en la realidad. No se estimula que los niños usen su conocimiento de los libros en otros contextos situacionales ni que lo apliquen en su conocimiento general del mundo que los rodea.

En la segunda etapa, los adultos exigen la aceptación del poder de la letra impresa para entretener, informar e instruir. Cuando Wendy no pudo participar más contribuyendo con sus conocimientos en el evento letrado, aprendió a reconocer la lectura de libros como una *performance*. El adulto le enseñaba el libro a Wendy: ella debía entretenerse, aprender y recordar el contenido del libro para responder a las preguntas secuenciales de seguimiento, que se oponen a las preguntas de participación cooperativa hechas durante la lectura.

³ El episodio se basa en la diferencia entre dos tipos de galletas, *crackers* y *cookies*. La madre no le explica la diferencia entre un tipo y otro, sino que, como ambas empiezan con C, insiste en que la caja de *crackers* es en realidad la de *cookies*. (Nota del traductor.)

En la tercera etapa, a Wendy le trajeron cuadernos de ejercicios preescolares que proveían información sobre el cuento y la interrogaban o tenían ejercicios y juegos basados en el contenido de las historias o imágenes. Los libros para dibujar siguiendo el orden de los números, los cuadernos de ejercicios de preescolar con actividades de «cortar y pegar» sobre los colores, y las formas o las letras del alfabeto reafirmaban repetidamente la idea de que la palabra escrita puede ser dividida en partes pequeñas y un objeto se puede relacionar con otro si se siguen las reglas. Ella tenía práctica en la naturaleza lineal y secuencial de los libros: empezar al principio, mantenerse en las líneas de color, dibujar líneas rectas para relacionar un objeto con otro, escribir las respuestas sobre las líneas, mantener las letras parejas, y hacer coincidir las letras recortadas con los diagramas de las formas de las letras.

Las diferencias entre Roadville y Maintown son sustanciales. Los adultos de Roadville no llevan el contenido o los hábitos de los eventos letrados más allá de la lectura de libros. Al ver un objeto o evento en el mundo real no les recuerdan a los niños un evento similar en los libros ni comentan las semejanzas y diferencias. Cuando se juega o se hace alguna labor doméstica, los adultos no emplean fuentes letradas. Las madres cocinan sin receta la mayor parte del tiempo: si usan alguna receta escrita, normalmente, lo hacen luego de ser confirmada y alterada por amistades que la hayan preparado antes. Las instrucciones de los juegos se leen, pero no se siguen cuidadosamente ni se discuten con preguntas y respuestas para tratar de entenderlas. Al contrario, al armar juguetes o al jugar, prevalecen las habilidades o preferencias de una de las partes. Por ejemplo, si un adulto sabe cómo armar un juguete, sencillamente, lo arma: no habla sobre el proceso ni trata de hacerlo por etapas para que el niño pueda hacerlo.⁴ Los mayores no hablan sobre los pasos y los procedimientos de cómo hacer algo. Si un padre quiere que su hijo en edad preescolar aprenda cómo sostener un bate en miniatura o lanzar la pelota, dice: «Hazlo así.» No explica ese «así» con frases como «pon tus dedos aquí», «mantén los pulgares en esta posición», «nunca lo sostengas por encima de esta línea». Una y otra vez los adultos hacen cosas que los niños observan e intentan solo con órdenes como «hazlo así» o «ten cuidado con ese dedo».

⁴ Detrás de esta discusión se encuentran los hallazgos de psicólogos interculturales que han estudiado las relaciones entre verbalización de la tarea y demostración de las habilidades en la secuencia jerárquica, por ejemplo, Childs y Greenfield 1980; ver Goody 1979 con respecto al uso de las preguntas en las tareas de aprendizaje sin relación con los libros.

Cuando los mayores hacen algo, no comentan verbalmente lo que hacen. No llaman la atención de los niños sobre rasgos específicos de las secuencias de habilidades o de los atributos de los objetos. No hacen preguntas, y cuando las hacen son como órdenes o reprimendas («¿Trajiste la pelota?», «¿Oíste lo que dije?»). Muchas de sus órdenes contienen expresiones idiomáticas que no son explicadas: «Déjalo» (para decir que lo ponga en el lugar donde normalmente va) o «Aflójalo», dicho a un niño de cuatro años que está aprendiendo a batear. Los adultos raras veces ofrecen explicaciones más allá de la relación de nombres de los objetos y sus características. Los niños no hacen preguntas del tipo «No entiendo. ¿Qué es eso?». Parecen dispuestos a seguir intentando, y si hay ambigüedad en las órdenes hacen preguntas como «¿Quieres que haga esto?» (demostrando el esfuerzo que están haciendo), o tratan de encontrar una manera de desviar la atención de la tarea.

Tanto los niños como las niñas en edad preescolar participan en muchas actividades adultas, desde ir a la iglesia hasta ir a pescar o a acampar. Pasan mucho tiempo observando y reclamando su turno para intentar tareas específicas, como poner una carnada en el anzuelo de pescar o cortar galletas. A veces los adultos les dicen: «No, todavía eres muy pequeño». Pero si dejan que el niño lo haga, entonces vigilan, dan órdenes y evalúan: «Está bien, no gires el molde», «Dale vuelta de esta forma», «No trates de rasparlo ahora, déjame hacerlo a mí». Las conversaciones sobre la tarea no segmentan las habilidades necesarias ni las identifican, ni las asocian con otras tareas. Casi nunca se dan o se piden explicaciones racionales como «Si giras el molde, las galletas quedan mal cortadas».

Ni los adultos ni los niños de Roadville cambian el contexto de los objetos durante su conversación, ni cuentan historias que los ficcionalizan a sí mismos o a determinados acontecimientos familiares. Rechazan los materiales de la escuela dominical que tratan de adaptar eventos bíblicos a escenarios contemporáneos. En Roadville, cuando alguien va a contar algo debe ser invitado o anunciado por otra persona y solo algunos miembros de la comunidad son designados como buenos narradores de cuentos. El grupo reconoce una historia determinada como un relato sobre alguno y sobre todos. Es una historia real que le ocurrió al narrador o a alguna persona allí presente. La conducta del narrador y de la audiencia es vista como ejemplo de las debilidades de todos y de la necesidad de persistir para superar esas debilidades. Son cuentos de transgresión cuyo tema central es la reiteración de las normas esperadas en el comportamiento del hombre, la mujer, el pescador, el trabajador y el cristiano. Son fieles a los hechos.

Los padres de Roadville traen libros para sus hijos, les leen y les hacen preguntas sobre el contenido. Escogen libros que ponen énfasis en las canciones de cuna, el aprendizaje del alfabeto, los animales, e historias bíblicas simplificadas, y piden que los niños repitan partes de los libros y contesten a preguntas formulaicas sobre el contenido. Usan proverbios y afirmaciones a modo de resumen para recordarles a los niños las historias y para que comparen el contenido de las historias con su propia situación. Los entrenan para contar historias, forzándolos a narrar un incidente como si estuviera preescrito o precompuesto en la mente del adulto. De esta manera, los niños llegan a conocer una historia determinada, ya sea como tomada de un libro o como el relato de un suceso real en el cual se manifestó un comportamiento notorio y existe una moraleja que aprender. Cualquier recuento ficcionalizado de un evento real es visto como una *mentira*: la realidad es mejor que la ficción. La iglesia y la vida comunitaria de Roadville no admiten otras historias que las que cumplen las definiciones internas del grupo. De modo que los niños no pueden descontextualizar su conocimiento ni ficcionalizar eventos que ellos conozcan y ubicarlos en otros marcos narrativos.

Cuando estos niños van a la escuela, les va bien en las etapas iniciales de los tres primeros grados. Saben partes del alfabeto, algunos colores y números, pueden reconocer sus nombres y decir su dirección y los nombres de sus padres. Pueden sentarse quietos y escuchar una historia, y saben cómo responder a preguntas que piden explicaciones descriptivas. Les va bien con los ejercicios de lectura que piden identificar las partes de las palabras, los elementos de la historia, o relacionar dos objetos, letras o partes de las palabras en la misma página. Cuando el maestro llega al final de la lectura y hace preguntas como «¿Qué les gustó de esta historia?», pocos niños de Roadville contestan. Si la pregunta es, por ejemplo, «¿Qué hubieras hecho si tú fueras Billy [el personaje principal de una historia]?», la mayoría de las veces los niños de Roadville dicen «No sé», o levantan los hombros.

Hacia el final de cada año, y con mayor frecuencia según avanzan en los grados primarios, los niños de Roadville pueden enfrentarse con éxito a los momentos iniciales de las lecciones. Pero cuando pasan a actividades de crédito extra o más avanzadas, que requieren más independencia, no saben contestar. A veces les preguntan a los maestros: «¿Quiere que haga esto? ¿Qué hago ahora?» Si deben escribir una historia creativa o grabarla en un cassette, cuentan historias aprendidas de los libros: no inventan las suyas propias. Raras veces aportan comentarios emocionales o personales al narrar eventos reales o historias de los libros. Pocas veces pueden trasladar a otro contexto lo que aprendieron en un contexto determinado, ni son capa-

ces de comparar dos objetos o eventos y señalar sus semejanzas y diferencias. Encuentran difícil mantener constante una característica de un evento y cambiar todas las otras, o mantener todos los rasgos constantes excepto uno. Por ejemplo, los confunden las preguntas como «¿Qué hubiera pasado si Billy no le hubiera dicho al policía lo que pasó?». No saben cómo sacar eventos u objetos de un marco dado. Frente a una pregunta como «¿Qué costumbres podrían llevarse a la ciudad los indios hopi si se mudan a ella?», lo que hacen es describir las características de la vida de los hopi en las reservas. No pueden tomar estas características, considerar si son apropiadas en un contexto urbano y evaluar un resultado hipotético. En general, este tipo de preguntas les resulta imposible de responder y no saben cómo pedirles a los maestros que dividan la pregunta en partes para intentar responderla. De manera que su éxito inicial con la lectura, con el hecho de ser buenos estudiantes, seguir las órdenes y adherirse a las normas de la escuela de participar en las lecciones, empieza a perderse cuando están a punto de comenzar el cuarto grado. Según disminuye la importancia y la frecuencia de las preguntas y los hábitos de lectura que les son familiares, no tienen forma de mantenerse al día o buscar ayuda para aprender lo que ni ellos mismos saben que no saben.

Trackton

Los bebés de Trackton vienen del hospital y entran en un ambiente que es casi enteramente humano. No hay cunas, coches o asientos móviles, y solo a veces una silla de bebé. Permanecen cargados mientras están despiertos y a veces cuando duermen, y normalmente duermen con los padres hasta que cumplen los dos años. Los padres los cargan, los acarician, les pellizcan las mejillas, y los niños comen y duermen en medio de la conversación de la gente y del ruido de la televisión, el estéreo y la radio. Están en el centro de una comunicación humana constante, verbal y no verbal. Literalmente, sienten las señales del cuerpo y los cambios de ánimo de quienes los cargan casi constantemente. Se les habla y se mantienen en medio de conversaciones sobre todo tipo de temas. Los sonidos que los bebés hacen son considerados como «ruidos» y no se trata de interpretarlos como si fueran palabras o intentos comunicativos. Los adultos creen que no deben depender de los bebés para que estos les digan lo que necesitan o si se sienten incómodos: los adultos saben, los niños «llegan a saber».

Cuando un niño puede gatear y moverse por sí solo, juega con los objetos de la casa considerados seguros para él: tapas de ollas, cucharas, recipientes plásticos para comida. Solo en Navidad hay juguetes especiales para los niños más pequeños: usualmente camiones, pelotas, muñecas, autos de plástico, pero raramente cubos, rompecabezas o libros. Cuando los niños pueden caminar, piden juguetes para montar o juguetes electrónicos y mecánicos que ven en la televisión. Nunca piden ni reciben juguetes que pueden manipularse, como rompecabezas, cubos, cosas para desarmar o artículos basados en la literacidad, como libros y juegos de letras.

Los adultos leen los periódicos, el correo, los calendarios, las circulares (relacionados con eventos políticos o civiles), materiales que la escuela les manda, anuncios de autos, equipos de televisión u otros productos, la Biblia y otros materiales relacionados con la iglesia. No existen materiales de lectura especialmente diseñados para los niños (con la excepción de los materiales de la escuela dominical), y los mayores no se sientan a leerles a los niños. Puesto que se los deja dormir cuándo y dónde ellos lo deseen, no hay una hora fija para dormir o para hacer la siesta. Por la noche, los acuestan cuando los adultos lo hacen o cuando la persona que los está cargando se cansa. De manera que acostarse no forma parte de una rutina especial. A veces, durante un juego diurno, un hermano mayor le lee al más pequeño, pero este pierde el interés pronto y regresa al juego. Los niños mayores tratan muchas veces de «jugar a la escuela» con los más pequeños, leyendo libros y haciendo preguntas sobre lo que leyeron. Los adultos miran con gracia estos esfuerzos y no tratan de convencer a los más pequeños de que se sienten y escuchan.

Los signos de atención de los más pequeños a las acciones no verbales de los otros son premiados con más caricias, risa o abrazos. Por ejemplo, si un bebé muestra signos de reconocer al teléfono la voz de un miembro de la familia, los adultos comentan esto con los presentes y besan y codean al bebé. Sin embargo, cuando los niños hacen sonidos o combinaciones de sonidos que pudieran interpretarse como palabras, los adultos no prestan atención. Muchas veces, alrededor de los doce meses de vida, los niños se aproximan al uso de palabras y frases de los adultos; estos responden riéndose o dándole una atención especial al niño y reconociendo que «suena como» la persona que este está imitando. Cuando aprenden a caminar e imitan el modo de caminar de los miembros de la comunidad, se les hace comentarios como: «Camina igual a Toby cuando está cansado».

Los niños entre los doce y los veinticuatro meses imitan muchas veces el tono o la «gestalt general» (Peters 1977) de las expresiones completas que

escuchan a su alrededor. Entienden y repiten pedazos (usualmente el final) de frases u oraciones. Parece que recuerdan partes del discurso y las repiten sin una producción activa. En esta primera etapa de aprendizaje de la lengua, la etapa de la repetición, imitan las curvas de entonación y la forma general de las expresiones que repiten. En el siguiente ejemplo, Lem (1; 2) ilustra este patrón:

Mother: [Talking to a neighbor on porch while Lem plays with a truck on the porch nearby] But they won't call back, won't happen=
 Lem: =call back
 Neighbor: Sam's going over there Saturday, he'll pick up a form=
 Lem: =pick up on, pick up on [Lem here appears to have heard *form* as *on*]

La madre: [Hablando con un vecino en la entrada mientras Lem juega con un camión en el portal vecino] Pero ellos no van a llamar =
 Lem: llamar
 Vecino: Sam va a ir allí este domingo y va a recoger una planilla=
 Lem: recoger, recoger⁵

Los adultos no prestan atención a la «conversación» de Lem, y su charla, de hecho, a veces se superpone a las repeticiones del niño.

En la segunda etapa, aquella de repetición con variación, los niños de Trackton manipulan los fragmentos que captan de la conversación. Incorporan pedazos de la conversación de los otros en sus propios diálogos, aplicando reglas productivas, insertando nuevos sustantivos y verbos en las frases que toman de los adultos. También juegan con patrones rítmicos y varían la curva de entonación.

Mother: She went to the doctor again
 Lem (2;2): [in a singing song fashion] went to de doctor, doctor, tractor, dis my tractor, doctor on a tractor, went to de doctor.

La madre: Ella fue de nuevo al doctor.
 Lem (2;2): [como si estuviera cantando] fue al doctor, doctor, tractor, este é' mi tractor, el doctor en un tractor, fue al doctor.

⁵ La semejanza fonológica entre *form* y *on* no puede reflejarse en la traducción (nota de las editoras).

Lem crea un monólogo, incorporando lo que se dice sobre él en su propia charla. Los adultos no le prestan atención a menos que su charla se vuelva tan ruidosa que interfiera con su conversación.

En la tercera etapa, la de participación, los niños empiezan a inmiscuirse en la conversación sobre ellos. Para ello, llaman la atención del adulto jalándole el brazo o el pantalón, y recurren a elementos no verbales para hacerse entender y para recrear una escena que quieren que el adulto recuerde. Por ejemplo, si los adultos están hablando y un niño los interrumpe con expresiones ininteligibles semejantes, el niño hará gestos, sonidos o representará algunas características de la escena que quiere que el adulto recuerde. Tratan de crear un contexto, una escena, para que se entienda lo que quieren decir.

Esta tercera etapa ilustra un patrón en la respuesta del niño hacia su medio y las maneras en que enseña a los otros su conocimiento del entorno. Una vez que están en esta etapa, sus esfuerzos comunicativos son aceptados por los miembros de la comunidad y los adultos les responden directamente, en lugar de hablar con otros sobre las actividades del niño, como hacían en el pasado. Cuando están solos los niños siguen entrenándose para participar en la conversación: representan las partes del diálogo e imitan los gestos y patrones de entonación de los adultos. A los dos años y seis meses, todos los niños de la comunidad pueden imitar el modo de caminar y hablar de los otros en la comunidad o de los visitantes habituales, como el hombre que lee el medidor de gas. Pueden aparentar ira, tristeza, aspaviento, arrepentimiento, tontería o cualquier otro comportamiento expresivo. Muchas veces usan los mismos fragmentos de habla con diferentes significados o los dicen de forma diferente (Hymes 1974). Las niñas de tres y cuatro años participan en pasos de baile extraordinariamente complejos, en juegos de palmadas y en repeticiones sencillas de los juegos de palmadas de las niñas mayores. Desde el momento en que pueden pararse solas, sus hermanos y los niños mayores las estimulan a participar. Estos juegos requieren la anticipación y el reconocimiento de las indicaciones para lo que deben hacer después, y las niñas menores aprenden a entrar en el juego con las palabras apropiadas y los movimientos requeridos en el momento preciso.

A los niños en edad preescolar no se les pide explicaciones descriptivas. En su lugar, se les hace preguntas predominantemente analógicas en las cuales deben comparar un objeto, una persona o un evento con otros: ¿A qué se parece eso? Otros tipos de preguntas requieren información específica que el niño conoce, pero no el adulto: «¿De dónde sacaste eso?», «¿Qué quieres?», «¿Cómo hiciste eso?» (Heath 1982). Los adultos explican el uso de este tipo de preguntas aludiendo a lo que consideran que son los niños: ellos

«llegan a saber», aprenden mediante la experimentación de lo que significa conocer sobre las cosas. Como dijo el padre de un niño de dos años: «No tiene sentido que le diga: aprende esto o aquello, qué es esto o qué es lo otro. Él tiene que aprender, que conocer; él ve una cosa una vez en un lugar, él sabe qué es, después ve una cosa parecida, tal es lo mismo, tal vez no». Se espera que los niños aprendan cómo saber cuando la forma dificulta el significado, y conocer el contexto de los objetos y usar su comprensión de estos contextos para hacer paralelos entre los objetos y los eventos. Los padres no se atribuyen una función de tutores en este aprendizaje: ellos proveen las experiencias de las cuales los niños aprenden y premian las señales que indican que están aprendiendo a conocer.

Las primeras historias de los niños de Trackton ilustran cómo reaccionan a esta visión que los adultos tienen de ellos como «los que llegan a saber». Aprenden a contar historias inspirándose mayormente en sus habilidades para reproducir un contexto, establecer un escenario y evocar el poder de la audiencia para unirse a la creación imaginativa de la historia. Entre los dos y los tres años de edad, los niños cuentan, como si fueran monólogos, historias sobre sus vidas, acontecimientos que vieron o escucharon, y situaciones en las que se vieron envueltos. Lo hacen espontáneamente mientras juegan con otros niños o en presencia de los adultos. A veces se esfuerzan por llamar la atención de los oyentes antes de comenzar la historia, pero muchas veces no lo hacen. Un día Lem, cuando tenía dos años y medio, mientras jugaba en el portal, oyó una campana en la distancia. Se detuvo, miró a Nellie y Benjy, sus hermanos mayores que estaban cerca, y dijo:

Way	Lejos
Far	Hace tiempo
Now	Ahora
It a church bell	La campana de la iglesia
Ringin'	Sonando
Dey singin'	Están cantando
Ringin'	Sonando
You hear it?	¿La escuchan?
I hear it	Yo la escucho
Far	Lejos
Now	Ahora

Lem había ido a la iglesia el domingo anterior y la campana lo había impresionado mucho. Se había sentado en el regazo de su mamá y unido al

canto, moviéndose y dando palmadas. Su historia, que tiene forma de poema y su prosodia es como versos, fue la reacción al estímulo de la campana a lo lejos. Al contar la historia, se movía de un lado hacia otro.

Esta historia, algo más larga que aquellas provenientes de niños de la edad de Lem⁶ de otros grupos sociales, tiene algunos elementos que caracterizan las narraciones o historias totalmente desarrolladas. En su resumen verbal recapitula la secuencia de eventos que el narrador recuerda. En la iglesia, la campana sonaba mientras la gente cantaba. En el verso «la campana de la iglesia», Lem declara el tema de la historia, un breve resumen de lo que vendrá después. Este verso tiene una función similar a las fórmulas que los niños mayores suelen usar: «Esta historia es sobre (la campana de la iglesia).» Lem da solo unas pistas para orientar al lector; el lugar y el tiempo de la historia están contenidos en la frase «Lejos, hace tiempo». En Trackton, los niños en edad preescolar casi nunca oyen historias que comiencen con «Había una vez un o una _____» y pocas veces dan orientaciones definidas sobre sus cuentos. Parecen asumir que los lectores «conocen» la situación en la cual tiene lugar el relato. Los niños de preescolar de Trackton tampoco terminan sus cuentos con finales formulaicos. Lem balancea poéticamente su principio y su final de forma inclusiva: empieza con «Lejos, hace tiempo, ahora» y termina con «Lejos, ahora». El efecto es de cierre, pero este no se anuncia claramente. A lo largo de la presentación de la acción y del resultado de la acción, los niños pequeños de Trackton invitan a la audiencia a responder o a evaluar las acciones de la historia. Lem pregunta «¿La escuchas?», lo que puede referirse tanto al estímulo presente o a la campana de ayer, puesto que a esa edad todavía no usa la terminación de los verbos en pasado.

Los niños pequeños, al narrar una historia, tienen varias maneras de solicitar la evaluación y el interés de la audiencia: pueden expresar reacciones emocionales a las acciones de la historia, pueden hacer que otra persona o narrador tenga esas reacciones mediante el uso de juegos de aliteración, o pueden detallar las acciones y resultados mediante el discurso directo, efectos de sonidos o gestos. Todos estos métodos para llamar la atención distinguen el evento de habla como un relato, una ocasión para que la audiencia y el narrador disfruten la interacción, y no que simplemente escuchen un recuento común de eventos o acciones.

⁶ Véanse las descripciones de Umiker-Sebeok (1979) de las historias de los niños entre 3 y 5 años de clase media de cultura hegemónica, y Sutton-Smith 1981.

Los niños de Trackton deben ser agresivos a la hora de insertar sus historias dentro de un flujo de discurso. Contar historias es una actividad altamente competitiva. Todos quieren contar, de manera que solo los más agresivos ganan. El contenido varía mucho y la «verdad» solo existe en los universales de la experiencia humana. Los hechos son muchas veces difíciles de encontrar, aunque usualmente son el origen de la historia. Las historias de Trackton muchas veces no tienen un objetivo, ni un principio o final obvios: se extienden mientras la audiencia las disfruta o tolera el entretenimiento que les ofrece el narrador.

Los adultos no separan los elementos del entorno que rodea a sus hijos para que estos presten atención a algo en específico. No simplifican su habla, ni se concentran en las expresiones de una sola palabra que hacen los niños, ni nombran los objetos o las características de estos en los libros o en el entorno. Al contrario, los niños son contextualizados constantemente y la comunicación con ellos es casi continua. Partiendo de esta corriente permanente de estímulos, que llegan por muchas vías, los niños deben seleccionar, practicar y determinar las reglas de producción y estructuración por sí solos. En el caso de la lengua, primero repiten, escuchan fragmentos de palabras, curvas de entonación, y los practican sin confirmación o evaluación específicas. Luego empiezan a entender las reglas de producción del discurso y practican, con variaciones, lo que oyen sobre sí mismos. Finalmente, logran tomar parte en las conversaciones, conectando lo que quieren decir para los oyentes dentro del contexto familiar mediante la recreación de escenas usando gestos, efectos de sonido especiales, etc. Estas características están presentes también en sus historias-poemas y en su participación en las canciones que acompañan el juego de saltar la cuerda. Como los adultos no seleccionan, nombran ni describen las características del entorno para sus hijos, estos deben percibir las situaciones, determinar cómo un elemento de la situación se relaciona uno con otro, reconocer esas relaciones en otras situaciones y razonar lo que significaría mostrar la correlación de una situación con otra. Los niños pueden responder a preguntas como «¿A qué se parece eso?» [«Se parece al auto de Doug»], pero raras veces pueden describir las características que diferencian o asemejan a dos objetos o eventos. Por ejemplo, al decir que el auto que vio se parece «al auto de Doug», el niño puede basar la analogía en el hecho de que ese auto tiene una llanta desinflada, como el de Doug la semana pasada. Pero no describe (ni se le pide que lo haga) las semejanzas entre ambos carros.

Los niños parecen desarrollar conexiones entre situaciones y objetos no mediante la especificación de nombres o características, sino por medio de

relaciones de configuración. El reconocimiento de formas generales semejantes o de patrones de relaciones vistos en una situación determinada y vinculados con otra, parece ser el medio que los niños usan para situar la escena cuando hacen una representación no verbal de los individuos, para usar expresiones fragmentadas, y finalmente para segmentar y producir reglas que combinan las unidades. No descontextualizan sino que contextualizan enfáticamente su discurso no verbal y verbal. Ficcionalizan sus «historias reales», pero lo hacen pidiéndole a la audiencia que se identifique con la historia mediante la comparación con sus propias experiencias. Cuando los adultos leen, muchas veces lo hacen en grupo. Por ejemplo, una persona que lee en voz alta un folleto sobre un auto nuevo descodifica el texto, muestra las ilustraciones y fotografías, y los oyentes relacionan el sentido del texto con sus experiencias haciendo preguntas y expresando sus opiniones. Finalmente, todo el grupo sintetiza el escrito y el discurso oral negociado para construir un significado para el folleto (Heath 1982a).

Cuando los niños de Trackton van a la escuela, se enfrentan a preguntas que no conocen y que demandan explicaciones descriptivas. Se les pide que identifiquen los objetos por su nombre y características como forma, color, tamaño y número. Los estímulos para responder son representaciones bidimensionales, muchas veces altamente estilizadas y con poco parecido con los objetos «reales». Sus resultados generalmente se ubican en el rango porcentual más bajo de las pruebas metropolitanas de aprestamiento de lectura (Metropolitan Reading Readiness Test). No se sientan en los escritorios para completar los ejercicios de lectura de los cuadernos, ni toleran preguntas estructuradas de acuerdo con el formato usual de la lección. Sus contribuciones son del tipo «Una vez tuve un pato en mi casa», «¿Por qué él haría eso?», o imitan los efectos de sonido que los maestros hacen en las historias que les leen a los niños. Hacia el final de los primeros tres grados de la primaria, su promedio general en aptitud verbal es bajo, excepto para los pocos que han empezado a adaptarse a la escuela y a adoptar algunos comportamientos aprendidos en ella. Pero la mayoría no solo no aprende el contenido de las lecciones, sino que tampoco adoptan las reglas de interacción para los eventos letrados de la escuela. La letra impresa como algo aislado tiene muy poca autoridad en su mundo. No están familiarizados con los tipos de preguntas que acompañan la lectura. Su habilidad para relacionar metafóricamente dos eventos o situaciones y para recrear escenas es algo que no se aprovecha en la escuela. De hecho, *muchas veces estas habilidades les crean problemas*, porque les permiten a los niños establecer paralelos que los maestros no imaginan y

que ni siquiera pueden reconocer hasta que el estudiante los señala (Heath 1978).

Al final de las lecciones, o cerca del momento en que las explicaciones racionales y las declaraciones afectivas exigen la comparación creativa de dos o más situaciones, ya es muy tarde para muchos niños de Trackton. No han aprendido las habilidades de composición y de comprensión que necesitan para traducir sus habilidades analógicas en una manera aceptable para los maestros. Parecen no saber cómo interpretar una lectura, no observan las reglas de linealidad en la escritura y su capacidad para expresarse a sí mismos cuando escriben es muy limitada. Las historias orales grabadas son mejores para ellos, pero estas raramente valen tanto como las composiciones escritas. De esta manera, los niños de Trackton siguen recibiendo notas bajas o reprueban, y al final del sexto grado muchos deciden abandonar sus intentos y concentrarse en la intensa socialización con sus coetáneos que normalmente comienza en esos años.

De la comunidad al aula

Un resumen reciente de las tendencias en la investigación sobre la enseñanza señalaba que «aprender a leer mediante el uso y el aprendizaje a partir de la lengua no se ha estudiado tan sistemáticamente como el proceso de descodificación» (Glaser 1979: 7). En otras palabras, se ha estudiado menos sistemáticamente cómo los niños aprenden a usar la lengua para leer y para aprender de esa lectura que las habilidades para descodificar. Aprender a interpretar la lectura antes de aprender a leer implica que el uso de la lengua y el aprendizaje a partir de esta se practiquen continuamente mediante la participación apropiada en eventos letrados de pares tales como expositor/interrogador y espectador/apelado (Scollon y Scollon 1979), o la negociación en grupo del sentido de un texto escrito. Los niños tienen que aprender a seleccionar, retener y recuperar el contenido de los libros y otros materiales impresos de acuerdo con las reglas o «maneras de asimilar» de su comunidad, y su aprendizaje sigue el camino comunitario de socialización lingüística. En cada sociedad, ciertas formas de participación infantil en eventos letrados pueden preceder a otras, según la secuencia de desarrollo va conformando la totalidad de comportamientos en la casa y en la comunidad característicos de la sociedad. Las maneras de asimilar empleadas en la escuela pueden a su vez contribuir al desarrollo preescolar, pueden requerir una adaptación sustancial por parte de los niños, o pueden, incluso, oponerse a algunos aspectos del patrón comunitario.

En la casa. En los hogares de *Maintown*, la construcción del conocimiento en los primeros años preescolares depende en gran parte de los procedimientos para nombrar y de las explicaciones descriptivas. Estas familias, al igual que otras de cultura hegemónica, continúan este tipo de clasificación y de construcción del conocimiento en todos los aspectos del entorno del niño y durante sus años escolares, poniéndolo en uso cuando deben responder a nuevos elementos del entorno y en comentarios continuos sobre nuevos objetos para compararlos con otros. Este patrón de relación entre conocimiento viejo y nuevo se refuerza con las historias narrativas que ficcionalizan eventos ocurridos al narrador o recapitulan una historia tomada de un libro. De modo que, para estos niños, los cuentos infantiles son simplemente un primer eslabón en una larga cadena de patrones interrelacionados de interpretación del entorno. Además, a lo largo de esta cadena, el centro lo ocupa el individuo como apelado y negociador cooperante del significado de los libros. En particular, los niños aprenden que la lengua escrita puede representar no solo descripciones de eventos reales sino también proposiciones lógicas descontextualizadas, y el hecho de que este tipo de información aparezca de forma impresa o en la escritura legitima una respuesta en la cual se utiliza un conocimiento selectivo del mundo real para interpretar un texto escrito. Por otra parte, los lectores deben reconocer cómo ciertos tipos de preguntas reafirman la prioridad de los significados de la palabra escrita con respecto a la realidad. Lo «real» entra en juego solo después de los significados descontextualizados prescritos; las respuestas afectivas y las explicaciones racionales siguen suposiciones convencionales que están detrás de las explicaciones descriptivas.

Roadville también provee etiquetas para nombrar las cosas, características y explicaciones descriptivas, y prescribe las maneras de escuchar y de actuar de los niños en edad preescolar. Sin embargo, los adultos no mantienen, de manera continuamente interdependiente, los vínculos entre las maneras de entender los libros y las formas de relacionar ese conocimiento con otros aspectos del entorno. No estimulan la descontextualización; de hecho, la proscriben al contar historias sobre sí mismos o al pedírselas a los niños. No hacen afirmaciones analíticas o reafirman verdades universales, excepto las que tienen que ver con su fe religiosa. Acompañan sus historias con afirmaciones sintéticas (no analíticas) que expresan, describen y sintetizan materiales de la vida real. Las cosas no tienen que tener una lógica mientras correspondan a la experiencia pasada de individuos de la comunidad. De esta manera, los niños aprenden a buscar una moraleja específica en las historias y esperan que estas correspondan explícitamente a hechos de la

realidad. Cuando cuentan un suceso, hacen lo mismo: construyen la historia de un acontecimiento real de acuerdo con el entrenamiento recibido de los adultos, que quieren construir la historia de la manera en que ellos la vieron.

Trackton no es *Maintown* ni *Roadville*. No hay cuentos infantiles: de hecho, existen pocos momentos específicos para leerles a los niños o para leer con ellos. En cambio, durante el tiempo en que estas actividades tienen lugar en los hogares de cultura hegemónica y en los hogares de *Roadville*, los niños de *Trackton* están en medio de otro tipo de interacción social. Son cargados, alimentados, se habla sobre ellos y son recompensados por su recuento no verbal, y luego verbal, de eventos que presenciaron. Los adultos valoran y responden favorablemente cuando los niños muestran que han aprendido a usar la lengua para señalar correspondencia en la función, el estilo, la configuración y el posicionamiento de dos cosas o situaciones diferentes. A los niños se les hace preguntas analógicas, aunque las preguntas implícitas de estructura y función contenidas en estas nunca se hacen explícitas. No se les señala los nombres y atributos de los objetos, y se les pide explicaciones racionales, no descriptivas. Los individuos expresan sus reacciones personales y recrean las situaciones correspondientes con solo una adherencia mínima a la verdad de la historia. Los niños llegan a reconocer las similitudes de patrones, aunque no nombran las líneas, puntos y elementos similares entre dos objetos o situaciones. Están familiarizados con eventos letrados grupales en los cuales varios miembros de la comunidad negocian oralmente el sentido del texto escrito.

En la escuela. En los primeros momentos en que aprenden a leer, y luego en los requisitos de lectura de las diferentes materias, los niños de estas tres comunidades responden de manera distinta porque han aprendido diferentes métodos y grados de asimilar los libros. En comparación con los niños de *Maintown*, los hábitos que los niños de *Roadville* aprenden con la lectura y con los juegos no se extienden a otras actividades y a otra clase de reforzamiento en su entorno. Han estado menos expuestos al contenido de los libros y a las maneras de aprender de estos que los niños de cultura hegemónica. De modo que en la escuela no necesitan forzosamente más trabajo con las actividades de nombrar, lo cual simplifica la secuencia en que se introducen las explicaciones descriptivas en conexión con la lectura de libros. En su lugar, los niños necesitan *extender estos hábitos a otros dominios* y a oportunidades para practicar hábitos como la producción de comentarios continuos y la creación de roles expositor/interrogador y espectador/apelado. Quizás más importante aún es que los niños de *Roadville* necesitan que se les articule las *distinciones entre estrategias y estructuras del discurso*.

La narración de eventos reales tiene ciertas estrategias y estructuras; los cuentos imaginarios y las expresiones afectivas tienen otras. La manera en que su comunidad ve el estilo del discurso narrativo es muy limitada y exige un papel pasivo tanto en la creación como en la reacción al recuento de eventos. Además, estos niños tienen que ser *iniciados nuevamente en un marco de referencia participativo con respecto al libro*. Aunque al principio participaban activamente en la lectura de libros, se les ha entrenado en roles pasivos desde que cumplieron los tres años, y deben aprender una vez más a ser informantes activos, asimilando de los libros y relacionando ese conocimiento con otros aspectos de su entorno.

Los estudiantes de Trackton presentan una serie de alternativas adicionales para los procedimientos en los años iniciales de la primaria. Dado que normalmente tienen pocas de las habilidades «naturales» para asimilar significado de los libros, deben aprender no solo esto sino también a *conservar sus prácticas de razonamiento analógico* para usarlas en los estadios superiores cuando aprenden a leer. Deben *aprender a adaptar su creatividad con la lengua, las metáforas, la ficcionalización, la recreación de escenas y la exploración de funciones y escenarios de los objetos que traen a la escuela*. Estos niños ya tienen una habilidad narrativa que es ampliamente recompensada en los grados finales de la primaria. Distinguen una historia ficcionalizada de una real. Saben que contar una historia puede relacionarse de muchas maneras con el juego: este suspende la realidad, ubica un evento pasado en un nuevo contexto y reclama la participación de la audiencia para reconocer el escenario y los participantes. Ahora deben *aprender, como individuos, a contar eventos reales de manera directa y a reconocer las ocasiones apropiadas para las explicaciones racionales y las expresiones afectivas*. Es por eso que necesitan que *los hábitos de la cultura hegemónica o de la escuela se les presenten en actividades familiares con explicaciones relacionadas con los hábitos de asimilar* de su entorno. Cosas tan «sencillas» y «naturales» como las diferencias entre los objetos bidimensionales y tridimensionales deben ser explicadas para ayudar a los niños de Trackton a aprender la estilización y descontextualización que caracterizan a los libros.

Exponer en detalles más específicos cómo pueden usarse las formas de conocer de Roadville y Trackton junto con las de los niños de cultura hegemónica es algo que va más allá del objetivo de este ensayo. Sin embargo, debe admitirse que todos los adultos que triunfaron en la escuela en las etapas avanzadas de sus carreras poseen un rango de alternativas a las maneras de aprender y mostrar conocimiento. Conocer más sobre cómo se aprenden estas alternativas en las etapas iniciales de la vida y en condiciones

socioculturales diferentes puede ayudar a la escuela a ofrecer oportunidades para que *todos* los estudiantes aprovechen estas alternativas al comienzo de sus carreras escolares. Por ejemplo, los niños pertenecientes a la cultura hegemónica pueden aprender de la creatividad de los niños de Trackton estilos altamente analógicos de contar historias y de dar explicaciones, y pueden añadirle a la historia real de Roadville una cronología estricta y una moraleja explícita a su repertorio de tipos narrativos.

En conclusión, si queremos entender el lugar de la literacidad en las sociedades humanas y las maneras como los niños adquieren las orientaciones letradas de sus comunidades, debemos reconocer dos postulados de la literacidad y del desarrollo lingüístico:

1. La dicotomización extrema entre las tradiciones orales y letradas es un constructo de los investigadores, no un retrato exacto de la realidad en diferentes culturas.
2. Un modelo unilineal de desarrollo de la adquisición de las estructuras y usos de la lengua no puede dar cuenta, adecuadamente, de las diversas formas culturales de adquirir conocimiento o de desarrollar estilos cognitivos.

Roadville y Trackton demuestran que la orientación letrada de la cultura hegemónica no es el único tipo que existe, incluso dentro de las sociedades occidentales. También nos enseñan que las formas predominantes de adquirir competencia comunicativa no ofrecen un modelo de desarrollo universalmente aplicable. Demuestran la afirmación de Hymes, hecha una década atrás, que «es imposible generalizar de manera válida acerca de las culturas ‘orales’ versus las ‘letradas’ como tipos uniformes» (Hymes 1973: 54).

Sin embargo, a pesar de estas advertencias y análisis de los usos y funciones de la escritura en los propósitos específicos del desarrollo comparativo y la organización de los sistemas culturales (ver Basso 1974: 432), la mayoría de la investigación sobre la literacidad se ha concentrado en las diferencias de clase, de educación y de nivel de civilización entre los grupos con características letradas diferentes.

«En resumen, necesitamos mucha etnografía» (Hymes 1973: 57) para describir las formas en que los diferentes grupos sociales «adquieren» conocimiento de su entorno. Para las fuentes escritas, estas maneras de adquirir pueden analizarse en términos de *tipos de eventos letrados*, como la negociación en grupo del sentido de textos escritos, la búsqueda individual en libros de referencias, la escritura de la historia familiar en la Biblia, y muchos otros

momentos en que los libros u otros materiales escritos son esenciales para la interpretación durante una interacción. Esto debe, en cambio, ser analizado en términos de los *rasgos específicos de los eventos letrados*, como nombrar, hacer explicaciones descriptivas, comentarios afectivos, explicaciones racionales y muchas otras posibilidades. Los eventos letrados deben también ser interpretados en relación con *patrones socioculturales más amplios*, a los que pueden ejemplificar o reflejar. Por ejemplo, la etnografía debe describir los eventos letrados en sus contextos socioculturales, de manera que podamos llegar a entender cómo los patrones de uso del tiempo y del espacio, de los roles en el cuidado de los otros y de segregación por sexo y edad, tienen una relación de interdependencia con los tipos y características de los eventos letrados que una comunidad desarrolla. Solamente sobre la base de una etnografía minuciosa podrá progresarse hacia el entendimiento de los patrones interculturales de los usos de la lengua oral y escrita, y de los caminos para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Bibliografía

Basso, K.

- 1974 «The Ethnography of Writing», en Bauman, R. y J. Sherzer (eds.). *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cazden, C.B.

- 1979 «Peekaboo as an Instructional Model: Discourse Development at Home and at School», en *Papers and Reports in Child Language Development*. 17: 1-29.

Chanan, G. y L. Gilchrist

- 1974 *What School is For*. New York: Praeger.

Childs, C.P. y P.M. Greenfield

- 1980 «Informal Modes of Learning and Teaching», en Warren, N. (ed.). *Advances in Cross Cultural Psychology*. Vol. 2. London: Academic Press.

Cochran-Smith, M.

- 1981 *The Making of a Reader*. Ph.D. dissertation. University of Pennsylvania.

Cohen, R.

- 1971 «The Influence of Conceptual Rule Sets on Measures of Learning Ability», en Brace, C.L.; G. Gamble y J. Bond (eds.). *Race and Intelligence*. (*Anthropological Studies*, n° 8, American Anthropological Association). 41-57.
- 1969 «Conceptual Styles, Culture Conflict, and Nonverbal Tests of Intelligence», en *American Anthropologist*. 71 (5): 828-56.
- 1968 «The Relation between Socio Conceptual Styles and Orientation to School Requirements», en *Sociology of Education*. 41: 201-20.

Glaser, R.

- 1979 «Trends and Research Questions in Psychological Research on Learning and Schooling», en *Educational Researcher*. 8 (10): 6-13.

Goody, E.

- 1979 «Towards a Theory of Questions», en Goody, E.N. (ed.). *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge University Press.

Griffin, P. y F. Humphrey

- 1978 «Task and Talk», en *Tire Study of Children's Functional Language and Education in the Early Years*. Final report to the Carnegie Corporation of New York. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Heath, S.

- 1983 *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1982a «Questioning at Home and at School: A Comparative Study», en Spindler, G. (ed.). *Doing Ethnography: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 1982b «Protean Shapes: Ever Shifting Oral and Literate Traditions», en Tarmen, D. (ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.
- 1980 «The Functions and Uses of Literacy», en *Journal of Communication*. 30 (1): 123-33.
- 1978 *Teacher Talk: Language in the Classroom*. (Language in Education 9) Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Howard, R.

- 1974 «A Note on S/Z», en Barthes, R., *Introduction to S/Z*. Trad. Richard Miller. New York: Hill and Wang.

Hymes, D.H.

- 1974 «Models of the Interaction of Language and Social Life», en Gumperz, J.J. y D. Hymes (eds.). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 1973 «On the Origins and Foundations of Inequality among Speakers», en Haugen, F. y M. Bloomfield (eds.). *Language as a Human Problem*. New York: W. W. Notion & Co.

Kagan, J.; I. Sigel y H. Moss

- 1963 «Psychological Significance of Styles of Conceptualisation», en Wright, J. y J. Kagan (eds.). *Basic Cognitive Processes in Children*. (Monographs of the society for research in child development.) 28 (2): 73-112.

Mehan, H.

- 1979 *Learning Lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Merritt, M.

- 1979 Service Like Events during Individual Work Time and their Contribution to the Nature of the Rules for Communication. NIE Report EP 78 0436.

Ninio, A. y J. Bruner

1978 «The Achievement and Antecedents of Labelling», en *Journal of Child Language*. 5: 1-15.

Payne, C. y C. Bennett

1977 «'Middle Class Aura' in Public Schools», en *The Teacher Educator*. 13 (1): 16-26.

Peters, A.

1977 «Language Learning Strategies», en *Language*. 53: 560-73.

Scollon, R. y S. Scollon

1979 *The Literate Two Year Old: The Fictionalization of Self. Working Papers in Sociolinguistics*. Austin, TX: Southwest Regional laboratory.

Sinclair, J.M. y R.M. Coulthard

1973 *Toward an Analysis of Discourse*. New York: Oxford University Press.

Sutton Smith, B.

1981 *The Folkstories of Children*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Umiker Sebeok, J.D.

1979 «Preschool Children's Intraconversational Narratives», en *Journal of Child Language*. 6 (1): 91-110.

Witkin, H.; F. Faterson, R. Goodenough y J. Birnbaum

1966 «Cognitive Patterning in Mildly Retarded Boys», en *Child Development*. 37 (2): 301-16.

La escolarización de la literacidad*

Joanna C. Street

Brian V. Street

Los significados y los usos de la literacidad están profundamente inmersos en los valores y las prácticas de la comunidad, aunque tienden a ser asociados en muchos trabajos simplemente a la escolarización y a la pedagogía. No obstante, recientes aproximaciones a la literacidad se han centrado en la variedad de significados sociales y culturales del concepto y en su papel dentro de las relaciones de poder en las sociedades contemporáneas (Besnier 1989, Bledsoe y Robey 1986, Cook-Gumperz 1986, Fingeret 1983, Finnegan 1988, Heath 1985, Tannen 1985, Varenne y McDermott 1983). La literacidad no es algo dado, ni un simple conjunto de habilidades técnicas necesarias para una gama de competencias educativas, tal como la literatura anterior lo sugería. Las prácticas de literacidad no son ni neutrales ni un simple asunto que concierne a la educación: estas son múltiples, contradictorias e imbuidas de ideología. Existen diferentes literacidades relacionadas con distintos contextos sociales y culturales, antes que una única Literacidad que opera igual en cualquier parte (Street 1985, en prensa). Ello nos lleva a preguntarnos cómo es que una variedad particular ha llegado a ser tomada como la única literacidad. Entre todas las formas de literacidad practicadas en la comunidad, el hogar y el lugar de trabajo, ¿cómo es que la variedad asociada a la escolarización se ha convertido en el modelo definitorio, no solo para determinar el patrón frente a otras variedades sino para marginarlas y excluirlas del debate sobre la literacidad? Las literacidades no asociadas a la escuela han terminado valorándose como ensayos fallidos que deben ser corregidos a través de una escolarización perfeccionada.

Queremos explorar las maneras en que, tanto en el hogar como en la escuela, las concepciones dominantes de literacidad son construidas y reproducidas de una manera tal que permiten marginar cualquier alternativa y —nos atrevemos a sugerir— controlar aspectos claves del lenguaje y del pensamiento. Como hipótesis planteamos que el mecanismo a través del

* Versión original «The Schooling of Literacy», en Barton, David y Roz Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. Londres: Sage. 1991. Copyright (c) 1991 por Sage. Publicado con el permiso de Sage Publications, Inc. Traducción de Federico Benninghoff.

cual los significados y los usos de la «literacidad» toman este rol es el de la «pedagogización» de la literacidad. Con ello queremos decir que la literacidad ha sido asociada con las nociones educativas de enseñanza y aprendizaje, y con lo que los maestros y los pupilos hacen en la escuela a costa de los muchos otros usos y significados de la literacidad expuestos en la literatura etnográfica comparativa. Usamos el término *pedagogía* no en la estrecha acepción de las habilidades específicas y los artificios del maestro, sino en el sentido más amplio de los procesos institucionalizados de la enseñanza y el aprendizaje, usualmente asociados a la escuela pero crecientemente identificados con las prácticas de lectura y escritura en el hogar. Ya sea que estemos observando las interacciones entre padres e hijos, el desarrollo de juguetes o *software* educativos en el hogar, o los procedimientos asociados con el aprendizaje en el salón de clase, la *pedagogía* en este sentido ha cobrado el carácter de una fuerza ideológica que controla las relaciones sociales en general, y las concepciones sobre la lectura y la escritura en particular.

El trabajo está organizado alrededor de unos conceptos teóricos claves, apuntalados con información ilustrativa del trabajo de campo llevado a cabo en los Estados Unidos durante 1988. Empezamos con un análisis de lo que queremos decir con la «pedagogización» de la literacidad, señalando la especificidad cultural de esta variante en referencia al material comparativo proveniente de situaciones sociales en las que la literacidad no está asociada con la escolarización o la pedagogía. Después describimos, brevemente, la escuela y la comunidad de las que recabamos algo de información ilustrativa; en este contexto prestamos atención a algunos de los procesos de pedagogización tales como la objetivación del lenguaje, los usos metalingüísticos, el ordenamiento espacial (*space labeling*) y los procedimientos dentro del salón de clase. Después de sugerir algunas aproximaciones al problema de cómo se realiza la escolarización de la literacidad, concluimos con algunas indicaciones de *por qué* esta forma de literacidad ha adquirido tal importancia en la sociedad contemporánea al centramos en la relación entre literacidad, ideología y nacionalismo. Finalmente, planteamos algunas conclusiones que apuntan a las posibles orientaciones de las investigaciones futuras. El trabajo como un todo está orientado por un modelo «ideológico» de literacidad que rechaza la noción de una gran división entre la literacidad y la oralidad, y que desarrolla las críticas tempranas al modelo «autónomo» de literacidad, especialmente en lo que se refiere a su papel en la escolarización contemporánea (Street 1985).

Literacidad sin escolarización

Para comenzar, estableceremos lo que se tiene en mente con la noción de «literacidades» diferentes, y a la vez conceptualizaremos la literacidad fuera del dominio escolar y pedagógico. La literacidad está de tal forma inmersa dentro de estas instituciones en la sociedad contemporánea que, en más de una ocasión, nos resulta difícil desligarnos de esta idea y reconocer que, a lo largo de casi toda la historia y para grandes sectores de la sociedad contemporánea, las prácticas de literacidad han permanecido afianzadas en otras instituciones sociales. Mientras que la definición de Ogbu de la literacidad como un «sinónimo de la actuación académica», como «la habilidad de leer, escribir y calcular en la manera enseñada y esperada en la educación formal» (Ogbu 1990), recibiría con toda probabilidad una aceptación generalizada en la sociedad contemporánea, su validez ha sido puesta en cuestión por un trabajo reciente de Reid (1988: 218) sobre la literacidad en el sudeste asiático antes del siglo XVI:

El antiguo alfabeto ka-ga-nga indonesio... no era enseñado en la escuela y no tenía ningún valor vocacional ni para leer cualquier literatura establecida o secular. La explicación de su persistencia se encontraba en la costumbre local del *manjan*, un juego para cortejar al que los jóvenes destinaban las tardes y en el que el joven le entregaba cuartetos sugestivos redactados en la antigua escritura a la joven que pretendía.

Muchas culturas en esta región adoptaron sistemas de escritura originalmente introducidos desde la India, y «las mujeres se apropiaron de la escritura tan activamente como los hombres, y la usaron en notas de cambio, registros de deudas y otras cuestiones femeninas que hacían parte del dominio doméstico» (Reid 1988: 218). Con la llegada del Islam y del Cristianismo en el siglo XVI, no obstante, «una literacidad más restringida y basada en lo masculino desplazó a la antigua escritura», y así emergió el patrón común en el mundo contemporáneo a medida que la influencia occidental se expande: «la curiosa paradoja de que el crecimiento de la cultura escrita probablemente redujo el número de personas que podían escribir al asociar la escritura con lo sagrado y lo solemne» y con los usos masculinos de la literacidad. El uso extendido de la literacidad entre las mujeres en contextos no educativos anteriores a la introducción de la literacidad occidental escolarizada es corroborado en un amplio rango de épocas y de lugares: Yin-ye ko (1989), por ejemplo, describe cómo en la China del siglo XVII las mujeres educadas de clase media escribían poesía como un medio de cons-

truir una cultura femenina privada contra el carácter homogeneizador masculino de la cultura china del imperio tardío. Mickulecky (1985: 2) registra, para la Inglaterra del siglo XV, los usos de la literacidad entre las mujeres de la gentilidad (*gentry*) en ascenso, plasmada en las cartas «referidas a los negocios familiares, las intrigas personales, el deber y la muerte». (...) La invisibilidad de la literacidad de las mujeres (junto con mucha de su actividad social) es el producto no solo de la sociedad patriarcal, sino también de las definiciones y los conceptos dominantes de literacidad.

De igual manera, las literacidades de las personas no europeas han sido ignoradas por los promotores del desarrollo que han llevado las instituciones y la escolarización occidentales a diferentes partes del mundo. Solo recientemente se ha reconocido que muchos sistemas de escritura se han desarrollado fuera del contexto occidental; entre los más conocidos tenemos aquellos de los vai (Scribner y Cole, 1981) y mende (Bledsoe y Robey 1986) en el África Occidental y los de los apache y los cherokee entre los nativos norteamericanos (Harbsmeier 1989). Aun más significativa dentro de esta línea argumentativa es la variedad de «literacidades» que están siendo documentadas por los etnógrafos, en las que la escritura traída por los misioneros o los profesores foráneos ha sido «apropiada» por la población local (Kulick y Stroud 1991) y adaptada a los significados y usos indígenas. En el poblado de Nueva Guinea estudiado por Kulick y Stroud, la literacidad misionera fue incorporada a las convenciones locales del uso del lenguaje antes que para satisfacer los propósitos de los maestros. Aquellas habilidades desarrolladas en la creación de discursos orales y que suponen el evitar la autoafirmación o el menosprecio de los demás, resultaron prominentes en la manera de escribir cartas. A medida que la literacidad se agrega a los ricos repertorios de comunicación ya existentes, las sociedades receptoras la adaptan y modifican de acuerdo con los significados locales, los conceptos de identidad y las epistemologías: tal y como Kulick y Stroud lo manifiestan, el problema no estriba en medir el «impacto» de la literacidad en las personas, sino en entender la forma en que ellas la modifican. El informe de Besnier (1989) sobre la apropiación de la literacidad misionera por parte de los habitantes del atolón de Nukulaelae en el Pacífico muestra cómo, mientras en Nueva Guinea la literacidad fue absorbida en las convenciones de comunicación preexistentes, aquí sirvió para agregar un género al repertorio. En el discurso oral, las expresiones de afecto eran consideradas por regla general como inapropiadas, de tal forma que la nueva literacidad dio cabida a su plena expresión, particularmente en las cartas. Esto plantea un nuevo desafío a las presunciones dominantes sobre la literacidad en las que el discurso oral está usualmente

asociado a la expresión personal, el sentimiento y la subjetividad, mientras que la escritura está convencionalmente relacionada con el distanciamiento, la objetividad y el discurso «científico» (Tannen 1985). El material de los *nukulaelae*, junto al proveniente de otras partes del mundo, confirma cómo los supuestos comúnmente asociados a la literacidad responden, de hecho, más a convenciones culturales que al medio mismo. El uso de la literacidad por las mujeres; su asociación a prácticas informales, secularizadas y no burocráticas; sus funciones afectivas y expresivas; y la incorporación de las convenciones de la oralidad en los usos de la escritura: todas son manifestaciones de la práctica de la literacidad que han sido expuestas a la marginación o la destrucción por parte de la moderna literacidad occidental y su énfasis en los aspectos formales, masculinos y escolarizados de la comunicación. Entonces, buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento. El papel jugado por las perspectivas desarrollistas en la educación, por ejemplo, hace que la adquisición de la literacidad sea isomórfica con el desarrollo de identidades y posiciones sociales específicas en el niño: su poder en la sociedad se asocia con el tipo y el nivel de literacidad que se ha adquirido.

La presencia de estos casos, que vinculan las variaciones en la literacidad con el poder y el conocimiento relativos, no se limita al «Tercer Mundo» o a las sociedades tecnológicamente más simples: etnografías recientes sobre la literacidad en los Estados Unidos presentan evidencias que también apuntan a la rica variedad de la literacidad fuera de la escuela y de los procesos formales de aprendizaje, tanto como a su importancia en las identidades y en las posiciones de las personas en la sociedad. Weinstein-Shr (1991), por ejemplo, compara a los refugiados hmong en Filadelfia en términos de sus prácticas letradas y descubre dos conjuntos bien diferenciados de significados y de usos. Un hombre, Chou Chang, aprendió la literacidad escolar estándar en clases nocturnas y se erigió en una suerte de «portero» para su comunidad, en una instancia mediadora con instituciones tales como los servicios sociales. Pao Youa, en cambio, abandonó su clase de literacidad y pareció «desaprobar» en los términos dominantes. Sin embargo, Weinstein-Shr lo encontró tiempo después ocupando una posición de gran autoridad entre su gente, legitimada por su uso particular de la literacidad: él guardaba álbumes de recortes y fotografías de periódicos, revistas y cartas que mencionaban a los hmong, en una recopilación que de hecho representaba una «historia» autorizada de su gente en las coyunturas recientes. Miembros de la comunidad acudían a él como un hombre sabio, y él recurría al corpus de material escrito que había recolec-

tado para discutir y determinar aspectos clave de la identidad comunitaria. La literacidad que él estaba manejando no tenía nada que ver con la escolarización formal o con la pedagogía, y de hecho es probable que no pudiera decodificar los signos fonémicos en todos los materiales a su alrededor; pero su literacidad jugaba un papel muy significativo en la política e identidad locales y en el reconocimiento de su autoridad dentro de la comunidad (véase también Camitta 1993, Shuman 1983).

De igual forma, el estudio de Fishman (1991) sobre la literacidad de los amish demuestra los estrechos vínculos entre las prácticas de literacidad y la identidad, la autoridad y los conceptos de conocimiento que no hacen referencia necesariamente a aquellos manejados por la literacidad escolar. Cuando ella llegó a la comunidad pidió a las niñas de la familia que la estaban hospedando que elaboraran un «diario de diálogo» como una manera de observar sus prácticas letradas y establecer comunicación con ellas. Pero ellas se rehusaron, y más adelante resultó obvio que su concepción de literacidad difería de aquella que subyace al uso de este tipo de diarios. Las convenciones de comunicación de los amish exigen un «centramiento en el otro», una atenuación de la propia persona que permita enfocarse en la comunidad. Como en Nueva Guinea, la autoafirmación se consideraba impropia, y esto se veía reflejado en las convenciones escritas cuando se agregaban al repertorio comunicativo: para las niñas amish fijar por escrito sus experiencias personales y sus propios sentimientos habría sido un error, un desafío a las concepciones amish de la identidad y del conocimiento. Las convenciones asociadas a las prácticas actuales de escritura y de pedagogía en la educación estadounidense no son simples cuestiones técnicas ni hacen referencia a habilidades neutrales de aprendizaje, sino que muchas pueden asociarse a niveles profundos del sentido y la creencia culturales: otras literacidades existen alrededor de las versiones dominantes orientadas hacia lo escolar.

También en los Estados Unidos, Arlene Fingeret ha mostrado cómo el tipo de literacidades comunitarias descritas arriba puede significar que la literacidad y otras habilidades se tornan partes recíprocas de un proceso de intercambio, obviando así la necesidad de que cada individuo desarrolle cada habilidad en un nivel alto. Una persona sin elevado desarrollo de sus habilidades letradas puede de igual forma cumplir todas las tareas de literacidad que su vida en la moderna sociedad urbana norteamericana le exige, delegando el llenado de formularios, la escritura de cartas y similares en otro miembro de la comunidad a cambio, digamos, de habilidades en la reparación de automóviles o prestando servicios de transporte. Dentro de tales redes comunales, el estigma asociado a la carencia de habilidades en la lectura

y escritura no puede ser más marcado que el que podría relacionarse con la falta de pericia en la mecánica de motores (Fingeret 1983). Hallazgos similares pueden documentarse en trabajos de México (King 1991), el Reino Unido (Street 1988), Somalia (Lewis 1986) y muchas otras partes del orbe.

La literacidad, entonces, no debe asociarse a la escolaridad o a la pedagogía: la definición de Ogbu con la que empezamos es inapropiada si queremos entender plenamente los ricos significados de las prácticas letradas en la sociedad contemporánea. La investigación requiere, justamente, tomar como punto de partida una concepción más comparativa, más etnográfica, de la literacidad entendida como las prácticas *sociales* de la lectura y la escritura, para así evitar los juicios de valor que sancionan la relativa superioridad de la literacidad escolar sobre otras formas de literacidad.

Literacidad en la comunidad y en la escuela

Aunque centrados sobre todo en explorar estas cuestiones en un nivel teórico, sugeriremos también cómo pueden ser abordadas empíricamente a través de la referencia a un pequeño proyecto piloto que desarrollamos sobre las prácticas letradas en el hogar y en la escuela en una comunidad de los Estados Unidos (un programa completo de investigación está planeado para el futuro). Así como queremos evitar juicios culturalmente sesgados sobre las diversas literacidades en diferentes comunidades, de la misma manera queremos rehuir el juzgamiento de la literacidad escolar. No estamos interesados en evaluar las prácticas que abajo describimos, sino en analizarlas etnográficamente como un fenómeno social. Las prácticas peculiares asociadas a la literacidad en las escuelas, y crecientemente en los hogares y en las comunidades de la sociedad estadounidense de finales del siglo XX, representan un fascinante y crucial aporte al complejo y variado repertorio de las prácticas letradas a través del tiempo y el espacio que tanto etnógrafos como historiadores están empezando a revelar. Cómo y por qué esta versión particular de las prácticas letradas se reproduce y se mantiene en la sociedad contemporánea es una pregunta teórica y etnográfica —inextricablemente unida a cuestiones de poder en la sociedad más amplia— antes que un problema de evaluación educativa. Mientras que Cook-Gumperz (1986), Soltow y Stevens (1981) y Howard (1991) han documentado ampliamente los procesos históricos que han llevado a la literacidad escolar a convertirse en el modelo dominante en el último siglo, las preguntas comparativas planteadas en sus trabajos han sido menos extendidas a la situación actual misma y a la reproducción de tal preponderancia. Es

dentro de este marco que hemos desarrollado un pequeño proyecto piloto para tratar de determinar cómo una investigación de esta clase puede ser encuadrada y conducida. El material que aquí presentamos no es lo suficientemente completo o detallado para merecer el término de *etnografía*, pero vemos en él una contribución a futuras investigaciones de corte etnográfico en esta área.

La escuela en la que centramos nuestro trabajo está ubicada en un suburbio de clase media-alta en una de las grandes ciudades norteamericanas que adoleció de marcada pobreza, inequidad social y declive de sus zonas céntricas. Muchos de los que vivían en este suburbio escaparon hacia allí con la intención de huir de estos problemas. La escuela era una de las pocas escuelas estatales que disfrutaba de una alta reputación en círculos profesionales y de clases medias, y muchas familias hicieron esfuerzos financieros considerables para instalarse en el área. Los precios inmobiliarios eran altos, así que en la mayoría de las familias ambos padres se veían en la necesidad de trabajar para cancelar los costos hipotecarios y demás gastos. Con frecuencia debían salir temprano por la mañana hacia sus trabajos en la ciudad, dejaban a sus niños en la guardería de la escuela —que permanecía abierta aun después de la hora de cierre escolar— y regresaban por ellos en la tarde. La escuela cubría del primero hasta el quinto grado, con veinte alumnos por curso y dos o tres cursos por año. Observamos y filmamos las prácticas dentro del salón de clase en el primero y en el quinto grado, y cada uno de nosotros pasó tres mañanas o tardes en cada clase. También filmamos las sesiones de discusión con cada profesor en las que les preguntábamos por sus respectivas concepciones de la literacidad. Fuera de la escuela, realizamos entrevistas con media docena de padres cuyos niños estuvieran asistiendo a las clases que nosotros presenciábamos, y les pedimos que mantuvieran un «diario de literacidad» donde serían registrados los eventos letrados en sus hogares, e incluso les solicitamos a algunas familias que grabaran la discusión en torno de dichos eventos. Esta aproximación a la literacidad en los hogares suburbanos de clase media es un aspecto de la literacidad en la «comunidad» que no ha recibido mayor atención en la investigación. El trabajo de Heath, *Ways with Words* (1985), por ejemplo, hace referencia al problema pero no lo investiga en detalle, asumiendo de alguna manera que ya lo sabemos todo sobre la vida y la literacidad de la clase media.

Al iniciar el proyecto, fijamos una distinción entre las prácticas letradas en la comunidad y en la escuela. Quisimos explorar las maneras en que la variedad particular de literacidad que nosotros denominamos como la «literacidad escolar» termina imponiéndose sobre otras formas de literacidad

en la sociedad contemporánea. Nuestra experiencia nos obligó a depurar estas ideas, particularmente aquellas concernientes a las literacidades del hogar y de la escuela, así como a reconocer que el alto grado de similitud entre las prácticas de literacidad en la comunidad, en el hogar y en la escuela hacía de nuestra dicotomía inicial un planteamiento poco fructífero. A la literacidad en todos estos contextos le subyace un hilo conductor común, derivado de procesos culturales e ideológicos más amplios. Nos centraremos aquí en un aspecto particular de este vínculo compartido: los procesos de pedagogización.

Procesos de pedagogización

En la investigación encontramos que una manera de responder a nuestras preguntas sobre la pedagogización de la literacidad consistía en dividirla en un número de procesos específicos y luego examinarlos tanto en el hogar como en la escuela. En este capítulo nos centraremos, particularmente, en los procesos que ayudan a construir un modelo «autónomo» de literacidad —en el que muchos individuos, a menudo contra su propia experiencia, llegan a conceptualizar la literacidad como un conjunto separado y reificado de competencias “neutrales” independientes del contexto social— y en los procedimientos y roles sociales a través de los cuales este modelo de literacidad es diseminado e interiorizado.

La construcción e interiorización del modelo autónomo de literacidad se consigue a través de muchos medios, algunos de los cuales buscaremos ilustrar brevemente mediante nuestros resultados: el distanciamiento entre los sujetos y el lenguaje —las maneras en que el lenguaje es tratado como un objeto distanciado tanto del profesor como del alumno, a quienes se impone una serie de reglas y requerimientos externos como si ellos fuesen solo recipientes pasivos; los usos «metalingüísticos» —las maneras en que los procesos sociales de leer y escribir son referidos y lexicalizados dentro de una voz pedagógica como si de competencias independientes y neutrales se tratara y no de unas competencias cargadas de significado dentro de las relaciones de poder y la ideología; la acción de «privilegiar» —las maneras en que a la lectoescritura se le otorga estatus frente al discurso oral como si intrínsecamente fuera superior y por lo tanto brindara a sus poseedores una superioridad; y la «filosofía del lenguaje» —el montaje de unidades y límites para elementos del uso del lenguaje como si fueran neutrales, ocultando la fuente ideológica de lo que son en realidad: construcciones sociales frecuentemente asociadas con ideas sobre la lógica, el orden, la mentalidad científica, etc.

Entre los procesos institucionales que contribuyen a la construcción e interiorización de la voz pedagógica en la escuela, nos centraremos en el proceso de «nombrar el espacio» y en los «procedimientos». La institucionalización de un modelo particular de literacidad opera no solo a través de formas particulares del discurso y del texto, sino en el espacio físico e institucional que está separado del espacio «cotidiano» para propósitos de la enseñanza y del aprendizaje, y que se deriva de las construcciones sociales e ideológicas más amplias sobre el mundo social y sobre el mundo edificado. Los «procedimientos» representan la manera en que las reglas para la incorporación de los participantes como maestros y alumnos están constantemente afirmadas y reforzadas dentro de prácticas que, supuestamente, solo se relacionan con usar la literacidad y hablar de ella: por ejemplo, aunque en apariencia se trate simplemente de dar instrucciones sobre la manipulación de un texto, profesores y padres de familia están igualmente asentando relaciones de jerarquía, autoridad y control.

Una «mezcla» de medios orales y letrados, conocida también como el «continuo oral-letrado», puede ser observada en todos estos procesos: los participantes emplean estrategias discursivas tanto orales como letradas en su interacción, tanto en el hogar como en la escuela. Pero este aspecto interactivo de la literacidad y la oralidad tiende, dentro de la práctica actual, a ser enmascarado detrás de las prescripciones y las convenciones lingüísticas que representan los modos lingüísticos como entidades totalmente separadas, como si existiera una gran división entre la oralidad y la literacidad. Esta concepción de la literacidad parece ser uno de los medios principales a través de los cuales el modelo autónomo de literacidad es interiorizado y diseminado en las sociedades contemporáneas. Es una concepción endémica a la literacidad pedagogizada.

Objetivando el lenguaje

Buena parte del discurso en el salón de clase gira en torno de la atención explícita al lenguaje y lo que significa para los niños. La literatura contemporánea sobre la enseñanza de la lectura pone gran énfasis en el logro de la conciencia metalingüística y, con frecuencia, asume que el desarrollo de esta altamente valorada habilidad está asociado a la adquisición de la literacidad (Bruner 1985, Teale y Sulzby 1987, Wells 1985, Wertsch 1981). Tomar conciencia del lenguaje y el desarrollo de términos específicos para describirlo son vistos como parte del desarrollo cognitivo, como el camino

hacia el pensamiento crítico, el distanciamiento y la objetividad, y parecería evidente que la escritura del lenguaje favorece dichos procesos (Olson, Hildyard y Torrance 1985). Ante la poderosa presión en favor de este modelo de lenguaje dentro de las instituciones de formación de profesores en el Reino Unido y en los Estados Unidos, no es sorprendente encontrarlo como fundamento de muchas de las prácticas en el salón de clase. De cualquier manera, aunque reconocemos la importancia de la conciencia metalingüística, rechazamos la pretensión de asociarla estrechamente a la literacidad, y así mismo cuestionamos la tendencia a centrarse en ciertos rasgos sintácticos y formales del lenguaje a expensas de otros aspectos, como si la conciencia del lenguaje fuera una cuestión de la terminología gramatical específica.

Objetivando el lenguaje en la escuela

En el salón de clase al que asistimos, los maestros parecían tratar el lenguaje como si fuera algo ajeno tanto a los estudiantes como a ellos mismos, como si tuviera cualidades autónomas y no-sociales que se imponían sobre sus usuarios. El lenguaje en la instrucción suponía y ayudaba a construir distancia entre los niños y su lenguaje. La escritura es una forma de crear tal distancia —fijarla en la pizarra constituye una técnica que permite a los niños ver y objetivar este proceso de aprendizaje—. Una vez que el lenguaje está en la pizarra, en la hoja de trabajo, en el libro, etc., se vuelve un problema que afrontan por separado el maestro y los niños. En las sesiones que observamos, la maestra se esforzó para que los niños se identificaran con ella mientras trabajaban un problema de gramática o expresión, como si estuvieran confrontando juntos a una autoridad exterior a la que estaban todos sujetos. El objetivo era que los niños siguieran los procesos de trabajo de la maestra para así luego imitarlos. Hubo poca discusión sobre el significado del lenguaje, sobre interpretaciones alternativas de los textos o sobre la manera como la maestra había llegado al sentido de lo que significaban. Lo mismo sucedió tras la lectura en la biblioteca: diferentes perspectivas podían haberse suscitado ante la lectura, pero las respuestas no eran retomadas. De igual manera, las reseñas sobre libros, en las que los estudiantes debían leer un libro para luego presentar oralmente un reporte estructurado ante toda la clase, tomaban un cariz ritualizado y no semántico en el que la meta parecía consistir más en el desarrollo del lenguaje escolarizado que en la discusión de los libros. En este tipo de contextos, parecería que el objetivo final radica en la adquisición de dominio y autoridad sobre un texto cuyos significados no

son negociables. Las reseñas de libros están modeladas por el lenguaje escrito y se inscriben dentro de esta subcultura: la planificación, el uso de ideas principales, la construcción de párrafos y la explicitación, aprendidos en el lenguaje escrito, son estrategias transferidas al lenguaje hablado. Así, la presentación escolar del texto se da de una manera no problematizada en lo referente a su sentido y su contenido, pues se centra en la forma. Problemas técnicos referidos a la sintaxis y a la gramática son planteados, y una vez que las soluciones son dadas, estas se asimilan a una lista general de reglas y prescripciones sobre la naturaleza misma del lenguaje.

Son numerosas las formas en que este proceso opera colectivamente, de tal manera que toda la clase participa en la construcción de una voz colectiva que excluye la exploración de los significados de lo que ha sido revelado: ahí están las promesas de obediencia en las que el maestro y los alumnos repiten letanías juntos, ciertas sesiones de preguntas y respuestas, algunos juegos en círculo. Asimismo, las pruebas de diagnóstico y de evaluación son empleadas para crear distancia entre los niños y su propia percepción de su conocimiento. El maestro se identifica con ellos y los ayuda a lo largo del proceso. Esta identificación exacerba la noción objetiva y neutral del estatus del texto y reduce el papel del hablante/lector al de recipiente pasivo más que un negociador activo de significado. Mientras que las metas de aprendizaje del lenguaje eran plasmadas en los documentos escolares como si estuvieran basadas en la «comunicación», la práctica con frecuencia se centraba en el aprendizaje de los usos formalizados del lenguaje y en la subordinación de lo oral a las convenciones escritas.

Objetivando el lenguaje en el hogar

Observamos procesos similares en los hogares de los niños, aunque no necesariamente estaban determinados por la escuela como al principio imaginamos. Los padres en los hogares de clase media de hecho están frecuentemente preocupados por estructurar el aprendizaje de sus hijos en las maneras legitimadas por la escuela (véase Brooks 1989). De igual manera, nuestras observaciones parecían indicar que la atención a los ejercicios escolares de los niños jugaba un rol preponderante en la vida cotidiana: las reseñas bibliográficas, en particular, podían extenderse durante el fin de semana mientras los padres ayudaban a su hijo a resaltar las ideas principales, a desarrollar conexiones y a construir finales para su presentación en clase el lunes por la mañana. El proyecto de trabajo podía llevar a toda la familia a la biblio-

teca local, atestada de equipos de investigación familiar revisando enciclopedias y la sección de no ficción para elaborar reportes sobre las conchas, la electricidad, los peces, etc. La adquisición de la literacidad apropiada era percibida como un «problema» por solucionar, una tarea por cumplir: las reglas eran establecidas desde el mundo exterior y tanto los padres como el hijo colaboraban mutuamente en respuesta a esta hegemonía. Las pruebas eran parte de la práctica doméstica como de la escolar por igual.

Desde el punto de vista de estas prácticas, en un principio parecía que el hogar era dominado por la escuela y que eso explicaría la pedagogización de la literacidad allí. Pero el grado de la interiorización de la voz pedagógica en la adquisición y diseminación de la literacidad sugiere que esta forma parte de corrientes sociales y culturales más amplias. Es producida y reforzada a través de las discusiones en los periódicos sobre la literacidad, las etiquetas de los juguetes educativos, los debates políticos y los discursos de los padres. En nuestras entrevistas a los padres de los niños cuyas clases observábamos, encontramos una ambivalencia frente a la escuela como institución, pero una adopción sin reservas de la visión pedagogizada de la literacidad que identificamos allí. Estos padres no siempre veían a la escuela como la fuente de valor y legitimidad en esta área; ellos desarrollaban su voz pedagógica también a partir de otras fuentes.

Un grupo de padres formó un Comité de Información para presionar a la escuela en aquellos aspectos en los que pensaban que estaba fallando en el desarrollo del modelo apropiado de literacidad. En estas reuniones parecía que eran los padres y no los maestros los guardianes de la literacidad correcta. Un ejemplo de esta actividad era la presión a la escuela para que adoptara métodos del tipo «escritura como proceso», y el Comité apoyó y abogó por desarrollos que ya tenían lugar en el distrito escolar y que incluían prácticas y actividades relacionadas con la formación en estos métodos. Nuestros hallazgos sugieren que el cambio no era tan radical como ellos lo suponían, ya que la misma pedagogía subyacía al énfasis de la escritura como proceso que a la escritura como producto. Como Rudy (1989) lo demostró en su investigación sobre Aprendizaje Colaborativo de la Escritura en los salones de la escuela secundaria en una ciudad cercana, las nuevas aproximaciones son frecuentemente asimiladas a las presunciones tradicionales y a la manera de relacionarse con los estudiantes. Nuestra preocupación no apunta a evaluar estas aproximaciones diferentes —el aprendizaje colaborativo, el orientado hacia los procesos o el tradicional orientado hacia el producto final—, pero sí a demostrar cómo ambos pueden ser cobijados por el principio general de la pedagogización de la literacidad. La razón del cambio de una a otra

no es siempre tan significativa como sus exponentes esperarían que lo fuera, pues ambas insisten en reducir la lectura y la escritura a prácticas sociales particulares asociadas al «aprendizaje» y, de esa manera, desconocen el espectro de prácticas de literacidad asociadas a propósitos y conceptos no escolarizados. En los salones de clase que estudiamos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje orientados al producto final no sufrieron cambios sustanciales con la introducción de aproximaciones con énfasis en el proceso: la literacidad todavía se encontraba «allá afuera», un contenido objetivo para ser enseñado a través de estructuras de autoridad en las que los estudiantes aprendían las identidades y los roles apropiados que tendrían que llevar a cuevas en el amplio mundo. Las literacidades no pedagógicas no figuran —de hecho no pueden figurar— en este proceso: los padres del Comité no estaban tratando de introducir literacidades alternativas en la escuela, sino simplemente buscando que los maestros se mantuvieran actualizados en sus actividades pedagógicas.

De igual manera, en sus propios hogares, los padres reclamaban la autoridad de dirigir el aprendizaje de sus hijos y desafiaban así el absoluto dominio de la escuela, a la vez que marginaban las literacidades alternativas que los niños habrían podido encontrar en el contexto de sus hogares, sus compañeros y su comunidad en favor de una literacidad «escolar». Los hogares estaban llenos de juguetes, juegos y vídeos que estaban explícitamente dirigidos hacia los logros y las aptitudes escolares, pero la definición de lo que esos logros significaban pertenecía tanto a los padres como al maestro. Las categorías en que estos juguetes y demás elementos eran clasificados y las instrucciones que los acompañaban usaban el lenguaje académico, frecuentemente derivado de la literatura psicológica, para legitimar y reforzar su valor educativo, y algo de este lenguaje permeó las discusiones de los padres sobre la literacidad, pues fue dentro de este discurso que ellos se esforzaron por mantener a los profesores bajo escrutinio. Igualmente, el proyecto de trabajo de los fines de semana no solo obedecía a las exigencias escolares, sino que además permitía usar la escuela para crear y reforzar las demandas del hogar: los niños estaban aprendiendo a participar en la cultura del logro que sus padres veían como esencial si es que iban a reproducir el estilo de vida de sus progenitores y evitar los horrores de la pobreza de los que la ciudad cercana era crudo testimonio.

Una percepción de la literacidad como la fuente principal de la supremacía occidental, los logros científicos, etc., yace tras la disposición de involucrarse en tareas específicas de la literacidad. Un modelo «autónomo» de la literacidad resultaba así crucial para el compromiso mostrado por los

padres, el mismo que ellos esperaban de sus hijos. El interés del hogar en el uso de evaluaciones, la preocupación por los rasgos formales de la literacidad y del lenguaje, el tratamiento del lenguaje como una fuerza externa con reglas y requerimientos que deben ser aprendidos, y el enlace de las convenciones asociadas con la literacidad y el manejo de textos con afirmaciones de la autoridad y el control, incluyendo la organización del tiempo y el espacio de otras personas: todos estos aspectos de la práctica letrada en el hogar de hecho complementan los usos de la literacidad evidentes en la escuela. No obstante, la fuente quizá no haya que ubicarla en la escuela misma sino como una derivación de corrientes ideológicas y culturales más amplias que influyen tanto la escuela como el hogar. Así como en el ejemplo de los amish (Fishman 1991), puede ser más fructífero centrarse en las continuidades entre la cultura del hogar y la de la escuela antes que en las discontinuidades en las que muchas de las investigaciones han fijado su atención. Para emprender esta tarea, creemos necesaria una teorización diferente de las prácticas letradas, en la que se desarrollen no solo etnografías sobre la escuela y el hogar, sino también etnografías de la literacidad del tipo que se intenta elaborar en este volumen.

«*Nombrando el espacio*»

En el discurso popular, *la escuela* se refiere quizá a las personas que la manejan o que asisten a ella, quizá a los edificios en los que está situada y que simbolizan su presencia. Pero la escuela como institución encuentra su principal forma de expresión a través de una forma particular de lenguaje, evidente no solo en el discurso de los maestros y en los textos de los materiales escritos sino en el salón de clase, en las paredes y en la marejada de papeleo burocrático en la que constantemente adquiere significado y se reproduce a sí misma. El lenguaje del maestro y del texto sitúan a los sujetos (ya sean estudiantes o investigadores), los fija a sus sillas, los ubica en un espacio construido social y autoritariamente. Entender cómo se construye este espacio es crucial para nuestra comprensión de los procesos lingüísticos y letrados particulares en los que está puesta la atención de este capítulo.

