



Revista Mexicana de Investigación Educativa
ISSN: 1405-6666
revista@comie.org.mx
Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.
México

Kalman, Judith

El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos
cotidianos de lectura y escritura

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril, 2003

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Distrito Federal, México

Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's homepage in redalyc.org

redalyc.org

Scientific Information System

Network of Scientific Journals from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal

Non-profit academic project, developed under the open access initiative

El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura¹

JUDITH KALMAN*

Resumen:

Este trabajo examina la noción de acceso, como parte del proceso de apropiación de la cultura escrita, a partir del análisis de algunas prácticas de lectura y escritura de dos mujeres: Carolina, presentada en las primeras líneas, que cursó apenas un par de años y Ana, cuyo caso se analiza con más detalle, sin escolaridad. El trabajo se fundamenta en la teoría sociocultural, la cual privilegia los procesos sociales del aprendizaje sobre los individuales. Encuentra que la apropiación de las prácticas estudiadas es el resultado del acceso a los distintos conocimientos y saberes desplegados en la interacción entre lectores y escritores, sin perder de vista los usos de la lectura y escritura en su totalidad. Concluye que la apropiación de una práctica requiere el acceso a su uso total pero que no necesariamente implica el dominio de todos sus aspectos. Propone que para comprender la diseminación de la lectura y escritura hace falta una agenda de investigación que indague el acceso y apropiación de ellas en el mundo social.

Summary:

This paper looks at the issue of access to literacy. First, Carolina who has only two years of schooling, is presented in the opening lines. Then its central discussion is around Ana who did not attend school as a child and her participation in everyday literacy events and her process of appropriation of specific practices. It uses current socio cultural theory as a conceptual framework, emphasizing the social

* Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Calzada Tenorios 235, col. Granjas Coapa, CP 14330, Mexico, DF. CE: kalman@data.net.mx

KALMAN J

aspects of learning over individual ones. The author finds that appropriation is the result of access to multiple aspects of practice simultaneously (relevant information, know how production processes, among others) giving the learner the opportunity to reconstruct literacy uses as needed. She also notes that the appropriation of literacy practices does not necessarily mean full mastery of all that is involved. In the conclusions it is noted that in order to better understand the distribution of reading and writing it is necessary to develop an research agenda that takes a closer look at learning to read and write in the social world.

Palabras clave: cultura escrita, educación de adultos, prácticas lectoras y escritoras, acceso, aprendizaje.

Key words: literacy, adult education, reading and writing practices, access, learning.

“Apenas aprendí a conocer el termómetro. Porque yo veía y decía: ‘¿pus cómo estará mi hijo?’ Le dije [a la enfermera] ‘es que Gustavo tuvo temperatura’. ‘¿Cuánto tuvo? Es muy importante que usted sepa cuánto tuvo’. Dice, ‘a ver aquí está un termómetro’ Ahorita lo que me falta comprar, pero dicen que está bien caro, es el bauma. El bauma para poderle checar la presión”.

Carolina, 36 años

Cuando era niña, Carolina asistió a la escuela apenas un par de años y aprendió algunos aspectos puntuales acerca de la lectura y la escritura. Pero cuando uno de sus hijos fue diagnosticado con insuficiencia renal crónica y los médicos lo identificaron como un candidato para un trasplante renal, ella entró a un proceso de aprendizaje intensivo acerca de la fisiología renal, los procedimientos y cuidados para la diálisis y la asepsia, así como la administración y control de medicamentos. En el hospital público le ofrecieron cursos de capacitación, el personal médico le ayudaba a comprender la situación de salud de su hijo, los riesgos de un trasplante y los cuidados que el niño requería. Para atenderlo, Carolina tuvo que aprender a leer indicaciones, revisar medicinas y realizar procedimientos específicos

como leer el termómetro, monitorear los equipos ambulantes de diálisis y controlar sueros intravenosos. Lo logró gracias a que se encontró rodeada de personas conocedoras de la enfermedad de su hijo, que la apoyaban enseñándole a usar los equipos, a administrar los medicamentos y a evaluar los síntomas.

Acceder a las prácticas sociales depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conoce y utiliza. Por ello, este trabajo tiene como finalidad examinar el concepto de acceso desde la perspectiva de la teoría sociocultural y presentar el análisis de un caso para ilustrar las posibilidades analíticas de los conceptos de *apropiación*, *participación* y *acceso*. En particular se propone explorar el acceso a la cultura escrita como un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir. Se asume una perspectiva teórica que concibe a la alfabetización (*literacy*) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; asimismo, se propone que ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. De tal manera, alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito —los géneros textuales, los discursos, los significados, las palabras, las letras— de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Dyson, 1997 y Heath, 1983).

En principio, habrá que establecer una diferencia entre las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura —la *disponibilidad* de la cultura escrita— y las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas —el *acceso* a la cultura escrita—. Se utilizan ambos términos para distinguir la distribución de los materiales propios de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su apropiación, diseminación y uso. *Disponibilidad* denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que el *acceso* refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir (Kalman, 2001b). La sola presencia de los libros en una

biblioteca, por ejemplo, no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta. Para pensar en términos del acceso a la lectura, es necesario comprender qué hace que los usuarios acudan a la biblioteca, conocer las conversaciones entre la encargada y los usuarios, entender qué ocurre en la estantería y en las mesas de lectura; sólo así podríamos hablar de acceso a la cultura escrita en el contexto de una biblioteca. Asimismo, el que un programa de alfabetización esté disponible para la comunidad, al alcance de quien quiera inscribirse, sólo señala su presencia física; el acceso a la lectura y la escritura se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio, a lo que significan las actividades, a las formas de relación entre los participantes, a las opciones interpretativas de los textos y a las modalidades de apropiación de la lengua escrita (Soifer *et al.*, 1990; Chartier, 1997; Andrade, LeDenmat, y Moll, 2000; Purcell-Gates y Waterman, 2000 y Kalman, 2001).

Así pues, esta conceptualización asume que la disponibilidad de materiales impresos influye sobre el surgimiento de oportunidades para acceder a prácticas de lectura y escritura y viceversa; sin embargo, también asume que la presencia física de materiales impresos no es suficiente para diseminar la cultura escrita. De la misma manera, se parte de que la escuela es un lugar privilegiado para acceder a la lectura y la escritura, mas no es el único; por ello, se sugiere el reconocimiento de otros contextos, donde se emplean en situaciones comunicativas, como lugares para aprender a leer y escribir: se accede a la lengua escrita en situaciones de educación formal pero también en las de su uso cotidiano. En toda comunidad existen espacios donde el leer y el escribir son actividades comunicativas, engarzadas al entramado de prácticas sociales cotidianas; en ellos hay expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo deben hacerlo; asimismo, es posible encontrar usos de escritura ya arraigados y otros que apenas se asoman, prefigurándose como usos emergentes (Kalman, 2001b).

El presente trabajo tiene cuatro apartados: el primero presenta una discusión teórica cuya finalidad es comprender la relación conceptual entre apropiación, participación y acceso; el segundo describe brevemente el proyecto de investigación para contextualizar el ejemplo; el tercero examina el caso de Ana, una mujer que habita en una de las

comunidades estudiadas; y en el último, a manera de conclusión, se presenta una discusión final.

