

DISCUSIONES CONCEPTUALES EN EL CAMPO DE LA CULTURA ESCRITA ¹

Judith Kalman *

SÍNTESIS: A partir de la década de los sesenta, la cultura escrita comenzó a ser un campo ampliamente discutido que abarcaba un número de disciplinas ubicadas en el marco de las ciencias sociales y humanidades, tales como teoría literaria, antropología, sociolingüística, psicología, historia, lingüística, semiótica y análisis del discurso, entre otras. Por esta razón, este documento es, necesariamente, una selección de temas posibles y de ninguna manera pretende agotar las discusiones conceptuales de la cultura escrita. Ofrece un panorama de información general, algunos ejemplos, formulaciones y debates en torno a la definición de la cultura escrita, sus consecuencias y su aprendizaje, sin pretender abarcar el campo completo. Todas las selecciones son forzosamente subjetivas, pues elegir implica incluir y excluir simultáneamente. Por esto, la intención de la autora no ha sido presentar una selección «objetiva» de textos y argumentos, sino articular aquellas fuentes e ideas que le han sido más útiles en la conformación de su pensamiento, investigación y enseñanza.

Palabras clave: cultura escrita; alfabetización y desarrollo; alfabetización y democracia; nuevas alfabetizaciones.

SÍNTESE: *A partir da década dos sessentas a cultura escrita começou a ser um campo amplamente discutido que abarcava um número de disciplinas situado no campo das ciências sociais e humanas: teoria literária, antropologia, sociolingüística, psicologia, história, lingüística, semiótica e análise do discurso, entre outras. Por esta razão, este documento é necessariamente uma seleção de temas possíveis e de nenhuma maneira pretende esgotar as discussões conceituais da cultura escrita. Oferece um panorama de informação geral, alguns exemplos, formulações e debates em torno da definição da cultura escrita, suas*

¹ Mis agradecimientos a Benjamín de Buen y a Irán Guerrero por su ayuda en la preparación de este documento.

* Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México.

conseqüências e sua aprendizagem, sem pretender abarcar o campo completo. Todas as seleções são forçosamente subjetivas, pois escolher implica incluir e excluir, simultaneamente. Por esta razão, não pretendo oferecer uma seleção «objetiva» de textos e argumentos: tentei articular aquelas fontes e idéias que me foram mais úteis em meu pensamento, na minha pesquisa e como professor.

Palavras chave: cultura escrita; alfabetização e desenvolvimento; alfabetização e democracia; novas alfabetizações.

ABSTRACT: *Since the '60s written culture began to be a widely discussed field, which included a range of disciplines situated in the work frame of social studies, such as Literary Theory, Anthropology, Sociolinguistics, Psychology, History, Linguistics, Semiotics and Discourse Analysis, among others. For this reason, this document is, necessarily, a selection of possible subjects, and in no way it aspires to exhaust all the conceptual discussions that surround written culture. It presents an overview of general information, a few examples, formulations and debates surrounding the definition of written culture, its consequences, its learning processes, without aspiring to comprehend the complete field of study. All selections are inevitably subjective, because choosing entails both including and excluding. Because of this, the intention of the author was not to present an «objective» text and argument selection, but to articulate those sources and ideas that she found most useful in building up her thoughts, her research and her teaching practice.*

Key words: written culture; literacy and development; literacy and democracy; new literacy.

1 DEFINICIONESDELA CULTURA ESCRITA

Durante décadas se prestó escasa atención a lo que significaba leer o escribir o a la forma en que los procesos de educación formal facilitaban u obstaculizaban el aprendizaje. Ser una persona alfabetizada equivalía simplemente a saber leer y escribir y, en otros tiempos, la alfabetización estaba referida a la posibilidad de firmar un documento, a los logros educativos de los soldados y a responder «Sí, puedo leer» a los censores nacionales (Vincent, 2000). Sin embargo, lo que se ha interpretado como alfabetización ha cambiado con el paso del tiempo, y la definición de lo que cuenta para considerarse alfabetizado ha sido ampliamente debatida en las últimas dos décadas.

Las primeras discusiones académicas sobre la cultura escrita la vinculaban con la escritura alfabética, bajo el argumento de que el

principio alfabético de «una letra-un sonido» era más económico que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Goody, 1968; Havelock, 1988). No obstante, esta noción de escritura alfabética ha sido cuestionada al considerársela etnocentrista y excluyente por las limitaciones y restricciones que implica para idiomas que son tonales o cuyos sistemas fonéticos resisten a la representación alfabética. Kress (2003) ha señalado que los idiomas chino y japonés no usan anotaciones alfabéticas y sus definiciones de alfabetización varían según el caso. La definición china de alfabetización es, por ejemplo, «El conocimiento de los caracteres, una formación y crecimiento normal y haber recibido una educación» (p. 22).

Varios autores han señalado que el concepto de alfabetización no se define fácilmente (Barton, 1994; Baynham, 1995; Kalman, 2008; Kress, 2003) y que no todos los idiomas incluyen esta noción. En español y portugués, por ejemplo, el programa de estudios de la educación adulta generalmente enfatiza «alfabetización / *alfabetização*» o el aprendizaje de letras y sonidos; y luego la «post alfabetización / *post alfabetização*», la cual consiste en el desarrollo de las denominadas capacidades complejas y habilidades necesarias para el mercado laboral. Sin embargo, varios organizadores de programas de educación informal asocian la cultura escrita con una noción más compleja, obtenida de las teorías de Paulo Freire sobre el desarrollo de la conciencia, y dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una población social y políticamente más consciente (Freire, 1970). Recientemente, académicos y practicantes han intentado asignar nuevos términos para capturar la complejidad de la cultura escrita: «literacidad» en español (Zavala, 2002), *letramento* en portugués (Masagão Ribeiro, 2003) o *lettrisme* en francés (Kalman, 1993).

En inglés el término *literacy* se emplea para hacer referencia a los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura tales como decodificar textos escritos y codificar el habla (Graff, 2008), o a la habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje (Dyson, 1997), y de manera más general, para referirse a conocimientos en términos de alfabetización informática, mediática, médica, matemática y demás (Pattison, 1982). El libro *Literacy Dictionary*, editado por Harris y Hodges en 1995, ofrece una lista de treinta y ocho términos diferentes bajo el encabezado «tipos representativos de alfabetización» (p. 141). Sin embargo, hace no mucho tiempo varios teóricos han presentado argumentos fuertes en contra del uso del término «alfabetización» con un sentido tan amplio que pueda englobar la educación o el conocimiento especializado, y, al

respecto, Kress (2003) y Graff (2008) por ejemplo, han argumentado que a mayor amplitud del término, menor precisión del mismo. Kress (p. 23) señala que la alfabetización:

[...] en contextos anglófonos abarca desde «lograr vínculos confiables entre las letras de un texto escrito y los sonidos del habla» hasta la capacidad de leer textos de elite que forman parte de las lecturas de la cultura de elite². (A más atribuciones o añadiduras al significado de un término, menor significado del mismo.) Un término que pretende abarcar mucho, va perdiendo significado.