El edificio principal de la escuela investigada es amplio, rectangular y proyecta importancia pública. Es parte de un género completo de arquitectura representando al Estado. Sobre la entrada en grandes letras, empotradas en la pared y como parte de la estructura permanente, se puede ver las palabras Escuela Elemental X. Dentro de la escuela, el espacio está organi-

zados por la autoridad y la autoridad se expresa en signos: los salones están numerados y etiquetados, y tienen funciones determinadas que están igualmente etiquetadas. La primera nota que uno ve al entrar al edificio reza: «Todos los visitantes deben reportarse en la oficina». Cuando se ingresa al edificio, de inmediato uno se encuentra situado físicamente dentro de un universo particular de signos. Dentro del salón de clase, los cuadros y las notas en las paredes continúan este proceso de situar al individuo dentro de un sistema de signos. Esto es particularmente evidente en el salón del primer grado. Los niños están sentados en el centro de un sistema de códigos llamado a transformar su experiencia. Es como si las paredes mismas fueran un filtro a través del cual el mundo exterior se transforma y se traduce a varios conjuntos separados de conceptos analíticos: listas de números, las letras del alfabeto, formas y colores, listas de medidas —todos los dispositivos capaces de filtrar la experiencia sensorial y transformarla en conceptos sociales y analíticos separados, tabulados y medidos. Los cinco sentidos mismos cuelgan por separado en pequeñas etiquetas de un móvil. El tiempo es filtrado a través de una rejilla de días de la semana, estaciones, registros de cumpleaños y caras de reloj. El registro de cumpleaños sitúa al niño dentro de este catálogo de tiempo, así como se encuentra situado en el espacio. Las cuatro paredes del salón se encuentran etiquetadas «sur», «este», «norte» y «oeste», derecha e izquierda cuelgan de las paredes: el salón está arreglado como un espacio significativo con el niño en el centro dándole sentido a las cosas. Estas categorías espaciales solo cobran sentido cuando se orientan al niño en el centro del salón, e indican de una forma poderosa el contrato entre el individuo y la institución que apuntala la ideología del lenguaje dentro de la escuela. Este proceso de escribir y etiquetar las experiencias las incorpora a un sistema visual que es externo al niño. La organización del entorno visual ayuda en sí misma a construir y proveer un modelo de la relación del niño con el lenguaje y con la palabra escrita. Los muros del salón de clase se tornan en los muros del mundo. El mapa de los Estados Unidos y del mundo al frente del salón indican el sistema de signos a través del cual el mundo puede hacerse asequible.

Procedimientos

Los procedimientos para organizar el tiempo en el salón de clase, las prácticas de trabajo y los materiales escritos dominan el aula y forman la mayor parte de la voz pedagógica. Una maestra dijo explícitamente a sus

estudiantes que tenían que hablar diferente en la clase: «Ahora están en la escuela, usen su voz interior escolar». Así, la escuela es separada de otros tiempos y otros lugares, y los procesos cotidianos y familiares de hablar, leer y escribir revisten un carácter diferente y una autoridad especial. Una sesión está dividida en fases por medio de marcadores lingüísticos que tienen una fuerza ilocutiva en la construcción de los espacios y los tiempos separados (compárese con Collins 1993). El maestro continuamente interrumpe el trabajo de los estudiantes con aseveraciones sobre el lugar de la clase en su marco temporal y qué hacer como paso siguiente: «diarios ahora: escriban cómo les fue en el trabajo en grupo»; «terminen sus escritos, todas las páginas adentro. Las van a estar guardando adentro»; «la primera cosa que van a hacer cuando todo el mundo regrese será seguir con la tarea, así que dispondrán de un tiempo maravilloso para terminarla»; «saquen la tarea sobre la lectura de anoche»; «descansen, tomen un refrigerio». «Ahora estamos retrasados. Rápido, los grupos de lectura. Saquen sus hojas de matemáticas». «Terminaremos ya. Un nuevo libro para el lunes». Estas interjecciones no son simplemente los rasgos prácticos de la actividad en el salón de clase, y aunque tienen funciones superficiales específicas en la organización del día cuando un solo maestro dicta las clases, también ayudan a definir lo que la literacidad es: equiparan la organización de los textos, los escritos y los materiales de lectura y escritura a la organización del tiempo y del espacio culturales. Aunque aparentan ser estrategias de enseñanza, de hecho fijan los límites de la literacidad y determinan su lugar dentro de una estructura de autoridad culturalmente definida. El maestro tiene la autoridad de acotar el tiempo y el espacio a sus estudiantes, y esta autoridad refuerza su control sobre la definición y la demarcación de las prácticas lingüísticas: la literacidad se ubica en relación tanto con el discurso oral como con las prácticas materiales específicas con las que es entrelazada y definida.

En la misma voz en la que marca fases de tiempo durante el día, la maestra sienta los procedimientos para esta práctica material de la literacidad: «Cuando hayan acabado pongan todas las hojas en la carpeta que les di. Ustedes serán responsables de hallar todas las cosas cuando se necesiten. Para eso está la carpeta»; «si quieren escribir las oraciones en papel rayado entonces sáquenlo de sus libros». «Volteen la hoja». La finalización de una sesión está definida por la combinación de unos marcadores lingüísticos y unas prácticas letradas: «guarden sus escritos en la carpeta. Pueden doblarlos por la mitad para meterlos dentro».

Para encontrar su camino alrededor de un texto escrito, los procedimientos orales también combinan la autoridad del maestro sobre los textos

con una «mezcla» de convenciones orales y escritas que no están explícitamente dirigidas a alguien. Es como si las palabras no estuvieran siendo pronunciadas y más bien se asimilaran a la forma escrita:

TEACHER: «Top of page 62. What does C's mother do about that?... Let's look at page 66 now. I'm sorry, page 64. Read to me the third sentence. That's the third sentence not the third line. How can you find a paragraph? It starts in.»

STUDENT: «It starts with a capital letter.»

TEACHER: «Yes, but it also starts in.»... «Can you tell me the last word of the sentence? What was that word? Page 59 now. So D. was going home... what was the friend's name?... the last two lines tell you. Page 60 now. Read what Steve says... Bob says that.»

MAESTRO: «Ariba en la página 62. ¿Qué es lo que hace la madre de C al respecto?...Veamos la página 66 ahora. Perdón, la página 64. Léanme la tercera oración. Es la tercera oración, no la tercera línea. ¿Cómo pueden encontrar un párrafo? Empieza en».

ESTUDIANTE: «Empieza con una mayúscula.»

MAESTRO: «Sí, pero también empieza en»... ¿Pueden decirme la última palabra de la oración? ¿Cuál era esa palabra? Página 59 ahora. Así que D. se dirigía a casa... ¿cuál era el nombre del amigo?...las dos últimas líneas lo dicen. Página 60 ahora. Lean lo que Steve dice... Bob dice que».

Buena parte de este discurso depende de presunciones compartidas sobre la percepción visual de un texto, su disposición y organización —un párrafo «empieza en», los números de página señalan los límites físicos del material escrito, las «oraciones» son presencias visuales cuyas palabras de apertura y de cierre pueden ser fácilmente identificables (contrario a lo que sucede en buena parte del discurso oral). La representación oral de la materialidad del medio escrito se convierte en un instrumento para organizar las relaciones sociales presentes en el salón de clase.

Otro profesor, al encargar a sus estudiantes la lectura de un guión de televisión, combina igualmente estrategias orales y escritas cuando se trata de asentar su autoridad para determinar cuáles son los puntos importantes en el texto y a quiénes se les permite hablar en ellos:

TEACHER: «Page 5, first column, down near the bottom... we'll switch reader when we get to that spot. Narrator for 1, 2 and 3. For 4, 5 and 6 Sarah. M for all those sections David. That should take care of everything

up to the end of 6. If you get stuck on a word don't worry about it, everyone can see it and knows it. Try to pronounce it... Wait, remember to read that dark print stuff first, where is it happening now, the dark print tells you that. We'll finish at the end of 7. I'm going to do 7. I know I said we'd finish at 6, but we're going to do to the end of 7.»

MAESTRO: «Página 5, primera columna, abajo cerca al final... cambiaremos de lector cuando lleguemos a ese punto. Narrador para 1, 2 y 3. Para 4, 5 y 6 Sarah. M será para todas esas secciones David. Eso debe bastar para llegar al final de 6. Si se traban en una palabra no se preocupen, todos la pueden ver y la conocen. Traten de pronunciarla... Esperen, recuerden leer lo que está impreso en negrilla al comienzo, el lugar donde está sucediendo la acción lo mencionan en negrilla. Terminaremos al finalizar el 7. Yo haré el 7. Sé que dije que terminaríamos en 6, pero seguiremos hasta la conclusión de 7».

Los marcadores visuales y lingüísticos para moverse alrededor del texto dominan el discurso y establecen la autoridad del maestro para decidir la dirección que deberían seguir los lectores. El texto se transforma en un conjunto concreto de signos en un sendero y los estudiantes se mantienen ocupados buscando pistas para su propio involucramiento y para el final. Es interesante ver cómo aquí le queda mucho margen al maestro para atender los rasgos metalingüísticos de la interacción oral y letrada (Fairclough 1989; y para decodificar el significado de los diferentes caracteres de impresión, etc.), pero este no es el tipo de cuestiones metalingüísticas concernientes a la voz pedagógica. Más bien desarrollan habilidades procedimentales para moverse alrededor del texto, determinan quién tiene la autoridad sobre el texto y refuerzan la presión sobre los estudiantes para que vean el lenguaje escrito como algo separado y distanciado.

¿Homogeneización o variación?

El espacio aquí resulta insuficiente para emprender un análisis detallado sobre las prácticas letradas en el hogar, aunque nuestra experiencia indicó que había muchas similitudes, particularmente en el nexo entre literacidad y prácticas lingüísticas, por un lado, y la organización del tiempo y el espacio, por el otro. Una pregunta clave para futuras investigaciones en ambos contextos será establecer cómo la afirmación de la autoridad y la asignación a los participantes de roles y relaciones específicas se inscriben dentro de eventos y prácticas

letradas particulares. En primer lugar, ello nos puede conducir a la conclusión de que la concepción de literacidad asociada a la escolarización y la pedagogía, en particular el énfasis en la Enseñanza y el Aprendizaje, está transformando la rica variedad de las prácticas letradas evidente en las literacidades de la comunidad, en una única y homogeneizada práctica. Madres e hijos en el hogar adoptan los roles de maestros y aprendices; un juguete es tratado no como una fuente de «juego», para ser usado de acuerdo con las convenciones culturales asociadas al ocio, la relajación, la niñez, etc., sino que se le ubica dentro de un marco de enseñanza y aprendizaje que prepare al niño para los futuros logros académicos; al leer una historia en voz alta la voz pedagógica transforma el contexto narrativo, carácter y moraleja para otorgarle un rol predeterminado, de manera que el niño que la escucha desarrolle «aptitudes» escolares.

No obstante, en la medida en que las etnografías de la literacidad en la comunidad proliferen, un cuadro más complejo emergerá y podremos esperar encontrar formas de resistencia y de literacidades alternativas al lado de la «literacidad escolar». Aun más, ya resulta evidente que el proceso de pedagogización de la literacidad no se deriva solamente de las escuelas, aunque sus raíces institucionales e históricas se hallen allí, como Cook-Gumperz (1986) y Soltow y Stevens (1981) lo demostraron. No es solo una cuestión de cómo la escuela impone su versión de la literacidad en el mundo exterior —como originalmente lo habíamos imaginado y una rica literatura educativa lo ha presumido—. Antes que nada, la cuestión por explorar es la de cómo y por qué esta versión de la literacidad es construida, asimilada e interiorizada en diversos contextos, incluido el de la escuela misma. Nos propusimos sugerir maneras en que el interrogante de cómo se produce este proceso puede ser resuelto. Concluiremos con algunas sugerencias sobre por qué este proceso es tan importante para la sociedad estadounidense contemporánea.

Consideraciones teóricas: literacidad, ideología y nacionalismo

Las nuevas etnografías de la literacidad nos dicen que las personas pueden llevar vidas plenas sin los tipos de literacidad promovidos en los círculos educativos y en otros círculos. La reconceptualización de la literacidad aquí sugerida implica alejarse de la visión dominante de la literacidad que la supone poseedora de características «autónomas» asociadas intrínsecamente con la escolarización y la pedagogía. También implica un rechazo de la caracterización de la persona letrada como intrínsecamente civilizada, distanciada, lógica, etc., en contraste con los «iletrados» o aquellos que se comunican básicamente a través de canales orales. Si las cualidades de lógica,

distanciamiento y abstracción convencionalmente asociadas con la adquisición de la literacidad están disponibles en el discurso oral, tal como Finnegan (1988) y otros han demostrado ampliamente, o si aparecen en una suerte de mezcla de canales que no requiere de las convenciones y reglas usualmente asociadas a la literacidad misma, como lo hemos sugerido aquí, entonces la literacidad pierde algo del estatus y la mistificación que, por lo general, justifican la inversión de cuantiosos recursos en enseñarla y en medirla.

¿Cómo, entonces, podemos explicar la casi obsesiva atención a la literacidad en la sociedad estadounidense, y por qué la literacidad se concibe como «funcionalmente necesaria» en ella? Una respuesta posible, sugerida por nuestro análisis de la pedagogización de la literacidad, es que el lenguaje de la «función» encubre y naturaliza eficazmente el rol ideológico de la literacidad en la sociedad contemporánea. La literacidad pedagogizada que hemos discutido aquí se ha convertido, entonces, en un concepto organizador alrededor del cual las ideas de la identidad y del valor sociales son definidas; qué tipo de identidad colectiva suscribimos y a qué tipo de nación deseamos pertenecer son cuestiones cobijadas por las referencias aparentemente desinteresadas de la función, el propósito y la necesidad educativa de este tipo de literacidad. En este sentido, la literacidad se convierte en la clave simbólica de muchos de los más serios problemas de la sociedad: cuestiones de identidad étnica, conflicto, logros y fracasos pueden ser desviadas hacia consideraciones sobre la manera en que la adquisición de literacidad puede ser mejorada y su distribución fortalecida. Problemas como la pobreza y el desempleo pueden desviarse hacia preguntas sobre por qué los individuos fracasan en aprender la literacidad en la escuela o rechazan atención remedial como adultos, de tal manera que la responsabilidad de las instituciones y de las estructuras de poder es trasladada a los individuos y a la moral personal. Los problemas referentes a la efectividad de la sociedad norteamericana como un todo para conseguir logros —en comparación con otras como la japonesa que parecen estar a la vanguardia y triunfando donde los Estados Unidos fallan— se discuten dentro de un marco de debate educativo sobre la lectura y la escritura, una vez más distrayendo la atención sobre las explicaciones institucionales del déficit presupuestal, los errores en el programa espacial y el declive de la productividad. Todas estas cuestiones se reducen a un campo único y omnipresente: el de la literacidad. El significado de la literacidad, por lo tanto, debe ser decodificado no solo en términos del discurso sobre la educación —la calidad escolar, el rendimiento de los maestros, las pruebas y la evaluación, aproximaciones a la enseñanza de la escritura y similares—, sino en términos de los discursos del nacionalismo: es

alrededor del concepto de nación y de la identidad nacional que las cuestiones sociales encubiertas en el debate sobre la literacidad se centran. Para entender los usos y los significados de la literacidad debemos, entonces, analizar su relación con el nacionalismo contemporáneo.

De hecho, buena parte del debate sobre los «estándares» de literacidad, discutido en el trabajo de Hirsch (1987, 1988) y Bloom (1986) para los Estados Unidos, hace referencias explícitas e implícitas al nacionalismo. Hirsch, por ejemplo, basa su concepto de «literacidad cultural» en la idea de un «patrón nacional compartido». Él compara la uniformidad arduamente conseguida en las leyes económicas y el comercio interestatal con la «uniformidad en la literacidad» que resulta crucial para la formación y el fundamento de la nación: «los dos tipos de uniformidad están estrechamente aliadas» (Hirsch 1988).

De igual manera, el estudio de Ernest Gellner (1983) sobre el crecimiento del Estado-nación en el mundo moderno descansa sobre el privilegio de una literacidad particular, aquella suministrada en instituciones educativas específicas:

La industria moderna requiere una población móvil, letrada y tecnológicamente equipada, y el Estado moderno es el único agente capaz de proveer tal fuerza de trabajo a través de su apoyo a un sistema educativo masivo, público, compulsivo y estandarizado. Las sociedades modernas requieren de la homogeneidad cultural para funcionar (en Smith 1986: 10).

Cuál es la cultura llamada a proveer el modelo para tal homogeneidad y cuáles son las culturas que deben ser marginadas dentro de esta hegemonía son interrogantes que permanecen sin respuesta: es una cuestión llanamente funcional antes que una de conflictos de poder entre culturas en competencia. La pregunta respecto a qué literacidad es la que debe establecer el estándar y qué literacidades deben ser marginadas es encubierta bajo el discurso de los requerimientos tecnológicos y la necesidad institucional. Aun así, detrás de su apelación a fuerzas aparentemente neutrales, Gellner y Hirsch dejan en claro que ellos tienen en mente una cultura y una literacidad específicas: aquellas pertenecientes a su propia subcultura. El pretendido acuerdo sobre lo que constituye la literacidad sirve para naturalizar sus propias posiciones ideológicas: aparece no solo como un argumento en favor de su tipo preferido de literacidad y de cultura, sino un hecho dado de la vida moderna, una necesidad que se nos impone a todos. Cuestionar sus reivindicaciones equivale a socavar el éxito y los logros de la nación, a confrontar su auténtica identidad. Dentro de este discurso, un llamado a la pluralidad cultural y a la variedad de literacidades constituye una receta para el caos.

Por qué es este el caso y cómo estas visiones particulares de la literacidad afirman y reproducen su hegemonía son los interrogantes centrales que esperamos que este capítulo haya planteado, si no resuelto. Nos gustaría animar una investigación sobre la literacidad y su relación con el nacionalismo y la cultura que tome como punto de partida no las premisas asumidas por Hirsch, Gellner y mucha de la literatura educativa, sino una perspectiva culturalmente más sensible y políticamente más consciente.

Este tipo de investigación, entonces, debe ser enmarcado dentro de un modelo ideológico de literacidad. Este modelo de literacidad se sitúa dentro de la ideología más amplia del lenguaje, en la que las distinciones entre la escritura, la lectura y los eventos orales corresponden tan solo a subcategorías separadas ellas mismas y definidas dentro de la ideología. No nos referimos a una «ideología» del lenguaje en el magro sentido de unas «ideas sobre» el lenguaje, aunque estas son obviamente significativas, sino en el sentido más contundente que inscribe la relación entre el individuo y la institución social y la mediación de este nexo a través de sistemas de signos. Cuando participamos del lenguaje de una institución, ya sea como hablantes, escuchas, escritores o lectores, somos posicionados por ese lenguaje; en ese momento de afirmar, una mirada de relaciones de poder, autoridad y estatus están implicadas y reafirmadas. En el núcleo de este lenguaje en la sociedad contemporánea está un compromiso irrenunciable con la instrucción. Es esto lo que enmarca y construye lo que nosotros denominamos la «pedagogización» de la literacidad.

Conclusión

Hemos sugerido que la investigación en esta área no debe centrarse en la escuela aislada, sino en la conceptualización de la literacidad en la «comunidad». Al reformular los conceptos de literacidad asociados con la pedagogización, particularmente enfocados en el lenguaje de la literacidad, los procedimientos para su disseminación y la construcción de un modelo autónomo de literacidad, hemos reconocido cómo ellos se derivan no tanto de la escuela misma como de patrones culturales e ideológicos más amplios. Dentro de la escuela, la asociación de la adquisición de la literacidad con el desarrollo en el niño de identidades y posiciones sociales específicas; el privilegio del lenguaje escrito sobre el oral; la interpretación de la conciencia «metalingüística» en términos de las prácticas letradas y una terminología gramatical específica; y la neutralización y objetivación del lenguaje que enmascara su carácter

social e ideológico: todo esto debe entenderse esencialmente como procesos sociales que contribuyen a la construcción de un tipo particular de ciudadano, un tipo particular de identidad y un concepto particular de nación. La comunidad, en su acepción más amplia, incluida la «nación» misma, participa en estas construcciones ideológicas a través de procesos que igualmente están representados como políticamente neutrales, como simples cuestiones educativas. Los padres, bien sea al ayudar a sus hijos con las tareas escolares o al desafiar el control escolar de la literacidad a través de grupos de presión locales, refuerzan la asociación de la literacidad con el aprendizaje y la pedagogía; construir y llenar el espacio hogareño con materiales de literacidad están asociados con teorías específicas del aprendizaje; el tipo de literacidad que los niños puedan estar adquiriendo de sus compañeros y de la comunidad son marginados frente al patrón de la literacidad escolarizada. Este refuerzo de la literacidad escolarizada en la comunidad contribuye, junto a la de la escuela misma, a la construcción de la identidad y de la idiosincrasia en el Estado-nación moderno. Las prácticas del hogar y de la comunidad se retroalimentan a su vez en la práctica escolar, ayudando a afirmar y remozar allí también la pedagogización de la literacidad. Estos son, entonces, los valores y procesos sociales característicos a través de los cuales la literacidad se construye y se disemina en la corriente dominante de los Estados Unidos hoy en día, procesos y valores muy diferentes de aquellos evidentes en las etnografías de la literacidad que corrientemente se producen en la investigación del Tercer Mundo, en la historia estadounidense y en algunos grupos de la sociedad norteamericana contemporánea. Si queremos entender la naturaleza y los significados de la literacidad en nuestras vidas, entonces necesitamos más investigaciones que se centren en la literacidad de la comunidad —en su más amplio sentido— y en las implicaciones ideológicas, más que en las implicaciones educativas de las prácticas comunicativas en las que se encuentra inmersa.

Bibliografía

- Besnier, N.
1989 «The Encoding of Affect in Nukulaelae Letters», en *Text*. 9, 69-92.
- Bledsoe, C. y K. Robey
1986 «Arabic Literacy and Secrecy among the Mende of Sierra Leone», en *Man*. 21, 202-226.
- Bloom, A.
1986 *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Bloom, D.
1986 «On the Nature of Events, Classrooms, Classroom Literacy and Procedural Display: An Interactive Sociolinguistic Perspective». Manuscrito no publicado.
- Brooks, A.A.
1989 «Too Much, Too Soon: With so Much Emphasis on Structured Learning, Preschoolers are in Danger of Forgetting how to Invent their Own Games -or Even How to Play», en *Parenting*. 74-92.
- Bruner, J.
1985 «Narrative and Paradigmatic Modes of Thought», en Eisner, E. (ed.). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Camitta, M.
1993 «Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clanchy, M.
1979 *From Memory to Written Record: England 1066-1307*. Londres: Edward Arnold.
- Collins, J.
1993 «The Troubled Text History and Language in Basic Writing Programs», en Luke, A. y P. Freebody (eds.). *Knowledge, Culture and Power: International Perspectives on Literacy as Policy and Practice*. Londres: Falmer.

Cook-Gumperz, J.

1986 *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Department of Education and Science (DES).

1987 *English for Ages 5 to 11* (The Cox report). Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Fairclough, N.

1989 *Language and Power*. Londres: Longman.

1985 «Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis», en *Journal of Pragmatics*. 9, 739-763.

Fingeret, A.

1983 «Social Network: A New Perspective in Independence and Illiterate Adults», en *Adult Education Quarterly*. 33 (3), 133-134.

Finnegan, R.

1988 *Literacy and Orality*. Oxford: Basil Blackwell.

Fishman, J.

1991 «Because this is who Weare: Writing in the Amish Community», en Barton, D. y R. Ivanic (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage.

1986 «Nationality-Nationalism and Nation-Nationism», en Fishman, J.; C. Ferguson y J. Das Gupta (eds.). *Language Problems of Developing Nations*. Nueva York: John Wiley.

Gellner, E.

1983 *Nations and Nationalism*. Londres: Basil Blackwell.

Goody, J.

1986 *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graff, H.

1979 *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century City*. Nueva York: Academic Press.

Harbsmeier, M.

1989 «Inventions of Writing», en Schousboe, K. y M. Larsen (eds.). *Literacy and Society*. Copenhagen: Center for Research in the Humanities.

- Heath, S.B.
1985 *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, C. y K. Parry
1987 «The Test at the Gate». Occasional Paper. Nueva York: Columbia University.
- Hirsch, E.D.
1987 *Cultural Literacy: What every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hirsch, E.D., Jr.
1988 «Cultural Literacy: Let's Get Specific». (Edición especial). *NEA Today*. Enero.
- Holland, D. y B. Street
(en prensa). «Literacy, Testing and Nationalism». Occasional Paper. Nueva York: Columbia University.
- Howard, U.
1991 «Self, Education and Writing in Nineteenth-Century English Communities», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage.
- Ivanič, R. y D. Barton
1989 «The Role of Language Study in Adult Literacy», en McCaffery, J. y B. Street (eds.). *Literacy Research in the UK*. Lancaster: RaPAL.
- King, L.
1991 «Roots of Identity: Language and Literacy in Mexico», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, D. y C. Stroud
1991 «Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinea Village», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lankshear, C. y M. Lawler
1987 *Literacy, Schooling and Revolution*. Londres: Falmer.
- Lewis, I.
1986 «Literacy and Cultural Identity in the Horn of Africa: The Somali Case», en Baumann, G. (ed.). *The Written Word*. Oxford: Clarendon.

- Maclaren, P.
1986 *Schooling as a Ritual Performance*. Londres: RKP.
- Maybin, J.
1988 *Peer Group Language in the Classroom*. Tesis de maestría sin publicar, University of Sussex.
- McCaffery, J. y Street, B.
1988 *Literacy Research in the UK: Adult and School Perspectives*. Lancaster: RaPAL.
- Mickulecky, B.
1985 «The Paston Letters: An Example of Literacy in the 15th Century». Manuscrito sin publicar.
- National Academy of Education.
1985 *Becoming a Nation of Readers*. Washington DC: NIE.
- Ogbu, J.
1990 «Cultural Mode, Identity and Literacy», en Stigler, J.W. (ed.). *Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.; A. Hildyard y N. Torrance
1985 *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W.
1982 *Orality and Literacy*. Londres: Methuen.
- Reid, A.
1988 *South East Asia in the Age of Commerce: 1450- 1680. Vol I: The Lands Below the Winds*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rockhill, K.
1987 «Gender, Language and the Politics of Literacy», en *British Journal of the Sociology of Language*. 8 (2), 153-167.
- Rudy, M.
1989 «The Dynamics of Collaborative Learning of Writing (CLW) in Secondary Classrooms: Control or Cooperation?» Disertación doctoral sin publicar, University of Pennsylvania (UMI Dissertation Information Services).

- Scribner, S. y M. Cole
1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shuman, A.
1983 *Story Telling Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, A.
1986 *The Ethnic Origins of Nations*. Londres: Basil Blackwell.
- Soltow, L. y E. Stevens
1981 *The Rise of Literacy and the Common School: A Socioeconomic Analysis to 1870*. Chicago: Chicago University Press.
- Street, B.
en prensa *Literacy, Power and Ideology*.
1993 *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
1988 «Literacy Practices and Literacy Myths», en Saljo, R. (ed.). *The Written Word: Vol 23. Studies in Literate Thought and Action*. Berlin: Springer Verlag.
1985 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. y N. Besnier
1994 «Writing and the Consequences of Literacy», en Ingold, T. (ed.). *The Encyclopedia of Anthropology*. Londres: RKP.
- Tannen, D.
1982 *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tannen, D.
1985 «Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse», en Olson, D. et al (eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teale, W. y E. Sulzby
1987 «Literacy Acquisition in Early Childhood: The Roles of Access and Mediation in Storybook Reading», en Wagner, D. (ed.). *The Future of Literacy in a Changing World*. Nueva York: Pergamon.

Varenne, H. y R. McDermott

- 1983 «Why Sheila Can Read: Structure and Indeterminacy in the Structure of Familial Literacy», en Schieffelin, B. y P. Gilmore (eds.). *Ethnographic Perspective in the Acquisition of Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.

Weinstein-Shr, G.

- 1991 «Literacy and Social Process: A Community in Transition», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G.

- 1985 «Preschool Literacy-Related Activities and Success in School», en Olson, D. et al (eds.). *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. (ed.).

- 1981 *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. White Plains, NJ: Sharpe.

Yin-yeo Ko, D.

- 1989 «Toward a Social History of Women in Seventeenth Century China». Tesis doctoral sin publicar, Stanford University.

La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación*

Roz Ivanič
Wendy Moss

El trabajo de Barton e Ivanič (1991), *Writing in the Community*, ha reexaminado la comprensión cultural de la literacidad como monolítica y autónoma, y ha examinado prácticas de escritura dentro de los contextos de la comunidad. Un descubrimiento fundamental de quienes estudian la escritura en la comunidad es que la escritura en la vida cotidiana es diferente, en muchas maneras, de la que se practica en las clases de inglés tradicionales. Esos estudiosos han aportado también una manera más compleja de pensar la escritura: esta es una serie de prácticas que incluyen objetivos, procedimientos, procesos y estrategias, maneras de aprender a escribir, sentimientos hacia la escritura, actitudes hacia ella, así como también la forma física que esta toma. En este artículo nos interesa ver cómo esta información sobre las prácticas de la escritura en comunidades particulares puede ser usada por los educadores.

Queremos reconocer desde el principio que no hay una distinción clara entre «comunidad» y «escuela». En primer lugar, las instituciones educativas son en sí mismas «comunidades», y las áreas de estudio («disciplinas» en la educación superior) son diferentes entre sí (ver Jolliffe 1988, con respecto a estudios recientes de comunidades de escritura académica). Una importante lección que los educadores pueden aprender de los estudios de escritura en la comunidad es reconocer el papel del contexto social en la escritura, tanto si ese contexto es la vida cotidiana, el trabajo, o la comunidad educativa como tal (ver Bloome 1987b; Odell 1985 y Rose 1988, para más debates sobre este tema). En este artículo, sin embargo, no usamos la palabra *comunidad* para referirnos al dominio educativo, puesto que nuestro propósito es distinguir este de los otros. Nos centraremos en la manera en que la enseñanza de la escritura en la escuela (o en la universidad) puede tomar en cuenta los hallazgos sobre la escritura fuera de la escuela.

* Versión original «Bringing Community Writing Practices into Education», en Barton, David y Roz Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. Londres: Sage. 193-223. 1991. Copyright (c) 1991 por Sage. Publicado con el permiso de Sage Publications, Inc. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz.

Otro aspecto complejo es que la escritura puede ser *impuesta* o *autogenerada* tanto en la escuela como fuera de ella. Estos términos precisan una explicación. Hay una escritura para la cual el estilo y el rango de contenido permisible es establecido por las instituciones sociales («literacidad impuesta»), y hay otra que parte de nuestras propias necesidades, intereses y propósitos, en la cual somos libres de adoptar nuestros propios contenidos y estilos («literacidad autogenerada»). Esta distinción puede aplicarse a los propósitos de la escritura, a los significados expresados en ella, las convenciones de la escritura, los procesos de escritura y los criterios para su evaluación. En la vida cotidiana en la casa, el trabajo y la comunidad, mucho de lo que se escribe es autogenerado, pero la mayoría de la gente se enfrenta a muchas tareas de escritura impuesta, como llenar formularios. Estas son por lo común parte de la burocracia que rodea el mundo del empleo, los servicios de salud, el cobro de impuestos, el hecho de ser un consumidor, etc. (Barton 1991 también menciona este aspecto). La escritura impuesta es muy común también en la educación, donde los profesores enseñan cómo escribir, sobre qué, cómo y qué se considera una buena escritura.

Esta distinción puede polarizarse, y de hecho ha sucedido en debates recientes sobre la enseñanza de la escritura (para más información véase, por ejemplo, Bartholomae 1985, Delpit 1986 y Martin 1989.) Algunos educadores creen que deben enfocarse en la escritura impuesta, tratando de preparar a los estudiantes para saber defenderse dentro del sistema. Otros reconocen el valor de la escritura autogenerada y se centran exclusivamente en ella, corriendo el riesgo de no capacitar a los estudiantes para lidiar con la escritura impuesta cuando deban hacerlo.

En este artículo mantendremos la idea de que la escritura en la comunidad (como la definimos anteriormente) puede hacer una contribución muy importante a la educación. Muchos educadores ya se toman en serio esta idea. Algunos se centran en introducir la lengua de la comunidad en la enseñanza de la escritura (por ejemplo, Heath 1983, Richmond 1982 y Schwab y Stone 1987). Otros, en introducir en las lecciones de escritura temas sociales candentes de la comunidad de los estudiantes (Moll y Díaz 1987, National Writing Program 1990).

No estamos cuestionando la suposición general de que las instituciones educativas tienen algo que ofrecer. Nuestra pregunta es: ¿cómo las instituciones educativas contribuyen, en vez de restarle valor, a la experiencia de la gente con la escritura en la comunidad? Esto nos lleva a otras preguntas relacionadas: ¿cómo puede la educación estimular la escritura autogenerada? ¿Qué debe hacer la educación con respecto a la escritura impuesta, que

ocupa gran parte de la experiencia de escritura de la comunidad? ¿Cómo la educación puede darles a las personas acceso a la escritura prestigiosa de la escuela, sin que luego se convierta en otra imposición? ¿Cómo pueden los educadores cuestionar la preponderancia de la literacidad escolar y basarse en prácticas de literacidad comunitarias? Sugeriremos que los educadores pueden asumir una visión «descriptiva» o «crítica» de los diferentes tipos de escritura y que la visión crítica aporta una manera significativa de integrar la escritura «autogenerada» y la «impuesta».

En la primera sección compararemos el punto de vista descriptivo y el punto de vista crítico de las prácticas de escritura comunitaria. En la segunda sección, compararemos diferentes relaciones entre la educación y la comunidad. En la tercera, presentaremos tres estudios de caso desde nuestra propia experiencia en la educación básica para adultos, lo cual esperamos que sea relevante para quienes trabajan en la enseñanza obligatoria. En la cuarta parte, haremos un resumen de cómo una comprensión de la escritura de la comunidad puede contribuir a la enseñanza de la escritura, y cómo una visión crítica de la lengua y la literacidad puede apoyar una pedagogía creativa y dinámica para todas las edades.

Visiones descriptiva y crítica de la escritura en la comunidad

Explicaremos aquí lo que queremos decir con asumir una visión descriptiva o crítica de la escritura en la comunidad, pues creemos que una visión crítica ofrece un mejor fundamento para la práctica educativa. Halliday (1970) y Hymes (1974) abrieron los ojos de los lingüistas al hecho de que la lengua varía de acuerdo con el contexto. Esta observación llevó al estudio de diferentes tipos de habla (con frecuencia llamados «registros» o «géneros») y a la noción de que ciertos tipos de lengua son apropiados en ciertos tipos de contextos. Estos conceptos son centrales a la lingüística moderna y relevantes para la educación. Por ejemplo, el creciente movimiento de «conciencia sobre la lengua» en Gran Bretaña asume esta perspectiva. Sin embargo, existen dos maneras de pensar sobre el contexto, el registro y lo que se considera apropiado: un acercamiento «descriptivo» y un acercamiento «crítico».

Una perspectiva «descriptiva» de la lengua representa la variedad, lo apropiado y el registro como si fueran incuestionables e incambiables, lo que sugiere que de alguna manera es natural y justo que estas diferencias existan. La interpretación educativa de este modelo es «normativa»: es decir, la gente tiene que aceptar las cosas como son y acomodarse a la norma. Desde esta

perspectiva, el desarrollo del lenguaje consiste en adquirir tantos registros como sea posible. Muchos educadores creen que, de alguna manera, es correcto e inevitable que ciertos tipos de lenguaje tengan estatus, y hacen todo lo posible por ofrecerles a los estudiantes acceso a ellos. El lamentable resultado de esto es que, cuando a algunos estudiantes les va menos bien que a otros, se les culpa a ellos, no a los inflexibles valores de las instituciones educativas. El fracaso parece ser solo producto de la responsabilidad individual («no es lo suficientemente inteligente», «se porta mal», «no asiste a clases», «pudo esforzarse más»). De esta manera, la literacidad se usa para escoger a los grupos dominantes, de modo que accedan a las recompensas sociales con el pretexto de la «igualdad de oportunidades». Esto pasa por alto el hecho de que este esfuerzo está fuertemente inclinado a favor de unos y en detrimento de otros. Quienes entran al sistema educativo con una formación y procedencia de mayor estatus tienen ya una base dentro de las formas lingüísticas prestigiosas, y esta continuidad entre la escuela y el hogar les posibilita controlar más fácilmente las prácticas de escritura de la escuela.

Un punto de vista descriptivo de la diferencia entre la escritura en y fuera de la escuela argumentaría que no es apropiado usar las prácticas de escritura de la(s) comunidad(es) local(es) en la escuela: el contexto educativo exige unas convenciones específicas para escribir, propósitos específicos de escritura y tipos de escritura, maneras específicas de aprender a hacerlo y criterios específicos para una escritura exitosa (medidos frecuentemente a través de pruebas y enfocados en aspectos fácilmente cuantificables, como la ortografía estándar y las convenciones gramaticales). Estos criterios son con frecuencia muy diferentes de las prácticas de la mayoría de las comunidades que se sirven de la escuela. Este acercamiento devalúa las prácticas de la comunidad, implicando que son inapropiadas donde realmente importa: en la escuela.

Con «perspectiva crítica» queremos referirnos a una visión del lenguaje que representa la variedad, lo apropiado y el registro como elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio. Los lingüistas y educadores críticos son explícitos acerca de la diferencia de estatus entre los diferentes tipos de lenguaje y se cuestionan por qué prácticas distintas se consideran apropiadas en contextos diferentes. Reconocen que todas las convenciones del lenguaje tienen una historia y que algunas de ellas se han establecido porque han sido usadas por gente influyente de diversa índole. Los lingüistas críticos creen que el lenguaje está en constante flujo: los registros pueden mezclarse, las reglas sobre lo apropiado pueden ser cuestionadas y eventualmente cambiadas (véase, por ejemplo, Fairclough 1989).

Los educadores críticos comienzan por valorar las prácticas lingüísticas de las diferentes comunidades de donde vienen los estudiantes. Reconocen que las prácticas del lenguaje y de la literacidad de algunas comunidades tienen menos estatus que las de otras, y que esto es una función del poder y estatus de grupos particulares y de la negación del estatus a otros. En lo que concierne a la escritura, ello significa que las prácticas de escritura de la comunidad no debieran descartarse en la escuela. Las prácticas de la escuela pueden y tal vez debieran cambiar mediante el contacto con las comunidades de donde vienen los estudiantes. Un educador crítico admitiría y cuestionaría el hecho de que las prácticas de escritura de la comunidad tienen un estatus inferior que las de la escuela. Heath (1983: 369) promueve esta idea al final de *Ways with Words*:

A menos que las fronteras entre las aulas y las comunidades puedan romperse y se estimule el flujo de patrones culturales entre ellas, las escuelas continuarán legitimando y reproduciendo las comunidades que controlan y limitan el progreso potencial de otras comunidades y que permanecen desconectadas de otros valores y modos de vida.

Una perspectiva crítica del lenguaje también tiene en cuenta las diferencias de estatus y de acceso entre lenguaje oral y escrito. La escritura es una forma secundaria: una cantidad mucho menor de personas necesita o adquiere más que unos cuantos tipos de escritura. La mayoría de los tipos de escritura ha sido desarrollada por un sector relativamente pequeño de la población para sus propios objetivos, usando su lenguaje y diseminándolo a través de los medios que controlan. Es mucho más difícil desarrollar sustancialmente estas prácticas de escritura fuera del contexto donde se originaron. Los educadores críticos reconocen que las prácticas de escritura generalmente valoradas en la escuela y el trabajo no son accesibles de forma igual para todos: para quienes pertenecen a determinados grupos sociales son más fáciles de adquirir que para otros. Una perspectiva crítica de la literacidad reconoce que

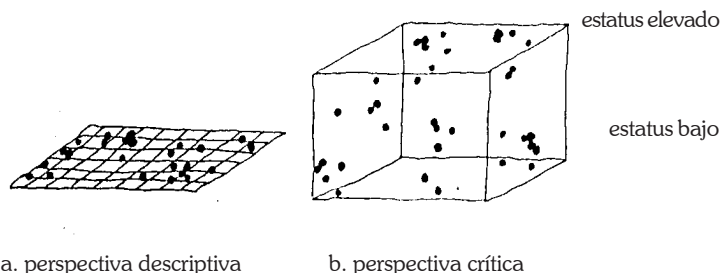
[la cultura hegemónica es] la única cultura que opera como tal a través de la literacidad –la construcción misma de una lengua nacional estándar pertenece a una élite letrada. El mismo proceso de lectura y educación la difunde, incluso sin intención de hacerlo (Hosbawm 1978, citado en Graff 1979: 35).

Finalmente, la conciencia crítica del lenguaje reconoce el significado simbólico de la literacidad enseñada en la educación formal y lo distingue de la escritura cotidiana. Cook-Gumperz argumenta que, desde el siglo XIX, la literacidad se ha convertido en algo con base en la escuela más que una habilidad popular y una manera de medir y evaluar otras habilidades. Los estilos descontextualizados de escolarización han devenido sinónimos de «literacidad», que es neutra, estandarizada y medible, en contraste con literacidades más plurales que existieron a principios del XIX en Gran Bretaña y los Estados Unidos.

La literacidad escolar fue, de este modo, diferenciada de los usos cotidianos de la literacidad. Lo que se enseñaba a través de la literacidad escolar dejó de ser parte de la cultura local común, de modo que la gente común tuvo menos control sobre sus propios productos culturales (Cook-Gumperz 1986: 31).

Esto se refleja en lo que Street y Street (1991) llaman «la pedagogización de la literacidad»: la manera en que los padres están desesperados por darles a sus hijos una ventaja en la escuela, comprándoles juguetes y haciendo juegos que tratan a la palabra escrita como un objeto en vez de como una herramienta. La definición que la escuela da de literacidad se filtra en la vida cotidiana.

Figura 1
Representaciones de las perspectivas «descriptiva» y «crítica»
de las variedades de la lengua



La «literacidad escolar» es el medio a través del cual la gente es evaluada y gana acceso a trabajos y calificaciones. Aunque la escritura cotidiana fuera de la escuela tiene la función primaria de comunicar, frecuentemente la

gente sufre humillaciones —interna o externamente impuestas— por causa de una escritura que puede comunicar su mensaje perfectamente, pero que contiene errores ortográficos o de puntuación. La mentalidad de quitar puntos por errores de ortografía y puntuación perdura, después de la escuela, en todos los sectores de la sociedad. Ortografía y puntuación inciertas, y el hecho de «escribir como se habla» son vistos como símbolos de falta de educación y de valor. El significado simbólico de la escritura, como la necesidad práctica de escribir, pueden ser responsables de que muchas personas se acerquen a los grupos de educación de adultos para mejorar sus habilidades para escribir. Esta distinción entre los «significados» *versus* los «usos» de la literacidad es confirmada por el estudio de Levine (1986) sobre el desequilibrio entre los requisitos de literacidad para trabajar en una fábrica de Nottingham y las exigencias reales del puesto. Las culturas occidentales valoran más a los que pueden escribir que a los que no pueden, lo mismo si necesitan o no la escritura en sus vidas. Como dijo un ex estudiante con dificultades ortográficas, «la gente quiere *ser capaz* de escribir, no quiere necesariamente *escribir*». Los educadores críticos necesitan confrontar esta anomalía y no ocultarla.

La diferencia entre la perspectiva descriptiva y la crítica puede caracterizarse como la diferencia entre el modelo bidimensional y el tridimensional en la figura 1. La descriptiva es un modelo bidimensional de la lengua que coloca los diferentes tipos en posiciones fijas, en las que aquellos que comparten características similares se agrupan juntos, los que son similares en algunos aspectos pero no en otros se colocan de manera adyacente, y los que son disímiles se ubican aparte (ver figura 1a). El resultado es una especie de «abigarrado mosaico lingüístico», que implica que todos los tipos de lenguaje son iguales. Esto puede ser lingüísticamente correcto, pero es socialmente ingenuo.

El modelo tridimensional añade la dimensión del estatus (ver figura 1b) y no representa a todas las lenguas como iguales sino que, explícitamente, muestra cómo algunas son altamente valoradas en una cultura y otras no. En lo que concierne al desarrollo del lenguaje, las variantes más prestigiosas son más accesibles para aquellos que tienen procedencia de mayor estatus. Las variantes de una lengua no son fijas, y están sujetas a cambio en su cercanía entre sí y en su estatus relativo. Cuando esta perspectiva de la lengua subyace a la educación, ayuda a los profesores y estudiantes a entender por qué el aprendizaje de una lengua es tan difícil para algunos, y estimula a todos a actuar en pro del cambio.

Comunidad, escritura y educación

En esta sección compararemos la escritura en cuatro escenarios, cada uno de los cuales representa una relación diferente entre la educación y la comunidad. Donde sea posible, pondremos ejemplos del libro de Barton e Ivanič (1991) y esbozaremos el papel de la escritura en cada caso. La tabla 1 sugiere algunas características claves de los cuatro escenarios que analizaremos. Hemos seleccionado los rasgos enumerados en la columna izquierda de la tabla para ofrecer una caracterización amplia de la escritura y resaltar los contrastes entre dichos escenarios.

Tabla 1
La escritura en las comunidades y en los escenarios educativos

	1. La escritura en las comunidades	2. La escritura en la educación formal	3. La escritura en la educación autodidacta	4. La escritura en la educación comunitaria
Propósito de la escritura	Impuesta y autogenerada	Impuesta por el profesor	Autogenerada	Discutida y autoseleccionada
Situación	Insertada en la vida cotidiana	Descontextualizada	Creada por los escritores	Simulada
Leída por	El que la recibe	El profesor	Los miembros del grupo	Profesores y otras personas
Proceso de escritura	Pocos borradores Uso de redes	Usualmente un borrador, competitiva	Muchos borradores; a veces valorativa	Discutida y autoseleccionada
Criterios de éxito	Si alcanza sus propósitos	Normas estandarizadas	La satisfacción de los escritores	Acordados por los estudiantes
Intención educativa	X	✓	✓	✓

Escritura en las comunidades

La columna 1 representa la escritura tal y como es descrita en muchos capítulos de Barton e Ivanič (1991): cuando no hay una intención educativa manifiesta (aunque con frecuencia implica aprendizaje incidental para los

participantes, niños o adultos). Esta es la escritura en Lancaster, en el Reino Unido (Barton y Padmore 1991), en la comunidad amish en Lancaster, Pennsylvania, Estados Unidos (Fishman 1991), y en la comunidad hispana de Toronto, Canadá (Klassen 1991).

Se caracteriza por el hecho de que está motivada por las necesidades e intereses cotidianos de las personas. Una parte de ella es en respuesta a las exigencias «impuestas» de la burocracia, otra parte es para objetivos «autogenerados». La escritura está inserta en otras actividades en vez de ser una actividad separada. En otras palabras, la gente escribe para lograr algo importante en sus vidas, no solo para escribir bien (aunque muchos pueden desear esto también). Un aspecto importante en muchos ejemplos de escritura de la comunidad (ver, por ejemplo, Howard 1991, Gregory 1991) es que las situaciones y experiencias de la gente pueden ser expresadas y valoradas: esta es escritura autogenerada en vez de impuesta y discute temas que preocupan a quienes escriben. La gente pone la literacidad en función de sus propios usos culturales. La escritura es la comunicación de lo conocido y lo familiar a audiencias reales, no es una «escritura para el profesor».

Los procesos de escritura pueden convertirse en reales e importantes: hacer el borrador, discutir, editar, pasar a máquina y presentar. La escritura deviene parte de un espectro de procesos más abarcadores: llegar a la persona correcta, alcanzar los medios de prensa, telefonar, negociar con la imprenta. La escritura de la comunidad es cooperativa y al mismo tiempo individual. En la acción comunitaria, por ejemplo, una o dos personas pueden asumir la responsabilidad de las tareas escritas de un grupo, teniendo en cuenta lo que el resto del grupo aconseja sobre lo que debe decirse.

Finalmente, la escritura de la comunidad se mide en términos de su efectividad para alcanzar los objetivos que se trazó. Por ejemplo, una carta «mala» es aquella en la que no resulta claro lo que el escritor quiere que el lector haga, o que enoja al lector en vez de lograr su ayuda o servicio. Un formulario «mal llenado» se regresa porque no se puso toda la información requerida. La escritura en la comunidad es «mala» o «buena» si funciona, no porque el profesor la haya evaluado con una B+ o una D.

Estas son observaciones generales, pero es importante no generalizar demasiado sobre qué es la «escritura de la comunidad». Un tema de Barton e Ivanič (1991) es que hay muchas comunidades diferentes y por tanto muchas literacidades diferentes, aunque no son literacidades separadas. Este supuesto podría tener el efecto normativo de encerrar a la gente dentro de una u otra serie de prácticas escriturarias. En nuestra compleja cultura, las diferentes literacidades se superponen. Personas que parecen pertenecer a

una comunidad de escritura reconocible pueden, en efecto, tener conocimiento pasivo y comprensión de otras. Los individuos pueden pertenecer, al mismo tiempo, a muchas comunidades de escritura: «horizontalmente», de acuerdo, por ejemplo, con geografía, clase, o raza y, «verticalmente», por membresía institucional, social, laboral, de estudio y comunitaria. Una persona puede, por ejemplo, tener un hijo en la escuela, trabajar en un banco y ser miembro de la asociación local de arrendatarios, y cada situación exigirá diferentes prácticas de escritura. Al mismo tiempo, esa persona puede escribir postales de Navidad, notas para recordar algo y cartearse con la familia. En la escuela pudo haber adquirido algún dominio de estos estilos de escritura, pero pudo haber aprendido mucho sobre ellos desde que dejó la escuela. No existe evidencia de hasta dónde la escritura descontextualizada de la escuela es transferible a estos otros dominios. Más adelante debemos considerar hasta qué punto la escritura en el entorno educativo puede reflejar el rango de posibles literacidades que la gente puede enfrentar más allá de la escuela.

Otra dimensión importante de la escritura fuera de la escuela es que, aunque Gran Bretaña es una sociedad «letrada», mucha gente tiene poca necesidad de escribir en su vida cotidiana. En nuestra experiencia en comunidades y en educación para adultos, mucha gente ha escrito muy poco desde que dejó la escuela, quizás una firma en una tarjeta, una lista de compras o de tareas para recordarlas mejor, y el nombre y la dirección en un formulario. Puede que las personas de este grupo no tengan mucha confianza en su habilidad para escribir como consecuencia de la falta de práctica. La escritura adquiere importancia solo en circunstancias excepcionales, cuando se lidia con la burocracia, por ejemplo. Dentro de las familias, con frecuencia hay alguien que es «el escritor» y que se encarga de muchas tareas de escritura en el dominio público. En familias donde la generación más antigua ha llegado a Gran Bretaña en la adultez, uno o más de los niños tomarán por lo común esta función. Obviamente, es posible no escribir mucho y no sentir esto como una «incapacidad» crónica, como algunos comentaristas sobre literacidad en sociedades industrializadas parecen pensar inevitablemente. Levine ha notado la presencia de subculturas en las que se evita sistemáticamente la literacidad, y sugiere que el apego a «valores orales» puede reflejar un rechazo de la escolarización y su cultura y estándares (Levine 1986: 191).¹ La relevancia de esto es que «reflejar la comunidad en la escuela» no es un

¹ Esta descripción proviene de un informe de ACACE publicado en 1979 y que describe a la gente que tiene dificultades con las habilidades de literacidad como «una población oculta y mayormente frustrada, cuya vida les ha enseñado a mantener la cabeza baja y a no esperar mucho» (ACACE 1979).

asunto fácil, puesto que para muchos niños el tipo de escritura continua que la escuela demanda tendrá pocas repercusiones en la casa.

Más aún, mientras las comunidades practican y se identifican con registros y variedades alternativos de lenguaje oral (a pesar del predominio de variedades prestigiosas en el sector público), hay poca oportunidad para que las comunidades desarrollen y practiquen estilos y convenciones de escritura alternativas, en consonancia con sus variedades de habla y que sirvan a sus propósitos. Para los adultos que escriben (una parte muy pequeña de estas comunidades) es bastante difícil diseminar su escritura y establecer así una base firme para culturas alternativas de escritura. Esto se debe a que la publicación es controlada por los grupos de cultura dominante. Los nuevos escritores, por consiguiente, deben usar las convenciones de la escritura de los grupos dominantes, puesto que hay pocos modelos alternativos por seguir. En este contexto, resulta de gran importancia un acercamiento crítico a las convenciones existentes e identificar quiénes tienen acceso a ellas.

En resumen, existe una percepción general en la cual la escritura en la escuela difiere de la escritura en la «vida real», pero la escritura fuera del sistema educativo está llena de contradicciones. Tiene un propósito, pero con frecuencia equivale a responder a objetivos impuestos por las burocracias públicas. Las prácticas de escritura de varias comunidades interconectadas son diferentes de la mayoría de prácticas escolares pero también son diferentes entre ellas. Los criterios de la escuela para evaluar el éxito, como una letra clara, ortografía correcta y uso de cultismos, se aplican muchas veces fuera de la escuela, incluso cuando no son esenciales para la tarea. Allí donde los miembros de la comunidad quieren aceptar «el sistema», la escritura puede empoderar, a pesar de que muchas veces no tienen manera de conservar sus identidades al ser absorbidos por las prácticas existentes. Mientras más comprendemos estas contradicciones, advertimos que las prácticas de escritura en la educación tradicional están también ubicadas en su contexto y su historia: son diferentes de otras pero no incuestionablemente superiores.

La escritura en la educación tradicional

La columna 2 describe a la «educación tradicional», tal y como era hace veinte años en casi todas partes y donde las comunidades de las cuales venían los estudiantes no eran consideradas. Los propósitos de la escritura eran sobre todo «impuestos», no «autogenerados». Escribir en las clases de inglés tenía como objetivo aprender a escribir —un fin en sí mismo—; escribir

en las otras clases perseguía mostrar lo que se había aprendido sobre una materia determinada. Escribir era una actividad aislada y competitiva en la que los estudiantes producían un texto para ser leído y corregido por su profesor. La ortografía, la puntuación y la gramática estandarizadas eran los criterios principales para la evaluación. Esta escritura usaba el lenguaje de los grupos culturales dominantes y era relativamente fácil de adquirir para los niños de esos grupos. Como la escritura es fácil de reunir y examinar, se convirtió en la forma de «discriminar» entre los niños a la hora de los exámenes. Esto provocó la separación de una élite bajo la máscara de la «igualdad de oportunidades».

En el párrafo anterior, hemos usado con optimismo el tiempo pasado, pues sabemos que el clima ha cambiado en muchos lugares. Ha habido un Proyecto Nacional de Escritura (*National Writing Project*) en los Estados Unidos y en el Reino Unido donde se ha estado a la vanguardia de aproximaciones más novedosas a la enseñanza de la escritura, el énfasis en el propósito, el contexto y los lectores. Sin embargo, los sistemas de evaluación y los libros de texto parecen mantener filosofías fuera de época, y resulta muy fácil para los profesores volver a los moldes tradicionales. Uno de nuestros objetivos en este artículo es volver a señalar los peligros de que los educadores limiten sus esfuerzos al contexto de la escuela. El otro, es sugerir vías para que la escritura en el sistema educativo pueda ser desmitificada para quienes la ven como algo no familiar.

La escritura en la educación autodidacta

La columna 3 representa la escritura en la especie de educación autodidacta colectiva documentada por Gregory (1991) y Howard (1991). Aquí la educación surge de las necesidades de la comunidad, abriendo nuevos objetivos y oportunidades más allá de las percibidas a primera vista. Las publicaciones de la comunidad, tal y como las describe Gregory, muestran la importancia de los significados basados en la experiencia comunitaria: significado «autogenerado»² contra significado «impuesto». En una escritura de este tipo, los escritores crean significado y no reproducen el significado «objetivo».

² El término de Gregory es significado derivado. Usamos el término significado autogenerado porque vemos una fuerte conexión entre la idea de Gregory de significado «derivado» y la idea de Barton de propósitos «autogenerados». Ambos autores se refieren a los impulsos que provienen de los propios escritores y no de alguna autoridad externa.

El estímulo para que esto ocurra viene muchas veces de una necesidad de publicar, pero puede provenir de otras formas de acción. A veces los miembros de una comunidad invitan a un educador a que los ayude a alcanzar algún objetivo práctico. Los trabajadores de asistencia social en la educación para adultos solicitan con frecuencia este tipo de relación. Aprender a escribir no tiene necesariamente que ocurrir en instituciones educativas.

Aquí los miembros del grupo determinan el propósito de la escritura. La «educación autodidacta colectiva» crea un rango de situaciones reales de escritura que los profesores tendrían que fabricar. Si los miembros del grupo escriben en respuesta a demandas «impuestas», es porque así lo decidieron. Típicamente mucha de su escritura es autogenerada y cooperativa. No se somete a evaluación, a menos que los miembros del grupo la pidan y para ello establezcan sus propios criterios. Frecuentemente es bastante extensa, incluida la publicación de libros, porque la razón para introducir un elemento educativo es llevar a los miembros del grupo más allá de las exigencias de su vida cotidiana.

El autodidactismo es un ideal, y una de las implicaciones educativas en el libro de Barton e Ivanič (1991) debe ser que, allí donde sea posible, el desarrollo de la escritura debe surgir de la actividad comunitaria. Sin embargo, esto puede ser limitado: una de las razones principales por las que la gente busca una «segunda oportunidad» educativa es que la educación localizada en la comunidad es considerada muchas veces de bajo estatus: no le da a la gente oportunidades para desarrollar el manejo de las convenciones dominantes (Edwards 1986). Tampoco resulta práctica a gran escala, particularmente con los niños: la mayoría de los profesores se encontrarán en el escenario 2, intentando que tenga las características del escenario 4.

La escritura en la educación comunitaria

La columna 4 representa escenarios educativos donde los educadores están tratando de tener en cuenta varios elementos de las prácticas de las comunidades de donde vienen los estudiantes. Esto es común en educación de adultos y comunitaria en el Reino Unido, particularmente en la educación básica para adultos, proyectos de alfabetización voluntarios, y en educación de mujeres en varios escenarios. Está representado en Gardener (1991) y en los ejemplos que ofrecemos más adelante, en la tercera sección, además de parte de la labor de los Proyectos Nacionales de Escritura en el Reino Unido y en los Estados Unidos.

Estos escenarios, típicamente, comparten la mayoría de las siguientes características:

- Los educadores reconocen que la escritura debe estar arraigada en el contexto y tener un propósito y unos lectores reales, aunque por lo general tienen que crear esto artificialmente y usar situaciones simuladas.
- Tratan de tener en cuenta las formas de aprendizaje propias de la comunidad, el conocimiento con base en la comunidad, las prácticas de literacidad de esta, incluyendo cómo la escritura se integra con otras actividades. Muchos grupos de educación básica para adultos incluyen «escritura de la experiencia de la lengua», a partir de cómo la gente habla, permitiéndoles así expresar en forma escrita sus valores, su cultura y las prácticas lingüísticas de sus propias comunidades.
- Tratan de desarrollar en sus clases los procesos de escritura que han sido identificados en la comunidad. Ello incluye eventos de literacidad donde diferentes personas tienen distintos roles y los escritores no tienen que trabajar aisladamente.
- Tratan de restarle importancia a las evaluaciones formales y estimulan a los estudiantes a crear sus propios criterios de éxito.

En el resto de este artículo, exploraremos más las vías en que la educación puede tener en cuenta las prácticas de la comunidad, examinando sus posibilidades y dificultades. En otras palabras, analizaremos lo que implica tratar que el escenario 2 se convierta en el 4. Teniendo en cuenta la distinción entre la perspectiva descriptiva y la crítica, presentaremos algunos ejemplos tomados de la educación secundaria y para adultos. Examinaremos hasta qué punto tienen en cuenta las prácticas de literacidad comunitarias, hasta dónde incorporan una perspectiva crítica y las maneras en que podrían desarrollarse.

El papel de las prácticas de escritura comunitarias en la educación: algunos ejemplos

Resulta importante sustentar con algunos ejemplos concretos la discusión anterior acerca de la escritura en diferentes escenarios. En esta sección, veremos algunos estudios de caso tomados de investigaciones y de libros de texto publicados, y analizaremos en cada caso hasta qué punto la práctica

educativa incorpora las prácticas de escritura de la comunidad y los acercamientos críticos al lenguaje.

Estudio de caso 1: Comparando aproximaciones a la escritura en la educación tradicional y en un curso para mujeres de *Fresh Start* (Nuevo Comienzo) en educación comunitaria.

Este estudio de caso se enfoca en las variadas experiencias de una mujer en el proceso de aprender a escribir en diferentes escenarios. La siguiente cita es de Marie, una estudiante de un curso *Fresh Start*³ para mujeres en un instituto de educación para adultos en el norte de Londres, quien fue entrevistada hacia el final del curso, junto con otras siete mujeres, como parte de una investigación hecha en 1986 (reportada en Moss 1987). Todas las mujeres habían dejado la escuela con poca o ninguna calificación, y desde entonces habían trabajado en empleos rutinarios y mal pagados, con frecuencia a media jornada para poder cuidar a los hijos, y con pocas posibilidades de entrenamiento. Todas habían ido a *Fresh Start* con la esperanza de encontrar «nuevos horizontes» para sus vidas. En las entrevistas, se les preguntó cómo sus experiencias de aprendizaje, y en particular de aprender a escribir, en este curso, podía compararse con sus experiencias en la escuela. En la cita siguiente (en su mayor parte inédita), Marie comenta su experiencia en la escuela, en un curso de secundaria del Certificado General de Educación (CGE), que tomó cuando tenía veintitantos años y luego volvió a tomar en *Fresh Start*:

Creo que para muchas mujeres, fue la corrección de errores lo que las ponía nerviosas: en la escuela se corrigen tus errores. Yo comencé un curso de inglés de secundaria en Cardiff [...] pero tuve que venir a Londres antes de hacer el examen. Después de empezar *Fresh Start*, revisé mi carpeta [...] Estaba llena de marcas con tinta roja. Pero cuando leí los ensayos me di cuenta de que eran muy buenos. Es que solo miraba las marcas rojas y eso era en lo que pensaba.

³ Los cursos con nombres *Fresh Start*, *New Horizons* o *Return to Study*, se han vuelto muy populares en la educación para adultos en el Reino Unido. Normalmente son para adultos con ninguna o poca calificación formal y poca experiencia de estudio desde que dejaron la escuela. Buscan ser un primer paso en la educación para mujeres que quieren entrar en la educación formal y les ofrecen oportunidades de explorar sus potencialidades y de considerar nuevos caminos. Los cursos del Instituto al que Marie asistió son solo para mujeres, a media jornada, e incluyen el cuidado de los niños. Son informales, participativos y ponen énfasis en la discusión grupal. A las mujeres se les pide que compartan sus experiencias y que las empleen como base para aprender. También reciben ayuda con sus habilidades para estudiar.

En este curso [Fresh Start] hemos escrito sobre *nuestras* experiencias: cómo nos sentíamos en la escuela y dónde vivíamos cuando éramos jóvenes. Esto es muy diferente de la escuela, donde el profesor solía decir: «Quiero que escriban sobre sus vacaciones» (nosotras no teníamos vacaciones) o «Escriban sobre el río» [...] no te enseñaban cómo escribir [...] no te decían que lo hicieras por partes, que primero se hace un plan. Solo tenías que sentarte allí con una hoja en blanco y escribir. Hasta que fui al curso, escribir una carta era casi imposible para mí [...] sentía pánico. ¿Qué voy a escribir? ¿Qué cosa de lo que hago puede ser interesante para los demás? Pero una vez que planificas la escritura, esta fluye. He escrito cartas ahora [...] y he disfrutado al leerlas y al pensar: «escribí esa carta y no fue difícil».

En este fragmento, Marie atribuye ciertos problemas a los acercamientos tradicionales a la enseñanza de la escritura y señala cómo se sentía inferior y excluida por las prácticas escriturales de la escuela. Al mismo tiempo podemos notar aproximaciones en el curso *Fresh Start* que le permitieron desarrollar confianza en su habilidad para escribir y que parecen corresponder a muchos elementos de las «prácticas de escritura comunitarias» a las que nos hemos referido.

1. En la escuela, Marie no era capaz de inspirarse en sus propias experiencias para escribir: los temas (por ejemplo, «las vacaciones») le eran ajenos y no reflejaban su experiencia cotidiana como mujer negra joven de la clase trabajadora que vive en un ambiente urbano. Eran temas «impuestos», no «autogenerados». Por el contrario, en *Fresh Start*, fueron precisamente las experiencias de su vida las que servían de base y de punto de partida de su escritura.
2. «Estaba llena de marcas con tinta roja», comenta Marie, y luego: «Es que solo miraba las marcas rojas y eso era en lo que pensaba.» Podemos suponer que las marcas rojas eran «errores» de ortografía, puntuación, gramática del inglés estándar, y sintaxis. Tradicionalmente, los cursos de inglés que se enseñan en la escuela y en CGE asumen estos criterios como los que determinan una escritura exitosa. El hecho de marcar los errores de la escritura de Marie le hizo perder la confianza en sí misma como escritora (como también le ocurrió a otras mujeres). En *Fresh Start*, por el contrario, las mujeres notaron el hecho de haber recibido comentarios positivos y constructivos de sus tutores, quienes trataron su escritura como comunicación, no como una prueba de rendimiento: «[La tutora] me ofrecía confianza porque encontraba mis

- escritos interesantes y eso me sorprendía al principio», comentó otra mujer del mismo curso (Moss 1987: 24).
3. Marie comenta: «No te enseñaban cómo escribir, se suponía que tú supieras.» En la educación tradicional, gran parte del proceso de escritura —construcción, organización, bosquejo, edición y corrección— no se enseñaba. Aquellos para quienes su origen cultural y su uso del lenguaje correspondían a los de la escuela, podían adquirir satisfactoria e inconscientemente las habilidades para producir una prosa expositiva descontextualizada. Aquellos cuyos antecedentes lingüísticos no se correspondían tanto, lo encontrarían mucho más difícil. Estos procesos se enseñaban explícitamente en *Fresh Start*. Una mujer recuerda haber dicho, con un poco de amargura, después de una sesión de estudio de estas habilidades: «¿Por qué no lo hicimos antes? Es tan sencillo. Si lo hubiéramos sabido cuando éramos más jóvenes podríamos haber hecho tanto» (Moss 1987: 24).
 4. En la educación tradicional, la escritura era una actividad aislada, individual, era «para el profesor». En *Fresh Start*, las mujeres compartían sus escritos con todo el grupo: escribían para una «audiencia», no como una forma de evaluación. Además, la tutora las animaba a intercambiar ideas y a entregarle los borradores para recibir comentarios, proceso comparable al «trabajo en redes», que hemos identificado como una práctica de escritura de la comunidad.

En este estudio de caso hemos visto cómo las prácticas tradicionales de escritura de la escuela excluyeron a Marie de esta actividad. En el próximo ejemplo, veremos cómo otra área de la educación comunitaria —educación básica para adultos y publicaciones comunitarias— también se inspira con éxito en las prácticas de escritura comunitarias en el proceso de enseñar a escribir.

Estudio de caso 2: Literacidad adulta en la educación comunitaria

Este es un estudio de caso de educación comunitaria que también usa las prácticas de escritura de la comunidad como la base para aprender y confirma el valor educativo de la publicación comunitaria, según explora Gregory (1991). Al mismo tiempo, demuestra los problemas de la perspectiva simplista según la cual llevar a la educación las prácticas de escritura de la comunidad significa concentrarse acríticamente en las habilidades cotidiana-

nas de una escritura de «supervivencia» —llenar formularios, escribir cartas etc.—, lo que generalmente se conoce como *literacidad funcional*.

Este estudio de caso es tomado de *Language, Writing and Publishing: Work with Afro-Caribbean Students* (Schwab y Stone 1987). Julia Clarke habla sobre el trabajo con Isaac Gordon, autor de «Going Where the Work Is» (publicado por Centerprise), relato autobiográfico de las experiencias de Isaac al venir al Reino Unido desde el Caribe y que escribió dictándose a su tutor (método comúnmente llamado «aproximación a la experiencia del lenguaje»).

Quando empecé a trabajar con Isaac él solo podía leer su propio libro con incentivos frecuentes, no podía escribir sin ayuda una simple carta y, aparte de escribir su nombre y dirección, no podía llenar con confianza un formulario oficial. Me preguntaba si alguna parte de su obra «más importante» había sido descuidada cuando Isaac estaba en el proceso de editar y publicar su libro. Nos lanzamos a trabajar con formularios, cartas, lectura de cuentas de electricidad, estrategias para conocer la ortografía y una serie de «habilidades de supervivencia» [...] continuamos usando la aproximación a la experiencia del lenguaje hasta que Isaac fue capaz de construir palabras escritas para expresar sus opiniones y sentimientos por sí mismo [...]

Durante este tiempo me di cuenta gradualmente de cuánto Isaac había ganado desde la experiencia anterior de dictar y publicar un libro. Veía la literacidad como comunicación con la gente, más allá de responder meramente a las demandas de nuestra sociedad llena de formularios. En la evaluación que él mismo hace de su progreso, Isaac no menciona las habilidades funcionales que yo había visto como «más importantes», sino que enfatiza sus logros, que son producto directo de la publicación «*Going Where the Work Is*».

Julia cita como ejemplos de esos logros el que Isaac lea su libro en almuerzos, la petición de un profesor de la escuela Brixton de que hablara en su clase sobre su vida en Jamaica, y mantener correspondencia con personas que le han escrito sobre su libro y con sus viejos amigos de Jamaica, a quienes anteriormente les escribía a través de su esposa. Después escribió otro libro, esta vez sin recurrir a un tutor que sirviera de amanuense, sino completamente él mismo.

La educación comunitaria en el Reino Unido, como se ve en el ejemplo anterior, muchas veces parte en su práctica de los puntos fuertes de la publicación comunitaria y de la educación autodidacta colectiva a las que Gregory hace referencia —proveyendo, por ejemplo, historia oral, talleres de escritura,

o una base para las publicaciones comunitarias. Esta es una escritura autogenerada, genuinamente basada en la comunidad, cooperativa (a la gente se le estimula a que comparta sus ideas y sus escritos) y con un propósito: los escritos encuentran su público mediante textos impresos, exhibiciones, etc. Esta escritura ofrece una oportunidad genuina para que los estudiantes expresen sus propias maneras de hablar y su cultura.

Al mismo tiempo, Julia, la tutora, expresa su preocupación con respecto a que Isaac debería estar aprendiendo literacidad funcional para adultos, en la que se hacía mucho énfasis al principio del movimiento de literacidad para adultos en la Gran Bretaña. Sin embargo, esta escritura está determinada por el dominio público e impone a los escritores su propio lenguaje y estructura: no parte de la vida y las experiencias de la gente. Para muchos estudiantes, es una parte importante en las tareas de la literacidad para adultos, y necesita ser contextualizada en las situaciones y los procesos en los que está inserta. *Working Together: An Approach to Functional Literacy* (ALBSU 1987) aporta buenos ejemplos de cómo poner en práctica este principio. La historia de Isaac ilustra cuán opresivo puede ser encerrar a los estudiantes solamente en esta forma «impuesta» de escritura.

Finalmente, este es un ejemplo de educadores que adoptan la perspectiva crítica hacia la escritura. En otro lugar de *Language, Writing and Publishing*, Schwab y Stone (1987) describen cómo una *conciencia crítica del lenguaje* era parte del programa del Hackney Reading Centre. Al igual que en su primer libro, Isaac analizó completamente el sentido de la escritura en el inglés de Jamaica y en el inglés británico estándar y las relaciones con estatus y poder. Optó por aprender y en su segunda novela adoptó la variedad estándar. Gregory señala que los beneficios de la publicación comunitaria son enormes, pero que la educación basada en la experiencia personal solo llega hasta cierto punto. Para tener acceso al poder, quienes pertenecen a una cultura no dominante necesitan ir más allá de la experiencia comunitaria inmediata, adquirir cada vez más nuevas convenciones de escritura prestigiosa y adoptar una postura confiada y crítica hacia estas.

En el último estudio de caso, veremos hasta qué punto el sistema de evaluación estatal en el Reino Unido permite la incorporación de las prácticas de escritura comunitarias en la educación «hegemónica». Marie (estudio de caso 1) asistió a la escuela y a su curso de nivel secundario en la década de 1960 y principios de la década de 1970. En nuestro tercer caso, analizaremos prácticas de escritura promovidas por el nuevo sistema de evaluación del GCSE a finales de la década de 1980.

Estudio de caso 3: Escribiendo para el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE)

En este estudio de caso se analiza el nuevo sistema de exámenes de inglés del GCSE, introducido recientemente en el Reino Unido como examen estatal para estudiantes de quince años en adelante. Una razón para enfocarnos en este examen es que, bajo su viejo nombre de nivel «O» (secundaria) de Certificado General de Educación (GCE), ha sido tradicionalmente el criterio de «litteracidad» en la cultura británica y es una calificación esencial para muchos tipos de empleos y para entrar a la educación superior. Resulta de interés también porque, al menos de manera superficial, les ofrece a los educadores británicos la oportunidad de apartarse radicalmente del plan de estudio tradicional de secundaria. Nos interesa en qué medida tiene en cuenta las prácticas de escritura comunitarias y promueve un acercamiento crítico a la escritura.

El viejo curso de nivel secundario en idioma inglés (GCE) examinaba el dominio que los estudiantes tenían de las convenciones escritas derivadas de la literatura, las universidades y el sistema de educación privada. Prestaba atención al desarrollo del inglés formal, con cultismos y estandarizado, con marcado énfasis en una ortografía y puntuación correctas. Había poco espacio para las variedades «coloquiales» o no estándares del inglés. Los estilos que se enseñaban eran mayormente literarios y discursivos, y el contenido reflejaba la cultura de clase media blanca de la cual se derivaba el curso. De esta manera, los estudiantes que tomaban el examen en África, Asia o el Caribe tenían que interpretar pasajes que mencionaban la subcultura de Londres, la vida de la clase media británica y giros idiomáticos británicos difíciles. El nuevo examen del GCSE está diseñado de manera más flexible, centrado más en el estudiante y de forma tal que refleje la lengua en uso, oral y escrita. Por primera vez, el curso es diseñado y corregido por profesores locales y puede ser evaluado únicamente a partir de las tareas del curso. En lo que concierne a la escritura, el examen tiene nuevos elementos:

- Reconoce y pone énfasis en la importancia de una escritura que sea apropiada para el contexto dentro del cual es hecha.
- Los profesores son estimulados a recordar, a la hora de definir las actividades de los exámenes, «la diversidad cultural y lingüística de la sociedad» (Secondary Examinations Council/Open University/SEC/OU, 1986).
- Se anima a los estudiantes a que incluyan en sus carpetas los proyectos que investigan y escriben ellos mismos.

Una guía oficial para los profesores comenta:

Se pone énfasis, como criterio nacional, en el uso apropiado y efectivo de la lengua para una amplia variedad de propósitos [...] Se esperará de los estudiantes que emprendan diferentes tipos de escritura para diferentes objetivos y dirigidos hacia contextos diferentes (SEC/OU, 1986 citado en Barham *et al.*, 1988: 1).

El nuevo plan de estudio del curso sugiere que haya espacio para el desarrollo de programas del GCSE en escuelas que partan de las prácticas de escritura comunitarias. Los profesores pueden presentar temas y materiales que reflejen la vida de los estudiantes, permitir las variedades no estándares en las tareas escritas, asumir un acercamiento crítico a las convenciones estándares y crear tareas que reflejen las prácticas de escritura de la «vida real». Se les pide que evalúen los materiales escritos en función de su efectividad comunicativa en contextos reales. Este sistema es todavía bastante nuevo: se introdujo en 1987, y esto, además del hecho de que cada escuela en particular diseña su propio plan de estudio, hace difícil generalizar sobre cómo el examen se ha puesto en práctica a lo largo del país. Podemos, sin embargo, considerar dos estudios publicados:

1. Elizabeth A. Cripps (1988), *Longman Revise Guides: GCSE English: es un libro de texto de «revisión» diseñado para estudiantes y escrito por una examinadora de GCSE. Nos referiremos a él como «el ejemplo Longman».*
2. Northern Examining Association (NEA 1989), *GCSE Examination 1990 English Syllabus B First Trial Marking 1989/90: es un manual que el consejo de exámenes circula entre los profesores de GCSE de manera que puedan reunirse y comparar las calificaciones de las tareas. Incluye un plan de estudio del GCSE y varios textos tomados de una escuela londinense de una zona pobre. Nos referiremos a este texto como «el ejemplo NEA» (aunque los editores dicen explícitamente que no se trata de un «modelo», en el sentido de un plan de estudio y una serie de respuestas «ideales», parece que se ha ofrecido como un curso del GCSE aceptable y realista, y conocemos a varios profesores que así lo consideran).*

¿Hasta qué punto estos ejemplos se inspiran en prácticas de escritura comunitaria?

1. Aunque el criterio nacional enfatiza la importancia de escribir apropiadamente para diferentes objetivos y contextos, los planes de estudio en

ambos ejemplos parecen poner un énfasis abrumador en los estilos narrativos/expresivos «literarios» y en la escritura discursiva.⁴ En el ejemplo *Longman*, seis de los ocho capítulos acerca de los estilos de escritura abordan estos dos aspectos. De manera similar, el ejemplo *NEA* tiene solo dos capítulos, de dieciocho, que no caen dentro de alguna de estas categorías (o en la categoría de «crítica literaria»).

Es probable que el examen esté predominante y acríticamente dirigido a examinar y a recompensar los géneros escritos valorados en la academia. En la práctica, sin embargo, solo un porcentaje pequeño de los examinados tendrán la oportunidad de continuar su educación.

2. Esta observación la confirma el hecho de que se le da poca importancia en ambos ejemplos a la «diversidad cultural y lingüística de la sociedad». *Longman* ofrece dos o tres fragmentos de variedades no estándar de literatura, pero no les da a los estudiantes la posibilidad de escribir en una forma que represente su variedad de inglés hablado. En *NEA*, a pesar de tener ejemplos textuales de estudiantes negros (el contenido nos hace presumir esto), hay un solo texto que refleja la experiencia negra de manera valiosa, aunque simbólicamente: una historia sobre la esclavitud. Hay muchos ejemplos de literatura de clase trabajadora blanca, que incluyen variedades no estándar, pero tampoco se ofrece la oportunidad de escribir en esas variedades.

No estamos discutiendo aquí que los profesores deban abandonar el inglés escrito estandarizado: de hecho, creemos firmemente que todos los estudiantes deben tener la oportunidad de aprender esta variedad y de usarla en su escritura. Sin embargo, también creemos que el GCSE

⁴ Los tutores evalúan la escritura expresiva sobre la base de si resulta «convinciente y tiene la capacidad para interesar y provocar sus respuestas» y de si hay control del «personaje, el argumento, el diálogo, la atmósfera y el escenario». Es posible que lo que un profesor considera «convinciente» venga de los valores culturales dominantes, derivados mayormente de la crítica literaria tradicional. De manera semejante, la escritura discursiva es evaluada en función de su capacidad para «usar evidencia para formular y calificar generalizaciones y conclusiones, y para considerar una serie de aspectos de un tema con el objetivo de argumentar un caso o presentar una perspectiva balanceada» (*NEA* 1989: 11-12). Sin duda, estos son criterios valiosos, pero reflejan el predominio de las convenciones prestigiosas del discurso académico. Esto, junto con la poca importancia dada a escribir para otros propósitos y para otros contextos, sugiere que en la práctica estos criterios pueden ser solamente un intento simbólico de restarle énfasis a las prácticas tradicionales y elitistas de escritura en la escuela.

debiera reconocer y validar específicamente otras variedades y promover discusiones sobre la relatividad de su estatus.

Es importante advertir que la falta de literatura negra en NEA puede reflejar la disponibilidad de textos en las escuelas y la elección del profesor. Para que los profesores reconozcan la «diversidad lingüística y cultural de la sociedad» en sus clases, deben tener los medios y el apoyo para adquirir nuevos recursos y materiales.

3. Ninguno de estos ejemplos parece ofrecer un acercamiento crítico al estudio del lenguaje. *Longman* se refiere al uso apropiado del lenguaje, la forma y el estilo de la escritura como buenas «maneras lingüísticas». Este es un acercamiento descriptivo y no crítico a la conciencia sobre la lengua. No hay discusión de otras gramáticas y otras prácticas de escritura, aunque los profesores pueden introducir estos temas en la discusión en clase. En ninguno de los ejemplos parece haber conexión entre lengua, estatus y poder.
4. A partir de los criterios de corrección usados en NEA, existe alguna evidencia de que tener una ortografía, una puntuación, una gramática y una sintaxis correctas es todavía la manera principal de distinguir entre aprobar y desaprobado. Hay una clara diferencia entre desaprobado con una D, donde debiera haber exactitud suficiente para que «la escritura se entienda fácilmente» (NEA 1989: 9) y aprobar con una C, donde debiera haber «solidez de ortografía, puntuación, gramática y sintaxis» (*Ibíd.*: 10). La única otra diferencia clara es la habilidad para seleccionar un «estilo y vocabulario apropiados para la tarea», aun más difícil de evaluar con claridad. Uno sospecha que los profesores se fijarán en la diferencia entre la «exactitud suficiente para que la escritura se entienda» y la «solidez» como el parámetro principal para aprobar. Esto parece confirmarlo el consejo de un consorcio que entrena a estudiantes del sudeste de Londres para tomar el examen: «La corrección en la escritura, la exactitud en la construcción de la oración, la gramática y la puntuación son *cruciales*» (folleto informativo no publicado).
5. Finalmente, el nuevo GCSE ofrece a los estudiantes la oportunidad de explorar tipos de escritura más característicos de las prácticas comunitarias: cartas, artículos de prensa, anuncios, folletos, panfletos, informes, etc. En la comunidad, sin embargo, las tareas de escritura están insertadas en una institución/contexto y en un rango complejo de actividades. Para que estas tareas reflejen genuinamente las prácticas de escritura de la comunidad, los tutores deben posibilitarles a los estudiantes que exploren todos estos procesos. Ninguna de las guías parece

promover esto. Para ilustrarlo, presentamos una crítica detallada de una actividad de NEA.