Acceso a la cultura escrita desde una perspectiva sociocultural

La perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales. De acuerdo con Wertsch (1991:1) “[...] su meta principal consiste en construir una versión de los procesos mentales humanos que da cuenta de estos procesos y su relación con los contextos culturales, históricos e institucionales”. Mientras las teorías clásicas plantean que es la mente individual la que logra dominar los procesos de razonamiento, a través de la internalización y la manipulación de estructuras, la teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción. La alfabetización es un ejemplo excelente de los distintos niveles de relación entre los procesos cognitivos del individuo, las tecnologías culturales y las instituciones sociales en las que se desarrollan y se emplean las diferentes formas de leer y escribir (Rogoff, 1990 y Lave y Wenger, 1991).

Los estudios socioculturales sobre el tema generalmente buscan describir y explicar los fenómenos relacionados con las prácticas de lengua escrita en situaciones específicas, los procesos de aprendizaje y apropiación de lectura y escritura, la renovación y transformación histórica del uso de la lengua escrita y las relaciones entre ésta y la organización social; todo ello enfatizando los debates acerca de las relaciones de poder, la ideologización del discurso de la alfabetización y la distribución social de la lengua escrita. Uno de los hallazgos más relevantes de investigaciones recientes es la descripción y análisis de las diferencias en los usos de la lectura y la escritura; mismas que obedecen a las particularidades del contexto de su uso, a los propósitos de quien las usa, a los efectos esperados, a la posición del lector frente a otros

KALMAN J

lectores y a las ideas y significados que guían su participación. En este sentido, el concepto de prácticas de lengua escrita considera los usos sociales de la lectura y la escritura, así como las concepciones que las personas poseen acerca de ellas (Barton e Ivanic, 1991; Street, 1993 y 1995; Wagner, 1993; Moss, 1994; Besnier, 1995; Ferdman, Weber y Ramírez, 1994; McDermott y Tybor, 1995; Canieso-Doronila, 1996; Stromquist, 1997; Kalman, 1999, 2001 a y b).

Dentro del trabajo de investigación actual, hay varios estudios acerca de la cultura escrita que se han realizado en México. Gloria Hernández (2003), por ejemplo, ha abordado las prácticas de los adolescentes donde sobresalen usos marginados de la escritura como el graffiti y las placas o bombas, que se utilizan para identificar a los miembros de las pandillas. Farr (1994) y Vargas (2000) han investigado la apropiación de la escritura y la lectura de comunidades de inmigrantes enfatizando la importancia de las cartas. Elsie Rockwell (1992) centra su análisis sobre los vínculos entre la oralidad y la escritura en las prácticas narrativas en una zona rural, señalando cómo la escritura toma significado dentro de la interacción oral y es utilizada como un recurso de controversia y negociación.

La discusión acerca de la pluralidad de las formas, usos, prácticas, propósitos y creencias sobre la escritura se centra en la organización de la lectura y la escritura en cuanto actividades sociales; los análisis detallan las diferentes oportunidades para participar en ellas, así como las diversas modalidades de intervención que los lectores y escritores construyen. Este interés por analizar las características y complejidad de la participación radica en la comprensión de su importancia para conocer la multiplicidad de la lengua escrita, los procesos que dan lugar a su apropiación, distribución y ubicación en la organización social de las actividades humanas.

En la escuela, el docente organiza la actividad para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En cambio, los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana se disponen con fines comunicativos y, por ello, son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita. Es precisamente a través de la participación en este tipo de eventos donde el individuo

aprende los usos no escolares de la lectura y escritura. Como noción teórica, la participación se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores. En este sentido, su significado abarca tanto las acciones de los actores sociales como los vínculos entre ellos; la participación se articula con el contexto en la medida en que denota las diferentes formas de intervenir en una situación específica y, a la vez, en su construcción. Estos dos conceptos, contexto y participación, son herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso a la lengua escrita y algunos aspectos de la apropiación (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; McDermott y Tybor, 1995; Dyson, 1997 y Street, 1993).

Los trabajos publicados por sociolingüistas como Gumperz y Cook-Gumperz (1984), Gumperz y Hymes (1986), Cook-Gumperz (1986), Duranti (1992), Heath (1983) y Saville-Troike (1982) ofrecen elementos sustanciales para comprender cómo la lectura y la escritura se llevan a cabo en contextos específicos de interacción social y para analizar las diferentes formas de participación. Postulan que, en situaciones colectivas, varios participantes aportan conocimientos y saberes, usan herramientas culturales materiales y mentales y colaboran, de una manera u otra, para lograr un fin comunicativo donde la lengua escrita tiene un papel central.

Desde esta perspectiva, es a través de la interacción que se construye el contexto, entendido aquí como las circunstancias específicas que resultan de la dinámica entre los participantes en una situación comunicativa. La preocupación fundamental que subyace al estudio de intervención en eventos de lectura y escritura se aborda desde un interés por comprenderlas como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas que se centra en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto; en su lugar, surge una serie de preguntas acerca de quiénes y qué leen, cuándo lo hacen y cuáles son sus motivos o propósitos. ¿Cómo se definen los lectores y escritores frente a los textos? ¿Por qué leen y escriben? ¿Qué persiguen al hacerlo? ¿Cuáles son las restricciones institucionales que rigen su lectura y escritura? ¿Cómo leen y escriben? ¿Cuáles son los procesos sociales y cognitivos que definen sus prácticas? (Resnick, 1990).

En los eventos comunicativos donde se lee y escribe se crean oportunidades de acceso a la lengua escrita; en ellos se despliegan los aspectos de la vida social que intervienen en su uso, así como los usos de la lectura y escritura que intervienen en la vida social. Asimismo, el acceso depende de las particularidades de las prácticas de leer y escribir, las cuales se descubren en los eventos; al participar en los usos de la lengua escrita se revelan sus matices y se distinguen los procesos de construcción del significado; circulan conocimientos, se muestra el empleo de las tecnologías, fluyen saberes, información y recursos de lenguaje.

Lave y Wenger (1991) proponen que las prácticas sociales se componen de actividades periféricas y sustanciales. Según ellos, a través de aproximaciones continuas, el aprendiz se acerca cada vez más al núcleo de la actividad y se apropia de las prácticas en su totalidad. En este tipo de análisis, el foco de atención es la tensión que existe entre los agentes sociales y las herramientas culturales (Wertsch, 1998). Hasta ahora, una parte importante de la investigación se ha concentrado en estudiar cómo el actor social acepta estas herramientas y aprende a usarlas. Sin embargo, Wenger (1998) señala, con mucha precaución, que la participación no es sinónimo de colaboración: estas relaciones pueden ser conflictivas, armoniosas, íntimas, políticas, cooperativas o competitivas.²

Entonces, es en el contexto de la interacción que se construye el acceso a la cultura escrita y se hace posible la apropiación. Desde la teoría de Vygotsky (1978), la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento. A través de la interacción con otros, el aprendiz se acerca a las prácticas sociales e internaliza los procesos sociales externos como una parte orgánica de la práctica. En este sentido el aprendizaje se da, primero, en el plano de la experiencia social mediada por sistemas simbólicos culturales, sobre todo el lenguaje humano y, segundo, en el plano de la cognición individual (Hicks, 1996).³ En el aprendizaje se apropian de los procesos interactivos para extender los conocimientos a la participación en la interacción social en el espacio intersubjetivo, esto es una parte constitutiva de la aprehensión intrasubjetiva (Rogoff, 1990; Lave y Wenger, 1991; Wertsch, 1991; Cazden, 1996 y Hicks 1996).