Con el fin de tomar en cuenta los complejos sistemas de los «modos representativos» –imagen, animación, notación matemática, sonido, movimiento, gesto– Kress (2003, p. 22) propuso la noción de la multimodalidad como un concepto para:

[...] la reconstrucción de las relaciones entre lo que una cultura ofrece como medios de creación de significado y lo que ofrece como medios para distribuir estos significados como mensajes (los medios de diseminación: libro, pantalla de computadora, video, cine, radio, *chat*, y demás).

En la era de la explosión de la informática y de la conectividad, los medios masivos y textos que incluyen sonido, imagen, animación y lenguaje escrito, la cultura escrita está implicada en la construcción de significado de lo escrito en relación con otros medios de representación.

2 CONSECUENCIAS DE LA CULTURA ESCRITA

Está muy arraigada la creencia de que la alfabetización es uno de los pilares del desarrollo social y económico. Desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, la Reforma y la Ilustración, la lengua escrita estuvo vinculada con el progreso, el orden, la transformación y el control (Graff, 2008; Vincent, 2000). A lo largo del último siglo la lectura y escritura han sido promovidas como claves para la consolidación de la democracia, la estabilidad y crecimiento económicos, la armonía social

² El texto original dice: «In Anglophone contexts it can be anything from «making reliable links between the letters of a written text and the sounds of speech» to being able to make readings of texts of the elite, which conform to the reading of the elite culture. The more that is gathered up in the meaning of the term, the less meaning it has».

y, más recientemente, para la competitividad en los mercados mundiales. La escuela ha sido promovida como la institución responsable de la educación de nuevos lectores y escritores, que una vez alfabetizados, aprenderán las capacidades básicas necesarias para entrar a la fuerza laboral, la capacitación vocacional o profesional y, eventualmente, acceder al mercado laboral. Se ha asumido que saber leer y escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos (Graff, 2008).

El fecundo trabajo de Goody y Watt fue publicado por primera vez al inicio de la década de los sesenta, cuando un punto de vista evolutivo del desarrollo sustentó la idea de que la industrialización era el destino «natural» de los países subdesarrollados (Sachs, 1992). En este documento los investigadores señalaron la existencia de una gran división entre los que sabían leer y escribir y los que no, y entre las sociedades letradas y las sociedades analfabetas. Este trabajo abrió muchos debates académicos, discusiones sobre políticas y esfuerzos educativos presentes en los asuntos internacionales de actualidad. Un posterior llamado de Goody hacia un estudio más fino de la cultura escrita en diversas situaciones y contextos, preparó el camino para las continuas reflexiones teóricas relacionadas con temas acerca de lo que es la alfabetización, cómo se aprende, sus consecuencias y su relación con otras formas de simbolización.

21 EL MODELO DE CULTURA ESCRITA DE STREET

En 1984 Brian V. Street publicó *Literacy in Theory and Practice (La alfabetización en teoría y práctica)* donde propuso dos modelos conceptuales para entender la cultura escrita. En el primer modelo, al que llamó autónomo, leer y escribir se consideran actividades aisladas, descontextualizadas de otros aspectos de la vida social, ajustadas a sus resultados inherentes. El siguiente ejemplo ilustra bien la idea: en 1882 John Eaton Jr., comisionado de Educación de Estados Unidos, dio un discurso a los miembros del *Union League Club* en Nueva York con el objetivo de recaudar fondos para financiar la educación pública, titulado «Analfabetismo y sus efectos sociales, políticos, e industriales», en el que se postuló a favor de hacer uso de los fondos federales para desarrollar la educación pública en los territorios del sur y en algunas de las ciudades principales. Argumentó que era necesario considerar el mal causado por el analfabetismo y trabajar para erradicarlo, puntualizando los siguientes efectos importantes de la alfabetización:

- *La alfabetización genera civilización:* permite «entrenar» a los niños indígenas, a los hispanohablantes del sudoeste, a los recién llegados inmigrantes irlandeses y a los esclavos africanos recientemente emancipados. Cree necesario enseñarles a leer y escribir para poder educarlos en «comportamientos de vida».
- *La alfabetización democratiza:* los analfabetos «no pueden votar con conciencia», la lectura les da la conciencia necesaria para el pleno ejercicio de la democracia.
- *La alfabetización crea prosperidad:* la labor de los trabajadores incrementa en valor cuando están alfabetizados (solo por el hecho de saber leer y escribir) y por lo tanto, al aprender a leer y escribir los trabajadores aumentarán sus ganancias, no seguirán siendo pobres y el país prosperará.
- *La alfabetización ilustra:* la instrucción y entrenamiento de la juventud empobrecida les permitirá «aspirar a una vida más digna; la lujuria la avaricia y la codicia aguardan en las oscuras junglas de la ignorancia» (p. 21).

Al igual que entonces, muchos aún atribuyen a la cultura escrita las mayores consecuencias políticas, económicas, sociales y morales y creen firmemente que leer y escribir conducirán a la movilidad social, promoverán la democracia y prepararán el camino para una vida moral y digna. El siguiente ejemplo ilustra el punto con elocuencia: entre 2002 y 2005³ Vicente Fox, el entonces presidente de México, hizo declaraciones similares a las hechas por el comisionado de Educación en 1882:

- *La alfabetización crea civilización:* «Leemos para vivir y convivir mejor» (2002).
- *La alfabetización democratiza:* «Una nación que lee es más desarrollada y más democrática», «La lectura es la expresión y la forma para consolidar la democracia» (2002).

³ Al presentar el Programa Nacional «Hacia un país de lectores» el 28 de mayo de 2002 en la Biblioteca de México «José Vasconcelos» y en su discurso para la ceremonia inaugural de la XXV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Notimex Yahoo!, 11 de noviembre de 2005).

- *La alfabetización crea prosperidad*: «Un México democrático, próspero, fuerte y justo, requiere de muchos lectores» (2005).
- *La alfabetización ilustra*: «A través de los libros y la lectura diaria, podemos ser un México más educado y justo» (2005).

La otra construcción conceptual de Street, el modelo ideológico, también cuestiona los efectos de transformación atribuidos a la cultura escrita (Vincent, 2000). De acuerdo con Street (2003, p. 78), la cultura escrita es ideológica porque:

[...] es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son «ideológicas», siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás (Street, 2003).

El «modelo ideológico de la cultura escrita» de Street ofrece las herramientas para pensar en la cultura escrita como una práctica social situada. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto, e incluso afirma que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso de la lectura y escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados (Barton, 1994). Street propone explícitamente que la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas. Propone la idea de la cultura escrita en plural –culturas escritas– y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas (Street, 1984).