A los estudiantes se les pide completar un informe de trabajo social después de leer la obra de teatro *A Taste of Honey*, de Shelagh Delaney. Esta obra es acerca de una joven mujer de clase trabajadora de Liverpool, en la década de 1960, quien abandona su casa para tener su hijo y es ayudada por un joven homosexual. El ejercicio es que el estudiante pretenda ser un trabajador social que visita a la mujer y escribe un informe sobre ella.

Los estudiantes deben responder a las preguntas que aparecen en un formulario, tales como:

- ¿La clienta cómo propone mantener a su hijo?
- Por favor, escriba un informe largo sobre las posibilidades reales de esta clienta para enfrentar la maternidad.
- ¿Recomendaría que este niño sea tomado en custodia o adoptado? Por favor, explique sus razones.

Estas pautas para escribir el informe no concuerdan para nada con las prácticas actuales del trabajo social.⁵ Por ejemplo, implican que el hecho de que el niño se críe con un solo padre es razón suficiente para considerar que una madre sea un progenitor inadecuado en la «vida real». Estimulan juicios de valor cuando, en la práctica, el trabajo social debe ser lo más objetivo posible. La tarea en sí misma es inapropiada: a los trabajadores sociales no se les pediría, luego de la primera visita, que recomienden si el niño debe ser tomado en custodia estatal o adoptado. Al escribir el informe, sería importante saber que ahora ese tipo de texto debe ser leído por los clientes y, en muchas áreas, deben firmarlo. El estilo de un informe varía de acuerdo con su propósito: si es para una conferencia y si es para un caso judicial. Al trabajador social se le pediría que discutiera su informe en una conferencia o en cualquier otra parte.

⁵ Este análisis se basa en discusiones con trabajadores sociales en el Departamento de Servicios Sociales de Greenwich, en el sudeste de Londres. La abrumadora importancia de la identidad del escritor es reconocida en un informe de la Asociación Británica de Trabajadores Sociales, la cual trata de definir las normas para escribir los informes del trabajo social. Sobre el proceso de registrar las visitas, dice: «Un sistema de registro debería reflejar el hecho de que la percepción, la interpretación y el registro de la compleja interacción humana está siempre sesgada por la personalidad del que hace el registro y por el contexto social en el cual el sistema de registro es creado y usado, y por consiguiente debería diseñarse y mantenerse en una forma que minimice estos efectos» (BASW 1983).

Este ejemplo artificial de escritura con propósitos reales refleja la visión estereotipada del profesor acerca de lo que constituye un informe de servicio social. Ilustra cómo la escritura en la comunidad, incluso un estilo específico como el informe, está insertada en un contexto particular y lo refleja en su forma y contenido. Como se presenta, la actividad resulta seriamente engañosa.

Sin embargo, un educador crítico podría adaptarla para llevar a la agenda aspectos importantes de la escritura de la comunidad. En primer lugar, ese educador necesitaría discutir el llenado de este formulario como un evento letrado en una institución real y en el contexto de la situación donde la escritura tiene lugar. Se necesitaría entender el papel de los trabajadores sociales y de los padres en la sociedad, y las circunstancias en las cuales el Estado interviene entre padres e hijos. En segundo lugar, el educador crítico puede usar este ejemplo para discutir aspectos del estatus de la lengua y poder: podría comenzar con una discusión sobre la clase, la etnicidad y el estatus de la mayoría de los trabajadores sociales; podría señalar la importancia de tomar en cuenta los valores y la identidad del autor, cuyos puntos de vista tienen cierto estatus en una conferencia, y cómo los informes escritos contribuyen a ese estatus, etc. Podría también introducir cuestiones éticas y discutir cómo evitar los prejuicios del autor en ese tipo de informe —y las implicaciones de tales prejuicios—. Para poder explorar estos interesantes aspectos, el profesor tendría que disponer de los recursos, el apoyo de la escuela y el tiempo para llevarlo a cabo con sus estudiantes. Esto significaría un cambio de compromiso por parte del sistema y por parte del profesor.

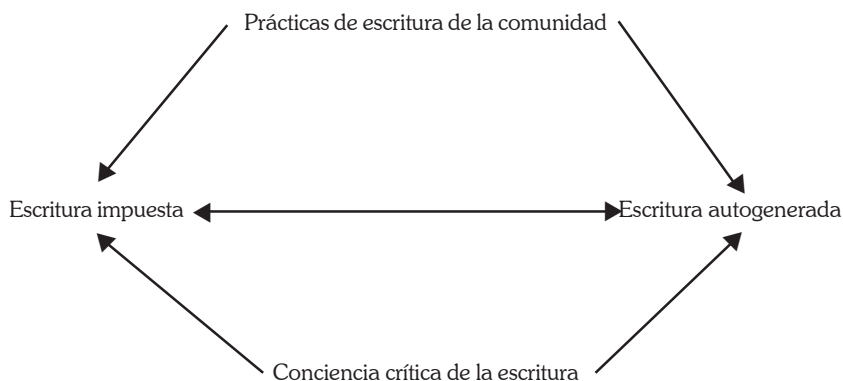
Sin embargo, es posible incorporar las prácticas educativas de la comunidad y una perspectiva crítica en el programa de GCSE. Un ejemplo puede ser *Materials for GCSE Assignments with Language Awareness Focus*, de Harriet Barhman y otros colegas del Vauxhall College of Building and Further Education, publicado por el ILEA Afro Caribbean Language and Literacy Project en 1986. Estos materiales muestran cómo el nuevo GCSE puede tener en cuenta las prácticas de escritura, significados y valores de los estudiantes, y asumir la escritura desde una perspectiva crítica.

En ellos encontramos: 1) conexiones entre estilo, estatus y poder, como por ejemplo una discusión acerca del uso de la lengua en *El color púrpura*, de Alice Walker, y el análisis de dos informes hechos en la escuela para considerar por qué resultaron difíciles de leer y para qué eran; y 2) un reconocimiento activo de la cultura lingüística y la herencia de una comunidad: a los estudiantes se les pide que lean y traten de escribir en diferentes variedades, incluyendo la escritura de los editores de la comunidad y la poesía oral de los inmigrantes caribeños.

Este acercamiento al GCSE parece moverse cada vez más hacia una escritura que reconoce prácticas culturales diferentes de las presentadas en *Longman*. Al mismo tiempo, no limita a los estudiantes a estas prácticas sino que les pide examinarlas críticamente y trabajar a partir de ellas. Aunque las situaciones son simuladas, están enraizadas en la cultura y los valores de la comunidad afrocaribeña. La estructura del GCSE tiene potencial para este tipo de interpretación, pero resulta dudoso hasta qué punto las escuelas explorarán esto en la práctica.

En la práctica, el examen del GCSE, como dijimos anteriormente, es el medio principal para mantener los valores culturales dominantes, y, como apunta Bourdieu (1977), el sistema educativo está diseñado para recompensar a aquellos que llegan a la escuela con la herencia de la cultura dominante. Es poco probable que el GCSE cambie si no se producen cambios estructurales en el sistema educativo como tal. Sin embargo, como hemos visto, es posible para los profesores del GCSE efectuar algunos cambios en el nuevo plan de estudio, incluso si resultan marginales al sistema como un todo.

Figura 2
Acercamiento crítico al aprendizaje de la escritura



El papel de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación: algunos principios

En esta sección partiremos de los ejemplos anteriores para sugerir algunas respuestas a las preguntas hechas en la introducción, y bosquejaremos algunos de los principios derivados de estos ejemplos. Una educación con

raíces en la comunidad tiene que tener en cuenta las contradicciones que mencionamos en la primera parte de este artículo. No se trata de enseñar una escritura impuesta ni autogenerada. Los educadores necesitan encontrar una manera de sintetizar estos dos tipos de escritura que, a primera vista, parecen diametralmente opuestos. Sugerimos dos vías para lograrlo: la primera es reconocer las prácticas letradas en las comunidades de donde provienen los estudiantes, de manera que cualquiera que sea el *tipo* de escritura que desarrollen, las formas de acercarse a ella sean familiares; la segunda manera de lidiar con la escritura impuesta y la autogenerada es incluir un debate explícito sobre las diferencias de estatus de los tipos de escritura: lo que llamamos conciencia crítica de la escritura.

Estos elementos están representados en la figura 2. Las cuatro flechas exteriores del diagrama sugieren cómo la atención a las prácticas de escritura de la comunidad y el incremento de la conciencia crítica pueden ayudar a resolver el dilema de concentrarse en una escritura funcional (impuesta) o en una expresiva (autogenerada). La flecha del centro sugiere que, dentro de este marco de trabajo, la escritura autogenerada y la impuesta pueden apoyarse la una a la otra. Las habilidades desarrolladas mediante la escritura autogenerada pueden empoderar a los estudiantes en sus esfuerzos por lidiar con la escritura impuesta. La conciencia crítica del contexto social en el cual las instituciones imponen tareas de escritura puede, a su vez, darles a los escritores confianza para generar su propia escritura. ¿Qué significa esto en la práctica? Explicaremos cada elemento del diagrama.

Prácticas de escritura de la comunidad

Los educadores necesitan traer las prácticas de escritura comunitarias a la enseñanza de la escritura: la manera en que esta se relaciona con la vida de las personas, sus estrategias y procesos, sus percepciones, sentimientos y actitudes. Esto significa asegurarse de que la escritura sea discutida y vista con un propósito comunicativo que es parte de eventos de mayor envergadura dentro y fuera de la escuela (como abogan Street 1984 y ALBSU), y no como un ejercicio para el profesor. Esto puede hacerse a través de la reflexión sobre los usos de la escritura en situaciones complejas e integrales, relevantes para las comunidades de los propios estudiantes. Considerar la escritura en los contextos comunitarios nos enseña que una escritura con sentido es parte de un conjunto de procesos: decidir a quién se le habla, saber qué pedir, hacer llamadas telefónicas, obtener el formulario adecuado, tener confianza

en que la demanda es razonable, todo esto provoca un cambio. Los educadores pueden ofrecer ideas sobre cómo interactúan estos procesos y apoyar a los estudiantes a la hora de llevarlos a la práctica, en vez de enseñar cómo escribir cartas de reclamo en la clase de inglés y cómo lidiar con las leyes del consumidor en la clase de estudios sociales.

Otra forma de incorporar estas prácticas en las actividades de clase es estimular a los estudiantes a que compartan maneras de «persuadir al sistema» (usando, por ejemplo, a alguien que haya hecho antes «este tipo de cosas»). Los estudiantes pueden aprovechar las habilidades personales de cada uno a la hora de escribir, hacerlo en colaboración, usar procesadores de textos y correctores ortográficos, pedirles a otros que lean y comenten su trabajo sin que esto se considere «fraude». La discusión en torno de la escritura necesita incluir cómo las personas perciben lo que están haciendo, qué piensan de ello y por qué. El nuevo examen del GCSE en Gran Bretaña (estudio de caso 3) ofrece una oportunidad de trabajar en este sentido. Otros ejemplos de cómo podría hacerse aparecen en las publicaciones del Proyecto Nacional de Escritura.

Estas sugerencias son aplicables también a los que escriben sobre las materias que se enseñan en la escuela. Reconocer cómo la escritura está insertada en el contexto social, colaborar, y reconocer cómo uno se siente escribiendo, son aspectos de la escritura en la comunidad que pueden facilitar cualquier tipo de escritura.

Escritura impuesta

Una educación que valide las prácticas de escritura comunitarias podría ser descrita de manera sencilla como la actividad de enseñar a adultos y niños los tipos de escritura usados por sus familias y en sus trabajos. Esta podría incluir nociones básicas de cómo escribir cartas, llenar formularios, hacer una lista, escribir un cheque, etc. El movimiento de Literacidad para Adultos en el Reino Unido comenzó con este tipo de literacidad «funcional», reemplazando la «literacidad escolar» con la «literacidad cotidiana». Street (1984), por ejemplo, aboga enfáticamente por enseñar las habilidades funcionales específicas para objetivos específicos de «empoderamiento» porque permite a las personas tomar control del sistema y usarlo para sus propósitos.

Es cierto que el dominio de estas habilidades debiera pertenecer a todos por derecho. Pero esta es solo una parte de la escritura en la comunidad. El

estudio de caso 2 ilustra cómo la escritura funcional significa mayormente adoptar estilos impuestos y limita a los escritores porque no pueden usar el lenguaje con el cual se identifican para expresar sus propios significados y su cultura. Si los educadores interpretan literalmente el hecho de «llevar la escritura de la comunidad» a la clase, están meramente cambiando una forma impuesta por otra: reemplazando la «escritura escolar» con la «escritura burocrática». Otra desventaja de concentrarse en las tareas de escritura funcional, tales como formularios del Departamento de Salud y Seguridad Social (DHSS) o cartas de reclamo, es que exigen el dominio de convenciones formales alejadas del discurso cotidiano. Estas convenciones se derivan de las prácticas y variedades de la lengua de los grupos dominantes y tienen menos que ver con las prácticas de las comunidades de blancos y negros de clase trabajadora, y son difíciles de adquirir al instante para enfrentar una situación repentina. Para usar la literacidad convincentemente, el escritor necesita ser absorbido por las convenciones formales y comprender las complejas prácticas institucionales, lo que puede ser un proceso largo y que exige dedicación. Esta escritura está enmarcada en las necesidades del Estado y de la cultura dominante, y una educación acrítica que se limite a la escritura funcional cotidiana corre el riesgo de mantener a la gente oprimida.

Escritura autogenerada

De modo que solamente la escritura impuesta, funcional, no basta. Simultáneamente, la educación enraizada en la comunidad necesita ofrecer oportunidades varias para la escritura autogenerada, especialmente en formas que pueden estar más cerca de los estilos orales. Puede ofrecer oportunidades para que los escritores compartan entre sí sus textos escritos y los publiquen con varios grados de profesionalismo (desde fotocopadoras hasta libros impresos), de manera que se escuchen voces diferentes de las de la cultura dominante. El estudio de caso 1 (Marie) ilustra cómo, una vez que la escritura se convierte en una actividad autogenerada donde se permite la experiencia personal, también deviene accesible. La escritura de la comunidad y los proyectos de publicación, y cursos tales como el *Fresh Start*, pueden ofrecer un espacio donde «escribir para decir cosas» y «escribir para hacer cosas» puedan desarrollarse, donde exista una escritura que sea una expresión de valor y de cultura. La obra de Isaac Gordon (estudio de caso 2) es un ejemplo de esto. Esta escritura autogenerada enseñará muchas habilidades complejas y transferibles acerca de la escritura. La enseñanza individual cen-

trada en el estudiante y que se concentra en la escritura autogenerada toma las «narrativas y la tradición oral como formas primarias», donde la atención se centra en «el sentido en vez de en la forma, pues la forma es socialmente construida» (Bourne, Cameron y Rampton 1988). Este debe ser un aspecto de la educación asentada en la práctica comunitaria pero no su totalidad. No podemos descartar los valores simbólicos y comunicativos de los géneros con mayor estatus. Una enseñanza que no les dé a los estudiantes los «principios básicos» del inglés estándar y las convenciones formales, les resta poder y los priva de sus derechos a la oportunidad educativa. (Ver *Whose Language? A Teaching Approach for Caribbean Heritage Students*, Craven y Jackson 1985, para una discusión a fondo sobre este tema.)

Conciencia crítica de la escritura

El proceso de aprender a escribir necesita incluir el uso de la escritura autogenerada y aprender a dominar las tareas de escritura cuando estas son impuestas. Pero estos tipos diferentes de escritura no pueden yuxtaponerse en el vacío. Sugerimos que los estudiantes necesitan discutir estas diferencias y desarrollar una «conciencia crítica de la escritura» (ver Fairclough, en prensa e Ivanič 1988). Los educadores críticos pueden ofrecer a quienes no pertenecen a la cultura dominante un panorama de cómo ciertas convenciones han adquirido estatus. Pueden identificar situaciones donde las convenciones son necesarias y los momentos en que pueden ser modificadas, o cuando resulta más conveniente desobedecerlas. Pueden ubicar las dificultades con las «palabras largas» no en la deficiencia de los estudiantes con la literacidad, sino en factores sociohistóricos como la preservación de «capital cultural» por parte de los grupos dominantes. Los educadores críticos necesitan ofrecer a los estudiantes la oportunidad de examinar críticamente el «significado» de la literacidad y, mediante una conciencia crítica de la lengua, considerar los vínculos entre la prosa descontextualizada de la escuela, el poder y el estatus.

En el dominio público, los estilos de escritura están determinados por cada institución: cada una tiene su serie de «prácticas discursivas» y refleja una ideología institucional. Estas se aprenden cuando las personas entran a las instituciones. Prepararse para desarrollar este género y criticarlo (Kress 1982) debe ser parte de la educación crítica. Los *Materials for GCSE with Language Awareness Focus* (estudio de caso 3) son un ejemplo de esto.

Podemos ofrecerles a los estudiantes la experiencia de las convenciones elitistas, descontextualizadas y expositivas, pero, además, un entendimiento

crítico de cómo estas convenciones se relacionan con el estatus y el poder. Podemos identificar las situaciones donde estas convenciones son útiles y se corresponden con las propias experiencias de los estudiantes en diferentes comunidades. Podemos estimular a los estudiantes a criticar las convenciones, explorar alternativas y posibilitarles elegir cuándo usarlas o cuándo no. Podemos estimularlos a escribir en sus propias variedades lingüísticas cuando deciden hacerlo, con total conocimiento del acto social que esto constituye. Podemos alimentar la escritura autogenerada como una base firme para cumplir, con seguridad en uno mismo, las exigencias de la escritura impuesta.

Resumen

1. La enseñanza de la escritura debería incluir todas o algunas de las siguientes características de la escritura de la comunidad: i) la escritura es parte de un evento integral y no un evento aislado; ii) tiene un propósito; iii) es usada no para medir la inteligencia y las metas alcanzadas sino como acto de comunicación; iv) existen prácticas de escritura y convenciones diferentes en comunidades e instituciones educativas diferentes; y, v) frecuentemente implica colaboración y trabajo en grupo.
2. Debería darles a los estudiantes oportunidades para desarrollar control sobre los tipos de escritura «impuestos» y de mayor estatus: discusión de la escritura en la esfera pública y búsqueda de las maneras de dominarla; y trabajo en la escritura académica si es parte de sus planes personales.
3. Debería darles a los estudiantes oportunidades para desarrollar la escritura «autogenerada»: creando sus propios significados y expresando sus propias situaciones, experiencias, valores y cultura.
4. Los puntos 2 y 3 necesitan estar vinculados por una conciencia crítica explícita de las diferencias de estatus de las variedades escritas, incluyendo cómo: i) las convenciones más poderosas son desarrolladas por los grupos más poderosos; ii) la escuela establece estas formas expositivas, objetivas, creativas como «escritura» en sí mismas; iii) estas no son parte de la cultura común sino que pertenecen a las culturas poderosas; y, iv) su dominio es usado para medir la inteligencia y los logros en las pruebas y el sistema de exámenes, aparentemente objetivos, bajo el espíritu de la «igualdad de oportunidades», pero que realmente les da a los grupos de cultura dominante un acceso más fácil a los trabajos prestigiosos y al poder.

Conclusión

Es más fácil trabajar a partir de los significados, palabras, deseos y percepciones de los estudiantes en los niveles menos formales de la educación: en primaria (elemental) y en la educación para adultos que no incluye exámenes. Estos son sectores marginales, de bajo estatus, pero están guiando la forma en que se desarrollan los acercamientos centrados en los estudiantes dentro del campo de la educación.⁶ Muestran lo que es posible en la educación en general si pudieran eliminarse las restricciones de los currículos y los criterios impuestos. Creemos que los principios anteriores son relevantes también para la educación formal establecida: la práctica en las clases debe tener sus raíces en las prácticas de escritura de la comunidad, para que ningún estudiante se sienta excluido.

La escuela no puede esperar cambiar las convenciones dominantes, ni sería provechoso abandonarlas por completo. La escritura es una práctica social: tiene que ajustarse a normas para comunicar un sentido. Las nuevas reglas o modificaciones deben, por consiguiente, emerger de las agrupaciones y movimientos culturales, no de los individuos.⁷ Un acercamiento crítico a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura que se base en una comprensión de clase, raza y poder puede estimular a las personas a dominar estas convenciones en vez de ser dominadas por ellas.

⁶ Este tema se discute en Keddie 1980.

⁷ En una nota optimista, una mayor facilidad para publicar puede significar que determinados grupos, que anteriormente no tenían voz, puedan aumentar sus posibilidades de encontrar audiencia.

Bibliografía

Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU)

1987 *Working Together: An Approach to Functional Literacy*. London: Author.

Advisory Council for Adult and Continuing Education (ACACE)

1979 *A Strategy for the Basic Education of Adults*. Leicester: Author.

Barham, H. et al

1988 *Materials for GCSE Assignments with Language Awareness Focus*. London: Inner London Education Authority Afro Caribbean Language and Literacy Project.

Bartholomae, D.

1985 «Inventing the University», en Rose, M. (ed.). *When a Writer Can't Write*. New York: Guilford.

Barton, David y Roz Ivanič (eds.)

1991 *Writing in the Community*. Londres: Sage.

Barton, D. y S. Padmore

1991 «Roles, Network and Values in Everyday Writing», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage. 58-77 pp.

Bloome, D. (ed.)

1987a *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.

1987b Introduction, en Bloome, D. (ed.). *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.

Bourdieu, P.

1977 «Cultural Reproduction and Social Reproduction», en Karebel et al (eds.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

Bourne, J.; D. Cameron y B. Rampton

1988 «The Kingman Inquiry: A Briefing Document», en *Linguistics and Politics Newsletter*. 5. 3-21.

British Association of Social Workers (BASW)

1983 *Effective and Ethical Recording: Report of the BASW Case Recording Project Group*. London: Author.

Cook-Gumperz, J.

- 1986 «Literacy and Schooling: An Unchanging Equation?», en Cook-Gumperz, J. (ed.). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Craven, J. y F. Jackson

- 1985 *Whose Language? A Teaching Approach for Caribbean Heritage Students*. Manchester: Manchester Education Committee.

Cripps, E.A.

- 1988 *Longman Revise Guides: GCSE English*. London: Longman.

Delpit, L.

- 1986 «Skills and Other Dilemmas of a Progressive Black Educator», en *Harvard Educational Review*. 56 (4), 379-385.

Edwards, J.

- 1986 *Working Class Adult Education in Liverpool: A Radical Approach*. Manchester: Center for Adult and Higher Education, University of Manchester.

Fairclough, N.

- 1989 *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, N. (ed.)

- 1992 *Critical Language Awareness*. Nueva York: Longman.

Fishman, A.

- 1991 «Because this is who We are: Writing in the Amish Community», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage. 14-37.

Gardener, S.

- 1991 «Learning to Write as an Adult», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage. 167-192.

Gordon, I.

- 1979 *Going Where the Work Is*. London: Hackney Reading Center.

Graff, H.J.

- 1979 *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City*. London: Academic Press.

Gregory, G.

- 1991 «Community Publishing as Self-Education», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage. 109-142.

Halliday, M.A.K.

1970 «Language Structure and Language Function», en Lyons, J. (ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Heath, S.

1983 *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Howard, U.

1991 «Self, Education and Writing in Nineteenth-Century English Communities», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage. 78-108.

Hymes, D.

1974 *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ivanič, R.

1988 «Critical Language Awareness in Action», en *Language Issues*. 2 (2). Se encuentra también en Carter, R. (ed.) (1990). *Knowledge about Language and the Curriculum*. London: Hodder and Stoughton.

Jolliffe, D. A. (ed.)

1988 *Advances in Writing Research*. Vol. 2. *Writing in Academic Disciplines*. Norwood, NJ: Ablex.

Keddie, N.

1980 «Adult Education: An Ideology of Individualism», en Thompson, J.L. (ed.). *Adult Education for a Change*. London: Hutchinson.

Klassen, C.

1991 «Bilingual Written Language use by Low-Education Latin American Newcomers», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage. 38-57.

Kress, G.

1982 *Learning to Write*. London: Routledge & Kegan Paul.

Levine

1986 *The Social Context of Literacy*. London: Routledge & Kegan Paul.

Martin, J.R.

1989 *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1995 por Deakin University Press.)

Moll, L. y R. Díaz

1987 «Teaching Writing as Communication: The Use of Ethnographic Findings in Classroom Practice», en Bloome, D. (ed.). *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.

Moss, W.

1987 *Breaking the Barriers: Eight Case Studies of Women Returning to Learning in North London*. London: ALFA/REPLAN.

National Writing Project

1990 *Writing Partnerships 1: Home, School and Community*. Walton on Thames: Thomas Nelson.

Northern Examining Association (NEA)

1989 *GCSE Examination 1990 English Syllabus 8 First Dial Marking 1989/90*. Manchester: Author.

Odell, L.

1985 «Beyond the Text: Relations between Writing and Social Context», en Odell, L. y D. Goswami (eds.). *Writing in Non Academic Settings*. New York: Guilford.

Richmond, J.

1982 *The Resources of Classroom Language*. London: Edward Arnold.

Rose, M.

1988 «Narrowing the Mind and Page: Remedial Writers and Cognitive Reductionism», en *College Composition and Communication*. 39(3).

Schwab, I. y J. Stone

1987 *Language, Writing and Publishing: Work with Afro Caribbean Students*. London: Inner London Education Authority Learning Materials Service.

Secondary Examinations Council/Open University (SEC/OU)

1986 *English GCSE: A Guide for Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.

Street, B.

1984 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, J. y B. Sreet

1991 «The Schooling of Literacy», en Barton, D. y R. Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage.

3.

LITERACIDADES VERNÁCULAS:
CULTURAS LOCALES, GÉNERO Y
APROPIACIÓN DE LA ESCRITURA

***Los usos de la escolarización y la literacidad en una aldea zafimaniry*^{*1}**

Maurice Bloch

Este artículo describe el uso de la escolarización y la literacidad fuera de la escuela, en una pequeña y remota aldea en la zona rural de Madagascar. Quizás mi ejemplo parezca atípico y hasta excéntrico. Lo escogí para llegar a una conclusión general, puesto que no creo que sea posible discutir con alguna utilidad ninguno de los efectos de la literacidad o la escolarización si no las vemos en un contexto específico. La literacidad puede ser usada (o no) de maneras tan diversas que la tecnología que ofrece, tomada en sí misma, no tiene posiblemente ninguna implicación (Bloch 1989). Puesto que lo que ocurre en la escuela es de por sí tan variado, quizás es todavía más peligroso atribuir efectos sociales, políticos o psicológicos particulares a la escolarización.

Al escoger un ejemplo concreto tan alejado del tipo de condiciones generalmente descritas por los expertos en educación, se pretende mostrar que mucho de lo que normalmente se toma como efecto inevitable de la introducción de la literacidad y la escolarización, no lo es, sino que es el resultado de contextos sociales y culturales típicos de las sociedades occidentales industrializadas. Comúnmente, tales factores no se cuestionan ni se examinan, puesto que la mayoría de los comentaristas occidentales rara vez pueden compararlos con sociedades no occidentales que han sido obligadas a adoptarlos. Desde este punto de vista es que la aldea Malagasy, donde he vivido en dos ocasiones, viene a ser un punto de partida obvio para una discusión acerca de la escolarización.

Al recalcar la importancia de observar contextos reales, estoy, por supuesto, meramente evocando las frecuentes y recientes demandas de la psi-

* Versión original: «The Uses of Schooling and Literacy in a Zafimaniry Village», en Street, Brian (ed.). *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 87-109. 1993. © Cambridge University Press. Publicado con el permiso del autor y/o el editor. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz.

¹ Al igual que el reciente artículo de Street (1987), que sigue una línea similar, el título de este ensayo quiere ser un homenaje indirecto al famoso libro de Hoggart *The Uses of Literacy* (1957). Esta investigación fue financiada por la Spencer Foundation de Chicago. Quisiera agradecer a Fenella Cannell por su ayuda en la preparación de este capítulo.

cología, especialmente de la psicología de la educación, en favor de una «validez ecológica». Pero creo que incluso quienes han resaltado la importancia de estudiar la educación en la vida real, en vez de hacerlo en el laboratorio o en la escuela, han concebido el contexto de manera muy limitada: en particular, han ignorado los contextos culturales implícitos, de los cuales nos percatamos solo cuando trabajamos fundamentalmente en «otras» culturas.

Quiero demostrar la influencia determinante de dos tipos de contexto que están relacionados. Los efectos del primer tipo, el contexto político-social, en la escolarización y la literacidad se han discutido ya abundantemente, por lo que solo me referiré a él brevemente (ver, por ejemplo, Willis 1977). El segundo tipo de contexto, por el contrario, no ha recibido mucha atención. Consiste en la importancia que, dentro de escenarios culturales específicos, se atribuye a diferentes tipos de conocimiento no escolar, y su importancia en la manera como la gente común evalúa y emplea el conocimiento escolar. En su fascinante libro *Cognition in Practice* (1988), Jean Lave ha demostrado el poco uso que se hace de la matemática escolar en la vida cotidiana, pero esto la lleva a establecer un contraste reduccionista entre la práctica (conocimiento no escolar) y la teoría abstracta, que para ella solo se enseña en la escuela. Esto puede ser adecuado para los Estados Unidos que es la principal área de estudio de Lave, pero en Madagascar, como veremos, hay que distinguir con más precisión entre el conocimiento práctico y el conocimiento explicado, entre el conocimiento explicado en la escuela y fuera de ella, y entre las metateorías sobre el conocimiento usadas en la escuela y fuera de ella. Más aún, debemos ver cómo las teorías del conocimiento de los actores, ya sean explícitas o implícitas, se relacionan con sus teorías acerca de la persona, el género, el cuerpo, la maduración, el nacimiento y la muerte.

Los zafimaniry son un pequeño grupo que vive en la selva del este de Madagascar y que, hasta hace poco, dependían exclusivamente de la agricultura de roza y quema. A diferencia de sus vecinos, nunca se han integrado totalmente en las estructuras estatales y, durante la mayor parte de su historia, se han preocupado por evitar tal integración.² La pequeña aldea de mamolena,³ en la región zafimaniry, donde hice trabajo de campo en 1971, y nuevamente en 1988 y 1989, está situada en un lugar muy remoto de

² Para mayor información etnográfica sobre los zafimaniry, véase Vérin 1964, Coulaud 1973, Bloch 1975b.

³ Los nombres de las aldeas han sido cambiados para mantener la confidencialidad.

Madagascar, poco afectado por las fuerzas centralizadoras, como la administración gubernamental y el comercio a gran escala.

Hasta 1947, los agentes del gobierno rara vez aparecían en la aldea, pero luego de una revuelta anticolonial en el ámbito nacional, los franceses, representados por su ejército, llegaron hasta Mamolena, mataron a varias personas y quemaron completamente la aldea. Durante los años posteriores a esta «reconquista» colonial, el gobierno estableció un estrecho control administrativo que duró, aunque ya más relajado, hasta 1975. Desde entonces, y en lo que respecta a los habitantes de allí, el Estado y sus instituciones se han debilitado gradualmente y, al mismo tiempo, la integración en la economía nacional e internacional ha disminuido, de modo tal que en estos momentos es muy difícil encontrar en la aldea alguna mercancía manufacturada. El contacto intrusivo de los programas radiales ha desaparecido, producto de la imposibilidad de conseguir baterías, y ningún representante del gobierno ha puesto un pie allí por lo menos en diez años.

Sin embargo, el hecho de que el Estado y sus aparatos se estén retirando no significa que los habitantes de la aldea, al menos los hombres, estén completamente aislados. En efecto, la gente de la aldea puede entrar en contacto, y de hecho lo hace, con el Estado y el sistema económico más amplio, de modo básicamente voluntario y ocasional. En primer lugar, un número significativo de hombres jóvenes va a otras partes de Madagascar a buscar trabajo y, a veces, pasan por la capital u otros centros urbanos. En segundo lugar, los pobladores se dirigen con bastante frecuencia al centro administrativo más cercano, Ambohivohitra —que queda a dos horas de camino—, ya sea al mercado o para contactar a las agencias del gobierno.

Después de 1947, cuando los franceses hicieron de Ambohivohitra uno de los centros de sus actividades represivas, podía llegarse a él por carretera desde el pueblo de Ambositra, al menos durante la mitad del año. Desde entonces existen allí oficinas gubernamentales y una escuela estatal relativamente bien manejada donde los alumnos, al menos hasta hace poco, recibían clases impartidas por maestros calificados y pagados por el gobierno. En ocasiones, algunos de los alumnos de esa escuela recibían un entrenamiento satisfactorio para el antiguo BEPC⁴ francés, que les permitía, por lo menos en teoría, y de vez en cuando en la práctica, ir a las escuelas de mayor calidad de Ambositra.

⁴ Este examen, que en las escuelas francesas era una calificación de bajo nivel, fue muy importante en Madagascar hasta que se bajó el nivel del Baccalaureat, la calificación más alta.

Desde 1975, sin embargo, la decadencia general del Estado y sus agencias ha afectado también a Ambohivohitra. Esto es más obvio por el hecho de que el camino se ha vuelto intransitable —o al menos no existe transporte alguno disponible para que los pobladores puedan transitar en él—. Como resultado, Ambositra, a poco más de tres horas hasta aproximadamente 1970, queda ahora prácticamente a dos días caminando. Esto significa que la administración, en el mejor de los casos, se ha convertido en algo intermitente, puesto que en este momento hay un solo administrador. Se espera que este hombre corteje a su superior en Ambositra, por lo que tiene que quedarse en ese pueblo la mayor parte del tiempo.

La escuela de Ambohivohitra también ha sufrido. Primero que nada, casi no existe ayuda educacional, como libros, papel y lapiceros. Más significativo aún es que la creciente lejanía del lugar ha provocado que los maestros, quienes normalmente vienen de pueblos pequeños de los alrededores de Ambositra, no quieran aceptar puesto en la aldea o, si lo aceptan, no quieran quedarse allí. Otro factor negativo es que el gobierno de Madagascar insiste en pagarles personalmente a los maestros cada mes, en Ambositra. Esto significa que, durante al menos una semana al mes, la escuela no funciona, mientras los maestros van a cobrar su salario. Además, recientemente, la semana escolar se ha reducido a cuatro días, porque ninguna escuela abre el día del mercado.

También es perjudicial el hecho de que el número de niños en edad escolar se haya incrementado, mientras que desde 1970 el número de maestros no ha crecido. La población de Mamolena es representativa del crecimiento general de la población. En esta aldea, la población ha aumentado en un 45 por ciento entre 1971 y 1989, lo que significa un incremento proporcionalmente mayor en el número de niños y, debido a esto, la población en edad escolar se ha duplicado en este período. Ello no solo ha afectado la calidad de la escolarización en Ambohivohitra, sino que han desaparecido las escasas oportunidades de que los alumnos de Mamolena vayan a la escuela en aquella aldea, puesto que ahora no hay, literalmente, espacio para ellos.

La desaparición de la administración estatal y de la escolarización en las dos últimas décadas ha sido compensada, en parte, por la creciente presencia de la iglesia católica en el área, con fondos mayormente extranjeros. Para Ambohivohitra, y especialmente para Mamolena, la iglesia católica se ha convertido en la principal fuente de contacto con el mundo exterior. Durante la década de 1930, los católicos se establecieron firmemente en el área zafimaniry y, en 1967, el misionero local empezó a construir en Mamolena

una enorme, muy fea y totalmente inapropiada iglesia de piedra. El dinero para esta iglesia y otras de su tipo venía principalmente de la venta de artesanías zafimaniry a comerciantes y turistas en Antananarivo y otros lugares. Esta venta generó grandes ganancias para el sacerdote, quien empleó el dinero para construir una iglesia digna de un cardenal rico del Medioevo. La construcción se detuvo abruptamente cuando, en 1972, el actual sacerdote reemplazó al anterior. El nuevo cura decidió rescatar a la iglesia de su obsesión por las construcciones y empleó el dinero para proyectos de desarrollo a pequeña escala que, a diferencia de la mayoría de los proyectos de desarrollo acometidos en Madagascar, han probado ser beneficiosos para sus destinatarios.

La importancia que tiene el templo sin terminar de Mamolena para nuestro tema es que ha sido el local de una escuela dirigida por la iglesia y que ha estado en actividad intermitentemente por cerca de veinte años. Empezó como algo provisorio de la iglesia católica hasta que el gobierno decidiera darle a la aldea su propia escuela. Esto ha sido prometido constantemente desde la década de 1930, pero aún no se ha materializado. En 1985, la administración les dijo a los pobladores que si ellos levantaban un edificio para una escuela estatal, se asignaría un maestro calificado para la aldea. Los pobladores construyeron la escuela a un costo considerable, pero ahora está abandonada y ningún maestro ha llegado.

Varios maestros han tenido a su cargo la escuela religiosa: siempre han vivido en Ambohivohitra y han aprobado el BEPC. En la mayoría de los casos, el maestro se había beneficiado con al menos un año de práctica en Ambositra. La escuela nunca ha logrado entrenar a nadie en el nivel del BEPC pero, al menos en tres casos, ha preparado suficientemente bien a alumnos que podrían ser aceptados para el BEPC en Ambositra y enseñar para este examen. La escuela funcionó con bastante regularidad en la década de 1970, pero en la década de 1980 ha sido más difícil y de hecho fue cerrada varias veces, incluido un largo período de cinco años durante los cuales no se enseñó.

En consecuencia, la escolarización de los habitantes de Mamolena varía mucho dependiendo de sus edades. Los menores de veinticinco años, como resultado directo de la problemática historia reciente de la escuela, tienen un nivel de escolarización relativamente pobre, con bajos niveles de literacidad. Los que oscilan entre los veinticinco y los cuarenta están relativamente bien escolarizados y, en la mayoría de los casos, estaban bien alfabetizados cuando dejaron la escuela. Entre ellos hay dos exalumnos, quizás más, que están más adelantados porque se beneficiaron de una ma-

por escolarización en Ambohivohitra y Ambositra. Sin embargo, y por razones que discutiremos más adelante, estas estrellas han abandonado, sin excepción, la aldea de Mamolena y ahora viven en otros lugares. Finalmente, entre los que pasan los cuarenta la situación es dispareja. Algunos (los que fueron a la escuela en Ambohivohitra) recibieron una educación bastante buena y, en muchos casos, pueden todavía leer y escribir, aunque con dificultades. No obstante, la mayoría no ha recibido escolarización alguna, porque cuando eran niños no había escuela en Mamolena.

Lo que ocurre en la escuela está, en última instancia, definido por modelos europeos, principalmente franceses, de educación secular y religiosa. A pesar de ello, y por causa de que los recursos disponibles en las escuelas son tan diferentes de los que la mayoría de los lectores de este artículo están acostumbrados a ver, una breve descripción evocará la realidad de lo que está siendo discutido cuando hablamos de escolarización.⁵ La descripción está hecha a partir de mis notas de campo, modificadas y sintetizadas, sobre un día típico de 1989.

Un día en la escuela

Son las ocho y diez. Los niños están reunidos en pequeños grupos bajo los aleros de dos casas, esperando a que se abra la puerta de la iglesia como señal de que el maestro ha llegado. Este aparece y se prepara para llamar con un caracol, pero antes de hacerlo los niños se apresuran hacia la escuela, de buen humor a pesar de la fuerte lluvia. El maestro, descalzo, tiene dieciocho años y estaba a punto de terminar su bachillerato luego de dos años de estudio en Ambositra. Su salario es impreciso: su predecesor ganaba 10.000 FMG al mes (aproximadamente tres libras esterlinas).⁶ Este no debe recibir más de 20.000.

La iglesia es como un garaje sin terminar, excepto por las imágenes religiosas ensuciadas por las moscas: viejos carteles de europeos crucificados, largas y sorprendentes barbas blancas y bebés amamantando. Las ban-

⁵ Basándome en mi trabajo de campo anterior en Mamolena y en los relatos de pobladores mayores, creo que un día como este es similar a cualquier otro día de clases en el pasado en Mamolena, y no muy diferente de cómo eran las escuelas semejantes del área durante los últimos cincuenta años, exceptuando el hecho de que ahora no se hace ningún intento serio por enseñar francés.

⁶ Según la tasa de cambio de 1989.

cas donde los niños se sientan están toscamente labradas y situadas a seis pulgadas del suelo. Las dos primeras filas del frente están mejor y son como escritorios en mal estado. El único equipo escolar es una pizarra pequeña y gastada.

Todos los niños están vestidos con ropas increíblemente desgarradas y del color del lodo. Es obvio que tienen frío. Sin embargo, todos parecen estar divirtiéndose. En esta primera sesión, los niños se dividen en dos grupos: a un lado, un grupo grande de niños entre los siete y diez años (cerca de cuarenta) y, al otro, el grupo de los que tienen entre diez y doce años (cerca de treinta).

La primera parte de la clase (quince minutos) es catecismo: el maestro explica cuidadosamente la ascensión de Cristo. Entonces empieza la enseñanza secular. Los niños más pequeños tienen básicamente tres temas en el curriculum, que ocupan más o menos el mismo tiempo: lectura, canto y dibujo. Una vez por semana se les pide que dibujen en sus pizarras una casa, algo que hacen relativamente bien y con gran entusiasmo. Las casas son completamente estereotipadas, pero el nivel de elaboración varía.

El canto consiste en un repertorio de cinco canciones, que interpretan una y otra vez a lo largo del período que permanecen en la escuela; casi nunca aprenden una nueva. Cantaron con gran entusiasmo y con evidente disfrute. Entre las canciones, un total de tres esta mañana, está el Himno Nacional y una versión malagasy de *Alouette*... Llama la atención la poca elaboración y la simpleza de este canto en comparación con la sutil polifonía de los cantos funerarios que los mismos niños interpretan cuando alguien de la aldea muere.

La lectura es la parte más importante de la enseñanza. Consiste en leer un par de oraciones simples, hechas de palabras similares y escritas en la pizarra. Primero, toda la clase recita al unísono y con poca dificultad la lectura. Después, cada fila de niños debe leer al unísono, lo cual es más difícil. La lectura al unísono toma las características de una salmodia. Sin embargo, como siempre se escriben las mismas oraciones en la pizarra, día tras día (durante varios meses), no queda claro si se trata de un ejercicio de lectura o de memorización.

El grupo de niños mayores, de 10 a 12 años, tiene un programa similar, excepto que el ejercicio de lectura es un poco más difícil. También se les pide que escriban en sus libros o pizarras. Hoy, lo único que hacen es copiar los modelos de caligrafía de letras individuales escritos por el profesor en la pizarra, pero otros días copian y leen oraciones completas. A las nueve y media hay un descanso y los niños salen afuera, donde organizan una competencia de jalar la cuerda, usando una liana. Los equipos se dividen en niños y niñas,

y ambos ganan aproximadamente el mismo número de veces. A las once menos cuarto se retiran los menores.

A pesar del pobre contenido de la enseñanza, la impresión que me deja la actividad es que la atmósfera es excelente, relajada y está bajo control. Esto se debió en parte a la actitud tranquila y disciplinada de los niños y a las habilidades y el buen humor del profesor. El comportamiento de los niños y las niñas es sorprendentemente distinto. Con la excepción de dos alumnas que se conducen exactamente como varones, las niñas, al ser interrogadas, son *menatra* (tímidas), miran a lo lejos, a las aceras y al suelo, y sus respuestas terminan en una risa nerviosa al punto que algunas tienen que sentarse antes de terminar de hablar. Los niños son confiados, con chispa y de ojos encendidos. Sin embargo, todos parecen recibir el mismo tratamiento por parte del maestro.

Después de las once llegan los mayores (aproximadamente tienen entre doce y catorce años) y permanecen allí hasta la una. Son un grupo más pequeño, trece en total: nueve niños y cuatro niñas. Es significativo que haya tan pocos alumnos, y tan pocas niñas. El matrimonio y las actividades económicas hacen que los niños dejen la escuela pronto. Las muchachas, por su parte, dejan la escuela más temprano porque se casan más jóvenes que los muchachos.

Todos los niños pueden leer y escribir hasta cierto punto. Leen oraciones complicadas escritas en la pizarra, primero al unísono y luego individualmente. Luego las copian en sus cuadernos. Aprenden un poco de vocabulario en francés, sin mayor utilidad, que tanto el maestro como los estudiantes pronuncian de manera irreconocible. Además, hacen largas sumas, como escribir cada intervalo de 50 entre 2.500 y 10.000, y también problemas simples. La respuesta a estas sumas se escribe en los libros de ejercicios y se corrige individualmente. En sentido general, la matemática que se les exige, y que les cuesta gran dificultad, es infinitamente más fácil que la matemática que usan cotidianamente estos mismos niños para tratar cuestiones de dinero, confirmando así los hallazgos de Lave (1988).⁷

⁷ Esto se debe, en parte, a una dificultad especial que la mayoría de los malagasy tienen con los numerales arábigos. En la mayoría de los dialectos del país, incluido el zafimaniry, los números se dicen de manera contraria a como se escriben. Esto, claro está, crea problemas a la hora de enseñar y aprender aritmética. El malagasy oficial, un idioma que el gobierno ha tratado de introducir para superar las variaciones dialectales, coloca los dígitos en el orden europeo, y en la escuela se trata a veces de enseñarlos de esta manera. Sin embargo, es claro que ni el maestro ni los estudiantes pueden realmente usar esta manera para

Existen también unos extraños ejercicios de gramática sobre la acentuación en malagasy. Lo que se enseñó no tenía sentido ni para el maestro, ni para los alumnos, ni para mí. En ocasiones, una vez cada quince días más o menos (no el día que tomé estas notas), se enseña un poco de geografía —aprender los nombres de las provincias de Madagascar, y oraciones sobre Francia, los Estados Unidos, la URSS, Jerusalén, Belén y Roma— y un poco de ciencia: leen y copian oraciones como «El agua hierve a 100 grados». (Después les pregunté a los alumnos a cuántos grados era que hervía el agua y no tenían ni idea.)

Aun cuando el contenido de la enseñanza no es muy distinto en ambas clases, lo diferente fue la atmósfera. En el caso de los mayores, tuve la impresión de que el profesor, aunque todavía amable, sentía que estaba perdiendo su tiempo, sentimiento que compartían los alumnos. La atmósfera de la segunda parte era negativa, desagradable... de frustración. La explicación es sencilla: la enseñanza en este nivel está dirigida a aprobar el examen que reemplaza al antiguo BEPC, pero todos los alumnos y maestros saben que no hay posibilidades de que alguien lo apruebe. En este punto, la escuela representa algo que es normalmente insignificante en la aldea, a diferencia de lugares más «desarrollados» de Madagascar: la intrusión en la aldea de la imagen de una sociedad donde los habitantes del lugar deben verse a sí mismos como el escalón más bajo.

Aunque los estudiantes mayores consideren que alcanzar éxito académico es imposible para ellos, comparten sin embargo algo en común con toda Mamolena y con todas las personas que conozco en Madagascar, educadas o no: están absolutamente convencidos del *valor* de la escolarización y la literacidad. Esta convicción me parece sorprendente y vale la pena analizar por qué es así, al menos en lo relativo a los habitantes de Mamolena.

La explicación primera y más obvia sería que para los zafimaniry la educación es un camino potencial para el éxito social y la riqueza. No hay duda de que mucha de la propaganda del gobierno y de la iglesia estimula esta idea, y la gente de Mamolena conoce algunas historias de éxito de otras aldeas, a las que a veces se refieren. No obstante, con referencia a los pobladores de Mamolena, no existen casos conocidos de personas cuya educación les haya permitido conseguir buenos trabajos.

Tener educación posibilita ser elegido para puestos locales administrativos (mayormente sin salario) porque estos requieren alguna habilidad para

referirse a los números en sus sumas o en el habla ordinaria, y los intentos de introducir el «malagasy oficial» parecen crear más confusión.

leer y escribir. Sin embargo, no está claro si los zafimaniry desean realmente estos puestos, aspecto sobre el que volveré más adelante. También saben que aquellos a quienes les fue bien en la escuela tienden a dejar la aldea y a establecerse en ciudades como Ambositra y Antananarivo, la capital del país. Allí, algunos de ellos han triunfado y otros no, pero su éxito no ha tenido que ver con la educación.

Quizás sea más relevante para la valoración de la escuela y la literacidad el hecho de que los pobladores de la aldea saben que los hijos de estas personas más itinerantes han podido ir a escuelas mejores en las ciudades más grandes. También se sabe que, por lo menos en algunos casos, estos muchachos han obtenido empleo gubernamental, de ahí que pueda decirse que el éxito académico ha dado sus frutos en la siguiente generación.

No obstante, visto desde la aldea, este tipo de éxito es de doble filo. En primer lugar, aunque la gente sabe que alguna vez los trabajos estatales urbanos fueron lucrativos y conducían al prestigio y a un nivel de vida alto, también saben que ya no es así. Los pobladores comentan continuamente sobre la falta de trabajo en la ciudad, las terribles condiciones de vida de los pobres urbanos y el hecho de que a los empleados del gobierno se les paga mal e irregularmente, en un momento en que el precio de los alimentos que necesitan comprar está subiendo. La gente sabe lo que sucede. Durante mi reciente visita, la única discusión que escuché sobre el posible éxito futuro gracias a la educación fue sobre una niña a quien estaban considerando para entrar como novicia en un convento.

La emigración a los centros urbanos debida a la educación tiene, sin embargo, una ventaja más profunda, de acuerdo con los pobladores. La gente de Mamolena y de otros lugares parecidos tiene su propia y poderosa comprensión de la naturaleza del éxito, que implica tener tantos hijos, nietos y otros descendientes como sea posible, tanto en la aldea como en la zona. Los mismos niños a quienes les va bien en la escuela dejan la aldea y tienen hijos que tal vez puedan alcanzar algún éxito fuera de allí, pero, al mismo tiempo, representan una pérdida para sus padres y abuelos, disminuyendo así el éxito y el prestigio de sus parientes mayores en la aldea.

La causa de la alta estima que disfrutaban la escolarización y la literacidad debe encontrarse, al menos hoy, en otra parte, y no en las ventajas prácticas que confieren. Diría que esta valoración continua solo puede ser entendida si vamos más allá del contexto socioeconómico ya analizado y ubicamos lo que se enseña en la escuela en otro contexto: el de la organización y valoración del conocimiento en la aldea —vale decir, la manera en que los pobladores perciben el conocimiento cuando no están en el entorno de la escuela

(como pasa la mayor parte del tiempo) o cuando no se están refiriendo específicamente a ella. Al situar el conocimiento escolar dentro de ese contexto, es posible entender un poco mejor por qué los pobladores deben valorar el conocimiento escolar y cómo lo usan. La fuerza de la explicación depende del hecho de que, como veremos, la escolarización que reciben los pobladores no parece afectar su organización y su filosofía del conocimiento. Al contrario, el conocimiento escolar es interpretado dentro de los términos de la cultura propia de la aldea. Este hallazgo está en correspondencia con una serie de estudios recientes sobre escolarización (Willis 1977, Scribner y Cole 1981) que documentan la fuerza de la cultura local y la debilidad de la cultura escolar.

La fuerza de la cultura local, al menos en Mamolena, no sorprende a un antropólogo que ha realizado trabajo de campo tradicional, al tomar notas de la vida diaria, sin limitarse a un «problema» predefinido, mientras que podría pasar desapercibida en el tipo de investigación que hacen quienes se han concentrado en la educación incluso cuando se perciben a sí mismos como antropólogos. Esto se debe a que la teoría local del conocimiento y la evaluación de los diferentes tipos de saber están completamente relacionadas con su manera de concebir cosas como el cuerpo, el género, la maduración, la naturaleza del mundo viviente y su comprensión de los procesos productivos y reproductivos. En otras palabras, solo al entender cosas que a primera vista no tienen que ver con la educación y la literacidad es que puede entenderse el sentido de estas para los zafimaniry.

Al resumir la etnografía del conocimiento entre los zafimaniry, estoy consciente de que mucho de lo que tengo que decir se aplica también, en menor o mayor grado, a muchos otros malagasi. También sé que lo que expongo aquí solo puede dar algunos indicios. A pesar de que afirmo que es necesaria una perspectiva cultural más abierta de lo normal para entender los usos de la literacidad y la escolarización, solo puedo, desafortunadamente, presentar una relación parcial de esos factores en el poco espacio disponible.

Como la mayoría de los malagasi, los zafimaniry enfatizan el hecho de que el paso por la vida es una transformación fundamental, de manera que muy poco de la persona se considera fijo simplemente porque se ha heredado. Para ellos, los seres humanos vivos son mejor entendidos en términos de la transformación que se opera en ellos, qué dejan atrás y en qué se convierten, en vez de ser tomados como entidades fijas. Esta transformación afecta su cuerpo, su género, su mente, su uso del lenguaje y las esferas apropiadas de acción (Bloch 1986 y 1989). Me concentraré en los tres últimos aspectos.

El proceso de transformación es gradual, no existen discontinuidades abruptas, pero para los fines de esta explicación pueden dividirse en tres etapas fundamentales.⁸

Los conceptos zafimaniry en relación con el aspecto corporal de las transformaciones asociadas con la maduración recuerdan los de otros malagasi (Bloch 1986, Huntingdon 1988). Existe la idea general de que los niños al nacer son suaves y flexibles y que, según maduran, proceso que ocurre principalmente como resultado de la bendición de sus ancestros, se fortalecen física y moralmente. Esta transformación no solo es evidente en las partes materiales del cuerpo, sino también en aspectos menos tangibles, como la manera de hablar. Los jóvenes hablan en una especie de desorden no formalizado y con oraciones cortadas. Los viejos usan, frecuentemente, expresiones casi como fórmulas dichas en un estilo arcaico y fijo. Al igual que en otras partes de Madagascar, todo esto se entiende como parte de un proceso general de endurecimiento, secamiento, de convertirse en algo más fijo, ancestral y moral.

Según se avanza en la vida, y de manera muy simbólica, la casa zafimaniry se convierte, gradualmente, en un sustituto del cuerpo. Podemos distinguir tres etapas en la vida: la primera es cuando la persona no está aún ligada a una casa y su cuerpo es suave e indeterminado; la segunda es el período en que, como miembros de una pareja casada, se desarrollan a través de sus descendientes y de su casa; y la tercera es cuando empiezan a separarse de la actividad humana común y a convertirse en ancestros, pero esto significa fundirse con las casas ancestrales, cuya estructura se convierte en el objeto de veneración del ancestro.

Este proceso general de maduración tiene todavía otro aspecto. Se asocia con la idea de que las diferentes etapas de la vida están vinculadas también con las esferas apropiadas de actividad y, por consiguiente, con el tipo apropiado de conocimiento. Se considera que los jóvenes (aquellos que no se han casado aún y que no están asociados a una casa) son normalmente los cazadores y recolectores, y desarrollan estas actividades en el bosque. Como los hombres jóvenes se casan más tarde, este período es más largo para ellos. La asociación de los jóvenes con el bosque, la caza y la recolección no puede entenderse meramente como un tipo de actividad productiva. Se cree que los jóvenes comparten de varias maneras las características de sus presas. Se les dice que son como animales o incluso plantas silvestres: no

⁸ De hecho, entre las principales etapas, las etapas intermedias son también muy interesantes pero no pueden discutirse aquí.

confiables, en formación y que rompen los vínculos personales de manera promiscua, amoral, movable, interesada en esto o en lo otro.

Para los zafimaniry, la forma típica de hacer las cosas en esta etapa de la vida es el juego, y la caza y la recolección se consideran parte de él. Los niños juegan con cosas familiares, imitando, por ejemplo, las actividades de los adultos: construyen casas de juguete donde cocinan, juegan a los rituales de los adultos, o a veces hacen juegos más organizados como *knuckle bones*⁹, de los cuales llevan la puntuación de manera extremadamente compleja. Pero sobre todo juegan con plantas y animales.

Lo que resulta particularmente interesante de este tipo de juego es que implica una combinación de conocimiento enciclopédico y experimentación científica. Por ejemplo, aparte de los abundantes látigos de madera y liana, los muchachos de Mamolena hacen pistolas de juguete con bambú y otras plantas. También hacen molinos de viento, con aletas que los mantienen siempre en la dirección del viento. A los más inteligentes incluso les encanta discutir los principios que hacen que estos juguetes funcionen. Junto con esta física teórica y práctica existe una gran fascinación por la biología práctica y teórica, que implica jugar con animales y examinarlos, a veces de manera muy cruel.

La naturaleza científica de este tipo de juegos me sorprendió particularmente una vez que, como resultado de un ciclón, un pájaro desconocido (en realidad un ave marina nunca vista en esa área) apareció en la aldea. Un grupo de niños que habían empezado a examinarlo lo trajeron triunfalmente a la aldea. Estaban especialmente sorprendidos e interesados por su pico, que tenía dos extrañas aberturas que ellos pensaban debía ser la nariz. Discutían la peculiar forma de gancho del pico, por lo que consideraban que debía ser un ave de presa, pero se preguntaban qué tipo de animales podría capturar siendo tan pequeña. Luego notaron que las alas se extendían y decidieron que debía «volar alto». Finalmente, notaron sus patas con membranas y decidieron que debía ser un ave marina que posiblemente había venido del mar a causa de los fuertes vientos.

Es difícil imaginar una lección de biología tan bien organizada, pero la manera de transmitir este conocimiento y el discurso que usan para ello es totalmente informal: apenas contiene oraciones completas. Durante la discusión, los niños se interrumpían y se empujaban unos a otros. Cuando algunos adultos se unieron al grupo, lo que hicieron con obvio interés, se avergonzaban de participar en una actividad tan frívola y se alejaban cuando

⁹ Juego parecido a rayuela.

llegaba alguien más. Por su actitud era obvio que para ellos, y para todos los demás, este no era en realidad un asunto serio. Tal actitud hacia el conocimiento sobre las cosas silvestres es compartida por todos y está vinculada no solo al hecho de que, según el estereotipo, es un conocimiento infantil, sino también al hecho de considerar que las cosas silvestres no son importantes para el sabio, porque son fluidas y no permanecen. Es así a pesar de que, objetivamente, en términos de nutrición y de otras actividades importantes, los productos del bosque tienen una gran importancia económica, un hecho que nadie quería admitir.

Las actividades y el conocimiento sobre las cosas silvestres están vinculados con el hecho de que los jóvenes «no tienen casa». El matrimonio y el comienzo de la asociación con la casa hacen que tales juegos se vuelvan inapropiados. Este cambio ocurre más rápido para las muchachas que para los muchachos, quienes en las últimas etapas de su soltería desarrollan una versión especial de este saber teórico silvestre de la etapa infantil asociado a la caza, ligada a las aventuras lejos de la aldea.¹⁰

El período matrimonial está asociado con el desarrollo, la fijación y la «conversión de los niños en algo permanente» de la casa. Este proceso está a su vez vinculado con la agricultura, que es la manera de sustentar a la familia. Como la casa y el matrimonio se consideran una actividad conjunta del varón y la mujer, esto se extiende a la agricultura, y los zafimaniry ven con aprobación —y como necesaria y apropiada para las labores agrícolas— la cooperación mutua entre esposo y esposa.

No es sorprendente, pues, que el conocimiento necesario para esta etapa de la vida esté gobernado por el principio de la utilidad y sea considerado así. El tipo de discurso en el cual se analiza ese saber es mayormente sobre las cuestiones prácticas, se comparte perfectamente por los hombres y las mujeres y tiene lugar, por lo común, entre marido y mujer. Como en el caso de cualquier campesino, su conocimiento detallado sobre el suelo, el clima, las especies de plantas y los precios es asombroso. No obstante, al igual que el conocimiento del juego por parte de los más jóvenes, la mayor parte de esta sabiduría es implícita y, por tanto, difícil de describir.

Sería errado, sin embargo, creer que este tipo de conocimiento nunca se verbaliza. Se manifiesta en la solución de problemas prácticos o, a veces, en las discusiones después del trabajo. El lenguaje en el que se discuten estos temas refleja también la noción de utilidad: es serio, más calmado y más

¹⁰ Esto incluye buscar árboles de valor en la profundidad del bosque o emplearse como asalariados.

organizado que el de los jóvenes sobre plantas y animales salvajes. Frecuentemente, las conversaciones sobre estos temas son susurradas en parte, e incluyen largas pausas que expresan reflexión, cálculo y duda. Las personas no se interrumpen entre sí y se sientan en posiciones apropiadas. Este tipo de diálogos, normalmente, tiene lugar a las horas adecuadas para conversaciones de esta naturaleza: después del desayuno, después de la última comida del día o en ciertos momentos durante las visitas de parientes.

El conocimiento agrícola práctico de esta etapa intermedia es parte de una actividad frecuentemente repetida, pero sería inexacto pensar que no puede ser usado ocasionalmente fuera de contexto o para la especulación innovadora, como ha sido sugerido algunas veces por los psicólogos (Perkins 1988). Por ejemplo, los zafimaniry tienen tres calendarios incompatibles y continuamente discuten sobre la manera de alinearlos, para lo cual usan principios matemáticos infinitamente más complejos que los que se enseñan en la escuela. Asimismo, la discusión sobre la oferta y la demanda, y sobre cómo sacar ventaja de las fluctuaciones de los precios de acuerdo con el tiempo de las cosechas, revela una gran habilidad operativa. En otra ocasión emplearon, por ejemplo, buenas hipótesis científicas, resultado de analizar innovadoramente una situación nueva, para explicar la expansión de la epidemia porcina debido a que la gente no se lava bien los pies antes de entrar a la aldea, al viento, o a que se compra carne de cerdo infectada en otras aldeas y luego botan los huesos, que son roídos por los puercos...¹¹

¹¹ He aquí otros ejemplos:

i) Me explicaron que el taro no crece tan bien ahora que el bosque ha disminuido. Los zafimaniry atribuyeron esto al hecho de que ahora la *materia vegetal descompuesta* del bosque ya no llega tan bien a las tierras de cultivo.

ii) Aventar (*Winnowing*) con una canasta en la cabeza, a diferencia de hacerlo con una bandeja, requiere un acercamiento científico puesto que la altura de la canasta se calcula en términos de la fuerza del viento, de manera que el arroz caiga separado de la paja: mientras más débil el viento más alta la canasta. El proceso produce tres pilas en un continuum: una de arroz, otra de paja y la otra mezclada y así sucesivamente. Una mujer que me vio mirando cómo ella aventaba me explicó, perfectamente, la interacción entre la altura y la velocidad del viento.

iii) Mientras llenaba su granero con el arroz de su cosecha, un joven casado lo medía en varias canastas poniendo en una caja pequeña un grano de maíz por cada *daba*, como recurso mnemotécnico. Luego me explicó que no pensaba tocar al arroz hasta septiembre, cuando el precio sube. Hasta entonces, si necesitara, compraría un poco. Para ello irá al mercado en las áreas de cultivo donde será barato y donde luego espera venderlo más caro.

Después de la madurez viene una etapa de la vida que puede llamarse «ancianidad».¹² El período en que la pareja está preocupada por producir y alimentar a sus descendientes se abandona gradualmente al envejecer. Como señalamos más arriba, esto significa que, por un lado, se están convirtiendo prácticamente en ancestros y, por otro, que al mismo tiempo se están fundiendo con la casa fija, solidificante y embellecedora. Los hombres llegan a ser ancianos más fácil y claramente que las mujeres, aunque estas pueden alcanzar también el estatus de ancianas, solo que más raramente y con menos seguridad.

Ser un anciano es un estatus, pero también un estilo de conducta que la persona adopta cuando llega a la vejez. Se distingue por la postura y por el código lingüístico. El anciano tiende a hablar muy despacio, usando un lenguaje formalizado y fijo, lleno de adornos, citas y proverbios. Cuando un anciano habla no se dirige a nadie en particular, sin importarle si lo escuchan o no, e ignora el hecho de que otros puedan estar hablando al mismo tiempo, puesto que un intercambio lingüístico específico negaría el carácter casi sobrenatural de lo que está diciendo.¹³

La sabiduría de los ancianos zafimaniry tiene mucho menos importancia política que la de los merina.¹⁴ Es tratada con respeto, al igual que la persona mientras habla, pero con la sensación de que no tiene que ver con la vida práctica y de que es casi ignorada.

El discurso de los ancianos, sin embargo, no está definido meramente por la forma sino también por el contenido. En otras palabras, la ancianidad también implica una forma específica de conocimiento. Los ancianos están asociados con la imagen de la rectitud, la dureza, la permanencia, la moral, la fijeza en el tiempo y el espacio (marcada por la casa sagrada), pero también con la claridad¹⁵ y la verdad. Esto se debe a que la sabiduría que viene con la vejez contrasta con la caótica fluctuación de la vida caracterizada por las cosas silvestres (que normalmente concierne a los jóvenes) y con el proce-

¹² El término malagasy es *Raiamandreny*. No denota un estatus absolutamente fijo y en algunos contextos puede significar simplemente *padres*. Se puede aplicar a la mujer y al hombre pero se usa más con este último.

¹³ En realidad, se pueden distinguir dos formas de discurso en los ancianos: la extremadamente formalizada que se usa para bendiciones y agradecimientos, y la más asertiva, usada en la *Tantara*. Esto se ampliará en otra parte.

¹⁴ Sobre las características de la oratoria de los ancianos merina, véase Bloch 1975a: 5-12.

¹⁵ Véase Bloch (1995a y 1995b).

so de ganarse la vida (preocupación principal de la madurez y que también está ligada con el cambio dialéctico, aunque de naturaleza más ordenada). La sabiduría de los ancianos es autoritaria, más allá de todo cuestionamiento e incluso más allá de la vida humana, puesto que se considera que el anciano solo dice las palabras de los ancestros que están fundidos con la casa.

El anciano zafimaniry se ha convertido en algo fijo y, por tanto, es como un objeto inanimado. Lo que permite que se exprese a través de él no tiene valor práctico porque es sobre cosas que están en una escala diferente de la vida humana. No es referencial sino constitutivo; merece ser expresado y expuesto por sí mismo; es la sabiduría. Lo que normalmente se dice durante esas conversaciones son bendiciones y formas especiales de agradecimiento que son también una especie de bendición. Si no son de este tipo, entonces suelen ser *tantara*, palabra que muchas veces se traduce como «historia», ya que sus contenidos suelen ser genealogías de personas y lugares, información sobre la geografía de lugares previos importantes y descripciones de cómo deben hacerse los rituales. *Tantara* y ancianidad son inseparables.¹⁶

En sentido general, los zafimaniry ven el conocimiento de estas tres maneras, cada una asociada con una etapa de sus vidas. La juventud juega especulativamente con plantas y animales salvajes. En la madurez se preocupan por el conocimiento práctico y la maximización de la utilidad. A la ancianidad le preocupa la historia. Según nos movemos del conocimiento de la juventud al conocimiento de la ancianidad, avanzamos en un eje de fijeza creciente y de categorizaciones, pero también disminuye la importancia de lidiar con el medio ambiente.

Los zafimaniry tienen, por consiguiente, una metateoría sobre los diferentes tipos de conocimiento, asociados con diferentes estilos de comunicación y que son parte de preocupaciones más generales como la maduración del cuerpo y la persona, la naturaleza de la sociedad humana y su relación con el mundo no humano de las plantas, animales y lugares. Es dentro de este sistema de creencias, relativamente organizado, acerca de los diferentes tipos de conocimiento, que los zafimaniry tratan de ubicar el conocimiento que se transmite en la escuela.

¹⁶ Los zafimaniry distinguen claramente entre *tantara* y *Anganon*, que normalmente se traduce como «cuentos», y explican la diferencia argumentando que una es verdadera mientras la otra no lo es. (No significa que el *Anganon* sea necesariamente falso, sino que no tiene la veracidad categórica de la *tantara*.) «Verdad», en este caso, significa «más allá de toda pregunta», puede también ser calificada como clara, *mazava*, que también implica que no puede ponerse en duda (véase Bloch 1995b).

Se considera que el contenido del conocimiento escolar es del mismo tipo que la «sabiduría» de los ancianos. También proviene de un más allá absolutamente autoritario al que uno respeta, pero al que no quiere acercarse mucho. Se asume que es categóricamente cierto, pero al mismo tiempo es irrelevante porque no concierne a las actividades prácticas. No se asume como fuente de información sobre el mundo empírico.

Tal asociación entre el conocimiento escolar y la sabiduría explica la aceptación acrítica de todo lo que se enseña en la escuela. La actitud de los zafimaniry hacia ese saber es que, por supuesto, es verdadero y todos deben conocerlo, no puede ser cuestionado porque es verdadero, y no es divertido ni relevante. La aparente anomalía que tanto me impactó —que el valor intelectual y práctico de lo que se enseña en la escuela fuera tan pobre comparado con lo que cotidianamente estaba disponible fuera de ella— no les importaba en absoluto a los pobladores. Lo que se enseñaba en la escuela provenía de fuentes tan prestigiosas que no podía ni debía concernir al mundo práctico ni empírico. Sobre todo, y al igual que el conocimiento de los ancianos, debe estar más allá de la dialéctica.

Habiendo dicho esto, el conocimiento escolar, sin embargo, no puede asimilarse de manera sencilla dentro del sistema preexistente. Esto se debe a que las teorías del conocimiento de los zafimaniry asumen una homogeneidad entre el tipo de conocimiento y el tipo de persona que lo profesa. Si el conocimiento escolar es una forma de «sabiduría», está siendo transmitido por las personas equivocadas a los receptores equivocados, puesto que es impartido por los jóvenes a los más jóvenes. El problema se complica más porque el código comunicativo adecuado para la transmisión de la «sabiduría» es inapropiado para los alumnos y para los maestros.

Los problemas que estas anomalías representan en parte se resuelven y en parte se evitan de muchas maneras. Una de las formas de evitar el problema es no darles a los jóvenes la oportunidad de mostrar que ellos tienen la «sabiduría». En las asambleas y otras reuniones no se les permite hablar ni pontificar y, en el contexto de la aldea, el conocimiento escolar es conservado por los jóvenes hasta que, ya ancianos, puedan usarlo ocasionalmente como un extra decorativo de la *tantara*.

El problema de que las escuelas den «sabiduría» a las personas incorrectas se agudiza cuando el conocimiento escolar otorga, ocasionalmente, autoridad. Esto ocurre cuando quien posee ese conocimiento consigue algún puesto administrativo. Como en Mamolena nadie tiene una posición así, no es un problema, pero sí lo es en otros pueblos, como Ambohivohitra y otra aldea cercana.

En esta otra aldea hay un hombre joven de alrededor de treinta años que tiene una posición administrativa oficial. Fue escogido principalmente por sus buenos resultados en la escuela, puesto que su trabajo requiere saber leer y escribir. Su posición es una vergüenza para todo el mundo, incluido él mismo, como lo muestra esta anécdota. Poco antes de dejar la aldea, les dije a la gente de Mamolena que quería ver la tumba del fundador de esa otra aldea. Aquel miércoles, en el mercado, y después de haber comprado tres litros de ron, los ancianos de Mamolena sugirieron que debíamos ir a la otra aldea a pedir permiso para visitar la tumba, quizás porque esto iba a ser una oportunidad para beber parte del ron. Primero fuimos donde los ancianos de la otra aldea y la petición se hizo con el decoro zafimaniry usual; al marcharnos nos encontramos con el joven oficial en el camino y los ancianos decidieron que también debíamos pedirle permiso a él. Desde el principio esto fue problemático porque el orden en que uno se sienta y bebe implica cierta jerarquía, y nadie podía decidir el orden de precedencia. Esto se aclaró al final y las cosas estuvieron bien por un rato, mientras nos dirigíamos al joven con el título administrativo de *Presidente*. Entonces, y gracias a los efectos del ron, una cierta nota de ironía empezó a advertirse en la manera en que los ancianos se dirigían al oficial. Lo empezaron a llamar *Raiamandreny* (anciano) y a actuar con una creciente humildad burlona. El presidente no sabía dónde meterse y finalmente se escabulló.

La escolarización no se usa fuera de la escuela en Mamolena y, cuando se usa, pronto se convierte en algo problemático. Sin embargo, hay un área de la escolarización que sí invade y necesita ser considerada aparte: el uso de la literacidad. La literacidad es sobre todo una técnica comunicativa, pero como el estilo de comunicación, la persona y el conocimiento están totalmente fundidos para los zafimaniry, el uso de la literacidad en la aldea presenta los mismos problemas que el uso de la «sabiduría» escolar.

Como discutimos anteriormente, los zafimaniry asocian las diferentes etapas de la vida y los distintos tipos de conocimiento con diferentes formas de comunicación. Para ellos, estos distintos tipos de comunicación varían a lo largo de un continuum, que va desde los temas y contenidos considerados efímeros, hasta las cosas permanentes dichas en un lenguaje que revela esa fijeza. Al trabajar con esta noción y asumir la escritura como una tecnología que inmoviliza el discurso, no es sorprendente que la escritura les parezca apropiada para la «sabiduría», y en sí misma un signo de «sabiduría», como la veían los merina un siglo atrás (véase Bloch 1989). Esta categorización tiene por tanto una gran influencia en la manera en que la escritura se recibe y se usa.

Ante todo debemos considerar la recepción de la escritura, principalmente en sus formas impresas, que se originan fuera de la aldea. Esta llega en tres formas:

1. Las comunicaciones de la administración, leídas generalmente por el administrador de Ambohivohitra en presencia de los pobladores de Mamolena, que deben ir a escucharlas.
2. En muchas casas de la aldea hay páginas de viejas revistas francesas que se venden en los mercados y se usan para decorar las paredes. Por ejemplo, en la casa donde viví durante mi trabajo de campo, había una página doble de la revista *Express* de quince años atrás con un comercial de sostenes y otro de una tarjeta de crédito con este mensaje, sorprendentemente incorrecto: *Maintenant avec ma carte Bleu je ne suis plus jamais pris a court.* ('Ahora con mi tarjeta azul no soy llevado jamás a corte'). La imagen mostraba a una elegante pareja en un restaurante: al hombre le traían la cuenta, que obviamente no podía pagar. Hasta dónde pude juzgar, nadie había hecho el mínimo intento por leer esto.
3. Los que asisten al improvisado servicio que tiene lugar los domingos en la iglesia escuchan la lectura de la Biblia que hace el catequista. Hay dos aspectos llamativos de estas lecturas. En primer lugar, mientras los hombres relativamente jóvenes leen con dificultad y lentitud los mismos textos, semana tras semana, los ancianos se sientan juntos en los últimos asientos de la iglesia, como si estuvieran presidiendo, eliminando así cualquier autoridad que el catequista pudiera obtener de su profesión de «sabiduría». En segundo lugar, está claro que lo que se lee en esas ocasiones carece casi de sentido para los oyentes y nunca muestran el menor interés en su contenido. Quizás se deba a que la lengua es muy difícil de entender, por causa de la total indiferencia hacia la puntuación que caracteriza la manera de leer del catequista. También por la rareza del contenido. Por ejemplo, un texto que se leyó una y otra vez fue el de la pesca milagrosa, que narra la pesca en botes usando redes, pero los zafimaniry no tienen experiencia alguna con este tipo de actividad. Para empeorar las cosas, la traducción traduce *bote* como *sambo kely*, palabra malagasy totalmente inapropiada que significa «pequeño buque» o «buque cisterna».

De hecho, nada de esto importa mucho y el contenido de estos diferentes mensajes escritos son asumidos de la misma manera, una manera consis-

tente con el hecho de asimilarlos a la «sabiduría» de los ancianos. Se presume que todos estos mensajes, ya sean comunicaciones del gobierno, anuncios de sostenes, o la sagrada escritura, vienen de un más allá inmensamente poderoso y, por tanto, se toman como verdad, sin cuestionarlos, pero por esta misma causa no son informativos de manera práctica, ni se espera que lo sean, y tampoco tienen relevancia inmediata para la vida o el entorno de las personas. Cualquier intento por parte de la gente común de analizar lo que significan sería subversivo e imprudente.

El material escrito que se produce fuera de la aldea no representa, por consiguiente, un problema para la teoría local de la distribución del conocimiento. Sin embargo, el que se produce dentro de la aldea sí representa un problema potencial, lo mismo que el uso del saber escolar por parte del joven administrador. Esto se debe a que quienes pueden escribir tienden a ser muy jóvenes y, por tanto, no son exponentes apropiados de la «sabiduría». El problema se resuelve, a la larga, convirtiendo a los que saben escribir en escribas de la sabiduría de los mayores.

Hay dos tipos de escritura que normalmente surgen de la aldea: uno lo constituyen los mensajes de cuatro o cinco líneas que se mandan a las aldeas vecinas invitando a los rituales o anunciando alguna muerte. Aunque frecuentemente los jóvenes los escriben, como su forma es completamente fija, son vistos como provenientes de una especie de «voluntad colectiva» de la cual los ancianos son los epítomes.¹⁷

El otro tipo son las infrecuentes pero importantísimas cartas que, ocasionalmente, se intercambian con un pariente lejano y que portan noticias importantes. Un aspecto interesante de estas cartas es su forma, que sugiere la oratoria de los ancianos, puesto que se modelan totalmente a partir de los intercambios oratorios que caracterizan las formas especiales de saludo que el pariente que contesta debe usar para dirigirse a los ancianos de su familia.

En tales ocasiones, la destinataria, luego de una sección larga y totalmente fija del tipo «¿Cómo está?», hace un relato estandarizado de lo que ha hecho durante su ausencia. La respuesta consiste en: primero, repetir el saludo estandarizado, después se da gracias por la información, que debe repetir lo más exactamente posible lo que ha dicho la persona que escribió, y luego se hace un breve recuento estandarizado de las cosas nuevas en la aldea.

¹⁷ De hecho, a veces las cartas no existen como tales, sino que la gente dirá que una «carta» (*Taratsy*, literalmente papel) ha sido enviada o recibida, para decir que una invitación o notificación se ha hecho formalmente.

Esto se contesta de manera similar. Ella agradecerá a los ancianos por las noticias y después las repetirá.

El efecto general de esta manera de proceder es que transforma los hechos fluidos en la fija *Tantara* que los ancianos hablan y avalan. De esta manera, cualquier conocimiento que tenga algunas características apropiadas para la madurez se convierte en la sabiduría de los ancianos, porque el discurso del joven ha sido «puesto bajo control». Las cartas siguen también este patrón: consisten en el mismo tipo de saludos, luego la respuesta a la carta previa, si esta existe, después se dan noticias nuevas (tres o cuatro líneas a lo más) y, finalmente, se despiden con otras frases convencionales.

Escribir una carta otra vez deja los hechos fuera de duda y la hace parte del dominio de la verdad absoluta, como los escritos de la iglesia, el gobierno o las revistas viejas. Aquí, sin embargo, existe una dificultad: tal información debe provenir de los mayores y ser recibida por ellos, pero pocas veces son lectores y escritores competentes. Pero el problema tampoco es grande: la acción se representa como el joven que escribe el dictado del anciano y le lee las cartas, de manera que el anciano se convierte en el verdadero destinatario. Esto es en parte un escenario ideal puesto que lo que tiende a suceder es que todo el mundo se junta tratando de entender tanto como puede lo que dice el papel ... pero esto es lo que los zafimaniry dicen que es lo que debe suceder.

Esta manera de representar la escritura como algo que emana de los que poseen autoridad niega el potencial cognitivo y revolucionario que algunos le confieren (Goody 1968, 1977). Esto se debe a que las reglas básicas sobre el conocimiento fuera de la escuela han readaptado a su lógica el conocimiento escolar. Puede considerarse que esto se debe a la naturaleza institucionalizada de la escritura de una carta. No obstante, incluso cuando la escritura se usa innovadoramente, el control de la literacidad por parte de los jóvenes no parece tener ningún efecto significativo. Esto se ve en el siguiente ejemplo, particularmente interesante porque implica precisamente la situación que, según sugirió Goody, tendría implicaciones sociológicas fundamentales. Este tiene que ver con la crítica, basada en la escritura, que los jóvenes letrados hacen de los registros orales profesados por los que tienen autoridad.

Cuando en 1989 regresé a Mamolena después de una ausencia de diecisiete años, esto causó tanta sorpresa e interés que la gente se disputaba tratando de ayudar. Entonces habían decidido que lo que yo estaba tratando de hacer durante mi primer período en la aldea fue aprender *Tantara*, puesto que era la única explicación posible, desde el punto de vista de su teoría del

conocimiento, a lo que yo hacía. Como resultado, cuando los pobladores se dieron cuenta de que había venido a hacer lo mismo de nuevo, comenzamos a hablar sobre la historia de la aldea. Pronto, en medio de la conversación, un hombre de mediana edad a quien yo había conocido cuando él era niño, mostró una libreta escolar de dieciséis páginas llenas con un material cuidadosamente escrito: resultó ser una historia de la aldea consistente en su mayor parte de genealogías, y me dijeron que todo lo que yo necesitaba estaba allí. Pensé que la «gran división» de Goody había tenido lugar durante mi ausencia.

De hecho, pronto comprendí que mi presencia anterior en la aldea tenía que ver con la existencia de ese documento. Lo que había sucedido es que yo pasaba horas hablando con un anciano ciego muy respetado, a veces grabando lo que él decía, pero la mayor parte del tiempo tomando notas que luego organizaba en la noche. Esto, claramente, era *Tantara*, y los pobladores decidieron que también ellos querían un registro permanente de esa *tantara*, pues sabían que el anciano no viviría mucho más. Entonces le pidieron a un joven que hiciera lo que presumían que yo había hecho: escribir la historia de la aldea a partir del dictado del anciano.