El lenguaje (oral y escrito) tiene un papel central en esta visión del aprendizaje y Vygotsky lo considera una de las herramientas culturales más poderosas. Hicks (1996) señala que el movimiento desde el plano exterior hacia el interior implica un proceso activo de transformaciones y no una copia mecánica de la experiencia, como parte del proceso de construcción del pensamiento o habla interno. Al mismo tiempo que el actor social internaliza el discurso social, lo reorienta hacia sus propias experiencias y propósitos.

Para Bakhtin (1981), el aprendizaje implica la apropiación de discursos, es decir, el proceso de convertir las palabras ajenas en propias. Plantea que el lenguaje siempre pertenece, aunque sea parcialmente, a otro:

Se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adapta a sus propias intenciones semánticas y expresivas. Previo a este momento, la palabra no existe en un lenguaje impersonal y neutro, porque existe en la boca de otras personas, en el contexto de otras personas, al servicio de los propósitos de otras personas; es de aquí que uno deba expropiar la palabra y hacerla suya (pp. 293-94).

La teoría de este autor subraya la naturaleza dialógica del pensamiento humano notando que “para la conciencia individual, el lenguaje yace en la frontera entre el sujeto y los demás” (Bakhtin, 1981:293). Por eso una de las premisas de la teoría sociocultural es que tanto el pensamiento como el conocimiento individuales son también sociales en la medida en que son producto de la apropiación de formas discursivas y experiencias compartidas atiborradas de los significados y enunciados de otros. Hicks (1996:107) observa que:

Mientras en la obra de Vygotsky la internalización emerge como un concepto central para comprender el proceso mediante el cual se desarrolla el sujeto, en la obra de Bakhtin, la apropiación emerge con la misma importancia. Sin embargo, apropiación significa para Bakhtin una especie de conversación e incluye una respuesta activa. Cuando los hablantes-pensantes individuales participan en las acti-

KALMAN J

vidades que involucran los discursos de su cultura, forman también una respuesta dialógica a estos discursos. El pensamiento del individuo existe, por lo tanto, en una frontera fluida entre el ser y los otros, entre los discursos sociales y nuestras respuestas a ellos. La apropiación engendra una forma dialógica de la conciencia [...] el individuo construye nuevas formas de respuesta al mismo tiempo que se apropia de los discursos del mundo social.

El proceso de apropiación, entonces, es también intersubjetivo: en la alfabetización esto implica que el conocimiento y uso de las prácticas de la cultura escrita se construyen mediante la interacción con otros lectores y escritores donde la lengua oral es clave para lograr el acercamiento a la lectura y escritura y su eventual aprehensión. Los actos de leer y escribir se realizan en eventos socialmente organizados en los que la lengua escrita es una herramienta necesaria para lograr propósitos comunicativos. En la teoría de Bakhtin, la apropiación es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción mecánica de ella: es el producto de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva.

Chartier (1997:89) sugiere que para comprender la apropiación hay que “concentrarse en las condiciones y procesos concretos” ya que la apropiación es el resultado de múltiples usos y formas de abordar los textos e incluye su ubicación en las exigencias sociales e institucionales originales que dieron lugar a su realización. En concordancia con esta sugerencia, se presenta el siguiente fragmento de un registro de observación para ilustrar los conceptos de participación, acceso y apropiación así como la relación entre ellos:⁴

Eran las 10:00 de la mañana y Beatriz, la instructora voluntaria, todavía no llegaba. Las seis participantes habían pasado al salón y se fueron acomodando en sillas alrededor de la mesa, saludándose y conversando un poco mientras esperaban. Pasan cinco, diez, quince minutos y finalmente, a las 10:20, Beatriz llega. Saluda rápidamente y empieza a pasar con las señoras una por una. Con la primera se detiene un momento a ver su libro de ejercicios y luego le asigna la tarea de realizar el ejercicio de otra página, dándole una breve explicación. Luego pasa con la siguiente y hace lo mismo. Mientras está con alguna de las mujeres, el resto aguarda su turno sin hacer

nada o platicando. Una señora, sentada cerca de mí, saca de su bolsa unas hojas impresas con una versión simplificada de los primeros libros del Antiguo Testamento y le dice a su vecina que venía leyendo “mis Diez Mandamientos, el capítulo VIII de la Heurística, Analogía de la Fe.” Muestra el texto y discuten un poco lo que dice. Otra señora intenta resolver algunos problemas del libro de matemáticas pero se distrae y se pone a platicar con su vecina que también esperaba pasivamente a que la instructora llegara a revisar su tarea y asignarle una nueva página. Las señoras que leen los Diez Mandamientos siguen comentando y la dueña del texto lo coloca cerca de su vecina para que puedan leerlo juntas.

Mientras, otra señora, a mi derecha, espera a la instructora sin hacer nada. Después de casi veinte minutos de iniciada la clase, la instructora llega y le pone una página de problemas. Le pregunta sobre cómo se resuelve. Una de las señoras de los “Diez Mandamientos” ahora está sin hacer nada y bosteza. La instructora corre a ayudar a otra.

Beatriz, la instructora, ahora se acerca a la señora sentada a mi derecha y le asigna un ejercicio de español. Un fragmento del ejercicio es el siguiente:⁵

Tome de la lista el sinónimo que convenga en cada caso. Cuide que haya concordancia entre las palabras. Fíjese en el ejemplo

1. A Lupe le gustaban las flores _____.

rojas

2. Cuando yo era _____ me divertía mucho en el Carnaval.

chiquita

3. En Todos Santos íbamos al _____ a llevar flores de camposúchil.

camposanto

(Se presenta un ejemplo y se da un listado de sinónimos)

Las instrucciones en el libro señalan que el usuario debe escribir el sinónimo de la palabra ubicada abajo de la línea: por ejemplo, en el primer reglón, el sinónimo de **rojas** es **coloradas**; en el segundo debe escribir **niña** como sinónimo de **chiquita**. La señora no estaba

KALMAN J

segura de lo que tenía que hacer. Lee con mucha dificultad la palabra **rojas**. Finalmente va pronunciando /r/ /o/ /j/ y termina copiándola sobre la línea. Llega a la segunda frase pero no sabe cómo resolverla. Necesita la ayuda de la instructora y se espera varios minutos hasta captar su atención. Beatriz lee la frase y la indicación en voz alta y le dice “Ahí nomás ponga **niña, niña**”. Deja a la señora y se va con otra. La señora copia **niña** y luego, para la tercera frase copia con cierta dificultad **camposanto**, tardándose casi un minuto completo.

El ejemplo, necesariamente breve, permite poner en juego varios de los aspectos teóricos desarrollados en los renglones anteriores. Las mujeres reunidas en una clase esperan la llegada de la instructora para iniciar las actividades de aprendizaje. Una vez que la instructora llega, todas (con excepción de una) esperan a que Beatriz pase con ellas, una por una, que les corrija la tarea (si procede) y les asigne una nueva actividad. Por razones de logística, Beatriz no podía dedicar mucho tiempo a cada alumna y apenas daba una explicación breve e indicaba lo que tenían que hacer para irse con otra.

En esta descripción de la sesión de estudio quedaron registrados dos pequeños eventos de lectura y escritura. En uno, dos señoras leen y discuten juntas una versión simplificada de la *Biblia*. Empiezan por comentar los “Diez mandamientos” y terminan leyendo y señalando el texto juntas. En el otro, una de las participantes se esfuerza por realizar un ejercicio gramatical, pero no entiende muy bien las instrucciones ni su finalidad. La instructora, por la rapidez con la que ejecuta su labor, tampoco captó el sentido del ejercicio ni comprendió su propósito. Así, un intento por incrementar el vocabulario de la usuaria se convirtió en un ejercicio de copia donde se hace innecesario leer la frase completa para realizarlo. En este caso el significado del texto se limita a las manipulaciones que se piden a la alumna: los materiales didácticos a través de las indicaciones aíslan el aspecto lexical mientras la instructora le dio sentido por medio de la reproducción mecánica y exacta.