2.2 CULTURA ESCRITA Y POLÍTICAS

Este ajuste en la comprensión de la cultura escrita está presente, por lo menos en parte, en algunos documentos que reflejan las políticas; el énfasis sobre la misma como un atributo individual y como la panacea para los «males» sociales ha dado paso al reconocimiento de sus dimensiones sociales y sus limitaciones como un catalítico independiente para el desarrollo y el cambio (Torres, 2000). Sin embargo, una versión duradera de la cultura escrita como fuerza de transformación para el desarrollo cognitivo, económico y social, aún se mantiene presente en documentos nacionales e internacionales. A manera de ejemplo, la siguiente tabla presenta seis definiciones de «alfabetización» tomadas del plan regional de alfabetización de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2007-2015). Aunque se puede ver una gama de definiciones, la mayoría enfatiza el aprendizaje de la alfabetización como parte de un proceso escolar, como la adquisición de capacidades básicas y mecánicas, como el dominio de la lectura y escritura, y como la base del desarrollo social, económico y político.

País	Definición en idioma original (español o portugués) (incluye número de página del documento original)
Argentina	«Se entiende por alfabetismo al conocimiento de los signos del idioma con un manejo acabado de ellos» (p. 9).
Bolivia	«Se entiende por alfabetización los conocimientos teóricos y prácticos que permiten emprender un dominio suficiente de lectura, escritura y aritmética, para seguir utilizando los conocimientos al servicio del propio desarrollo» (p. 21).
Brasil	« <i>Entende a alfabetização como o primeiro passo de jovens e adultos para o reingresso na escola</i> » (p. 29). «Se entiende a la alfabetización como el primer paso de jóvenes y adultos para reingresar a la escuela».
Colombia	«La alfabetización es un proceso formativo que desarrolla la capacidad de interpretar la realidad y transformar el entorno» (p. 54).
Paraguay	El concepto de alfabetización definido por la UNESCO en 1958 se convirtió como referencia para medir la alfabetización en los censos nacionales, y dice: «Está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir -comprendiéndolo- un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana» (p. 333). Desde la Dirección General de Educación Permanente se adopta este concepto de persona analfabeta.
Perú	«La alfabetización, reconocida como base de aprendizajes e instrumento para potenciar el papel de los individuos y sus comunidades» (p. 367).

Los ejemplos anteriores son muy similares a aquellos presentes en el resto de América Latina. Solamente Colombia destaca de los demás al señalar que la alfabetización es un proceso formativo. Paraguay mantiene la definición publicada por la UNESCO en los años cincuenta, mientras que Bolivia enfatiza el dominio de la lectura y escritura para la continuación del desarrollo personal. Países como Brasil y Perú la ubican explícitamente como un proceso que ocurre en la escuela aunque este último proporciona la única pista de una noción de cultura escrita como fenómeno social en frases como «mejorar el desarrollo comunitario», pero incluso este aún depende del crecimiento individual. En las definiciones de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay el centro del tema es lo individual en lugar de lo social. Hay una clara división entre las definiciones oficiales emitidas por estos gobiernos y el pensamiento académico.

23 LACULTURAESCRITACOMOPRÁCTICASOCIAL

Al reconceptualizar la cultura escrita como un fenómeno contextualizado y social, los investigadores educativos, antropólogos, sociolingüistas y demás, la han estudiado en una variedad de contextos: en casa, en la escuela, en el trabajo, en la iglesia, en las organizaciones y en la comunidad. Este corpus de trabajo ha contribuido a nuestro entendimiento a través de la documentación detallada de cómo se logra y valora la cultura escrita, y cómo se inserta en las comunidades y su lenguaje (Freebody, 2008). Freebody señala que:

La contribución de los antropólogos de la cultura escrita consiste en la atención que han puesto en documentar los detalles de cómo estos patrones surgen y se diseminan, se valúan y devalúan. Comienzan con la experiencia cotidiana de cómo las personas hacen cosas con los textos, y con todo lo que permanece sin reconocerse, o que no se reconoce en el ámbito de las instituciones públicas modernas (p. 111).

Los trabajos publicados por sociolingüistas como Gumperz (1984, 1986), Duranti (1992) Saville-Troike (1982) ofrecen elementos sustanciales para comprender cómo la lectura y la escritura se logran en un contexto de interacción social. Definen el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado. Gumperz (1984, 1986) señala cuidadosamente que los eventos comunicativos no tienen

lugar en espacios vacíos de significados culturales y sociales: cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, prácticas de lenguaje, historia y experiencia con los otros participantes a un evento comunicativo determinado. Lave y Wenger (1991), McDermott y Tybor (1995), Dyson, 1997, Brice Heath (1983) y Street (1993) han contribuido a la noción de contexto al asociarla con el concepto de participación y las distintas formas de intervención en una circunstancia determinada, incluyendo situaciones en las que el aprendizaje se lleva a cabo. A partir de estas dos construcciones teóricas, Kalman (2003-2005) ha distinguido el acceso a la cultura escrita –que se refiere a las condiciones sociales para su aprendizaje y uso– de la disponibilidad, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura.

24 MÁS ALLÁ DE LAS PRÁCTICAS LOCALES

En publicaciones recientes varios autores (Brandt y Clinton, 2002; Freebody, 2008; Brice Heath y Street, 2008) han asumido una postura más crítica respecto al estudio de las prácticas de la cultura escrita en contexto. Señalan que el análisis de las mismas debe tomar en cuenta la manera en que las fuerzas políticas e históricas forman la cultura escrita a través de los parámetros que determinan el lenguaje, las modalidades y las normas de uso en distintos campos sociales (Brice Heath y Street, 2008). Brandt y Clinton han argumentado que los lectores y escritores no reinventan, una y otra vez, las prácticas y que tienen vínculos con otros contextos y circunstancias, al tiempo que advierten contra «los límites de lo local» en su teorización. Bartlett y Holland expandieron la noción de práctica social en los estudios de la cultura escrita al analizar el espacio donde la lectura y escritura se logran por medio del concepto de mundos figurados:

Los mundos figurados invocan, animan, contestan y decretan mediante artefactos, actividades e identidades en la práctica. Los mundos culturales se figuran continuamente en la práctica por medio del uso de artefactos culturales [...]. Estos objetos se construyen como parte de, y en relación con actividades reconocidas. Los artefactos significativos para el mundo de la cultura escrita pueden incluir pizarrones o libros de texto (en el aula), escalas para evaluar la lectura, letreros en las calles, o ceremonias de firmas (en el espacio público). Estos artefactos «abren» mundos figurados; son el medio a través del cual se evocan los mundos

figurados, crecen en lo individual y se desarrollan colectivamente⁴ (citado en Street, 2008, pp. 7-8).

El recuento de Bartlett y Holland respecto a los objetos culturales que forman nuestros escenarios cotidianos como parte de la identificación de prácticas de cultura escrita, ofrece un camino conceptual para la comprensión del aspecto fenomenológico de los eventos de cultura escrita (es decir, la interacción cara a cara y la acción específica) y sus vínculos con mundos sociales más amplios. Un análisis de la cultura escrita como práctica requiere del entendimiento de los enlaces y mediaciones que podemos observar directamente y sus conexiones con esferas sociales, culturales, económicas e históricas más amplias.