Este era el documento que habían elaborado; en un sentido era exactamente el escenario predicho por Goody. Al traer el libro, dos ancianos, en espíritu de discreta competencia, me contaban su versión de la *tantara* de la aldea. Aunque no estaban de acuerdo en algunos aspectos, los desacuerdos se ocultaban rápidamente mediante el uso de la cortesía zafimaniry, común entre los ancianos. Esto no era fácil para el registro escrito. El hombre que había traído el cuaderno empezó a cotejar lo oral con lo escrito, y de vez en cuando señalaba que lo que se estaba diciendo no concordaba con lo escrito, lo que provocó una incomodidad momentánea que luego se resolvió rápidamente. Estas interrupciones impertinentes eran escuchadas a veces con desconcierto, pero poco después fueron simplemente ignoradas. El hecho de que fuera un joven quien usaba la escritura de esa manera significaba que no podía intervenir en la exposición de la «sabiduría» por parte de los mayores. Ello, sin embargo, no significaba que el libro como tal fuera tratado irrespetuosamente. Todo lo contrario: obviamente era una posesión muy preciada y al guardarlo le ofrendaron un poco de ron.

Nuevamente, el marco social y cultural había reducido las implicaciones de la escolarización y la literacidad a su base y había significado que, sea cual sea el potencial perturbador que tales elementos pudieran tener, estos fueron rápidamente controlados. De manera que ni la escritura ni la escolarización han cambiado significativamente los principios organizativos

que rigen la evaluación del conocimiento, sino que más bien han sido usadas para reforzar los patrones ya existentes. Aunque este es el caso de Mamolena, sería arriesgado asumir que ocurre igualmente en otras partes de Madagascar y que pasaría de la misma manera en otras circunstancias. Por ejemplo, incluso en aldeas zafimaniry habitadas por descendientes de esclavos, la situación no es la misma y la escolarización tiene implicaciones sociales más significativas. En Mamolena, varios factores parecen confluír para crear esta situación: la pobre situación económica del país, lo cual ha provocado la debilidad de las instituciones educacionales y la falta de trabajo para los que tienen educación, y la peculiar sospecha de los zafimaniry con respecto a la autoridad estatal, sospecha que quizás se deba a su historia específica. No obstante, creo que un factor crucial es la relevancia de la manera en que los zafimaniry ven los diferentes tipos de conocimiento, los cuales, como vimos, son inseparables de sus creencias sobre la maduración del cuerpo, la persona, la naturaleza de la sociedad y las plantas y animales que viven en el mundo natural.

La consideración de este último tipo de contexto es lo que me parece que falta en la mayor parte de las discusiones sobre escolarización y literacidad. La problemática tradicional de las ciencias sociales y psicológicas ha tendido a definir por adelantado lo que resulta relevante para tal investigación. Lo que el caso zafimaniry muestra es que el investigador empírico no puede permitirse dejar de observar la vida en casi todos o todos sus aspectos.

Bibliografía

Bloch, M.

1995a «The Resurrection of the House», en Carsten, J. y S. Hugh Jones (eds.). *About the House: Levy Strauss and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.

1995b «People into Places: Zafimaniry Concepts of Clarity», en Gell, A. y E. Hirsch (eds.). *The Anthropology of Landscape*. Oxford: Oxford University Press.

1989 «Literacy and Enlightenment», en Schousboe, K. y M. Trolle Larsen (eds.). *Literacy and Society*. Copenhagen: Akademisk Forlag.

1986 *From Blessing to Violence: History and Ideology in the Circumcision Ritual of the Merina of Madagascar*. Cambridge: Cambridge University Press.

1975a *Oratory and Political Language in Traditional Society*. London: Academic Press.

1975b «Property and the End of Affinity», en Bloch, M. (ed.). *Marxist Analyses and Social Anthropology*. London: Malaby Press.

Coulaud, D.

1973 *Les Zafimaniry: un groupe ethnique de Madagascar à la poursuite de la forêt*. Antananarivo: F.B.M.

Goody, J. (ed.)

1977 *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

1968 *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hoggart, R.

1957 *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.

Huntingdon, R.

1988 *Gender and Social Structure in Madagascar*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Lave, J.

1988 *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perkins, D.N.

- 1988 «Creativity and the Quest for Mechanism», en Sternberg, R.J. y E.E. Smith (eds.). *The Psychology of Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scribner, S. y M. Cole

- 1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Street, B.V.

- 1987 «The Uses of Literacy and Anthropology in Iran», en Al Shahi, A. (ed.). *The Diversity of the Muslim Community*, London: Ithaca Press.

Vérin, P.

- 1964 «Les Zafimaniry et leur art. Un groupe continuateur d'une tradition esthétique Malgache méconnue», en *Revue de Madagascar*. 27: 1 76.

Willis, P.

- 1977 *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.

Etnografía y literacidad: aprendizaje en contexto*

Andrea R. Fishman

En los últimos veinte años, la investigación etnográfica ha permitido aprender mucho sobre la literacidad. Mediante esta metodología, se han dado lecciones tomando como base las realidades sociales (Heath 1983, Taylor y Dorsey-Gaines 1988) y las realidades cognitivas (Cole 1981, Wagner 1983). En la etnografía se han aprendido lecciones de individuos (Bissex 1980, Calkins 1983), de las aulas (Mehan 1979, Michaels 1983, Perl y Wilson 1986) y de las comunidades (Cazden y John 1971, Fishman 1988, Heath 1983). Sin embargo, estas lecciones se han aprendido y enseñado siempre en términos de sus contextos culturales, tanto si esas culturas son del tipo comúnmente reconocido—los barrios céntricos (Taylor y Dorsey-Gaines, 1988), o el asentamiento amish (Fishman 1988)—o de la variedad menos reconocida—la casa (Bissex 1980) o la clase de primer grado (Michaels 1983)—. De hecho, la discusión en el campo etnográfico señala que el significado solo existe en contexto: no existe otro tipo (Mischler 1979).

Por consiguiente, entender lo que una escuela, un programa de estudios o un profesor en particular intentan comunicar con el término *literacidad*, no puede asumirse ni generalizarse. Desde la perspectiva etnográfica, no hay escuelas, clases, profesores ni estudiantes típicos. La comprensión de la literacidad solo puede lograrse mediante la observación participativa en un contexto en particular. Los etnógrafos se esfuerzan por entender cómo otras personas ven y entienden el mundo, dando por sentado, como afirma Smith, que «la gente siempre actúa racionalmente para interpretar el mundo que experimentan [y que] los patrones de conducta repetidos tienen un efecto positivo» para quienes los usan (D. Smith 1982, comunicación personal, septiembre de 1982). En relación con la literacidad, esto significa que la gente lee y escribe de maneras que son útiles y que tienen sentido para ellos, sin importar cómo su lectura o su escritura puedan parecer a los extraños.

Llegar a este tipo de entendimiento del contexto es, obviamente, una labor intensiva. Requiere mucho más tiempo, esfuerzo, dedicación y energía

* Versión original: «Ethnography and Literacy: Learning in Context», en *Topics in Language Disorders*. 12 (3): 67-75. 1992. Publicado con el permiso de la autora y/o el editor. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz.

que los empleados en los instrumentos de evaluación de la literacidad. La pregunta es, pues: ¿por qué el entendimiento etnográfico vale la pena? ¿Por qué debe tenerse en cuenta el contexto a la hora de evaluar, analizar y describir la literacidad de un niño?

La respuesta es que el contexto es importante porque los niños no aprenden a leer y a escribir en el vacío, en un laboratorio o en otro tipo de ambiente experimental. Al contrario, aprenden a hacerlo en escenarios escolares en los que, junto con las habilidades de escritura y lectura, aprenden también su contexto. Cuando los niños leen o escriben, la literacidad que demuestran, o no, puede reflejar cuatro dimensiones de su aprendizaje que resultan cruciales para entender su trabajo:

1. Su lectura y su escritura pueden reflejar lo que se les ha enseñado a hacer más que lo que son capaces de hacer.
2. Su lectura y su escritura pueden reflejar más lo que saben que lo que son capaces de aprender.
3. Su literacidad puede reflejar más lo que les interesa o no hacer que lo que son capaces de hacer.
4. Puede reflejar más a quienes conocen y cómo saben relacionarse con ellos que a quienes podrían o aprenderían a conocer.

De manera que si los educadores y terapeutas tienen algún impacto en el desarrollo futuro de la literacidad en los niños, deben entender por qué estos leen y escriben de la manera en que lo hacen y cómo esos factores pueden ser tratados y quizás ajustados para facilitar un mayor crecimiento. En otras palabras, los niños pueden tener toda la habilidad que necesitan; la clave para el desarrollo letrado futuro puede estar en las necesidades que el contexto establece para ellos.

Para ilustrar el poder de la etnografía para contextualizar y por tanto ampliar la comprensión de la literacidad, este artículo presenta dos estudios de caso. Estos dos estudiantes de octavo grado van a una escuela del sureste de Pensilvania (Estados Unidos). Una carpeta del trabajo de cada estudiante mostrará su nivel de literacidad, seguido por una contextualización etnográfica que interpretará su trabajo a la luz del escenario particular en el cual fue producido.

Estudio de caso n° 1: Daniel

El estudio de caso n° 1 es Daniel y el ejemplo n° 1 analiza su nivel de comprensión de lectura. Daniel leyó una historia titulada «El bromista». Es sobre un muchacho de nombre Dennis Conron quien, junto a sus amigos, hace bromas a sus compañeros de escuela hasta que una de sus «bromas» se vuelve contra ellos y todos aprenden una lección predecible. Las preguntas (P) son de la prueba; las respuestas (R) fueron escritas por Daniel.

Q: What was the joke that the boys played on Eddie Davis?

A: Moved the furniture into Charlies room.

Q: Why did they choose Eddie to play it on? What does the word GULLIBLE mean?

A: They could make him believe things that aren't so, easily tricked

Q: What type of person was Dennis Conron? Use parts of the story as evidence for what you say.

A: Short and cheerful.

Q: Do you feel Dennis could be blamed for Eddie's accident? Write a paragraph explaining your feelings on this.

A: Yes.

Q: Did Eddie ever understand the joke? Explain.

A: Yes, because the joker did it.

P: ¿Cuál fue la broma que le hicieron a Eddie Davis?

R: Mudaron sus muebles para la habitación de Charlie.

P: ¿Por qué escogieron a Eddie para eso? ¿Qué significa la palabra CRÉDULO?

R: Ellos pueden hacerle creer cosas que no son así, fácil de engañar.

P: ¿Qué tipo de persona es Dennis Conron? Usa fragmentos del cuento para ejemplificar tu respuesta.

R: Bajo y alegre.

P: ¿Sientes que se podría culpar a Dennis por el accidente de Eddie? Escribe un párrafo sobre lo que piensas de esto.

R: Sí.

P: ¿Eddie llegó a entender la broma? Explica.

R: Sí, porque el bromista fue quien lo hizo.

¿Qué preguntas provoca esta prueba acerca de la literacidad de Daniel, su habilidad para entender lo que lee, para escribir oraciones completas, explicar lo que quiere decir y seguir las instrucciones? Quizás más importante que estas preguntas, ¿qué respuestas a ellas nos sugiere esta prueba? Sobre la base de este examen, ¿dónde se ubicaría Daniel? ¿Qué objetivos se escri-

birían para él en el área de expresión verbal? ¿Qué tipos de ejercicios de lectura y escritura se le podrían asignar? Los resultados de un análisis etnográfico no se centrarían en esas preguntas ni nos darían las respuestas, sino que se examinarían otros ejemplos de la lectura y la escritura de Daniel.

El ejemplo n° 2 es un fragmento de un informe de estudios sociales que hizo sobre Japón, país que le fue asignado por su maestra. Daniel escribió diecisiete páginas de un cuaderno rayado, la mayoría con ilustraciones dibujadas y unas pocas con solo rótulos. La primera página sobre «Japón» tenía un mapa del país con las seis ciudades principales indicadas. La segunda, titulada «Clima», tenía un texto de una línea («Este es el clima de Japón») y estaba dividida en cuatro, cada parte con un mapa a color para ilustrar «Promedio de precipitaciones en agosto», «Promedio de precipitaciones anuales», «Promedio de temperatura en agosto» y «Promedio de temperatura en febrero».

Las secciones con mayor cantidad de texto aparecían en páginas separadas por temas y tituladas «Gente», «Tierras», «Trabajo», «Educación», «Materiales y energía», etc. La titulada «Educación», decía:

Nearly all of Japans school-age children attend school regularly. Attendance is compulsory through the lower level of secondary school. Children begin nursery school when they are about 3. At 6, they begin elementary school; at 12, lower-secondary school. Any student who has completed lower-secondary school may enroll in an upper-secondary school. The Japanese upper-secondary school is comparable to the United States high school. It offers either a technical or a college preparatory course of instruction. Japanese students, especially those who plan to attend college, strongly compete with each other for grades and honors.

Casi todos los niños japoneses en edad escolar asisten a la escuela regularmente. La asistencia es obligatoria en los primeros años de la educación secundaria. Los niños empiezan el preescolar cuando tienen alrededor de tres años. A los seis, empiezan la escuela primaria; a los doce, la escuela secundaria.

Todos los que terminan los primeros niveles de la secundaria pueden matricularse en los niveles superiores de la secundaria. Estos niveles, en Japón, pueden compararse con el bachillerato en Estados Unidos: ofrece una instrucción técnica o preparatoria para la universidad.

Los estudiantes japoneses, especialmente los que quieren ir a la universidad, compiten fuertemente entre sí por notas y reconocimientos.

El ejemplo nº 3 es una composición que Daniel escribió sobre su mascota, en respuesta a una tarea de la maestra, que le pedía escribir tres párrafos describiendo al animal, señalando sus costumbres buenas y malas, y «diciendo cuál es su futuro». Daniel escribió sobre su caballo, Rex.

Rex

He is brown and black mixed. He is about six feet tall. I have him around half a year.

His good habits are he doesn't kick and his bad habits are he tries to bite you. He doesn't follow me around. I didn't have him long enough to see how he got along with other horses.

The future of him is Rex and I are going to live together in an old shack.

Rex

Es marrón con negro. Mide como seis pies. Lo tengo hace medio año. Sus costumbres buenas son que no patea y las malas que trata de morderte. No me sigue a todas partes. No lo he tenido por tiempo suficiente para saber cómo se lleva con otros caballos.

El futuro es que Rex y yo vamos a vivir juntos en una cabaña vieja.

El ejemplo nº 4 es una carta que Daniel me escribió cuando estuve de observadora participante en su escuela y pedí a todos los estudiantes que escribieran comunicándome qué cosas ellos creían que yo debía saber. Daniel escribió:

Dear Andy,

We play kickball at recess. The name of the ball is «Big Kick» it is very light. Today, March 31, 1983, we played Amish against the Mennonite. I don't know who won yet because we didn't have last recess yet.

We give a newspaper out every first of the month. The name of the newspaper is «Meadow Brook Gazette». We each had to give a title to Verna Z. Burkholder. She looked over each one to see which one was the best. A sixth grader won, Marlin Martin. And whoever had something to do with Meadow Brook got a prize.

There are two first graders, five second graders, one third grader, three fourth graders, five fifth graders, two sixth graders, two seventh graders, and three eight graders. They average up to about twenty with the teacher. We have about four weeks of school left. And I'm the happiest boy alive!

Querida Andy,

Nosotros jugamos «kickball»¹ en el receso. La pelota se llama «Gran Puntapié» es muy ligera. Hoy, 31 de marzo de 1983, jugamos los Amish contra los Menonitas. Todavía no sé quién ganó porque no hemos tenido el último receso.

El primer día de cada mes distribuimos un periódico que se llama «Meadow Brook Gazette». Cada uno de nosotros tuvo que darle un título a Verna Z. Burkholder. Ella revisó cada uno para ver cuál era el mejor. Ganó un niño de sexto grado, Marlin Martin. Y cualquiera que tuviera algo que ver con Meadow Brook recibió un premio.

Hay dos estudiantes de primer grado, cinco de segundo, uno de tercero, tres de cuarto, cinco de quinto, dos de sexto, dos de séptimo, y tres de octavo. Son más o menos veinte, contando a la maestra. Nos quedan unas cuatro semanas de clase, y yo soy el niño más feliz que existe!

Teniendo en cuenta estos ejemplos del trabajo de Daniel, ¿puede su literacidad ser descrita, analizada y evaluada? De estos ejemplos puede obtenerse más información sobre su nivel de lectura y escritura que de una sola prueba, y el rango de habilidades y estrategias que se evidencian en ellos es considerable: desde la respuesta de tres palabras a la comprensión de lectura hasta el aparente plagio del informe sobre Japón, la composición impersonal sobre Rex y la carta, no tan impersonal, que me escribió. Entonces, ¿qué conclusiones podemos sacar acerca de su literacidad a partir de estos ejemplos? Ninguna todavía, dirían los etnógrafos. Aunque hemos examinado una carpeta con el trabajo de Daniel, el contexto –la cultura– que inspiró estos textos no ha sido considerado.

Daniel se llama Daniel Fisher y es el mayor de cinco niños en una familia amish perteneciente a la Old Order (Antigua Orden). Su escuela, Meadow Brook, es administrada por la comunidad amish de la Old Order, de Pensilvania, con el propósito de educar solo a niños amish y menonitas de la Old Order. Daniel era uno de los tres niños en octavo ese año, quienes eran los mayores en una clase de una sola aula para niños desde primero hasta octavo grado.

Como etnógrafa, fui observadora participante en Meadow Brook casi diariamente durante seis meses. Algunas de las cosas que aprendí de los amish mediante esta experiencia fueron las siguientes:

¹ *Kickball* no tiene traducción. Es un juego de los Estados Unidos parecido al *baseball* pero en lugar de usar el bate para tirar la pelota se usa el pie.

1. Todos los textos se leen como verdaderos, empezando por la Biblia y extendiéndose a todos los otros. Los amish no tienen el concepto de ficción, incluso cuando leen lo que en la literatura estadounidense se conoce como ficción.
2. El modo dominante de instrucción es el seguimiento de un modelo: los maestros son el modelo para los estudiantes; los estudiantes mayores, para los menores. Los niños hacen lo que ven a otros hacer.
3. La exactitud es importante; la apariencia, no.
4. El tiempo es valioso y no se debe malgastar.
5. El grupo es más importante que el individuo, ya sea uno mismo u otra persona.

¿Qué importancia tienen estos cinco puntos a la hora de entender la literacidad de Daniel? Mucha. Daniel, al igual que sus compañeros de clase, responde a las preguntas tal y como son hechas y trabaja de la manera en que se le pide. Señala los hechos tan exacta y brevemente como sea posible, no gasta tiempo en explicar, sustentar o poner en otras palabras una información que está perfectamente clara. Su lectura de libros de texto puede necesitar «evidencia», pero él sabe que su cultura no requiere ninguna. El plagio tampoco es un problema que les preocupe: no es un concepto amish. Ningún escritor amish trataría de reclamar las palabras de otro como suyas, porque no tienen razón para hacerlo. Las ideas nuevas u originales no son valoradas por su cultura; el trabajo hay que hacerlo de la manera más efectiva, eficiente y exacta posible. Ninguno se quiere destacar en el grupo: solo quieren ser parte de él.

Entonces, ¿es Daniel perezoso, poco original, poco inteligente y deshonesto? De ninguna manera. ¿Es letrado de acuerdo con la definición de la escuela? Definitivamente sí. Es incluso lo suficientemente sofisticado para ajustar su literacidad a su audiencia, como hizo en la carta que me escribí. ¿Trabaja mucho? Por supuesto. Hace todo su trabajo en la forma en que se le instruye. ¿Necesita atención remedial, tutoría o un aula especial para ponerlo en el nivel del resto del grupo o para ayudarlo a hacer frente a las situaciones? No. Daniel era mirado con respeto y emulado por todos los muchachos menores de la escuela por ser un excelente amish.

Estudio de caso n° 2: Mitch

Para probar su comprensión de lectura, a Mitch también se le pidió responder preguntas sobre un cuento que había leído. Se llamaba «Escapa-

da» y era sobre Duke, un niño que fue enviado a una correccional, Highland Hills, administrada por la corte, por haber robado un auto.

Q: How does Duke feel about himself at the beginning? What clues tell you this?

A: Duke felt not sure about himself. He try to blam pass times on this actions.

Q: How do Duke's feelings about himself influence the decisions he makes?

A: He was blaming his pass on his crime the he did.

Q: What is the idea behind a place like Highland Hills?

A: To help you find yourself.

Q: Why is it important to know who you are? What should you do with this knowledge?

A: So you can take full responsibility for your actions.

Q: If you met Duke, how would you feel about him?

A: I will fell like his is learning his leson and is brave.

P: ¿Cómo se siente Duke al principio? ¿Qué te hace pensar eso?

R: Duke no está seguro de sí mismo. Trata de echarle la culpa al pasado por sus aciones.

P: ¿Cómo los sentimientos de Duke sobre sí mismo influyen en las decisiones que toma?

R: Le echa la culpa al pazado por su delito.²

P: ¿Qué se busca con un lugar como Highland Hills?

R: Ayudar a encontrarte a ti mismo.

P: ¿Por qué es importante conocer quién eres? ¿Qué debes hacer con este conocimiento?

R: Puedes responsabilizarte por tus acciones.

P: Si conocieras a Duke, ¿cómo te sentirías por él?

R: Sentiría que él está aprendiendo la lección y que es valiente.

El programa de la escuela de Mitch no incluye informes, por lo que no podemos comparar su ejemplo n° 2 con el de Daniel. El ejemplo n° 2 de Mitch consiste en sus respuestas al debate realizado por la persona que examina la comprensión de la lectura. Mitch tenía que decir si estaba de acuerdo o no, para lo cual le dieron tres argumentos «a favor de los adolescentes» y tres «a favor de las autoridades adultas».

² Este texto, como los siguientes escritos por Mitch, contiene numerosas faltas de ortografía, que se han tratado de reproducir de forma aproximada. (Nota del traductor.)

Cuando le decían que «los adolescentes que han tenido problemas entienden los problemas de los otros», Mitch debía responder en tres líneas y esto fue lo que escribió, usando las tres líneas: «Sí porque ellos han pasado por lo mismo, y saben lo que pasa». A la afirmación: «La gente necesita ser educada para entender los problemas de los adolescentes», respondió, usando de nuevo las tres líneas: «Sí, ellos fueron adolescentes ante, pero esta vez las cosas cambian más rápido que nunca.»

El ejemplo n° 3 viene del taller de lectura en el que participa cada viernes en su clase de inglés. Los estudiantes escogen su propio texto de la biblioteca de la clase, que tiene libros, revistas y periódicos, y escriben sobre lo que leyeron en libros de composición que llaman «diarios de lectura».

Las instrucciones de la maestra decían:

Tell me what you have read [...] you must write something even if it is only a couple of words. Try to tell me what you thought about what you read and why. Tell me if you liked or didn't like it and why. Tell me if it meant anything to you or if it stunk and why [...] share your experiences, ideas or questions.

Dime lo que has leído [...] debes escribir algo, al menos un par de palabras. Trata de decirme lo que pensaste de lo que leíste y por qué. Dime si te gustó o no y por qué. Dime si tuvo algún significado para ti, si te cautivó y por qué [...] comparte tus experiencias, ideas o preguntas.

Las entradas del diario muchas veces se dirigen al maestro directamente.

En el taller de lectura, Mitch puede perseguir sus propios intereses, abordar sus propios temas, y tiene espacio ilimitado y pocas restricciones a lo que pueda decir.

Un día, escribió:

I just read a short articol from Yo magazin. It was about my budy Ice Cube [a currently popular rap musician]. He was tell Yo about the death threats. He say rapper live day by day with them. But he not sceared. In fact he named his new LP Kill at Will. I think the people that give these threat are just shoud jump off a brig, becose they are just jeleas.

Acabo de leer un articlo corto de la revista Yo. Fue sobre mi pata (**buddy**) Ice Cube [músico rapero muy popular]. Le estaba contando a Yo sobre las amenazas de muerte. Dice que los raperos viven todos días con ellas. Pero él no tiene miedo. De hecho su nuevo disco se llama Kill at

Will [Matar a voluntad]. Creo que la gente que ace las amenazas debían tirarse de un puente, porque lo que estan es celozos.

El ejemplo n° 4 de Mitch es también una carta. A través de su maestra de inglés, Mitch se hizo amigo por carta de una estudiante de una escuela católica privada solo para señoritas, Academia de Nuestra Señora. Las niñas empezaron el intercambio y Mitch recibió una carta de Andrea, quien empezó su correspondencia hablando de sus deportes preferidos. Luego ella le preguntó a Mitch sobre sus gustos en materia de deportes y de música. Mitch respondió:

Dear Andrea

My name is Mitchell they call me the godfather. Im 17 years old but I still look a little younger than that. I like sports to, the sport I like is football. Im one of the best player in Brighton school. But the only sports that Brighton have is basketball, baseball, softball, and track.

My favorite music is rap and hip hop on the R&B tip. My favorite rappers are Big Daddy Kane, Eric B and Hakim, LL Cool J, Ice Cube, N.W.A., EPMD, Public Enemy, 3rd Base, Special Ed and MC lite. That should tell you something about me. ((I'm live as shit))

Im very wild out in the world but when Im in school I play the game. I do what they want me to do when they want me to do it. Im a very good student they think. But when Im out Im another person. I make that change so I can be someone in life. I hope you understand this letter so far because it hard putting things in words.

It a right up here its just like collage. Yes you have to do a crime to get up here. I hope nobody told you other wise. Because it would'nt be fair to you if you had the wrong idea that this is a regular school. We only go home every other weekend.

P:S Wright back and send me a pitcher of you

Im 5000 Jee

Stay safe

Godfather

Querida Andrea:

Me llamo Mitchell, me dicen el padrino. Tengo 17 años pero todavía lusco un poco más joven. Me gustan los deportes también, el que me gusta es fútbol americano. Soy uno de los mejores jugadores en la escuela Brighton. Pero los únicos deportes que Brighton tiene son baloncesto, béisbol, softball y pista.

Mi música favorita es el rap y el hip hop del tipo R&B.³ Mis raperos favoritos son Big Daddy Kane, Eric B y Hakim, LL Cool J, Ice Cube, N.W.A., EPMD, Public Enemy, 3rd Base, Special Ed y MC Lite. Eso debe decirte algo sobre mí. ((Mi vida es una mierda.))

Soy muy loco afuera pero cuando estoy en la escuela sigo el juego. Hago lo que quieren que haga y cuando lo quieren. Ellos piensan que soy muy buen estudiante. Pero cuando salgo soy otra persona. Hago ese cambio para poder ser alguien en la vida. Espero que entiendas esta carta hasta ahora porque es difícil escribir.

Se esta bien aqui es como una mezcla. Sí, tienes que cometer un delito para llegar aquí. Espero que nadie te halla dicho otra cosa. Porque no sería justo si te haces una idea equivocada de que esta es una escuela normal. Sólo vamos a casa cada quince días.

P.S. Escribe y mándame una foto tulla.

Soy 5000 Jee
Cúdate,
El Padrino

Al leer estos ejemplos podemos tener una idea del contexto en el cual Mitch escribe y lee pero, etnográficamente, esto no es suficiente. En lugar de evaluar, analizar o describir la literacidad de Mitch sobre esta base, un análisis etnográfico se centraría más directamente en su contexto de aprendizaje: Brighton School.

Se trata de una escuela interna para jóvenes que cumplen condenas, y que queda a una hora y varios años luz de distancia de Meadow Brook. Mitch es un afroamericano de Filadelfia (Estados Unidos). Fue enviado a Brighton por violar la libertad condicional bajo la cual estaba a causa de robar autos. Llevaba drogas cuando fue arrestado, pero el juez no sabía que también estaba vendiendo crack. La raza de Mitch, su pueblo natal y las conexiones con la droga y el robo son cosas compartidas por el 95 por ciento de sus compañeros de escuela.

Las diferencias entre la cultura de Brighton y la de Meadow Brook son tan fascinantes como las similitudes entre la literacidad de una y la de otra. Insisto: estas diferencias y similitudes solo pueden entenderse a través de la etnografía. Mientras que los estudiantes de Meadow Brook hacen su trabajo porque su cultura valora la inclusión, la cooperación y la responsabilidad compartida, los de Brighton lo hacen porque si no «pierden puntos», y demasiados puntos perdidos significa que no hay «pase» para ir a casa el próximo fin de semana. La cultura de Brighton, en otras palabras, valora la recompensa material y teme el castigo material, rasgos que no funcionan en Meadow Brook.

³ Rhythm and Blues.

De manera semejante, mientras que los estudiantes de Meadow Brook trabajan diligentemente para evitar ser señalados –para parecerse lo más posible a sus compañeros–, los de Brighton trabajan para destacarse del resto. Les encanta competir –y ganar– no como equipo sino como individuos. Mucho, si no la mayor parte, del trabajo en la clase de inglés de Mitch se presenta como concursos (adivinar los finales, escribir el mejor cierre, leer la mayor cantidad de libros), y los ganadores reciben goma de mascar, caramelos o refrescos.

El ambiente de las dos escuelas también es notablemente distinto: aunque ambas son rurales, Meadow Brook tiene un ambiente estable, consistente, predecible, en el cual la gente es tranquila, respetuosa y ordenada todo el tiempo. No solamente tienen un solo día de vacaciones durante el año escolar, sino que además todos asisten y están listos casi todos los días. La escuela significa trabajo para ellos, y el trabajo tiene un valor, merece los mejores esfuerzos de cada cual.

Brighton, por el contrario, está en flujo constante. No solo hay estudiantes nuevos casi todas las semanas en la clase de inglés de Mitch, sino que los alumnos faltan con frecuencia: porque deben ver a los trabajadores sociales o a los jueces, o porque no regresaron del pase o porque fueron liberados de los cargos o enviados a otras instalaciones más seguras. Lo impredecible y la inestabilidad son la regla, no la excepción. Sin que importe mucho quiénes están presentes o ausentes, la burla, los puños, las amenazas y las «explosiones» son acontecimientos diarios en las aulas y en los pasillos. Estos estudiantes pueden estar juntos y compartir una mentalidad de «nosotros-ustedes» en relación con sus maestros y con la sociedad en general, pero día a día, hora a hora, lo que prima es cada uno a lo suyo.

Así como estas diferencias afectan la manera en que la literacidad se usa y se define, puede decirse lo mismo de las semejanzas. En ambas escuelas, los estudiantes hacen todo lo que sea necesario para cumplir con las tareas requeridas y lo mínimo indispensable para alcanzar los mismos fines. Cuando se les formula las preguntas de los libros que piden usar evidencia textual para apoyar sus respuestas, tanto si esa evidencia es «partes de la historia» (Meadow Brook) o «pistas» (Brighton), ninguno se siente obligado a seguirlas. En otras palabras, estos estudiantes «leen» perfectamente sus tareas, a sus maestros y sus culturas. Saben lo que realmente se les exige y lo que no es realmente necesario o valorado. En los ejemplos de casos citados, ninguno de los estudiantes obtuvo una nota más baja por omitir evidencia específica que les pedía el texto. Ninguno fue penalizado por omitir información ni por sus errores gramaticales. Ninguno de los maestros corrigió errores

que no interfirieron con el sentido. La maestra de Daniel, Verna Burkholder, representa una cultura que valora la eficiencia más que la perfección; mientras que la maestra de Mitch, Eileen Larkin, representa una cultura que valora la comunicación y la participación. Verna evita malgastar el tiempo en detalles; Eileen no quiere que la perciban como que le importan más los errores de puntuación que los esfuerzos honestos de la gente.

Para Mitch, Daniel y sus compañeros de clase, la lectura seleccionada por ellos mismos es diferente de la asignada. Tal y como los estudiantes de Meadow Brook leen e intercambian libros ávidamente durante su tiempo libre en la escuela, los de Brighton ansían que llegue el viernes y objetan fuertemente si por alguna razón se suspende el taller de lectura. Así como leer por razones personales es algo que buscan con más entusiasmo que las otras formas de lectura, escribir por razones personales implica también mayor dedicación personal. Daniel pudo ser más él mismo escribiéndome una carta a mí que cuando hace una composición para Vera; Mitch estaba más interesado en impresionar a Andrea que a Eileen.

La pregunta «¿Qué saco yo de todo esto?» es la que, implícitamente, Daniel y Mitch se hacen cuando aprenden a leer y a escribir. Es la pregunta que los profesionales deben hacerse implícita o explícitamente cuando se enfrentan a una manera nueva de ver el mundo, en este caso etnográficamente. «¿Qué saco yo de todo esto?» no es la pregunta negativa, egoísta, cínica que puede parecer a primera vista. Es más bien la pregunta lógica operativa que todo el mundo se hace tácitamente cuando se toman decisiones en la vida. Como se señaló en la introducción, los etnógrafos dan por sentado que las personas actúan racionalmente para entender el mundo que experimentan; eligen sus acciones sobre la base de lo que tiene sentido, de lo que pueden «sacar» en su provecho.

Es por eso que la etnografía tiene tanta importancia como forma de entender y evaluar el desarrollo de la literacidad. Ver la lectura y la escritura de los estudiantes como maneras que han escogido para lidiar con sus mundos, ayuda a los profesionales a darse cuenta de que no solo los grados de inteligencia o habilidad podrían explicar las diferencias en el comportamiento letrado, sino que las diferencias en el contexto también podrían hacerlo. Si los estudiantes no pueden responder a la pregunta «¿Qué saco yo de todo esto?» de manera positiva, no tienen razones para ser diferentes, en términos de literacidad, de lo que son, incluso si tienen la habilidad para hacerlo.

Daniel y Mitch son casos evidentes. Es claro que ambos pueden entender lo que leen, escribir y emplearse en actividades letradas. ¿Por qué deberían hacerlo más allá de las demandas de las situaciones en que se encuen-

tran? Ambos parecen tener la inteligencia necesaria para estandarizar su lengua, su ortografía y su control de las convenciones, pero, ¿por qué deberían hacerlo? Ni sus escuelas ni sus vidas requieren esos cambios. Al menos desde su perspectiva, no tiene sentido para ellos cambiar: las suyas son las perspectivas que cuentan cuando se trata del comportamiento letrado.

La etnografía plantea cinco preguntas a la hora de evaluar la literacidad, preguntas que trascienden los ejemplos, las pruebas, las notas y van al contexto del aprendizaje letrado.

1. Lo que se le ha enseñado al estudiante, ¿es importante? ¿Qué elementos ha aprendido a valorar el estudiante como cualidades personales e indicadores de éxito? ¿Importa la modestia o guardar las apariencias? La pasividad y la conformidad, ¿son indicadores de que se trata de un «buen» estudiante o la gente necesita destacarse de cualquier manera posible?
2. ¿Qué se le ha enseñado al estudiante a hacer socialmente? ¿Qué tipos de actividades sociales y de relaciones ha aprendido a manejar exitosamente? ¿Solo pequeñas actividades de grupo? ¿Solo con gente como él o ella? ¿Percibe a la gente diferente y a otro escenario diferente como «no mío», o como irrelevante o incluso peligroso?
3. ¿Qué se le ha enseñado al estudiante a hacer académicamente? ¿Qué tipos de actividades ha facilitado la escuela? ¿Práctica y repetición? ¿Hojas de trabajo y materiales didácticos? ¿Ensayos formulaicos? ¿Selecciones de textos básicos?
4. ¿Qué se le ha enseñado al estudiante que es lo posible? ¿Cómo ve su futuro en la vida? ¿Qué han hecho siempre los miembros de su familia exactamente? ¿Qué están haciendo sus compañeros exactamente? ¿Qué sueña para sí mismo?
5. ¿Qué tipos de experiencias ha tenido el niño? O sea, ¿ha experimentado el aprendizaje como algo negativo o como algo positivo?

Es claro que estas preguntas no pueden responderse usando los resultados de las pruebas, las reseñas o cualquier otra cosa que un registro acumulativo pueda contener. Estas son preguntas de contexto para la consideración etnográfica, y para ayudar a diseñar la intervención y la instrucción letradas. Lo que los estudiantes saben sobre el mundo, lo que creen que es posible, lo que consideran útil o importante, y cómo han experimentado el aprendizaje, tienen un peso directo en cómo se desarrollarán en el futuro como individuos letrados. Estos factores también inciden en cómo los terapeutas y maestros pueden ayudarlos a convertirse en esos individuos.

Bibliografía

- Bissex, G.
1980 *GNYS AT WRK: A Child Learns to Write and Read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calkins, L.
1983 *Lessons from a Child*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C. y V. John
1971 «Learning in American Indian Children», en Wax, M.; S. Diamond y F. Gearing (eds.). *Anthropological Perspectives in Education*. New York, NY: Basic Books.
- Cole, M.
1981 «The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create each Other», en Wertsch, James (ed.). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, A.
1988 *Amish Literacy: What and How it Means*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heath, S. B.
1983 *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Mehan, H.
1979 *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Michaels, S.
1983 «Teacher/Child Collaboration as Oral Preparation for Literacy», en Schieffelin, B. (ed.). *Acquiring Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mischler, E.
1979 «Meaning in Context: Is There any other Kind?», en *Harvard Educational Review*. 49: 1-19.

Perl, S. y N. Wilson

1986 *Through Teachers' Eyes: Portraits of Writing Teachers at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Taylor, D. y C. Dorsey-Gaines

1988 *Growing up Literate: Learning from Inner City Families*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wagner, D.

1983 «Rediscovering 'Rote': Some Cognitive and Pedagogical Preliminaries», en Irvine, S. y J.W. Berry (eds.). *Human Assessment and Cultural Factors*. New York, NY: Plenum.

Género, lengua y la política de la literacidad*

Kathleen Rockhill

*No quiero ocuparme de la casa toda mi vida.
Me gustaría ser alguien, sabes [...]
Me gustaría salir y hablar con la gente, trabajar, hacer algo interesante, ayudar a alguien.
Es terrible, porque la gente dice: «Tú eres la mujer. Tienes que quedarte en casa, hacer la comida. Tienes que hacerlo todo.»*

María siente que su esposo, quien se niega a darle permiso para dejar la casa, la confina a estar en ella todo el día. Aislada, sola, le parece que no es «nadie». Su esposo le prohibió que fuera de nuevo a las clases de inglés porque tenía celos de que ella fuera a conocer a otra persona. Ella trata de hablar con su madre y sus hermanas, pero le responden que debe hacer lo que dice su esposo. Sueña con escaparse con su pequeño hijo a México, donde podría trabajar en un instituto de belleza. Su caso es semejante al de muchas otras mujeres hispanas inmigrantes a quienes entrevistamos en Los Ángeles. Es verdad que hay variantes, pero el tema de la añoranza, marcada por el confinamiento, es común.

Los anhelos de María contrastan marcadamente con el discurso profesional de la educación para adultos, que señala la «falta de motivación» como una explicación fundamental para la no participación de adultos en los programas de alfabetización. Como observan Gillette y Ryan: «Es cierto que ahora sabemos más sobre la organización de las actividades letradas que lo que sabíamos hace dos décadas. Pero *el requisito más importante sigue siendo el deseo de aprender del participante*, y, solo en segundo lugar, la voluntad de enseñar del instructor (citado en Fordham 1985: 17; el énfasis es mío).

Si la distancia entre el deseo urgente de María y el análisis desapasionado de los críticos es enorme, más grande es el abismo entre su experiencia y

* Versión original: «Gender, Language and the Politics of Literacy», en *British Journal of the Sociology of Language*, 8, 2: 153-167. 1987. Publicado con el permiso de la autora y/o el editor. Traducción de Alfredo Alonso Estenoz.

el pánico en aumento en los Estados Unidos sobre la amenaza que representa el creciente número de iletrados. Un ejemplo típico es la posición del director del Comité de Alfabetización de Filadelfia, al advertir que los millones de iletrados estadounidenses son «rehenes de un problema de dimensiones alarmantes»:

Alarmantes porque el analfabetismo adulto cuesta billones de dólares cada año [...] Alarmante, porque está incorporada en el paisaje social del delito, el abuso de drogas y la desesperanza en una tierra de plenitud. Alarmante por causa del tremendo costo humano [...] para la madre [sic] que no puede leerle a su hijo y la persona mayor que no puede leer la Biblia.

Pero alarmante también porque el analfabetismo debilita nuestros ideales de ciudadanía y libertad. ¿Acaso sorprende que, con uno de cada cinco adultos incapaz de leer completamente el periódico, la presencia en las elecciones haya bajado a niveles récord? (*New York Times*, 13 de septiembre de 1986: 17)

Desde posiciones de poder masculino, muchas voces resuenan por el mundo, advirtiéndonos que el analfabetismo es peligroso, una amenaza a la libertad, al desarrollo económico y tecnológico, y al bienestar moral de la sociedad. ¿Quién escucha los gritos de añoranza, sellados entre cuatro paredes, exhaustos por el exceso de trabajo y preocupación, dichos en una lengua considerada «ilegal», de mujeres sin derecho a hablar en público y mucho menos en sus casas?

El propósito de este artículo es aunar estas voces y explorar por qué, dejando a un lado el hecho obviamente escondido de que sus lenguas son diferentes, no hablan el mismo idioma. Más precisamente, este artículo analiza cómo la literacidad se ha construido como poder en medio de discursos de poder (o sea, el discurso profesional, el de las ciencias sociales, el del gobierno) y contrasta estos marcos con las maneras en que las mujeres que no pueden leer y escribir bien en inglés viven la literacidad y el poder en sus vidas cotidianas. Un tema subyacente es que la política, la educación y la literacidad deben ser reconceptualizadas si la experiencia de las mujeres y la de los adultos que aprenden una segunda lengua va a tomarse en cuenta.

Aunque este artículo se centra en la cuestión de género, muestra que la forma en que las mujeres viven la opresión sexual está relacionada integralmente con las maneras en que viven las cuestiones de raza, clase y etnicidad. Estas no se experimentan como una serie segmentada de variables de trasfondo, sino que confluyen al mismo tiempo en el mosaico de la vida de la gente.

Es difícil encontrar estudios que analicen cómo se vive la simultaneidad de género, raza, etnicidad y clase. En su análisis de cuatro revistas importantes de investigación sobre la educación en los Estados Unidos, Grant y Sleeter (1986) concluyen que la mayoría de los estudios tratan estos temas por separado. Conuerdo con que se necesita una investigación «integracionista». Sin embargo, si vamos a hacerla, debemos dejar de pensar en raza, género, etc., como categorías discretas de atributos individuales que de alguna manera (misteriosa) señalan hacia el contexto social y, en cambio, asumirlas en términos de relaciones de poder que se viven mediante la construcción de nuestras subjetividades. Como la obra de Foucault sugiere, esto significa pensar el poder de manera diferente, como algo «coextensivo y continuo con la vida [... como], ligado a la producción de la verdad, la verdad del individuo como tal» (1982: 783). En palabras de Bidy Martin: «El poder viene desde abajo; es inducido en el cuerpo y producido en cada interacción social. No se practica negativamente desde el exterior, aunque la negación y la represión pueden ser uno de sus efectos. *El poder en el mundo moderno es la relación entre los placeres, el conocimiento y el poder según son producidos y disciplinados*» (Martin 1982: 6; énfasis mío).

Para estudiar cómo opera el poder para mantener la dominación, debemos considerar las prácticas cotidianas concretas, materiales y las relaciones sociales que regulan nuestras subjetividades, así como la estructura semántica simbólica e ideológica a través de la cual interpretamos nuestra experiencia. Vale la pena mencionar algunos estudios sobre cómo se viven la clase y el género (por ejemplo, MacKinnon 1981, McRobbie 1982, Radway 1984, Smith 1977, Steedman 1986, Walkerdine 1984). Aunque los estudios que han incluido la raza y la etnicidad son más escasos, la obra de Davis (1983), Ng (1986), Silvera (1983) y Westwood (1984) es altamente sugerente. Algunos de estos trabajos han empezado a indicar las maneras en que la sexualidad, especialmente el sueño de la salvación mediante el amor, es fundamental en cómo las mujeres experimentan la «clase» de manera material, psicológica y cultural.

El hecho de concentrarme en el papel de la literacidad en la vida de mujeres hispanas de Los Ángeles nos ofrece un área dinámica para ver cómo el poder se vive a través de las prácticas cotidianas, las regulaciones sociales y las imágenes del deseo que rigen su sexualidad y su uso de la lengua. Vale la pena notar que las mujeres hispanas, en general, y las mexicanas, en particular, han terminado menos años de educación formal que cualquier otro grupo incluido en las estadísticas oficiales de los Estados Unidos (Hunter y Harman 1979). Mediante el contraste de las experiencias de estas mujeres

con un rango de discursos públicos y de las ciencias sociales sobre la literacidad, se revela la importancia de la lengua y la literacidad en las relaciones de poder, ya sea en el nivel nacional, estatal, local, familiar o íntimo entre el hombre y la mujer.

Este artículo se basa en una investigación que empecé en 1972, cuando recibí fondos de la Oficina de Educación de los Estados Unidos para estudiar el fenómeno de la gente que deja la escuela. En 1979, tuvo lugar un cambio significativo en mi trabajo, cuando el Instituto Nacional de Educación financió mi estudio sobre el analfabetismo con la condición de que me concentrara en adultos no angloparlantes. En ese momento recibí positivamente el cambio, pues años de trabajo me habían enseñado cómo muchas de las personas a quienes se dirigen las políticas de alfabetización actuales eran adultos angloparlantes con proficiencia limitada. Esto era más dramático aún en el caso de Los Ángeles, a donde me había mudado recientemente.

En este artículo, parto de entrevistas hechas por mí y otros colegas sobre la vida de alrededor de cincuenta hispanohablantes de clase trabajadora residentes en el oeste de Los Ángeles. Las entrevistas incluyeron un inventario detallado de situaciones en las cuales la persona tuvo que usar el inglés y una descripción de cómo se manejaron esas situaciones. El uso de la etnografía comunitaria, incluidas entrevistas sistemáticas con personal de servicios sociales y de salud, me permitió ubicar la experiencia de la persona y entender mejor el hecho de cómo saber inglés o no saberlo estructura las interacciones, prácticas y opciones cotidianas. La atención simultánea prestada a los discursos profesionales de las ciencias sociales, de la política y de los medios de comunicación sobre la lengua y la literacidad me ha dado otra visión de cómo los adultos que no hablan inglés fluidamente han sido construidos como iletrados.

Se seleccionó el área de Santa Mónica-Venice-Oeste de Los Ángeles por la existencia de amplios contactos comunitarios y por la cantidad creciente de hispanohablantes que se establecen en una vecindad donde el inglés es la lengua dominante. Las cifras son difíciles de definir, debido a que muchos de los hispanohablantes que han llegado recientemente son indocumentados: «extranjeros ilegales», de acuerdo con la mayoría de los angloparlantes. En 1980, el censo oficial de Los Ángeles situaba a la población hispana como un 27%, mientras que los blancos no hispanos disminuyeron al 48% del total (*New York Times*, 24 de agosto de 1986: E5). Con estimados de inmigración ilegal que van desde los 2 a los 12 millones, cifras que aumentan dramáticamente debido a la crisis económica de México de 1982, se puede asegurar que la cantidad es mucho mayor que la registrada.

En uno de los pocos estudios sobre hispanos que se han mudado al oeste de Los Ángeles, encontramos que, casi sin excepción, todo el que entró en el país desde 1975 es indocumentado (Rockhill 1982).

Con esta información previa, quiero analizar las varias maneras en las cuales la literacidad ha sido practicada e interpretada como poder.

La literacidad como poder

Literacidad es poder. Aunque muchos estarán de acuerdo con que esta ecuación es simplista, es todavía la presuposición que domina la mayoría de los discursos sobre la literacidad. El poder de esta se ha definido básicamente en términos de desarrollo económico, igualdad de oportunidades y posibilidades de libertad y democracia.

Durante el proceso de formación del Estado, de industrialización y el movimiento a favor de la escolarización masiva en el siglo XIX en los Estados Unidos, hubo un momento en que la literacidad fue pluralista en su concepción y había multiplicidad de literacidades asociadas con habilidades específicas, pero luego empezó a adquirir dimensiones ideológicas y simbólicas que iban más allá de saber leer o escribir (Graff 1981, Soltow y Stevens 1981). Como la literacidad se empezó a asociar con libertad, los «iletrados» llevaban el peso de los males sociales. En este proceso, la literacidad, la escolarización, la educación y la inteligencia empezaron a relacionarse inextricablemente con la moral de las responsabilidades individuales en aras del bienestar económico (Cook-Gumperz 1986). La literacidad como tal es un ejemplo excelente del poder individualizante y totalizador del Estado moderno descrito por Foucault (1982). Este cambio de «literacidades» a «literacidad» como ideología es esencial a su uso como medio de gobierno. Mientras que en un momento el Estado temía el desarrollo de la literacidad entre la clase trabajadora, a mediados del XIX, la literacidad era obligatoria como medio de regulación social y moral en los países industrializados (por ejemplo, ver Corrigan y Gillespie 1978, Corrigan y Sayer 1986).

Como una forma importante de usar la literacidad para regular a la gente, desde la década de 1960, la diferencia que hace el Estado entre letrados e iletrados ha sido la manera a través de la cual los servicios de educación para adultos se han organizado para los pobres. En los Estados Unidos, la literacidad se ofrece mediante la educación básica de adultos (EBA), un programa federal que se desarrolló como parte de la «guerra a la pobreza». Desde principios de la década de 1970, un aspecto central de la campaña de

educación de adultos para recaudar fondos federales ha implicado demostrar la alta tasa de analfabetismo en el país. Esto se ha alcanzado mediante una redefinición radical de la literacidad en términos de tareas «funcionales» que deben realizarse para funcionar efectivamente en la vida. De manera práctica, esto ha significado medir la *performance* de las personas en una gama de tareas relacionadas con la documentación que requieren complejas habilidades de lectura. En el primer estudio de su tipo, el Estudio para el Nivel de *Performance* Adulta encontró que había 23 millones de iletrados funcionales, de los cuales el 56% tenía apellido hispano (Adult Performance Level 1975). Los cálculos actuales son más altos: de 23 a 27 millones de adultos, con otros 20 millones que clasifican como fronterizos.

A medida que las definiciones de literacidad «funcional» se funden más con usos ideológicos altamente cuestionables de la ciencia social para justificar formas particulares de gobierno, nutren la política moralista y patriotería que subyace en las denuncias de la alta tasa de analfabetismo en los Estados Unidos. Esto se ejemplifica en la actual cruzada nacional contra el analfabetismo que ha hecho un uso sin precedentes de los medios de comunicación. La cadena ABC, por ejemplo, ha lanzado su «grito de guerra» contra el analfabetismo con el presentador Peter Jennings en la Biblioteca del Congreso, diciéndole a los telespectadores que el analfabetismo amenaza tanto nuestra seguridad nacional como nuestros ideales: «Literacidad y libertad [...] las dos están ligadas inextricablemente». Cita las «asombrosas» estadísticas: «20 millones de estadounidenses son iletrados; otros 20 millones leen al nivel de octavo grado o por debajo» (*New York Times*, 30 de septiembre de 1986: 25). Las conexiones con la moralidad no aparecen más claras que en el llamado del Secretario de Educación William J. Bennett a establecer una «literacidad moral» como una enseñanza fundamental en las escuelas y universidades (*New York Times*, 10 de octubre de 1986: 1; 31 de octubre de 1986: 18).

Aunque el pánico con respecto a la inmigración no se menciona en el pánico moral sobre la literacidad, los dos se unen en las leyes más recientes que afectan a los nacidos en otros países. La más dramática de estas leyes es la de California que declara el inglés como la lengua oficial, y tiene como objetivo hacer ilegal todo servicio bilingüe (*New York Times*, 26 de noviembre de 1986: 12). Puesto que estos servicios son cruciales para quienes hablan inglés con limitaciones, de la noche a la mañana, por designio divino, otros varios millones se convertirán, operacionalmente, en «iletrados funcionales». Esta ordenanza racista refleja la histeria nacional general sobre la erosión de los estándares estadounidenses y sobre el creciente número de «extranjeros

ilegales» que son vistos como un gasto en una economía con problemas (la tasa de pobreza reportada entre los hispanos —¡entre los que fueron contados!— se ha elevado al 29%, *New York Times*, 4 de septiembre de 1986: 11). La airada acusación de los estadounidenses blancos es que los nuevos inmigrantes no quieren aprender inglés. Esto no es verdad: todos los que entrevistamos hablaron de sus repetidos esfuerzos por aprender inglés, y casi todo el mundo asistió a clases poco después de llegar. Pero la asistencia sostenida es extremadamente difícil y compleja, especialmente para las mujeres, como veremos más adelante.

A los pocos días de aprobarse por mayoría de dos tercios el referéndum sobre la lengua en California, el presidente Reagan firmó una nueva política nacional sobre inmigración. La «Ley de Extranjería» les concede estatus legal a aquellos que puedan probar su residencia continua *ilegal* en el país por cinco años antes de 1982. De manera que las personas que tenían que probar continuamente que *no* estaban presentes, ahora deben demostrarle su ilegalidad al gobierno. Además del riesgo de deportación que enfrentan si no resultan elegibles para tener un estatus legal, están sujetos a impuestos por todos los ingresos no reportados (los comprobantes de pago son la manera fundamental de probar la residencia continua), y deben demostrar su proficiencia en inglés (*New York Times*, 26 de octubre de 1986: 1; 7 de noviembre de 1986: 8). Lo que este último aspecto significa no se ha esclarecido aún, pero la oferta de más clases de inglés es vista como esencial (*New York Times*, 26 de noviembre de 1986: Y12).

El que se ofrezcan oportunidades para superar el «analfabetismo» es considerado central a la libertad del individuo, así como de la nación. Centrar la atención en los iletrados es una estrategia usada por los educadores de línea conservadora y los de tendencia liberal, con el objetivo de luchar por el apoyo económico necesario para ampliar los programas. La ampliación se legitima como esencial para la «igualdad de oportunidades». El argumento igualitario complementa la postura de control social/regulación moral porque ambos hablan de la necesidad de aumentar la libertad individual mediante la regulación (¡por «su» propio bien!). La complementariedad de estas posiciones depende de dicotomías teóricas e ideológicas entre el ser y la sociedad, la agencia y la estructura. De modo que la libertad se incrementa mediante la oferta social de más oportunidades de educación, entre las cuales, como agente, el individuo está obligado a escoger. La responsabilidad del educador de adultos está clara: luchar por ofrecer más educación, y una vez que esto se alcance, movilizar y motivar a los adultos para que participen en las «oportunidades» que se ofrecen (Bhola 1985, Dave 1976, Jarvis 1986).

Arraigado firmemente en concepciones liberales del individuo racional y el Estado benevolente, se argumenta que la manera de superar las desigualdades estructurales es hacer que los adultos «marginales» entren en la cultura dominante (para una crítica de cómo esta ideología fue usada para eliminar la educación de la clase trabajadora en los Estados Unidos, ver Rockhill 1985). Al ofrecer «oportunidades», el éxito depende solo de la capacidad y la motivación individuales. Esta es la letanía que permea la literatura sobre educación de adultos. La literacidad deviene un prerrequisito básico para la igualdad y el éxito individual. Se convierte en una mercancía, un objeto, «algo» que debe adquirirse.

Las teorías acerca de la desigualdad descontextualizan y separan al que aprende de lo que debe aprender, así como de las formas y estructuras a través de las cuales ese «algo» se ofrece. En el proceso de establecerla como una fórmula universalista a través de la cual puede alcanzarse la igualdad, la literacidad es asumida como si tuviera lugar en el vacío. En otras palabras, todos los que aprenden son tratados de la misma manera, pero simbólicamente caen en la dicotomía letrados o iletrados (es decir, los que aprenden o los que no aprenden), y la literacidad se establece como una «cosa» aislable, medible, uniforme, una habilidad o mercancía que puede adquirirse con tan solo la necesaria motivación para participar en las oportunidades de estudio o en los programas de literacidad. Es decir, la literacidad es asumida como si existiera fuera de las relaciones sociales y políticas, las prácticas ideológicas y las estructuras de significado simbólico en las cuales está enmarcada.

Estas teorías sobre la desigualdad no tienen en cuenta la diferencia en una forma que permita entender cómo se construye la desigualdad y cómo se reproduce y se vive la dominación en las relaciones de poder de la vida cotidiana. En su lugar, ocurre todo lo contrario, a medida que las diferencias vividas y las prácticas que las originan se esconden y encierran detrás de concepciones que enmascaran, categorizan y marcan. Esto se ejemplifica vívidamente en el hecho de llamar a uno de cada cinco adultos funcionalmente iletrado. Al definir la literacidad como un «hecho» uniforme, claramente discernible, se ignoran los «hechos» que se relacionan con este: que una gran cantidad de los adultos que clasifican como iletrados no hablan inglés fluidamente y que más de la mitad de estos son mujeres. De esta manera no podemos ver cómo la literacidad es parte de las políticas de género, cultura y lengua, porque la literacidad significa, en última instancia, leer y escribir en la lengua *dominante*. Detrás de la proclama de libertad e igualdad se esconde el etnocentrismo, el racismo y el sexismo inherentes a las políticas de literacidad.

Otras concepciones más radicales de la literacidad como poder argumentan que esta puede empoderar mediante la acción colectiva y el desarrollo de las capacidades individuales. Se han hecho muchas declaraciones internacionales sobre el derecho a aprender, a leer y a la literacidad (por ejemplo, UNESCO 1985). Sin embargo, como plantea Limage, «la literacidad nunca se ha consagrado formalmente como un derecho humano básico» (1985). En su conmovedor llamado, Kozol (1985) urge a los adultos iletrados a enfadarse, cabildear, organizarse y exigir la educación que se merecen.

Quienes defienden la literacidad en términos de empoderamiento no cuestionan la ideología dominante, que construye a vastas cifras de personas como iletradas, y por tanto las presentan como carentes de poder. Al igual que los liberales que hablan en términos de igualdad de oportunidades, las voces más radicales también se insertan dentro de la ideología unificadora que ve el analfabetismo como la característica que mantiene a la gente sin poder. Kozol expone: «Cuando los iletrados no tienen poder, cuando ven que sus hijos tampoco lo tienen, cuando reconocen que un aspecto esencial de esa impotencia es la incapacidad para leer y escribir, para entender, *para saber* [...]» (1986: 92). Aunque Kozol atribuye esta condición a la injusticia social más que a la ignorancia, no está en desacuerdo con la ideología del analfabetismo masivo de adultos y con el hecho de hacerlo equivalente a la falta de poder e ignorancia de estos.

Las teorías de la resistencia han romantizado «la cultura del pobre» sin considerar cómo esta también es invadida por la ideología dominante, así como por diferencias y contradicciones (Walker 1986). El poder está relacionado indistintamente con la estructura y conceptualizado como algo que está allá afuera, no como algo que vive en nuestras subjetividades y en las relaciones concretas de la vida cotidiana. En contraste, el empoderamiento se relaciona con la agencia y la resistencia. Si aceptamos que el poder es múltiple e invade nuestras subjetividades, que también son múltiples, entonces debemos preguntarnos: ¿resistencia a qué?, ¿en qué forma? La gente que entrevistamos afirmó que aprender a leer y escribir en inglés era crucial para salir adelante, y dijeron que era innecesario pues uno puede valerse bien sin él, y que uno nunca podría aprender lo suficiente para que represente una diferencia real en sus vidas. Sin embargo, especialmente las mujeres ansían aprender la lengua. «Si Dios quiere, un día aprenderé» aparece como una constante en sus entrevistas. ¿Es su objetivo adquirir poder? ¿Actuar de acuerdo con sus derechos? ¿Resistir? Si se trata de esto último, ¿a quién, a qué o cómo resisten? Las concepciones de empoderamiento, resistencia y derechos no captan la manera como las mujeres entrevistadas hablan sobre sus de-

seos de ser letradas; qué piensan de sus vidas, qué tiene significado para ellas o los conflictos que enfrentan. Estas concepciones no revelan cómo se vive el poder en sus prácticas materiales concretas, relaciones o sueños. Los argumentos en favor del empoderamiento se dirigen a la participación en las esferas «públicas» de lo nacional, lo económico y lo político y, hasta cierto punto, de las actividades culturales (Fordham 1975, Kozol 1986). El empoderamiento está totalmente fuera de análisis en la llamada esfera privada de lo doméstico, incluidas las relaciones religiosas, familiares, sexuales y de hombre/mujer.

La literacidad como forma y práctica comunicativas

Un puente importante en las dicotomías agencia/estructura, empoderamiento/poder es la idea de que la literacidad se construye socialmente en las prácticas de interacción cotidiana. De acuerdo con esta perspectiva, es vista en términos de prácticas y patrones culturales y comunicativos, que tienen lugar en interacciones cara a cara y están situados en diferentes tipos de escenarios comunicativos (Cook-Gumperz 1986, Darville 1987, Heath 1983, Sola y Bennett 1985). Una idea clave en este campo de estudios en desarrollo es que la literacidad es múltiple e implica diferentes formas de comunicación. Aunque los efectos de la regulación moral, el control social y los estándares funcionales prescritos universalmente para la *performance* se reconocen como centrales a la construcción social de los requisitos de la literacidad, el cambio de objetivo hacia lo que realmente sucede cuando las personas producen literacidad o la ejecutan genera preguntas que indican cómo esta es vivida realmente en prácticas concretas e interacciones cotidianas. En lugar de medir la deficiencia de la gente con respecto a estándares abstractos, este trabajo se apoya en etnografías de la comunidad y en interacciones en el aula para entender cómo las personas se comunican y alcanzan la «competencia comunicativa». Aunque este acercamiento aborda cuestiones de diferencia de lenguas, el énfasis se ha puesto en las diferencias dialectales dentro de una misma lengua. La distinción no está siempre bien definida, sin embargo, pues este acercamiento enfatiza que los dialectos están insertados en una gama de patrones comunicativos que indican significados culturales diferentes, así como distintas estructuras lingüísticas.

El significado de esta investigación es que reconoce una multiplicidad de literacidades, lo que hace posible preguntarse sobre la naturaleza de las relaciones de poder entre ellas. Hasta ahora, las investigaciones sobre las

relaciones de poder se han limitado a mostrar que los requisitos de la literacidad provenientes de la escuela y de la cultura «dominante» difieren de los que exige la vida comunitaria y doméstica, y están investidos de mayor poder. La obra de Bennett (1983) y de Sola y Bennett (1985) es excepcional porque empieza a investigar las «relaciones de poder, las prácticas comunicativas y la conciencia». En sus trabajos sobre estudiantes hispanos que aprenden inglés, concluyen que «la lucha por tener una voz [...] es un aspecto importante dentro de una lucha mayor entre una comunidad mayoritaria y las clases que descansan en el trabajo de la comunidad. Es la lucha por la hegemonía sobre los procesos productivos de formación de la conciencia» (Sola y Bennett 1985: 109). Por tanto, arguyen que las prácticas letradas están atravesadas por relaciones de poder que reflejan luchas mayores por el control, luchas (re)constituidas en interacciones cara a cara.

Aunque Sola y Bennett no se ocupan de la cuestión de la literacidad funcional, las implicaciones son mayores. La más obvia es la pregunta de cómo, dentro de un rango de habilidades, algunas son privilegiadas como requisitos funcionales y cómo estas se conforman de acuerdo con prescripciones particulares de cultura, género e ideología. Un aspecto relacionado es que este énfasis en la literacidad funcional privilegia la lectura documental sobre cualquier otra práctica, en el proceso de crear una actitud pasiva (Levine 1982), así como una aceptación tácita de los procedimientos del gobierno a través de los cuales se regula socialmente la vida de la gente. Además, una decodificación exitosa de las formas requiere un entendimiento comprensivo de cómo funciona el sistema estadounidense, al igual que un conocimiento perspicaz de cómo replicar de manera «segura» la experiencia en formas documentales aceptables. La serie de interacciones que las inmigrantes tienen con la burocracia es mucho más compleja que «llenar los espacios» de un formulario. En un estudio de cómo los inmigrantes se comportan en el sistema de salud, exploro la multiplicidad de regulaciones interrelacionadas, ambiguas y burocráticas con que deben familiarizarse para conocer y recibir los beneficios para los que son elegibles. Estas les resultaron extrañas a inmigrantes que habían venido de culturas donde la ayuda se intercambia mediante relaciones de reciprocidad en vez de repartirse en burocracias, y donde la condición de establecer la elegibilidad es la confianza y el cuidado mutuos, no probar que son elegibles (Rockhill 1984).

Lo que significan las dimensiones de sentido, la forma cultural y las relaciones de poder en las cuales estas se insertan es crucial para entender la experiencia de la diferencia lingüística, donde el mundo de uno se estructura necesariamente de acuerdo con las posibilidades de comunicación. La for-

ma primaria de conducirse es restringir el rango de actividades a la comunidad hispanohablante. El hecho de que esto no es solamente una función de la lengua apoya el argumento de que la lengua significa más que las palabras. Estas palabras deben ser ubicadas en términos de los procesos reguladores de la sociedad, especialmente aquellos que afectan el estatus legal, la salud, la vivienda y las posibilidades de trabajo. Existe también el deseo de vivir entre aquellos con quienes uno se puede comunicar, compartir valores similares y ofrecer una red informal de apoyo.

La literacidad tiene género

La intensidad con que la lengua y el género estructuran las posibilidades de literacidad está más clara en la situación de la mujer que habla poco inglés, especialmente porque el acceso a la escolarización es altamente problemático. Como existen dos maneras fundamentales de aprender una segunda lengua —mediante la interacción informal en contextos de lenguas varias o mediante el estudio formal en la escuela—, los adultos que no pueden entrar inmediatamente en la educación formal tienen que depender del contacto informal con el inglés hablado y escrito para adquirir la lengua. Allí donde la entrada a la escolarización está restringida, el acceso a varios dominios públicos donde se habla la segunda lengua se vuelve crucial para la adquisición eventual de la literacidad, y viceversa: donde el acceso a «lo público» está restringido, la escolarización es más importante. Como las mujeres están restringidas en ambos casos, la literacidad se vuelve altamente problemática para ellas.

En mi investigación, he llegado a observar que la situación de las mujeres con respecto a la literacidad se define por una dinámica de poder que penetra la relación hombre/mujer, atravesada por distintas construcciones de masculinidad y feminidad, que no se analizan en los estudios sobre el tema. De hecho, con pocas excepciones, los discursos sobre la literacidad, ya sea sobre el poder, las habilidades o las relaciones sociales, nada dicen, extrañamente, sobre las cuestiones de género o de la mujer, y es más extraño dado que las mujeres son las que más participan en los programas de alfabetización. Esto puede estar cambiando con la indicación de la UNESCO (1985) de que las mujeres son el «destinatario» fundamental.

Una crítica feminista en desarrollo está empezando a preguntarse por las ocupaciones y roles tradicionales para los que las mujeres han sido preparadas a lo largo de los programas de alfabetización definidos en términos de

funcionalidad (Bhasin 1984, Ellis 1984, Horsman 1986, Ramdas 1985, Riria 1983). Para señalar lo evidente, la literacidad es mucho más que una serie de habilidades de escritura y lectura: es siempre sobre algo y es un lenguaje, no puede separarse del contenido o de la forma lingüística del texto leído, o de las políticas sociales y pedagógicas de su producción y lectura. Acaso lo más vulnerable en la crítica feminista son los aspectos de «destrezas para la vida» de la literacidad básica y los programas de preparación para trabajos a través de los cuales se les enseña a las mujeres cómo vestirse y comportarse adecuadamente (Morton 1985). El punto hasta el cual las prácticas letradas de las mujeres, su participación en la escuela inclusive, son reguladas por los hombres que las rodean, necesita ser documentado sistemáticamente, aunque los ejemplos se dan por sentado en nuestra cultura popular (por ejemplo, la película *Educando a Rita*). Como señala Ramdas, «debe haber un reconocimiento claro del papel de los hombres a la hora de impedir a las mujeres que salgan de sus casas» (1985: 103).

El estudio que hicimos en Los Angeles señala diferencias de género en las prácticas letradas cotidianas, así como también la relación integral entre la opresión sexual de la mujer y la literacidad. El patrón más sorprendente es que las mujeres que entrevistamos tienden a usar la palabra escrita y a depender de ella más que los hombres, quienes adquieren y usan más el inglés hablado. Esto tiene que ver, en gran medida, con el silenciamiento de las mujeres, su confinamiento a la esfera doméstica y la estructura de trabajos disponibles para la gente que habla poco inglés. Las mujeres se refieren a su temor a hablar, avergonzadas de no saber inglés. Los hombres subrayan la importancia de hablar, de hacerse entender por cualquier medio.

Los hombres que entrevistamos se sentían, a diferencia de las mujeres, cómodos en el espacio «público». El espacio público adquiere un significado especial: es un grupo étnico masculino o el mundo público donde se habla inglés, un mundo en el que las mujeres se aventuran solo si deben: para ir a la iglesia, trabajar u ocuparse de las necesidades de la familia. Los hombres poseen el espacio público; las mujeres no salen de las casas sin la aprobación de estos, y si salen no hay espacio público para que se reúnan, a menos que sea en el trabajo o la escuela. Esto se debe, en parte, a la amenaza que la escuela representa para las tradiciones de género: es el espacio público donde las mujeres pueden conocer otras personas.

Las mujeres salen pocas veces solas: siempre que es posible van con un niño, pariente o amiga. Incluso si van a la escuela, no irían si no tuvieran a alguien que las acompañara. El confinamiento a la casa se refuerza por la vulnerabilidad que sienten al no saber bien inglés para defenderse, lo cual es

particularmente cierto en los distritos con alto índice de delincuencia donde viven. Al tener pocas oportunidades para escuchar inglés hablado, el ciclo de vulnerabilidad se incrementa.

Las mujeres hacen la mayor parte del trabajo letrado de la casa. Además, se ocupan de comprar las cosas que necesitan, de las transacciones relacionadas con los servicios sociales y públicos, los servicios de salud y la escuela de los hijos. En nuestro inventario detallado de las situaciones que requieren el uso del inglés, las mujeres reportaron que se ocupan de casi todas las que implican el uso de la palabra escrita. Mediante la repetición detallada, algunas adquieren series específicas de habilidades letradas. Donde los trabajadores comunitarios ayudan a quienes lo necesitan, las mujeres actúan como mediadoras. Fue muy difícil conseguir información sobre el trabajo letrado que las mujeres hacen para mantener sus casas y sus familias. No lo perciben: la literacidad es otra pieza de la invisibilidad del trabajo de las mujeres.

Cuando las mujeres entran a la esfera pública donde se habla inglés, lo hacen de maneras que suponen transacciones específicas en una variedad de situaciones que no ocurren diariamente. No experimentan contactos frecuentes o repetidos en situaciones lingüísticamente similares, por lo que no pueden aprender a hablar inglés mediante este trabajo. Siempre que es posible, van con alguien que las puede ayudar con el inglés, así como con las situaciones burocráticas con que deben lidiar.

El trabajo disponible para las mujeres es una extensión de su trabajo en la casa y no les ofrece la oportunidad de aprender inglés como los hombres. Los hombres que aprenden más inglés trabajan en situaciones donde tienen contacto con el público angloparlante: construcción, jardinería, restaurantes, tiendas. Después de trabajar con amigos o parientes por un tiempo, quienes les enseñan lo básico de la profesión y la lengua, los hombres pueden a veces arreglárselas para reunir suficiente capital para emprenderla por su cuenta. Las opciones para las mujeres son mucho más limitadas, incluido su acceso a cualquier forma de capital: se reducen al trabajo doméstico o al de una fábrica. Este último implica, normalmente, trabajar en un lugar donde se habla español y que requiere una interacción mínima. A menos que una trabajadora doméstica se encuentre con un empleador inusual que le ayude a aprender inglés, está confinada a la casa donde trabaja y vive frecuentemente aislada, aprendiendo solo las pocas palabras en inglés específicas del trabajo doméstico.

Como el confinamiento de las mujeres a la casa sugiere, una política de literacidad que tenga en cuenta el género tendría que ver más con las diferen-

cias entre hombre y mujer en las prácticas comunicativas cotidianas. Estas diferencias son construidas cultural y socialmente mediante la relegación de la mujer a la esfera «privada». La literacidad es integral a la dinámica de poder entre hombres y mujeres, a las diferencias materiales en las opciones disponibles para ellas y a la dominación de las mujeres por parte del hombre a través de la sexualidad de aquellas.

La violencia era común entre las mujeres que entrevistamos. Las expresiones de violencia masculina incluyen típicamente acusaciones de que son «estúpidas», «analfabetas» o «putas». Creo que la relación entre estas palabras es simbólicamente significativa: ser una mujer y analfabeta es ser una puta estúpida; mientras que ser letrada significa ser una «dama». Los hombres se sienten legitimados en dominar prostitutas, lo que no ocurre con las damas. Para controlar a su mujer la mantienen analfabeta y la acusan de ser una prostituta si sale de la casa, dejándola sin opciones. Mientras que si va a la escuela, se convertirá en una «dama» y lo dejará.

Varias mujeres contaron que han sido golpeadas: algunas dejaron sus casas, otras llamaron a la policía y unas pocas fueron al sacerdote, pero la mayoría permaneció callada, demasiado avergonzadas y temerosas de dar más que una breve indicación de la violencia en que viven, una violencia consagrada como normal por la familia, la iglesia y otras instituciones sociales. Durante meses, Modesta habló de los planes de ella y su esposo de asistir a clases de inglés, pero estos no se materializaron. Una noche, ella perdió el control, sollozó y me explicó en voz baja: «Él toma mucho... Ahora las cosas no están yendo bien para nosotros. Él quiere mucho a sus hijos pero me trata mal, muy mal.»

En mi trabajo inicial, no establecí la relación entre estas y otras historias de violencia y la cuestión de la literacidad o del aprendizaje del inglés. Ahora la veo como central. Con los años, me han estremecido muchas anécdotas sobre mujeres cuyos esposos no las dejaban ir a la escuela. Necesitamos saber más sobre lo que significa vivir enfrentando la ira o la violencia masculina. En mi caso, cuando vivía diariamente frente a esa amenaza, sin saber qué acto sería interpretado como una transgresión, un ataque al DERECHO o al PODER MASCULINO (Corrigan 1986), hacía todo lo que no debía para desatar esa ira y refugiarme en la seguridad de una especie de muerte. Aunque no todas las mujeres hablaron de violencia, varias de las más cercanas se refirieron, dolorosa, enfadadamente, a experiencias similares de violencia, a veces dirigidas explícitamente contra el hecho de ir a la escuela. Sus situaciones diferían de la mía en que ellas tenían menos opciones. Además, el miedo de sus esposos parecía estar arraigado en la preocu-

pación de que sus esposas serían influenciadas por su contacto con «gringos», tanto hombres como mujeres, y por consiguiente desafiarían las tradiciones familiares. Los hombres que tienen más educación o que están en contacto diario con el mundo angloparlante tienden a apoyar más el hecho de que sus esposas aprendan inglés.

Las mujeres expresaron un fuerte deseo de tomar clases para aprender inglés. Lo hacen, pero, excepto las jóvenes y las más educadas, dejan de asistir. El patrón típico es uno de varios intentos. Explican que dejan la escuela por causa de la enorme presión de sus vidas cotidianas, incluida la resistencia en la casa. Se refieren a la preocupación, la angustia, a tener muchas cosas en la cabeza y a sentirse muy viejas para concentrarse en la difícil tarea de aprender el idioma, que requiere mucho tiempo. La esperanza de que algún día las condiciones sean justas perduran: «Pienso ir a la escuela el próximo año. Fui hace algunos años, pero no seguí [...] siempre una lamenta no ir a la escuela y no aprender.»

Gladys entiende el hecho de aprender inglés como ir a la escuela y aprender. Hay un momento en que tomar clases no es solo una cuestión de aprender inglés sino de ir a la escuela. Los esfuerzos iniciales para aprender el idioma se entienden en términos de autodefensa y supervivencia. Esto cambia después al sentido de «avance», de salir adelante. Es importante comprender esta distinción para entender por qué la literacidad para las mujeres puede ser tanto una labor que se da por sentada, como una amenaza. Mientras que leer y escribir o hablar inglés sean vistos como los rudimentos de la supervivencia, no hay amenaza. Aprender y educarse es otra cuestión: tienen la dimensión simbólica de moverse hacia una clase y una cultura mejores y más poderosas, otro mundo, otra vida, que se desea y a la vez se teme. Como se ha señalado, el significado simbólico de la literacidad está relacionado con su vínculo con la escolarización. Para las mujeres que entrevistamos, la escolarización trae consigo la posibilidad de convertirse en una «dama»: en alguien.

Cuando la literacidad lleva el poder simbólico de la educación, representa una amenaza para las relaciones de poder en la familia. Los hombres necesitan sentir que tienen el control, lo que significa no solo tener más poder que sus mujeres, sino controlar lo que ellas piensan y hacen. Esto es especialmente cierto cuando el hombre siente poco o ningún poder en el trabajo, o no es el principal proveedor de la familia. Además, a los inmigrantes hombres se les niega formas alternativas de estatus social y son confrontados por el chauvinismo de una cultura extranjera. El impacto de la inmigración, en sí misma, puede ser desmasculinizador. Finalmente, en una cultura donde rei-

na el machismo, el hombre se ve fácilmente amenazado por cualquier señal de independencia de la mujer. Las palabras de María reflejan el sentir de muchas: «Yo no quiero un macho; quiero un hombre.»

Las mujeres tienen más posibilidades de desarrollar sus habilidades letradas en inglés cuando se separan o se divorcian. Algunas de las mujeres que entrevistamos habían dejado a su esposo por causa de la violencia. Hablan con esperanza de cambiar su vida mediante la educación, especialmente las más jóvenes y que saben suficiente inglés, de manera que pueden ver la posibilidad de encontrar un trabajo diferente.

Las mujeres no piensan sobre su experiencia en términos de derechos. Cuando cuentan sus historias, hablan de sus hijos y esposos. En el trauma de la inmigración, se retraen; en la lucha por la supervivencia, buscan esperanza en sus hijos y miden el progreso en términos de la adquisición familiar de bienes materiales. Según el marido lucha por aferrarse a los signos de poder y de estatus social en una situación desmasculinizadora, la mujer aprende dolorosamente a abandonar sus sueños y hacer lo que debe para contribuir al presupuesto familiar. Elena nos cuenta:

Me considero una mujer exitosa porque fui a la escuela y me dijeron que mi hijo era el mejor y que le gusta estudiar. Eso es un triunfo para mí. Y luego, mi esposo me dice: 'Mi trabajo va cada vez mejor'. Esto es también un éxito para mí.

Cuando las mujeres hablan de ir a la escuela, lo definen en términos de deseo, no de derechos. Las mujeres que tienen cerca de veinte años o poco más, y/o las que viven solas, tienen deseos de aprender suficiente inglés para ir a la escuela y encontrar un «trabajo de oficina». El sueño es ser secretaria o recepcionista, pero es más que esto: es entrar al mundo de clase media estadounidense, usar vestidos y tacones altos, parecer y ser la imagen femenina que les sonríe desde las revistas, los televisores o las vallas de anuncios. El que estos trabajos dependan considerablemente de la literacidad es parte del sueño y de la «realidad» que viven. Para las mujeres, no hay un nivel intermedio de trabajo en que las habilidades de habla, lectura y escritura sean usadas aunque no tengan que estar altamente desarrolladas. Las mujeres que entrevistamos no pueden aprender suficiente inglés para pasar al próximo nivel de trabajos abiertos para ellas. Hay pocas maneras de salir del trabajo doméstico o de la fábrica: solo mediante la escolarización sistemática, y no pueden hacerlo a menos que sean apoyadas, de alguna manera, para hacerlo. Como hemos visto, sucede lo contrario.

Conclusión

Las políticas de la literacidad son integrales al genocidio cultural de las personas, así como a la división de la sociedad en géneros. La construcción de la literacidad se inserta en las prácticas discursivas y las relaciones de poder de la vida cotidiana: es socialmente construida, materialmente producida, moralmente regulada y tiene un significado simbólico que no puede reducirse a ninguno de estos aspectos. La literacidad está atrapada en la opresión material, racial y sexual de la mujer, y encarna su esperanza de salida. Las mujeres la experimentan *de las dos maneras*: como un amenaza y como un deseo; aprender inglés significa ir a la escuela, entrar en un mundo que promete cambio y, por esto mismo, amenaza todo lo que conocen.

La literacidad para la mujer es trabajo, pero no un derecho. Hacen todo el trabajo letrado en la privacidad de sus casas, pero no tienen el derecho a cambiar (ser «alguien») el hecho de ser objetos de sus esposos, a veces por la fuerza. Viven en una situación muy ambigua: no pueden hacer lo que se les exige socialmente —y lo que quieren hacer—, es decir, aprender inglés, ir a la escuela.

Su dependencia de la escolarización para aprender inglés se relaciona con su exclusión de formas de trabajo y de otras actividades en las que podrían aprender el idioma informalmente. La cuestión que la literacidad plantea a las mujeres hispanas no puede separarse de las maneras en las cuales la lengua estructura sus mundos, el significado simbólico de la escolarización y las maneras en que estas son definidas por las prácticas de sexismo prescritas culturalmente. Como el discurso profesional y de las ciencias sociales sobre la literacidad la han descontextualizado de su experiencia de vida, nada de lo anterior ha sido evidente. Definir la literacidad en términos de igualdad de oportunidades, derechos y empoderamiento es absurdo al verse frente a un puño amenazante, o, menos dramáticamente, en una sociedad dividida en géneros en la que la concepción de derechos es ajena a las mujeres, a quienes se les ha dicho toda su vida que deben obedecer y ocuparse de los otros.