En el caso de la lectura del texto bíblico, las participantes son las que definen la actividad. Aunque no fue posible captar su conversación, se veían involucradas e interesadas, platicando, hojeando el texto, seña-

lándolo y colocándolo de tal manera que pudieran compartirlo. La dueña de las hojas dio acceso al texto a su compañera mediante la conversación y la lectura compartida. Ambas intervinieron como participantes iguales, intercambiando conocimientos, discutiendo matices, señalando fragmentos escritos y leyendo juntas. En este caso el proceso de construcción del significado se centró en el texto y lo que cada participante podía interpretar de él de acuerdo con sus lecturas pasadas y su conocimiento de la religión más que con la fragmentación o manipulación de algunas partes del lenguaje.

En el otro evento, la asimetría entre las participantes es evidente: la señora espera que la instructora le señale cuál es la actividad a realizar, y más adelante, cuando enfrenta dificultades para resolverla, la requiere nuevamente. A través de este ejercicio, la señora accede a una versión del lenguaje escrito muy distinta a la de las lectoras de los “Diez mandamientos”; en este caso, la lengua escrita es un objeto manipulado con fines didácticos específicos que resulta en su fragmentación para aislar el uso de los sinónimos. Aparentemente, su escaso conocimiento o familiaridad con el ejercicio contribuyó a que la señora dependiera de la instructora para resolverlo; y esta última, por falta de tiempo (o comprensión) no resolvió bien sus dudas y recurrió a la copia como la actividad de escribir.

Enfocar las tensiones entre los agentes y las herramientas culturales permite ver las formas de intervención, la accesibilidad de la lengua escrita, las formas de relación entre las participantes y las diferentes maneras de acercarse y resolver las situaciones de lectura y escritura. Con este ejemplo escueto no es posible saber con certeza acerca de la apropiación específica de cada quien, pero sí puede especularse que las lectoras de los “Diez mandamientos” experimentaron la lectura de una manera muy distinta a la señora con el libro de ejercicios. Sin duda, sobresalen las diferencias en cuanto a la dependencia/independencia de las lectoras; el uso de los materiales; el propósito de las actividades y sus formas de resolución. Dado que es a partir de las experiencias con los materiales y la conveniencia con otros lectores y escritores donde se construyen los conocimientos sobre la cultura escrita, es válido suponer que sus aprendizajes fueron diferentes y que se apropiaron de versiones distintas de la cultura escrita.

Breve descripción del proyecto

En lo que sigue se utiliza información y datos sobre un grupo de estudios del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) en un lugar que llamaré Aguazul, de la comunidad de Santa María. Esta investigación comenzó como un proyecto de investigación básica con el fin de indagar cuáles eran las prácticas de lengua escrita en una comunidad semi-urbana de la ciudad de México. Mi intención era explorar desde ahí los diferentes espacios sociales donde se lee y escribe. Entré a la comunidad vinculándome con la instructora del grupo de estudio con el objeto de conocer a algunas mujeres y, a través de ellas, acercarme a diferentes aspectos y personajes de la vida local. Mi presencia se justificaba ya que fungía como un apoyo para la instructora del INEA, estaba allí para ayudarle en el trabajo con el grupo.⁶

Durante 1998 y parte de 1999, casi todas las semanas, asistía a sus reuniones, ocupaba entre dos y tres horas con las señoras: observando sus clases, platicando con ellas, auxiliando a la instructora, si ella lo requería.⁷ Así, las señoras y yo, desarrollamos una relación de amistad y confianza. Me llamaban maestra y confiadas me mostraban lo que trabajaban en clase; me invitaban a visitar sus casas, a comer con ellas y a participar en sus fiestas y celebraciones.

Durante ese tiempo seis mujeres participaron en las sesiones pero sólo cuatro lo hicieron de manera regular. Cuando inicié mis visitas, ellas ya habían tenido reuniones, de manera más o menos regular, por un periodo de 18 meses. Sus intenciones de aprender a leer y escribir habían venido frustrándose, entre otras causas, debido al constante relevo de los instructores; éstos llegaban, las auxiliaban uno o dos meses para luego desaparecer. Cada vez que un voluntario las abandonaba, al INEA le llevaba unas semanas, a veces meses, enviarles otro. Cuando al fin un nuevo instructor llegaba, éste empezaba, otra vez, desde el principio: comenzaba por enseñar el nombre de las letras, cómo trazarlas, cómo ponerlas juntas para formar sílabas directas (ma, me, mi, mo, mu) y por leer las típicas oraciones empleadas para controlar el descifrado de sílabas (“Mi mamá me mima”). Durante el periodo previo a mi participación con el grupo cuatro instructores transitaron por él, algunas veces el intervalo entre uno y otro fue de cuatro meses.

La edad de las participantes fluctuaba entre 30 y 55 años. Los años de escolaridad previa también era variable; aunque en términos generales, podían formarse dos grupos: las mujeres que carecían de escolaridad o apenas habían asistido un año y aquellas otras que tenían más de tres años de asistencia previa a la escuela. Cuando este círculo de estudio comenzó, había algunas que no podían escribir su nombre y otras que podían hacerlo pero no conocían varias letras del alfabeto. Había dos mujeres quienes, a pesar de tener una precaria escolaridad previa, eran capaces de “deletrear” —según ellas— y de escribir textos simples. Dos de ellas vendían productos por catálogo y debían registrar sus ventas y llenar las formas de pedido. Todas las mujeres, sin excepción, tenían conocimiento de algunos usos de la lectura y la escritura y hacían uso del lenguaje escrito por ellas mismas o con la ayuda de algún mediador (Kalman, 1999).

Un importante indicador de la situación económica de estas mujeres es su economía doméstica. Sus ingresos son muy limitados y deben arreglárselas con muy poco dinero. Ellas deben ser muy cuidadosas con sus gastos: incluso, al iniciar el grupo de trabajo, no todas tenían lápices y cuadernos ni contaban con los recursos para conseguirlos. Un jefe de familia —el esposo, en los casos que lo haya— gana un salario mínimo como velador, o alrededor de dos, laborando como albañil o chofer. Algunas mujeres complementan el ingreso familiar con pequeños negocios (puestos de verduras, modestas tiendas o estancillos, venta de productos por catálogo, tejido de suéteres o arreglo o hechura de ropa para vender); otras dependen del dinero que les envían sus esposos o hijos que trabajan en Estados Unidos de América.

“Sabía escribirlas, chuecas, pero las escribía”: la apropiación de prácticas de lengua escrita en contextos cotidianos

La protagonista del caso que se presenta en este documento es Ana, habitante de Aguazul, comunidad aledaña del barrio donde vive Carolina, la mujer descrita en la introducción de este trabajo. En su natal Veracruz, cuando era niña nunca asistió a la escuela porque su padre pensaba que esa actividad era sólo para varones; según él, las mujeres que iban a la escuela inevitablemente acababan en problemas.

KALMAN J

Así, Ana se considera ajena a los usos del lenguaje escrito y a las personas escolarizadas.