Las actuales discusiones centradas en las consecuencias de la cultura escrita, han contribuido a cuestionar hasta dónde esta puede ser agente de transformación; también han señalado algunas de las restricciones sociales complejas que pueden obstaculizar la participación en contextos sociales (Freebody, 2008; Luke, 1995; Brandt, 2002). A partir del concepto de capital cultural de Bourdieu los investigadores señalan que el cambio social e individual por medio de la cultura escrita y la educación formal depende de la intersección de la lectura y escritura con otras formas de conocimiento cultural, social y económico y relaciones sociales, y no del resultado de una relación directa entre leer y escribir y la movilidad social. Luke (1995, p. 23) señala:

El poder, valor y eficiencia de la alfabetización como capital cultural dependen de la disponibilidad de otras formas de campos locales específicos. [...] lo local y lo contextual no son ni totalmente idiosincráticos ni son sitios neutrales para la negociación [...] los sitios locales están plagados de relaciones materiales de capital, sistemas de comunicación e intercambio que puntualizan y moderan las relaciones sociales cotidianas. Esto significa que las corporaciones, la economía, la burocracia estatal, las «profesiones» y demás, son cruciales en limitar y mediar la definición y

⁴ El texto original dice: «Figured worlds are invoked, animated, contested, and enacted through artefacts, activities, and identities in practice. Cultural worlds are continuously figured in practice through the use of cultural artefacts [...]. These objects are constructed as a part of and in relation to recognized activities. Artefacts meaningful to the figured world of literacy might include blackboards or textbooks (in the classroom), reading assessment scales, road-signs or signing ceremonies (in public space). Such artefacts “open up” figured worlds; they are the means by which figured worlds are evoked, grown into individually and collectively».

construcción de cuáles prácticas de cultura escrita contarán, cómo, dónde y para quién lo harán.

Luke afirma, además, que la pobreza, la discriminación y la exclusión sumadas a una falta de conocimiento de las convenciones sociales y procedimientos, así como contar con definiciones estrechas de la cultura escrita, limitan severamente la posibilidad de adquirirla como cultural capital. La cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales (Graff, 2008).

3 TERMINOLOGÍA, MEDIDA Y APRENDIZAJE DE LA CULTURA ESCRITA

En relación a lo anteriormente expuesto converge una serie de puntos de vista y conceptualizaciones que se encuentra en las discusiones sobre la cultura escrita. Esta sección se concentra en las definiciones y el análisis de conceptos relacionados con la terminología, medida y aprendizaje de la cultura escrita.

118

3.1 TERMINOLOGÍA DE CULTURA ESCRITA

Las referencias hacia la cultura escrita se presentan de distintas formas: como básica, funcional, y como crítica y liberadora. Cada una de estas representaciones incluye consideraciones conceptuales y plantea preguntas diferentes:

- Si la cultura escrita se limita a lo básico, ¿se refiere a la decodificación o a la creación de significado? (Hasan, 1996).
- Si la cultura escrita se define en términos de su funcionalidad, ¿para qué propósito se lee y se escribe? (Levine, 1986).
- Si se considera que la cultura escrita otorga poder, ¿hasta qué punto lo hace? (Baynham, 1995).
- Si se promueve a la cultura escrita como crítica, ¿cómo se relaciona a contextos más amplios al campo social? (Luke, 1995).

La alfabetización ha sido definida simplemente como la adquisición de niveles básicos de lectura y escritura, tales como la habilidad para firmar un documento o técnicas para decodificar y reproducir materiales impresos (Graff, 2008). En su documento «*The Nature of Literacy: A Historical Exploration*» (publicado por primera vez en 1977), Resnick y Resnick (1988) señalan que «se ha dado una transición importante en las expectativas que conciernen a la cultura escrita». Estos autores también afirman que el alto estándar de cultura escrita es un acontecimiento reciente que ha hecho extensiva a una gran cantidad de población la exigencia de prácticas de cultura escrita que con anterioridad les eran requeridas solo a unos cuantos. La habilidad para leer materiales nuevos, entender, sintetizar y usar información, así como producir documentos escritos, se esperaba solamente de una elite educada (p. 190). La meta de la alfabetización universal masiva es, efectivamente, reciente.

Scribner (1988) también observa que muchas sociedades tienden a «dotar de virtudes especiales a quienes leen y escriben»: el hacerlo los torna moralmente responsables, espiritualmente enaltecidos, cultos y en un «estado de gracia» (p. 77). También señala que estos efectos, atribuidos a la habilidad de leer y escribir que supuestamente engrandece a las personas, suelen recibir una interpretación cognitiva, y por ello se adjudica a dicha capacidad el pensamiento concreto; de manera inversa se adjudican al analfabetismo las dificultades de aprendizaje. La alfabetización –definida simplemente como las actividades básicas de decodificar la letra– se vincula con categorías morales e intelectuales enaltecidas (Graff, 2008).

El alfabetismo funcional se relaciona con el uso de capacidades en la vida diaria (Scribner, 1988). La historia del alfabetismo funcional es relativamente bien conocida en la literatura: el término se acuñó durante la Segunda Guerra Mundial y su uso se atribuye al ejército norteamericano para señalar la habilidad de un soldado para leer y seguir órdenes sencillas (Levine, 1986). En 1956, Gray (en Harris y Hodges, 1995, p. 90) definió la noción de alfabetismo funcional como «El conocimiento y las capacidades de lectura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su cultura o grupo». El término fue rápidamente asociado con las economías en desarrollo del tercer mundo (Vincent, 2000) para señalar los niveles mínimos necesarios para oportunidades de empleo y desarrollo, y nunca ha perdido su connota-

ción de ser una habilidad poco diestra (Levine, 1986). Incluso, ha sido vinculada en repetidas ocasiones con una educación de cuarto o quinto grado.

Mientras el alfabetismo funcional enfatiza la adaptación de individuos a las exigencias sociales (Scribner, 1988), la cultura escrita, en tanto herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social. Esta noción, atribuida al educador brasileño Paulo Freire (1970), ve en la educación en general, y en la lectura y escritura en particular, una forma de «leer el mundo». La agenda educativa de Freire incluía enseñar a otros a entender las relaciones de poder de su mundo, cómo participar en ellas y, sobre todo, como transformarlas por medio de acción social y política.

La cultura escrita crítica parte de estas nociones y las extiende para el escrutinio analítico de las lecturas y escrituras. Freebody (2008, p. 107) apunta que:

Las sociedades avanzan rumbo a lo convergente en las prácticas interpretativas de sus integrantes [...]. Controlan la interpretación y aseguran el hecho de su determinación y sus contenidos particulares, es entonces un proyecto político que conecta profundamente lo individual con los intereses públicos. Una preocupación central de la educación en la cultura escrita crítica es interrumpir y darle nombre a ese proyecto, encontrando maneras de enseñar cómo lograr una apreciación ideológica productiva de la organización social, la conducta humana y el lenguaje.