Este informe empezó planteando la pregunta de qué podría pasar si las voces de las hispanas inmigrantes, los profesionales de la educación y los que definen las políticas públicas (cada uno de los cuales ve la literacidad de manera diferente) confluyeran en el mismo espacio. Al hacer esto, hemos visto cuán ajena resulta la perspectiva de quienes ostentan el poder para la experiencia de las mujeres hispanas entrevistadas. Representar a los «iletrados» como una amenaza a la tradición estadounidense de la libertad, como gente

sin motivación para estudiar y sin deseo de participar en oportunidades educativas que les darían las condiciones necesarias para promover la igualdad y/o como gente que no ve cómo la literacidad puede darles poder, es no haber escuchado jamás la petición urgente de María y de otras. Sus gritos ansiosos han sido sistemáticamente excluidos. A pesar del «hecho» de que muchas hispanas tienen probablemente la tasa más alta de «analfabetismo» que ningún otro grupo en los Estados Unidos, no son «iletradas» a los ojos de aquellos que han prestado atención a este tema. La retórica sugiere que la imagen inarticulada es la de un hombre, ya sea negro, blanco o un «extranjero ilegal».

Para ver a las mujeres y entender su experiencia con la literacidad necesitamos mirar cómo la lengua en general, así como las particularidades de la lectura y la escritura en inglés, forman parte de sus vidas cotidianas. Es también importante mirar la escolarización, tanto en términos de su significado simbólico como de las realidades materiales en la vida de estas mujeres. Para actuar seriamente en el principio de la literacidad o el aprendizaje como un derecho para las mujeres —o incluso como una posibilidad—, es necesario reconceptualizar cómo «lo político» y «lo educativo» se constituyen, de manera que los sitios principales de opresión en sus vidas no se excluyan sistemáticamente de nuestras políticas y de nuestras aulas. Nuestro trabajo se perjudica con la división entre lo público y lo privado, lo que refuerza precisamente las mismas prácticas de género a través de las cuales las mujeres son oprimidas en sus vidas cotidianas. Las políticas de la literacidad que se basan en el género reflejan estas prácticas. Si nos abrimos al poder del puño, al poder de lo sexual, al poder de la familia, la iglesia y otras formas culturales, tal vez empecemos a encontrar maneras de plantear las construcciones contradictorias de las subjetividades femeninas con respecto a la literacidad/aprendizaje/educación. Las mujeres están en un dilema psicológico: actuar de acuerdo con su deseo de cambio requiere una elección que pocas sienten que pueden hacer, una elección entre el amor, la familia, la casa y una rebelión violenta. No obstante cuán violento pueda ser el amor que viven, para la mayoría lo desconocido de esta última opción es aun más amenazante.

Bibliografía

Adult Performance Level Project

1975 *Adult Functional Competency: A Summary*. Austin: University of Texas.

Bennett, Adrian T.

1983 «Discourses of Power, the Dialectics of Understanding, the Power of Literacy», en *Journal of Education*. 165: 53-74.

Bhasin, K.

1984 «The Why and How of Literacy for Women: Some Thoughts in the Indian Context», en *Convergence*. 17, 4: 37-74.

Bhola, H.S.

1985 «A Policy Analysis of Adult Literacy Promotion in the Third World: An Accounting of Promises Made and Promises Fulfilled». Manuscrito inédito.

Cook-Gumperz, J.

1986 «Literacy and Schooling: An Unchanging Equation?», en Cook-Gumperz, J. (ed.). *The Social Construction of Literacy*. Londres: Cambridge University Press.

Corrigan, P.

1986 «Masculinity as Right: Some Thoughts on the Genealogy of 'Rational Violence'». Manuscrito inédito.

Corrigan, P. y V. Gillespie

1978 *Class Struggle, Social Literacy and Idle Time: The Provision of Public Literacies in England as a Case Study in «the Organization of Leisure with Indirect Results»*. Brighton: Moyes Labour History Monographs.

Corrigan, P. y D. Sayer

1985 *The Great Arch: English State Formation as a Cultural Revolution*. Oxford: Blackwell.

Darville, R.

1987 «The Language of Experience and the Literacy of Power» (en prensa).

Dave, R.H.

- 1976 «Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects», en Dave, R.H. (ed.). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.

Davis, Angela Y.

- 1983 *Women, Race and Class*. Nueva York: Vintage Books.

Ellis, P.

- 1984 «Women, Adult Education and Literacy: A Caribbean Perspective», en *Convergence*.17, 4: 44-53.

Fordham, Paul (ed.)

- 1985 *One Billion Illiterates, one Billion Reasons for Action: Report on the International Seminar «Co-Operating for Literacy»* (Berlín Occidental, octubre de 1983). Bonn: International Council for Adult Education and Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung.

Foucault, Michel

- 1982 «The Subject and Power», en *Critical Inquiry*. 8: 777-795.

Graff, Harvey J.

- 1981 «Literacy, Jobs, and Industrialization: The Nineteenth Century», en Graff, H.J. *Literacy and Social Development in the West: A Reader*. Londres: Cambridge University Press.

Grant, C.A. y C.E. Sleeter

- 1986 «Race, Class and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis», en *Review of Education Research*. 56: 195-211.

Heath, Shirley B.

- 1983 *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Londres: Cambridge University Press.

Horsman, J.

- 1986 «Illiteracy in the Context of Women's Life in Nova Scotia». Propuesta de tesis. Ontario Institute for Studies in Education.

Hunter, Carman St. J. y D. Harman

- 1979 *Adult Illiteracy in the United States*. Nueva York: McGraw Hill.

Jarvis, Peter

1986 *Sociological Perspectives on Lifelong Education and Lifelong Learning*. Athens: University of Georgia.

Kozol, Jonathan

1985 *Illiterate America*. Nueva York: New American Library.

Levine, Kenneth

1982 «Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies», en *Harvard Educational Review*. 52: 249-266.

Limage, Leslie J.

1980 «Illiteracy in Industrialized Countries: A Sociological Commentary», en *Prospects*. 10: 141-155.

MacKinnon, C.A.

1981 «Feminism, Criticism, Method and the State: and Agenda for Theory», en Keohane, N.O.; M.Z. Rosalda y B.C. Gelpi (eds.). *Feminist Theory: A Critique of Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Martin, Bidy

1982 «Feminism, Criticism, and Foucault», en *New German Critique*. 27: 3-30.

McRobbie, Angela

1982 «The Politics of Feminist Research: Between Talk, Text and Action», en *Feminist Review*. 12: 46-57.

Morton, Janet

1985 «Assessing Vocational Readiness in Low-Income Women: An Exploration into the Construction and Use of Ideology». Tesis de Maestría, Ontario Institute for Studies in Education.

Ng, Roxana

1986 «The Documentary Construction of 'Immigrant Women' in Canada» (en prensa).

Radway, Janice

1984 *Reading the Romance: Women, Patriarchy and Popular Culture*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Ramdass, L.

- 1985 «Illiteracy, Women and Development», en *Adult Education and Development*, German Adult Education Association. 24: 95-105.

Riria, J.

- 1983 «Cooperating for Literacy—the Perspective of Women», presentado en la conferencia de Berlin Cooperating for Literacy.

Rockhill, Kathleen

- 1985 «The Liberal Perspective and the Symbolic Legitimation of University Adult Education in the USA», en Taylor, R.; K. Rockhill y R. Fieldhouse. *University Adult Education in England and the USA*. Londres: Croom Helm.
- 1984 «Health Crisis en the Lives of Non-English-Speaking Latino Immigrants: Language, Legalities and Trusted Advocates». Manuscrito inédito.
- 1982 «Language Learning by Latino Immigrant Workers: The Socio-Cultural Context». Washington, DC. Informe inédito para el National Institute of Education.

Silvera, Makeda

- 1983 *Silenced*. Toronto: Williams-Wallace.

Smith, Dorothy E.

- 1977 *Feminism and Marxism: A Place to Begin, a Way to Go*. Vancouver: New Star Books.

Sola, M. y A.T. Bennett

- 1985 «The Struggle for Voice: Narrative Literacy and Consciousness in an East Harlem School», en *Journal of Education*. 167: 88-110.

Soltow, Lee y Edward Stevens

- 1981 *The Rise of Literacy and the Common School in the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

Steedman, Carolyn

- 1986 *Landscape for a Good Woman: A Story of Two Lives*. Londres: Virago.

Walker, J.C.

- 1986 «Romanticising Resistance, Romanticising Culture: Problems in Willis' Theory of Cultural Production», en *British Journal of Sociology of Education*. 7: 59-80.

Walkerdine, Valerie

- 1984 «Some Day my Prince will Come... Young Girls and the Preparation for Adolescent Sexuality», en McRobbie, A. y M. Neva (eds.). *Gender and Generation*. Nueva York: Macmillan.

Westwood, Sallie

- 1984 *All Day, Every Day: Factory and Family in the Making of Women's Lives*. Londres: Pluto Press.

UNESCO

- 1985 *Final Report*, Fourth International Conference on Adult Education, París, 19-29 de marzo de 1985. París: UNESCO.

4.
LA LITERACIDAD EN EL PERÚ

Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro¹

Frank Salomon²

El presente ensayo etnográfico describe el recuerdo y el uso actual de la escritura en contextos extraoficiales, principalmente domésticos, en la Provincia de Azángaro (Departamento de Puno)³, y termina con una breve reflexión teórica sobre la manera en la cual una literacidad sumamente distanciada del quechua hablado llega a contribuir sin embargo al intercambio de la información endógena.

No será necesario detallar para el lector peruano las características de la provincia altiplánica de Azángaro, situada al extremo norte del Lago Titicaca en el departamento de Puno. Basta resaltar dos variables claves que han afectado la inserción de la alfabetización en esta zona densamente poblada de ganaderos y agricultores de la puna lacustre. En primer lugar, Azángaro

¹ Se agradece cordialmente a las entidades cuyo apoyo posibilitó la investigación resumida aquí: La Fundación Wenner Gren, la American Philosophical Society, y la International Reading Association bajo su programa Becas de Investigación «Elva Knight». Invalorable fue la ayuda de Luis Eduardo Vergara Lipinsky y la de Oscar Mamani y Erasmo Carnero Carnero de la Oficina de Cooperación de la Universidad Nacional del Altiplano. Adicionalmente se agradece la ayuda prestada por los puneños, especialmente por el Dr. Juan de Dios Cutipa, el Ingeniero Agrónomo Alipio Canahua Murillo, y la Sra. Ana María del Pino Jordán. Mercedes Niño-Murcia contribuyó generosamente al corregir el estilo. Finalmente se agradece con hondo aprecio a los muchos habitantes de diversos pueblos que colaboraron facilitando entrevistas.

² Con la colaboración de Emilio Chambi Apaza.

³ La obra se basa en trabajos de campo realizados en los años 2001 y 2002, con la colaboración del lingüista azangarino Emilio Chambi Apaza y un equipo de universitarios oriundos de la región: Nicanor Calisea Cruz, Mauro Chayña Monzón, Adolfo Mendoza Mendoza, Edgar Quispe Chambi, Otto Quispe Churquipa, Vicente Vladimiro Quispe Mamani, Olinda Suaña Díaz, Juan Guido Vilca Gutiérrez, y Elena Yucra Yucra. Los datos provienen de una gama de comunidades campesinas y «parcialidades» (barrios rurales sin título comunal). Los escenarios varían desde las llanuras cercanas al lago y a los caminos principales, hasta las alturas alpaqueras. Los datos se acumularon mediante la lectura de los archivos domésticos de casas campesinas, entrevistas con los dueños y observación de eventos letrados.

es zona bilingüe quechua-español, afectada adicionalmente por contactos cotidianos con vecinos aymarahablantes, pero en la escritura se utiliza casi exclusivamente el español. En segundo lugar, la popularización de la escritura se produjo bajo condiciones histórico-sociales de crisis agraria, durante las cuales además se dio el auge del adventismo y la rápida difusión de sus escuelas particulares, algunas con tendencia radical. Esta difusión fue vista como reto abierto al catolicismo y al latifundismo «gamonal» (Kalbermatter s/f). Azángaro ha sido notoriamente ensangrentado por conflictos agrarios durante la mayor parte de su historia republicana y, especialmente, durante las tres décadas iniciales del siglo XX (Giraldo 1979, Jacobsen 1993, Paredes 1970, Rosel 1966, Salas 1966, Romero 1928, Jove y Canahuire 1980). La violencia agraria, el adventismo y la respuesta izquierdista o indigenista de parte de los intelectuales regionales (Zevallos Aguilar 2002) formaron el trípode en el cual se apoya una versión del «mito del progreso» que pinta la educación no sólo como redentora del individuo y potenciadora de la colectividad (Ames 2002: 21, citando a Degregori), sino como actividad combativa. En la iconografía cívica azangarina abunda una imagen que se podría llamar el libro feroz: un tomo abierto rodeado de campesinos enfurecidos o de pumas con fauces aterradoras, íconos que en conjunto significan la integración de la escritura a una cultura política de desafío.

Puno, y dentro de él Azángaro, hasta hoy arrastra un déficit de alfabetización en relación con el Perú en general. En el año 2000, la tasa de analfabetismo en el nivel nacional fue 9,3% y la del departamento de Puno, 15,5%. El déficit disminuyó lentamente durante la década de 1990 (INEI 2000: 75). El progreso hacia la alfabetismo universal se infla contando como alfabetizadas a muchas personas, frecuentemente mujeres, apenas acostumbradas a firmar y a «deletrear» laboriosamente la palabra escrita. Sin embargo, hoy en día, hasta en las estancias remotas, escribir es parte de la normalidad. El franco analfabetismo se considera como normal solo en la generación de los abuelos y bisabuelos. La participación individual o colectiva en el manejo de papeles se define como parte de la competencia mínima de ser comunero. El miedo ante la letra, arraigado durante el auge del latifundismo, cuando la manipulación coercitiva de textos jurídicos y contables ponían en peligro la seguridad de toda casa «indígena», hoy deviene en cierto escepticismo y cautela: «Todos los que saben leer, escribir han engañado a alguno.» Siguen existiendo y aún aumentan todas las presiones externas sobre la práctica letrada rural descritas por Zavala (2002). La cautela se reforzó durante los conflictos entre Sendero Luminoso y el Estado, muy intensos en Azángaro c. 1990 (Rodríguez 1992), cuando se produjo bajo presión policial la práctica

de exigir documentos y escribir constancia de toda visita. En ese período se generalizó el temor de que los papeles caídos en manos ajenas condujeran a la masacre de las personas mencionadas. La misma actitud se refleja en cierta renuencia a firmar autos que den constancia de desgracias o conflictos, por temor a que el firmante sea considerado como responsable. Sin embargo, esta cautela no ha impedido la continua y copiosa producción de papeles internos en casas y barrios rurales.

Memorias de la conquista del alfabeto

En 1974, Daniel C. Hazen rindió como tesis doctoral una monografía distinguida sobre el «despertar de Puno,» lamentablemente inédita hasta hoy (Hazen 1974). Existen varios estudios impresos sobre la alfabetización puneña (Arias Lizares 1999, López 1989, Valdivia Rodríguez 1999). En general, las monografías locales de pueblos cabecera de distrito ofrecen datos históricos sobre las escuelas. La historia de la escolarización adventista es objeto de una floreciente historiografía (Apaza 1948, Fonseca 2000, Kessler 1993: 223-244, Klaiber 1988, Teel 1989).

La historia de la escritura postcolonial en Azángaro se caracteriza por la polarización entre pueblos dotados de escuelas que servían a la clase terrateniente y comunidades carentes de escuela donde la letra entró principalmente por la vía de títulos y transacciones (supuestamente) legales. Ya en 1771, el pueblo cabecera de provincia tuvo escuela propia (Salas 1966: 44). Las historias de pueblos cabecera de distrito en Azángaro y provincias similares generalmente mencionan escuelas esporádicamente fundadas hacia mediados del siglo XIX (Ramos Núñez 1967: 138-148, Salas 1966: 44-49, Serruto 1953: 92-110, Urquiaga 1981: 139). Pero hasta bien entrado el siglo XX no se contemplaba una educación abierta a los «indios» (Contreras 1996).

En 1925, Azángaro contaba con 85,67% de analfabetos (Romero 1928: 381). El censo de 1940 calificó al 94,1% de los habitantes del departamento de Puno como de raza «india», con el 88,8% de sus habitantes mayores de 5 años descritos como quechuahablantes monolingües, y el 10,6% de los mismos como hablantes de quechua y español. La marginación de la población quechuahablante del sistema escolar se refleja en la cifra de 89,8% de los azangarinos «sin instrucción» (Perú 1941 T.8 parte 2:22-23, 26-27, 34-35). Por lo tanto, entre la generación actual de los ancianos abundan las memorias de los inicios de la educación formal.

En estas páginas no se pretende resumir esta historia ya bien investigada, sino mencionar someramente sus hitos para poner marco a la memoria

oralmente transmitida y a los archivos domésticos, que son objeto de estudio en la sección subsecuente.

En Azángaro y en las zonas aymaras adyacentes existe memoria incompleta pero muy difundida del uso de los khipus. La tradición de los khipus es doble. Por un lado, se asocia con los «quiapos o rodeantes,» supervisores que iban anudando rebaños encomendados a colonos. Los cordeles probablemente fueron similares a los khipus de latifundio estudiados por Mackey (1990), pero de los que hasta hoy no se ha encontrado ningún ejemplar azangarino. El khipu por lo tanto es recordado como un invento incaico, pero a la vez como nexo de articulación con el gamonalismo explotador. Por otro lado, existe memoria de los khipus domésticos, colgados en las paredes de las casas y hechos exclusivamente para uso casero. No se han encontrado ejemplares de este género tampoco, pero sí conocimientos fragmentarios de las técnicas utilizadas (ver también Villavicencio et al 1983: 32-36), cuya gama funcional se asemeja en parte a la funcionalidad casera de la escritura de hoy. Servían, principalmente, para ordenar la economía doméstica con sus *aynis*, *qaqniy* o pertenencia, y entrada o salida de productos. Los khipus coexistieron durante largo tiempo con una literacidad y es posible que la hipótesis de Arnold y Yapita en su monografía *El rincón de las cabezas* (2000), sobre una adaptación del alfabeto en torno de los recursos del cordel, sea ejemplificada también en Azángaro.

Según una tradición muy difundida, la escritura externa, la traída por españoles, llegó a manos campesinas en la remota antigüedad colonial. Según esta leyenda, la tierra se despobló porque todos fueron obligados a marchar a Potosí con la mita minera desde donde pocos volvían. Al salir de las minas, los sobrevivientes fueron dotados con «papelitos» comprobantes, que otorgaban el derecho a posesionarse de terrenos en sus tierras de origen. Al volver a las tierras, el ex mitayo lanzaba piedras con su honda a cada uno de los puntos cardinales, estableciendo así un «título primordial» (en terminología mexicana; Lockhart 1982). Es posible que esta tradición oral recuerde los flujos de población circumlacustre en torno de la mita históricamente reconstruidos por Hampe (1985), que en efecto fueron masivos. Los manuscritos más antiguos hoy existentes en colecciones domésticas, escritos en letras arcaicas («en mosaico»), son interpretados como ejemplares de tal titulación primordial. El inicio de la violencia agraria se atribuye a la rivalidad entre los primordialmente titulados y los que llegaban atrasados. Posteriormente, se cuenta, la rivalidad se agravó en franca lucha debido a la intrusión de los mestizos, quienes trataban de encontrar intersticios entre espacios primordial o secundariamente titulados para insertar títulos «gamonales».

Idealmente, los títulos o *hallp'a papil* deben ser primordiales. Se reconoce, sin embargo, que los *hallp'a papil* son una mezcla de amparos, compraventas y herencias pertenecientes básicamente al tiempo de los gamonales. Los comienzos de la escritura de origen interno se asocian en la memoria con esta etapa histórica. Ya por 1900, el estatus superior de los títulos escritos y la manipulación textual de todo testimonio convirtieron al analfabetismo, dentro de un sistema de literacidad restringida por clase y por «raza», en desventaja insoportable (Jacobsen 1993: 235). La memoria popular asocia la ruptura del ciclo explotador con la persona del héroe adventista Manuel Zúñiga Camacho Allca. En 1900, el año de la supuesta insurrección de Chucuito, que motivó la primera comisión estatal para investigar el llamado «problema del indio», Camacho, ex soldado que había viajado a California, regresó a la aldea aymara chucuitana de Platería, donde formó la pionera Escuela de Utawilaya (Gallegos 1995). Camacho procuró, en 1907, el apoyo de la misión adventista, y en 1911 recibió al misionero Ferdinand A. Stahl (Stahl 1920). En 1913, el pueblo de Samán en Azángaro fue testigo de una masacre de «indios». Poco después recibió una comisión investigadora encabezada por Teodomiro Gutiérrez Cuevas. Este, el futuro rebelde «Rumi Maqui», tuvo por traductor a Julián Palacios Ríos, destacado indigenista puneño y lenguaraz, quien lideró casi todos los movimientos para establecer una educación específicamente campesina durante medio siglo. Mientras tanto, en la ciudad de Puno se formaba un grupo de intelectuales indigenistas y radicales, mayormente mestizos bilingües o trilingües, entre ellos Telésforo Catacora (Paniagua 1991), José Frisancho Macedo, Francisco Chukiwanka Ayulo y Manuel A. Quiroga. Estos, simpatizantes de Santiago Mostajo y Manuel González Prada, se prestaron a la formación de escuelas particulares para ilustrar a la clase «artesana», siendo buen ejemplo de ello la Escuela de Perfección con tendencia anticlerical y anarquista fundada por Catacora.

Por mucho que se hablaba de la educación como panacea para el «problema del indio», el crecimiento de las escuelas oficiales fue lento. En 1905, el departamento de Puno tenía solo 86 escuelas oficiales, casi todas orientadas a las élites de cabeceras de provincia. A partir de 1906 y con intensidad fluctuante hasta 1946, el Ministerio de Educación propugnó el establecimiento de Escuelas Normales en Puno y otras partes con el fin de centralizar y normativizar una docencia más popular. Con este propósito, el Ministerio recurrió a asesores extranjeros, europeos en un comienzo pero cada vez más norteamericanos. El más influyente en Puno, desde 1911, fue Joseph A. MacKnight. El diálogo a veces tenso entre estas misiones extranjeras y los educadores regionales liderados por José Antonio Encinas (1932, Frisancho

Pineda 1997) forma un hilo conductor en el proceso histórico durante medio siglo. A principios del oncenio de Leguía, el Estado todavía se quedaba atrás entre las entidades que propugnaban la escolarización. En 1920, Azángaro tuvo 20 escuelas (Urquiaga 1981:140). En 1923, la provincia de Chucuito poseía 70 escuelas particulares y solo 17 estatales. Por contraste, en 1923, Huancané, provincia vecina de Azángaro y escenario de la fugaz utopía revolucionaria Huancho Lima, tuvo 170 escuelas, afiliadas al Comité Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyu, a las que asistían principalmente adultos campesinos. La ola de escolarización multicéntrica —adventista, radical y comunal— fue propugnada entre otros por Jorge Ticona, Carlos Condorena y el fogoso ideólogo Ezequiel Urviola. Coincidió con el último «boom» lanero de 1914-1925 y con el auge de la furia campesina contra el latifundismo, que se expresó en recias batallas en numerosos lugares azangarinos. La élite hacendada se vengó incendiando escuelas azangarinas. En 1920, una comisión estatal recibió 11 quejas de crímenes contra escuelas provenientes solamente de Azángaro, en comparación con las 13 denuncias de las otras siete provincias puneñas (Hazen 1974: 134). En el discurso de la rebeldía «crear nuestras escuelas» figuraba, frecuentemente, entre las consignas ideológicas.

Símbolo del peso opresivo de la letra en la época del latifundismo, quizás panandino (se encuentra hasta en el Ecuador), es el mito del *papil apaq* o *kurristu*, o *chaski*, es decir colono obligado a servir como cartero. En lugares todavía carentes de servicios estatales —Azángaro en 1934 tuvo apenas 227 km. de caminos (García Calderón 1934)—, los terratenientes realizaban sus comunicaciones imponiendo mita de *papel apaq* a «sus» colonos por turnos. Llevar *papil q'ipi* o paquete de cartas por punas desconocidas hasta Arequipa, donde normalmente residían los parientes y contactos comerciales de los «gamonales», fue una imposición temible. En los mitos, el cartero invariablemente se encuentra cautivo de seres caníbales y por sus hazañas se salva de una muerte infrahumana. El *papil apaq* figura como enigma humano. Siempre anónimo, lleva mensajes opacos a destinos incógnitos. Sus peligros se vinculan con la percepción antigua de la escritura como red invisible que se tejía en torno de la casa y comunidad y que las estrangulaba.

Sin embargo se anhelaba adquirir la letra. En la tradición rural, se habla mucho de los castigos crueles contra «indios leídos». Por lo tanto, las medidas tomadas para superar el *apartheid* lingüístico-gráfico se recuerdan como heroicas. Cuando los ancianos cuentan de sus abuelos, es decir, de la generación que vivió el último auge del latifundismo, afirman que se valían de cualquier oportunidad para adquirir elementos letrados. Por ejemplo, en cierta aldea se habla de un mercachifle que vendía libros, demostrando el

principio alfabético utilizando como textos de enseñanza las palabras estampadas en monedas y billetes. La gente hasta compraba folletos que aún no podía leer, porque «quería escritura para que no hubiera desorden y robo.» Aun aparte de las misiones adventistas y de los movimientos indigenistas o partidistas, varias comunidades buscaron profesores contratados o *nombrasqa yachachiqkuna*. Estos se describen como verdaderos *wijsarayku*, como llamaba Guamán Poma al misionero abnegado que enseñaba a cambio de comida. Los padres de los alumnos se obligaban a hospedarlo por turnos. El pago se hacía con sacos de chuño. Se dice que algunos sabían leer por haber trabajado como sirvientes en la casa-hacienda. Son descritos como personas pintorescas y memorables; hay memoria afectuosa de una mestiza excéntrica y pobre en extremo que murió en el oficio de la enseñanza afectada por la misma epidemia que desolaba a la población indígena. Ciertas haciendas retenían a maestros que capacitaban a los hijos del dueño y a sus empleados. A uno que otro sirviente se le toleraba la asistencia en calidad de oyente. Estos eventualmente se convertían en maestros informales al volver a sus pueblos de origen. La docencia en la hacienda fue ocupación de suma pobreza, remunerada únicamente con un permiso para pastar. Los docentes contratados no distaban mucho de los campesinos en la jerarquía social.

A pesar de que la mayoría de los maestros autorizados por escuelas normales eran bilingües o trilingües, todas las escuelas —fueran estatales, adventistas, o revolucionarias— dudaron por motivos de cautela política, de ideología «civilizadora» o por obstáculos técnicos ante la alternativa del currículo en lengua vernácula. Francisco Chukiwanka Ayulo y Julián Palacios Ríos, quienes estaban asociados con la Academia del Quechua fundada en 1922 y el Ateneo Quechua de 1923, intentaron una precoz pedagogía vernácula. El *Boletín Titikaka*, 1926-1930 (Zevallos Aguilar 2002) y otras revistas regionales hicieron resonar por Puno las ideas proquechua y proaymara de Gamaliel Churata (nombre de pluma de Arturo Peralta, 1897-1969, notable mitógrafo del grupo puneño Orkopata). Durante la década de 1920, el misionero argentino Pedro Kalbermatter pudo extender rápidamente por la franja quechuahablante, al norte del lago, la red escolar adventista (Kalbermatter s/f). Ya en 1922 se había fundado en Juliaca una escuela normal adventista que respondió más a la clamorosa demanda por la adquisición del español. La iniciativa de Pedro José de Noriega, senador puneño, para iniciar desde 1927 la «granja taller escolar» con pedagogía bilingüe no parece haberse materializado (Hazen 1974: 231). El auge del adventismo y del indigenismo radical como vanguardias educativas disminuye a partir de 1930, cuando el Estado comenzó a multiplicar escuelas libres.

La respuesta del gobierno de Leguía a la crisis social del altiplano convirtió a la educación, conjuntamente con el desarrollismo y la represión, en el arma principal contra las élites locales y contra los motines. La rápida burocratización de la Sección de Asuntos Indígenas condujo hacia el debilitamiento de propuestas experimentales de tendencia radical. Entre 1920 y 1922, el Ministerio se apoyó en la colaboración del educador estadounidense Dr. Harry Bard. En 1920, la misión Bard ya contaba con un personal de 24 asesores. El proyecto no prosperó a corto plazo —Hazen (1974: 209) lo califica de “desastre”—, pero implantó como modelo contrario al centralismo limeño el ideal de la escuela como parte orgánica de la comunidad. Desde la toma de poder por Sánchez Cerro, en 1931, el Estado prestó poca atención a la innovación en escuelas rurales. Alrededor de 1930, Puno tuvo 130 escuelas, 166 en 1935, y 220 en 1939 (*Ibid.*: 279-280). Las varias propuestas para mejorar su inserción social —la “escuela móvil”, la escuela «fiscalizada», que se implantaría en las haciendas, y el famoso internado salesiano de Salcedo, donde niños «indios» recibían intensa formación artesanal— proliferaban, y en el último caso mencionado tuvo apreciable impacto, pero siempre al margen de la rutina ministerial. La más original de estas innovaciones regionales fue la campaña de educación sanitaria o «Sanidad Rural Rijchary» (1933, Cueto 1991), montada por el Dr. Manuel María Núñez Butrón desde su distrito natal de Samán, Azángaro. Tuvo éxito gracias a su astuta estrategia de inserción mediante, por ejemplo, revistas con chismes en quechua y entrenamiento en los elementos de la biomedicina para curanderos tradicionales.

La escasez de acceso a la letra recordada como experiencia propia por los ancianos nacidos alrededor de 1920-1930 corresponde a la época de Sánchez Cerro y de Benavides, cuando el centralismo y el crecimiento burocrático del sistema educativo paulatinamente sofocaban las múltiples propuestas opositoras de Luis Valcárcel, de Julián Palacios Ríos, y del aprismo y del comunismo. Durante esta época, las escuelas existían en todas las cabeceras de distrito, pero según la memoria popular resultaba imposible que un hijo de colonos se inscribiera. La familia campesina que deseaba escolarizar a un hijo se encontraba ante la necesidad de enviarlo a la ciudad de Puno, donde un relativo anonimato permitía una precaria inmunidad de las sanciones por parte de los terratenientes.

Queda muy presente en la memoria popular la alfabetización de los conscriptos desde 1912, cuando se aplicó la ley de servicio militar universal. En 1932, una comisión se dedicó a «organizar la instrucción primaria militar» utilizando el alfabeto ilustrado. «Más de 16,000 reclutas recibieron la instruc-

ción civil entre 1932 y 1935... más de 80.000 analfabetos fueron instruidos a partir de 1912» (Hazen 1974: 274). En 1938, el programa para la instrucción militar publicó un informe que condenó la práctica de concentrar a los reclutas quechuahablantes y aymarahablantes bajo el mando de instructores bilingües, sugiriendo la inclusión forzada en clases mixtas y la prohibición de cualquier habla que no fuera el español. De ahí provienen las memorias de Gregorio Condori Mamami (1977: 44-45) sobre la educación a patadas recordadas en su famosa autobiografía oral. Sin embargo, para los campesinos azangarinos, la vuelta a la comunidad de un hijo «licenciado», es decir, con baja del cuartel, muchas veces significó la primera oportunidad para contar con un «perito» leal o con un vecino capaz de impartir solidariamente los elementos de la lectura. En muchos casos, se hizo clandestinamente porque los hacendados solían castigar a los educadores informales. Al hablar de esta época se recuerda cómo los campesinos jóvenes «leían a luz de la luna» lo enseñado por los licenciados. A los licenciados se les atribuye también la introducción de las revistas impresas, todavía escasas en ambientes campesinos, y de los almanaques supuestamente portadores de una ilustración rural.

En todo Azángaro, los ancianos recuerdan una escolarización informal infiltrada por los intersticios de la sociedad gamonalista: la compasiva hermana de una señora hacendada, que por cariño enseñaba a un muchacho del jardinero, o al campesino que pasó el tiempo en la cárcel aprendiendo a leer, o al joven ayudante de sacristán en el monasterio, fugado a su pueblo. La historia íntima de la escritura, frecuentemente, se expone en términos de cultura material humilde. Se pone énfasis en que los primeros campesinos escritores inventaron una tecnología casera correspondiente a la apropiación espontánea de la escritura. Los aprendices practicaban la escritura con tiza sobre piedra, o con tizne sobre cuero raspado. Los versados preparaban oficios con tinta hecha de papa azul (*ch'apiña*) o con cierto nódulo de raíz (*chamosquito*) trazando con pluma de ave. En la zona aymara, trazaban las letras por enseñarse, en cuero, con un pegamento de papa machucada. Sobre esta goma hacían pegar «polvo de lana,» o sea, el residuo recolectado del suelo después del trasquile. Etapas subsecuentes se asocian con la formulación de tinta con hollín y luego con anilina, la introducción de la tinta de tienda y, recientemente, el lapicero. El enfoque en la materialidad de la escritura, en todas sus dimensiones, es muy fuerte en comparación con la norma académica. Por ejemplo, no existe el concepto de la transcripción textual (copiar la letra considerada como serie de signos saussurianos, sin miras al detalle de su ejecución), sino el concepto del facsímil: se intenta

duplicar el artefacto totalmente, bajo la premisa de que todos sus atributos visibles, incluso las rúbricas, sellos, etc., son significativos (Salomon 2002).

La Ley Orgánica de Educación de 1940 y la presidencia de Manuel Prado iniciaron una época de tensión entre proyectos experimentales y proliferación burocrática. Al redefinir a «los indios» como clase social con necesidad de desarrollo y modernidad, en vez de considerarlos como masa de individuos con necesidad de higiene y reforma moral, el Estado se comprometió a un currículum culturalmente uniformizador. Al final del mandato de Manuel Prado en 1945, las escuelas puneñas llegaron a 450, ya no todas en cabeceras de distrito (Hazen 1974: 306). La misma época vio, a partir de 1940, la aparición de las misiones Maryknoll, con apoyo de los Estados Unidos. Estas misiones fueron entre otras cosas una respuesta a la educación adventista.

Hazen comenta (1974: 274) que, hasta la década de 1960, «en la ausencia de posibilidades políticas para efectuar la reforma agraria, los esfuerzos oficiales para solucionar el problema del indio durante largo tiempo se limitaron a la educación». El programa educativo de Prado participó de corrientes populistas y nacionalistas, manifestadas en el campo azangarino por las Brigadas de Culturización Indígena modeladas en ejemplos mexicanos. La brigada puneña se fundó en Ojherani en 1942 (Hazen 1974: 263, 292-302). Sus camiones con altavoces recorrían las parcialidades predicando contra la coca y por la mejora técnica entre otros temas. De 1944 a 1945, sus reemplazos, las denominadas Brigadas Alfabetizadoras, intentaron una alfabetización relámpago sobre la base de clases nocturnas con un método bilingüe, con resultados no muy satisfactorios ni muy recordados hoy.

En 1941, según el censo, solo un 25% de la población puneña vivía en «centros» lo suficientemente grandes para tener escuela propia. El 75% de los centros poblados que resultó desprovisto de escuelas albergaba a la gran mayoría de los «indios.» Además, la educación rural sufrió mucho por abandono; el 92,86% de los alumnos varones y el 94,67% de las alumnas mujeres desertaron antes del sexto año (Hazen 1974: 380-382). Estas condiciones establecieron el marco para el modelo de «literacidad compartida», es decir, el uso compartido del conocimiento letrado como bien escaso. El desesperado teje y maneje inherente a la tenencia de tierra minifundista o alquilada dio a los campesinos «peritos» oficio de escribano defensor, aun cuando poseían solamente un modesto dominio sobre la letra.

En 1945, el Ministerio de Educación lanzó los Núcleos Escolares Campesinos (NEC). El nuevo modelo estuvo influido por las ideas del presidente José Luis Bustamante y Rivero, testigo de iniciativas reformistas en Bolivia.

Su Ministro de Educación, Luis Valcárcel, ya era conocido como preeminente portavoz del indigenismo, aliado de Palacios Ríos y Núñez Butrón. Simultáneamente, el nuevo modelo fue apoyado por la asesoría conjunta Perú-EE.UU. denominada SECPANE (Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación). SECPANE propugnaba un desarrollismo que a su vez albergaba en su interior corrientes tan diversas como el evangelismo protestante —el Instituto Lingüístico de Verano participó oficialmente, rivalizando al interior de SECPANE con la lingüista pionera María Asunción Galindo— y el pragmatismo progresista del Columbia Teachers' College, entonces liderado por John Dewey. Los núcleos escolares campesinos comenzaron a funcionar desde 1947, Chocco fue el primer NEC de Azángaro, y uno de cuatro en la provincia (Salas 1966: 45-46). Tras apreciar sus logros, Hazen (1974: 328-355) juzga a los NEC como «finalmente ineficaces.» Algunos vestigios de los NEC existen hasta hoy, con sus talleres, boticas, baños, y granjas dilapidadas. Estos restos suscitan en la memoria popular la impresión de una educación más esmerada y más compasiva que la actual (Paredes Ochoa 1998: 94-98). Pero no todos los juicios son favorables. Las exigencias de mitas escolares y los trámites con Lima supuestamente complicaban la administración interna de las comunidades afiliadas.

Aparentemente, la apropiación de la escritura como vehículo para garantizar las reciprocidades tradicionales fue efecto de la proliferación de escuelas comunales a partir de 1940. La práctica de nombrar «escribano de ayni» en matrimonios —o hasta dos escribanos, uno para regalos en plata y otro para bienes muebles— se arraigó durante la década de 1940. Hoy, el sistema de aynis, imprescindible fundamento de la economía doméstica, casi no se podría mantener sin apuntar las decenas o hasta centenas de deudas.

La generación campesina educada en la década de 1960, la que actualmente lleva la voz cantante en la conducta de las comunidades y municipios menores, adjudica gran importancia a la primera presidencia de Belaunde Terry por haber multiplicado las escuelas físicamente situadas en comunidades y parcialidades (Viza Yucra 1977). Los observadores externos han comentado sobre los efectos negativos de esta difusión, entre ellos, la tendencia a «castigar» a los profesores mediocres con puestos rurales, la burocracia impenetrable que impedía la innovación, los miserables salarios que condenaron a los profesores a vivir apenas respetablemente y la corrupción. La época posterior a las reformas agrarias de Velasco Alvarado vio multiplicarse mucho más las escuelas rurales, a tal punto que hoy hasta las mínimas comunidades moribundas generalmente poseen escuela propia. Sin embar-

go, se trata de una proliferación de módulos estándares, que escasamente reconocen a los niños tal cual como son, miembros de una sociedad rural concreta. La escuela ha logrado una verdadera hegemonía, un estatus de incuestionable. Cuando los azangarinos cuentan su propia educación, sus narrativas, presuponen que el calvario escolar conduce a la solidificación de una persona resistente a los golpes y diestro en el manejo de los esquematismos rígidos que, desde el punto de vista campesino, constituyen el tejido de la oficialidad.

Prácticas y productos de la escritura en el contexto doméstico y comunal

En Azángaro se conoce el antiguo vocablo quechua *qilkay*, «escriuir, dibujar, pintar» en usanza colonial (González Holguín 1952 [1608]: 301), pero su uso pertenece a la retórica de los espectáculos recordatorios del Tahuantinsuyu. En Tiramaza, *qiquy*, coser pero no recto sino desigual, también significa «escribir.» *Hap'iqay* significa «captar, internalizar, memorizar, abstraer, aprender» y además «apuntar.» Es compuesto de *hap'iy*, «agarrar, obtener» con morfema *-qa-*, para indicar el movimiento de una parte a otra. La escritura, como el aprendizaje, es traspaso. «Hace que el conocimiento se mueva.» *Hap'iqay* y *qiquy* hacen contraste con *ch'ikuy*, «hacer indicador visual», por ejemplo, clavar una estaca en tierra para marcar un hito, cortar una señal en la oreja del ganado, o hacer un nudo en el *kipu*. 'Leer' se expresa con *liyiy*. *Papil*, 'papel,' tiene por sinónimo *wali* derivado del español 'vale.'

La idea de la escritura como flujo controlado se refleja en la curación de papeles, siempre con medidas de seguridad para canalizar estrictamente el flujo (Bledsoe y Robey 1993). Las casas de familias campesinas normalmente guardan como tesoro principal un archivo, cuya función primordial es la defensa de los terrenos, y que por esto se llama *hallp'a papil*, 'papel tierra'. Se mantiene en un lugar asegurado, normalmente, un rincón escondido de la despensa donde también se guardan las cosechas y las herramientas. El archivo se envuelve en cuero o se guarda en un cajón o cofre de cuero (*pitaka*), o en tela *unkhuña* o paños en bolsas cosidas (siendo esta última una práctica femenina), o rara vez en recipientes metálicos. La cantidad de documentos varía de unas decenas a unos doscientos o más. Los dueños recelan avisar del paradero y del contenido de su archivo, a veces hasta los últimos días de su vida, práctica que ocasiona conflictos o pérdidas. Existe mucha preocupación por el robo de documentos: «Es vida o muerte para proteger. Esto [el

archivo] es el espíritu y alma que mantiene a uno como dueño.» Para los campesinos escasamente escolarizados resulta difícil distinguir entre los varios documentos. Por esto se inventan esquemas identificadores sobre la base de modalidades no alfabéticas (*ch'ikuy*), por ejemplo, coser con hilos de diferentes colores los títulos de distintas propiedades o superponer íconos que representan la situación topográfica del terreno titulado.

Gran número de las escrituras se originan fuera de la casa. Son expedientes notariales o notarizados, copias, etc., normalmente preparados a instancia del dueño de la casa o dirigidos a él. Los géneros comunes dentro de esta categoría incluyen títulos, contratos de compraventa, anticresis y arriendo, etc., notarizados o legalizados por la autoridad judicial. Son frecuentes las notificaciones judiciales, libretas militares, escolares o electorales de personas difuntas (importantes mementos por contener retratos), los innumerables expedientes de litigios, las constancias de partida de bautizo, matrimonio o defunción, los comprobantes de participación en la mita y otros deberes cívicos, los formularios estatales, los folletos, los recibos comerciales y estatales, los avisos comerciales, algunos fragmentos de una revista o de un libro, etc. La mayoría de las colecciones contienen expedientes de la época del gamonalismo, a fines del siglo XIX y a comienzos del XX. No es raro encontrar expedientes de mediados del siglo XIX. Excepcionalmente se encuentran expedientes de la época colonial, incluso unos pocos del siglo XVII. Los papeles antiguos son reverenciados aun cuando tratan de terrenos que ya no pertenecen a la familia. Esto no solo se debe a su posible relevancia en futuros reclamos, sino al hecho de que manifiestan nombres y apellidos que anclan el linaje en la autoctonía telúrica y ayudan a recordar la genealogía, tema siempre interesante. En casas donde los dueños han ocupado cargos de autoridad, ya sea en el municipio o en la comunidad campesina, se encuentran actas o borradores de actas. En contraste con la impresionante profundidad cronológica de los *hallp'a papil*, su radio geográfico es corto y regional. Son muy escasos los documentos originados en Lima. Dadas las arduas condiciones físicas y los innumerables conflictos que han ocasionado incendios, la profusión y la antigüedad de las colecciones demuestran una conservación excepcionalmente tenaz.

El resto de los contenidos son escrituras hechas por integrantes de la casa, a veces con ayudas de los peritos. Los géneros más frecuentes son mensuraciones con croquis para división de terrenos (*partiy, phasmiy*), cartas familiares de emigrados (Lund 1997), relaciones de *ayni* o préstamos en contexto ceremonial (matrimonio, cortapelo, etc.), memorandos de objetos prestados o alquilados (por ejemplo del disfraz para bailar *qhapir* 'leña-

dor'), recibos y contratos informales entre vecinos o parientes, notas hechas al escuchar la radio o al escuchar discursos (para poder dar aviso a vecinos), cancioneros sagrados para la Semana Santa, cancioneros profanos para *mink'a* de techar casas, listas de gastos de entierro o gastos por cuidado del anciano hasta su muerte, listas de ganados, apuntes de palabras en español para ampliar el vocabulario, árboles genealógicos (más desarrollados en la población aymara), apuntes para acordarse de haber hecho algo o deber hacerlo, direcciones de familiares emigrados y cuadernos escolares. En papeles caseros se nota como práctica frecuente el utilizar una hoja para múltiples escrituras, a veces separadas por largos intervalos, hasta que se vuelva palimpsesto diminuto de difícil lectura.

Los documentos domésticos y los de origen externo son conectados por un permanente diálogo. Es práctica común el utilizar formatos y normas legales, tales como la firma del testigo, para documentos extrajudiciales, porque cualquier documento potencialmente puede ser legalizado o resultar relevante en algún litigio. Muchos expedientes notariales son desarrollados sobre la base de papeles informales, como mensuraciones llevadas a la notaría *ex post facto* o cartas extraoficiales notarizadas. Se fusionan normas que en el contexto escolar se consideran como domésticas con normas judiciales, presentándose por ejemplo formulismos legalistas en cartas íntimas. Igualmente, algunas normas de la legalidad popular se imponen en documentos de índole legal. Por ejemplo, al trazar una división de terrenos para ordenar la herencia, se debe repartir partes a todos los hijos del dueño, aun cuando ciertos hijos ya estén muertos. Los hijos fallecidos figuran como personas ficticias en el procedimiento, porque en la legalidad popular se cree importante que el *hallp'a papil* haga constar la transmisión de los derechos por todas las generaciones completando así la homología entre parentela y espacio socializado. Los papeles sin legitimidad oficial a veces sí tienen valor consuetudinario, por ejemplo, para cobrar recompensa en gastos funerarios. Los préstamos y *aynis* hechos en forma no jurídica funcionan diferente que los contratos por ley. Por ejemplo, no tienen término fijo, ni se cobran intereses, ni es motivo de queja la demora de décadas al reciprocarnos.

La investigación en tales archivos es una actividad campesina y, en cierta medida, el éxito del campesino depende de su habilidad de investigador. Por supuesto no todas las familias son igualmente esmeradas al cuidar los papeles. Si una persona necesita saber exactamente acerca de todos sus títulos, resulta necesario interrogar a los parientes y viajar a casas lejanas hasta acceder a los papeles que esclarezcan transacciones realizadas en generaciones anteriores. Para muchos, el árbol genealógico es el documento

clave porque indica con quién hay que averiguar sobre determinados títulos. Por eso la disposición de las ramas y hojas se arregla para simular a la vez la descendencia y la disposición espacial de los terrenos heredados. El negar o permitir acceso al *hallp'a papil* es palanca de poder. El campesino prudente es un poco etnohistoriador, porque escucha atentamente cuando los ancianos hablan de los topónimos, de las parcelas pertenecientes a difuntos y de las *hatha* (aymara) o *ayllu* (quechua) a los cuales correspondían, porque estos datos constituyen pistas para mejorar su conocimiento de los reclamos posibles. Cuando una persona deja de hacer estas diligencias porque ha emigrado o se encuentra ocupada en otra empresa, comienza a perder el control de los terrenos. En este aspecto, la democratización de la letra no ha diluido la asociación entre escritura y conflicto agrario, sino que ha universalizado el acceso a la letra conflictiva.

El bilingüismo puneño con sus notorias desigualdades (Benavente et al 1988, López y Jung 1998, Cutipa 1989) constriñe las prácticas letradas. A pesar de los intentos por una educación bilingüe desde la década de 1920, que tiene por herederos a los actuales programas sucesores del Proyecto EBI-Puno, el español sigue siendo hegemónico en el sentido legítimo de la palabra. Cuando se trata de la escritura y la lectura, esta hegemonía es incuestionable, ya que no se imagina alternativa alguna. Llanamente se dice «nadie sabe escribir Quechua» (aunque las excepciones expuestas líneas abajo demuestran suficiente capacidad para improvisar escritura quechua cuando existe el deseo). El rol del quechua como lengua interna del hogar implica prácticas centrales al utilizar la escritura poliglósica: la literacidad colectiva y la traducción.

Si uno pregunta cómo funciona la traducción en un contexto letrado, muchos comentan que los peritos y jueces son bilingües y por eso funciona bien. En el salón del juez de paz o notario en cabecera de distrito, la gama funcional restringida y el formulismo apoyan un bilingüismo rutinario y superficialmente respetuoso. Pero, en el ambiente íntimo, cuando la persona que recibe una carta junta a sus familiares «más leídos» y bilingües para traducir y preparar respuesta, se producen contratiempos semánticos. Por ejemplo, una señora se enfadó al oír de la boca del traductor que su marido emigrado había «agarrado» una mujer, cuando el intento del amanuense y traductor que preparó la carta simplemente fue comunicar el deseo del marido de contratar a una obrera. «Pero llegado al final, leyendo entre todos cuantos sabíamos leer, llegamos a interpretar. Y la señora se ríe». Para recontextualizar el contenido del texto, con sus reglas de género ajenas al discurso familiar, resulta preciso no solo conocer la lengua española sino además conocer al autor de la carta, y detectar sus giros interlingüísticos característicos.

Desde que Francisco Chukiwanka Ayulo y Julián Palacios Ríos propusieron una estandarización quechua pedagógica en 1914 (Hazen 1974: 73), varios puneños han intentado habilitar el idioma para la docencia regional. Sin embargo, la casi totalidad de los campesinos alfabetizados desconoce tales propuestas. Aparentemente, la improvisación libre cubre la frecuente necesidad de transcribir topónimos, por ejemplo Vilafre por Wilaphiri, Tisnapacro por T'isña P'ukru, etc. Las autoridades no son rigurosas al exigir la congruencia con la toponimia consagrada en documentos estatales. Pero esta misma informalidad resulta subversiva de cualquier propuesta para la escritura en lengua vernácula. Una población convencida de que «papel manda», es decir que la escritura por excelencia reviste autoridad y normatividad, no acepta que un idioma, supuestamente carente de normas fijas, tenga credencial para convertirse en escritura. No es cuestión de restar importancia al idioma vernáculo, sino de identificar al quechua hablado con lo práctico, procesal y contingente, e identificar al español escrito con lo fijo, legal y estructural. El español «correcto» comienza a enunciarse cuando el diálogo quechua llega a su fin pragmático. Si el texto se considera como *parole* desprovisto de sus propiedades discursivas, se puede afirmar que la entextualización mediante traducción y expresión heteroglósica maximiza la supresión de los atributos contextuales, afectivos, poéticos, etc. contribuyentes al efecto discursivo, para llegar a un sistema de referencia semánticamente minimalista.

Bajo tal concepto, la escritura tiene doble cara. En su aspecto de escritura pura, autoritativa y «legal» (como comúnmente se dice), es autosuficiente. Basta su existencia, no leída o leída en silencio o en soledad, para completar la finalidad legal explícita. Pero en su función doméstica, el texto escrito se considera como esquema descontextualizado sobre el cual se vuelve a rearmar un discurso en contexto (Bauman y Briggs 1990: 73-78). Por ejemplo, una denuncia antigua no se considera leída en casa hasta que se haya conversado la genealogía de las partes y recordado, a veces con ira o lágrimas, el conflicto que la motivó. «El papel siempre acuerda y motiva el recuerdo. Por eso es que la gente guarda. Es un soporte. Nos ayuda a penetrar en el pasado, pero a nivel oral,» comenta el hijo de un perito. Existen discrepancias entre el contexto jurídico y el doméstico sobre los roles respectivos de la escritura y la oralidad. Cuando la gente estudia sus papeles en la noche antes del proceso, memorizan porciones del texto para poder aparentar ante el juez una falsa oralidad. La preferencia de las autoridades por una oralidad supuestamente independiente de la escritura se afina en la desconfianza al «indio leído» difundida desde la época del gamonalismo hasta la reforma agraria (1969-1973).

La conducta interna de las comunidades genera mucha demanda por el papel. El no tener cierto papel (por ejemplo, el comprobante de haber trabajado en faena de carretera) expone a la persona a molestias y castigos. «Por eso la gente quiere papel. Sin papel, reclaman. Papel es la manera de callar la gente.» Ciertos papeles se utilizan de manera análoga a las insignias andinas tradicionales. Por ejemplo, tradicionalmente, se demuestra el cumplimiento agregando a la ropa una señal del quehacer realizado, como una flor silvestre repartida por los dirigentes en el lugar de la obra. En la década de 1980, los que pagaron la cuota a la asociación pro-posta de salud debieron llevar el recibo prendido a su ropa o sombrero durante el día de la cobranza.

Existe cierta tendencia a identificar el papel como extensión física o esencia palpable de la persona o del terreno, idea que conlleva la integración de la escritura al ritual andino. Después de una muerte, «la gente besa el papel que deja herencia y dice, 'este es mi mamá'. Es signo de su existencia y de su herencia. A veces *ch'allan* al papel. Ponen coca y alcohol. Leen, tocan, besan, 'Si no fuera por este papel, no estaríamos aquí.' Por la noche, tomando, *ch'allan* al papel. 'Nadie debe ver esta.' Y después tiran el alcohol a la tierra y el despacho al fuego.»

Los géneros escritos tienen sus respectivas éticas y costumbres, generalmente vinculadas a sus respectivos roles en las jerarquías rituales. Muy notable es el prestigio de los cancioneros manuscritos. A veces se elaboran con gran esmero. El cancionero es el único género donde figuran de manera importante el quechua y el aymara. Existen dos subgéneros: el cancionero de cánticos sagrados para Semana Santa y el cancionero profano, utilizado por ejemplo en fiestas de techado de casas. El cancionero sagrado copia, recibe, transmite y transforma la letra quechua difundida por párrocos y misioneros. «Era malo hablar quechua, pero ya sabía escribir canciones en quechua,» recuerda un campesino anciano. El cancionero profano recopila una mezcla de música radial y folklórica. Ambas clases de cancioneros son transmitidas como mementos atesorados de personas desaparecidas o copiadas a mano entre los hijos o amigos de confianza.

Las canciones sagradas se cantaban en concurso. Por esto, la herencia de un canto «que otros no tenían» poseía valor moral y monetario. Pedir permiso para copiar una canción implica rogativa y regalo. Durante la década de 1990, una oveja valía una o dos canciones. Cuando se masificó la alfabetización se hizo mucho más fácil el robo de canciones, escribiendo «debajo del poncho.»

Un género notablemente ausente, en comparación con otras regiones peruanas, es la historiografía artesanal. «Por historia entienden de Pizarro, San Martín, Bolívar, Bolognesi, eso les han hecho entender que es la historia.

A los profesores les corresponde contestar esta pregunta. Historia es lo que es grande, con desfiles, los constructores de la historia, los padres de la historia. Hablar de la comunidad era de risa, 'qué historia puede haber aquí? Ja ja ja'.» Este silencio de la escritura obedece al mencionado distanciamiento entre la escuela y la escritura vernácula.

Aun en presencia de una alfabetización mayoritaria, el uso doméstico de la letra depende en buena parte de los *peritos*. *Perito* significa «escribano popular» o experto campesino en prácticas letradas. No es profesión sino atributo informal, adquirido muchas veces por hombres entrenados en el cuartel, como ayudantes del clero católico, como contadores o secretarios en familias de hacendados o capacitados en un contexto comercial urbano. Frecuentemente, el *perito* es un hombre que ha ejercido cargos de autoridad en municipios (gobernador, teniente) o en comunidades campesinas (secretario). El *perito* no trabaja solo sino acompañado. Si el evento letrado es de mayor trascendencia se realiza entre cliente, testigos y familiares. Se hace con los gestos rituales, incluso brindis y *quqa qhaway* («observar coca» para obtener oráculo). El oráculo sirve para entablar la conversación previa al acto de escribir. *Perito* no equivale a tinterillo, porque el *perito* no pretende actuar en vez del abogado. Su pericia se centra en el conocimiento de los géneros escritos y, sobre todo, en el arte de formularlos de manera que sea a la vez satisfactoria dentro del ambiente comunal y aceptable fuera de él.

La escritura del *perito* tiene mucho que ver con la muerte, porque el final del ciclo vital resulta ser el eje de la reproducción doméstica y la ocasión para hacer constancias. Los *peritos* campesinos documentan gastos por el cuidado de los ancianos, gastos funerarios, divisiones de terrenos, testamentos y ejecutorias. Al oír que un conocido agonizaba o que había muerto, el *perito* tradicional acudía en seguida a la casa del duelo.

Normalmente, los servicios del *perito* son pedidos por campesinos, pero los jueces también nombran *peritos* para hacer diligencias en el campo. La mensuración artesanal del terreno y dibujo de croquis divisorio para preparar la venta o el testamento es uno de los eventos letrados más importantes, e implica mucha confianza en el *perito*. Cuando el *perito* trabaja con clientes analfabetos, utiliza prácticas semigráficas para conectar la percepción sensorial a la representación en papel. Por ejemplo, al hacer el croquis, primero coloca piedras en el suelo demostrando al cliente «así es su terreno». Tras manifestar la forma geométrica, enseña a reconocerla en el papel, transformando así el espacio homogéneo de la mensuración en ícono memorable. Cuando uno contrata a un maestro *perito* partididor, toca alistar comida, alcohol, sogas y documentos antiguos para asegurar el título. Hasta tiempos

recientes, el régimen ritual era completo, con cuotas *aynis* aportadas por todos los que acudían, las cuales también debían apuntarse o memorizarse.

...en cualquier sitio cuando se los dan sus *qaqniys* (*qaqniy*: 'mi pertenencia') siempre están las personas mayores que nosotros, ellas son los testigos... inclusive ellos son los que se sahúman [sahumerian] y llaman a todos los apus del lugar para que los bienes les duren, para que no haya problemas, para que los animales se reproduzcan más, para no enfermarnos y hacer respetar sobre todo la herencia de quien nos dan... Después de sahumarnos tenemos que *ch'allar* los bienes para que puedan durar y hacer reproducir para que nuestros hijos también den a sus hijos y sus hijos a sus hijos así.

Una división con labor y ceremonia puede ocupar varios días. Se invita a los testigos. El perito tradicional prefería el pago en forma de carne u otro producto. El perito siempre retenía copia en caso de que se cuestionara o perdiera el original. Un hijo de perito comenta que en su juventud «nos matábamos copiando». El acervo documental aseguraba la importancia del perito, porque él retenía el poder de facilitar o negar el acceso en el caso de que el cliente haya perdido su copia de la escritura.

Después de completar la división, el dueño debía hacer un *pagapu* u ofrenda a las deidades telúricas para que los documentos tuvieran estabilidad. La lógica del *pagapu* tiene por premisa la idea de que la mensuración de por sí es un homenaje a la tierra: «Alegra la tierra. 'Mis hijos me acuerdan, me visitan, me reconocen, dice [la tierra]' .» Pero la división lastima la tierra. Si sufren dolor o mala suerte, piensan, «será que la tierra está lastimada o amarga por las tiras, la división.» La división deja lesión en el nexo telúrico-social. Por eso al dividir hay que «pagar».

Existe cierto sentimiento no muy explícito de que el papel es *illa*, es decir, esencia productiva, comparable a la estatuilla talismánica que robustece la vida del ganado (Taylor 1974-76, Flores Ochoa 1977). El papel es *illa* en el sentido de que robustece y fomenta el derecho de propiedad. Si los papeles no se sienten bien tratados pueden fallar al dueño dejándose perder o robar, o dejando de convencer al juez en el litigio. Es en parte por este sentimiento que se conservaba la *pitaka* en lugar cercano al depósito de los objetos sagrados (*señalu q'ipi*) y de la semilla. Cuando los papeles ya no resultan útiles, es inapropiado tratarlos como basura. Si se queman, y si son papeles significativos, es mejor quemarlos en las fogatas del 14 de junio, que se encienden «para que venga calor.» (Posiblemente se escoge esta fecha también para evitar que la quema de papeles llame la atención de los veci-

nos). Cuando una persona piensa que va a morir, es lícito quemar papeles suyos con permiso si no son relevantes a las propiedades, porque la existencia de papeles siempre puede suscitar opiniones maliciosas y no deben existir si no hay voz autorizada para recontextualizarlos. (En el caso de papeles relacionados con un terreno, los autorizados son los herederos). En la quema, las cenizas deben dejarse donde no serán pisadas. Ciertos ancianos depositan las cenizas o papeles caducos en *chullpa* (entierro prehispánico) o en otra habitación de los ancestros. Sin embargo, no faltan testimonios de descuidos en la disposición de papeles heredados. Un problema en la actualidad es la tendencia a depositarlos en viviendas urbanas de hijos emigrados, práctica que impide el acceso para otros interesados. Se hace poco o ningún uso de las fotocopias por carecer de validación social.

El perito queda con ventaja política y con modesta autoridad en tanto actúa como mediador entre la legalidad informal y el sistema judicial. Si alguien traspasa un lindero, el dueño prefiere acudir primero al partididor y no al juez. El perito partididor puede exigir regalos o fiesta antes de soltar los papeles para la rectificación. Su conocimiento exacto y cabal de las propiedades y demás transacciones ajenas a su casa es factor de poder dentro de una sociedad donde se guarda celosamente la información. La confección o lectura y traducción de las cartas familiares, que a veces tratan de asuntos delicados, también implica cierta confianza.

Algunos profesores rurales ejercían como peritos (notablemente en las décadas de 1960 y 1970). Tales profesores —normalmente bilingües formados con ideología desarrollista— describen su experiencia de manera diferente del perito campesino neto. El rol de perito campesino era el de partícipe servicial, mientras que el profesor definía su papel en el evento letrado más como maestro capacitador o consejero. «Cuando pedían te trae regalo, dos huevos, papitas, chuño diciendo ‘Yo quiero que me hagan una carta.’» Antes de hacer la carta, el profesor indagaba sobre el problema que la motivaba. «Si tiene algún problema hay que reorientarlo, dar una orientación». Cuando pedían una carta para litigar, dijo el mismo profesor, intentaba convencerlos que tomen otra medida, «para que no haya fuga de plata de la familia».

Los «llenadores» de formularios ejercen otro rol de pericia, pero sin participar en el nexo de reciprocidades locales. En las capitales de provincia y departamento, cerca de las oficinas del Estado, circulan hombres que tienen por ocupación ayudar a los campesinos a llenar formularios. En determinados días, el gobierno obliga a la población rural a acudir a la ciudad a inscribirse para el nuevo carné de identidad, cobrar seguro, inscribirse para votar, entregar autovalúo, etc. Para cumplir con los diferentes papeleos, los

campesinos deben pasar varios días haciendo colas; entonces, para evitar repetir el trámite por algún desperfecto en la escritura, hasta los bien alfabetizados prefieren pagar a los llenadores de oficio.

Conclusiones

El habla vernácula constituye discursivamente un «nosotros.» Los enunciados se llaman vernáculos en la medida que mediatizan la vida interna de un grupo y marcan con sus idiosincrasias el perímetro grupal. Opuesto a lo vernáculo está el habla con función de lengua franca, lenguaje que maximiza la extensión sociológica de la comunicación y pretende saltar los perímetros grupales (Calvet 1998: 55-66, 90-99). El primero cubre un espacio semántico-cultural estrecho y profundo, el segundo uno amplio y superficial. El caso azangarino hace pensar ¿en qué medida la escritura llega a ser vernácula (Barton y Hamilton 1998) cuando todo parece militar en contra de la vernacularización y a favor de un desarrollo de tipo lengua franca? En su estudio pionero de Umaca, Apurímac, Zavala (2002) encontró que la escritura se acepta en función estrictamente de lengua franca, útil para hacer frente a las instituciones externas, pero contraria a la vernacularidad quechua en la medida que se tiñe con la dominación y el estigma étnico-racial. El caso azangarino se parece al caso umaqueño al presentar una escritura y una escolaridad ideológicamente ceñidas al Estado y a su programa de la escritura castellana como constituyente de la homogénea identidad ciudadana. En otros aspectos también hay similitudes con Umaca: el bilingüismo desigual, la premisa de la inferioridad del habla frente a la letra y el consecuente repudio en todos los estratos sociales de la infiltración de formas orales (aun peor si son quechuas) en la escritura, y la alfabetización desligada de las modalidades lingüísticas del lugar. La ideología de la escritura expresada por los campesinos azangarinos es la misma expresada en Apurímac.

Sin embargo, los datos arriba resumidos indican que en Azángaro la escritura llega a ocupar más espacios funcionales internos a la familia y a la vecindad de lo que ocupa en Umaca. La escritura y la lectura han sido apropiadas y domesticadas para apoyar la reproducción ritual de la casa y su participación eficaz en la comunidad, con toda la ritualidad del caso. Las prácticas arriba descritas se realizan independientemente de la escuela. Los profesores ni son conscientes de ellas, a menos que sean oriundos de la comunidad o de una comunidad similar. Cabe preguntarse, pues, ¿a qué se debe el hecho de que las hegemonías y las desigualdades similares produzcan resultados disímiles en Umaca y en Azángaro?

La explicación radica en las diferentes trayectorias históricas de la escritura en los dos lugares. La alfabetización hegemónicamente propugnada por las escuelas no es sino uno de varios discursos coexistentes en torno de la literacidad. Los proyectos de literacidad previos a la escolarización masiva fueron múltiples. Los atributos del texto que anclan o garantizan su utilidad para la solución de problemas intracomunales son igualmente múltiples y extraoficiales.

La presencia de las firmas y elementos de genealogía en títulos que figuraron en reivindicaciones de tierras ha hecho que los *hallp'a papil* nunca hayan sido entendidos como objetos intrusos o ajenos, sino que hayan sido atesorados como depósitos materiales de las lealtades y solidaridades familiares (igualmente de los rencores y sufrimientos). La transmisión de *hallp'a papil* y las demás prácticas descritas arriba constituyen una red particular dentro de la cual el castellano escrito tiene por contexto el quechua hablado. Las presiones del Ministerio de Educación hacia la alfabetización universal y la lectura de textos «universales» se ejercen, pues, sobre una base ya caracterizada por múltiples inserciones especializadas.

El ideal hegemónico del alfabetismo uniforme, objeto de aprobación unánime por los campesinos de la generación post 1969, sin embargo resulta difícil de realizar, en parte porque las escuelas no toman en cuenta, ni mucho menos encajan con, las instituciones locales que las precedieron como custodios de la letra. La docencia hegemónica no ofrece términos en los cuales se pueda caracterizar la literacidad campesina, excepto como déficit (por ejemplo, las idiosincrasias de ortografía campesinas, que desacreditan casi por completo cualquier escrito). En consecuencia, la tradición vernácula florece a espaldas de la escuela, sin entrar en franco diálogo con la pedagogía.

El altiplano peruano-boliviano es una entre muchas sociedades donde se escribe en lengua ajena al vernáculo hablado. Dentro de esta categoría parece un caso extremo del distanciamiento entre habla y escritura. A pesar de haber contado con cierto apoyo de movimientos indigenistas y radicales, la escritura popular produce pocos intentos de mimetizar el quechua. Homberger y King (1996) ya han esclarecido los factores exógenos que militan contra la escritura en lengua andina. Pero aún tomando en cuenta los obstáculos creados por el bilingüismo desigual, resulta llamativa la tendencia no solo a aceptar sino a maximizar la conocida distancia que separa la palabra hablada de la escritura «correcta» (Chafe 1982, Chafe y Tannen 1987). Es como si existiera una predisposición a preferir constancias escritas en lenguaje no solo traducido al español, sino vertido en registros, estilos y formatos sumamente diferentes del castellano hablado. Generalmente, el

producto es un texto tan esquemático, esotérico o elíptico, que su lectura en voz alta resulta poco inteligible. Los usuarios quechuahablantes del alfabeto castellano aparentemente no procuran ni desean que la letra sea simulacro del habla. Al contrario, aceptan y acentúan —hasta exageran— todo lo que diferencia la lengua escrita de la hablada. El papel habla con referencia a los datos de la vida “real”, como también lo hace la conversación oral, pero lo hace minimizando la referencia a través de vocablos y sintaxis realmente pertenecientes al discurso cotidiano. Queda por averiguar si esta tendencia tiene que ver con el hecho de que la escritura se introdujo, en primera instancia, como alternativa funcional al antiguo sistema de los khipus (Salomon 2001). ¿Es posible que el castellano escrito, a pesar de definirse formalmente como la mimesis de un habla, funcione en el ambiente campesino como un «lenguaje paralelo» desvinculado del habla?

Es posible que la disimilitud entre código visible y código audible, de por sí, no haya sido históricamente anómala dentro de la literacidad andina. En principio, la literacidad vernácula hasta puede haberse formado en torno del manejo de dos códigos, uno audible y otro visible, bastante independientes entre sí. Dentro de sus contextos, resulta normal que la escritura sea esotérica. A pesar de haberse arraigado la ideología hegemónica de la escolaridad, sigue vigente la fuerte creencia de que las escrituras endógenas representan saberes particulares. Su función en calidad de lo «nuestro» persiste como contrapeso a la peligrosa universalidad de la letra.

Bibliografía

Ames, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Apaza T., Pablo

1948 «Los adventistas y la educación del indio de Puno». Tesis para optar grado de Licenciado. Facultad y universidad no indicada.

Arias Lizares, Andrés

1999 «Propuesta de educación en el altiplano», en *Allpanchis*. 31 (53): 151-161.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita

2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación, y tierras en los Andes*. La Paz: Universidad Nacional Mayor de San Andrés e ILCA. Colección Academia, 9.

Barton, David y Mary Hamilton

1998 *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.

Bauman, Richard y Charles L. Briggs

1990 «Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life», en *Annual Review of Anthropology*. 19: 59-88.

Benavente, Sonia

1988 «Algunos rasgos sintácticos del castellano en alumnos universitarios puneños», en López, Luis Enrique (ed.). *Pesquisas en lingüística andina*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. 237-251.

Bledsoe, Caroline H. y Kenneth M. Robey

1993 «Arabic Literacy and Secrecy among the Mende of Sierra Leone», en Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge U. Press. 110-134.

Calvet, Louis-Jean

1998 *Language Wars and Linguistic Politics*. New York: Oxford University Press.

Chafe, Wallace

- 1982 «Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature», en Tannen, Deborah (ed.). *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex. 35-53.

Chafe, Wallace y Deborah Tannen

- 1987 «The Relation between Written and Spoken Language», en *Annual Review of Anthropology*. 16: 383-407.

Condori Mamani, Gregorio y Asunta Quispe

- 1977 *Gregorio Condori Mamani, Autobiografía*. Ricardo Valderrama Fernández y Carmen Escalante Gutiérrez (eds.). Lima: Centro de Estudios Rurales Andinos «Bartolomé de las Casas».

Contreras, Carlos

- 1996 *Maestros, Mistis, y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de trabajo n° 80. Lima: IEP.

Cueto, Marcos

- 1991 «Indigenismo and Rural Medicine in Peru: The Indian Sanitary Brigade and Manuel Nuñez Butrón», en *Bulletin of the History of Medicine*. Baltimore. 65: 22-41.

Cutipa, Juan de Dios, Graciela Soldevilla et al.

- 1989 *Miedo a la lejanía Puno*. Lima: Proyecto Educación Rural Andina y Fundación Radda Barnen.

Encinas, José A.

- 1932 *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Imprenta Minerva.

Flores Ochoa, Jorge

- 1977 «Aspectos mágicos del pastoreo: *Enqa, enqaychu, illa, y khuya rumi*», en *Pastores de puna. Uywamichiq punarunakuna*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 211-238

Fonseca, Juan

- 2000 «Entre el conflicto y la consolidación del Protestantismo en el Perú: 1915-1930». Tesis presentada para optar el grado de Licenciado en Historia. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Frisancho Pineda, Samuel

- 1997 *El Doctor José Antonio Encinas, un homenaje a los maestros*. Puno: Editorial Samuel.

Gallegos, Luis

1995 *La escuela de Utawilaya. Manuel Z. Camacho*. Puno: Ministerio de Agricultura.

García Calderón, Juan

1934 «Monografías provinciales: Huancané y Asángaro [sic]», en *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*. Tomo 51, trimestre 3: 297-299.

Giraldo Alayza, Marta

1979 «Hacienda y gamonalismo: Azángaro 1850- 1926». Tesis presentada para optar el grado de Magíster en Ciencias Sociales, especialidad de Sociología. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.

González Holguín, Diego

1952 *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua Qquichua o del Inca*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Instituto de Historia. [1608]

Hampe Martínez, Teodoro

1985 «Visita de los indios originarios y forasteros de Paucarcolla en 1728», en *Revista Española de Antropología Americana*. 15: 209-240

Hazen, Daniel Chapin

1974 «The Awakening of Puno: Government Policy and the Indian Problem in Southern Peru». Unpublished Doctoral Dissertation, Yale University.

Hornberger, Nancy H. y Kendall A. King

1996 «Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift?», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 17 (6): 427-441.

INEI (Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática)

2000 *Compendio estadístico departamental 1999-2000: Puno*. Puno: INEI.

Jacobsen, Nils

1993 *Mirages of Transition. The Peruvian Altiplano, 1780-1930*. Berkeley: University of California Press.

Jove, Hernán y Jacinto Alfonso Canahuire

1980 «Historia del movimiento popular y sindical en Puno, 1880-1968». Tesis de Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional del Altiplano, Puno.

Kalbermatter, Pedro

s/f *20 años como misionero entre los indios del Perú*. Puno, sin editorial.

Kessler, Juan B.A.

1993 *Historia de la evangelización en el Perú*. Lima: Puma.

Klaiber, Jeffrey

1988 *Religión y revolución en el Perú: 1824–1988*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Lockhart, James

1982 «Views of Corporate Self and History in some Valley of Mexico Towns: Late Seventeenth and Eighteenth Centuries», en Collier, G.; R. Rosaldo y J. Wirth (eds.). *The Inca and Aztec States, 1400-1800: Anthropology and History*. New York: Academic Press. 367-393.

López, Luis Enrique

1989 «Educación bilingüe en Puno: lo hecho y lo por hacer», en *Amazonía Peruana*. 9 (18): 127-144.

López, Luis Enrique e Ingrid Jung (eds.)

1998 *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Ediciones Morata / PROEIB-Andes / DSE.

Lund, Sarah

1997 «On the Margin. Letter Exchange among Andean Non-Literates», en Howard-Malverde, R. (ed.). *Creating Context in Andean Cultures*. New York: Oxford U. Press. 185-195.

Mackey, Carol

1990 «Comparación entre quipu inca y quipu modernos», en Mackey, C. et al. (eds.). *Quipu y yupana. Colección de escritos*. Lima: CONCYTEC. 135-155.

Paniagua Loza, Félix

1991 *El jaq'e arjhatiri maestro Telésforo Catacora*. Juli: Ministerio de Educación Región «José Carlos Mariátegui».

Paredes A., Mauro

- 1970 «Apuntes monográficos de la provincia de Azángaro, heroico pueblo de Vilca Apaza», en Frisancho Pineda., S. *Album de oro. Monografía del departamento de Puno*. Tomo I. 61-74.

Paredes Ochoa, Pedro Antonio

- 1998 *Ensayo monográfico del Distrito de Chupa, Provincia de Azángaro*. Editorial Samuel Frisancho Pineda.

Perú. Ministerio de Hacienda y Comercio. Dirección Nacional de Estadística.

- 1941 *Censo nacional de población de 1940*. Tomo 8: Departamentos Cusco y Puno. Lima: Ministerio de Hacienda y Comercio.

Ramos Núñez, Roberto

- 1967 *Monografía de la Provincia de Lampa*. Los Andes.

Rodríguez, Yolanda

- 1992 «Los actores sociales y la violencia política en Puno», en *Allpanchis*. 39: 39, 131-154.

Romero, Emilio

- 1928 *Monografía del departamento de Puno*. Lima: Torres Aguirre.

Rosel Salas, Daniel

- 1966 «Memoria del subprefecto de Azángaro», en Andazábal y Pinto (eds.). *Geografía de la sierra Siglo XIX*. Lima: UNMSM, Seminario de Historia Rural Andina. [1874]

Salas, Gilberto

- 1966 *Monografía Sintética de Azángaro*. Puno: Los Andes.

Salomon, Frank

- 2002 «Un-Ethnic Ethnohistory: On Peruvian Peasant Historiography and Ideas of Autochthony», en *Ethnohistory* 49(3): 475-506.
- 2001 «How an Andean 'Writing Without Words' Works», en *Current Anthropology*. 42(1):1-27.

Serruto Loayza, Andrés Avellano

- 1953 *Monografía del distrito de Pichacani (Album gráfico, histórico y descriptivo)*. Puno [sin editorial].

Stahl, Ferdinand

1920 *In the Land of the Incas*. Mountain View, Calif., Kansas City, Mo. [etc.]: Pacific Press Publishing Association.

Taylor, Gerald

1974-6 «Camay, camac, et camasca dans le manuscrit quechua de Huarochirí», en *Journal de la Société des Américanistes*. 63: 231-43.

Teel, Charles Jr.

1989 «Las raíces radicales del adventismo en el altiplano peruano», en *Allpanchis*. 33: 209-248.

Urquiaga Vásquez, Alberto

1981 *Huella histórica de Putina*. Publicado por el autor.

Valdivia Rodríguez, Manuel

1999 «La educación en Puno», en *Allpanchis*. 31:53, 163-175.

Villavicencio Ubillus, Martha et al.

1983 *Numeración, algoritmos, y aplicación de relaciones numéricas y geométricas en las comunidades rurales de Puno*. Lima-Puno: Dirección de investigaciones educativas, Ministerio de Educación.

Viza Yucra, Antonio

1977 *Monografía sintética del distrito de Achaya*. Puno: Los Andes.

Zavala, Virginia

2002 *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zevallos Aguilar, Ulises Juan

2002 *Indigenismo y nación. Los retos a la representación de la subalternidad aymara y quechua en el Boletín Titikaka (1926-1930)*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos y Banco Central de Reserva del Perú.

**«Papelito manda»:
la literacidad en una comunidad campesina de
Huarochirí**

Mercedes Niño-Murcia

Bajo el sol matutino en los Andes centrales (3.400 ms. snm), a las 9 a.m., el 5 de julio del año 2001, se inicia la 'faena de relimpia', tarea colectiva de limpieza y mantenimiento del depósito de agua «Sales». ¹ Como es de esperar, los participantes en la faena han traído cemento, arena y herramientas de trabajo. También, según la costumbre andina, hojas de coca, trago y cigarrillos para iniciar la faena con la tradicional 'armada' (ofrenda a la Madre Tierra, la Pachamama). Lo que resulta inusitado es ver que entre palas, morteros, lampas, martillos, escobas, combas y cinceles traen también cuadernos, lapiceros, y sellos para generar y autenticar el documento, pues sin que la faena conste por escrito, es decir, sin la «constancia», aquella no se considera concluida.

El manantial, localizado en la Jurisdicción de San Andrés de Tupicocha, Provincia de Huarochirí, actualmente cuenta con ocho socios usuarios (grupo exclusivamente familiar), quienes se dan cita para cumplir con la faena anual. El manantial perteneció a Luis Perales, abuelo de Abelina Perales de Llaullipoma, de quien pasó a sus herederos (1952). En el cemento dentro del estanco están esculpidas las iniciales de dos miembros de la familia Llaullipoma: J. Ll. y A. Ll. Los usuarios forman a la vez parte del Ayllu Cacarima, uno de los 10 ayllus/parcialidades que conforman el eje de esta comunidad.

Sentados en el suelo, al lado del *puquio* (manantial) para honrar a la Madre Tierra mediante la armada, la faena se inaugura con la distribución de las hojas de coca que todos reciben respetuosamente con las dos manos

¹ En los documentos aparecen formas tales como Sales, Salez o Sález. El trabajo de campo en Tupicocha fue llevado a cabo en el año 2001, gracias a una beca del Central Investment Fund for Research Enhancement (CIFRE) de la Universidad de Iowa. Agradezco a Patricia Ames, Frank Salomon, Eduardo Urios Aparisi y Virginia Zavala por sus acertados comentarios.

en forma de cáliz, de manera reverencial. También se ofrecen los cigarrillos sin filtro y el trago para completar la armada. Se han hecho presentes una mujer y cinco hombres pero faltan dos de los socios. Los allí presentes participan en el ritual de apertura de la faena, la cual no culminará con la limpieza y refacción del pozo sino hasta que se haya escrito, discutido, aprobado y firmado el texto respectivo. La relimpia, como cualquier otra actividad en Tupicocha, constituye un evento letrado, es decir que en este como en todos los eventos comunales se genera un texto escrito.

El estudio de la faena de Sales aquí presentado forma parte de un estudio etnográfico más amplio sobre la exuberante literacidad en Tupicocha, en la Provincia de Huarochirí. Los testimonios fueron recogidos mediante entrevistas y observación participante en los eventos comunales de esta comunidad durante los meses de junio a agosto en el año 2001. Esta faena, como todos los encuentros comunales o de grupos con intereses afines en Tupicocha, incorpora la escritura como parte esencial de la tarea común que se lleva a cabo. La producción de un texto y los valores que moldean las prácticas sociales en las que se genera el texto escrito están siempre presentes en Tupicocha pues, como dicen los comuneros de Tupicocha, allí el «papelito manda.»²

Los herederos de la familia Llaullipoma están al frente de la administración y usufructo del manantial de Sales y, de acuerdo con la costumbre local, llevan los libros correspondientes, a saber: el libro de actas y el libro de contabilidad y asistencia. Además de los libros manuscritos, este grupo, como los demás en la localidad, posee una cruz con su respectiva peaña, la cual preside tanto las faenas comunales como las reuniones de socios. También posee los respectivos sellos para avalar las firmas del presidente, secretario, tesorero, y vigilante.

