

Alfabetización y prácticas sociales

La visión tradicional de la alfabetización la define con términos muy sencillos: es la capacidad de leer y (a veces) de escribir. Ahora bien, ¿qué es ser capaz de leer o de escribir? Una vez más, la visión tradicional tiene una respuesta sencilla: ser capaz de leer es ser capaz de descifrar la escritura; ser capaz de escribir es ser capaz de codificar el lenguaje en una forma visual. Por supuesto, los tradicionalistas saben que el lector tiene que atribuir un significado a las palabras y oraciones del texto. Es decir, el lector ha de tener una interpretación del texto o de partes de él.

Según los tradicionalistas, la interpretación tiene que ver con lo que ronda por la mente, es decir, en gran medida es una cuestión psicológica. Si los lectores conocen el lenguaje, pueden descifrar la escritura y tienen los "datos" antecedentes requeridos para hacer las inferencias inevitables que exige cualquier escrito, pueden construir la interpretación "correcta" en su cabeza. Y esta interpretación "correcta" es (en líneas generales) la misma para todos los lectores competentes.

Sin duda, los tradicionalistas saben que hay interpretaciones "elaboradas" de textos como los poemas, las adivinanzas, las novelas y los textos sagrados, pero dicen que leer es, en un nivel fundamental, tener en la cabeza una interpretación "básica", algo que con frecuencia se denomina interpretación "literal" del texto. Las interpretaciones "más elaboradas" son para las personas "de mayor nivel", especialistas y sacerdotes de diversas clases.

En las décadas de 1970 y 1980, un grupo de estudiosos comenzó a cuestionar seriamente esas visiones tradicionales de la alfabetización, así como también el "mito de la alfabetización" y lo hicieron planteando de nuevo las preguntas: "¿qué es la alfabetización?" y "¿para qué sirve?" De este modo, inauguraron un nuevo campo interdisciplinario de estudio, que, a veces, ha recibido la denominación de "nuevos estudios sobre la alfabetización" (véanse, entre otras muchas fuentes: BARTON, 1994; CAZDEN, 1988, 1992; COOK-GUMPERZ, 1986; GEE, 1992; GUMPERZ, 1982a, 1982b; HALLIDAY, 1978; HALLIDAY y HASAN, 1989; HEATH, 1983; HYMES, 1980; KRESS, 1985; LUKE, 1988; ROSE, 1989; SCOLLON y SCOLLON, 1981; STREET, 1984, 1993; WELLS, 1986; WERTSCH, 1991; WILLINSKY, 1990; con respecto a los trabajos realizados desde la perspectiva de la cognición social, véanse: LAVE, 1988; LAVE y WENGER, 1991; ROGOFF, 1990; ROGOFF y LAVE, 1984; SCRIBNER y COLE, 1981; THARP y GALLIMORE, 1988).

Los nuevos estudios sobre la alfabetización dieron pronto con una paradoja: en realidad, la alfabetización no puede definirse simplemente como la capacidad de escribir y de leer. Para ver por qué es así, tenemos que considerar un argumento bastante sencillo. La estructura del argumento recuerda la de una *reductio ad absurdum*. La visión tradicional de la alfabetización la interpreta como la capacidad, definida psicológicamente, de leer y escribir. Nuestro pequeño argumento parte de la premisa de que la lectura (o la escritura) sólo es fundamental para

demostrar que esta misma premisa conduce a una visión de la alfabetización en la que la lectura (o la escritura) desempeña un papel mucho menos fundamental de lo que pudiéramos pensar. El argumento que parte de la escritura guarda una evidente analogía con el de la lectura.

He aquí el argumento: sin duda, la alfabetización no significa nada que no tenga alguna relación con la capacidad de leer. "Leer" es un verbo transitivo. Por tanto, la alfabetización ha de tener alguna relación con el hecho de ser capaz de leer *algo*. Y este algo será siempre un texto de algún *tipo*. Para leer con sentido diferentes tipos de textos (por ejemplo, periódicos, libros de cómics, libros de leyes, textos de física, libros de matemáticas, novelas, poemas, anuncios, etc.) hacen falta distintos tipos de conocimientos previos y se necesitan destrezas diferentes.