La inclusión de «interrumpir y nombrar» un proyecto político en marcha es asumir una posición de reto frente a las agendas políticas poderosas. Cada una de las posturas anteriores, así como el enfoque y la complejidad que se le atribuye a la cultura escrita, tiene implicaciones al momento de conceptualizar lo que significan leer y escribir, y cómo se aprende. También se ha señalado que términos como «analfabeto» (que no sabe leer y escribir), «ágrafo» (hablante de una lengua que no tiene escritura), «semi alfabetizado» (casi alfabetizado), y «alfabetizado» (lector y escritor) son las maneras en que aquellos que saben leer y escribir representan a aquellos que no, de acuerdo con sus estándares particulares (Mace, 1992).

De acuerdo con Vincent (2000), la primera estadística que tomaba en cuenta los niveles de alfabetización surgió con la creciente

presencia del sistema público de correos en el siglo XIX. La Unión Postal Universal, organización responsable del primer servicio internacional de correos, asumió el compromiso no solo de coordinar un uso de la escritura sino de hacer un recuento de esta actividad. La primera edición del *Union Postale*, diario de la organización, revelaba el sistema mediante el cual las estadísticas serían recolectadas, y estableció el estándar que seguirían los «estados asociados» (p. 3). Desde entonces, otras muestras del uso y competencia en el lenguaje escrito han sido la base de las estadísticas de los niveles de alfabetización: firmas en documentos oficiales como actas de matrimonio y nacimiento, grados de escolaridad y los resultados de exámenes estandarizados para niños han sido tomados en cuenta y comparados con otros indicadores de desarrollo social. No obstante, Vincent (2000) resalta que:

[...] el conteo de lectura y escritura fue fundado sobre un acto de discriminación. Una práctica social fue abstraída del patrón de vida en el que estaba inmersa para ser aun más simplificada con la finalidad de convertirla en un valor fundamental. La cultura escrita fue liberada del cúmulo de objetos mediante los cuales los individuos se comunican entre sí; y mediante tablas y gráficas, fue representada como un problema moral, social y político.

121

32 MEDICIÓN DE LA CULTURA ESCRITA

Para propósitos de censos la alfabetización en una sociedad determinada se concibe implícitamente como la suma de las «habilidades» de lectura y escritura de cada uno de sus miembros, y se promueve como índice del desarrollo. Como consecuencia, medir la alfabetización «objetivamente» se ofrece como una forma de atribuir la marginación a las capacidades y desempeño individuales en vez de imputarla a fenómenos sociales de mayores dimensiones. No es sorprendente que estas evaluaciones estén dirigidas específica, si no es que exclusivamente, hacia aquellas naciones donde abunda la pobreza. La reciente iniciativa de *Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP)* ofrece un ejemplo de lo anterior. Sus metas incluyen medir la alfabetización en países en vías de desarrollo mediante la identificación de capacidades de lectura y escritura en adultos y jóvenes en situaciones de pobreza. Sus preguntas principales incluyen formulaciones como:

- ¿Qué sabemos sobre la cultura escrita en países en vías de desarrollo?

- ¿Cuáles individuos tienen qué niveles de alfabetización?
- ¿Cómo ayudan distintos tipos de datos para dirigir mejor los proyectos relacionados con la cultura escrita y monitorear la situación global?⁵

La noción de habilidad en esta evaluación se concibe como la capacidad aislada para reconocer números, letras y palabras; decodificar al instante, leer oraciones sencillas con precisión y entender pasajes cortos. El énfasis está en la capacidad de los individuos para leer y escribir, vinculada a nociones escolares de la lectura y a habilidades descontextualizadas para procesar y producir un texto escrito.

Sin embargo, desde una visión social de la alfabetización se trata de entender la cultura escrita de una sociedad con otros criterios. Desde este punto de vista una pregunta importante es: «¿Cuál es el impacto de los lectores y escritores en un contexto donde la cultura escrita es escasa?». Los estudios actuales sobre las prácticas de cultura escrita ofrecen herramientas conceptuales para entender las complejidades del uso de lenguaje escrito en contextos no letrados. En comunidades donde las oportunidades para leer y escribir son pocas, aquellos que leen y escriben son agentes de cultura escrita importantes

⁵ LAMP identifica cinco niveles de alfabetización entre los individuos, cada uno de los cuales es indicativo de:

Nivel 1: personas que tienen habilidades muy pobres y no pueden, por ejemplo, determinar la dosis correcta de medicina para administrar a un niño leyendo el prospecto de un producto.

Nivel 2: quienes son capaces de interactuar con material de lectura sencillo y tareas no demasiado complejas, es decir que leen pero dan cuenta de ello de manera muy pobre. Pueden haber desarrollado habilidades de adaptación para manejar las demandas diarias de alfabetización pero se les dificulta enfrentar nuevos retos como, por ejemplo, la adquisición de habilidades para el trabajo.

Nivel 3: personas que poseen un mínimo recomendable de competencias para adaptarse a las demandas de la vida diaria y el trabajo en una sociedad compleja. Este nivel de habilidad, en el que existe la capacidad de integrar varias fuentes de la información y de solucionar problemas más complicados, es requerido, generalmente, para terminar con éxito la educación media y media superior y para entrar a la universidad.

Niveles 4 y 5: quienes demuestran fluidez en la habilidad de procesar información de alta complejidad.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2005): *Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP)*. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/LAMP_EN_2005.pdf>.

para sus conocidos y familiares, al servir como un vínculo entre las demandas de lectura y escritura de la sociedad y el uso individual de un texto escrito. Recientemente el economista S. Subramanian inició un documento afirmando:

La alfabetización, en este punto de vista, se parece a un bien público: los integrantes de un hogar que saben leer y escribir son percibidos como aquellos que tienen un beneficio externo, por encima de aquellos integrantes que son analfabetos. Como consecuencia, la alfabetización efectiva es más grande de lo que resultaría de un recuento directo de aquellos que saben leer y escribir (Subramanian, 2006).

Los integrantes de la comunidad con mayor conocimiento de la lengua escrita, quienes tienen la importante labor de mediar la cultura escrita para otros, con frecuencia enseñan a sus vecinos y amigos a leer y escribir en el proceso de ayudarlos a satisfacer necesidades escritas y de lectura específicas.

Freebody (2008, p. 109) destaca que el énfasis en el papel de los mediadores y la interacción en el aprendizaje de la lectura y escritura:

[...] se opone directamente al énfasis cognitivista de las estrategias individuales de lectura y escritura, al énfasis psicométrico de la medición de las habilidades cuantificables de lectura y escritura, y a las visiones lingüísticas que se limitan a los aspectos gramaticales en el manejo y producción de textos.

123

33 APRENDIZAJE DE LA CULTURA ESCRITA

Las nociones básicas de la cultura escrita, limitadas a los textos simples o mensajes escritos, implican el aprendizaje del código sonido-letra normalmente en términos de ejercicios mecánicos, copiado, dictado y otros medios de aprendizaje rutinario. No obstante, se ha demostrado con amplia evidencia empírica que entender lo que ha sido llamado principio alfabético es un proceso de construcción del conocimiento que tiene varias etapas de desarrollo (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Un punto de vista más complejo sobre lo que significa ser letrado se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social. Entonces, ser letrado implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito –géneros de texto, significados, discursos, palabras y letras– para participar en eventos

culturales valorados y como forma de relacionarse con otros (Dyson, 1997; Brice Heath, 1983).