Al terminar la faena física, el secretario escribe en los libros respectivos, registra los nombres de los participantes, de los ausentes, de quienes han hablado, las medidas que se tomará con los miembros que han faltado a la cita, las contribuciones hechas, los óbolos o votos (promesas a las imágenes religiosas) y la fecha acordada para próxima faena. El nivel de detalle con que se registra cada evento es admirable. El texto y los muchos cuadernos manuscritos que se han producido son muy apreciados en la comunidad. De manera rotativa, y con el conocimiento de todos, se guardan en la casa de alguno de los miembros del grupo (generalmente del secretario), de manera

² Esta expresión se escucha en muchos otros lugares del Perú, de ninguna manera es exclusiva de esta comunidad.

que si en un momento dado fuese necesario tener acceso a los libros se sabría dónde encontrarlos. A continuación, quien ha escrito el texto lo lee en voz alta y este se discute ampliamente entre todos, se comenta y enmienda hasta que sea aprobado por todos los presentes. La discusión se prolonga tanto cuanto sea necesario hasta llegar al consenso grupal, ya que es el consenso, puesto por escrito, el eje de la dinámica comunal. Se llega al acuerdo referente a las multas o sanciones que se impondrá a los socios que han faltado a la cita anual, como podemos leer en las actas del año 2000:

También se acordó el pago de diez nuevos soles de multa para la presente faena por única vez y para las inasistencias a las champerías³ posteriores la multa será la de un jornal actualizado y comparado con el valor de las multas en la localidad. (Cuaderno del *Depocito* de «Salez» (sic), Folio 79)

Cuando el texto es aprobado por todos los participantes se avala con las firmas y la impronta del sello.⁴ La producción del texto escrito y el texto mismo en esta comunidad andina son componentes esenciales de la faena, son elementos consubstanciales de la misma. Sin el texto escrito, los acuerdos no valen y no existe un instrumento de control.

El énfasis puesto en el texto escrito en esta localidad como medio de participación social sugiere nuevas formas de entender la literacidad, la cual aparece enraizada en la experiencia cotidiana, es una actividad esencialmente social y está situada dentro de la interacción grupal. Por tanto, el caso de Tupicocha puede iluminarse con los postulados de los NEL. Barton y Hamilton (1998), por ejemplo, consideran la literacidad como un conjunto de prácticas sociales que se deducen de los eventos mediatizados por los textos escritos. Los elementos básicos identificados son: 1) eventos letrados, 2) prácticas letradas y 3) los textos producidos. Por *evento letrado* se denomina cualquier ocasión en la que la escritura de un texto se hace con la interacción de los participantes, y es integral a los procesos de interpretación que los participantes hacen del acto de producción del documento. La escritura entonces tiene una función claramente delineada en el acontecimiento grupal en el que se

³ Del quechua *ch'anpa* 'masa de césped con tierra'. Obra de cerrar con tepes o césped una presa o acequia (Hildebrant 1969: 113, Ugarte Chamorro 1997: 80).

⁴ Un examen cuidadoso de los libros pertenecientes a diferentes grupos en Tupicocha muestra que la impronta de los sellos comienza a aparecer en los documentos de la localidad alrededor de 1916.

produce el texto, y el evento mismo es moldeado por las prácticas letradas de dicha comunidad. Entendemos por *prácticas letradas* aquellas maneras propias de cada comunidad de utilizar la lengua escrita en su vida cotidiana, es decir, qué hace la gente con la escritura. Además, estas prácticas letradas revelan los valores, los sentimientos y las relaciones sociales del grupo, su comportamiento respecto a la escritura y, a la vez, la conceptualización que se tiene de la literacidad (Barton y Hamilton 1998: 6-11, Street 1993:12).

Por tanto, dentro del marco teórico de los NEL, en Tupicocha cada actividad comunal, ya sea una herranza (marcación de los animales), la sesión en pleno de los miembros de un ayllu, la reunión de los miembros de una cofradía, la reunión de un equipo de fútbol, o una faena de relimpia de un manantial, es un *evento letrado*. El texto es resultado de discusión (lengua oral), de escritura (lengua escrita) y de enmiendas al texto hasta que es aprobado por los allí presentes.

A la vez, cada evento letrado en Tupicocha es moldeado por las prácticas letradas, esto es, los valores que se otorgan al texto escrito y que se manifiestan en la misma producción del texto. Citemos como expresión de los significados que para ellos tiene la palabra escrita, por ejemplo, la paciencia y cuidado de los participantes hasta que el texto logra reflejar el consenso del grupo sin importar la duración que la reunión llegue a tener, la negociación en caso de desacuerdo, las enmiendas al texto de manera que refleje las opiniones de todos, y la aceptación de las sanciones anticipadas para quienes no acaten los acuerdos del grupo. El ritual mismo que enmarca la faena y, por ende, la producción del texto ante la cruz con la peaña y las firmas y sellos de cada uno de los miembros refleja el sitio que el texto escrito ocupa en el repertorio semiótico. Al ser resultado de la colaboración expresa voces múltiples, tiene el respaldo del grupo, y adquiere un carácter performativo en el sentido bakhtiniano (1981). El texto escrito es una manera de ejercer el control en la comunidad.

San Andrés de Tupicocha

Es una comunidad agropastoral situada en los Andes centrales, en el departamento de Lima, provincia de Huarochirí, que muestra continuidades prehispánicas importantes, entre ellas, la continuidad desde tiempos coloniales del uso de la escritura alfabética. En la Tupicocha de hoy la escritura es intrínseca a todas las prácticas sociales.

Otras continuidades prehispánicas son la conservación del sistema de organización social en **ayllu/parcialidades** (grupos corporativos de paren-

tesco) y de los khipus, al parecer únicos en su calidad de objetos patrimoniales, aunque ningún tupicochano hoy en día pueda leer ni hacer khipus (Salomon 1997).⁵ Los khipus son sistemas de cordones que registraban datos por referencia directa para los asuntos públicos. Estos registros «contenían modelos de espacio, listas de objetos, identificación de personas y objetos, y registros de decisiones no numéricas» (Salomon 2001: 121).⁶

La comunidad, organizada en diferentes niveles (comunidad campesina, municipalidad, 10 **ayllus/parcialidades** y cofradías), tiene como el eje de su organización los **ayllus** de origen prehispánico, como se describen en el *Manuscrito Quechua de Huarochiri* de 1608(?) (Salomon y Urioste 1991 [1608]; Salomon 1997: 244).⁷ Un **ayllu** es un grupo de parentesco formado por los descendientes en línea masculina de los antepasados, los fundadores del ayllu. De ahí que el apellido paterno sea importante criterio de elegibilidad y que las mujeres, al contraer matrimonio, pasen a formar parte del ayllu de su esposo. Cada ayllu tiene gobierno propio y un ritual bastante complejo (Salomon 1997: 244-45).

La inmensa producción de documentos en esta comunidad andina, conservada en cuadernos, libros manuscritos, pliegos de papel de oficio o papel común, funcionan a manera de pilares simbólicos de la estructura social. Estructura que desde la época colonial ha sido compleja. Desde comienzos del siglo XVII (1620), la comunidad original y, desde finales del siglo XIX (1870), diez grupos **ayllu/parcialidades** que la componen hoy en día han producido una gran cantidad de documentos. Esta literacidad cuantiosa antecede marcadamente al reconocimiento jurídico de la comunidad (1935) y a la construcción de la carretera que hoy la conecta con la autopista panamericana e intensifica la interacción y comercio con la capital.

Cada ayllu está copiosamente documentado como lo están las instituciones, las cofradías, el municipio, la escuela, los clubes de madres, e incluso los equipos locales de fútbol. En libros manuscritos se registra todo lo que el grupo y los individuos hacen fuera del ámbito familiar. Cuando la comuni-

⁵ La población total de Tupicocha, según los datos compilados por la Posta de Salud en el año 2001, arroja un total de 1.510 habitantes, de los cuales 800 viven en el pueblo y el resto está disperso en «anexos» por las alturas aledañas al pueblo.

⁶ Para más detalles sobre los khipus y la organización social de Tupicocha véase Salomon y Urioste 1991, y Salomon 1997 y 2002.

⁷ En la actualidad está formada por 10 ayllus, a saber: Primer Allauca, Primer Satafasca, Primer Huangre (también Guangre), Unión Chaucacolca, Mújica, Cacarima, Segundo Allauca, Segundo Satafasca, Centro Guangre y Guangre Boys.

dad documenta su propia historia, lo hace mayormente acerca de su contribución a los festivales de la comunidad general, la infraestructura de irrigación, el uso de la tierra, las faenas de limpieza o mingas, pero también acerca de los procesos internos comunales, por ejemplo, la elección de sus directivas y los inventarios de sus bienes sagrados. Los detalles de las anotaciones son admirables. Con la misma meticulosidad se registra todo aporte a la iglesia, a las ONG y a las obras estatales. Incluso en el seno familiar se producen «papelitos», «constancias» concernientes a los arreglos familiares en cuanto al cuidado y manutención de los ancianos y la división de responsabilidades entre sus miembros.

La existencia de documentos en áreas fuera del radio de influencia de la «ciudad letrada» (Rama 1984) desde el siglo XVII muestra cómo la escritura prosperó en ciertos ámbitos lejos de la influencia de la ciudad colonial y de sus oficiales, los letrados. Además, es indicación cierta de una literacidad **autogenerada** independientemente de las campañas nacionales de alfabetización rural que tendrían lugar mucho más tarde en el siglo XX. La abundante producción de textos escritos desde tiempos coloniales en sectores rurales sin la presencia de la escuela oficial es evidencia de la voluntad de registrar por escrito cuanto se relacionara con la comunidad, costumbre que se arraigó y se ha mantenido con admirable vitalidad hasta hoy en día.

Esta comunidad, actualmente, es monolingüe en español. Los textos están escritos en una variedad de español que refleja un pasado, hoy casi olvidado, de una situación multilingüe y multicultural que yuxtapuso el quechua (y/u otra lengua autóctona) y el español mediante un proceso de aculturación y diglosia. Los comuneros que sirven de secretarios escriben en la variedad del español peruano que se ha formado en una situación multilingüe y multicultural (quechua y/u otras lenguas autóctonas más castellano) a través de procesos de acomodación lingüística y de diglosia desigual, el llamado español andino.

Lo anterior revela elementos de un pasado rico y nos ayuda a vislumbrar la trayectoria histórica no enteramente comprendida hoy en día, pero sí fuertemente asentada sobre la idea de que «el papelito» no solo «manda», sino que garantiza la reciprocidad y la solidaridad en la conducta de los comuneros. Ningún comunero podría ignorar las obligaciones contraídas, pues están registradas y periódicamente se revisan para asegurar su cumplimiento. En los libros de Tupicocha es frecuente la alusión al agua y al sistema de riego, puesto que se vive de la actividad agropastoral y el sistema de canales y terrazas con parcelas delimitadas para los cultivos es la base de su subsistencia. El agua es elemento escaso y muypreciado; el riego, las juntas

de regantes, el acceso a tan importante recurso es regido también mediante textos escritos.

El agua en los Andes

En una comunidad donde la actividad primaria es la agricultura y se depende del agua para el sustento, se privilegia todo lo que gire alrededor de ella. Ya las cartas de relación durante la Colonia (1596) describían así la situación local:

El agua fue un elemento primordial para estos ayllus cultivadores por antonomasia. En las serranías, donde las sequías son constantes y los inviernos cortos, las acequias de regadío adquirieron una importancia trascendental. Por eso su cuidado, limpieza y distribución constituyeron una de las ocupaciones principales. (Dávila Briceño 1965 [1586]:141 parafraseado por Espinoza Soriano 1992)

En palabras del mismo José María Arguedas (1987: 50), en los Andes se concibe el agua «como la sangre fecundante de los wamanis», y «los *wamanis* (montañas) son los segundos dioses.⁸ Ellos protegen al hombre. De ellos nace el agua que hace posible la vida. El primer dios es Inkarrí.» (énfasis en el original, p. 175).

La obtención de agua, la canalización, el sistema de riego, y el uso equitativo entre los usuarios, son asuntos vitales y, como tales, se han convertido en uno de los ejes sociales de la actividad comunitaria. La vida comunitaria gira alrededor de los ciclos de la agricultura y, por ende, del agua, y está regulada por escrito. El documento más antiguo que he podido ver data de 1797 y se refiere a la irrigación de Ausurí.

Como señalan Beccar et al. (2001: 23), al referirse en general a los sistemas de riego en la región andina, entran en juego variados elementos, a saber:

se combinan e interrelacionan *elementos físicos* (las fuentes y flujos de agua, el espacio en el que se la aplica y la infraestructura hidráulica para su captación, conducción y distribución), *normativos* (los derechos y obligaciones relacionados con el acceso al agua), *organizativos* (la organización humana y el conjunto de reglas para gestionar el siste-

⁸ «Wamani» es un término usado en la región de Ayacucho y desconocido en Huarochiri.

ma) y *agroproductivos* (suelo, semilla, fuerza laboral y las capacidades y conocimientos del arte de regar, técnicas y capital).

El depósito de Sales es un microsistema que forma parte del complejo sistema de riego local. Los usuarios (grupo familiar) se encargan del mantenimiento de la infraestructura, fijación de los turnos de riego, solución de conflictos y fijación de normas para su usufructo. Hasta aquí hay correspondencia con los elementos citados por Beccar et al (2001) y característicos de los sistemas de riego en la región andina, lo que hay que agregar es el texto escrito generado *in situ*. Es la relevancia de este texto y las condiciones en las que se genera lo que muestra una literacidad que ha prosperado fuera del ámbito urbano y que permea toda la actividad comunal. El texto escrito, la constancia, es la manera de fijar las relaciones, el acceso al agua para el riego de las parcelas, y las obligaciones del grupo frente a terceros.

La literacidad local exuberante

La escritura en Tupicocha ostenta las características de la «literacidad vernácula», es decir, la escuela o estamentos educativos no ejercen control sobre ella, se origina en la intención y necesidad de los hablantes. En el caso de la relimpia de Sales, la escritura ha sido en parte «impuesta» por la exigencia de la junta de regantes, pero en gran parte «autogenerada» por las necesidades internas del grupo y de los mismos socios de regular y controlar el funcionamiento de su pozo.

La producción del texto no es algo aislado sino que, por el contrario, forma parte integral de las actividades sociales en las cuales el texto se genera. Es decir, se escribe por una razón importante para los miembros del grupo y la escritura está al servicio de los eventos culturales, en una palabra, la literacidad en Tupicocha tiene una función en la vida, no se hace como quien cumple con sus deberes escolares. Aunque haya un secretario, este escribe siempre bajo el dictado, a veces implícito, del grupo.

Al analizar la literacidad dentro de las prácticas sociales, resulta evidente cómo la gente le ha otorgado sentido a la escritura en todas sus prácticas comunales. La literacidad y las diferentes actividades sociales en Tupicocha conviven en una especie de simbiosis. De tal manera que, al colocar las firmas que avalan el texto, se coloca también el último toque a la faena, el punto final de un día de trabajo. El secretario ha terminado su trabajo y se siente satisfecho, con la satisfacción de ser 'un buen comunero', un buen hijo de su comunidad.

En el siglo XX se emprende en el Perú una reforma educativa. Se da un incremento en la escolaridad nacional, pero básicamente la educación continuó siendo privilegio urbano y el Perú siguió siendo predominantemente rural. Según los censos nacionales para los años de 1876 a 1940, en 1900 77% de la población vivía en áreas rurales y para 1940 esta cifra descendió apenas a un 73%.

Cuando se interroga a los tupicochanos sobre el origen de la escuela, ellos dicen que en un principio fue organizada por los ayllus y que la escuela oficial vino posteriormente. Algunos recuerdan que caminaban largas distancias para llegar a las clases en Huarochirí, capital de la provincia del mismo nombre. En los libros de Tupicocha consta que, por iniciativa de la comunidad, en 1903 se acuerda hacer un local en la plaza pública, local que en 1907 se destina para un colegio para ambos sexos. La escuela fiscal de varones #4432 ya estaba funcionando en 1907. Sabemos que en 1927, además de la escuela de varones, ya estaba funcionando una escuela para niñas como atestigua el documento referente a organización de la «Fiesta del Libro» en Tupicocha, el cual está firmado, entre otros muchos, por los respectivos directores de las dos escuelas fiscales #4432 (de varones) y la #4433 (de niñas). (Libro de Actas de los acuerdos de la agencia de Tupicocha 1903-1944). De todas maneras, nos consta que desde 1920 la producción de textos en los ayllus y en la comunidad campesina ha sido y es abundante, y ya para entonces la escritura estaba entretejida íntimamente en la estructura social de la comunidad. Tenemos textos de finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuando todavía no había escuela en la comunidad, es decir que el desarrollo de la literacidad inició su curso antes de la aparición de la escuela.

La exuberancia de literacidad en Tupicocha nos plantea la siguiente pregunta: ¿por qué la escritura ha llegado a formar parte integral de esta comunidad? En un intento de responder es preciso resaltar dos elementos: el **poder performativo** que los campesinos le han dado al texto escrito, poder conferido por la comunidad y aceptado por todos sus miembros y, por otro lado, la escritura concebida como forma de **autodefensa** contra los abusos y expropiaciones de tierra y de recursos.

Poder performativo

En Tupicocha es como si la *constancia* fuera el agente creador del orden y regulador de la existencia comunal. Cuando el grupo escribe acerca de todas las actividades que tienen lugar, está *creando* obligaciones y acuerdos. Al registrar las elecciones de sus autoridades, su nombramiento, los hered-

ros, la asistencia a las faenas, la contribución tanto en fuerza laboral como en materiales para las obras, turnos, distribución del agua, riegos, celebraciones, y el inventario de los objetos del grupo (cruz, peaña, libros, cuadernos, sellos, materiales de construcción tales como cemento y arena), el grupo no solamente deja *constancia* sino que establece el orden y ejerce el control.

Los libros manuscritos en Tupicocha no consisten en una documentación *a posteriori* sino que el texto crea, recrea, controla y mejora. Como mecanismo de control y de mejora se revisa si todo lo acordado se ha llevado a cabo, y es el mismo texto el que ejerce el papel de constatar el cumplimiento de las obligaciones al «pie de la letra». En el margen se hace constar si la acotación se ha cumplido o no, cuál es la parte o la suma que queda pendiente y cuáles son las multas impuestas en caso de incumplimiento. Es decir, la palabra escrita crea la obligación, la autentica con las firmas y luego ejerce su papel de control. La constancia, «el papelito», por tanto, ejerce control, conlleva responsabilidades y, ocasionalmente, la gloria de alguno de sus miembros.

En caso que alguien quien debe prestar un servicio comunal no firme por no estar presente o por no saber hacerlo, lo hace alguien en su representación y se hace expresa la relación con la persona por quien se firma porque es esta relación lo que la valida. Es frecuente que los padres o hermanos firmen por los hijos/as, hermanos/as menores de edad o por quienes no pueden hacerlo.⁹ Por ejemplo, «por no saber firmar mi tia (sic) Alejandra Ll. firmo yo Valeriano Llaullipoma»; «Por no saber escribir la Sa. Alejandra Llaullipoma firmo yo, Marcelo Ramos», (Cuaderno del Depósito de Sales 1952, s.n.) o en otros casos «firma por Lidia Velazco su padre Bernardo Velazco»; «por arruega (sic) de mi hermana Estefa le firmo yo como ermano (sic), Pascual Velazco»; «Firmo por mi sobrina yo Pedro P. Alberco y P.» (Libro de Cacarima 1905-1939, 1934, folios 53, 173).»

Como señala Bakhtin (1981: 342), es el discurso la manera de «determinar las bases mismas de nuestras interrelaciones ideológicas con el mundo». En este sentido, las formas de representación que circulan en una comunidad influyen en la manera como se expresan las experiencias de sus miembros. Estos documentos públicos traen a la memoria y hacen conscientes las obligaciones contraídas con el grupo que genera el texto. De aquí que podamos considerar esta escritura concretamente como un acto multifuncional, puesto que los documentos pueden establecer obligaciones, reflejar los víncu-

⁹ Hoy en día solamente entre los abuelos hay quien no sepa firmar, pero en general todo tupicochano sabe hacerlo.

los entre los miembros, establecer o incrementar el prestigio de sus miembros, identificar a los individuos o al ayllu mismo y su manera de entender la dinámica social en la que viven. La vida del grupo, moldeada y reafirmada a través del registro escrito de la vida pública, promueve también el sentido de continuidad cultural, la conexión con el pasado en medio de circunstancias históricas cambiantes y el control de las circunstancias del presente.

El texto manifiesta su poder performativo en la autoridad que ejerce. La autoridad del texto viene del grupo mismo y esta autoridad reconocida es indiscutible. La comunidad es el reino donde el «papelito» no solo «manda», sino que es el principio ordenador. No dejar la constancia es como si el evento nunca hubiera tenido lugar.

Por otro lado, para saber qué es lo que hace efectiva la fuerza de una expresión, lo que determina su carácter performativo, se debe situar la expresión (el texto) dentro de la situación discursiva completa. De aquí que debamos analizar diversos ángulos del evento en el que el texto se genera.

La literacidad como autodefensa

El otro factor importante que nos ayuda a entender la exuberancia de eventos letrados y de textos en Tupicocha es la necesidad de la gente de defenderse de los abusos en la lucha por la tenencia de la tierra y sus recursos en la comunidad misma, o en litigios con comunidades vecinas y/o con empresas o entidades estatales. «Hijo mío, ahora que ya sabes leer y escribir, nadie te podrá engañar» dice el epílogo de *Espejito* (120), el libro escolar de lectura inicial de primer grado, escrito por Sixto Cajahuaringa Inga (1907-).

Parece ser que en gran parte del siglo XX los alumnos en las escuelas de la provincia de Huarochirí aprendieron con *Espejito*, escrito por el maestro Cajahuaringa Inga, hasta que recientemente fuera reemplazado por el libro de lectura *Coquito*, texto usado hoy en escuelas tanto urbanas como rurales. Este maestro, oriundo de Huarochirí, cuenta que inició su vida de maestro en su tierra natal en 1932-37 y, desde entonces, dedicó su vida a la educación.¹⁰ Inició su carrera docente en la Escuela Primaria de Varones #443 y fue allí donde se empezó a publicar un periódico escolar, «Espejito», que más tarde también sería el título de su libro de lectura.

Desde la capital de provincia hasta Tupicocha llegaba la noticia de la dedicación de este maestro y hasta hoy hay quienes recuerdan que los abue-

¹⁰ Entrevista hecha a Don Sixto Cajahuaringa Inga y a su hijo Juan Cajahuaringa por Frank Salomon y Mercedes Niño-Murcia, julio 28, 2001.

los caminaban largos trayectos con tal de poder asistir a la clase del maestro Cajahuaringa Inga en Huarochirí, a gran distancia de Tupicocha. Téngase en cuenta que, aunque la distancia aérea entre Tupicocha y Huarochirí es de 40 km aproximadamente, la distancia de camino por regiones agrestes entre estos dos lugares es grande, de tránsito arduo por quebradas y cerros, sin contar entonces con el camino carrozable que existe actualmente. Cuando *Espejito* se trae a colación hoy en día en Tupicocha, se dan señales inequívocas de afecto a ese texto. Aunque las ediciones de *Espejito* que han sido consultadas no tienen fecha, se puede colegir que el texto original se usaba en la escuela de Tupicocha entre 1940-50, pues personas que en ese entonces estaban en edad escolar hablan de este texto como «el texto» para aprender a leer y a escribir.

En *Mi tierra y mi escuela* (s/f), colección de memorias y reflexiones sobre temas docentes recogidas por Cajahuaringa Inga entre los años 1932 y 1937 en la escuela de Huarochirí¹¹, se habla del periódico escolar que llevó también el nombre de *Espejito*. «En la Escuela #443 salió por primera vez el periodiquillo escolar «*Espejito*». En este vocero se reflejaban todas las actividades que realizaban mis alumnos y lo que el pueblo hacía» (14). Puede ser que el periódico escolar «*Espejito*» haya devenido en el texto para aprender a leer y escribir, pero mis informantes lo recuerdan como su texto inicial de lectura.¹²

El siguiente tomo de *Espejito*, el libro de lectura para el segundo grado, tampoco tiene fecha pero por las alusiones y símbolos se colige que debe haber sido publicado después de 1968. Baste citar las menciones a Túpac Amaru II, ícono del gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968-1975), quien aparece varias veces y en diferentes contextos. En este tomo, Cajahuaringa Inga reitera la idea de la escritura como una forma de defensa contra los engaños y como reflejo de la ideología imperante respecto a la escritura:

Su mirada penetrante [de la imagen de Túpac Amaru en el salón de clase] nos dice que todos debemos trabajar por un Perú nuevo. Nuestro lema es: 'ESTUDIAR PARA NO DEJARNOS ENGAÑAR' (s/f 25, mayúsculas en el original).

¹¹ En 1945, Cajahuaringa Inga se graduó como Normalista Urbano con una tesis sustentada que llevaba el nombre «Mi tierra y mi escuela».

¹² Cajahuaringa Inga publicó abundantemente sobre temas pedagógicos, una antología de poemas escolares, guías y materiales didácticos, y cartillas de supervisión escolar. De maestro de escuela pasó a ser inspector y, finalmente, docente en la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle» de la Cantuta.

Los archivos de la Editorial Escuela Nueva muestran que los textos de Cajahuaringa Inga estuvieron en uso hasta años recientes. Así, por ejemplo, en 1991 se publicaron en esta editorial 8.740 ejemplares de *Espejito*, y así sucesivamente hasta 1999 cuando el tiraje bajó a 1.200. Todo esto indica que la popularidad del texto de Cajahuaringa Inga siguió vigente hasta la llegada al mercado de *Coquito* cuyo epílogo, por el contrario, se expresa así:

¡Ya sé leer!
Ay, qué gusto,
qué alegría;
ahora sí
ya sé leer.
...
La maestra
y mi COQUITO
me enseñaron
a leer.

Coquito 2000 integrado, p. 208

El sentido de aprender a leer como una manera de defenderse, mani-fiesto en *Espejito*, es elocuente y ya no se palpa en *Coquito*, texto de uso generalizado y adoptado hoy en Tupicocha. Se ha hecho eco reiterado al sentimiento expresado por Cajahuaringa Inga en muchos otros lugares para señalar, a la vez, que la escritura ha engendrado muchas ambivalencias en los Andes, y mientras era «emblema de señores, curas, tinterillos y holgazanes» a la vez era «recurso de autosuperación, arma de liberación y enunciación de un discurso propio» (Protzel 1999: 51). Para los tupicochanos, el valor de la escritura no radica entonces en las propiedades del código alfabético, sino más bien en las relaciones implementadas por esta.

Valga resaltar también que la concepción de la literacidad en Tupicocha se aleja de la literacidad considerada un atributo individual; es un atributo comunal en cuanto que pertenece a la idea de ser un buen miembro del grupo. La literacidad está al servicio de la comunidad, escribir forma parte de los atributos del buen comunero. Aurelio Ramos Antiporta (26 años en el momento de la entrevista, 2001), secretario en el evento letrado aquí analizado, señala que escribir es parte de la vida diaria y que él aprendió su oficio de secretario de su padre y hermanos mayores:

... recuerdo mucho cuando era niño, decía, e: los padres decían «yo quiero mandarle a mi hijo al colegio para que sea un buen comunero»,

así. No decían yo quiero mandarle a mi hijo para que sea un ingeniero, un médico, no, no, no, no, voy a mandar a mi hijo para que sea un buen comunero, esa voz era clásica. ... le mandaban al colegio para que aprendiera a leer a escribir, y que: bueno pe, se desempeñe en la comunidad. (Entrevista #1, renglones 253- 257, junio 2001)

Es este enfoque de la literacidad al servicio de la comunidad y no del individuo uno de los aspectos más importantes del estudio de este caso. La literacidad ha sido puesta al servicio de la comunidad en cuanto que se registra todo lo que en ella sucede. Si escribir los documentos comunales es, por una parte, autodefensa, por otra, forma parte de los atributos de un buen comunero, aspectos que pueden explicar el florecimiento de la escritura en este pueblo andino. No obstante, como señala el mismo informante, se empieza a notar una tendencia hacia un enfoque individual de la literacidad:

Es era el objetivo principal antes, ahora está variando un poco. Ahora ya está- el objetivo es que aprendan y que después consigan una carrera algo diferente en cambio antes no – era para que sea un buen comunero, para que sepa redactar sus actas y todo *porque todo se registra*. (Entrevista #1, renglones 257-60, junio 2001)

En opinión de Aurelio, los ideales de antaño de poner la literacidad al servicio del grupo, de escribir y servir de secretario es una manera de ejercer uno de sus deberes de comuneros. Aurelio, como su padre, ha servido como secretario en muchos eventos letrados en su comunidad y, obviamente, se siente muy orgulloso de ser un buen *comunero*:

Sí, bueno yo hice de secretario muchas veces, hice muchas actas también ... es muy básico, muy importante a todos acá aprender hacer actas y todo tipo de oficios, porque en cualquier momento te toca a ti participar como secretario. Ya sea en -en un Ayllu, en una institución deportiva, en una este: e: un manantial, te toca hacer redactar actas, es importante. ... Pero habrá notado también una diferencia, algo importante que aún *no se ve secretarias*, ajá, ((se ríe)), sí, *solamente varones*. (Entrevista #1, renglones 290–297, junio 2001)

Aurelio también señala que no hay mujeres que desempeñen el cargo de secretarias. Es preciso resaltar que si bien no se ven secretarias no es porque las mujeres no sepan escribir; lo saben y lo hacen en otras esferas: cartas, relación de gastos, presupuestos y actas en grupos constituidos por mujeres.

Literacidad y género

La construcción social del género, como en todas partes, se aprende a través del proceso de socialización que hace que las diferentes tareas se perciban como apropiadas para uno u otro género. En Tupicocha servir de secretario en los eventos letrados es tarea masculina, aunque haya mujeres en el grupo. Las mujeres escriben en grupos donde no hay hombres presentes. Puesto que la escritura está imbricada en la estructura social, y la base de la organización social es el *ayllu*, grupo de parentesco formado por los descendientes en línea masculina de los antepasados, se explica en parte la distribución de los papeles que corresponden a cada género en los eventos letrados.

Actualmente, tanto hombres como mujeres saben escribir, pero aquí hablamos de la literacidad practicada en la comunidad, asociada con la vida comunal. Si escribir en los eventos letrados que tienen que ver con la vida pública hasta ahora ha sido una prerrogativa masculina en Tupicocha, es porque así lo han fijado los roles de género. Cuando hablamos arriba de las firmas en los documentos de 1934 ó 1952 se incluyen casos en los que alguien firma por otro; en todos esos casos, son los padres y los hermanos quienes firman por sus hijas y hermanas por petición de ellas, o por no saber firmar, como consta en los documentos. Esto que se registra en la primera parte del siglo XX, no se daría hoy en día cuando las mujeres sí saben hacerlo.

No sería válido considerar solamente la diferencia en la asignación de tareas según el género. Se requiere también estudiar a fondo el contexto social y el sistema de valores que producen tal diferencia de roles. Un análisis riguroso requiere múltiples marcos teóricos que se complementen para evaluar los procesos de socialización y que quedan fuera del alcance de este trabajo.

Lo que sí quiero registrar es que parece estar empezándose a mirar y a cuestionar la prerrogativa masculina de escribir en los actos comunales desde la perspectiva del género. «Cuándo, yo digo, cuánto quisiera ver una secretaria de la comunidad que redacte el acta, que sea mujer», señalaba quien sirvió de secretario (26 años) en el evento letrado de relimpia.

A juzgar por algunas conversaciones entre mujeres que presencié, ellas también piensan sobre el tema. Una joven (26 años) afirma que «las actas siempre las escriben los varones. Las mujeres escriben solo cartas y presupuestos», mientras que otra mujer (45 años) anota en tono de aclaración «pero... el club de madres elige *su propia secretaria* [enfatisa con su entonación] aunque en ocasiones se pida al esposo de alguna para que lo haga. Cuando yo soy la secretaria, escribo el documento». Si bien el texto en este

caso lo produce una mujer, es un grupo constituido solamente por mujeres y aun entonces se invita al esposo de la secretaria para que produzca el texto. La mujer que dijo anteriormente que cuando le corresponde el oficio de ser la secretaria es *ella* quien escribe constituye una excepción a la regla. Esta no es la norma en esta comunidad. Quien afirmó esto último también ejerce el liderazgo femenino en el pueblo, es mujer soltera, de 45 años, dueña de una tienda importante en el pueblo, lugar frecuentado por todos debido a que allí se encuentra el único teléfono de la comunidad y donde la espera de llamadas convierte a la tienda en centro de socialización.

Es decir, en la comunidad se empiezan a dar indicios de una toma de conciencia de que la prerrogativa de funcionar como escribas en la vida pública pueda ser tarea femenina y dejar de ser exclusivamente masculina. Será muy importante documentar en un futuro los cambios en las prácticas, ya que hasta el momento solo contamos con lo que distintas personas dicen acerca de estas.

Conclusión

El caso de Tupicocha es interesante no solo porque muestra la continuidad histórica en el mantenimiento de la organización en ayllus y la conservación de los khipus como objetos patrimoniales, sino porque presenta la evidencia del poder que el documento escrito goza en una comunidad campesina, donde en verdad el «papelito manda».

El evento de relimpia aquí descrito no habría quedado completo si no se hubiese generado la «constancia» escrita. Este caso ejemplifica los múltiples y variados eventos letrados que tienen lugar en esta comunidad andina y que han generado los textos escritos que documentan y controlan la comunidad. La palabra escrita, el texto producido por el grupo, con el respaldo de su autoridad, no es un registro *a posteriori* sino que el texto es a la vez una manera de ejercer control, ya que se crean obligaciones, se controla el cumplimiento de las mismas, las contribuciones, la participación y colaboración, o se imponen multas.

Tan exuberante literacidad parece haberse generado, por un lado, como una forma de ejercer el control, es decir, por el poder performativo que los campesinos le otorgan al texto escrito y, por otro lado, como autodefensa contra los abusos y expoliaciones. La escritura constituye entonces la manera eficaz de no dejarse engañar y de asegurar la reciprocidad y la equidad entre ellos.

Además, la articulación, en parte endógena, entre la escritura y las instituciones de origen prehispánico o colonial hace del complejo lengua-

escritura en esta población un caso valioso para historiadores, sociolingüistas, literatos, y científicos sociales. Dada la organización social fundamentada en grupos de parentesco formados en línea masculina, el servir de secretario en un grupo ha llegado a considerarse tradicionalmente una prerrogativa masculina. Más aún, la destreza de escribir, de servir de secretario del grupo, se considera una de las cualidades de un buen comunero. Hoy en día, se advierte un incipiente cuestionamiento de dicha práctica considerada masculina por parte tanto de hombres como de mujeres, y valdrá la pena seguir este caso para observar la evolución de los roles de género en cuanto a la literacidad se refiere.

Bibliografía

Arguedas, José María

1987 *Formación de una cultura nacional indoamericana*. 4ª ed. México, D.F.: Siglo XXI.

Bakhtin, Mikhail M.

1981. «Discourse in the Novel», en Holquist, Michael (ed.). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press. 259-422.

Barton, David y Mary Hamilton

1998 *Local Literacies: Reading and Writing in one Community*. London and New York: Routledge.

Beccar, Lily; Rutgerd Boelens y Paul Hoogendam

2001 «Derechos de agua y acción colectiva en el riego comunitario», en Rutgerd Boelens y Paul Hoogendam (eds.). *Derechos de agua y acción colectiva*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 21-44.

Cajahuaringa Inga, Sixto

s/f *Mi tierra y mi escuela: pasajes y vivencias*. 2ª ed. La Cantuta-Chosica: Editorial Universo.

Cajahuaringa Inga, Sixto y Teresa de Cajahuaringa

s/f *Espejito: libro de lectura inicial, primer grado*. 4ª ed. Lima: Editorial Escuela Nueva S.A.

s/f *Espejito: libro de lectura segundo grado*. 1ª ed. Lima: Editorial Escuela Nueva S.A.

Espinoza Soriano, Waldemar

1992 «Huarochirí y el estado Inca», en *Huarochirí: ocho mil años de historia*. 119-194.

Hildebrandt, Martha

1969 *Peruanismos*. Lima: Moncloa Editores.

Huertas Vallejos, Lorenzo

1992 «Aspectos de la historia de Huarochirí en los siglos XVI y XVII», en *Huarochirí: ocho mil años de historia*. 241-270.

Protzel, Javier

- 1999 «Secularización y fundamentalismo en la escena global», en Degregori, Carlos Iván y Gonzalo Portocarrero (eds.). *Cultura y globalización*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 37-57.

Rama, Angel

- 1984 *La ciudad letrada*. Hanover, N.H.: Ediciones del Norte.

Salomon, Frank

- 2002 «Unethnic Ethnohistory: On Peruvian Peasant Historiography and Ideas of Autochthony», en *Ethnohistory*. 49 (3): 475-506.
- 2001 «Para repensar el grafismo andino», en Millones, Luis (ed.). *Perú: legado de la historia*. Sevilla: Fundación El Monte y Promperú. 107-227.
- 1997 «Los quipus y libros de la Tupicocha de hoy: un informe preliminar», en Varón, Rafael (ed.). *Arqueología, antropología e historia en los Andes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 241-258.

Salomon, Frank y George Urioste (eds. y trads.)

- 1991 *The Huarochiri Manuscript, a Testament of Ancient and Colonial Andean Religion*. Austin: University of Texas Press. [1608]

Sopena

- 1998 *Americanismos: diccionario ilustrado*. Barcelona: Editorial Sopena.

Street, Brian

- 1993 *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ugarte Chamorro, Miguel Angel

- 1997 *Vocabulario de peruanismos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Zapata Santillana, Everardo

- 2000 *Coquito 2000 integrado*. Ed. Coquito.

Manuscritos inéditos de la comunidad de Tupicocha citados

Cuaderno del Depocito de «Salez»(sic) perteneciente a los herederos. IX de junio de 1952.

Cuaderno 13, Irrigación de Ausurí de 1797.

Libro #1 del Año 1905 perteneciente a la Parcialidad de Cacarima (1905-1939).

Libro de Actas de los acuerdos de la agencia de Tupicocha (1903-1944).

**Oralidad y escritura:
el rol de los intermediarios de literacidad en una
comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos**

María Teresa de la Piedra

Este artículo se centra en algunos de los significados y comportamientos particulares que surgen en el proceso de adopción de la literacidad de parte de quechua-hablantes que viven en una situación de contacto fluido entre sus comunidades y áreas urbanas o semiurbanas cercanas. Y, más precisamente, mi interés se enfoca en la manera en que los miembros de la comunidad que no saben leer y escribir satisfacen sus necesidades de literacidad recurriendo al apoyo de intermediarios, quienes son a la vez traductores y mediadores de las interacciones con la palabra escrita.¹ Propongo que la organización social alrededor de las prácticas de literacidad que permite este tipo de interacciones es lo que define, en gran medida, lo que significa «leer» y «escribir» para los miembros de esta comunidad, ya que en todos los ámbitos de la vida social en los que se requiere utilizar la palabra escrita participan *intermediarios de literacidad* (Baynham 1993).

Las *prácticas letradas escolares* en la escuela de Uripipata² tienen la característica de otorgarle mayor importancia a la lengua escrita que a la lengua oral. Las habilidades de lectura y escritura son consideradas como lo más importante que la escuela les enseña a los niños, junto con el castellano oral y las matemáticas. La importancia de la literacidad es evidente cuando

¹ Este trabajo es parte de la investigación etnográfica que realicé para mi tesis de doctorado en el programa de Educación Bilingüe, en la Universidad de Texas en Austin, supervisada por Douglas Foley. Recibí el apoyo de la Asociación Pukllasunchis para realizar la investigación. Agradezco a Ricardo Vásquez e Hilda Cañari por su ayuda en la edición del manuscrito.

² El nombre de Uripipata es ficticio al igual que los nombres de otras comunidades y de los participantes de la investigación, por motivos de confidencialidad. La comunidad campesina de Uripipata está localizada a 25 kilómetros de la ciudad del Cusco. La comunidad tiene 355 pobladores, cuatro pequeñas tiendas; cuenta con agua potable, electricidad y una posta médica. La actividad económica más importante en Uripipata es la agricultura y el cuidado de animales; la mayoría de su producción es para el autoconsumo.

casi no existen actividades que desarrollan la expresión oral del niño en su lengua materna o su segunda lengua, mientras que toda actividad termina con algo escrito. Las actividades escolares involucran «leer» (decodificación con buena pronunciación) o «escribir» (copiar con buena ortografía). Las actividades escolares, por lo general, apuntan a que cada alumno las realice de manera individual, para que así, el docente pueda saber con certeza si el niño «pronuncia bien» o escribe con la menor cantidad de faltas ortográficas.

Dentro de un contexto de prácticas que *normalizan* (Ryan 1991) a los niños y que apuntan a «cambiar a sus alumnos» (Juvenal, maestro de Uripipata), para convertirlos en niños culturalmente parecidos a ellos³, el objetivo de las prácticas letradas escolares es el de «poder combatir lo que es el error en cuanto a la escritura» en castellano (Verónica, maestra de Uripipata). Esta situación se complica cuando tomamos en cuenta que en la escuela el uso de la escritura se restringe a las prácticas letradas escolares en castellano, mientras el quechua es usado de manera limitada para la comunicación oral o, de manera escrita como «puente» hacia el desarrollo de la lectura y escritura en castellano.

Entonces, en la escuela se define la literacidad como resultado de procesos cognitivos individuales que suceden de manera «autónoma» (Street 1993). La literacidad ha sido considerada como un asunto aislado de la interacción social y se la ha visto como algo «natural» y universal. Tendemos a pensar en los procesos de lectura y de escritura de una manera individual, en la que tan solo una persona interactúa con el texto escrito. Sin embargo, en comunidades como la que presento, la literacidad se practica colectivamente en diversas situaciones.

Se ha propuesto que existe una «gran división» entre la oralidad y la escritura (Goody 1977, Olson 1988, Ong 1982). Se tiende a ver estos dos modos de comunicación no solamente como funcionalmente diferentes, sino que también se les valora de manera distinta. Esta perspectiva sostiene que la lengua escrita trae ventajas considerables a las poblaciones que la usan en cuanto a procesos cognitivos y sociales, definiendo la oralidad y la escritura desde una perspectiva evolucionista. Esta perspectiva presenta contradicciones insalvables entre lo oral y lo escrito.

³ La cultura de los maestros (urbana, mestiza, profesional) era considerada lo «normal» y «natural», la que los niños campesinos debían adoptar. Juvenal me dijo: «Uno se ve frustrado cuando no consigues de que el alumno que tienes en la mano no ha logrado absolutamente nada de lo que tú tienes. Yo daba y realmente no. Tenía que hacer un trabajo mucho más personal con cada niño, porque desde sus propias costumbres eran... me incomodaban. Era difícil de acostumbrarme con ellos.»

Comparto que existen diferencias en el uso de estos medios de comunicación, sin embargo, esta rígida oposición no da cuenta de la interrelación que existe en el uso de ambos medios en las interacciones cotidianas.⁴ Veremos en este trabajo que las *prácticas letradas* (Street 1993)⁵ de los quechua-hablantes de zonas rurales se caracterizan por utilizar la oralidad quechua para darle sentido a los textos impuestos por literacidades burocráticas o escolares. Es decir, es justamente la interacción de ambos modos de comunicación, lo que es necesario para poder leer y escribir en una comunidad quechua-hablante. Propongo que es de esta manera que las literacidades impuestas desde fuera por instituciones del mundo de occidente son apropiadas por los comuneros para sus propios fines: para expresar y compartir sentimientos, para recordar información importante o para recrearse un rato leyendo sobre un partido de fútbol.

Prácticas letradas en la comunidad

Llevé a cabo un estudio etnográfico en una comunidad rural quechua-hablante de Cusco. Este estudio de caso se centró en las prácticas letradas en diferentes contextos sociales: el hogar, la iglesia, la escuela y la comunidad. Realicé el recojo de datos mediante entrevistas individuales, entrevistas de historia de vida, observación-participante, y filmación de *eventos letrados* (Heath 1982).

Los comuneros de Uripata tienen un contacto fluido con la ciudad del Cusco y otras zonas semiurbanas. Esta proximidad influye en las actividades económicas de los comuneros, quienes buscan trabajos eventuales en estas ciudades (en construcción, como cargadores, porteadores, vigilantes, comercio ambulatorio, en panaderías, tiendas, y centros de mecánica). Una gran parte de las familias se dedica a confeccionar artículos de artesanía para su

⁴ El enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad es una alternativa teórica y metodológica que define la lengua escrita y oral dentro de su contexto político, social, histórico y cultural. Las *prácticas letradas* (Street 1993) adquieren su sentido y sus formas de actuar en contexto. Heath (1982) nos dice que las formas en las que nos relacionamos con los libros y la palabra escrita son comportamientos aprendidos tanto como lo son el aprender a comer o jugar un juego. Los comportamientos y las ideologías de literacidad a los que estamos acostumbrados son resultado de un proceso de *pedagogización de la literacidad* (Street y Street 1991) y no de una observación sobre el uso de la literacidad en diferentes comunidades.

⁵ El concepto de prácticas letradas incluye las concepciones y significados que se le da a lo letrado y los comportamientos de leer y escribir.

venta a mayoristas o al por menor, en los mercados turísticos de C'orao, Chinchero, Písaq, y Cusco. Las mujeres venden en los mercados sus productos o compran productos industriales, los niños que asisten a la secundaria lo hacen en Písaq, Calca o el Cusco. Incluso algunos niños de primaria son enviados por sus padres a escuelas de estas localidades.

La mayoría de estos niños van y vienen todos los días en transporte público a estas zonas o se quedan a vivir en casa de sus padrinos, para evitar el traslado diario. Algunos pocos jóvenes estudian en institutos superiores las carreras de turismo y contabilidad, y toman cursos de inglés. Adicionalmente, los comuneros y comuneras deben de acceder a estas áreas urbanas y semiurbanas para realizar cualquier trámite burocrático, en sus relaciones con el Estado peruano y sus instancias. Entonces, muchos adultos y niños de la comunidad van de la comunidad a la ciudad constantemente, manteniendo así una comunicación fluida con el contexto sociocultural ciudadano. Estas «zonas de contacto» (Pratt 1991)⁶ tienen como consecuencia el contacto de literacidades y un proceso de *hibridización* (Howard-Malverde 1997)⁷, que se observa en diversos elementos de las *prácticas letradas locales*.

En Uripipata, las *prácticas letradas locales* (Street 1997) están impregnadas por las prácticas letradas institucionales de la escuela, la iglesia evangélica, y el Estado. Sin embargo, son prácticas híbridas, en cuanto i) se realizan de una manera particular (colectiva y en la que el uso oral del quechua le da significado a los *eventos letrados*); ii) los textos son escritos en castellano escrito, pero incorporando algunos recursos comunicativos orales en quechua; iii) los temas sobre los que se escribe están relacionados con las necesidades colectivas de la comunidad y con los intereses individuales de los comuneros. En el presente artículo profundizaré en el primer elemento.

A pesar de que en Uripipata los discursos dominantes sobre lo letrado⁸ impregnan las ideas locales sobre la literacidad, no se espera que todos los

⁶ Pratt propone que las *zonas de contacto* (*contact zones*) son «espacios sociales donde las culturas se encuentran, se enfrentan, y se agarran mutuamente, frecuentemente en contextos donde las relaciones de poder son altamente asimétricas, como las situaciones de colonialismo, esclavismo, o sus consecuencias, las que son vividas hoy en muchas partes del mundo» (1991, p. 34, la traducción es mía).

⁷ Durante los eventos letrados, la hibridización de las prácticas letradas locales se puede observar en la coexistencia de elementos de la literacidad alfabética y los elementos culturales locales (Howard-Malverde 1997).

⁸ Los discursos dominantes sitúan a la literacidad por encima de la oralidad. Definen la literacidad de una manera única, relacionada con la educación formal, y sitúan a los «analfabetos» como gente ignorante, a los que se les atribuye problemas sociales (la situación de pobreza del país, por ejemplo).

miembros de la comunidad aprendan a leer y escribir. Muchos comuneros y, especialmente comuneras, me dijeron que se sentían «tranquilos» si no sabían leer o escribir y que «algunos no se hallan leyendo.» Por ejemplo, don Sabino (cuarenta años) me dijo que no le gustaba leer y escribir, que «por gusto no voy a estar agarrando lapicero no más.» Sin embargo, los adultos perciben que los niños sí deben de aprender a leer y escribir, ya que estos tiempos, opinan los comuneros, pertenecen a una nueva forma de vida (*musuq kawsay*). Para poder vivir esta nueva forma de vida, caracterizada por el intenso contacto de los comuneros (adultos y niños) con la ciudad, la comunidad debe de garantizar que algunos de sus miembros sepan hablar, leer y escribir en castellano.

La literacidad se ha visto históricamente en Uripipata como un recurso compartido. Tanto en los discursos como en las acciones, la literacidad se presenta como un actuar colectivo. Los comuneros y comuneras dependen de sus hijos, sobrinos, hermanos, amigos, o gente de fuera de la comunidad para sus prácticas letradas. Se comparten las habilidades de lectura y escritura, los instrumentos con los que se lee y se escribe, y el conocimiento de las normas institucionales y culturales, que permiten la creación de significados durante los *eventos de literacidad*.

Como nos dicen Barton y Hamilton (2000: 13), las personas pueden participar en prácticas letradas aun si no saben leer y escribir. Conuerdo con estos autores en que es necesario realizar un cambio de concepción sobre la noción de *literacidad*, es decir, de una que se encuentra localizada en los individuos, a una que la considere como recurso de una comunidad. Esto, plantean los autores, se da en varios niveles: en el nivel micro, en la forma colectiva en que se dan las prácticas (la adopción de diversos roles durante el momento de interacción) y, en el nivel macro, en las formas en las que toda una comunidad practica la lectura y la escritura.

Los eventos de literacidad incluyen en Uripipata, por lo general, a más de un participante. Los comuneros van a casa de sus vecinos y parientes «como a modo de visitarse» (don Apolinario) para pedir que les escriban una carta, un oficio o una solicitud. Otras veces, los comuneros piden a alguien que les corrija lo que ya han escrito. La participación de *intermediarios de literacidad* caracteriza la mayoría de *eventos letrados* observados y reportados. Veremos a continuación el papel de los intermediarios de literacidad en diversos contextos.

El rol de los intermediarios de literacidad y el uso del quechua oral

En el contexto comunal, los comuneros eligen a sus autoridades, siempre prestando atención a que por lo menos algunos de ellos sepan leer, escribir y hablar castellano. Existía, entonces, una especialización de funciones (Zavala 2002), que viene desde tiempos coloniales (Arnold y Yapita 2000). También eligen a comuneros que no necesariamente leen y escriben con facilidad, sino que tienen experiencia, conocimiento, sobre la organización de la comunidad y capacidades de líderes. Don Roberto (46) es un líder de la comunidad y de su iglesia, cuyo rol no es el de leer o escribir, sino el de contribuir con su experiencia como líder comunal. Él mismo describe su participación en la junta directiva:

No será escribiendo, sino dando ideas... Ahora los mayores damos ideas, entonces, los chicos no son experimentados todavía. Entonces nosotros damos ideas, de eso sale... hartas opiniones sale bien las cosas.

Don Lucas (30) nos explica sobre los especialistas letrados en la comunidad:

A veces me vienen a suplicarme, para escribir solicitud, escribir cartita así, mis paisanos, también lo hago. Sí, porque acá somos unos cuantos no más que tenemos colegio. Sí la mayoría no son. Algo de seis personas no más. Sí, esas personas no más redactamos actas, también sí, conmigo.

Existe una distribución de funciones en la comunidad, dentro de la cual, los comuneros jóvenes, letrados (*ñawiyuq*, *leiyachaq*), «con estudios,» asumen el rol de especialistas o intermediarios de literacidad. La responsabilidad de escribir documentos no recae en una sola persona, sino en la *junta directiva*. Así, a pesar de que las prácticas letradas burocráticas son impuestas en Uripipata, toman una forma particular en el momento de la interacción: son compartidas socialmente. Presentaré el caso de las asambleas para explicar que la lectura y la escritura constituyen recursos utilizados durante actividades regulares en las que participan comuneros que son letrados y no-letrados.

Las asambleas: la oralidad y la escritura en interacción

Las asambleas se realizan cada fin de mes (asamblea ordinaria) o cuando es necesario (asamblea extraordinaria). En las asambleas se tratan los temas de interés para la comunidad, desde la toma de decisiones para pedir financiamiento hasta la solución de problemas entre vecinos. Es un espacio en el que las autoridades dan cuenta de su trabajo ante la comunidad. Se leen diversos documentos que llegan a la comunidad de parte de instituciones, comunidades vecinas, o los propios comuneros. Al inicio de la asamblea, los comuneros eligen a un «director de debates», quien está a cargo de dirigir la asamblea, siguiendo la agenda que se ha preparado con anterioridad. Se elige a una persona letrada para leer los documentos, mientras el secretario es quien escribe en el libro de actas lo que ocurre y se decide durante la asamblea (intervenciones de los comuneros, discusiones, decisiones, elecciones). El secretario también juega el papel de intermediario.

Al inicio de la asamblea, el director de debates lee los documentos oficiales que han llegado a la comunidad o encarga que los lea otro comunero. Encontré un patrón en la manera de «leer» estos documentos. Los documentos están escritos en castellano, en un estilo formal, que proviene de las prácticas letradas burocráticas. Contienen fórmulas de inicio y de final. Entonces, el *intermediario de literacidad* no solo tiene que leer literalmente y en voz alta el documento, sino que además realiza un *cambio de código* y de *medio*: del castellano formal y escrito, al quechua oral, cuando traduce los contenidos del texto. Además, el acto de «leer» en la comunidad no se limita a la lectura literal, síntesis y traducción de los contenidos. El director de debates también introduce explicaciones e interpretaciones sobre el significado del texto, cuando lo cree conveniente. Sus interpretaciones incluyen no solo su opinión, sino también explicaciones, desde la experiencia de los comuneros, de la situación presentada por escrito. De esta manera, el intermediario recurre a los marcos de referencia comunes a los comuneros y comuneras, para poder llegar a la comprensión del texto y luego pasar a la discusión, negociación y toma de decisiones respecto al contenido del texto escrito.

El siguiente es un extracto de un evento letrado durante una asamblea en el que se leen oficios en castellano. En este caso, el director de debates (36) encargó al director de disciplina (31) que leyera los oficios. Luego el director de debates tradujo, interpretó y explicó estos⁹:

⁹ () traducción
cursiva texto leído
 (()) acciones no verbales e información del contexto

- D. disciplina: ((Leyendo el documento)) *Asunto: Reunión con financieras alemanas. Tengo el agrado de dirigirme a Ud. con la finalidad de invitarlo a una reunión de trabajo. ((El documento invita a representantes de las comunidades beneficiarias de los proyectos de una ONG que trabaja en la zona a una reunión con representantes de financieras alemanas)) ... Sin otro particular, agradeciendo su participación hago a la ocasión propicia para expresarle nuestro estima personal, atentamente, LA ONG.*
- D. debates: Bueno, compañeros kay oficio leído, por favor uyariychis compañerokuna. LA ONG invitacionta apachikamuchkan directiva comunalman, hinaspá nichkanku hamungaku Alemaniamenta financierakuna, qullqi apachimuqkuna. Reuniónman, reuniónmanmi invitasqa kankichis, directiva comunal, hamuychis. Laspay¹⁰ miradorpi kanqa reunión. Asamblea ninqachu rinankupaq, icha manachu compañerokuna. Estamos de acuerdo o no compañeros?
(Bueno, compañeros este oficio leído, por favor escuchen compañeros. LA ONG había enviado una invitación a la directiva comunal, [dentro de esta] dice que están viniendo de las financieras alemanas, aquellos que envían dinero. Ustedes, los de la directiva comunal están invitados a la reunión, vengan. En el mirador de Laspay se hará la reunión. La asamblea dirá para que vayan o no vayan, compañeros. Estamos de acuerdo o no compañeros?)
- Asamblea: Sí, sí, ari, ari.
- D. debates: Entonces van a la asamblea la directiva. Están invitados, otro oficio ((dirigiéndose al director de disciplina quien lee el siguiente documento)).
- D. disciplina: ((leyendo el documento)) *...oficio circular # _____. Sr. Presidente de la comunidad campesina de Uripipata, presente. ((El documento pide que las comunidades seleccionen dos delegados permanentes para que asistan a las reuniones de la comisión de la tablada ganadera de la micro-cuenca, invita al presidente comunal para una reunión en particular y detalla los puntos a tratar))... para reiterar los sentimientos de mi estima personal. Atentamente, ((lee los nombres de los que firmaron el*

¹⁰ Comunidad vecina, el nombre es ficticio.

- documento)). Ya compañeros chaylla kasqa.
- D. debates: Compañerokuna comisión apachimun ofiociota, pero 19 de agostopaq, compañeros 19 de agosto oficio kasqa. (Compañeros, la comisión ha enviado un oficio pero para el 19 de agosto, compañeros para el 19 de agosto había sido el oficio).
- D. disciplina: Ya pasó ya.
- D. debates: Ña ripunña (ya se fue).
- D. disciplina: Ha vencido.
- D. debates: Manaña sentido kanñachu 23 de agosto apachimusqanku, 19 de agostopaq (ya no tiene sentido el haber enviado el 23 de agosto para el 19 de agosto).
- D. disciplina: Ya ha vencido.
- D. debates: Creo que hay un error, compañeros, en esto. Kayqa Acopía,¹¹ 23 de agosto pero confusionmi kackhan, compañerokuna, ¿no cierto? A cualquiera se le va. ¿Entendido compañeros ese error? (Creo que hay un error, compañeros, en esto. Aquí dice Acopía, 23 de agosto pero hay una confusión, compañeros, ¿no cierto? A cualquiera se le va. ¿Entendido compañeros ese error?)
- D. disciplina: Al mejor tirador se le va la mano.
- D. debates: Entonces seguramente septiembrepaña compañerokuna kanqa. Hay que ponernos de acuerdo imarayku sichus tabladapaq kanman chayqa, kay cuenca Mayu compañeros, sentinanchismi, riki. Kay tablada rurasqaqa, manan en ningún momento Acopiachu aprovechakunqa, sino también compañerokuna ñuqaykupaq beneficioso kanqa. Paqarin minchha kay tablada wiñanqa compañerokuna, ñuqanchispaqmi kanqa. Entonces hay que ser partícipe en eso compañeros, ya? (Entonces seguramente para septiembre ya habrá [reunión] compañeros. Hay que ponernos de acuerdo por qué se tendría que hacer esa reunión de la cuenca Mayu para la tablada compañeros. Tenemos que sentir, ¿no cierto? Esta tablada que se tendría que hacer en ningún momento se va a aprovechar Acopía, sino también compañeros para nosotros ((la comunidad)) será beneficioso. Mañana o pasado esta tablada crecerá compañe-

¹¹ Comunidad vecina que mandó el documento.

ros, para nosotros ((las comunidades de la cuenca)) va a ser. Entonces hay que ser partícipe en eso compañeros, ya?)

En el evento letrado presentado es claro que el acto de leer no se limita a decodificar el texto en voz alta. La acción de «leer» incluye una traducción de los puntos más importantes de los documentos, así como las opiniones y explicaciones de los intermediarios de literacidad. En el caso del primer documento leído, el director de debates explica a los participantes que necesitan esta información, que las financieras alemanas son «aquellos que envían dinero». Luego pide la opinión de los compañeros sobre la posición que se debe tomar desde la comunidad: «La asamblea dirá para que vayan o no vayan, compañeros. Estamos de acuerdo o no compañeros?» En el caso del segundo documento que se leyó, enviado por una comunidad vecina (una de las que integran la cuenca del Mayu), es más evidente la participación de los intermediarios de literacidad, tanto en la identificación de un error en la fecha designada para la reunión como en la traducción, explicación e interpretación de los contenidos del documento. El director de debates opina y explica que el asociarse con las comunidades pertenecientes a la cuenca no va a beneficiar a una sola comunidad (la que convoca a la reunión) sino a todas. Terminó la «lectura» con la recomendación de participar de la asamblea y el proyecto: «hay que ser partícipe» y deja abierta la posibilidad para que los comuneros opinen sobre el asunto.

La interpretación y nueva información provista por el intermediario es necesaria debido a que el texto está escrito en una segunda lengua que no es dominada por todos, que utiliza un estilo formal y cuyos contenidos pueden referirse a una situación desconocida. El intermediario hace cambios de medio (del escrito al oral) y de código (del castellano al quechua). Así, el intermediario de literacidad, en su calidad de mediador entre el mundo local y foráneo, facilita la comprensión del texto para todos los miembros de la comunidad, sean bilingües, monolingües, letrados o no. Los comuneros no letrados participan en el *evento letrado*, en las palabras de don Roberto «no será escribiendo, sino dando ideas.»

Mientras se «leen» los documentos, el secretario escribe en castellano en el libro de actas las intervenciones de los comuneros durante el proceso de negociación, que regularmente se realiza en quechua. Si hay una votación, el secretario la registra de manera narrativa. El secretario traduce las intervenciones orales de los comuneros del quechua oral al castellano escrito, «copiando» muchas veces al pie de la letra las intervenciones, citando directa o indirectamente a los que hablan. Es claro que el uso de la literacidad alfabética

en castellano es incorporada dentro de las prácticas comunicativas orales en quechua.

Los eventos letrados durante las asambleas son construidos colectivamente y permiten a los comuneros monolingües y no letrados informarse y participar en decisiones concernientes a la organización y vida política de la comunidad. Los textos escritos se leen en voz alta, se traducen, discuten, analizan, interpretan, y se recrean oralmente en quechua. Los intermediarios no solo son bilingües y letrados, también tienen experiencia de migración en áreas urbanas y conocimiento de cómo interactuar con las instituciones privadas y públicas. En palabras de don Apolinario (47), son «asesores» necesarios para aquellos que no tienen el dominio del castellano, quienes no son letrados o no han tenido mayor contacto con la ciudad y sus instituciones.

Leer y escribir en la comunidad toma una forma particular, que no es únicamente un proceso de codificación y decodificación. Como los asuntos comunales se deciden a partir de los textos escritos u orales, el texto escrito mismo no es la meta del evento de literacidad. Lo más importante es el proceso de traducción, interpretación, discusión y negociación que se da alrededor de la lectura. Las interacciones orales en quechua forman parte de la acción de leer el documento, por lo que el uso del quechua oral y castellano escrito constituyen los eventos letrados en Uripipata. Los cambios de código y de medio ayudan en la producción de los eventos y en los procesos de construcción de significados sobre los textos escritos.

Como ha encontrado Baynham (1993), «el texto y el habla sobre el texto, la construcción conjunta de los significados y la construcción de los textos en colaboración» (p. 264, la traducción es mía) constituyen el cambio de medio. De una forma similar a la situación encontrada por Baynham para el caso de inmigrantes marroquíes en Londres, las prácticas letradas en Uripipata involucran cambios de código y de medio, porque casi todos los textos son en castellano y la mayor parte de la comunicación oral ocurre en quechua. Entonces, los comuneros usan sus recursos comunicativos orales y escritos para lograr sus objetivos con los textos escritos.

Los intermediarios en otros contextos

En otros contextos ocurren eventos letrados similares, en los que la participación de intermediarios de literacidad es fundamental para poder «leer» y «escribir». En el entorno familiar, donde las prácticas letradas escolares saturan el uso de la literacidad, esta se distribuye entre hermanos y primos. Los hermanos mayores tienen la obligación de ayudar a los pequeños

en sus tareas escolares. Los niños cumplen frecuentemente el papel de maestros. Además, en ocasiones, los niños mayores, espontáneamente, involucran en sus tareas escolares a sus hermanos menores que aún no asisten a la escuela, o los inducen a interactuar con algún texto escrito.

También los jóvenes que asisten a la secundaria prestan ayuda a sus padres, en su rol de autoridades, para escribir documentos o cartas. En todas estas situaciones, el uso del quechua oral, así como los procesos de explicación, interpretación y acomodación rodean los usos de los textos escritos.

En la tienda de Martina (34), por ejemplo, se dio la siguiente interacción, que muestra la manera en que una niña de trece años informa a su madre sobre las ventas, leyendo del cuaderno de cuentas los datos necesarios y complementando la información que la madre le pide en quechua. La niña le lee a la madre:

Niña: *kilo arroz, cuatro cincuenta, cuatro cincuenta es.*

Madre: Chay t'antatawanmi apan ninkichuhina (creo que has dicho que esos panes más ha llevado).

Niña: Arrozllatan apan, chay arrozllata (arroz no más ha llevado, ese arroz no más).

Madre: Chay karqan total cuatro cincuenta (Eso era el total cuatro cincuenta).

El siguiente evento letrado muestra la manera como el quechua oral rodea y da sentido a la lectura y escritura en castellano. Calixto, de nueve años, estaba haciendo una tarea que le había dado su padre que consistía en copiar un párrafo de su texto escolar. Luego de preguntarle qué hacía, el niño me incluyó dentro del evento letrado, explicándome sobre su tarea en quechua, al mismo tiempo que utilizaba su lengua materna para interactuar con el texto:

Calixto: Kunanqa tareayta rurasaq, phawaylla, mana chayqa papaycha soqaywanman. Papay kamachiwan. «Escuela», maytaq «escuela», «taza», maypin, maypin. «Escuela» mana tarinichu, «escuela» maypin kachkan. Punto seguido, kayqa *escuela, estuviera, estuviera* khaynatan rurasaq, mira *estuviera ...* Huk lapicerowan pantarquchkasqani, *estuviera... kaypi dejaruni, estuviera en el mar, estuviera en el, en el mar, en el mar*, ya está kunanqa. Qallarisqa tuta dibujuchantinta ruwasqa. (Ahora voy a hacer mi tarea, rápido, sino mi papá me va a pegar. Mi papá me ha ordenado. «Escuela», ¿dónde está «es-

cuela»? ¿dónde está «taza», dónde, dónde? «Escuela» no encuentro, «escuela» ¿dónde está? Punto seguido. Aquí está «escuela,» *estuviera, estuviera* así voy a hacer. Mira *estuviera...* con un lapicero me estaba equivocando, *estuviera*, aquí lo he dejado *estuviera en el mar, estuviera en el, en el mar, en el mar*, ya está ahora. Voy a empezar en la noche, con un dibujito más voy a hacer.

Mientras Calixto trataba de copiar el texto en castellano de su libro hacía comentarios sobre lo que estaba escribiendo y cómo lo hacía. Calixto hacía cambios de código y modo para tratar de entender lo que escribía y para darme información sobre lo que él hacía. Mientras escribía leía las palabras en castellano, pero sus comentarios eran en quechua. Además de estos, repetidamente comentaba sobre sus errores: «mana allintachu rurayman ñuqa» (no podría hacerlo bien), «huktataq ruranay kanqa, ankay rurasqayta qhasurapusaq, riki» (de nuevo tengo que hacer otro, voy a romper esto que he hecho).

Este ejemplo muestra la disposición de los comuneros, niños y adultos, de compartir la lectura y la escritura. En este caso, el quechua oral fue utilizado para darle sentido a la lectura y la escritura dentro del evento letrado. En este caso, Calixto cumplía la función de intermediario de literacidad, quien me incluía en el evento mediante el uso del quechua oral para dar explicaciones sobre lo que él hacía con el texto. Otro día, Calixto y su hermana (16 años) hacían sus tareas juntos. Durante este evento letrado, la hermana mayor cumplió el rol de intermediario de literacidad al orientar a su hermano menor a realizar una tarea que el niño no comprendía bien cómo hacer. Calixto estaba leyendo las instrucciones de su libro de matemáticas (en castellano) para una actividad que requería que el alumno midiera diferentes partes de su cuerpo. Al ver que Calixto tenía dificultades para entender lo que debía hacer, la niña lo ayudó leyendo las indicaciones del libro, realizando las mediciones, dictándole las medidas, indicándole dónde debía escribirlas y corrigiéndole la ortografía. Durante el mismo evento letrado, la madre participaba riéndose y contribuyendo con sus conocimientos de ortografía en castellano («S de sapo»). En un momento Calixto se convierte en intermediario de literacidad. El niño leyó su tarea de matemáticas y la madre no entendió. El niño le tradujo en quechua:

Niño: ((lee el libro)) *En un libro de geografía dice qué mon... montañas son más elevadas que 6.500 metros.*

Mamá: ¿Cómo?

Niño: ¿Qué montañas son más elevadas que 6.500 metros, qué montaña? **Mayqen montaña kay** (¿Qué montaña es esta?)

Los comuneros de Uripata recurren a sus parientes que tienen «secundaria completa» para escribir algún documento. Cuando se escriben cartas para familiares que residen fuera de la comunidad (Lima, Arequipa, Puerto Maldonado, Brasil), los comuneros no letrados acuden a sus hijas, hijos, familiares y amigos para que escriban por ellos. Generalmente, se realizan cambios de código y de modo. Don Manuel (47) nos explica el proceso de escribir una carta, con el apoyo de una profesora que vive en Cusco, quien es parte de su red social:

Ya tengo dónde llegar siempre [en Cusco], ya tiempo trabajo acá, entonces ya tengo. Me dice la señora «ya, cualquiera cosa que necesitas vienes acá» y entonces con más confianza voy donde esa señora y de frente le digo «ya redáctamelo una carta mamita para ... según lo que me ha mandado mis hijos tengo que darle los datos pues para que redacte la carta. [Y cuando tú le dices lo que quieres que escriba ¿le dices en quechua o le dices en castellano?]. Yo más le digo en quechua. Entonces la señora ya también escribe en castellano, en castellano redacta la carta. A veces con mi señora más vamos, entonces mi señora también dice en quechua no más eso. También ya en castellano no más lo pasa a la carta. [Y después que lo ha escrito en castellano ¿tú lo lees o ya no lo lees?] A mí me lee [Ella te lo lee]. Sí, me lee, entonces, así, así «¿los datos que me has dado está bien o no?» me dice. «Está bien». Recién tienes que firmar, nos hace firmar a mi señora, a mi también. Recién dobla el papel, entonces al sobre y sobre el sobre también a dónde va ir. Entonces tengo que dar, tengo que también firmar, o sea que mi nombre poner y tanto para dónde está yendo y para quién yendo, eso también.

La persona que quiere escribir la carta le dice en quechua al intermediario de literacidad lo que quiere escribir. El intermediario cambia de código y modo (a castellano escrito) para escribir la carta. Luego el intermediario le lee o traduce al quechua la carta y el que manda la carta la firma. El evento letrado se construye de manera conjunta, con el esfuerzo de más de una persona.

Los comuneros «leen» el periódico de una forma particular. Mayormente, los comuneros y comuneras se informan escuchando la radio, viendo la televisión, y compartiendo la información en conversaciones diarias. Sin

embargo, cuando se informan leyendo el periódico lo hacen generalmente en grupo. Por lo general, algunos miembros de la comunidad compran periódicos cuando van a Cusco y cuando tienen dinero. Se reúnen en grupos de varios comuneros y uno de ellos lee en voz alta en castellano. Los diferentes participantes del evento comentan la noticia en ambos idiomas, predominantemente en quechua. Mayormente, leen la sección de deportes. Durante el tiempo que estuve en la comunidad, el Cienciano (equipo de fútbol cusqueño) clasificó para la Copa Libertadores, por lo que, durante las semanas previas y siguientes al triunfo, los comuneros leían con mucha frecuencia el periódico. La comunidad tiene su propio equipo de fútbol, «Club Uripipata» y, en general, los comuneros están muy interesados en informarse sobre los resultados de los partidos y noticias relacionados con este deporte.

Encontré, entre las jóvenes (15-22 años, aproximadamente), una *práctica letrada vernácula* (Street 1997) que era compartida. Las jóvenes disfrutaban escribiendo poemas y cartas de amor, copiando canciones románticas de la radio y sus cintas, y escribiendo diarios. Los escritos eran guardados en secreto (por lo general eran quemados) y no siempre se compartían con el destinatario. Sin embargo, siempre se compartían con alguna amiga íntima o con la madre. Las jóvenes reportaron que en estos casos utilizaban el castellano escrito, pero se comunicaban en quechua (con algún uso del castellano oral), generalmente en su cuarto. Las jóvenes fueron motivadas por su contacto con las prácticas letradas escolares y ciudadanas (compraban pequeños libritos en los autobuses y en la ciudad del Cusco)¹², pero hicieron propias estas prácticas, usándolas fuera del contexto institucional escolar, y compitiendo con las prácticas escolares.¹³

Las prácticas letradas en el ámbito religioso son resultado de las creencias sobre la salvación y la importancia de la «Palabra de Dios» para los miembros de la Iglesia de Cristo y la Iglesia Evangélica Peruana. Los creyentes tienen un doble discurso sobre los no letrados: por un lado, se considera indispensable acceder de manera directa a la palabra de Dios, porque esta no puede ser interpretada. Solo es posible leerla o escucharla literalmente. Por otro lado, en Uripipata se cree que los «ciegos» (ñawsa) serán bendecidos por Dios, debido a que en la Biblia dice: «Bienaventurados los que no pue-

¹² Por ejemplo, uno de los libritos se titula: «Poemas. Tributo al amor. Para ese gran sentimiento que une a los seres humanos.»

¹³ Se decía que las chicas que escribían cartas de amor terminaban casándose jóvenes, teniendo hijos, viviendo en la comunidad, sin poder convertirse en profesionales.

den leer porque de ellos será el reino de los cielos.»¹⁴ Los hermanos me decían que aquellos que escuchan la palabra de Dios se salvarían porque guardan en la memoria las enseñanzas de la Biblia. Durante el juicio final, lo único que podrían llevar consigo es su memoria, de manera que es necesario que todos los miembros, letrados o no, tengan acceso a los textos de la Biblia.

En este contexto, la literacidad también es compartida y actuada colectivamente. En este ámbito, algunos miembros de las iglesias asumen el rol de especialistas, quienes «leen» la Biblia a los hermanos durante el culto. «Leer» la Biblia se da de manera particular en este contexto. Mientras el pastor lee el texto en voz alta, algunos pocos hermanos siguen la lectura con sus Biblias, otros escuchan y tratan de predecir algunas palabras del texto (mayormente mujeres no letradas), y otros se limitan a escuchar. Luego, el predicador explica la lectura y para eso hace uso de parábolas o historias. Los predicadores utilizan imágenes conocidas por los miembros de la congregación para facilitar la asociación de las historias que cuentan y la vida en la comunidad. Por ejemplo, en una ocasión, el pastor explicaba sobre la fuerza que la gente pobre o débil puede tener si es que cree en Dios. Para explicarlo mejor contó la historia de David y Goliat. Describió a David como un pastor que llevaba una *ch'uspa* y una *warak'a*. Además, situó la historia en un lugar muy parecido a la comunidad. Luego, los participantes del servicio intervinieron oralmente, citando textos bíblicos o leyendo un texto de la Biblia, participando activamente de la lectura.

Los comuneros también establecen redes sociales en las zonas urbanas y semiurbanas y utilizan otras estrategias para satisfacer sus necesidades de literacidad. A veces pagan a cambio de que un escribano escriba a máquina un documento o una carta. Esto lo realizan en «el puesto», en la ciudad del Cusco. En ocasiones, los comuneros acuden a conocidos, parientes o compadres que viven en las ciudades. Los comuneros establecen relaciones con parientes, «padrinos», «madrinas», «compadres» y comadres, amigos y patrones quienes viven en la ciudad, y se convierten en recursos de literacidad para los comuneros y comuneras.

¹⁴ Los *hermanos* se refieren a «Bienaventurados los que no pueden ver, porque de ellos será el reino de los cielos.» Realizan una asociación entre los que no pueden ver y los que no pueden leer debido a que dentro de las ideas locales sobre la escritura se asocia el ser letrado con poder ver o tener ojos, de manera similar a como se define la escritura en otras áreas de la zona andina (Montoya 1990, Zavala 2002).

Interpretación y discusión

Todos los casos presentados incluyen más de un participante y muestran la manera en que los comuneros de Uripipata usan sus recursos comunicativos (castellano y quechua oral y escrito) o los recursos comunicativos de sus parientes y amigos para hacer que los textos funcionen según intereses y propósitos propios. Los resultados de esta investigación confirman los hallazgos de muchos trabajos etnográficos (Baynham 1993, de la Piedra y Romo 2003, Farr y Guerra 1995, Weinstein-Shr 1993). La literacidad introducida por instituciones sociales como la escuela, la iglesia o el Estado, es apropiada por algunos de los miembros de una comunidad o red social. Entonces, dentro de la comunidad, la gente depende una de otra, de sistemas de apoyo y relaciones de parentesco para realizar actividades letradas.

Weinstein-Shr (1993), en su estudio sobre las prácticas de literacidad entre los inmigrantes hmong en los EE.UU., identificó que Chou y Pao Youa Lo, dos inmigrantes hmong, constituían recursos de literacidad para sus comunidades en inglés y hmong, respectivamente. Farr y Guerra (1995), en su estudio con mejicanos inmigrantes en los EE.UU., encontraron que, a pesar de que no todos eran letrados en inglés, los inmigrantes mejicanos participantes en el estudio, «específicamente como una red social, respondían bien a las demandas de literacidad en sus vidas» (p. 17, la traducción es mía). Baynham (1993) se centró en intérpretes e intermediarios de literacidad (*mediators of literacy*) en el caso de inmigrantes de Marruecos en Londres. Este autor argumenta que las prácticas de literacidad son una construcción conjunta que permite, a aquellos que no manejan el medio escrito, poder participar en el evento de literacidad. Con el fin de poder darle significado a los textos en un contexto multilingüe, se leían y escribían textos con la participación de intermediarios, quienes no solo contribuían con la traducción de los textos y la escritura en el inglés. Los intermediarios de literacidad también proporcionaban información sobre literacidad legal a los participantes que ignoraban la lengua oral o escrita. De la Piedra y Romo (2003) encontraron una situación similar en la que los intermediarios de literacidad eran una madre mejicana, inmigrante en los EE.UU., y las hermanas mayores de Liliana (una niña de año y medio de edad). Las niñas y la madre introducían a la niña a las prácticas letradas escolares en inglés, mediante la utilización de su lengua materna y la explicación del texto y los dibujos mediante marcos de referencia conocidos por la niña.

Entender el rol que cumplen los intermediarios de literacidad en la comunidad nos ayuda a cuestionar la creencia dominante de que la literacidad

es una sola, con mayúscula y en singular (Street 1997), autónoma y aislada del contexto social. Las prácticas letradas locales en Uripipata incluyen mucho más que procesos individuales de codificación y decodificación. Los eventos letrados son una «construcción conjunta» (Baynham 1993: 301) y ocurren dentro de relaciones sociales de reciprocidad. Los intermediarios de literacidad deben manejar dos lenguas, además de manejar la lengua escrita en castellano (en contextos comunales y domésticos) y quechua (en la iglesia). Finalmente, deben ser también personas que tienen conocimientos sobre la ciudad, sus prácticas institucionales y culturales, para poder «traducir» la información de los textos mediante el uso del quechua y de marcos de referencia conocidos por los comuneros. De esta manera, colectivamente, se construyen significados, se negocia y se toman decisiones alrededor de los textos escritos.

En el contexto de la asamblea, los intermediarios brindan la información necesaria para orientar a los comuneros sobre los procedimientos para interactuar con instituciones del mundo de fuera de la comunidad. En el contexto de la iglesia, los intermediarios adaptan las explicaciones orales de los textos bíblicos mediante el uso de marcos de referencia conocidos por los comuneros, con el fin de construir significados alrededor de los textos escritos, llegar a la comprensión de estos, y hacerlos accesibles a las memorias de los creyentes. En el contexto del hogar, los intermediarios introducen a los pequeños de la familia a las prácticas letradas escolares y los niños letrados apoyan a sus padres en su interacción con la literacidad.

Las relaciones basadas en la reciprocidad ordenan las relaciones sociales en Uripipata. La mayoría de las actividades diarias (actividades agrícolas, construcción de las casas, preparación de alimentos) son realizadas haciendo *ayni*. Se constituyen redes sociales hacia dentro y hacia fuera de la comunidad, que permiten, a través del principio de reciprocidad, garantizar el acceso a diversos recursos y que las prácticas de literacidad se lleven a cabo. Los comuneros y comuneras, dentro de sus redes sociales establecidas dentro y fuera de la comunidad, intercambiaban servicios (mano de obra), productos, semillas, herramientas, animales, conocimientos sobre construcción de casas, información sobre la escuela y educación superior en la ciudad, información sobre cómo medicar a sus animales, etc. Junto con esta distribución de cosas, servicios, información y conocimientos, las habilidades letradas son también distribuidas en la comunidad. La literacidad es parte de

¹⁵ *Funds of knowledge* (Vélez-Ibáñez y Greenberg 1992).

los saberes¹⁵ que fluyen y son intercambiados entre las familias y los comuneros. La distribución de roles que se da dentro de la comunidad entre los letrados y los no letrados, permite que los no letrados satisfagan sus necesidades de literacidad.