Cuando se anima a hablar de sí misma, tímidamente confiesa que puede seguir las instrucciones de las revistas de tejido, revisar las boletas escolares de sus hijos y hacer las listas de mercancía para surtir la pequeña tienda que posee. Por correo, ella recibe y reconoce los formatos de cobro de los servicios públicos y publicidad comercial, en su casa tiene un lugar especial para guardar los documentos importantes. También es capaz de interpretar los carteles o anuncios que se encuentran en las bardas de su barrio.

En su vida cotidiana, Ana muestra una serie de prácticas de lenguaje escrito muy sutiles y pulcramente armadas, casi invisibles a un ojo no entrenado para identificarlas. Evidentemente, sus formas de leer y escribir no corresponden a aquellas que para la mayoría serían signos claros y esperados de una persona alfabetizada, como la lectura del periódico, la producción e interpretación de documentos en contextos laborales, la recepción y envío regular de correspondencia, la lectura de obras literarias tales como novelas, cuentos y poesía. Sin embargo, ella es competente para dar respuesta a las demandas que representan los textos a los que se enfrenta en su vida cotidiana. A lo largo de los años, la lectura y la escritura fueron, poco a poco, trepando y adhiriéndose a su vida, ocupando aquellos pequeños nichos o actividades donde la palabra impresa adquiere relevancia y sentido social.

A continuación se presentan algunas situaciones relacionadas con la cultura escrita en las que Ana se ha encontrado e ilustran sus diferentes formas de participación. Con cada una de ellas se busca resaltar el acceso a la cultura escrita (las oportunidades para conocer sus usos y sus matices, de acercarse a la lectura y la escritura, de leer y escribir con otros, así como la circulación de conocimientos y el flujo de saberes, información y recursos) e inferir algunos aspectos relacionados con su apropiación, especialmente aquellos vinculados con las condiciones y procesos de significación concretos revelados en el uso. Me auxiliaré con fragmentos de los registros elaborados de las visitas al grupo de estudio o de las entrevistas que hice. Presento sus palabras de la manera más textual posible, ajustando su transcripción únicamente con

la finalidad de facilitar la lectura. Dejé en la codificación de la interacción lo estrictamente necesario, editando aquellas partes que son irrelevantes, marcando su ausencia con puntos suspensivos (...) y eliminando las muletillas (“este”, “ps”, etcétera).⁸

Wenger (1998) planteó que el aprendizaje es el resultado de las trayectorias personales por diferentes situaciones sociales, dando cuenta así de las diferencias personales de desarrollo. Lo que se presenta de la vida de Ana no constituye una trayectoria de vida completa, omite demasiadas experiencias; sin embargo, recoge algunos aspectos de su infancia relacionados con la escuela y retoma varias vivencias importantes durante los años 1995-1998.

Ana creció en el medio rural donde, desde muy temprana edad, empezó a participar en las tareas domésticas. El trabajo era duro, el dinero escaso y el bienestar de la familia dependía de la aportación de todos sus miembros. Según Ana, sus padres daban más valor al trabajo familiar que a la educación formal y consideraban que “allá nomás iba uno a perder el tiempo a la escuela”. En su pueblo, las niñas no iban a la escuela porque los padres creían que se harían flojas. A Bárbara, sobrina de Ana y participante en el grupo, sus padres le decían “no más van a hacer quién sabe qué. Mejor pónganse a hacer tal cosa y namás va a aprender burradas”.

Como adulta, Ana desea que sus hijos tengan la oportunidad de ir a la escuela y cree que la educación formal les daría una vida mejor. Dice que ahora se mandan los hijos a la escuela para:

...que sean mejor que nosotros, vaya, porque nosotros no tuvimos estudio, no tuvimos con qué defendernos. Como les digo a mis hijos “si ustedes no aprovechan lo que les está dando (...) ya es cosa de ustedes”. Les digo, “nosotros hubiéramos querido que nos hubieran dicho ¡las tareas! hijos, ¿qué hicieron o qué van a hacer?” Pero no, eso no (...). Les digo a mis hijos: “ustedes ya, ya este rezongan, ya le gritan a uno y todo”. Les digo: “se hubieran criado en el tiempo en que nosotros nos criamos, no podíamos ni levantar los ojos. Nomás con que nos mandaran y levantáramos [y] nos volteáramos a verlos, ¡n’hombre! [nos pegaban] con lo que fuera. Órale ¿y qué me ves? ¡Camínale!” Y así.

KALMAN J

Para Ana la decisión de no ser enviada a la escuela está inmersa en una vida dura, donde los niños vivían temerosos de sus padres quienes ejercían su autoridad con intransigencia y violencia. Ella deseaba alejarse de su pueblo, y varias veces su papá se endeudó y la mandaba a trabajar a la ciudad para ayudar con la situación económica de la familia. Esto no le preocupaba a Ana, prefería el trabajo doméstico en la ciudad que quedarse en el campo porque las labores eran agotadoras y sin remuneración. A Ana le gustaba más la vida urbana: “Y estaba acá porque pues aquí se me hacía más fácil, porque trabajaba pero se me hacía más... sí, más bonito, más fácil”. Se casó cuando todavía era adolescente y, ya con dos hijos pequeños, se fue a vivir a Aguazul.

Su vida transcurría en su casa, con sus hijos, entre los quehaceres de una madre joven. Nunca me mencionó que le hacía falta leer y escribir; tal vez su necesidad más imperante era leer los letreros del transporte público. Pero salía de su comunidad muy poco y su esposo leía y escribía suficientemente bien como para resolver las situaciones que se les presentaban. Sin embargo, cuando los hijos entraron a la escuela, enfrentó una nueva situación: la firma de las boletas de calificaciones. Cada mes la maestra citaba a los padres de familia para hablar del rendimiento escolar de sus hijos. Entregaba la boleta a las mamás y ellas debían firmarlas. Ana asistía a las juntas y participaba de una manera muy peculiar, como lo narra este fragmento de entrevista:

Ana: Entra uno y ya le dicen a uno, las maestras, que cómo van los hijos y todo eso. Pues ya después viene la firma de boletas (...)
Pues ya nomás le entregan a uno la boleta y le dicen en tal mes debe de firmar.

I:* ¿Y uno revisa las calificaciones?

Ana: Ajá, sí.

I: ¿Y cómo le hace para revisarla?

Ana: Yo ya nomás, nomás le entiendo los rojos, son reprobados (...)
Yo, mijo nomás en segundo año me reprobó una. Este... matemáticas.

I: ¿Y cómo sabía usted que era de matemáticas?

Ana: Porque él me dijo... le digo que le vi el cinquito allí de rojo. Y sí, él me dijo.

(...)

I: ¿Y qué pasa si no la firma?

Ana: Pues este:: no pasa nada, nada más que pues: ahí le ponen que el niño no tiene quién lo apoya.

I: Pero si usted dice “yo esto no lo firmo porque... mi hijo dice que no está correcto”.

Ana: Ah, pues le bajan puntos a él.

(...)

I: ¿Y cómo firmaba.?

Ana: Cuando no sabía pues le decía yo allí a una de las compañeras que me la firmara, y ya ponía mi nombre y demás. Ahora, no, ahora ya gracias a Dios ya pongo mi nombre.