Las perspectivas socioculturales del aprendizaje miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita. Esta postura conceptual busca el aprendizaje al exterior del individuo y lo ubica en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento a través de la interacción (John-Steiner y Meehan, 2000). Una figura importante en la comunidad es el mediador de cultura escrita. Profesionales como los escribanos públicos, los abogados o los contadores se ganan la vida negociando los documentos escritos para los demás. A través de redes de apoyo, conformadas por proveedores de servicios (trabajadores de salud, bibliotecarios y mercaderes), familiares, amigos y vecinos, los mediadores informales de la cultura escrita ayudan a los demás a lograr el aprendizaje de la lectura y escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples.

Una preocupación central para comprender la cultura escrita desde una perspectiva social es entender cómo los lectores y escritores potenciales obtienen el acceso al conocimiento y saber de sus mediadores. El acceso a la cultura escrita, según lo define Kalman (2003, 2005), solo es posible mediante la interacción con otros –nombrados en la literatura como maestros, expertos, facilitadores o patrocinadores de cultura escrita (Freire, 1970; Brandt y Clinton, 2002; Kalman, 2004)– en torno a discursos poderosos y prácticas de cultura escrita que conducen a la comprensión y respuesta a los mismos (Bakhtin, 1981). Los lectores y escritores demuestran a otros cómo interpretar y usar los textos; cómo leer el mundo con la experiencia personal y los textos como referencia, y cómo la cultura escrita puede lograr un lugar en la vida personal y social (Brice Heath y Mangiola, 1991).

Desde mediados de los ochenta los estudios etnográficos revelan que las diferencias entre el uso de la lectura y escritura existen debido a la variedad de propósitos que tienen los usuarios del lenguaje escrito en el momento de leer y escribir; lo que esperan lograr mediante la cultura escrita; su posición respecto a otros lectores y escritores; su posición en el mundo social; su vínculo con las instituciones formales e informales, y las ideas y significados que dirigen su participación. Recapitulando de la noción de práctica utilizada antes, este concepto contempla los usos sociales de la lectura y escritura (las habilidades, tecnología y conocimiento necesarios para leer y escribir), así como las ideas que las personas

tienen acerca de sus prácticas (Barton e Ivanic, 1991; Besnier, 1995; Canieso-Doronila, 1996; Ferdman, 1994; Kalman, 1999; Moss, 1994; Scribner y Cole, 1981; Street, 1993; Stromquist, 1997; Wagner, 1993). Otros estudios también han demostrado que el acceso a la cultura escrita está permeado por relaciones de poder que determinan quién lee y escribe, qué lee y escribe, quién toma estas decisiones, quién establece las convenciones que gobiernan el lenguaje escrito y quién ejerce el poder a través de él.

Desde esta perspectiva aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1996; Kress, 2003; Brice Heath y Street, 2008).

Gee (1996) llama «discursos secundarios» a aquellos discursos aprendidos en redes sociales más allá de la familia y comenta que:

[...] añaden y extienden el uso del lenguaje, valores y actitudes que adquirimos como parte del discurso primario aprendido en nuestras familias. Pueden ser más o menos compatibles («en palabras, hechos, y valores») con nuestras prácticas de lenguaje existentes, e involucran usos del lenguaje, ya sean escritos u orales, o ambos, además de formas de pensar, valorar, y comportarse que van más allá de nuestros usos del lenguaje en nuestro discurso primario (p. 142).

Las discusiones actuales sobre el aprendizaje de la cultura escrita también abarcan cuestiones relacionadas con la identidad y parte de este proceso implica la construcción de la misma, de tal forma que uno se considere a sí mismo como un lector y escritor, un participante autorizado en las interacciones sociales por medio de la escritura (Kalman, 2005; Street, 2008). Gee explica que:

Sin embargo, el punto clave de los discursos secundarios es que involucran, por definición, la interacción con personas fuera de nuestras esferas cotidianas de confianza, personas con quien uno no puede asumir grandes cantidades de conocimiento compartido y experiencia, o involucran interacciones «formales», es decir,

asumiendo una identidad que trasciende la familia o el grupo de socialización primario (p. 143).

Esto puede implicar participar en eventos con otros que leen y escriben mejor que uno. Debido al alto prestigio otorgado a las culturas escritas dominantes en muchas sociedades contemporáneas, leer y escribir con otros puede convertirse en una experiencia arriesgada y amenazante. Los juicios emitidos sobre las diferentes maneras de leer y escribir se pueden extender simultáneamente hacia la persona que está leyendo y escribiendo.

4 NUEVAS ALFABETIZACIONES

Ninguna discusión sobre las conceptualizaciones actuales acerca de la cultura escrita estaría completa si no mencionara el tema de la tecnología. El uso continuo y la distribución de la conectividad, computadoras y otros ambientes digitales, ha aumentado la reflexión sobre «alfabetización tecnológica», ya que el término en sí no es claro y ha sido definido de distintas formas. Lankshear y Knobel (1997) señalan que en un sentido estricto, todas las culturas escritas son tecnológicas ya que los sistemas de escritura, implementos de escritura, imprentas, fotocopadoras y demás, son tecnologías. Sin embargo, también mencionan que la noción de «alfabetización tecnológica»:

[...] surge del hecho de que las tecnologías que forman parte de las prácticas de cultura escrita convencionales o «normales» se han vuelto invisibles como resultado de «estar siempre» en nuestra práctica [...] las damos por hecho y no resaltan como tecnologías (p. 139).

La alfabetización tecnológica tiende a referirse a los ambientes de alfabetización digital (computadoras, agendas electrónicas, sistemas GPS, etc.). Bigum y Green (citados por Lankshear y Knobel, pp. 139-140) distinguen cuatro definiciones para el concepto:

- Tecnología para la alfabetización: aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la enseñanza de la cultura y escritura.
- Alfabetización para la tecnología: la habilidad para operar tecnología por medio de prácticas de alfabetización (leer un

manual o, por ejemplo, pedir información al «soporte técnico»).

- La alfabetización como tecnología: el reconocimiento de herramientas y técnicas históricamente desarrolladas para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Tecnología como alfabetización: conocimiento y uso de la tecnología.

Otra discusión importante se refiere al *tipo* de alfabetización que se promueve o logra cuando se usa la tecnología. Este tema está relacionado con la revisión previa de la alfabetización básica, funcional, de emancipación y crítica. El propósito del uso de la tecnología no es inherente al equipo en sí, sino a los lectores y escritores que están frente a la pantalla o aquellos responsables de la creación de textos digitales. Algunos programas educativos, por ejemplo, usan la computadora simplemente para distribuir materiales, como depósito de textos, y los aprendices simplemente realizan con un teclado, ejercicios similares a los que harían con pluma y papel. Sin embargo, otros educadores, aprovechan las capacidades dinámicas de la computadora para crear despliegues multimodales que van más allá de lo que permite la representación en una página inerte, como por ejemplo, un modelo dinámico de figuras geométricas. Para trascender un recuento ingenuo de la alfabetización tecnológica entendida como cualquier cosa que utiliza una computadora (o algo similar), es fundamental la apreciación de los propósitos y las prácticas (Lankshear, 1997).