Heath (1982) ha argumentado la necesidad de tomar en cuenta dentro de los eventos letrados, tanto la lengua oral como escrita, y Street (1993) también propone una visión que incorpore lo oral y lo letrado (*oral/literate mix*). Esta investigación apoya esta perspectiva que critica la gran división entre los medios orales y escritos, y que impregna fuertemente las *prácticas letradas escolares* que observé. Los intermediarios de literacidad en la comunidad, el hogar y la iglesia permiten la participación de monolingües en quechua y no letrados en estos contextos. La literacidad es uno de los recursos comunicativos a los que los comuneros tienen acceso. Ser letrado en Uripipata no es una necesidad, ya que hay comuneros que cumplen con ese rol en diferentes ámbitos sociales y la literacidad es distribuida. A pesar de que las prácticas letradas burocráticas y escolares son impuestas y utilizadas dentro de relaciones interétnicas marcadas por la desigualdad y la dominación, las prácticas letradas locales se encuentran también insertas en los valores culturales de reciprocidad que caracterizan la vida en Uripipata y el uso del quechua oral.

Considero que es fundamental que las maestras e investigadores que estamos interesados en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe estemos siempre atentos a las formas locales en que los niños, sus padres y sus comunidades definen y utilizan la lectura y la escritura. Si queremos una educación pertinente para los alumnos quechua-hablantes de zonas rurales en constante interacción con la ciudad, es nuestro deber informarnos, investigar, entender e incorporar como válidas las distintas literacidades que encontramos en el entorno comunal. Los intermediarios de literacidad, las formas de participación en los momentos de interacción con la palabra escrita, el uso del quechua y de los marcos de referencia conocidos por los participantes, son todas maneras de relacionarse con la palabra escrita que podrían ser utilizadas por los maestros y maestras de zonas rurales quechua-hablantes, con el fin de fomentar nuevas maneras de acercarse a lo escrito, que difieren bastante de lo observado en las prácticas escolares.

Bibliografía

- Arnold, D. y J. Yapita
2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA/ILCA.
- Barton, D. y M. Hamilton
2000 «Literacy Practices», en Barton, D.; M. Hamilton y R. Ivanič (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. New York: Routledge. 7-15.
- Baynham, M.
1993 «Code Switching and Mode Switching: Community Interpreters and Mediators of Literacy», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press. 294-314.
- De la Piedra, M. y H. Romo
2003 «Collaborative Literacy Events in a Mexican Immigrant Household: Mediators of Literacy Provide Code Knowledge Promoting Pre-School Learner Participation», en Bayley, R. y S. Schechter (eds.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Farr, M. y J. Guerra
1995 «Literacy in the Community: A Study of Mexicano Families in Chicago», en *Discourse Processes*. 19: 7-19.
- Goody, J.
1977 *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B.
1982 «Protean Shapes in Literacy Events: Ever-Shifting Oral and Literate Traditions», en Tannen, D. (ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Howard-Malverde, R.
1997 «Between Text and Context in the Evocation of Culture», en Howard-Malverde, R. (ed.). *Creating Context in Andean Cultures*. New York: Oxford University Press.

- Montoya, R.
1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: Mosca Azul.
- Olson, D.
1988 «Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy», en *Journal of Communications*. 38, (3): 254-79.
- Ong, W.J.
1982 *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Pratt, M.L.
1991 «Arts of the Contact Zone», en *Profession*. 91: 33-40. New York: Modern Language Association.
- Ryan, J.
1991 «Observing and Normalizing: Foucault, Discipline and Inequality in Schooling», en *The Journal of Educational Thought*. 25, (2): 104-119.
- Street, B.
1997 «Local Literacies and Vernacular Literacies: Implications for National Literacy Policy», en Hornberger, N. (ed.). *Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom Up*. New York: Mouton de Gruyter.
- Street, B. (ed.)
1993 *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. y J. Street
1991 «The Schooling of Literacy», en Barton, David y Roz Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. London: Sage.
- Vélez-Ibáñez, C. y J. Greenberg
1992 «Formation and Transformation of Funds of Knowledge among US-Mexican Households», en *Anthropology and Education Quarterly*. 23, (4): 313-335.
- Weinstein-Shr, G.
1993 «Literacy and Social Process: A Community in Transition», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. NY: Cambridge University Press. 272-293.

Zavala, V.

2002 *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus

Patricia Ames

Introducción¹

El campo peruano ha sido tradicionalmente considerado como un espacio de escaso uso funcional de la escritura (Godenzi, Flores y Ramírez 2000, Classen 1991). Sin embargo, son pocos (y muy recientes) los estudios que se han ocupado de estudiar los usos de la literacidad en el campo como para sustentar empíricamente esta idea. Esta investigación se planteó por ello indagar, desde una perspectiva etnográfica, por los usos y las prácticas sociales alrededor de la literacidad que se vienen dando entre la población rural y en distintos ámbitos de la vida cotidiana, como la comunidad, la escuela y el hogar.

Al atender los usos concretos y los significados que encierra la literacidad en una comunidad rural —un caserío mestizo a orillas del río Ucayali, a unas cuantas horas de la ciudad de Pucallpa—, se encontró un panorama bastante distinto del tradicional estereotipo. La literacidad en el campo aparece presente en una diversidad de formas y funciones, asociada fuertemente a la organización local, a la gestión interna de los asuntos comunales y a la relación con las instituciones del Estado. Asimismo, la encontramos presente al interior de los hogares, tanto para fines de organización doméstica como para el entretenimiento, la comunicación, el acceso a la información y el apoyo a los hijos e hijas en edad escolar. La escuela, por su parte, si bien realiza una importante función alfabetizadora entre la población infantil, parece desconocer los múltiples usos de la literacidad en el ámbito comunal y familiar de los niños y niñas, y ofrecer más bien una versión bastante decontextualizada y restringida de las habilidades letradas. Estos hallazgos nos obligan a replantear la visión tradicional dominante sobre la literacidad en las zonas rurales. Asimismo, los valores y significados de la literacidad en el campo nos muestran las complejas relaciones que existe entre esta y otros

¹ Deseo agradecer la colaboración del Proyecto Internacional de Investigación sobre Enseñanza Multigrado (DFID-Universidad de Londres) que financió la investigación más amplia sobre la que se basa el presente artículo.

factores políticos, sociales y culturales, resaltando su carácter eminentemente social. Para desarrollar esta discusión, el artículo presenta los principales hallazgos de la investigación, abordando principalmente el ámbito comunal, pero también los ámbitos del hogar y la escuela. El estudio se organizó en torno del registro y análisis de los *eventos letrados* (interacciones en las que la escritura o lectura están presentes), las *prácticas letradas* (la configuración de significados, valores y comportamientos sociales asociados a la escritura) y los *textos* producto de dichas prácticas y eventos (Barton 1994, Street 2000).²

1. Los usos de la literacidad en la comunidad rural

San Antonio es un caserío mestizo ribereño. Sus pobladores se dedican principalmente a la pesca, cuyo producto venden diariamente en el Puerto de Yarinacocha. La pesca se complementa con la agricultura de roza y quema en pequeñas parcelas que producen principalmente maíz, yuca, frijoles y arroz. Una pequeña parte de la producción agrícola se comercializa pero la mayor parte se dedica al autoconsumo. La crianza doméstica de animales de corral, como cerdos y gallinas, también tiene como fin el mercado y el autoconsumo. A pesar de ser un caserío relativamente pequeño (304 habitantes), San Antonio cuenta con centros educativos de inicial, primaria y secundaria, este último para el servicio de comunidades vecinas también. Existe una posta de salud en el caserío para la atención de este y otros poblados vecinos. No hay servicios de energía eléctrica ni agua potable, la cual se recoge diariamente del río.

Como en otros asentamientos rurales, San Antonio posee una serie de organizaciones locales internas en las que participan prácticamente la totalidad de sus habitantes. La Asamblea Comunal agrupa a todos los adultos del caserío, y elige cada dos años una Junta Directiva Comunal que la representa ante otras instancias. Adicionalmente, cada nivel educativo cuenta con su propia APAFA (Asociación de Padres de Familia), existen dos clubes deportivos, Comité del Vaso de Leche y Club de Madres.

Es justamente en el ámbito de las organizaciones comunitarias donde se puede observar una serie de prácticas letradas regulares. En efecto, la literacidad juega un papel fundamental en ellas. Toda organización, por ejemplo, mantiene un libro de actas, donde se consigna cada sesión y los acuer-

² El trabajo de campo se realizó entre los meses de agosto del año 2000 y noviembre del año 2001.

dos tomados. El registro escrito en estos casos le da no solo formalidad a los acuerdos, sino también legitimidad, en tanto estos son materializados en el papel. Como los pobladores suelen decir, «los papeles hablan», indicando que el registro escrito se convierte en algo duradero y en una prueba material de los acuerdos tomados. La firma o huella de todos los participantes de la Asamblea en el acta de cada sesión termina por confirmar aquello que ha sido registrado. La lectura también tiene lugar en las diversas reuniones de estas organizaciones: el acta de la sesión anterior es leída al inicio de cada nueva reunión, así como los oficios y cartas dirigidas a la Asamblea. Los reportes de las autoridades y los balances financieros también son leídos y presentados en forma escrita. Las autoridades comunales frecuentemente deben lidiar con una amplia variedad de textos como oficios, cartas, solicitudes, citatorios, comunicados, recibos, memoriales, reportes, padrones, etc., cada uno con funciones y formatos específicos.

Las organizaciones locales se encargan entonces de manejar una serie de documentos escritos que permiten, por un lado, establecer una relación con el Estado y sus instituciones y el acceso a los bienes y servicios que este provee. Por otro lado, los documentos escritos también juegan un papel en la organización de la vida interna de la comunidad. Detengámonos primero en el rol que la literacidad cumple en la relación con el Estado y sus instituciones.

1.1 La literacidad y la relación con el Estado

En general, la relación entre la comunidad y el Estado, ya sea para solicitar bienes o servicios básicos, reconocimiento de sus autoridades u organizaciones locales, derechos sobre la tierra u otros recursos, etc., se encuentra siempre mediada por documentos escritos.

El carácter mediador de lo escrito y la importancia de los «papeles» en la relación entre el Estado peruano y sus ciudadanos han sido resaltados en otros estudios (Nugent 1996, Lund 2001). Lund (2001), por ejemplo, en su etnografía de los espacios burocráticos en una ciudad andina, enfatiza cómo dichos espacios resultan cruciales para la transformación de valores colectivos y significados subjetivos de la población local, ya que las rutinas del Estado y sus políticas crean sujetos y regulan los significados sociales a través de una determinada práctica textual. Esta reflexión contribuye a analizar no solo la relación entre el individuo y el Estado, sino también las prácticas letradas comunales que vinculan a un grupo organizado de pobladores con el Estado. Asimismo, permite visibilizar el rol del Estado en promover y modelar

el uso de la literacidad en determinadas formas al interior de la comunidad, es decir, el uso de ciertos formatos y el carácter burocrático de los textos. Finalmente, como veremos más adelante, la relación de la comunidad con la burocracia estatal y sus requerimientos tiene un impacto específico en los valores asociados a la escritura que se generan a través de determinadas prácticas letradas.

En efecto, los pobladores de San Antonio son conscientes de la importancia de esta dimensión institucional de la literacidad, que los pone en relación con instancias externas a la comunidad. Por ello, valoran el conocimiento de la lectura y la escritura como necesarios para el ejercicio de cargos de autoridad al interior de sus organizaciones (ver sección 2). En términos más generales, la mediación de lo escrito en la relación con el Estado contribuye a la asociación simbólica de la escritura con el espacio público, en el cual esta se convierte en una herramienta necesaria para cumplir los requisitos de la propia posición en tanto ciudadano, trabajador, consumidor, autoridad local, etc.

La presencia del Estado como impulsor de determinadas prácticas letradas en el nivel de la comunidad (en tanto la relación con este exige el manejo de determinados documentos escritos para la gestión local) también se encuentra expresada a través de las instituciones públicas que operan dentro del caserío mismo, como por ejemplo la posta y la escuela.

Para empezar, ambas instituciones contribuyen a «letrar» el paisaje de la comunidad, tanto con los carteles que indican su presencia al exterior de cada edificio, como con la profusa variedad de material escrito que se encuentra en su interior: afiches, cuadros, tarjetas, folletos, archivos, etc. Más aún, estas instituciones, al brindar sus servicios, generan una serie de eventos letrados en la vida cotidiana de los pobladores rurales. Así, al usar los servicios de salud de la posta, las mujeres embarazadas deben hacer uso y portar una tarjeta de control para el seguimiento de su embarazo. En los primeros dos años de vida de los infantes, las madres deben llevar a cada consulta la cartilla de control de peso y talla de sus hijos, para el seguimiento de su crecimiento y nutrición, así como también el registro de sus vacunas. Desde la implementación del seguro escolar, los niños y niñas en edad escolar deben poseer un carné para su atención gratuita. Cada cierto tiempo, la posta distribuye material impreso entre los hogares, como folletos para el tratamiento y prevención de las enfermedades más comunes. Finalmente, algunos pobladores que son entrenados como promotores de salud, sea por la posta u otras instituciones (p.e. la Iglesia Católica o la Iglesia Adventista), reciben una capacitación que involucra la lectura de materiales sobre salud básica y nutrición y deben aprender a manejar cierta

documentación (como las cartillas de peso y talla) y escribir reportes sobre los pacientes atendidos.

La escuela asimismo involucra a los pobladores rurales en una serie de eventos letrados: matricular a los niños y niñas en la escuela con su partida de nacimiento, ayudarlos en las tareas, leer las convocatorias para las reuniones de padres de familia, firmar permisos para paseos escolares fuera del caserío, leer las libretas de notas y los comentarios escritos de los profesores sobre el progreso del niño o niña que aparecen en ellas, etc. Para ciertas celebraciones (Navidad, Día del padre, Día de la madre), los niños y las niñas producen tarjetas que llevan a casa y que pueden verse decorando las paredes, así como los diplomas ganados en la escuela. En una ocasión, la semana de los derechos del niño fue celebrada con un pasacalle por el caserío, con los niños y las niñas llevando afiches alusivos a diversos derechos (elaborados por los padres en muchos casos).

A pesar del rol de la escuela en producir algunos eventos letrados en el marco de la comunidad, debe decirse que la mayoría de ellos no son deliberados y en general son escasos. Más bien, la escuela parece considerar su rol como agente alfabetizador mayormente relacionado con la enseñanza directa a los niños y enclaustrado en las paredes de la escuela o las actividades escolares. Como un ejemplo, puede mencionarse que entre la escuela primaria y la secundaria se posee una biblioteca de más de 500 libros. Sin embargo, no se permite ni promueve el uso de estos libros por parte de los pobladores. Se considera que estos libros son solo para usos de la escuela, aunque muchas veces permanecen sin uso incluso dentro de ella. Ello nos indicaría la visión más bien restringida de la escuela respecto al fomento del aprendizaje de la literacidad, que parece confinado al interior de sus paredes.

Los pobladores rurales también deben establecer una relación, nuevamente mediada por documentos escritos, con instituciones estatales que no se encuentran en la comunidad, sino en la ciudad cercana, como las oficinas de los Ministerios de Agricultura y Pesquería. Los pescadores requieren de un carné y permiso para realizar sus actividades, y son informados por escrito (frecuentemente a través de la Asamblea) de los períodos de veda para ciertas especies y otras regulaciones sectoriales. Asimismo, los agricultores deben obtener autorización para cultivar arroz en los barrizales, que cambian año a año de acuerdo con el curso del río. Todas estas gestiones involucran el uso de documentos escritos, el llenado de formularios y la presentación de documentos de identidad en diversas instituciones estatales.

Los documentos de identidad mismos, requeridos para múltiples propósitos (testificar la propia identidad, poseer una propiedad, realizar tran-

sacciones bancarias, acceder a ciertos servicios, emplearse en determinados trabajos, votar, etc.), deben tramitarse en la ciudad cercana. La habilidad de leer y escribir, así como la familiaridad con los documentos escritos, su organización interna y conexiones lógicas resultan importantes para avanzar en las distintas etapas del proceso de documentar la propia identidad (ver Lund 2001), proceso que se inicia desde el nacimiento mismo. Los pobladores rurales son conscientes de la importancia de estos documentos y los guardan en lugares especiales al interior de la casa. Los padres discuten frecuentemente con sus hijos e hijas adolescentes el momento, el lugar y los procedimientos para adquirir la libreta militar y el documento nacional de identidad y enfatizan la importancia de hacerlo para adquirir un estatus legal y evitar «problemas».

Las funciones burocráticas de las prácticas letradas descritas hasta aquí resultan bastante evidentes. Ellas pueden llevarnos a considerar dichas prácticas como una literacidad *impuesta*, es decir, aquella en la cual el estilo y el rango de contenido permitidos son establecidos por instituciones sociales externas (Ivanič y Moss 1991). En este sentido, se opondría a una literacidad *autogenerada*, aquella que surge de intereses, necesidades y propósitos propios, y en la cual uno sería libre de adoptar sus propios contenidos y estilos (*Ibid.*).

Aunque esta distinción puede resultar útil para trazar el origen de ciertas prácticas letradas en la comunidad y la importancia de ciertos agentes externos para reforzarlas (como el Estado), no siempre es fácil trazar una clara divisoria entre ambos tipos de literacidad. En San Antonio, a pesar de que gran parte de la escritura y lectura realizada por las organizaciones locales y los individuos se puede considerar como *impuesta* debido a los requerimientos establecidos externamente por la burocracia estatal, ambas pueden servir también para usos y propósitos locales, como veremos en la siguiente sección. La frontera entre literacidad *impuesta* y *autogenerada* aparece entonces más compleja y difusa.

1.2 La literacidad y la organización interna

Como se indicaba al principio de esta sección, la literacidad en el marco de las organizaciones locales cumple un rol importante en la relación que estas establecen con el Estado y sus diversas instituciones. Al mismo tiempo, sin embargo, la literacidad también es utilizada en la organización interna de la comunidad. En efecto, las organizaciones locales deben resolver una serie de necesidades de organización interna y esto se realiza, frecuentemente, haciendo uso de documentos escritos.

Empecemos con un ejemplo concreto: la organización de la festividad anual por el aniversario del pueblo. Esta festividad es de carácter eminentemente local y es organizada por los pobladores. Se planea, ejecuta y evalúa a través de la Asamblea Comunal. Cada miembro de la Asamblea asume deberes en algún comité y brinda contribuciones para la realización del festival (p.e. dinero, gallinas, bebidas alcohólicas). La Asamblea realiza un seguimiento a la participación de cada miembro a través de un registro escrito en el que el tesorero marca las contribuciones hechas por cada persona. Los pocos deudores son multados y deben pagar a la Asamblea las contribuciones que no se realizaron a tiempo.

Otros documentos escritos también se producen en el marco de la festividad. Se hicieron por ejemplo oficios solicitando la colaboración y participación a los encargados de diversas instituciones (los directores de los centros educativos, la enfermera de la posta, el sacerdote) o de servicios locales (dueños de los botes de transporte público). También se enviaron cartas de invitación a caseríos vecinos y sus clubes deportivos para que participen del campeonato deportivo y la fiesta. Finalmente, se organizó por escrito el programa de las celebraciones, que duraban una semana, con el fin de que fuera leído a la Asamblea. El programa se copió en papelotes y se colocó en diversos puntos de la calle principal.

Estos eventos letrados fueron autogenerados por los pobladores y sus representantes sin que medie ningún requerimiento externo o impuesto, sino como parte de su propia necesidad de organizar, dar seguimiento y comunicar sus actividades. El uso de documentos escritos implicaba al mismo tiempo una mayor formalidad en la organización de la festividad y ello parecía resaltar la importancia de la misma. Aunque se usaron textos de tipo similar a los que se emplean en relación con instituciones externas (oficios, cartas), el uso de los mismos servía a un propósito diferente (la organización de un evento interno) y respondía, por tanto, a necesidades propias de los pobladores. Más que una simple transferencia, los pobladores recrearon los usos de los documentos escritos desde una demanda externa hacia una necesidad interna.

Este tipo de eventos letrados autogenerados ocurren de modo más regular en la comunidad y no solo para eventos especiales. Un conjunto de normas que regulan la vida en la comunidad, por ejemplo, se consagran por escrito en un reglamento, así como también las regulaciones para el comercio informal que tiene lugar en las ocasiones especiales como campeonatos y fiestas. Para la organización de las faenas, que tienen como propósito resolver necesidades de la colectividad (limpiar y deshierbar los senderos que con-

ducen al puerto u otros caseríos, el cementerio o la cancha de fútbol; pintar o reparar el local comunal, la iglesia o la escuela, etc.), se utilizan listas con los nombres de cada miembro de la comunidad y se marca su asistencia y cumplimiento en la jornada. Los ausentes reciben una multa que deben pagar a la Asamblea. La literacidad es así usada para organizar y controlar la fuerza laboral comunal.

Esta apropiación de la escritura para fines de la organización interna de la comunidad y la contabilidad de la fuerza laboral comunal parece bastante extendida en las zonas rurales. Por ejemplo, los trabajos de Salomon en diversos lugares de los Andes peruanos (como las provincias de Huarochirí en Lima y Azángaro en Puno) han mostrado el uso de la escritura para el registro de la participación en faenas, la contabilidad interna, la historización de las obras comunales, la cartografía y mensuración de las tierras y el archivo de documentos legales (Salomon 2000, 1997, ver también su artículo en el presente volumen).

Así, si bien el uso que los pobladores rurales hacen de la literacidad puede recurrir en determinados momentos a formatos generados externamente, esto se hace desde un uso particular y con propósitos y necesidades propios, demostrando un proceso de apropiación de la escritura para los fines internos de la comunidad, lo cual también se puede apreciar en el ámbito del hogar.

1.3 La literacidad en el hogar

La literacidad es usada en el ámbito más íntimo del hogar de distintas maneras y respondiendo a necesidades de los propios pobladores rurales. La encontramos, por ejemplo, cumpliendo un rol en la organización doméstica, a través del uso de listas de compras para quienes viajan a la ciudad o pequeños recados para familiares que habitan en ella. La comunicación con los parientes fuera de la comunidad se realiza también por escrito, a través de mensajes o cartas (aunque crecientemente se implanta el uso del teléfono para comunicarse con los que habitan en las ciudades alejadas).

La literacidad también cumple un papel en la expresión de afecto, y encontramos el uso más bien secreto de cartas de amor entre adolescentes y entre adultos. Estas cartas expresan, en un lenguaje formalizado, pero bastante explícito, los sentimientos de quienes las escriben y constituirían un canal alternativo si la expresión de dichos sentimientos en la comunicación verbal se considera impropia (la escritura con fines de expresión de los pro-

pios sentimientos y experiencias también se reporta en el artículo de *De la Piedra* en este volumen).

La lectura aparece también en el hogar, asociada al consumo de medios de comunicación. Aunque no hay una distribución regular de periódicos y revistas en las zonas rurales, estos se adquieren en los viajes a las ciudades y, una vez en el caserío, son compartidos con otros miembros de la familia. En la lectura de periódicos se enfatiza el deseo de acceder a información de lo que sucede en otros lugares, pero también el deseo de recreación, en particular asociada a las páginas deportivas. Dada la irregularidad del acceso a periódicos, la radio continúa siendo la principal fuente de noticias de actualidad (prácticas similares se reportan en el estudio de las zonas rurales de Yauyos, ver Anderson 2001). La televisión introduce también mensajes escritos y está presente en varios de los hogares del caserío (24 de 50).

La lectura no se limita solo a estos materiales. Existen libros en casi todos los hogares en el caserío (45 de 50), predominantemente libros escolares y religiosos (82%) y en menor proporción libros técnicos (14%) y de ficción (4%)³. Los adultos reportan la lectura de cuentos infantiles y de los libros de texto de los niños, no solo para ayudarles en las tareas sino también con fines recreativos. Asimismo, se reporta la lectura de la Biblia, con fines más bien de formación moral y religiosa, y de cancioneros, con fines recreativos (para cantar).

Finalmente, los adultos y jóvenes se involucran en el uso de la escritura y la lectura al proveer de apoyo a los escolares en sus tareas (ver también el trabajo de Uccelli 1999 en una comunidad cusqueña). En este caso, se encuentra un patrón más bien escolarizado en las interacciones, en el sentido en que intenta reproducir los patrones de relación profesor alumno y las estrategias tradicionales de la enseñanza escolar (copiados, dictados, sanción de errores ortográficos, gramaticales y de pronunciación, etc.), que no se encuentran en eventos letrados más espontáneos ni en las estrategias de aprendizaje informal al interior de la familia.

A este panorama de los usos de la literacidad en el campo podríamos agregar su uso en eventos religiosos, como la lectura de la Biblia y la reflexión sobre sus contenidos, que varía en distintas denominaciones religiosas (ver por ejemplo el trabajo de Zavala 2002 sobre el uso de lo escrito en una iglesia adventista rural). También podríamos extender la mirada sobre el uso mixto de la literacidad y el cálculo en las transacciones comerciales que realizan

³ Porcentaje del tipo de libros reportados sobre el número de hogares. Fuente: Censo comunal, noviembre 2000.

constantemente los pobladores rurales para la venta de sus productos y trabajo, la compra de bienes de consumo o los préstamos de dinero. Asimismo, los carteles que indican la venta de productos y los impresos de productos comerciales al interior de las pequeñas tiendas contribuyen al paisaje letrado de la comunidad. De otro lado, aunque no se observó en el caso estudiado debido a la ausencia de este tipo de instituciones en el caserío, el trabajo de las ONG de desarrollo y de los programas estatales involucra frecuentemente a los pobladores rurales en el uso de materiales escritos, como por ejemplo en los talleres de capacitación o charlas informativas (ver p.e. Anderson 2001).

Con todo ello, podemos llegar a la conclusión de que la literacidad en el campo adquiere muchos más usos funcionales que los normalmente reconocidos, y se usa para una extensa variedad de propósitos y funciones. La imagen que emerge de este recuento difícilmente podría pues considerar dichas zonas como espacios iletrados: la literacidad está presente en la vida cotidiana de los pobladores rurales, desde su relación con el Estado, el acceso a servicios públicos y la organización interna de la comunidad, hasta para fines recreativos, comunicativos, informativos y de organización doméstica al interior del hogar.

Sin embargo, esta extendida presencia de la literacidad en el campo parecería invisible para la escuela. En ella, los profesores frecuentemente se quejan de sus dificultades para lograr que los niños aprendan a leer y escribir debido a la «ignorancia» de sus padres, su bajo nivel de instrucción y su falta de apoyo. Los profesores establecen su punto de comparación en una imagen «ideal» del padre de familia que tiene como modelo a un sujeto masculino, urbano, profesional, de clase media. En la medida en que los pobladores rurales difieren de este modelo y no muestran las prácticas letradas correspondientes al mismo, los profesores no toman en cuenta las prácticas concretas que tienen lugar a su alrededor ni las incorporan en las estrategias de aprendizaje escolar, como veremos a continuación.

1.4 La literacidad en la escuela

La escuela, lejos de utilizar el repertorio comunicativo oral y escrito que los niños y niñas pueden observar a su alrededor (y que se incluye en el mandato de la diversificación curricular), ofrece un rango bastante restringido de prácticas letradas. Los métodos más usados recurren al copiado y al dictado, los libros son escasamente usados, no se promueve su uso para la búsqueda de información, ni para la reflexión sobre los contenidos que pre-

sentan, como no sea su memorización. La producción escrita es raramente promovida como medio de expresión, y más bien se insiste en el copiado o la reproducción de formatos de texto (y quizás en este sentido aporta de alguna manera al uso de formatos que se requerirán cuando adultos, ya sea como parte del ejercicio de cargos o para resolver los requerimientos de la burocracia estatal).

En general, la literacidad en la escuela se presenta de modo descontextualizado (es decir, por fuera del contexto de uso cotidiano) y tiene sentido dentro del ámbito escolar (para hacer las tareas, ejercicios, resolver los exámenes, pasar de grado, etc.), pero difícilmente más allá del mismo. No es que no se considere útil para la vida futura de los niños y niñas, sino que no se fomenta su uso más allá de los propósitos escolares. Los niños y las niñas, por tanto, no son estimulados a explorar los usos de la literacidad en relación con sus propias necesidades de información, recreación o comunicación presentes y más allá de las obligaciones escolares, ni para el conocimiento de su entorno natural o social.

Los pobladores rurales demuestran una activa apropiación de la literacidad para determinados usos y propósitos al interior de la comunidad, pero la escuela parece fallar en reconocerlos y en ofrecer una gama más amplia de habilidades letradas, así como nuevas formas de apropiación y uso que resulten más relevantes para las necesidades concretas de los pobladores rurales. Asimismo, la escuela parece desconocer el carácter eminentemente social de la literacidad, al encerrarla en el marco institucional en que se inscribe. Sin embargo, la literacidad lleva aparejados significados y valores sociales y culturales, que exploramos a continuación.

2. La importancia de la escritura: organización local, identidad y estatus

La literacidad no solo es usada en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, sino que también conlleva determinados significados para sus usuarios. Podemos identificar dos niveles en relación con la importancia de la literacidad tal como la consideran los pobladores rurales. El primero tiene que ver con la participación en el nivel local y el segundo con aspectos más generales en relación con la sociedad en general.

Respecto al primer punto, los pobladores de San Antonio enfatizan la importancia de la literacidad para que sus hijos puedan ser en el futuro autoridades en el caserío, y así «servir» a su pueblo.

yo le digo a mis hijos que vean, ¿no? que uno no solamente va a vivir en una comunidad por gusto, hay que servir verdaderamente, con ese amor a nuestro pueblo con lo que se pueda, realmente recibir el cargo y hacer ver que uno verdaderamente tienes la capacidad para que asumas tal cargo ¿no? (Sr. Wilson)

La literacidad pues aparece como una herramienta necesaria con el fin de ser una persona útil a la comunidad. Incluso analizando su propia experiencia, los pobladores reconocen la importancia que el dominio de la lectura y la escritura ha tenido para poder ejercer los cargos de autoridad que han ocupado. La literacidad resulta entonces una herramienta que posibilita la participación en las organizaciones locales, pero también es una herramienta para ser compartida, para servir a los demás, en este sentido, compartiendo el conocimiento de uno. La literacidad pues involucra tanto significados individuales como colectivos.

Ello es más claro aún en el caso de aquellas personas que ocupan cargos de autoridad pero no saben leer y escribir. Si bien la mayoría reconoce que esto es difícil, la presidenta del Club de Madres se encuentra en dicha situación, pero no parece considerarlo un obstáculo insalvable. Ella enfatiza más bien que, para enfrentar las tareas escritas que su cargo supone, recurre a la organización, a las otras miembros de la junta directiva, a la secretaria o incluso a sus parientes. La organización la ha elegido para ocupar este cargo, y ello demuestra que otros factores, como la confianza hacia su persona y las redes que pueden apoyarla en estas tareas, pueden resultar más relevantes que el conocimiento de la lecto-escritura. En este caso, entonces, se estaría recurriendo a intermediarios de la escritura para cubrir las necesidades de aquellos miembros de la comunidad que no saben leer y escribir, sin que eso los descalifique para ocupar algunos puestos de representación. Esta situación (el uso de intermediarios en actividades letradas) ha sido observada en comunidades andinas (Lund 1997, Zavala 2002, De la Piedra, este volumen) y ha mostrado cómo la escritura puede convertirse en un bien colectivo y no exclusivamente individual.

En el caso de San Antonio, donde la mayor parte de su población sabe leer y escribir⁴, la tendencia es hacia la adquisición individual de estas habilidades, aunque su carácter de bien colectivo no ha desaparecido totalmente. Además de posibilitar la participación pública en el nivel local, los pobladores indican la importancia de saber leer y escribir para ayudar a los hijos en

⁴ Solo el 4% de la población mayor de 15 años no asistió jamás a la escuela. Fuente: Censo comunal.

su educación escolar. Esto se refiere particularmente para las mujeres, sugiriendo un patrón genérico en relación con la literacidad, donde las mujeres estarían a cargo de sus usos domésticos (incluida la enseñanza de los niños) y los varones de sus usos más públicos. Esto se infiere del hecho de que la mayoría de cargos de autoridad recae sobre los varones (a excepción de las organizaciones propiamente femeninas como el Club de Madres y el Comité del Vaso de Leche), aun cuando el promedio de educación de las mujeres es bastante similar (6,8 años de escolaridad) al de los varones (7,4 años).

En un segundo nivel, la escritura reviste una importancia más general: se considera que es necesaria para «ser alguien», «para mejorar de lo que uno es», «para defenderse». No saber leer y escribir aparece asociado a la posibilidad de ser engañado, a la imposibilidad de defenderse del abuso y permanecer en la pobreza y la subordinación. La literacidad entonces es central para ganar un cierto estatus, para ser alguien en la vida. Los referentes más concretos de estas afirmaciones un tanto generales están asociados a la posibilidad de lograr mayores niveles educativos, llegar a ser profesional, conseguir trabajo asalariado en la ciudad, establecer transacciones comerciales sin miedo a ser engañado y, en general, con la posibilidad de movilidad social.

La literacidad vista como una herramienta de progreso personal y material en una sociedad marcada por profundas desigualdades ha aparecido recurrentemente en diversos estudios en la zona rural andina y amazónica (Ansión 1989, Montoya 1990, Degregori 1991, Ames 2002). Tiene por tanto una extendida presencia entre los pobladores rurales y está marcada por una historia de exclusión que estos han vivido en relación con el acceso a la escuela. Al mismo tiempo, esta visión internaliza un discurso hegemónico sobre el analfabetismo como causa directa de la pobreza de los pobladores rurales (Zavala 2002), cuando más bien este aparece frecuentemente como una consecuencia de la pobreza y la exclusión de estos sectores (Street 1995).

Finalmente, la literacidad también aparece de modo central en la búsqueda de reconocimiento social, en la necesidad de ganar un estatus y afirmar una identidad que permita negociar la propia posición social frente a otros. En este sentido, el acceso a la escritura, si bien ha ido de la mano con un deseo de democratización en la población rural, también se ha convertido en, o se ha mantenido como, un elemento de diferenciación jerárquica. En el caso de la comunidad que nos ocupa, es posible identificar cómo la literacidad opera para posicionar a un individuo en mejores términos en su relación con otros individuos o grupos. Al hacerlo, la literacidad se convierte en una herramienta no solo para volverse «igual», sino también para diferenciarse, para ponerse en una mejor posición social que otro.

Para entender cómo la literacidad juega un rol en este proceso, es necesario remarcar la diferenciación social en la región y el país y cómo los sujetos establecen su propia posición social en este contexto. El trabajo de Gow (1991) en la región del Alto Ucayali/Bajo Urubamba nos ofrece una caracterización del sistema social en la Amazonía que guarda muchas similitudes con el observado en el Bajo Ucayali. Gow señala que diferentes «clases de gente» se identifican a través del simbolismo del espacio y la civilización, a través de categorías étnicas y situaciones materiales.

Para empezar, Gow señala que se trazan diferencias entre distintos tipos de espacios a lo largo de un *continuum* entre dos polos extremos: el monte y la ciudad. El monte es visto como hostil para los humanos y la ciudad como el lugar de mayor interferencia humana. Otros tipos de espacios se catalogan en términos de su cercanía a un polo o al otro. La gente es clasificada de acuerdo con el lugar en el que vive, pero también en función del tipo de contacto que mantiene con el mundo de fuera y la «civilización». Así, la gente «que vive en el monte» tiene escaso contacto con la civilización, en contraste con la gente «que está siendo civilizada», quienes mantienen un contacto más intenso con la sociedad nacional y consumen mercancías que no se producen en el bosque. Sobre esta clasificación hay también diferencias étnicas que van desde la gente nativa (indígena) hasta la gente blanca. Una vez más se trata de un *continuum* de clases de gente, que está estrechamente conectado con el *continuum* espacial que va del centro del monte hacia fuera. No hay posiciones e identidades sociales fijas, ya que estas se definen de modo relacional, y la gente posiciona a otros y a sí mismos al interactuar en situaciones particulares. A estas diferencias subyacen también situaciones materiales concretas, como la pobreza y la riqueza, donde la gente rica es situada más cerca del polo civilizado, ya sea por su conocimiento, su capacidad de adquirir mercancías producidas fuera del bosque y su falta de necesidad de trabajar por comida. En contraste, la gente pobre necesita trabajar en las chacras para alimentarse y tienen acceso limitado al dinero para adquirir mercancías externas.

Estas variadas formas de establecer diferencias entre las personas muestran múltiples jerarquías en la región y cómo estas son establecidas principalmente en términos relacionales. Así, los pobladores mestizos de San Antonio, quienes viven más cerca de la ciudad y a la orilla del río y tienen orígenes étnicos mixtos, se encuentran a sí mismos más cerca de la vida «civilizada» que sus vecinos de otras comunidades.⁵ Una mujer que explicaba su disgusto

⁵ La importancia del simbolismo del espacio y el tipo de asentamiento también se expresa

por el pretendiente de su hija mostraba el uso de tales categorías en su discurso. Ella argumentaba que el muchacho vivía lejos del río, que ella no había criado a su hija para que viva «en medio del monte» y que le preocupaba el tipo de vida que él le podía ofrecer. Agregaba luego que el muchacho tenía un apellido de *paisano* (nativo) —lo que indicaba un origen indígena— y que, por lo tanto, no podía presentarlo a la familia de su esposo. Como el muchacho siguió insistiendo, fue confrontado por la mujer, su esposo y su cuñado, usando estos mismos argumentos.

Pero así como los pobladores de San Antonio pueden verse a sí mismos en una mejor posición social que otros, ellos también pueden ser situados por otros como gente «del monte» o «de la chacra» y pueden, por ende, sentirse posicionados en un estatus social inferior:

(hablando sobre un curso de capacitación en Pucallpa) a veces me quería cohibir, sentirme menos que ellas, porque eran pues, este, gente de la ciudad, decían pues de la chacra, ellos se creían, nos hacían oír que ellos saben todo, esto es fácil, que esto es así, yo le hago, y como yo era de la chacra, yo les miraba, me reía nomás de ellas, y cuando llegaba mi turno yo salía, a veces quería tener vergüenza, pero como digo, yo también soy un ser humano, pero debo hacer, digo, no debo quedar, no soy más ni menos que ellos, no porque ellos son de la ciudad me van a querer bajar (Sra. Luisa).

En el complejo proceso de establecer la propia posición social en las jerarquías sociales de la región, la literacidad parece tener un papel que jugar. Luisa, por ejemplo, al enfrentar el temor de sentirse menos, intenta mejorar su participación en el curso. A lo largo de su entrevista, quedó claro que su escolaridad y sus habilidades de lecto-escritura le daban mayor confianza en sí misma, le permitían realizar las tareas indicadas y superar sus sentimientos de vergüenza. En efecto, algunos estudios que se han ocupado de la importancia de la adquisición de la escritura o el acceso a la escolaridad para las mujeres han mostrado que más que cambiar radicalmente su posición y estatus social en la sociedad, esto les ha ayudado a construir una imagen más positiva sobre sí mismas a partir de la cual tomar decisiones para mejorar sus vidas (Robinson-Pant 2000, Tovar 1996).

en la insistencia de los pobladores de San Antonio respecto a las mayores proporciones que tenía el caserío unos años atrás, antes que una inundación obligara al traslado y la reducción de la población.

El mismo proceso puede observarse en otros grupos subordinados en la región, esta vez en la relación entre mestizos e indígenas. Algunos jóvenes shipibos de comunidades vecinas asisten a la secundaria en San Antonio, y sus familias recurren a la posta de salud del caserío. Los pobladores mestizos de San Antonio hacen un continuo esfuerzo por diferenciarse de la gente indígena, debido al menor prestigio social que se les concede de acuerdo con los criterios ya explicados. Así, los pobladores mestizos no consideran a los indígenas como «gente como nosotros»; ellos son «otra clase de gente». La literacidad y la escolaridad aparecen como herramientas para reforzar esta diferenciación, y esto es percibido por los jóvenes shipibos, quienes buscan acceder a la escolaridad, el castellano y la literacidad para «no sentirse menos», en palabras de Milder (estudiante shipibo del colegio), menos que los mestizos, menos que los urbanos, menos que otros que puedan invocar un estatus social superior.

Estos ejemplos nos muestran cómo la literacidad se convierte en una herramienta para posicionarse uno mismo en relación con otros individuos o grupos. En el caso de Luisa, su conocimiento de la lecto-escritura aparecía entre su repertorio de herramientas para hacer frente a la discriminación y demostrar sus capacidades, fijando una posición en términos más equitativos («ni más ni menos») con individuos o grupos que se consideran por encima de la propia posición social. En el caso de la relación entre mestizos e indígenas, la literacidad por el contrario puede usarse para diferenciarse de individuos o grupos que se consideran por debajo de la propia posición social y así mantener la diferenciación jerárquica.

La literacidad entonces cumple un rol en la dinámica de las relaciones sociales entre individuos y grupos en la región, en tanto tiene un valor para el proceso de negociación de la propia posición social. Más aún, si la consideramos en el *continuum* monte-civilización, la literacidad aparece asociada a la retórica de la civilización y el progreso, al conocimiento de afuera, es decir, al polo más prestigioso del *continuum*, como lo demuestra la insistente asociación de la misma con «ser algo en la vida». La retórica de la civilización y el progreso que subyace al acceso y difusión de la educación y la alfabetización, señalada por varios estudios (Montoya 1990, Zavala 2002), aparece también aquí y, al mismo tiempo, se integra en relaciones sociales y dinámicas de poder propias de la región.

La literacidad aparece entonces no solo como un conocimiento o habilidad técnica, sino que está fuertemente ligada a las estructuras de poder y la diferenciación social en un contexto social diverso, conformado por grupos de diferentes orígenes y estatus que negocian constantemente su propia posición, más que permanecer en posiciones claramente delimitadas.

Al mismo tiempo, ya se ha señalado cómo la literacidad sirve para relacionarse con el contexto nacional más amplio, con instituciones públicas y con el Estado peruano mismo, cuyas demandas burocráticas involucran frecuentemente su uso. Ello no quita que la literacidad también es apropiada por los pobladores rurales, que reproducen pero también recrean la palabra escrita para sus propios usos.

En resumen, entonces, la literacidad aparece como una herramienta para ganar un cierto estatus y definir una identidad que permitan tanto una relación con el Estado (manejando documentación para acceder a servicios, derechos y ciudadanía), con el mercado (realizando transacciones comerciales, obteniendo empleos) y con otros grupos sociales en el nivel regional y nacional (al establecer una posición en la estratificada estructura social peruana).

Conclusiones

El apretado pero nutrido panorama de los usos y significados de la literacidad en el campo presentado hasta aquí nos permite rebatir algunas imágenes estereotipadas sobre el carácter «iletrado» de las zonas rurales. Para empezar, ha quedado ya bastante claro que la literacidad juega un rol en la vida cotidiana de los pobladores rurales, sirve a una serie de propósitos ya sean internos o externos, y constituye parte de la experiencia vital incluso de aquellos que no saben leer y escribir pero que se enfrentan a los documentos escritos recurriendo a intermediarios. En todo caso, lo que parece suceder es que muchos usos locales de la literacidad en el campo permanecen invisibles para otros, y por ello no cuentan en la representación que se hace de esta población, ni en las estrategias educativas que se plantean en la escuela.

Otro aspecto esencial resaltado en este estudio, y señalado por varios otros autores (Street 1984, 1993, Barton 1994, Barton y Hamilton 1998, Bloch 1993, Heath 1983), es el carácter eminentemente social de la literacidad y como ella está inserta e imbricada en un determinado contexto social y cultural. Así, encontramos, por un lado, que los usos y significados que conlleva la palabra escrita para los pobladores rurales de San Antonio aparecen fuertemente influenciados por la relación que los pone en contacto con el Estado, tanto en el nivel colectivo como individual. Desde el manejo de documentos escritos para acceder colectivamente a servicios públicos o programas sociales, hasta la adquisición de un estatus legal de ciudadano a través de los documentos de identidad, la literacidad aparece como un requisito central de la burocracia estatal y de la relación que el Estado establece con

sus ciudadanos. Esta relación imprime su huella no solo en los eventos letrados, en los textos producidos, sino también en las prácticas sociales y en el complejo de valores que se construyen en torno de la literacidad. Por ello encontramos que la literacidad tiene mayor presencia en los ámbitos de participación y negociación pública, como son las organizaciones locales.

Por otro lado, a pesar de la imposición de ciertos tipos de literacidad (p.e. burocrática) desde instituciones externas a la comunidad, encontramos también la apropiación interna de la misma, para propósitos y fines autogenerados que van desde la organización interna hasta la expresión de afecto. Los pobladores rurales no son pasivos en su uso de lo letrado y, por el contrario, recrean y se apropian de sus usos no solo para resolver las necesidades prácticas de su vida cotidiana, sino también para definir identidades, proyectos y una posición social en el complejo panorama de las relaciones sociales de su región y su sociedad. Una sociedad en la cual la literacidad no tiene un valor neutral, sino que está ligada a procesos sociales que la convierten en una herramienta para la democratización y la participación, pero también para la diferenciación jerárquica.

Bibliografía

Ames, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Anderson, Jeannine

2001 *Yauyos: estudio sobre valores y metas de vida*. Lima: Ministerio de Educación, Lima.

Ansión, Juan

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO-Suiza, Ministerio de Agricultura.

Barton, David y Mary Hamilton

1998 *Local Literacies*. Routledge, London.

Barton, David

1994 *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

Bloch, Maurice

1993 The Uses of Schooling and Literacy in a Zafimaniry Village, en Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Classen, Constance

1991 «Literacy as Anticulture: The Andean Experience of the Written World», en *History of Religion*. 30 (4): 404-421.

Degregori, Carlos Iván

1991 «Educación y mundo andino», en Pozzi-Escott, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

De la Piedra, María Teresa

2003 *Literacy Practices among Quechua-Speakers: The Case Study of a Rural Community in the Peruvian Andes*. Tesis de doctorado. Universidad de Texas en Austin.

Godenzi, Juan Carlos; Elizabeth Flores y Eliana Ramírez

- 2000 «Quiero tomar la palabra: comunicación e integración de las niñas en la escuela, la familia y en la comunidad». Ponencia presentada a la II Conferencia Nacional de Educación de las niñas rurales, 28-29 de septiembre, Lima.

Gow, Peter

- 1991 *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press.

Heath, Shirley Brice

- 1983 *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ivanič, Roz y Judith Moss

- 1991 «Bringing Community Writing Practices into Education», en Barton, David y Roz Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. Londres: Sage.

Lund, Sara

- 2001 «Bequeathing the Quest. Processing Personal Identification Papers in Bureaucratic Spaces (Cuzco, Peru)», en *Journal of Social Anthropology*. 9 (1).
- 1997 «On the Margin», en Howard, Rosaleen (ed.). *Creating Context in Andean Cultures*. Oxford: Oxford University Press.

Montoya, Rodrigo

- 1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES-Mosca Azul.

Nugent, Guillermo

- 1996 *El poder delgado*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.

Robinson-Pant, Anna

- 2000 Women's Literacy and Health: Can an Ethnographic Researcher Find the Links?, en Street, Brian (ed.). *Literacy and Development*. London and New York: Routledge.

Salomon, Frank

- 2000 «Academia en las alturas: reflexiones sobre vida intelectual vernacular, etnografía y educación en la sierra de Lima». Ponencia presentada en la Jornada Nacional de Actualización Docente organizada por IEP-Promperú. Chosica.

- 1997 «Los quipus y libros de Tupicocha de hoy: un informe preliminar», en Varón, R. y J. Flores (eds.). *Arqueología, antropología e historia en los Andes. Homenaje a María Rostorowski*. Lima: IEP.

Street, Brian

- 2000 «Literacy Events and Literacy Practices: Theory and Practice in New Literacy Studies», en Martin-Jones, M. y K. Jones (eds.). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- 1995 *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Ethnography and Development*. New York: Longman
- 1993 *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1984 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tovar, Teresa

- 1996 «Pídele el cuaderno a una alumna aplicada'. La niña en la escuela mixta», en Oliart, P. (ed.). *¿Todos igualitos? Genero y educación*. Lima: PUCP

Uccelli, Francesca

- 1999 «Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos», en Tanaka, M. (ed.). *El poder visto desde abajo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Zavala, Virginia

- 2002 *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

¿Es la educación bilingüe un medio para mantener la lengua? Un estudio en la Amazonía peruana

Sheila Aikman

Introducción

La educación bilingüe es ampliamente promovida como un medio para reforzar las lenguas indígenas, desde la perspectiva del derecho que estas tienen no solo a mantenerse sino también a desarrollarse. Este tipo de educación significa predominantemente una educación bialfabetizada, vale decir, una que promueve la escritura en dos lenguas: la lengua indígena y otra, usualmente la lengua nacional o la más prestigiosa. Este artículo examina las implicancias de la educación bilingüe (bialfabetizada) en un contexto donde la lengua indígena no tiene tradición escrita y es hablada por un grupo numéricamente reducido. El artículo resalta la compleja interrelación que se ha desarrollado entre una lengua oral (harakmbut) y una con una larga tradición escrita (castellano), y cuestiona 'ortodoxias' asociadas a la educación bilingüe. Esto se realiza a través de una investigación etnográfica de las prácticas comunicativas de la comunidad arakmbut de San José en el sudeste de la Amazonía peruana (Madre de Dios).¹

La primera parte del artículo presenta el proceso de colonización y el efecto dañino que han producido las desiguales relaciones interculturales sobre la cultura arakmbut y su lengua. La segunda parte analiza los usos orales de la lengua harakmbut y del castellano en San José, indagando en el significado de un sistema harakmbut escrito, dado que los arakmbut son un pueblo con un bajo número de personas que ya utilizan el castellano escrito en algunos contextos.²

¹ Este artículo retoma los resultados de la investigación presentada en Aikman 1999a.

² Este artículo se basa en el trabajo de campo realizado entre los arakmbut durante las décadas de 1980 y 1990. Agradezco mucho a los arakmbut de San José por todo su apoyo y solidaridad. Pero insisto que la interpretación etnográfica presentada aquí es de mi entera responsabilidad.

¿Para qué una educación bilingüe?

Los aspectos positivos de la educación bilingüe pueden abordarse desde diferentes direcciones. Las organizaciones indígenas y los grupos minoritarios demandan una educación bilingüe como un medio para revitalizar su lengua y reafirmar su identidad (ver May y Aikman 2003). Esta perspectiva 'aditiva' a la educación se basa en la creencia de que los amplios beneficios culturales y lingüísticos de mantener una lengua minoritaria son centrales para los propios grupos indígenas (May 2001). Lo que nos preocupa en este estudio son los factores en el nivel local que influyen en el éxito y el apoyo para la educación bilingüe, así como la forma que dicha educación tome. La educación bilingüe y su contribución al mantenimiento de la lengua dependen de condiciones más allá del programa educativo en sí. Dependen, por ejemplo, de las condiciones sociales, el estatus de la lengua y su uso en la sociedad circundante. El estatus nacional de una lengua puede medirse en términos del tamaño de la comunidad, sus funciones sociales y económicas, y/o su uso escrito y otros factores (ver, por ejemplo, Mülhausler 1996, Aikman 1999b).

Los resultados de las investigaciones en educación bilingüe son frecuentemente ambigüos en relación con el desempeño de los niños indígenas o niños pertenecientes a minorías étnicas. De todas maneras existe cada vez más evidencia de que los factores contextuales son de gran importancia: el apoyo por parte de los padres y de la comunidad determina no solamente la decisión de tener una educación bilingüe o rechazarla (Zimmerman 1997), sino también la forma que dicha educación ha de tomar (Fishman 1990, García y Otheguy 1995).

Otro punto por considerar son los objetivos de un programa bilingüe y las capacidades que este busca desarrollar en sus estudiantes. Por ejemplo, el objetivo puede ser (o no) el de producir individuos completamente bilingües en la lectura, escritura, habla y escucha de la lengua (Skutnab-Kangas 2000). Así, en relación con la situación de los aborígenes en Australia, Jolly (1995) señala que los programas de mantenimiento o restablecimiento de una lengua oficial tienden a asumir que los estudiantes deben conocer el lenguaje por completo, de manera tal que puedan expresar lo que deseen en cualquier circunstancia. Sin embargo, en contextos diferentes, y algunas veces excluyentes, distintas lenguas pueden ser utilizadas implicando una variación en las habilidades usadas en cada una de ellas. Los programas pueden diferenciarse según el énfasis particular que le dan a las diferentes habilidades en una lengua. Por lo tanto, como señala Freeland (2003: 253), en situaciones

de multilingüismo, lo que se necesita es una comprensión sociológica de los repertorios multilingües que emergen de las prácticas interculturales, cómo funcionan instrumentalmente y en la construcción de identidades, y cuál es la mejor manera de desarrollarlos a través de la educación.

La educación bilingüe es habitualmente una educación bialfabetizada. Se argumenta que, además de otros beneficios, por medio de la escritura en su lengua el o la estudiante se sienten más «enraizados» y con una mayor autoestima y sentido de su identidad y herencia cultural, ya que el lenguaje oral sin escritura disminuye el poder del estudiante (Baker 1993). Además, al enseñar a leer en la lengua materna, se enseñan destrezas generales que pueden ser transferidas a la segunda lengua que se quiere aprender (Verhoeven 1994, Snow 1990). De esta manera, los beneficios de saber leer y escribir en la lengua materna son frecuentemente concebidos en términos de «interdependencia» de muchos aspectos del aprendizaje de una lengua.

Street (1994) advierte que aprender a leer y escribir no es solamente una cuestión de adquirir ciertas habilidades técnicas: factores contextuales, como el significado cultural y la utilidad de la literacidad, pueden tanto interferir como ayudar en el aprendizaje de una segunda lengua. Homberger (1989) hace una revisión de la literatura al respecto, y considera que el complejo fenómeno del bilingüismo y la transferencia de las destrezas a través de las lenguas debe ser entendido como un grupo de variables interrelacionadas en un *continuum* que va de lo oral a lo escrito, de lo monolingüe a lo bilingüe, y de lo micro a lo macro. De esta manera, la transferencia de habilidades depende de factores contextuales, incluido el estatus de las lenguas, que influyen en la motivación del aprendiz así como en su percepción sobre la necesidad de determinada lengua. Los pueblos indígenas pueden encontrarse motivados a aprender la lengua de prestigio nacional por razones de igualdad y acceso a las instituciones nacionales. Sin embargo, esto no significa que estén preocupados por la integración o asimilación a la sociedad nacional y/o a su economía.

Verhoeven (1994) indica dos factores que afectan la necesidad que tiene una minoría étnica de escribir en su lengua materna. El primero está relacionado con la posesión o falta de una tradición escrita en su propia lengua. Numerosos estudios en educación bilingüe y bialfabetizada se han realizado con minorías étnicas cuya lengua materna posee una larga tradición escrita, como es el caso de los chicanos en los Estados Unidos y los finns en Suecia. No obstante, la mayoría de los pueblos indígenas tienen tradiciones orales que han sido codificadas muy recientemente, a menudo por misioneros (ver por ejemplo Mühlhäusler 1996, Leap 1991), y otras lenguas indí-

genas todavía no tienen un sistema de escritura. El segundo factor identificado por Verhoeven se relaciona con el tamaño del grupo minoritario y la existencia de instituciones sociales, por ejemplo, religiosas y educativas. Señala que el uso escrito de una lengua indígena —para facilitar la comunicación entre grupos y/o realzar la identidad cultural— es importante para determinar el valor que los pueblos indígenas conceden a la alfabetización en la lengua materna (ver Hornberger 1996).

Muchos pueblos indígenas de la Amazonía peruana conciben la educación bilingüe y bialfabetizada como un medio para fortalecer sus propias lenguas dentro del contexto nacional. Pero no todos. En la comunidad de San José existe una actitud ambigua frente a las propuestas de educación bilingüe. No solo hay un cuestionamiento de la relevancia de una educación bilingüe que significa bialfabetización, sino también un escepticismo hacia la necesidad de buscar nuevas maneras para reforzar su lengua.

¿Quiénes son los arakmbut?

Los arakmbut forman un grupo dentro de un conjunto de cinco pueblos de lengua harakmbut que viven en el departamento de Madre de Dios, en el sureste del Perú. Combinan la caza, la pesca y las actividades agrícolas, y a partir de la década de 1970 se han visto involucrados en la búsqueda de oro, tanto en las playas como en los lechos secos de los ríos, a través de todo su territorio. Los arakmbut no tienen una existencia aislada, y en realidad su conocimiento y aprendizaje se ven influenciados por la sociedad mayoritaria y el gran número de colonos quechuas que habitan en su territorio y alrededor del mismo. El aumento en las presiones ejercidas por las diferentes poblaciones migratorias ha producido una serie de cambios que amenazan la viabilidad a largo plazo de la forma de vida arakmbut. Estos cambios pueden destruir o debilitar componentes integrales de su visión del mundo, tales como su economía de caza, su espiritualidad y su libertad de expresión cultural. Desde la fiebre del oro de la década de 1970, los arakmbut y los demás pueblos indígenas de Madre de Dios han experimentado un mayor contacto con la población de colonos (ver Gray 2002a, 2002b, 2002c). También se ha incrementado la presencia tanto de las instituciones nacionales, especialmente del área de la salud y la educación, como de la burocracia del gobierno local. Además de luchar para proteger su territorio y su forma de vida, los arakmbut y las demás comunidades de habla harakmbut se han involucrado en la administración de la organización indígena regional, Fenamad (Federación Nativa del Río Madre

de Dios y sus afluentes). Esta organización, que recientemente celebró sus 20 años, lucha por el reconocimiento legal de las comunidades indígenas y la defensa de sus tierras comunales (Huertas y García 2003).

El aumento de la población de colonos en Madre de Dios desde la década de 1970, y particularmente el observado alrededor del río Karene, ha tenido serias consecuencias para los arakmbut. Sus tierras demarcadas han sido utilizadas ilegalmente para la agricultura. La intensa búsqueda de oro en los bancos de los ríos ha contaminado sus aguas con mercurio; como consecuencia de ello, se ha causado un daño en gran escala a la ecología del río y dificultado la pesca (ver Moore 2003). Por ahora, no hay oro en sus ríos y sus tierras se han convertido en centros de cacería y de tala de madera para la población de colonos.

En los pueblos arakmbut, las escuelas son hispano-hablantes y son atendidas por misioneros laicos contratados por la Red de Escuelas Dominicanas (RESSOP) o por profesores no indígenas contratados directamente por el Ministerio de Educación (ver Aikman 1999a). Los profesores enseñan un currículum nacional a los niños monolingües de habla arakmbut. Con la introducción de la educación primaria en la década de 1950, los niños arakmbut han tenido una educación que niega su lengua, cultura y demás procesos tradicionales de aprendizaje. Esta situación continúa a pesar de las promesas del gobierno de una educación intercultural bilingüe.

En otras regiones de la Amazonía peruana, los grupos indígenas han enfrentado presiones similares y algunos han acogido la educación intercultural con el fin de contrarrestar el etnocidio proveniente de la sociedad y cultura dominantes. Durante muchos años, Fenamad ha dedicado esfuerzo y tiempo para elaborar propuestas de un sistema apropiado de educación intercultural y bilingüe en las escuelas primarias para el pueblo arakmbut de Madre de Dios. Estas iniciativas adolecieron de falta de recursos y apoyo del Ministerio de Educación.³

Sondeos iniciales muestran que mayormente habría una respuesta favorable de los arakmbut para las escuelas interculturales y bilingües. No obstante, algunos arakmbut se muestran escépticos hacia la educación bilingüe. Ellos piensan que la escuela no es el lugar adecuado para enseñar a sus niños su lengua y modo de vida. Estos miembros de San José prefieren continuar con la escuela hispano-hablante y sus maestros misioneros laicos, a pesar de

³ Sin embargo, a finales de la década de 1990, Fenamad formó parte del programa FORTE-PE, el cual intentaba implementar el modelo de educación bilingüe intercultural de AIDSESP/ISPL en Madre de Dios (ver Trapnell 2003).

que algunos expresan insatisfacción con la escuela. De igual manera, los maestros han expresado su descontento con la comunidad. Tensiones de este tipo entre maestros y comunidad han generado dudas acerca de cuáles son los objetivos de la enseñanza escolar en una comunidad indígena.

La respuesta de los arakmbut hacia un sistema educativo impuesto no puede ser comprendida totalmente sin examinar sus propios procesos educativos. Por esa razón, es importante considerar cómo la cultura oral de los arakmbut se ha visto afectada por una educación formal, teniendo en cuenta que su educación en castellano ha sido adquirida en la escuela y también a través del contacto creciente con la población de colonos.⁴

Hoy en día, el número de arakmbut que conocen el castellano está en aumento. En su vida actual, es esencial que sepan leer y escribir la lengua nacional para tener la capacidad necesaria para afirmar sus derechos como ciudadanos y defender sus derechos como indígenas. Si se observa el punto de vista de los arakmbut, para ellos la escuela es un lugar para aprender a leer y escribir castellano, y muchos de ellos no ven una razón por la cual deban ir a la escuela para leer y escribir en su propio idioma.

Desde el punto de vista arakmbut, el conocimiento adquirido en la escuela los puede ayudar a escapar de la pobreza material actual, pero no significa necesariamente que les asegure un puesto en el pueblo más cercano. Cualquiera que sea el nivel que alcancen en el sistema de educación formal, la gran mayoría regresará a su comunidad y realizará las mismas actividades que hubiera llevado a cabo con poca o ninguna educación.

Prácticas comunicativas de los arakmbut de San José

Esta sección estudia los diferentes contextos sociales en los cuales los arakmbut usan el harakmbut y el castellano. El objetivo es comprender lo que una escuela bilingüe debe ofrecer a los arakmbut para que satisfagan sus necesidades de comunicación. Grillo analiza el concepto de prácticas educativas incluyendo (i) «las actividades sociales a través de las cuales el lenguaje o la comunicación se producen», (ii) «la manera en la cual estas actividades se hallan arraigadas en las instituciones, marcos o dominios que a su vez están relacionados con procesos más amplios, sociales, económicos, políticos y culturales», y (iii) «las ideologías, lingüística u otras, que dirigen los procesos de producción comunicativa» (citado en Street 1993: 13). Vamos a limitar la

⁴ Para detalles de la lengua harakmbut ver Pozzi-Escot 1998.

discusión acerca de las prácticas comunicativas en San José a la comunicación lingüística. Al enfocarnos en la comunicación (en lugar de hacerlo en la alfabetización o la enseñanza oral específicamente) intentamos alejarnos de una noción que divide fuertemente los pueblos que tienen una tradición escrita y los que no la tienen. Al mismo tiempo, es útil deconstruir el término «tradición oral» observando los diferentes estilos de la comunicación oral arakmbut y los diversos registros y grados de «formalidad» de la lengua. De esta forma es posible evitar el poner un contraste «rígido» entre lo oral y lo escrito en términos de cognición o racionalidad y, de acuerdo con Grillo (*Ibid.*), mostrar la literacidad como un tipo, entre muchos otros, de práctica comunicativa.

A partir de la década de 1950, la vida de los arakmbut los ha conducido a situaciones en las cuales necesitan comunicarse en castellano. Las prácticas comunicativas de los arakmbut de San José comprenden claramente dos dominios discretos. El castellano es utilizado exclusivamente en el dominio interétnico con el fin de comunicarse con personas que no hablan el harakmbut. Las lenguas harakmbut son conocidas casi solamente por aquellos que las utilizan como su lengua materna. La totalidad de los *wahaipi* de Madre de Dios hablan castellano, aunque es cierto que muchos hablan quechua y puede ser que no lean ni escriban castellano. El castellano es la lengua que se utiliza en el comercio, los negocios, los medios de comunicación y el sistema jurídico. Sin embargo, los contextos comunicativos interétnicos no son exclusivamente en castellano, sino que son ante todo orales. En contraste con lo anterior, toda comunicación intraétnica, es decir dentro y entre familias, y entre las cinco comunidades arakmbut y las diez comunidades de habla harakmbut, se lleva a cabo en la lengua harakmbut. Los pocos textos escritos en harakmbut incluyen una serie de nueve folletos de alfabetización y algunas traducciones existentes de la Biblia. Los folletos fueron producidos por el ILV (Instituto Lingüístico de Verano) para la escuela de Puerto Luz; poseen una distribución muy limitada y rara vez se encuentran en una comunidad. Por lo tanto, en los contextos intraétnicos, la comunicación es predominantemente oral.

Prácticas comunicativas intraétnicas

En el contexto informal de la familia y la vida de la comunidad, la totalidad del aprendizaje se lleva a cabo a través de la lengua harakmbut. Cuando alcanzan la edad escolar, los niños arakmbut ya tienen una base firme en el uso de la lengua harakmbut y en la «formación de conceptos».

Entre los adultos, la comunicación diaria dentro de la casa y la cocina se lleva a cabo, invariablemente, en *harakmbut*; esta es la lengua en la cual se forma a los niños, se discute el trabajo y se comparte la charla. El desarrollo de la lengua es un proceso que toma toda la vida, y tiene registros lingüísticos claramente relacionados con prácticas sociales en las cuales los *arakmbut* pueden adquirir destrezas en diferentes momentos de su vida. Existen tres estilos lingüísticos inconfundibles, cada uno con su propio significado cosmológico, social e ideológico: cantar (*e'machinowa*), narrar (*e'mbachapak*), y curar (*e'manokay*). Dentro de cada uno de estos estilos hay diferentes registros formales que se pueden utilizar (Tabla 1).

Tabla 1
Categorías de discurso oral de los arakmbut

E'MENOKAY	<p><i>Cantos de curación (chindign)</i> tienen información acerca de los animales, sus comidas, hábitat y patrones de comportamiento. Son entonados por gente mayor <i>wambokerek</i>, <i>wetone</i> y <i>watone</i>, pero algunas personas se reconocen como poseedoras de una gran habilidad con los <i>chindign</i> relacionados con enfermedades causadas por un espíritu animal particular. Los <i>chindign</i> son la columna vertebral de las curaciones <i>arakmbut</i>, y son fundamentales para su filosofía de enfermedad y salud. Utilizan un registro especializado o formal con vocabularios distintivos, que representan el lenguaje de los diferentes animales.</p>
E'MBACHAPAK	<p><i>Los mitos</i> son de dos tipos, según su longitud y contenido. Ambos son narrados por gente mayor (<i>wambokerek</i>, <i>wetone</i> y <i>watone</i>) y tratan acerca de eventos que tuvieron lugar en un remoto pasado en el mundo de los espíritus:</p> <p>i. mitos (largos) de origen - Wanamey, Marinke y Aiwe - los cuales se refieren al origen del mundo físico y social de los <i>arakmbut</i>. Pueden tomar toda una noche para ser narrados, pero frecuentemente son acortados. Un anciano de San José es reconocido como el mejor narrador de estos mitos. Requieren el conocimiento de términos y formulaciones lingüísticas arcaicas.</p> <p>ii. mitos (cortos) relacionados principalmente con los tiempos en los cuales ciertos animales eran <i>arakmbut</i>. La narración cuenta desde el origen de los animales y su aparición en forma humana. Estos mitos son igualmente narrados por ancianos y contienen un conocimiento detallado del mundo espiritual.</p> <p><i>Legendas</i>: se ocupan de eventos que afectaron a los <i>arakmbut</i> en el mundo visible en un pasado reciente, tales como batallas con antiguos</p>

enemigos (*taka*) y encuentros con padres dominicanos. Estos mitos son narrados en lenguaje común por los miembros más ancianos de la comunidad.

Los dichos que son cortos y específicos: por ejemplo, las mujeres sobornan a las nubes para así alejar la lluvia. Les ofrecen comida como piñas, caña de azúcar y yuca (si la lluvia vuelve es un signo de que no les gustó la comida).

E'MACHINOWA *Los cantos* son de muchos tipos, agrupados de acuerdo con la posición social y el poder espiritual de aquellos a los cuales les está permitido entonarlos:

i. cantos de ancianos, los que hacen una referencia detallada de los animales del monte, son entonados por gente mayor (*wambokerek*, *wetone* y *watone*).

Hoy en día solamente algunos pocos *wetone* conocen estos cantos, pero dicen que son muy tímidos para representarlos. Los cantos los aprenden de «soñadores» (*wayorokeri*) que tuvieron contacto con los espíritus. En los cantos transmiten lo que los espíritus les contaron. Estos cantos tradicionales son representados en los bailes de la comunidad y de vez en cuando continúan siendo entonados en las noches claras, afuera de las casas. En San José, existen tres cantores reconocidos, que combinan a la vez técnica e información.

E'MACHINOWA ii. los cantos en grupo tienen un grado considerable de complejidad técnica, y cuentan hasta con cinco participantes. El intérprete principal comienza, y luego se unen los otros cuatro con el fin de «fortalecerlo». El líder canta en contrapunto, introduce a los otros intérpretes, les da la bienvenida y explica de dónde vienen. Cantan acerca de la gente y de los incidentes ocurridos en la comunidad, teniendo de vez en cuando tres o cuatro comentarios diferentes que se llevan a cabo al mismo tiempo. Antes y durante los primeros años de los arakmbut, en la misión de Shintuya, los bailes culturales se llevaban a cabo por *haktone* vecinos. En estos bailes cantaban los hombres mayores (*wambokerek*) mientras los jóvenes (*wambo* y *muneyo*) bailaban. Los bailes y cantos eran esenciales para el cortejo arakmbut.

iii. cantos improvisados que se oyen hoy en día solo ocasionalmente; son cantados por una persona para otra, frecuentemente expresando sentimientos que ofenderían si se dijeran directamente. Son generalmente interpretados en estado de embriaguez durante o al final de un

baile. Los cantos tienen naturaleza personal, y pueden ser utilizados para ridiculizar o expresar agresión hacia un vecino o pariente. Además, pueden ser muestras espontáneas de alegría o tristeza. Varían en duración, contenido y estructura, de acuerdo con el propósito del cantante.

iv. cantos de jóvenes, interpretados por hombres (*wambokerek* y *huambo*), se refieren también a animales, pero no son tomados en serio como los cantos de los ancianos. El estilo con el que es realizado carece de la libertad de improvisación arakmbut, y su contenido es menos detallado.

v. cantos infantiles, por ejemplo *wasasamba*, son cantados por niños que se toman de las manos y hacen una ronda. Estos cantos forman parte de los juegos infantiles colectivos.

Esta variedad en el uso de registros atestigua la complejidad de las tradiciones orales arakmbut, que implican mucho más que palabras (cf. Finnegan 1992). Por ejemplo, los cantos enfatizan el ritmo, y son frecuentemente acompañados por el golpeteo de grupos de grandes conchas que contienen dientes de cerdo de monte en su interior. Aquí el ritmo se convierte en el rasgo dominante. Por otro lado, la esencia de un mito depende de su narración que, aunque es llevada a cabo por un narrador principal, involucra a toda la audiencia. Ireyo es un anciano conocido en San José por su *e'mbachapak*. Siempre que se sabe que él va a narrar un mito, se reúnen los diferentes miembros de la comunidad y forman una audiencia a su alrededor. Las mujeres traen a sus niños y se sientan en sus esteras formando un grupo. Los hombres, por su parte, se sientan en el suelo formando otro grupo. En la audiencia existe un sentimiento de expectativa y esperanza. Cuando la narración se inicia, la audiencia forma parte integral de la representación y participa de manera activa, embelleciéndola, haciendo bromas y comentarios, sonidos de animales y bailes, remedando lo que se cuenta en la historia. El mito se convierte entonces en drama, y se presentan momentos en los cuales es difícil diferenciar entre la audiencia y el narrador.

Los miembros de San José se comunican entre ellos y con los miembros de otras comunidades cara a cara, complementando la palabra hablada con formas no verbales de comunicación. En la década de 1990, se le entregó a la comunidad una radio de onda corta. A pesar de que para algunos la ausencia de una audiencia visible ocasionó problemas iniciales, individuos de todas las edades se acostumbraron muy rápido a su uso. La radio fue

entregada con la intención de facilitar la comunicación entre San José y las oficinas de la Fenamad en Puerto Maldonado. Al principio su uso fue acaparado por algunos hombres jóvenes que habían asistido a la escuela secundaria y que, en consecuencia, tenían una mejor comprensión del castellano oral. Sin embargo, los miembros de la comunidad que hasta el momento se habían mostrado desinteresados en la radio se dieron cuenta de que esta les podría servir para comunicarse con otras comunidades arakmbut, y también para proporcionarles noticias de parientes que se encontraban lejos. Muchas mujeres que no hablan castellano se dieron cuenta de que podían llamar a sus hijos e hijas en la escuela secundaria de Puerto Maldonado, hablando en su lengua sin ninguna inhibición, y utilizando la radio para reprender a sus hijos y para animarlos a trabajar fuerte y comportarse bien.

Tan pronto como una radio de onda corta se instaló en varias de sus comunidades, los arakmbut cayeron en la cuenta de que la exclusividad de su lengua tenía un valor político. En efecto, utilizando el harakmbut era posible planear y coordinar cosas, como una campaña para obtener la libreta electoral para los adultos, con el fin de elegir un candidato indígena en las elecciones municipales. Los colonos podrían escuchar la radio, pero no entendían. Después de diez años de tratar de comunicarse con comunidades afiliadas a la Fenamad a través de cartas, la comunicación por radio les brindó un poder inmediato.

La relación arakmbut con la palabra escrita

Debido a la extensión de la tradicional división del trabajo a las nuevas actividades económicas como la búsqueda de oro, los varones continuaron teniendo el mayor contacto con gente que no hablaba la lengua harakmbut. En efecto, ellos trabajan con los peones, intercambian oro en Boca Colorado, compran provisiones en Puerto Maldonado y se relacionan con la Fenamad para ejercer presión sobre los ministerios del gobierno mucho más que las mujeres.

En una ocasión, un grupo de la Fenamad llegó para apoyar a la comunidad durante una notoria violación de su territorio, y se produjo una denuncia formal que fue escrita por un asesor no arakmbut. Dicha denuncia fue producto de un proceso colaborativo donde el contenido fue discutido y acordado por la comunidad, mientras que la composición, la estructura y el vocabulario técnico fueron sugeridos por los miembros del grupo visitante. El documentó se leyó en castellano y una traducción de lo esencial fue dada en

harakmbut. Los hombres jóvenes que poseían algún estudio y los pocos ancianos que anteriormente desempeñaron posiciones oficiales dentro de la estructura de la Comunidad Nativa firmaron con sus nombres y añadieron el número de su libreta electoral. Las esposas de quienes antes ocuparon cargos oficiales, siendo mujeres educadas, firmaron con su nombre, pero no todas ellas tenían libreta electoral. Un anciano que había estado en el internado dominicano en Quillabamba durante la década de 1960, donde ganó un premio por su castellano, puso su huella dactilar junto con sus compañeros monolingües. El haber firmado con su nombre hubiera significado alejarse de los sabios y respetables ancianos con los cuales se asociaba. Sin embargo, es posible que haya perdido su habilidad para escribir después de más de treinta años de utilizar muy poco la escritura. La gran mayoría de las mujeres firmaron con sus huellas dactilares, a pesar de que muchas habían asistido a la escuela; no obstante, el escribir su nombre no les había significado adquirir algún estatus dentro de la sociedad arakmbut. En otras palabras, observamos el caso de un «evento letrado» (Heath 1983) que es por sí mismo un evento social: el producto escrito está determinado y definido por la interacción oral entre los participantes, que son la comunidad entera.

El castellano que los arakmbut necesitan es especializado, ya que deben escribir documentos para defender sus tierras contra la invasión. Un colono alemán construyó una casa en el territorio de San José y, con el apoyo tácito de la policía y de los militares, estaba aterrorizando a la comunidad con su arsenal de armas. Al tratar de desalojar al intruso, la comunidad de San José hizo presentaciones orales y escritas a las autoridades no solo de Puerto Maldonado, sino también, con la ayuda de la Fenamad, ante la Embajada de Alemania en Lima y ante el Grupo de Trabajo para Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas en Ginebra.

Comunicación en la escuela de San José

El enfoque escolar del lenguaje se encuentra profundamente restringido por su especificidad. En efecto, la enseñanza y el aprendizaje se encuentran organizados alrededor de un tipo particular de literacidad, y la lengua oral del aula se encuentra profundamente influenciada por rasgos del lenguaje escrito, como el recitar y la instrucción simultánea de la clase completa (Green 1993). A pesar de un énfasis existente en la parte oral en el Programa Básico Curricular utilizado por los maestros, y la formación en metodología de enseñanza ‘activa’ y un énfasis sobre ‘competencias’ en el currículo del año 2000

(Ministerio de Educación 2000), la comunicación oral se halla muy limitada y es usualmente iniciada y controlada por el maestro. Para el maestro, la señal de unos niños que trabajan duro es una clase silenciosa, donde la palabra hablada se encuentra completamente subyugada por la palabra escrita (ver también Ames 1999a, 1999b).

El lenguaje utilizado en la escuela es un registro formal, con un vocabulario y una gramática específicos, y con convenciones establecidas para su escritura y habla. La comunicación se basa en la disciplina y el control, y el aprendizaje se halla circunscrito por una forma de conocimiento contenido dentro del texto escrito. Por el contrario, el aprendizaje en el dominio arakmbut se encuentra fuertemente ligado a una actividad y al contexto en el cual esta actividad se lleva a cabo. Es así como es participativo, interactivo y parte de un intercambio verbal amplio, que no es expresamente didáctico.

En la actualidad, todos los niños en San José asisten a la escuela. Algunos aprenden las reglas del aula y su código de comunicación restringido y, de esta manera, son «alfabetizados» en el sentido oficial del término. Otros no.

El lenguaje oral asociado con la escuela está sujeto a objetivos específicamente escolares y consistentes con las prácticas letradas. Dichos objetivos están enfocados en la palabra escrita y justifican un registro formal del discurso. En consecuencia, las prácticas de comunicación fomentadas por la escuela tienen un uso muy limitado para los arakmbut en el amplio rango de sus situaciones comunicativas interculturales. El personal y las autoridades educativas del Estado y la Iglesia mayormente ignoran la importancia de los contextos fuera de la escuela, en los cuales una parte de los arakmbut necesitan utilizar el castellano.⁵ Por lo tanto desconocen el contexto social en el cual se sitúa la comunicación y en el cual esta adquiere un significado (cf. Street 1984, Lankshear 1993).

La alfabetización arakmbut como medio para adquirir poder

La lengua harakmbut no es una lengua que dé poder dentro del contexto local de la economía aurífera y extractiva en la cual participan los arakmbut, ni en el contexto nacional en el cual se hallan luchando por defender sus

⁵ Desde mediados de la década de 1990, el proceso de reforma educativa nacional incluía capacitación docente con un enfoque más activo y centrado en el niño y en el aprendizaje, pero la aplicación de esto en la clase varía enormemente de acuerdo con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (ver Ames 2003).

derechos. La razón de ello es simplemente que la lengua harakmbut no está legitimada dentro de la sociedad nacional. Ahora que se han reconocido sus derechos a las tierras por la ley peruana y la ley internacional, los arakmbut saben que necesitan el castellano con el fin de defender su territorio y su forma de vida. Utilizando este criterio, los arakmbut dudan si la alfabetización harakmbut puede dar el mismo poder que la alfabetización en castellano. La enseñanza de la lectura y la escritura en harakmbut no hará que sus niños sean «modernos» ni «peruanos» y, por el contrario, solo reafirmará que ellos son «diferentes». Por lo tanto, la alfabetización en la lengua materna como puente hacia la lengua castellana es un ejercicio puramente académico.

No obstante, la alfabetización en la lengua materna es también una forma de fortalecer el lenguaje oral y de proveer otra forma de registrarlo, una forma tangible y definitiva que no pueda ser perjudicada por presiones de la sociedad o desaparecer con los ancianos. Diversos escritores señalan la necesidad de formas escritas para las lenguas maternas indígenas que expresen nuevas identidades étnicas, y que a la vez permitan una producción literaria y una diversidad lingüística. En este sentido, las lenguas indígenas peruanas pueden desafiar el prestigio que hasta ahora había sido exclusivo del castellano (Godenzzi 1997, Coronel Molina 1999). En la comunidad de Villa Santiago, donde el dialecto harakmbut conocido como arasaeri está limitado a las generaciones mayores, su escritura y la enseñanza entre los niños puede ser una forma de restablecerlo. Sin embargo, el objetivo debe ser el de restablecer la lengua como un idioma hablado próspero, y no como un idioma muerto confinado a las páginas de un libro.

Los miembros de San José afirman que su lengua no se encuentra en peligro de desaparición. Es más, ellos no ven la escuela —con sus lazos con la misión dominicana, la evangelización y la «civilización»— como un foro apropiado para la cultura arakmbut. En efecto, para ellos la escuela es el lugar en el cual se le ha negado toda legitimidad a su lengua y prácticas culturales. De esta manera, la respuesta arakmbut ante la sugerencia de una educación bilingüe y de la alfabetización en la lengua materna no es en ninguna medida sorprendente. Como lo señala Seymour-Smith (1987), la lengua materna debe ser el medio de transmisión del conocimiento valioso, y no debe estar restringido por un sistema de educación impuesto. Los arakmbut no pueden entender cómo una versión escrita de su lengua, producida según la estrecha definición de «alfabetización» de la escuela, pueda de manera alguna servir como medio de comunicación.