* I: Investigadora

Con la asistencia a estas juntas Ana aprendió la importancia de presentarse y firmar la boleta. Aunque no lo hiciera personalmente, intervenía de una manera socialmente relevante para recibir la evaluación de su hijo y para dejar una firma de enterada. Aprendió el código de colores para diferenciar las materias aprobadas de las reprobadas y resolvió la solicitud de su firma recurriendo a otra persona para que lo hiciera por ella, dándole el papel de mediadora de la lengua escrita. También aprendió que las diferentes formas de participación de las madres podían tener consecuencias sociales para los hijos: si una mamá no llegaba a firmar se señalaba que el niño carecía de apoyo; si cuestionaba el juicio de la maestra o la calificación asignada, ella creía que el niño recibiría una sanción por las acciones y actitudes de su madre.

Ana se apropió de la situación completa y actuó de acuerdo con su comprensión de ésta: para ella era de suma importancia que sus hijos fueran a la escuela y orientó su participación a no hacer nada que ella creía pudiera poner en riesgo su educación. En este contexto, las exigencias de leer y escribir eran muy definidas y las resolvía satisfactoriamente. Su criterio para leer la boleta era diferenciar lo aprobado de lo reprobado, sin dar importancia a las calificaciones aprobatorias particulares o al promedio. Aseguraba que la boleta llevara su nombre manuscrito en el espacio indicado, sin importarles si una firma debe o no

escribirla personalmente el interesado. La apropiación de esta práctica se distingue por el papel protagónico de Ana para satisfacer una demanda de lengua específica de su vida cotidiana. Ella determinó la naturaleza de la tarea y resolvió esta situación usando varios recursos: la mediación de las otras señoras y su hijo, la asistencia y participación en las juntas, la decodificación de los colores. Empezó a leer las boletas mediante su participación en una situación social particular, apropiándose de una práctica necesaria y las formas de interacción esperadas.

En 1995, cuando Ana tenía aproximadamente 36 años, entró por primera vez a un grupo de estudio de INEA. Varios meses asistió a las clases y empezó a aprender a trazar las letras, asignarles sonidos y formar sílabas. En este periodo se embarazó una vez más y dice que se volvió “muy chocante” y dejó de asistir. Cuando su hijo tenía apenas unos meses, una de sus cuñadas, que atendía una tiendita del barrio frente a la casa de Ana, decidió dejarla y ella lo tomó. A partir de su trabajo empezó a enfrentar una serie de situaciones nuevas que exigían el uso de la lectura y la escritura. Como responsable de la tienda, Ana debía realizar funciones específicas: atender a los clientes y surtirla. La primera no le causaba problemas si le pagaban en el momento porque podía realizar los cálculos mentales, sobre todo si el cliente se llevaba pocas cosas pero, si pedían la mercancía fiada, entonces hacía falta registrarla de alguna manera. Muchas veces Ana llamaba a sus hijos para que escribieran la cuenta, pero si no se encontraban debía recordar qué se había llevado el cliente hasta que uno de ellos llegara para ayudarlo. Generalmente se acordaba bien, pero también hubo ocasiones en las que Ana omitía algo a la hora de dictar la lista.

También tenían que hacerse las listas de mercancía para surtir la tienda y, cuando las compañías distribuidoras entregaban sus productos a domicilio, recibirlos y revisar la lista; en el primer caso, Ana se las dictaba a sus hijos; en el segundo, cuando se hacían las entregas, ella se auxiliaba del repartidor para revisar las mercancías. Éste le entregaba un formato de pedido que Ana leía junto con él (cuáles y cuántos productos dejaba y sus costos).

En 1998, entró nuevamente en un grupo de estudio y asistió con regularidad a las clases. En éste también se seguían las lecciones y

ejercicios de los libros de texto de INEA y era un grupo activo donde había mucha conversación, solidaridad y ayuda mutua. Las integrantes tenían diversos conocimientos y habilidades lectoras y escritoras y las desplegaban durante el transcurso de la sesión. Dado que la instructora consideró que todas sabían las letras y sonidos, empezó a trabajar con los materiales de la primaria: revisaban diferentes contenidos de español, matemáticas, ciencias sociales y naturales; hacían los ejercicios en los libros: a veces la instructora les dictaba y otras las dejaba escribir libremente; es decir, sin copiar o tomar dictado. Leían colectivamente en voz alta y escribían juntas en el pizarrón. Ana participaba activamente en la clase y realizaba en su casa las diferentes tareas que la instructora le asignaba. Su hija a veces le revisaba la tarea y le señalaba cuando le faltaban letras o no se entendía lo que escribía. Le sugería que hiciera copias para que fuera “aprendiendo cómo se escriben las palabras”. Ana empezó por hacer copias en la tienda:

Ana: Luego agarraba... este, por decir, las cosas y le copiaba (...) Sí, porque nomás sabía las letras o sabía escribirlas, chuecas, pero las escribía, pero no sabía leer (...) Me venían a pedir un jabón o un refresco, ya cuando se iba la persona, pues agarraba el refresco y lo copiaba, el nombre (...) Me daba pena, como de la tienda es rápido que vienen los clientes así rápido. Dice la señora Nora “No tenga miedo, usted apunte para usted”.

I: ¿Y miedo de qué?

Ana: Pena que por decir, alguna letra que me coma y el cliente ahí está parado y (se ríe).

En el contexto de la tienda, Ana desarrolló un sistema para llevar la cuenta de las vecinas que le pedían fiado. En las primeras clases del INEA había aprendido a trazar algunas letras y sabía cuál era el valor sonoro convencional de la mayoría de ellas aunque, como lo menciona, le salieran “chuecas” o se le olvidaran. En las clases que llevaba en el momento de la entrevista, se utilizaba la lectura y la escritura para varias actividades escolares (tomar dictado, realizar los ejercicios en los cuadernos de trabajo, hacer algunas copias) y, de vez en cuando, escribían una carta, una lista de ingredientes o algún recuerdo de su pueblo natal. Su hija le señalaba a detalle sus errores, donde le faltaban letras o donde no se le entendía bien.

KALMAN J

A handwritten list on graph paper titled "Los Puestos". The list contains the following items and prices:

Item	Price
1 color	3.00
1 Ariel de Motos	7.50
1 Zote	5.00
Años	
1 Medio de Huevo	4.80
1 TAN	2.50
1 Aceite Pkto	9.50

The list is written in black ink on a grid background. There are some scribbles and a large circle drawn around the "Ariel de Motos" entry.

Una lista escrita por Ana en su tienda.

En la tienda ya existía un cuaderno donde sus hijos hacían las listas de la mercancía fiada y éstas servían de modelo para que Ana también pudiera escribir las suyas. Al principio esperaba a que los clientes se retiraran de la ventanilla, a través de la cual ella despachaba, para tomar cada mercancía y copiar su nombre en la lista y apuntar su precio. No sentía suficiente confianza para escribir frente a otros, temía que le descubrieran un error; después, su amiga Nora, la armó de valor para que escribiera mientras sus clientes se encontraban ahí. Un elemento que Ana añadió posteriormente a sus listas fue la fecha (algo que ella escribía cada vez que asistía al círculo de estudio) ya que en algunos casos sus clientas, las que recibían una pensión o un envío de dinero, pagaban una vez al mes toda su cuenta. En estos casos ella ponía la fecha: “Pa que nos acuérdenos en qué día se empezó la cuenta”.

Ana intervenía activamente en las diferentes prácticas vinculadas con la atención de la tienda, con o sin la posibilidad de leer y escribir.