Otra aproximación al tema de la tecnología son las llamadas *new literacies* (nuevas alfabetizaciones) (Street, 2008). Esta forma de conceptualizar el auge del uso de las TIC aborda la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, en relaciones de poder asimétricas y el potencial que ofrecen como espacio para la representación y expresión de significados. Kress (2003) ha descrito el cambio de lógica de textos escritos a multimodales comúnmente ubicados en ambientes digitales: la escritura es gobernada por una representación lineal del significado mientras que la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Esto implica que entender un texto (en papel o pantalla), incluso cuando tiene ilustraciones, es muy diferente a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales.

Los investigadores tienen preguntas importantes acerca de lo que significa ser alfabetizado en la era de la multimodalidad, Internet e interconectividad (Gee, 2004; Kress, 2003; Lankshear y Knobel, 1997; Luke, 2003; Luke y Carrington, 2002; Street, 2003, 2008). Acorde con los rápidos cambios que se están dando, Kress (2003) señala que la capacidad para diseñar (crear, transformar, cuestionar) es:

[...] el hecho fundamental de la vida social y económica contemporánea [...] en la comunicación multimodal, el concepto de diseño es condición sine qua non de la práctica informada, reflexiva y productiva (p. 51).

Esta transición plantea preguntas importantes para la educación como las que recientemente señaló Allan Luke (2003):

¿Cómo se redefinirán las prácticas de cultura escrita, no solo en el auge de las tecnologías, sino también en las emergentes y combinadas formas de identidad social, trabajo, vida cívica e institucional, así como la redistribución de riqueza y poder que acompañan a la globalización económica y cultural? (p. 133).

Una última consideración para pensar en las nuevas culturas escritas tiene que ver con las relaciones sociales potenciales que se crean a partir de espacios conectados por medio de la tecnología. Gee (2004) utiliza el término «espacio de afinidad» para describir sitios:

[...] donde las personas se pueden afiliar con otras principalmente a partir de actividades en común, intereses, metas, razas no compartidas, clase, cultura, grupos étnicos o género. Tienen afinidades hacia un interés común o una empresa [...] muchos sitios web y publicaciones [...] crean espacios sociales donde las personas pueden, en el grado que deseen, bajo o alto, afiliarse con otros y adquirir conocimiento que se distribuye y dispersa a través de muchas personas diferentes, sitios de Internet y modalidades (p. 73).

Al igual que el concepto de diseño que implica crear algo para una circunstancia determinada, con recursos específicos, fines e intereses, la noción de espacio de afinidad ofrece conocimiento bajo demanda y contextualizado en espacios interactivos. Estos tipos de actividades ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento más allá de los confines de lo que actualmente conocemos como educación formal (Gee, 2004).

5. IMPLICACIONES: CERRAR LA BRECHA ENTRE LA PRÁCTICA Y LA TEORÍA

En este recuento breve de temas conceptuales se ha enfatizado la tendencia teórica hacia la expansión y cuestionamiento de las nociones relativas a la cultura escrita. Una vez reducida a una habilidad mecánica, leer y escribir son el centro de complejas elaboraciones teóricas. A manera de conclusión, me gustaría sugerir cómo la educación y las prácticas políticas pueden beneficiarse de las consideraciones previamente presentadas.

Durante varias décadas se asumió que la cultura escrita y la educación contribuirían al desarrollo económico, al proceso de democratización y participación política, además de tener un efecto profundo en la vida de las personas. Pero las discusiones acerca de la cultura escrita presentadas en este documento han demostrado que la misma no es una variable autónoma, ni independiente, o un factor causal del desarrollo por sí sola. Lo que muestran la investigación y la teoría, por otro lado, es que la cultura escrita está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social. Sus efectos son más limitados y los cambios significantes en las condiciones de vida de las poblaciones marginadas requieren de medidas políticas y económicas en una escala distinta. Sin embargo, lo que la educación y la cultura escrita pueden ofrecer son nuevas opciones culturales, como el acceso al conocimiento y al saber cómo, previamente desconocidos, así como la expansión de entendimientos existentes.

Otra implicación es la complejidad del aprendizaje de la cultura escrita y la relación entre el contexto social para el uso de la lectura y escritura y la apropiación de la cultura escrita. Aprendemos el lenguaje que nos rodea, incluido el lenguaje escrito y sus usos. Por esta razón, aprender a leer y escribir es también una cuestión de conexión humana. Depende de la interacción con otros lectores y escritores; nuestro conocimiento acerca de los usos múltiples del lenguaje escrito surge de las oportunidades que tengamos para participar en eventos comunicativos en los cuales se usa la cultura escrita. Además, las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo, permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas. Para concretar estos conceptos los creadores de políticas y los educadores tendrán que ir cambiando su enfoque del aprendiz individual y del dominio de capacidades, hacia la

construcción de una interacción social significativa orientada al apoyo del aprendizaje.

Una tercera lección para la educación es que la cultura escrita implica una serie de prácticas sociales complejas e incluye diferentes modos de representación. En la medida en que las TIC estén cada día más presentes, los diseñadores de políticas y programas tendrán que considerar de qué manera van a usar las tecnologías digitales como herramientas para que los alumnos representen su conocimiento, diseñen con fines específicos y expandan sus prácticas y comprensión existentes.

Finalmente, es importante reconocer el renovado interés por la educación de adultos, evidente en el número creciente de reuniones y conferencias mundiales sobre este tema. De estas ha surgido una serie de políticas y lineamientos para los programas de educación dirigido a los jóvenes y adultos marginados, algunos de los cuales son:

- Las acciones de educación deben considerar el contexto en el que los alumnos viven y desarrollan sus actividades diarias.
- El punto de arranque para las intervenciones educativas debe situarse en los conocimientos existentes en el alumno.
- Los proyectos educativos deben reconocer y responder a la heterogeneidad de los alumnos.