Observando entonces la actitud arakmbut, se hace difícil compartir el entusiasmo de un lingüista del ILV acerca del valor potencial de una lengua

indígena escrita: «Las leyendas y otras partes de una herencia cultural pueden ser preservadas y disfrutadas por nuevos lectores, si los miembros de un grupo étnico dado pudieran escribirlas para ellos mismos y para otros» (Davies 1981: 243). Sin embargo, los mitos indígenas transcritos para «nuevos lectores» se convertirían en simples «leyendas tradicionales»: se removerían de su contexto, que es lo que les da significado, y no tendrían la actuación, que es en realidad su esencia. Si las tradiciones orales arakmbut fueran escritas con fines académicos perderían su significado cultural, al igual que su integridad dentro de la sociedad. Como lo anota Leap (1991), refiriéndose al pueblo Ute de Norte América, la página escrita es un canal gris e indeterminado para intercambiar información, si se observa desde el punto de vista de sus propias tradiciones. Por otra parte, para los arakmbut, la base epistemológica de sus narraciones y cantos cambiaría: en primer lugar no estarían ya ligados íntimamente con el mundo espiritual, como expresiones de conocimiento totalmente dependientes de la relación del cazador con los espíritus; en segundo lugar, ya que se encontrarían impresos en unas páginas, todo el mundo tendría acceso a ellos, en lugar de ser algo personal del individuo y de estar mediado por la edad, la experiencia y el género. Una forma escrita de la lengua harakmbut democratizaría el acceso a algunos registros de la lengua, y a la vez a ciertas prácticas sociales. A largo plazo, la alfabetización en harakmbut tendría el potencial de subvertir la edad y el género diferencial asociados con ciertas prácticas culturales. No obstante, con la palabra escrita se crearía la posibilidad de mantener el conocimiento abstracto proveyendo una forma escrita precisa que sobreviviría al individuo. Esta ambigüedad representa un dilema para los arakmbut en lo referente a tener o no una educación bilingüe. Cualquier propuesta de una educación bilingüe en San José debe tomar en consideración dos factores fundamentales: que la lengua materna no tenga una forma escrita (aceptada), y que el crear una forma escrita solamente para cumplir con los propósitos de la escuela implica el riesgo de producir un tipo de literacidad «autónoma». Esto sería tratar a la literacidad como «independiente del contexto social, como una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y la cognición puedan ser derivadas de su carácter intrínseco», en lugar de verla como «una práctica social e ideológica que involucra aspectos fundamentales de la epistemología, el poder y la política» (Street 1993: 5,9). Muchos estudios acerca del bilingüismo han ignorado la posibilidad de que la lengua materna no posea una tradición escrita ni una historia de uso en el aula. Cummins, autor que ha escrito acerca del bilingüismo y la educación bilingüe, se encuentra a favor de la instrucción del niño en la lengua materna cuando este viene de hogares socioeconómicamente

en desventaja y cuando su lengua tiende a ser denigrada por ellos mismos y por otros (en Cummins y Swain 1986). Esta no es exactamente la situación de los arakmbut de San José, donde la lengua no es denigrada sino por aquellos que se hallan fuera de la comunidad, y donde los arakmbut son la totalidad de los estudiantes de la escuela, y los estudiantes no vienen de hogares socioeconómicamente en desventaja.

La educación bilingüe debe presentarse como resultado de factores sociales, y por ningún motivo debe ser impuesta con el fin de generar formas de comportamiento deseable en los niños (Paulston 1992). Como dijo Baker (1988), la educación prospera por convicción y no por conformismo.

Mantenimiento del lenguaje oral y revitalización cultural

Los arakmbut de San José se burlan de la idea de que su lengua se pierda, ya que pueden mostrar que los más jóvenes hablan harakmbut. Sin embargo, las prácticas culturales asociadas con el uso de ciertos estilos de lenguaje se encuentran en peligro de ser perjudicadas.

Algunos de los ancianos de la comunidad no le prestan gran importancia al hecho de que ceremonias como *e'paimpak* se pierdan. No obstante, algunos de los hombres más jóvenes y los jóvenes (*huambo*) pertenecientes a otras comunidades harakmbut piensan que muchos aspectos de su herencia cultural podrían desaparecer junto con los ancianos (*watone*), ya que ellos son los únicos que observaron estas ceremonias y que conocen los bailes y cantos que forman parte de esta herencia. También les preocupa que algunos de los hombres mayores (*wambokerek*) no estén aprendiendo los mitos y cantos, ya que es esta generación la que en un futuro les enseñará todas estas tradiciones.

A lo largo de la década de 1990, algunos líderes jóvenes con educación primaria y secundaria se preocuparon por el aprendizaje de los mitos y cuentos de sus padres y los ancianos de la comunidad. Su intención era la de grabar cantos, mitos y narraciones acerca de su historia que rara vez se escuchan hoy en día. Los estudiantes acumularon horas de grabación, y poco a poco se despertó un mayor interés en algunas comunidades por aprender los complicados mitos y cantos utilizando dichas grabaciones. Debido a la necesidad de encontrar una solución al problema de almacenar la información, se generó una importante discusión acerca de cómo se debería desarrollar una forma escrita de la lengua harakmbut.

Para ellos, la transcripción de los textos es un medio para obtener una meta y no un fin en sí mismo. De esta manera, su preocupación continúa

siendo la de estimular una revaloración de la cultura harakmbut en general. Ellos se concentraron en comenzar a discutir cómo desarrollar una ortografía que fuera aceptable para todas las comunidades harakmbut. El misionero lingüista del ILV que trabajó con los arakmbut en Puerto Luz durante la década de 1970 produjo una ortografía y alfabeto que es considerado como una curiosidad en San José, ya que representa un dialecto perteneciente a una sola comunidad y lo asocian con la fracasada escuela bilingüe. El desarrollo de un sistema escrito que cubra las necesidades de los jóvenes de la escuela y de otros miembros de la comunidad es en realidad una labor muy compleja. Esta labor se ve agravada por el hecho de que dicho sistema debe conciliar diferencias entre los distintos dialectos, las cuales son a su vez expresiones tangibles de profundas diferencias políticas y rivalidades entre las comunidades harakmbut. Las ortografías y los sistemas escritos son predominantemente productos culturales y políticos. Tal y como lo señala Heath, «la escritura, como cualquier otro sistema de comunicación, se encuentra organizada en cada sociedad de una manera específica a cada cultura, y de acuerdo con ciertas normas de interpretación» (citado en Battiste 1987: 109).

Aquellos que transcriben un lenguaje oral deben realizar una serie de preguntas en cada paso. Primero cabe preguntarse qué tipo de transcripción se va a producir, lo cual depende principalmente del propósito que esta ha de cumplir. En el caso de los arakmbut, el problema del grupo al cual debe estar dirigida dicha transcripción ha sido resuelto por los mismos estudiantes: al transcribir las grabaciones en la lengua vernácula se limita la audiencia a los hablantes de la lengua harakmbut y a algunos pocos especialistas. Queda entonces el problema de si los textos transcritos deben ser un *aide-memoire* que apoye el aprendizaje de las tradiciones orales o si deben reemplazar al maestro/ejecutante.

Sánchez-Parga (1988) llevó a cabo un estudio de las formas de memorización encontradas en la tradición oral quechua, y las comparó con las prácticas formales de la escuela. Encontró que, en el lenguaje oral, el carácter polisémico de las palabras invita a una reinterpretación y reconstrucción, en lugar de exigir una memorización fiel y precisa. Por el contrario, la escuela exige una forma de memorización mecánica y fiel que excluye la creatividad, ya que el margen de modificación del texto es muy pequeño y el significado de los términos se halla rígidamente definido. En consecuencia, el texto escrito representa un nuevo modo de transmisión del conocimiento a la vez que un nuevo modo de memorización. Estos dos modos se hallan en competencia con el modo indígena.

Los jóvenes arakmbut piensan que las grabaciones les pueden ayudar a superar sus problemas de aprendizaje permitiéndoles recapturar ese potencial. Un hombre joven que grabó un *chindign* se movía continuamente entre la grabación y el anciano pidiéndole explicaciones y aclaraciones de una manera interactiva. En otras palabras, la grabación no se convirtió en un sustituto del anciano, y lo que se puede haber perdido de la representación en términos de contexto y «atmósfera» se introduce cada vez que el anciano realiza otra representación.

Sin embargo, la situación cambia si la grabación o la transcripción se convierte en la única fuente del *chindign*. El traductor debe tener entonces en cuenta la representación, aquellos aspectos paralingüísticos no verbales que se pierden en la grabación y que no pueden ser traducidos (Finnegan 1992). La narración también incluye los gestos, las pausas, la participación de la audiencia, las intervenciones, el sonido de fondo de *toto* (malos espíritus) aproximándose y el susurro del viento en el bambú. La repetición es una técnica importante en la narración de los mitos arakmbut, a pesar de que algunos traductores con los cuales he trabajado insisten en que el narrador «está solamente repitiendo la misma cosa». Como resultado, el mito o el canto escrito es solamente una pequeña fracción de la representación oral original, y puede llegar a ser más corto y resumido todavía cuando la traducción se lleva a cabo de la narración oral harakmbut a otro lenguaje escrito.

En su trabajo realizado con los pueblos quechua, Hornberger (1994a) concluye que la escuela debe estar apoyada por la comunidad para que pueda contribuir en el mantenimiento de la lengua. La escuela promueve solamente un tipo de práctica escrita, y el pretender que una escuela enseñe una lengua «en su totalidad» (Jolly 1995) es ignorar la variedad de prácticas comunicativas orales y escritas que existen fuera e independientemente de la escuela. Observando más allá de la escuela, Hornberger ha encontrado prácticas escritas quechua que son espontáneas y que han surgido con objetivos propios, y dan poder y capacidad para tomar decisiones propias acerca del papel que jugará la escritura quechua en el futuro. Las diferentes prácticas letradas surgen a partir de distintos contextos sociales, culturales y políticos, y la escuela es solamente uno de ellos (ver Hornberger 1994b y 1996, Kulick y Stroud 1993, Besnier 1993, Verhoeven 1994). En las escuelas en las cuales la educación formal es reconocida como solamente una de las prácticas posibles para alfabetizar, la gente puede decidir por sí misma cómo puede dicha escuela contribuir al fortalecimiento de su lengua.

Conclusión: pros y contras de la educación bilingüe para los arakmbut

Siendo numéricamente un grupo pequeño y muy diverso étnicamente, los pueblos de habla harakmbut presentan una situación particular en la cual cada comunidad debe ser considerada de acuerdo con sus relaciones sociales e históricas con la sociedad nacional y la educación formal. En San José existía una clara oposición al uso de la lengua materna escrita en la escuela. Asumiendo que un proyecto tal tuviera una gran acogida, la producción de materiales de alfabetización, materiales escolares y de post-alfabetización para un número tan pequeño de personas sería una tarea costosa y de mucho esfuerzo, a menos que se realizara con materiales producidos localmente.

Aquí hemos desafiado la creencia generalizada dentro de la comunidad de San José de que la lengua harakmbut no se encuentra en peligro de desaparición. La invasión de los hablantes de la lengua hispana está reduciendo el espacio físico en el cual se usa el harakmbut, al igual que las oportunidades sociales de representaciones colectivas de mitos y cantos. A medida que las familias arakmbut emplean trabajadores no harakmbut, el castellano se convierte en la lengua de trabajo. Igualmente, la combinación de la disminución en la cacería y la pérdida de la biodiversidad en la agricultura realizada por la mujer ponen en peligro las tradiciones orales arakmbut, que se encuentran basadas en el conocimiento ecológico. En resumen, el efecto es el de un debilitamiento en las relaciones arakmbut con los espíritus, ya que el mantenerlas depende de la representación regular, comunal y participativa de los mitos y de los cantos. Además, sin el significado adquirido de la experiencia propia vivida con el monte y el río, los cantos de curación (*chindign*) se convierten en puras palabras sin ningún poder proveniente del mundo de los espíritus que los hagan realmente efectivos.

La oposición del pueblo de San José hacia una alfabetización en la lengua materna se basa en la asociación que ellos hacen de dicha enseñanza con la escuela, donde el autoritarismo y las prácticas institucionalizadas basadas en epistemologías hegemónicas degradan los valores y las prácticas arakmbut. Debido a su propia experiencia no perciben una necesidad real de ser diestros en la escritura de su propia lengua. Además, los procesos que implican establecer y mantener un sistema escrito para un lenguaje oral se complican por el hecho de que deben ser útiles y servir a toda la comunidad, y no solamente a los maestros y niños en edad escolar. La aprobación social depende entonces de su utilidad reconocida dentro de la sociedad. Tal y como lo demuestra la interrupción del uso del sistema escrito desarrollado

por el ILV durante las décadas de 1960 y 1970, una educación bilingüe basada específicamente en la escuela no tiene que ser necesariamente adoptada y apoyada por la comunidad. Fishman (1985: 374) es explícito en este punto:

En ninguna parte del mundo han tenido éxito los programas para mantener, revivir o revitalizar una lengua en los cuales el énfasis principal haya sido puesto en la escuela en lugar de en otros procesos sociales de mayor importancia [...] la escuela tendría un papel muy importante en el proceso de mantenimiento de una lengua, pero solamente si sirviera a una comunidad vibrante y determinada.

Sin embargo, algunas personas que han recibido más educación perciben la escritura como un medio para salvar las tradiciones orales arakmbut. El acceso al conocimiento debe entonces democratizarse si se quiere tener una forma escrita de la lengua, lo cual ocasionaría el debilitamiento del estatus y del poder de otros miembros de la comunidad. De esta manera, los *chindign* escritos presuponen un cambio en la práctica cultural.

La epistemología y la ontología arakmbut están siendo atacadas desde muchas direcciones. Es así como la introducción de la escuela intercultural bilingüe puede empeorar la situación. En realidad, el desarrollo de una forma de lengua escrita con el fin de almacenar diferentes registros, géneros y prácticas comunicativas, es en sí mismo una amenaza potencial a la ontología y la visión del mundo arakmbut. En efecto, dicha lengua escrita desafía las tres formas de mensajes que son fundamentales para la educación indígena: el conocimiento oral, la transmisión oral del conocimiento, y la realización de lo anterior a través de las relaciones establecidas con el mundo espiritual.

La gente de San José ha estado sujeta a enormes fuerzas de cambio a lo largo de las décadas pasadas y su visión sobre la escolarización en lengua harakmbut no es estática. Este artículo ha enfatizado la necesidad de un análisis detallado de los usos y valores de sus lenguas con el propósito de comprender y responder a sus cambiantes necesidades lingüísticas y educativas. Asimismo, resalta la ausencia de una única respuesta por la comunidad y enfatiza la diversidad y complejidad de usos y valores. La ambigüedad de los arakmbut de San José hacia una educación escolar bilingüe sugiere una reconceptualización de la educación bilingüe. Bajo ese nuevo concepto, «bilingüe» no significa necesariamente «bialfabetizado». Como escribió Wölck (1989: 45): «El uso de la lengua materna dentro de la educación bilingüe es un derecho que no se puede negar, pero esto no implica que tenga que

implementarse con una función escrita, especialmente si no se halla suficientemente unificada, codificada y elaborada». Para los arakmbut, y para muchos otros pueblos indígenas, una educación bilingüe que sea a la vez escolar y bialfabetizada no es la única posibilidad.

Bibliografía

Aikman, S.

- 2003 «Comunicación para el autodesarrollo», en Huertas, B. y A García Altamirano (eds.). *Los pueblos indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y conyuntura*. IWGIA, Copenhagen. 374-382.
- 1999a *Intercultural Education and Literacy*. Amdsterdam: John Benjamins.
- 1999b «Sustaining Indigenous Languages in Southeastern Peru», en *Bilingual Education and Bilingualism*. 2 (3): 198-213.

Ames, P.

- 2003 «Multigrade Schools in Context: Literacy in the School, the Home and the Community». Ph.D. Dissertation, Institute of Education, University of London.
- 1999a «Mejorando la escuela rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú». Documento de Trabajo 96. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1999b «Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas». Documento de Trabajo 102. Lima: Instituto de Estudio Peruanos.

Baker, C.

- 1988 *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters 35. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- 1993 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters 95. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Battiste, M.

- 1987 «Mi'kmaq Linguistic Integrity: A Case Study of Mi'kmawey School», en Barman, J.; Y. Hébert y D. McCaskill (eds.). *Indian Education in Canada*. Vol 2: The Challenge. Vancouver: University of British Columbia Press. 107-125.

Besnier, N.

- 1993 «Literacy and Feelings: The Encoding of Affect in Nukulaelae», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 62-86.

Coronel-Molina, S.

- 1999 «Functional Domains of the Quechua Language in Peru: Issues of Status Planning», en *Bilingual Education and Bilingualism*. 2 (3): 166-180.

Cummins, J. y M. Swain

1986 *Bilingualism in Education. Applied Linguistics and Language Study.* London: Longmans.

Davies, P.

1981 «The Benefits of Bilingual Education», en Larson, M. y P. Davies (eds.). *Bilingual Education: An Experience in Peruvian Amazonia.* Dallas: Summer Institute of Linguistics. 235-254.

Finnegan R.

1992 *Oral Traditions and the Verbal Arts: A Guide to Research Practices.* London: Routledge.

Fishman, J.

1990 «What is Reversing Language Shift (RLS) and How can it Succeed?», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development.* 11 (1 y 2): 5-36.

1985 *The Rise and Fall of the Ethnic Revival.* Berlin: Mouton.

Freeland, J.

2003 «Intercultural-Bilingual Education for an Interethnic-Plurilingual Society? The Case of Nicaragua's Caribbean Coast», en *Comparative Education.* 39 (2): 239-260.

García, O. y R. Otheguy

1995 «The Bilingual Education of Cuban-American Children in Dade County's Ethnic Schools», en García, O. y C. Baker (eds.). *Policy and Practice in Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters. 93-102.

Godenzi, J.C.

1997 «Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía», en Calvo Pérez, J. y J.C. Godenzi (eds.). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España.* Cusco: CBC.

Gray, A.

2002a *Los arakmbut: mitología, espiritualidad e historia.* Lima: El Programa de los Pueblos de los Bosques/IWGIA.

2002b. *El último shaman: cambio en una comunidad amazónica.* Lima: El Programa de los Pueblos de los Bosques/IWGIA.

2002c. *Derechos indígenas y desarrollo: autodeterminación en una comunidad amazónica.* Lima: El Programa de los Pueblos de los Bosques/IWGIA.

Green B.

- 1993 «Literacy Studies and Curriculum Theorizing: Or The Insistence of the Letter», en Green, B. (ed.). *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*, London: Falmer Press. 195-225.

Heath, S.B.

- 1983 *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* Cambridge: Cambridge University Press.

Hornberger, N.

- 1996 «Indigenous Literacies in the Americas», en Hornberger, N. (ed.). *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlin: Mouton de Gruyter. 3-11.
- 1994a «Continua of Bilinguality: Quechua Literacy and Empowerment in Peru», en Verhoeven, L. (ed.). *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins. 237-256.
- 1994b «Literacy and Language Planning», en *Language and Education*. 8 (1 y 2): 75-86.
- 1989 «Continua of Bilinguality», en *Review of Educational Research*. 59(3): 271-296.

Huertas, B. y A. García Altamirano (eds.)

- 2003 *Los pueblos indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y conyuntura*. Copenhagen: IWGIA.

Jolly, L.

- 1995 «Waving a Tattered Banner? Aboriginal Language Revitalisation», en *The Aboriginal Child at School*, 23(3):1-19.

Kulick, D. y C. Stroud

- 1993 «Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinean Village», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 30-61.

Lankshear, C.

- 1993 «Curriculum as Literacy: Reading and Writing in 'New Times'», en Green, B. (ed.). *The Insistence of the Letter: Literacy Studies and Curriculum Theorizing*. London: Falmer Press. 154-175.

Leap, W.L.

- 1991 «Pathways and Barriers to Indian Language Literacy-Building on the Northern Ute Reservation», en *Anthropology and Education Quarterly*. 22: 21-41.

May, S.

- 2001 *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Harlow: Pearson Education Limited.

May, S. y S. Aikman

- 2003 «Indigenous Education: Addressing Current Issues and Developments», en *Comparative Education*. 39(2):139-145.

Ministerio de Educación

- 2000 *Programa Curricular del Primer Ciclo de Educación Primaria de Menores*. Lima: Ministerio de Educación.

Moore, T.

- 2003 «La etnografía tradicional arakmbut y la minería aurífera», en Huertas, B. y A. García Altamirano (eds.). *Los pueblos indígenas de Madre de Dios. Historia, etnografía y conyuntura*. Copenhagen: IWGIA.

Mülhausler, P.

- 1996 *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. London: Routledge.

Paulston C.B.

- 1992 *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Multilingual Matters 84. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Pozzi-Escot, I.

- 1998 *El multilingüismo en el Perú*. Cusco: CBC/PROEIB.

Sánchez-Parga, J.

- 1988 «Formas de la memoria: tradición oral y escolarización», en *Pueblos indígenas y educación*. 6: 85-114.

Seymour-Smith, C.

- 1987 «Saber y poder: educación tradicional y educación bilingüe», en *Cultural Survival Quarterly/CIPA*. 6: 11-15.

Snow, C.E.

- 1990 «Rationale for Native Language Instruction», en Padilla, A.; H. Fiarchild y C. Valadez (eds.). *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park: Sage. 60-75.

Skutnab-Kangas, T.

- 2000 *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Street, B.V.

- 1994 «Cross-Cultural Perspectives on Literacy», en Verhoeven, L. (ed.). *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins. 95-112.
- 1993 «Introduction: The New Literacy Studies», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-21.
- 1984 *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trapnell, L.

- 2003 «Some Key Issues in Intercultural Bilingual Education Teacher Training Programmes – as Seen from a Teacher Training Programme in the Peruvian Amazon Basin», en *Comparative Education*. 39 (2):165-184.

Verhoeven, L.

- 1994 «Linguistic Diversity and Literacy Development», en Verhoeven, L. (ed.). *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins. 199-220.

Wölck, W.

- 1989 «El reto de la educación bilingüe», en Ballon, E. y R. Cerrón-Palomino (eds.). *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú*. Lima CONCYTEC/GTZ. 35-50.

Zimmerman, K.

- 1997 «Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios», en Calvo Pérez, J. y J.C. Godenzzi (eds.). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cusco: CBC. 19-30.

Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú

Virginia Zavala

Introducción

Sabemos que a lo largo de la historia el objetivo de muchas campañas de alfabetización no ha sido alfabetizar solo para que los alfabetizandos aprendan a codificar y decodificar símbolos gráficos, sino para obtener su-puestos cambios en los sistemas de creencias de los individuos y así contri-buir a grandes transformaciones sociales (Arnové y Graff 2001). Por esta razón, los deseos de salir del analfabetismo han estado saturados de todo un discurso que articula áreas del conocimiento y distintos tipos de prácticas sociales. Se trata de una historia de connotaciones que está plagada de metáforas y de palabras asociadas con ella, como «ignorancia», «progreso», «opresión», «incapacidad», «enfermedad», «incultura», «sufrimiento», «invali-dez» e «integración nacional». Algunas frases recogidas de la prensa nacional muestran claramente estas «palabras claves» del discurso de la alfabetiza-ción, y confirman así que no se trata de un término neutral, sino de uno asociado con diversas ideologías que a su vez pretenden conducir a cambios desde intereses dominantes. Así, por ejemplo, mientras que el analfabetismo es visto como «un estado de degradación cultural», «un mal crónico», «un flagelo» y «un submundo», la alfabetización es considerada «una de las más importan-tes acciones revolucionarias», «una nueva y antes desconocida luz que ilumina la vida de la gente», «un enérgico y frontal ataque contra la ignorancia» y «un arma para tomar conciencia de las raíces históricas de los pueblos». La dicoto-mía que se establece entre ambos estados (alfabetizado *versus* analfabeto) no hace sino revelar intereses sociales, políticos, económicos y culturales que van más allá del simple aspecto técnico de la alfabetización.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por los valores que subyacen a estos discursos, por el conjunto de prácticas que se han utilizado para alfabe-tizar en el Perú, por el concepto de alfabetización que ha guiado los esfuerzos de los programas, por la manera en que las políticas de alfabetización

posicionan a los alfabetizadores y a los alfabetizandos, y por los objetivos y los resultados que esperan.

Sobre la base de estas inquietudes, este ensayo trata sobre la alfabetización como un ámbito discursivo que se despliega a través de prácticas concretas de pensamiento y de acción. Pensar la alfabetización en términos de un discurso producido históricamente crea la posibilidad de «mantenerse desligado de él, suspendiendo su cercanía, para analizar el contexto teórico y práctico con que ha estado asociado» (Foucault 1977: 3). Es decir, nos permite individualizar la «alfabetización» como espacio cultural hegemónico y nos abre la posibilidad de separarnos de ella para percibirla de otro modo y para empezar a pensar en futuros cambios.

En este trabajo, centraré mi análisis en el Programa Nacional de Alfabetización (PNA) que se implementa en la actualidad en el Perú. Para tal fin, he recurrido a diversas fuentes: documentos escritos, entrevistas a directores del programa, miembros del equipo técnico nacional (ET), coordinadores de las Instituciones Promotoras de Alfabetización (IPA), informes de los alfabetizadores sobre las sesiones de aprendizaje con los alfabetizandos.

1. Punto de partida

Comenzaré proponiendo una diferenciación entre *literacidad* y *alfabetización* o *lectoescritura*. No son términos intercambiables sino que, más bien, ambos articulan significados fundamentalmente distintos, ya que mientras el término *alfabetización* suele limitar su significado al aspecto mecánico y técnico de codificación y descodificación de símbolos gráficos en el ámbito educativo,¹ la *literacidad* hace referencia a la práctica social de lo letrado en cualquier contexto sociocultural.

Sobre el primer punto referido a la alfabetización (aspecto técnico), es necesario sostener que, si bien el término *literacidad* presupone una tecnología que tiene que ser aprendida, este concepto enmarca la dimensión tecnológica en prácticas sociales localizadas que derivan sus significados de los contextos socioculturales de los cuales son parte. Es decir, la tecnología de la escritura siempre se lleva a cabo dentro de usos específicos que se dan en contextos particulares, y son estos usos y estos contextos los que finalmente otorgan un significado a esa tecnología. Sobre el segundo punto (restringido

¹ Así, alfabetización se define como «la acción y efecto de alfabetizar» (Casares 1981) y alfabetizar, como «enseñar el alfabeto a alguien» (Moliner 1997).

al ámbito educativo), habría que distinguir entre *escolarización* y *literacidad* y no considerarlos sinónimos. Aunque en países como el nuestro es difícil deslindar esos dos fenómenos, numerosos trabajos etnográficos han comprobado que tanto adultos como niños se alfabetizan en una variedad de sistemas de escritura y a través de experiencias de aprendizaje diversas. Por lo tanto, el contexto educativo no es el único lugar donde la gente desarrolla sus habilidades de lectura y escritura.

En resumen, las desventajas del vocablo *alfabetización* (y de otros como *analfabeto* y *analfabetismo*) se derivan de su tecnicismo y de la identificación que se establece con la instrucción formal. Pero además, otra desventaja se deriva de la carga semántica con la que están asociados los términos arriba mencionados. Así, *analfabetismo* se vincula con «incultura» y «atraso» de un país (Casares 1981, Moliner 1997), y *analfabeto* con alguien «ignorante» y «sin cultura» (Moliner 1997, Real Academia de la Lengua Española 1992). Debido a un sinnúmero de estrategias de poder y de complejas relaciones ideológicas que desde una posición etnocéntrica buscan discriminar a diversos sectores sociales, la tecnología que implica aprender a leer y escribir se asocia descontextualizadamente con «conocimiento» e «inteligencia», por un lado, y «progreso social», por otro.

Por el contrario, el término *literacidad* se desliga de esta asociación concebida como «verdad», y asume el componente ideológico de la lectoescritura como algo que siempre está presente pero que depende del uso contextual que se le dé a esta. Desde esta nueva mirada, la perspectiva entonces es otra: la *literacidad* no se asocia incuestionablemente solo con un tipo de creencia, sino que se concibe como permanentemente ideológica porque se desarrolla de diferentes formas de acuerdo con valores y creencias diversas. A partir de esta idea podemos hablar ahora de un modelo ideológico de la *literacidad* (Street 1993, Zavala 2002, Barton y Hamilton 1998, Gee 1996).

Por lo tanto, la *literacidad* constituye una práctica social que siempre está inmersa en principios epistemológicos construidos socialmente. Aunque se afirme que la *literacidad* es una habilidad puramente técnica, esta habilidad se enmarca en *versiones particulares de la literacidad* que son SIEMPRE ideológicas. Y es que las formas en que la gente se acerca a la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones que se encuentran relacionadas con el conocimiento y la identidad; en visiones específicas del mundo y en un deseo de que una visión de la *literacidad* domine sobre otra. Así, por ejemplo, la forma en que los maestros (o los facilitadores) y sus estudiantes interactúan es ya de por sí una práctica social que afecta la manera en que la *literacidad* es aprendida y las ideas que sobre ella se internalizan. Es preci-

samente por esta razón que no es válido decir que la literacidad puede darse neutralmente y que sus efectos sociales se experimentan después. Practicar la literacidad es siempre un acto social que se desarrolla dentro de una variedad de creencias o —en términos más simples— dentro de *formas de desarrollar la literacidad*.

Si partimos de la literacidad como una práctica social, dicotomías simplistas como las de letrado *versus* iletrado son realmente incapaces de abarcar la totalidad de prácticas culturales de las personas, que pueden englobar desde la «lectura» de una señal de tránsito o la escritura de una nota para recordar algo a alguien, hasta la interpretación de una obra literaria canónica o la escritura de un ensayo académico (Wagner 1995). Es por esto que cuando pensamos en la literacidad debemos dejar de lado las categorías abstractas y concebirla en términos de comportamiento, de usos concretos y de prácticas siempre inscritas en el conflicto social. Además, aunque el número de iletrados continúa disminuyendo debido al aumento de la escuela primaria y a los programas de educación de adultos, igual es probable que esta nueva situación produzca un buen número de «letrados de nivel bajo» que será difícil clasificar dentro de una dicotomía de letrados *versus* iletrados. En otras palabras, los «iletrados puros» de antaño serán reemplazados por estos nuevos letrados cuyas prácticas con la palabra escrita no corresponderán con los ideales de la alfabetización oficial.

Como la literacidad está construida socialmente, las sociedades la están continuamente redefiniendo, y las definiciones de lo que significa ser letrado siempre están cambiando. Sin embargo, como veremos a lo largo de este estudio, los que planifican la alfabetización definen lo que cuenta como tal y al hacerlo «invisibilizan» todo lo que no cabe en esa definición. En realidad, se trata de intereses que buscan fijar la alfabetización en formas particulares. Por lo tanto, detrás de la «naturalización» de la enseñanza de la alfabetización se filtran presiones ideológicas y estereotipos políticos que la «inventan» de una manera específica que sirve, en última instancia, para legitimar dispositivos coloniales y visiones jerárquicas y autoritarias del Estado y de la sociedad. Conscientes de esto, entonces, solo nos queda preguntarnos lo siguiente: ¿qué ideologías legitiman actualmente la alfabetización en el Perú?

² Visité el PNA durante el año 2002 para recoger datos para este trabajo. Durante ese

2. *El Programa Nacional de Alfabetización*

En su intento de ser coherente con un enfoque participativo que busca que el alfabetizando sea «protagonista de su propio desarrollo», el Programa Nacional de Alfabetización² trabaja sobre la base de los Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GAD), los cuales se organizan para realizar actividades sociales o económicas con base productiva y funcionan como expresión orgánica de la comunidad. Trabajando en el proyecto productivo, los que forman parte del GAD dinamizan a toda la población con el objetivo de transformar su realidad. Lo que se pretende es que, a partir de un cuestionamiento de la situación de vida, se genere un conflicto en los participantes para que ellos puedan producir un cambio: *se dan posibilidades de pensar, a partir de la alfabetización, cómo la población puede salir de su situación de pobreza, de mejorar sus condiciones de vida, de hacer que la población pueda ejercer sus derechos.*³ Estos cambios se realizan a través de un proceso de «activación psicológica», en el cual los alfabetizandos reflexionan y toman conciencia de lo que es su vida a partir de su situación *de rutina, deterioro, pobreza y exclusión.*

Entonces, la actividad social o económica con base productiva constituye la situación de aprendizaje sobre la cual se desarrollan otros aprendizajes. El conjunto de los aprendizajes que se desarrollan alrededor del proyecto productivo forma un proyecto de desarrollo humano integral:

El proyecto integral es una acción o un conjunto de acciones, fundamentalmente de base económica-productiva, que al ser ejecutados generan diversos aprendizajes, que incluyen la lectoescritura y se convierten por lo tanto en proyectos integrales orientados al desarrollo del grupo, sus familias y sus comunidades (Promudeh 2001: 13).

La lectoescritura es, por lo tanto, un aprendizaje más del conjunto de aprendizajes que implica el proyecto de desarrollo humano integral, cuyo objetivo no solo es ampliar los ingresos familiares sino también «aprender a

tiempo, existían discrepancias en relación con la propuesta entre los miembros del equipo técnico nacional porque algunos defendían más el método de la palabra generadora de Freire, y otros optaban por la propuesta de las tres fases proveniente de una organización denominada REFLECT ACTION. Como sucede con las políticas del sector público, la alfabetización en el Perú está pasando por constantes cambios. Sin embargo, se trata sobre todo de cambios superficiales en el nivel de términos y no en el nivel de discursos.

³ De aquí en adelante, las frases que aparecen en cursivas corresponderán a las entrevistas realizadas a los miembros del equipo técnico del Programa Nacional de Alfabetización.

ser (identidad personal y cultural, etc.), saber (derechos organización, cuidado de la salud, nutrición, aprender, leer, escribir, matematizar, etc.), saber hacer (mejorar técnicas de producción, gestionar sus actividades, etc.), y saber convivir (relaciones democráticas entre mujeres y varones, entre autoridades e integrantes de la comunidad, entre la comunidad y la localidad, etc)» (Promudeh 2001: 14). Se trata, en realidad, de todo un conjunto de cambios que el alfabetizando debería ir adquiriendo conforme va aprendiendo a leer y escribir.

Este programa propone alfabetizar en tres fases durante un período de diez meses.⁴ La primera es la conocida con el término de posicionamiento. Esta fase, en la que se constituye el GAD como tal, es una fase de involucramiento previa a la alfabetización, donde las personas «aprenden» todo lo referido a la organización, la convivencia y las relaciones humanas. A partir de las ideas de Paulo Freire, esta fase se organiza en torno del desarrollo de la autoestima y la identidad, y se pasa de la reflexión del YO a la reflexión del SOMOS como base para la formación de una identidad grupal.

Una vez que «el GAD está activado y dispuesto a emprender un proceso de cambio como grupo humano» (Promudeh 2001: 12), se desarrolla la fase de proyección dentro de dos momentos importantes: el autodiagnóstico de las situaciones de vida de los participantes y la elaboración del proyecto integral de naturaleza socioeconómica. Se trata de la organización de un nuevo proyecto de vida que parte del análisis y la comprensión de sus actuales condiciones de vida. Por último, en la fase de desarrollo, se ejecuta el desarrollo del proyecto elegido sobre la base de un proyecto comunal que genere ingresos propios.

En los siguientes acápites, discutiré cómo el Programa Nacional de Alfabetización crea no solo una subjetividad del alfabetizado que se construye sobre valores impuestos por intereses hegemónicos, sino también una representación de la literacidad que es parcial y que no corresponde con una perspectiva social de la misma.

⁴ La duración de dicho período ha variado mucho. Mientras que antes se alfabetizaba en un año, ahora se trabaja en diez meses por falta de presupuesto.

3. *Discusión: literacidad y desarrollo*

3.1 *¿Qué desarrollo?*

De acuerdo con lo propuesto en un documento de trabajo del PNA, «El promotor debe orientar a los participantes para que reflexionen sus situaciones de vida individual, familiar y comunal y se tracen un proyecto de vida superior que signifique mejorar sus actividades económicas y sociales» (Promudeh 2001: 20). De esta manera, la alfabetización no significa solamente aprender a leer y escribir para adquirir «conocimientos generales», sino que además debe «conducir... a la capacitación para el trabajo, el aumento de la productividad, la mayor participación en la vida social y una comprensión ampliada del mundo circundante a fin de potenciar el mundo cultural al cual pertenece» (Promudeh 2001: 41). Es decir, dentro de esta perspectiva, la alfabetización está necesariamente enmarcada en un proceso de cambio: aprender a leer y escribir implica dejar atrás la situación actual para pasar a «ser otro» a partir de los nuevos aprendizajes adquiridos. Se trata de ingresar a un mundo «más desarrollado» que parece implicar «formas de ser» y «formas de vivir» claramente definidas por el PNA.

Sabemos que la categoría de «desarrollo» ha sido entendida de diferentes maneras. De acuerdo con Escobar (1998: 29), la visión conservadora sobre el desarrollo constituye «un nuevo campo del pensamiento y de la experiencia» que ve al mundo subdesarrollado como pobreza y atraso compuesto de sujetos necesitados y oprimidos «por su propia obstinación, carentes de iniciativa y de tradiciones». En efecto, a partir de este discurso desarrollista tradicional, se ha inventado una «verdadera subjetividad subdesarrollada» compuesta de rasgos como la impotencia, la pasividad, la pobreza, la ignorancia, y el analfabetismo. Para los discursos oficiales, dentro de este discurso el analfabetismo es un rasgo constitutivo del subdesarrollo y la alfabetización un escalón hacia una sociedad «distinta» que —como mencioné anteriormente— involucra cambios específicos.

La propuesta del PNA en relación con el papel que tiene que cumplir el GAD como protagonista de su propio desarrollo parece ir en contra de una concepción más tradicional de desarrollo, donde la gente carece de protagonismo y de iniciativa, y está a la espera de una mano occidental que le solucione todos sus problemas. Sin embargo, si bien el programa enfatiza la agencia de los alfabetizandos para decidir colectivamente cómo ingresar a «una vida superior», la propuesta de las tres fases se acerca a una visión estricta y reducida de desarrollo, donde este está asociado al crecimiento del produc-

to nacional bruto, al aumento de las rentas personales, a la industrialización, a los avances tecnológicos y a la modernización social (Sen 2000: 19):

El proyecto productivo debería ser una pequeña empresa que genere ingresos, que está abierta al mercado y hacia la comercialización. Esto es desarrollo. El proyecto contribuye a mejorar las condiciones de vida y además es un elemento articulador para lograr una serie de aprendizajes.

En contraposición a esta visión, hay otra concepción de desarrollo que lo identifica, más bien, con la expansión de la libertad. De acuerdo con esta, el desarrollo consistiría en la eliminación de controles sociales «que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada» (Sen 2000: 17). Se trataría, entonces, de eliminar las principales fuentes de privación de libertad: «la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos» (Sen 2000: 20). En relación con esta línea de pensamiento, el progreso tendría que evaluarse principalmente en función del aumento de las libertades de los individuos, y de su libre agencia para participar políticamente y para recibir una educación y un servicio de salud con calidad.

Se podría argumentar que la formulación del proyecto productivo como parte del PNA y sus consecuentes intercambios económicos sí podrían promover la expansión de las libertades del individuo. Como ocurre en muchos lugares del mundo, la denegación del acceso a los mercados de productos es una de las privaciones que sufren muchos campesinos a causa de los sistemas y restricciones tradicionales. No obstante, lo cierto es que el proyecto productivo por sí mismo no genera desarrollo si es que no se piensa en las libertades fundamentales que este puede ayudar a alcanzar. Como afirma Sen, no es suficiente fijarse como fin último la maximización de la renta o la riqueza, ya que el crecimiento económico no es un fin en sí mismo. Debido a que la utilidad de la riqueza reside en las cosas que nos permite hacer, es necesario examinar e investigar los fines y los medios del desarrollo para comprender mejor el proceso de este. Después de todo, de lo que se trata es de mejorar la vida de las personas en función de las libertades que estas pueden tener a su disposición.⁵

⁵ Inclusive los miembros del Equipo Técnico Nacional son críticos al respecto y afirman que «aún no se tiene en claro cuál es el objetivo de un proyecto productivo».

A pesar de que el PNA sostiene que su intención es promover un «desarrollo local», este no parece entenderse como un autodesarrollo que surge desde dentro de la misma comunidad y desde donde se articulan diferentes conocimientos y saberes, sino como uno que se asemeja más al neoliberal capitalista traído de fuera que alberga un fin homogeneizante. Como lo presenta Aikman (2001), el discurso del autodesarrollo indígena, por ejemplo, coloca la lucha no solo en el dominio de la producción y de la economía sino también en el dominio de los significados: se trata de un desarrollo que se basa en principios sociales, culturales y políticos, que rescata el conocimiento y la práctica indígena y que reta el discurso hegemónico y las prácticas del desarrollo económico neoliberal.

Pero el PNA no solo afirma que su intención es promover un «desarrollo local», sino que el proyecto integral con base en el proyecto productivo debe ser «un medio para afirmar la identidad», «profundizando el conocimiento de las costumbres y tradiciones, y sobre esa base, realizar una interacción equilibrada con las costumbres y tradiciones en los espacios extracomunales» (Promudeh 2001: 13). Además, mientras se ejecuta el proyecto productivo, la relación con las instituciones *debe ser intercultural, es decir, de diálogo y aceptación mutua de la existencia de conocimientos diferentes y de la necesidad de asumir unos u otros elementos culturales para mejorar juntos a partir del reconocimiento de la diversidad cultural.*

No obstante, los aprendizajes que el PNA formula en función del desarrollo entran en contradicción con las nociones de identidad, diálogo intercultural y rescate de lo local provenientes de un nivel discursivo. Por lo general, lo que sucede en la práctica es que se imponen moldes traídos de fuera sobre diversos temas como son, por ejemplo, la unidad familiar y la toma de decisiones por parte de la comunidad.⁶ Se crea una subjetividad donde los

⁶ Esto puede verse en los siguientes extractos que provienen de informes que enviaron las IPAS al PNA sobre las sesiones de aprendizaje: 1) «los participantes del GAD 'Santa Rosa' aprenden a tomar decisiones sobre sus responsabilidades, ya otros años no lo hacía. Ellos acordaban cualquier cosa pero no se decidían pero ahora viniendo al GAD aprendieron a tomar decisiones», 2) «La unidad familiar es indispensable para vivir mejor. En este cuadro representamos a una familia bien unida a padres y a hijos y los participantes del GAD observan mediante este gráfico que con una familia unida se vive mejor». Quisiera añadir que en el cuadro que se presenta a los alfabetizandos sobre la unidad familiar los padres están ayudando a sus hijos en las tareas, como si ese aspecto fuera el que definiría «neutralmente» el concepto que se quiere transmitir o, más específicamente, como si no ayudar a los hijos con las tareas significara no contar con una unidad familiar. Está claro que no se trata de un respeto por formas culturales locales sino de una imposición de moldes externos sobre valores específicos que están asociados a «desarrollo».

individuos deben contar con el perfil concebido por el PNA. En el caso de los dos aspectos mencionados anteriormente, el PNA tiene un concepto claro sobre lo que significa una «familia unida» y lo que significa también «una comunidad que sabe tomar decisiones».

Como puede intuirse a estas alturas, el concepto de desarrollo tampoco es universal ni neutral y se construye ideológicamente de acuerdo con intereses específicos. Ya he anotado que las concepciones tradicionales de desarrollo están siendo rechazadas porque reflejan ideologías dominantes que funcionan dentro de construcciones sociales particulares. Por eso, cuando hablamos de desarrollo tenemos que preguntarnos ¿qué desarrollo? ¿de quién? y ¿para quién? porque no hay solo uno sino una variedad de ellos. Así, por ejemplo, el Estado, la iglesia y las ONG pueden manejar diferentes concepciones de desarrollo que a su vez no corresponden con las aproximaciones que tienen las propias comunidades hacia el fenómeno.

3.2 ¿Qué literacidad?

Ahora bien, sobre la base de toda esta información, es necesario preguntarnos por lo que se lee y se escribe mientras se elabora y se implementa el proyecto productivo dentro del PNA. Sabemos que la lectura y la escritura forman parte de los aprendizajes integrales que alimentan el proyecto productivo, pero no sabemos todavía cómo se articulan con este y cuál es la función que se les otorga dentro del conjunto del proyecto. En esta sección analizaré el papel que cumple la literacidad en cada una de las fases y —a partir de esto— intentaré visibilizar cuál es el concepto de literacidad que subyace a todo el programa.

Luego de que en la fase de posicionamiento los alfabetizandos aprenden a escribir básicamente sus nombres, durante la etapa de proyección los textos de lectura y escritura se producen con «las palabras que descubren y escriben los participantes a lo largo del análisis que van haciendo acerca de su propia realidad personal y social» (Promudeh 2001: 3). Los miembros del ETN⁷ argumentaron que la idea es producir *párrafos de vivencias, cosas que han sucedido y que se están resumiendo en esos párrafos. Una especie de composiciones pequeñas*. Por ejemplo, se trata de escribir:

⁷ El equipo técnico nacional (ETN) está compuesto por los especialistas que trabajan en la Dirección de Alfabetización del Ministerio de Educación.

cosas que sucedían y que podían ser escritas a nivel del grupo...no que los pajaritos vuelan sino por ejemplo el abuso de los policías municipales. Esas cosas así se redactaban en forma muy sencilla y eso se escribía en los textos. O problemas que su hija salió embarazada y estaban tristes, los problemas que había suscitado. O que determinado niño no pudo ir a la escuela porque no tenía cómo ir, cosas así sencillitas. Normalmente todo tipo de problemas siempre tenía que acabar en la solución o en presentar un proyecto de solución para que la gente decida eso o lo que quiere.

Más adelante, durante la fase de desarrollo: «La lectoescritura se realiza en función de los textos generados por la actividad productiva concreta o por la puesta en práctica de los nuevos aprendizajes sociales y económicos que los participantes van logrando» (Promudeh 2001: 17).

Los miembros del ETN tienen muy en claro que enseñar la escritura con énfasis en aspectos formales constituye un rezago de programas pedagogistas que no logran cumplir sus metas:

Si tus preocupaciones son que en vez de decir «Jolio» tienes que decir «Julio», te detienes y te aíslas y estás pensando que las personas tienen que comenzar a aprender bien cada norma, entonces te llenas de lenguaje pero que no tiene significación con la vida inmediata.

Frente a esto, ellos sostienen que el programa de alfabetización promueve una literacidad contextualizada porque los participantes producen textos «auténticos» que parten de su propia creatividad. En ese sentido, afirman que *los textos de un GAD no son similares a los de otro GAD en otra zona*, ya que los problemas y las necesidades son siempre distintos. Entonces, para el equipo se trata de promover una literacidad que no sea ajena a la comunidad: *que sea cercano, cotidiano, propio de los participantes*.

Sin embargo, como lo explicaré enseguida con más detalle, pienso que el problema se sitúa por otro lado, puesto que el programa oficial trabaja con un concepto de contextualización que se reduce únicamente a la contextualización de los contenidos expresados en la escritura y no a las funciones que la escritura puede tener para propósitos en la vida real. La clave entonces está en poner énfasis en la función comunicativa del lenguaje y en los usos que le da la gente a la escritura.

En efecto, el programa no ha cuestionado lo que se ha denominado la «pedagogización de la literacidad», mecanismo por el cual los *significados* y usos de lo letrado en la escuela controlan aspectos claves del lenguaje y el

pensamiento, y marginan otras alternativas de escritura (Street y Street 1991). Ahora se sabe que la escuela impone prácticas letradas específicas de tipo ensayístico y expositivo que se asumen como parte de una literacidad «neutral» y «universal», logrando que la literacidad únicamente se asocie con lo que profesores y estudiantes hacen en las escuelas y con procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje.

Como bien lo han señalado varios estudios (Street y Street 1991, Zavala 2002, Ivanič y Moss 1991), por lo general, este tipo de literacidad limita a los alumnos en su uso creativo con el lenguaje porque asume una concepción rígida de la lectura y la escritura, donde estas dos habilidades se enseñan de un modo descontextualizado y como fines en sí mismas. En contraste, se ha mostrado también que las prácticas letradas comunitarias y domésticas difieren de la escritura escolar, cuya prioridad siempre suele ser «escribir para el maestro»; y donde no suele existir un propósito comunicativo más allá del texto mismo. Por lo tanto, es importante ser conscientes de que la literacidad escolar no es neutral, sino que es solo un tipo de literacidad que prescribe una manera específica de aproximarse a ella.

En ese sentido, la prioridad del PNA parece ser la escritura de textos que se asemejan a composiciones escolares, donde —si bien no se enfatizan los aspectos formales como la ortografía— sí predomina el género expositivo. A este género subyace la idea de que «no se puede escribir como uno habla», razón por la cual es necesario ser explícito y no asumir nada del contexto inmediato. Esto conlleva a la producción de textos cerrados en sí mismos que se identifican con una prosa de tipo ensayo y no tienen formas «orales» como la repetición, la redundancia, o la falta de subordinaciones. La relación discursiva entre los elementos del texto mismo deviene en prioritaria frente a la relación que pudiera existir entre el texto y la realidad circundante o el contexto comunicativo.

Aunque el programa no promueve la escritura como un fin en sí mismo («escribir solo para escribir mejor»), queda claro que favorece únicamente dos funciones de la escritura: la función descriptiva y la función expresiva. No obstante, si pensamos en cómo utilizamos la escritura en nuestras vidas diarias, rápidamente nos daríamos cuenta de que escribimos una variedad de textos que no solo sirven para propósitos distintos de lo descriptivo y lo expresivo, sino que muchos de ellos están más cerca de una interacción oral. En resumidas cuentas, parece que no se ha definido conscientemente el tipo de literacidad que se piensa promover en el programa, y no se ha asumido tampoco que la literacidad puede cumplir múltiples funciones y no solo una relacionada con la expresión de problemas. Por ejemplo ¿cuándo se sienta

una persona en su casa a expresar por escrito los problemas sociales y económicos que tiene en su comunidad? Si bien un diario puede ser un espacio letrado para que una persona exprese sentimientos personales, es solo un uso específico que se le da a la escritura en la vida cotidiana.

Hasta aquí hemos visto cómo el programa se apoya en usos escolarizados de la escritura a través de textos expositivos y también en usos expresivos de la misma. Además de esto, sin embargo, el programa también promueve usos burocráticos de la escritura mediante cartas y solicitudes que se elaboran con el fin de pedir ayuda institucional para el proyecto productivo. Este segundo uso de la escritura está más contextualizado porque se enmarca en necesidades y propósitos reales que además involucran a personas existentes. No hay duda que los alfabetizandos tendrán necesidades para escribir ese tipo de textos una vez que el programa de alfabetización haya finalizado.

No obstante, habría que considerar un segundo punto. Si tomamos en cuenta que el PNA básicamente desarrolla usos escolares y burocráticos de la escritura, entonces podríamos afirmar que solamente estaría favoreciendo una literacidad impuesta que se vincula con ámbitos institucionales y oficiales. El dominio escolar y el burocrático rigen en ambos casos la producción escrita, y esto conlleva a que pasen a segundo plano las prácticas vernáculas que están más insertas en las vidas emotivas de las personas y que corresponden de manera más directa con necesidades locales y no institucionales.⁸

Por ello, pienso que es muy útil hacer una distinción entre literacidades vernáculas o locales y aquellas oficiales e institucionales. En comparación con la literacidad escolar o burocrática, se ha observado que las comunidades se sirven de las literacidades locales para encarar sus necesidades y propósitos cotidianos. Barton y Hamilton (1998) usan el término «literacidades vernáculas» para hacer referencia a «las que no están reguladas por reglas formales ni procedimientos de las instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana» (247).

Estas prácticas pueden distinguirse de las literacidades dominantes asociadas con organizaciones formales tales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el ámbito laboral. Las prácticas letradas dominantes son por lo general escrituras impuestas, están más formalizadas y se les da un valor superior, tanto legal como culturalmente, mientras que en cambio las literacidades vernáculas son menos valoradas y no reciben el apoyo de las

⁸ Aunque el PNA promueve usos expresivos de la escritura que podrían estar relacionados con las vidas emotivas de las personas, estos también pueden estar regidos por aspectos formales de una literacidad escolar.

instituciones sociales. Sin embargo, en contraposición del ámbito escolar o burocrático, en estos ámbitos extraoficiales un espectro de actividades más amplio cuenta como lectura y como escritura.⁹ En efecto, hasta en las comunidades rurales bastante alejadas, las personas utilizan la escritura para diversos fines: escriben listas, notas para recordar algo a alguien, actas, información en calendarios y agendas, números de teléfono, cartas a familiares que residen en Lima, etiquetas para productos, crucigramas, etc. Además de esto leen una variedad de textos que no son necesariamente libros, periódicos o revistas sino textos que están insertos en necesidades más inmediatas de su vida cotidiana: rifas, recibos de luz, letreros, etiquetas, folletos religiosos y otros textos de este tipo.

Se ha visto que el PNA trabaja con un modelo de literacidad que ha superado aquel donde la escritura es vista únicamente como un conjunto de habilidades cognitivas de procesamiento de información que no se contextualizan. No obstante, al ignorar funciones importantes que la literacidad tiene en la sociedad, solo provee una visión empobrecida y un panorama parcial de la misma.

Al mismo tiempo, otro punto que llama la atención es nuevamente con respecto de la contradicción entre lo que el PNA se plasma como meta y lo que realmente se lleva a cabo en la práctica. Aunque hemos visto que en la práctica las necesidades de escritura son traídas de fuera, en el plano discursivo los miembros del equipo del PNA argumentan que esta vez se está trabajando con una *nueva forma de concebir la educación de adultos*, para la cual las necesidades de escritura tienen que surgir de los propios alfabetizandos y de la vida que ellos realizan en sus comunidades:

El aprendizaje de la L y E debe realizarse a partir de lo que los sujetos vienen haciendo en su familia, en sus actividades productivas y sociales, en su vida en comunidad, como una forma de continuar la vida mejorando y emprendiendo nuevos retos (Promudeh 2001: 7).

⁹ Es importante aclarar, sin embargo, que las prácticas vernáculas no necesariamente son formas lingüísticas «naturales» o prácticas autogeneradas «puras» disociadas de las instituciones formales sino, en la mayoría de casos, textos oficiales producidos dentro de prácticas vernáculas. Al hacer una lista para recordar algo respecto a una celebración local, leer una carta en el marco de roles y redes locales específicos, o escribir detalles en una agenda para suplir necesidades personales, las personas se apropian de las literacidades y transforman las formas dominantes para uso propio.

La referencia a los «intereses» y «necesidades» de los alfabetizandos es constante: *es necesario que la escritura parta de los alfabetizandos y que el texto salga de ellos, para que descubran para qué la necesitan; ya no hay planas, ni actividades artificiales sino momentos intensos de elaboración de textos que partan de sus intereses; se parte de las necesidades concretas de las personas, así, aprender a leer y escribir tiene mayor impacto; la alfabetización debe ser una oportunidad para aprender a leer y escribir desde la acción cotidiana.*

Para ser consecuente con las afirmaciones arriba expuestas, habría que pensar la alfabetización de otro modo. Vale decir, si de lo que se trata es de alfabetizar «a partir de lo que los sujetos vienen haciendo en su familia, en sus actividades productivas y sociales, en su vida en comunidad», hay que empezar primero por ubicar la experiencia de literacidad de la vida cotidiana de comunidades particulares, para que a partir de ahí se pueda contestar a la pregunta «¿en qué alfabetizar?».

Como lo hemos discutido, la literacidad está siempre inmersa en la vida cotidiana de las personas y se desarrolla dentro de eventos o actividades de escritura que tienen propósitos concretos. Sin embargo, parece que el programa nacional está ofreciendo un tipo de literacidad que no se relaciona con las prácticas cotidianas de la gente. ¿Por qué no dejamos que los alfabetizandos nos digan qué cosa les gustaría escribir o para qué sienten que necesitan utilizar la escritura? ¿Se ha cuestionado acaso si la función expresiva de la escritura (o, más específicamente, la expresión de los «problemas de la comunidad») representa una función letrada cercana a las prácticas culturales de los usuarios?

En realidad, la razón por la cual la alfabetización no se suele asumir de esta manera es porque existe una visión dominante de la misma, donde los iletrados son concebidos como sujetos «atrasados» a quienes se les tiene que ofrecer la «luz» para que salgan de la oscuridad, y así se pueda erradicar lo que se ha llegado a llamar «uno de los más dolorosos males» de la sociedad. Esta postura conlleva a un modelo del «déficit» (Hamilton et al. 2001), en el cual no se enfatiza lo que la gente *puede hacer* sino, más bien, lo que la gente *no puede hacer*. Es decir, la alfabetización se enfoca en las habilidades que «necesitan» aquellas personas que tienen «problemas de literacidad» porque se considera que estas habilidades les «hacen falta» para poder ser verdaderos ciudadanos.

Frente a esta postura, se trata, por el contrario, de modificar el énfasis que se le da a la literacidad como déficit de la gente y de examinar las prácticas letradas en las que esta gente se compromete día a día. Mientras

que cualquier trabajo etnográfico comprobaría con facilidad que las prácticas letradas se desarrollan y expanden de formas complejas, el discurso educativo oficial enfatiza la «falta» de habilidades letradas, y el modelo del déficit mencionado no hace más que excluir, reducir y ridiculizar los complejos medios de comunicación que los pobladores manejan.

Así, por ejemplo, el PNA considera que tanto las personas que no han asistido a la escuela pero que han aprendido a «sobrevivir» con la escritura para lidiar con sus necesidades inmediatas, como aquellas otras que fueron a la escuela pero que ahora se han «olvidado» de leer y escribir porque no lo necesitan, deberían ser clasificadas como iletradas. Un miembro del ET argumentó inclusive que los censos solo registran a los «iletrados puros» y que estos iletrados «por desuso» aparecen como letrados cuando en realidad no lo son. Esto no hace más que corroborar que la lógica del PNA se rige por un modelo del déficit que —por más contradictorio que parezca— tiende a «iletrar» a la gente de acuerdo con sus parámetros.

Desde aquí habría que preguntarnos entonces si es posible tener una definición operativa y universal de literacidad. En realidad, este estudio muestra que se requiere una concepción amplia de literacidad, no solo para una comprensión válida del término sino también para tomar decisiones políticas apropiadas (Wagner 1999).¹⁰ En un nivel práctico, una concepción amplia de literacidad implica considerar las prácticas comunicativas de todo el espectro y no restringirla a uno o dos tipos (literacidad expositiva y expresiva solo para describir y expresar problemas, por ejemplo) (Street 1995).

Esto nos lleva a considerar otro punto. Cuando se introduce la literacidad a cierta población se suele hablar del *impacto* que tiene esta en la gente. Sin embargo, como se deriva de la discusión anterior, hablar de *impacto* presupone una perspectiva tradicional de desarrollo para la cual la literacidad constituye una tecnología que la población beneficiaria recibe pasivamente.

Al respecto, quiero proponer que en lugar de preguntarnos por el impacto de la literacidad habría que preguntarnos por cómo la gente se apropia de

¹⁰ Hasta la definición de literacidad funcional propuesta por la UNESCO fracasa debido a que se basa en normas que muchas veces son difíciles de establecer. De acuerdo con esta definición, una persona letrada funcional es aquella que «ha adquirido el conocimiento y habilidades en lectura y escritura que lo capacitan para involucrarse efectivamente en todas aquellas actividades donde la literacidad es normalmente asumida en su cultura o grupo» (Gray 1956: 19, citado en Wagner 1993). En realidad, esta definición se refiere a demandas letradas existentes dentro de un contexto de empleo y desarrollo económico (Verhoeven 1994).

ella y logra incorporarla en su vida cotidiana. La gente siempre descubre nuevas funciones para la escritura y negocia sus significados y sus usos para satisfacer sus necesidades en su ambiente local. La población suele añadir a su repertorio comunicativo la literacidad en formas más complejas de lo que el concepto de *impacto* transmite. En otras palabras, las acciones que la gente realiza con la literacidad son por lo común diferentes de lo que la gente que «trae» la literacidad imagina.

Por eso, puede afirmarse que las personas actúan como agentes cuando la literacidad es introducida en su comunidad y pueden modificar, transformar, cambiar o incluso ignorar, los usos letrados básicos. Numerosos estudios han encontrado que a menudo la literacidad es modificada y adaptada al conocimiento local (Zavala 2002, Bloch 1993, Kulick y Stroud 1993, Bledsoe y Robey 1993 y Besnier 1993, entre otros). Sin embargo, desafortunadamente, los expertos que dirigen programas de alfabetización suelen suponer a priori cuáles son las necesidades y los deseos de los beneficiarios en relación con la palabra escrita. Insisto: es necesario conocer las prácticas letradas en las que los grupos beneficiarios ya están comprometidos, los usos y significados de estas prácticas para la gente y las múltiples funciones que puede cumplir la lectura y la escritura en la vida de una persona y una comunidad. Y es que la literacidad es un fenómeno sociocultural que, como la cultura, no puede ser cambiado radicalmente por un poder individual o político.

4. Reflexiones finales

Una paradoja de la alfabetización es que se ha invertido mucho esfuerzo en ella pero hasta ahora se tiene muy poca información sobre cómo lograr resultados exitosos. Se sabe que el problema central en la alfabetización de adultos es el aparente desinterés de los alumnos en participar de los programas. Y esto ocurre de todos modos así uno esté en el Perú o en Bangladesh. ¿Cuáles son las razones que explican tal problemática?

Para poder responder a esta pregunta, me gustaría referirme al comentario de un miembro del equipo técnico del PNA: «¿por qué nunca ha habido una marcha en favor de la alfabetización?» Mi respuesta tiene que ver con el hecho de que la alfabetización termina siendo un dispositivo impuesto del cual mucha gente no logra apropiarse. En este trabajo, se han discutido cómo los lineamientos de la alfabetización están influidos por visiones políticas particulares de grupos dominantes y élites sociales que quieren lograr cam-

bios en los sistemas de creencias de los individuos, y que para tal fin se enmascaran estos cambios bajo el concepto de «desarrollo». De hecho, la motivación para desarrollar la literacidad solamente va a ocurrir cuando los individuos hayan identificado una necesidad para comprometerse con ciertas prácticas y si estas prácticas vienen de fuera va a ser muy difícil que esto ocurra (Aikman 2001).

Paradójicamente, los que conducen el PNA afirman que el mayor resultado esperado de su gestión es el empoderamiento y el protagonismo personal y grupal de los beneficiarios. Sobre la base del enfoque de desarrollo autosostenible vinculado con el empoderamiento de las personas y de los grupos sociales, el programa propone que a través de los GAD los alfabetizandos están en la posibilidad de tomar conciencia de lo que necesitan para mejorar sus vidas y su comunidad. El mismo Banco Mundial ha postulado que la confianza en uno mismo, la autonomía y el empoderamiento constituyen un aspecto de siete indicadores de desarrollo que se consiguen al obtener habilidades de literacidad (Rogers 2001).

Sin embargo, el PNA promueve una literacidad que oscurece las relaciones de poder inscritas en su construcción y esto llega inevitablemente a desempoderar a los beneficiarios. En primer lugar, la agenda para desarrollar literacidades «empoderadas» tiene que basarse en cuestiones de justicia social, equidad y democracia dentro de la vida cotidiana de las personas, y no estar limitada a una definición estrecha y funcional de la escritura que se dirige a las necesidades de la economía a través de proyectos productivos. En segundo lugar, las literacidades «empoderadas» deben activar las múltiples voces silenciadas en definiciones dominantes de la literacidad para rescatar literacidades vernáculas que no son valoradas en programas de alfabetización. En tercer lugar, hablar de literacidades empoderadas significa que las personas puedan decidir por ellas mismas qué es realmente una literacidad útil y a partir de ahí usarla para actuar en sus vidas y poco a poco ir tomando mayor control sobre ella. Todo esto quiere decir que es importante que los dirigentes del PNA sean conscientes de que existe una gran variedad de literacidades, que algunas son dominantes y otras no, y que es necesario tomar en cuenta en el programa las literacidades locales que las personas desarrollan para satisfacer necesidades de su vida cotidiana.

Seguramente, a largo plazo, mucha gente sí quisiera modificar sus prácticas letradas y asumir aquellas asociadas con una sociedad occidental y urbana. No obstante, una imposición de formas externas que a su vez margina y rechaza la experiencia local suele alienar hasta a aquellos que estuvieron motivados inicialmente. Por eso, no es tan raro pensar que una de las

razones por las que las personas tienden a aburrirse de la alfabetización es porque se les enseña prácticas letradas de un grupo foráneo.

Por lo tanto, es fundamental que los promotores de programas de alfabetización sean conscientes de esta problemática. Según Street (1995), la falta de atención explícita a la teoría es la que ha llevado a tantos fracasos de los programas de alfabetización dentro de políticas de desarrollo. Ya he discutido cómo detrás de la naturalización de la enseñanza y el aprendizaje, y la incuestionable vinculación que se establece entre la literacidad y creencias específicas, se filtran presiones ideológicas y dogmas políticos que no se logran encarar críticamente desde fuera. Si hacemos explícito el aparato teórico propuesto en este estudio, podremos ver esos deslices y decidir por nosotros mismos qué tipo de literacidad queremos impartir y con qué objetivos. Entre otras cosas, debemos decidir críticamente si queremos simplemente acomodarnos a la literacidad dominante o, si más bien, decidimos retarla.

Como afirma Wagner (1999), la pregunta clave no debería ser si el mundo será letrado en el 2025, sino más bien: ¿Cuáles son los prospectos para que en el año 2025 se sepa más sobre la alfabetización y por ende se puedan tomar más decisiones con respecto de ella? Esto es muy importante ya que, en realidad, se sabe muy poco acerca de cómo se adquiere, se valora y se retiene la alfabetización en ámbitos de escaso entrenamiento letrado. Ya hemos visto que la literacidad no es una «habilidad neutral» que funciona igual en todos lados y que tiene que ser enseñada a todos en igual medida. El modelo ideológico reconoce que las políticas de alfabetización tienen que basarse en juicios previos en relación con qué literacidad enseñar, pues se tiene que hacer diferenciaciones respecto a tipos de literacidad. No es lo mismo, por ejemplo, preguntarse por prácticas letradas impartidas a mujeres de la zona rural de Nepal, campesinos del sur andino del Perú, niños escolares de Canadá, o nómades del norte de la India.

Nadie duda de que la literacidad puede traer beneficios económicos y sociales. Por eso, el asunto no consiste en decidir si se provee o no la literacidad sino, más bien, de qué manera hacerlo. Por lo tanto, las políticas de alfabetización deberían enfocarse menos en brindar habilidades letradas mínimas, y más en qué tipos y qué niveles de habilidad letrada se requieren para cada sociedad y para grupos específicos dentro de las sociedades.

Un primer paso para lograr esto es dejar de asociar la literacidad en la educación de adultos con el proceso de escolarización básica y con un único «modelo de desarrollo». Esto implica que en la alfabetización de adultos se debería trabajar con indicadores de logro distintos de los escolares y no argumentar que al salir del programa el alfabetizando estará en capacidad de

escribir lo de segundo grado y, por ende, sabrá *escribir su nombre, frases cortas, operaciones básicas, el número de su DNI y una carta simple*. Si somos consecuentes con una definición de alfabetización que proviene del propio programa nacional, se tendría que trabajar con una visión más funcional, más social y más heterogénea de la alfabetización que pueda realmente rescatar las dinámicas que se llevan a cabo en las distintas comunidades. Y es que, como bien se lee en un documento oficial, «Alfabetizar no se refiere solamente a la habilidad de aprender a leer y escribir sino al propósito y sentido que tiene la lectoescritura para la vida» (Promudeh 2001: 41). Sin duda, esta idea debería constituir el punto de partida para el diseño de futuras políticas.

Bibliografía

Aikman, Sheila

2001 «Literacies, Languages and Developments in Peruvian Amazonia», en Street, Brian (ed.). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge. 103-120.

Arnove, Robert y Harvey Graff

2001 «National Literacy Campaigns», en Cushman, Ellen et al.(eds.). *Literacy. A Critical Sourcebook*. New York: St. Martin's. 591-615

Barton, David y Mary Hamilton

1998 *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.

Besnier, Niko

1993 «Literacy and Feelings: The Encoding of Affect in Nukulaelae Letters», en Street, B. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 62-68 pp.

Bledsoe, Caroline y Kenneth Robey

1993 «Arabic Literacy and Secrecy among the Mende of Sierre Leone», en Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 110-34.

Bloch, Maurice

1993 «The Uses of Schooling and Literacy in a Zafimaniry Village», en Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 87-109.

Casares, Julio

1981 *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gill.

Escobar, Arturo

1998 *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Norma.

Foucault, Michel

1977 *Historia de la sexualidad*. México, D.F: Siglo XXI.

Gee, James Paul

1996 *Social Linguistics and Literacy. Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.

Hamilton, Mary y David Barton

2000 «The International Adult Literacy Survey: What Does it Really Measure?», en *International Review of Education*. 46 (5). 377-389.

Hamilton, Mary; Catherine Macrae y Lyn Tett

2001 «Powerful Literacies: The Policy Context», en Crowther, Jim; Mary Hamilton y Lyn Tett (eds.). *Powerful Literacies*. Leicester: Niace. 23-42.

Ivanič, Roz y Wendy Moss

1991 «Bringing Community Writing Practices into Education», en Barton, David y Roz Ivanič (eds.). *Writing in the Community*. Londres: Sage. 193-223.

Kulick, Don y Christopher Stroud

1993 «Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinean Village», en Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 30-61.

Moliner, María

1997 *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Promudeh.

2001 *Alfabetización es desarrollo humano integral*. Documento de Trabajo.

Real Academia de la Lengua Española

1992 *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Rogers, Alan

2001 «Afterword. Problematising Literacy and Development», en Street, Brian (ed.). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge. 205-222.

Sen, Amartya

2000 *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Street, Brian

1995 The Implications of the New Literacy Studies for Pedagogy. *Social Literacies: Critical Perspectives on Literacy in Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman. 132-145.

- 1993 «Introduction: The New Literacy Studies», en Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-21.

Street, Joanna C. y Brian V. Street.

- 1991 «The Schooling of Literacy», en Barton, David y Roz Ivanic (eds.). *Writing in the Community*. Londres: Sage. 143-166.

Wagner, Daniel

- 1999 «Literacy Futures, Revisited: Five Common Problems from Industrialized and Developing Countries», en Wagner, Daniel (ed.). *The Future of Literacy in a Changing World*. New Jersey: Hampton Press. 3-22.
- 1995 «Literacy and Development: Rationales, Myths, Innovations, and Future Directions», en *International Journal of Educational Development*. 15. 341-362.
- 1993 *Literacy, Culture and Development. Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verhoeven, Ludo

- 1994 «Modeling and Promoting Functional Literacy», en Verhoeven, Ludo (ed.). *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Philadelphia: John Benjamins. 3-34.

Zavala, Virginia

- 2002 *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Sobre los autores

Sheila Aikman

Ph.D. en Educación y Desarrollo Internacional por la Universidad de Londres, Inglaterra. Ha sido profesora en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y actualmente es Consejera de Educación Global en Oxfam-Gran Bretaña. Desde los años ochenta ha trabajado en la amazonía peruana con el grupo de los arakmbut, y su investigación se ha centrado en la educación intercultural bilingüe entre los grupos indígenas de América Latina. Su libro *Intercultural Education and Literacy: An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon* (1999) ha sido recientemente traducido al español: *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú* (IEP, 2003).

Patricia Ames

Obtuvo el Ph.D. en Antropología de la Educación en la Universidad de Londres, Inglaterra. Actualmente es miembro del Instituto de Estudios Peruanos y profesora de la especialidad de Antropología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha publicado *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú* (Lima 2002) y *¿Libros para todos?: maestros y textos escolares en el Perú* (Lima 2001), así como diversos artículos sobre educación rural.

David Barton

Profesor del Departamento de Lingüística de la Universidad de Lancaster en Inglaterra. Es director del Lancaster Literacy Research Centre y miembro fundador de la red nacional Research and Practice in Adult Literacy (RaPAL). Su trabajo se ha concentrado en los aspectos sociales de la literacidad, especialmente en relación con la alfabetización de adultos. Ha publicado *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (1994) y *Local Literacies: Reading and Writing in One Community* (con Mary Hamilton, 1998); y ha coeditado varios libros, entre los cuales destacan *Worlds of Literacy* (con Mary Hamilton y Roz Ivanič, 1994) y *Situated Literacies* (con Mary Hamilton y Roz Ivanič, 2000).

Maurice Bloch

Profesor principal de Antropología del London School of Economics en Inglaterra. Ha realizado investigaciones sobre temas de antropología cognitiva, ideología y literacidad, y se ha especializado en Madagascar. Ha publicado numerosos libros y artículos, entre los que se encuentran *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory and Literacy* (1997) y *Prey into Hunter: The Politics of Religious Experience* (1991).

Michael Cole

Ph.D. en Psicología Experimental de la Universidad de Indiana, Estados Unidos. Actualmente es Profesor de Comunicación, Psicología y Desarrollo Humano en la Universidad de California en San Diego y director del Laboratorio de Cognición Humana Comparada. Su área de investigación principal se centra en la relación entre cultura, contexto y desarrollo. Entre sus publicaciones están *The Psychology of Literacy* (1981, con Sylvia Scribner) y *Cultural Psychology: a Once and Future Discipline* (1996, traducida al español en 1999 por Morata).

Andrea Fishman

Ph.D. en Escritura y Literacidad por la Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos. Actualmente es profesora principal del departamento de Inglés de la Universidad de West Chester en Pennsylvania. También se desempeña como directora del Pennsylvania Writing and Literature Project (PAWLPP), uno de los más grandes y antiguos centros de la red de desarrollo profesional para maestros, The National Writing Project. Sus temas de investigación están relacionados con el estudio etnográfico de la literacidad en contextos culturales y con la enseñanza de la escritura, la lectura y la literatura en escuelas públicas. Entre sus publicaciones destaca *Literacy: What and How it Means* (1988).

James Paul Gee

Profesor de la Cátedra Tashia Morgridge en la Universidad de Wisconsin-Madison, Estados Unidos. Su investigación se centra en aproximaciones sociales y culturales al lenguaje y la literacidad, especialmente en relación con el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Entre sus publicaciones se encuentran *Social Linguistics and Literacies. Ideologies in Discourses* (1990), *The Social Mind* (1992), *The New Work Order: Behind the Mind of the New Capitalism* (con Glynda Hull y Colin Lankshear, 1996), *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (1999) y *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy* (en prensa).

Mary Hamilton

Ph.D. en Psicología Social por el London School of Economics en la Universidad de Londres, Inglaterra. Es profesora del Departamento de Investigación Educativa de la Universidad de Lancaster en Inglaterra y trabaja en el Centre for the Study of Education and Training. Es miembro fundador de la red nacional Research and Practice in Adult Literacy (RaPAL). Sus principales áreas de interés son la educación de adultos, la literacidad y las políticas educativas. Ha publicado *Local Literacies: Reading and Writing in One Community* (con David Barton, 1998) y coeditado *Powerful Literacies* (con J. Crowther y L. Tett, 2001).

Shirley Brice Heath

Profesora de los departamentos de Lingüística, Inglés y Antropología en la Universidad de Stanford en Estados Unidos. Se especializa en el lenguaje oral y escrito, el desarrollo juvenil, y las estructuras organizacionales y las prácticas comunicativas que forman parte del aprendizaje cotidiano. Es autora del reconocido libro *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms* (1983). También ha publicado *Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender* (con Mibrey McLaughlin, 1993) y numerosos trabajos sobre las vidas de jóvenes urbanos y rurales fuera de la escuela.

Roz Ivanič

Profesora del Departamento de Lingüística y Lengua Inglesa de Lancaster University, Inglaterra. Preside el Comité de Lingüística en Educación y es miembro de la Asociación de Lingüística Aplicada y del Grupo de Investigación y Práctica de la Literacidad entre Adultos. Sus publicaciones incluyen *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* (1998) y, con Romy Clark, *The Politics of Writing* (1997). Es coeditora con David Barton y Mary Hamilton de *Worlds of Literacy* (1994) y *Situated Literacies* (2000).

Wendy Moss

Trabaja en el Departamento de Continuing and Community Education de Goldsmith's College en el Sureste de Londres y en el Adult Education Training Unit en City Lit, Londres. Durante 14 años ha trabajado sobre literacidad con grupos de adultos, en especial con mujeres que regresan a estudiar. Ha publicado materiales sobre ortografía y redacción epistolar, especialmente

diseñados para adultos. Además, es autora de *Breaking the Barriers: Eight Case Studies of Women Returning to Learning in North London* (1986).

Mercedes Niño-Murcia

Recibió su doctorado en Lingüística Románica en la Universidad de Michigan, Estados Unidos. Actualmente es profesora de Sociolingüística en la Universidad de Iowa. Ha publicado artículos sobre ideología y contacto de lenguas, bilingüismo y literacidad. Actualmente se encuentra en preparación la obra *The Lettered City and the Knotted Country: Andean Vernacular Literacy* (con Frank Salomon).

María Teresa de la Piedra

Obtuvo la maestría en Estudios Curriculares y el Ph.D. en Educación Bilingüe en la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos. Trabajó en el programa de Educación Intercultural Bilingüe en Escuelas Cercanas a la Ciudad de la Asociación Pukllasunchis (Cusco, Perú). Actualmente es profesora de la Universidad de Texas en El Paso, Estados Unidos. Ha publicado “Collaborative Literacy in a Mexican Immigrant Household: The Role of Sibling Mediators in the Socialization of Pre-School Learners” (con Harriett Romo), en *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (2003), editado por Robert Bayley y Sandra Schecter.

Kathleen Rockhill

Profesora del Departamento de Sociology and Equity Studies in Education del Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto. Tiene una formación interdisciplinaria en Ciencias Sociales con énfasis en teoría social. Ha estudiado la relación entre literacidad y adquisición de segundas lenguas en inmigrantes hispanohablantes y la reproducción del poder en prácticas institucionalizadas y cotidianas de marginación. Tiene numerosos artículos sobre las intersecciones entre género y literacidad, como por ejemplo “Dis/Connecting Literacy and Sexuality: Speaking the Unspeakable in the Classroom”, en Lankshear, C. y P. McLaren (eds.), *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*, 1993.

Frank Salomon

Ph.D. en Antropología por Cornell University, Estados Unidos. Actualmente es profesor de Antropología en la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos. Ha publicado numerosos artículos sobre etnohistoria y etnografía de los pueblos quechua hablantes del Perú y del Ecuador y es especialista en los

sistemas gráficos andinos. Entre sus libros figuran *The Cord Keepers* (2004, que será publicado en español en el año 2005), *Cambridge History of the Native American Peoples* (1999), y *The Huarochirí Manuscript* (1991).

Sylvia Scribner

Fue profesora de Psicología en el Graduate School, City University of New York. Escribió *Culture and Thought* (con Michael Cole, 1974) y *The Psychology of Literacy* (con Michael Cole, 1981). Tiene el mérito de haber difundido el trabajo de Lev Vigotsky entre los científicos sociales norteamericanos.

Brian Street

Profesor Principal de Lenguaje y Educación en el Departamento de Educación del King's College de la Universidad de Londres y profesor visitante en el Graduate School of Education de la Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos. Ha desarrollado aspectos teóricos y prácticos de los Nuevos Estudios de Literacidad. Además de 10 libros, ha escrito más de 60 artículos académicos y ha dado charlas, conferencias, talleres y programas de formación e investigación sobre literacidad y desarrollo en varios países, incluidos Australia, Estados Unidos, Sudáfrica y Canadá. Entre sus publicaciones se encuentran *Literacy in Theory and Practice* (1985) y *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Education, Development and Ethnography* (1995). Recientemente, ha editado dos libros *Literacy and Development* (2001) y *Literacies across Educational Contexts* (en prensa).

Joanna Street

Joanna Street (ahora Joanna Lowry) enseña teoría visual y artes de la comunicación en el Instituto Kent de Arte y Diseño. Entre sus intereses de investigación están las prácticas artísticas y contemporáneas de fotografía y vídeo, y la relación entre tecnología y cultura.

Virginia Zavala

Obtuvo el Ph.D. en Sociolingüística en Georgetown University, Estados Unidos. Actualmente es profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú y trabaja en el Programa de Educación Básica (PROEDUCA) de la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ). Ha publicado diversos artículos sobre contacto de lenguas y educación bilingüe en el Perú, así como también *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos* (Lima, 2002) y *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas* (con Víctor Vich, Bogotá, 2004).

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
JULIO 2004 LIMA - PERÚ

Escritura y sociedad

Nuevas perspectivas
teóricas y **etnográficas**



La presente antología ofrece al lector una muestra de contribuciones representativas de lo que se conoce como “Los Nuevos Estudios de Literacidad”, un marco de análisis interdisciplinario que reflexiona sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales que están moldeadas por el contexto sociocultural donde estas tienen lugar. En este volumen se incluyen, por un lado, artículos “ya clásicos” traducidos por primera vez al castellano. Estos artículos presentan tanto la nueva postura teórica como las herramientas metodológicas que se vienen empleando desde esta perspectiva y, al mismo tiempo, exploran los múltiples usos y significados de la literacidad en contextos sociales y culturales específicos. Por otro lado, también se incluyen trabajos inéditos realizados recientemente sobre el Perú, que muestran las posibilidades de aplicación de este marco teórico a la realidad tan diversa de nuestro país.

Este libro contribuye de forma crítica a la discusión pública sobre la literacidad y la educación, y ofrece nuevas perspectivas para entender los factores que podrían estar incidiendo en la deficiente formación de nuestros niños y jóvenes. Al entender la literacidad como entrelazada en la estructura social y como vinculada a relaciones de poder, esta nueva mirada evita caer en una discusión puramente técnica y trata de responder mejor a la diversidad sociocultural de nuestros países y a nuestras necesidades educativas. Por el carácter interdisciplinario de la aproximación que aquí se plantea, este volumen puede ser de utilidad para profesionales y estudiantes de diversas disciplinas sociales y humanas como la antropología, la lingüística, la sociología, la psicología y la educación en general.



Pontificia Universidad Católica del Perú



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN



ISBN 9972-835-04-9



9 789972 835049