Cuando no leía y escribía de manera independiente, acudía a mediadores —a sus hijos y los repartidores de mercancía como escribanos informales— al igual que hizo con la boleta de calificaciones (Kalman, 1999). Varias situaciones confluyeron para que ella empezara a usar la lengua escrita por iniciativa propia: sus hijos, cada vez más grandes, podían apoyar sus esfuerzos de escribir dándole información específica para corregir sus errores; utilizaba la copia para fines propios, asistía a clases con sus vecinas donde revisaban y producían diferentes tipos de textos; encontró una forma de usar una práctica conocida (la copia) para un uso auténtico y necesario (el registro de mercancías fiadas). También en este mismo periodo empezó a hacer la lista de mercancía e ir a un almacén grande, situado en un pueblo a 30 minutos de distancia, para surtir la tienda. Cuando las casas comerciales mandaban sus productos con repartidores, también comenzó a poner más atención a los recibos que dejaban.

La tienda se convirtió en un espacio social importante para Ana, alrededor del cual empezó a tener acceso a textos significativos (las mercancías), al formato y proceso de producción de las listas, a cierta información específica y detallada acerca de la escritura; allí mismo dispuso de los materiales necesarios para escribir y las oportunidades para hacerlo. Su apropiación de esta práctica se caracteriza por la autonomía de Ana para realizar la actividad: ella decidía qué escribir y cuándo, controlaba la actividad y determinaba cuándo había terminado cada lista. El valor de sus listas se estimaba por su utilidad en el cobro a sus vecinas y no por una evaluación externa de las convenciones escritas.

Asumió gradualmente la responsabilidad y dirección de esta actividad, moviéndose desde la periferia hacia el centro de la actividad, donde se realizaban las acciones más sustanciales (Lave y Wenger, 1991). En este sentido se apropió de la práctica de las listas, reconstruyéndolas como una respuesta a las exigencias concretas que la operación de la tienda le ponía. Su apropiación de las prácticas de la copia, la lista y el dictado no fue mecánica sino que las tomó y les dio su propio significado (Chartier, 1997). Las prácticas simbólicas organizaron el uso de la herramienta cultural, la escritura, y permitió a Ana desarrollar actividades nuevas (Vygotsky, 1978).

Conclusiones: nuevos caminos

En este trabajo se examinó la noción de acceso a la lengua escrita desde teorías socioculturales y se argumentó que se construye mediante la participación en distintos contextos, donde la interacción con otros hace posible la apropiación de la lectura y la escritura. La presentación de los ejemplos sirvió para ilustrar las posibilidades analíticas de los conceptos de apropiación, participación y acceso, enfatizando en la relación entre ellos. Aquí, la propuesta teórica es que a través de la interacción social se tiene acceso a diferentes aspectos de la cultura escrita; es decir, se logra el acercamiento a las distintas dimensiones de ella y la apropiación se hace posible. En este sentido el acceso señala las condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita (los procesos de interacción y modalidades concretas de significación), y es distinto a la disponibilidad material de los objetos escritos, ya sean impresos, manuscritos o electrónicos.

El análisis de los ejemplos presentados ilustra varias características del acceso y la apropiación que merecen investigaciones más detalladas. Primero, el proceso de apropiación de Ana de la producción y utilización de las listas para la operación de la tienda no significó el dominio de la práctica (Wertsch, 1998). En una revisión rápida de su cuaderno se nota que su letra es tentativa, su conocimiento de la ortografía convencional emergente y su control sobre el formato es inestable: no todas las letras están perfectamente formadas, a veces no puso los precios, hay faltas de ortografía. Sin embargo, no puede ponerse en duda el que Ana sabe lo que es una lista, las varias funciones que tiene en su tienda o que ella, si la necesita, es capaz de producir una. Para apropiarse de esta práctica Ana participó en múltiples situaciones sociales donde se posicionó de tal manera que tuvo acceso a los conocimientos y saberes necesarios para aprender.

Segundo, el proceso de apropiación de la lista de Ana sugiere que el aprendizaje de las prácticas lectoras y escritoras requieren que el aprendiz vaya conociendo el conjunto de acciones que integran una actividad y aprecie, desde diferentes ángulos, las prácticas en toda su complejidad. El abordaje de la lista no fue a través de una fragmentación previa de sus componentes y una secuenciación artificial: Ana

conoció su uso y función en su totalidad y fue acercándose a los aspectos particulares de manera paulatina y de acuerdo con el surgimiento de situaciones específicas y condiciones concretas. Fue integrando el formato, el trazo de las letras, el conocimiento de las marcas y productos, el tiempo de producción, y el fechamiento de la lista según sus posibilidades y necesidades de producir la lista de manera independiente. Esto sugiere que debemos investigar a detalle la construcción de las diversas prácticas de lectura y escritura por aprendices y conocer sus procesos de acercamiento a ellas y cómo se vinculan con su vida cotidiana, cuáles son sus componentes centrales para ellos, los retos que enfrentan y las decisiones que deben tomar. En la medida en que construimos un conocimiento detallado acerca de los procesos de apropiación, las condiciones que dan lugar al acceso y las diferentes formas de participación en los eventos de la cultura escrita, tendremos mayor claridad sobre los mecanismos sociales de su distribución y cómo incidir en ella.

Tercero, el acceso a la cultura escrita ocurre en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, la transparencia en el uso de los materiales, la participación en los procesos de construcción del significado, el flujo de información pertinente, la circulación de varios conocimientos y saberes. La presencia de los materiales escritos es necesaria pero no suficiente para dar acceso a la lectura y escritura: el acceso implica la convivencia e interacción con otros lectores y escritores, procesos sociales que hacen visibles las prácticas y los significados. Es la posibilidad de encontrarse con ellos que favorece la apropiación, y ésta ocurre como resultado de múltiples y variadas experiencias tales que culminan con la internalización y transformación de la práctica al servicio de los propósitos del aprendiz, como el caso que Ana ilustra.

Hace falta conocer cómo es que los diferentes aspectos de una actividad se vuelven accesibles para un usuario novato. El ejemplo de Ana demuestra que ella integró conocimientos y procedimientos de diversos contextos y los movilizó alrededor de su interés por escribir las listas que requería para la operación de su tienda. Aparentemente, el acceso no es un proceso excluyente, una recuperación íntegra de los usos de la lengua escrita; parece, más bien, una recomposición paulatina de sus diferentes aspectos organizada por las necesidades comunicativas. Sabemos que en los eventos de leer y escribir, las

KALMAN J

prácticas se exhiben para los aprendices, y lo que se aprende depende también de qué es lo que se vuelve visible. Una pregunta importante que tendríamos que responder es de qué manera se organiza el acceso para promover la apropiación y cómo confluyen los distintos aspectos de una práctica para que se aprendan.

Finalmente habría que señalar las implicaciones que esta línea de investigación tiene para la reflexión y acción pedagógica. Desde hace mucho tiempo sabemos que el abordaje a la lectura y la escritura que hace un lector principiante no coincide necesariamente con la fragmentación de los consolidados o los estudiosos del lenguaje (Ferreiro y Teberosky, 1979). Comprender las diversas formas de participación, la construcción del acceso y los procesos de apropiación de lectura y escritura desde la perspectiva de aquellos que se hacen de las prácticas de la lengua escrita en situaciones cotidianas, alimentará nuestra imaginación pedagógica para enriquecer las situaciones y actividades intencionalmente organizadas para enseñar a leer y escribir. Nos debe dar nuevos elementos para pensar acerca del uso de los materiales, elaborar nuevas formas de interactuar alrededor de ellos, para identificar actividades auténticas y con sentido para los educandos e insertarlos en las situaciones de educación formal y no formal. Para distribuir más equitativamente la riqueza de la cultura escrita, hay que hacerla accesible para todos.