130

El desarrollo de una comprensión de creciente complejidad de la cultura escrita ofrece indicios sobre cómo generar contenidos y especificidad a propuestas como las anteriores. Esto significa contemplar prácticas de alfabetización local y encontrar formas para ir más allá de lo inmediato. Pero esto no puede ser logrado si las formas vernáculas no son tomadas en cuenta. También es necesario entender cómo el contexto local está inmerso en arreglos sociales más vastos: relaciones de poder asimétricas, instituciones, y configuraciones históricas. Esto es deseable no solo para promover o estudiar prácticas de alfabetización, sino también es crucial para la noción de la cultura escrita que articula el desarrollo de programas. Precisamente, debido a que las políticas sirven como guías, tienden a ser generales; pero desarrollarlas requiere entender los procesos de alfabetización para lograr un mejor trabajo educativo. Es así como las acciones locales y programas educativos cobran relevancia, pues es ahí en donde las opciones de innovación pueden surgir.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTIN, Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Austin Press.
- BARTON, David (1994): *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford y Cambridge, MA: Blackwell.
- y HAMILTON, Mary (1998): *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.
- e IVANIC, Roz (1991): *Writing in the Community*. Londres: Sage.
- BAYNHAM, Mike (1995): *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts. Literacy Practices*. Londres y Nueva York: Longman.
- BESNIER, Nico (1995): *Literacy, Emotion and Authority. Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- BRANDT, Deborah y CLINTON, Katie (2002): «The Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice», en *Journal of Literacy Research*, vol. 34, pp. 337-356.
- BRICE HEATH, Shirley (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- y MANGIOLA, Leslie (1991): *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms. NEA School Restructuring Series*. Washington DC: National Education Association.
- y STREET, Brian (2008): «On Ethnography», en *Approaches to Language and Literacy Research. National Conference on Research in Language and Literacy (NCRL)*, Teachers College Press, Columbia University.
- CANIESO-DORONILA, M. (1996): *Landscapes of literacy: an Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburgo / Londres: Luzac Oriental / UNESCO Institute for Education.
- DURANTI, Alessandro y GOODWIN, Charles (eds.) (1992): *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language).
- DYSON, Anne (1997): *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy. Language and Literacy Series, 2*. Londres y Nueva York: Teachers College Press.
- FERDMAN, Bernardo M., WEBER, Rose-Marie y RAMÍREZ, Arnulfo G. (eds.) (1994): *Literacy Across Languages and Cultures*. Albany, NY: State University of New York Press.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. (Literacy before Schooling.)* México DF: Siglo XXI.
- FREEBODY, Peter (2008): «Critical Literacy Education: On Living with “Innocent Language”», en Brian V. STREET y Nancy H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 107-118.

- FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- GEE, James Paul (1996): *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, PA: Falmer Press.
- (2004): *Situated Language and Learning, a Critique of Traditional Schooling*. Londres: Routledge.
- GOODY, Jack y WATT, Ian (1968): «The Consequences of Literacy», en J. GOODY (ed.) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 1-68.
- GRAFF, Harvey (2008): «Literacy Myths», en Brian V. STREET y Nancy H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 41-52.
- GUMPERZ, John (1984): «Introduction: Language and the Communication of Social Identity», en J. GUMPERZ (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 2).
- (ed.) (1986): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- HARRIS, T. L. y HODGES, R. E. (eds.) (1995): *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- HASAN, Ruqaiya (1996): «Literacy, Everyday Talk and Society», en R. HASAN y G. WILLIAMS (eds.) *Literacy in Society*. Londres y Nueva York: Longman.
- HAVELOCK, Eric (1988): «The Coming of Literate Communication to Western Culture», en E. R. KINTGEN, B. M. KROLL y M. ROSE (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, pp. 127-134.
- HEATH, S. B. (1983): *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHN-STEINER Vera y MEEHAN, Teresa M. (2000): «Creativity and Collaboration in Knowledge Construction», en Carol D. LEE y Peter SMAGORINSKY (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Constructing Meaning through Collaborative Inquiry Research*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 31-50.
- KALMAN, Judith (1993): «En búsqueda de una palabra nueva» (*In Search of a New Word*), en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 23, vol. 1, pp. 87-95.
- (1999): *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- (2003): «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66.
- (2004): *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México DF: Secretaría de Educación Pública, UNESCO Institute for Education (UIE), Siglo XXI.

- (2005): «Mothers to Daughters, Pueblo to Ciudad: Women's Identity Shifts in the Construction of a Literate Self», en A. ROGERS (ed.) *Urban Literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts*. Hamburg: Publications and Information Unit, UNESCO Institute of Education, pp. 183-210.
- (2008): «Literacies in Latin America», en Brian V. STREET y Nancy H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 321-334.
- KRESS, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. (Literacies.)
- LANKSHEAR Colin y KNOBEL, Michele (1997): «Literacies, Texts and Difference in the Electronic Age», en C. LANKSHEAR (ed.) *Changing Literacies*. Buckingham, UK / Philadelphia, PA, USA: Open University Press, pp. 133-163.
- LAVE, Jean y WENGER, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LEVINE, Kenneth (1986): *The Social Context of Literacy*. Londres y Nueva York: Routledge / Kegan Paul. (Language, Education and Society.)
- LUKE, Allan (1995): «When Literacy Might (or not) Make a Difference: Textual Practice and Capital», trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA: Electronic Data Resources Service (EDRS).
- y CARRINGTON, Victoria (2002): «Globalization, Literacy and Curriculum Practice», en R. FISHER, G. BROOKS y M. LEWIS (eds.) *Raising Standards in Literacy*. Londres: Routledge, pp. 231-250.
- (2003): «Literacy and the Other: A Sociological Approach to Literacy Research and Policy in Multilingual Societies», en *Reading Research Quarterly*, n.º 38, vol. 1, pp. 132-141.
- MACE, Jane (1992): *Talking about Literacy: Principles & Practice of Adult Literacy Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- MCDERMOTT, RAYMOND P. y TYLBOR, Henry (1995): «On the Necessity of Collusion in Conversation», en Dennis TEDLOCK y Bruce MANNHEIM (eds.) *The Dialogic Emergence of Culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press, pp. 218-236.
- MASAGÃO RIBEIRO, Vera (ed.) (2003): *Letramento no Brasil. (Literacy in Brasil.)* São Paulo: Global.
- MOSS, Beverly (ed.) (1994): *Literacy across Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- PATTISON, Robert (1982): *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford, Nueva York, Toronto y Melbourne: Oxford University Press.
- RESNICK, Daniel y RESNICK, Lauren (1988): «The Nature of Literacy. A Historical Exploration», en Eugene R. KINTGEN, Barry M. KROLL, y Mike ROSE (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, pp. 190-202.

- SACHS, Wolfgang (ed.) (1992): *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. Londres y Nueva Jersey: Zed Books. Johannesburgo: Witwatersrand University Press.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1982): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Nueva York: Basil.
- SCRIBNER, Sylvia (1988): «Literacy in Three Metaphors», en Eugene R. KINTGEN, Barry M. KROLL, y Mike ROSE (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, pp. 190-202.
- y COLE, Michael (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STREET, Brian V. (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney: Cambridge University Press. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture Series, 9).
- (ed.) (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Nueva York, NY: Cambridge University Press. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, 23).
- (2003): «What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice», en *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, vol. 2, n.º 5, pp. 77-102.
- (2008): «New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies», en Brian V. STREET y Nancy H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 3-14.
- STROMQUIST, Nelly (1997): *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany, NY: State University of New York Press (SUNY Press). (Literacy, Culture and Learning: Theory and Practice).
- SUBRAMANIAN, S. (2006): *Externality and Equity in the Measurement of Literacy. Exploring a Link*. Gandhinagar: Madras Institute of Development Studies (MIDS).
- TORRES, Rosa María (2000): «Literacy for All. A United Nations Literacy Decade (2003-2003)». UNESCO (ed.).
- VINCENT, David (2000): *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- WAGNER, Daniel (1993): *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.