Notas

- ¹ Varios fueron los apoyos recibidos para realizar este trabajo: gracias a las mujeres de las diferentes comunidades por permitirme trabajar con ellas, a Miguel Ángel Vargas por su ayuda en la preparación del texto y al National Academy of Education/Spencer Foundation de EUA por la beca postdoctoral que financió esta investigación.
- ² Wertsch (1998:144-145) también subraya la complejidad de las relaciones intersubjetivas: “Las herramientas culturales no siempre son facilitadores y los agentes no siempre los aceptan; más bien un actor puede tomar una posición de resistencia o rechazo abierto frente a las herramientas mediadoras. En ciertos contextos esto puede ser la regla y no la excepción. La resistencia y el rechazo constituyen también una relación entre el agente y un mediador e inclusive impactan el desarrollo del agente de manera importante”.

- ³ Vygotsky (1978:57) escribió que cada aspecto del desarrollo aparece dos veces: “primero, en un nivel social y después, en un nivel individual; primero entre personas (lo interpsicológico) y después al interior del sujeto (lo intrapsicológico).”
- ⁴ Observación realizada durante una sesión de un grupo de alfabetización con participantes de la tercera edad, en una zona urbana del oriente de la ciudad de México.
- ⁵ Se reproduce sólo un fragmento de la página 153 del libro de texto (INEA-SEP, 1994).
- ⁶ En los grupos de estudio organizados y apoyados por el INEA los instructores son voluntarios. Si atienden grupos de alfabetización, deberán tener al menos seis años de escolaridad; si asesoran a personas en sus estudios de primaria o secundaria, deberán tener al menos nueve años de escolaridad. Ninguno de ellos tiene una formación especial para enseñar ni como educadores comunitarios; tampoco reciben asesorías regulares por parte de INEA. Llegan a los grupos a realizar su labor lo mejor que puedan hacerlo; sólo de manera ocasional acuden a reuniones donde les dan información general sobre nuevas orientaciones o cambios en el currículo. El INEA tampoco posee ni provee los espacios físicos para llevar a cabo las clases; esto depende de los miembros de la comunidad que deben prestar un cuarto, un patio, un zaguán o algún otro espacio apropiado para tal fin.
- ⁷ El levantamiento de datos de estas visitas consistió en registros de observación, transcripción de las grabaciones en audio de las clases, la recopilación de materiales manuscritos, impresos y fotografías.
- ⁸ Para la extensión de sílabas uso dobles puntos (:), tres puntos suspensivos entre paréntesis para señalar la omisión de turnos o comentarios repetitivos o irrelevantes y corchetes para hacer aclaraciones ([]).

Bibliografía

Andrade, R.; LeDenmat, H.; Moll, L. (2000). “El grupo de las señoras. Creating consciousness within a literature club”, en M. G. S. Hollingsworth, *What counts as literacy. Challenging the school standard*, Nueva York: Teachers College Press, pp. 271-284.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*, Austin, Tx: University of Austin Press.

KALMAN J

Barton, D. e Ivanic, R. (1991). *Writing in the Community*, Londres: Sage.

Besnier, N. (1995). *Literacy, Emotion and Authority. Reading and Writing on a Polynesian atoll*, Cambridge: Cambridge University Press.

Canieso-Doronila, M. (1996). *Landscapes of Literacy, An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburgo-Londres: Luzac orienta/UNESCO Insitute for Education.

Cazden, C. (1996). "Selective Traditions: Readings of Vygotsky in Writing Pedagogy", en D. Hicks, *Discourse, learning and schooling*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 165-185.

Chartier, R. (1997). *On the Edge of the Cliff. History, Language and Practices*, Baltimore-Londres: The John Hopkins University Press.

Cook-Gumperz, J. (ed.) (1986). *The social Construction of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. G., C. (ed.) (1992). *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*, Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, Cambridge: Cambridge University Press.

Dyson, A. (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy*, Nueva York: Teachers College Press.

Ferdman, B.; Weber, R. y Ramírez, A., (eds.) (1994). *Literacy Across Languages and Cultures*, Alan Purves, Nueva York: State University of New York Press.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI Editores.

Farr, M. (1994). "En los dos idiomas: Literacy Practices Among Chicano Mexicanos", en Moss, B., (ed.) *Literacy across communities*, Creskill, NJ: Hampton Press, pp. 9-48.

Gumperz, J.; Cook-Gumperz, J. (1984). "Introduction: Language and the Communication of Social Identity", en J. Gumperz, *Language and Social Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-21.

Gumperz, J. y Hymes, D., (eds.) (1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York: Basil Blackwell.

El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos

Heath, S. (1983). *Ways With Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, G. (2003). “Juventud y cultura escrita”, manuscrito no publicado.

Hicks, D. (1996). “Contextual inquiries: a discourse-oriented study of classroom learning”, D. Hicks, *Discourse, Learning and Schooling*, Cambridge: Cambridge University Press.

INEA-SEP (1994). *La palabra es nuestra. Primaria para adultos. Primera parte*, vol. 2, México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-SEP.

Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City*, Cresskill, NJ: Hampton Press.

Kalman, J. (2001a). “Everyday Paperwork: Literacy Practices in the Daily Life of Unschooling and Underschooled Women in a Semiurban Community of Mexico City”, en *Linguistics and Education*, 12 (4): 1-25.

Kalman, J. (2001b). “Saber lo que es la letra. Informe”, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge RU y Nueva York: Cambridge University Press.

McDermott, R. y Tybor, H. (1995). “On the Necessity of Collusion in Conversation”, en D. T. A. B. Mannheim, *The Dialogic Emergence of Culture*, Urbana: Ill.: University of Chicago Press, pp. 218-236.

Moss, B. (ed.) (1994). *Literacy Across Communities*, Cresskill, NJ: Hampton Press.

Purcell-Gates, V.; Waterman, R. (2000). *Now We Read, We See, We Speak. Portrait of Literacy Development in an Adult Freirean-based Class*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Resnick, L. (1990). “Literacy in school and out”, en *Daedalus. Literacy in America*, 119(2): 169.

Rockwell R., Elsie (1992). “Tales from Xaltipan: Documenting Orality and Literacy in Rural Mexico”, en *Cultural Dynamics*, Leiden, Países Bajos: E. J. Brill, 5, 2: 156-175.

KALMAN J

Rogoff, B. (1990). *Apprentiship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford, RU: Oxford University Press.

Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Nueva York: Basil Blackwell.

Soifer, R.; Irwin, M.; Crumrine, B.; Honzaki, E.; Simmons, B. y Young, D. (1990). *The Complete Theory-to-Practice Handbook of Adult Literacy. Curriculum Design and Teaching Approaches*, Nueva York: Teachers College Press.

Street, B. (ed.) (1993). *Cross Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge series in Oral and Literate Culture, Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, Londres: Longman.

Stromquist, N. (1997). *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*, Nueva York: State University of New York Press.

Vargas, M. (2000). "Comunicación epistolar entre trabajadores inmigrantes y sus familias", en *Aztlán, a Journal of Chicano Studies*, UCLA, 25 (2): 51-66.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.

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

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge RU y Nueva York: Cambridge University Press.

Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*, Nueva York-Oxford: Oxford University Press.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Recepción del artículo: 15 de agosto de 2002

Aceptado: 3 de marzo de 2003