Demos un paso más: nadie diría que una persona puede leer un texto dado si no supiese lo que significa el texto. Pero hay muchos niveles diferentes de significado que podemos dar o extraer de un texto, muchas formas posibles distintas de leer un texto. Podemos leer la carta de un amigo como un mero informe, como un indicio de su estado mental, como un pronóstico de sus acciones futuras; podemos leer una novela como una tipificación de su época y lugar, como una experiencia vicaria, como "arte" de diversas clases, como una guía de vida, etcétera.

Permítanme desarrollar un poco más esta idea de la lectura de textos de distintas maneras poniendo un ejemplo concreto. Consideremos las oraciones siguientes de un relato en el que un hombre llamado Gregorio juzga mal a su antigua pareja, Abigail: "Abatida y desalentada, Abigail acudió a Slug con su trágica historia. Slug, compadeciéndose de Abigail, buscó a Gregorio y le golpeó brutalmente". En un estudio, (GEE, 1989b, 1992-1993, 1996), algunos lectores (que dio la casualidad de que eran afronorteamericanos) manifestaron que estas oraciones "dicen" que Abigail le dijo a Slug que pegase a Gregorio. Por su parte, otros lectores (que, a la sazón, no eran afronorteamericanos) indicaron que estas oraciones no "dicen" tal cosa. Estos lectores dicen, en realidad, que los afronorteamericanos *malinterpretaron* las oraciones.

Los afronorteamericanos respondieron: "Si acudes a alguien con una historia trágica y, en concreto, a alguien llamado 'Slug*', seguro que vas a pedirle que *haga* algo en plan violento y seguro que tú eres el responsable cuando lo haga".

La cuestión es que estas distintas personas interpretan estas oraciones de forma diferente y creen que las otras las han interpretado "mal". Aunque creamos que los afronorteamericanos (o los otros) han interpretado las oraciones "incorrectamente", el mero hecho de decir que su interpretación es incorrecta admite que hay *una forma* de interpretar las oraciones y que podemos discutir cómo (de qué manera) hay que interpretar las oraciones (y podemos preguntar quién determina aquí el "hay que" y por qué). Si decimos que los afronorteamericanos han llevado el texto demasiado lejos (o los otros no lo han llevado suficientemente lejos), seguimos concediendo que hay un problema en torno a lo lejos que podamos ir, qué se entiende como una forma (o *la* forma) de interpretar un texto.

* *Slug* significa "babosa", "bala", "ficha (de máquina distribuidora o tragaperras)", pero, en sentido coloquial, significa "tortazo", y el verbo *to slug* significa "pegar un tortazo o mamporro". (N. del T.)

Con independencia de la relación que tenga la alfabetización con la lectura, hasta ahora, hemos concluido que la lectura hay que explicarla, por lo menos, como múltiples capacidades de "leer" textos de ciertos tipos, de determinadas maneras o en determinados niveles. Es evidente que aquí se encierran muchas capacidades, cada una de las cuales supone un tipo de alfabetización, una de entre un conjunto de alfabetizaciones.

El siguiente paso del argumento plantea: ¿cómo se adquiere la capacidad de leer cierto tipo de texto de determinada manera? Aquí, los proponentes de un enfoque cultural de la alfabetización sostienen que la bibliografía sobre la adquisición y el desarrollo de la alfabetización es clara (CAZDEN, 1992; GARTON y PRATT, 1989; HEATH, 1983; JOHN-STEINER, PANOFKY y SMITH, 1994; LAVE, 1988; LAVE y WENGER, 1991; MOLL, 1990; WELLS, 1986; SCHIEFFELIN y GILMORE, 1985; SCOLLON y SCOLLON, 1981; TAYLOR, 1983; TAYLOR y DORSEY-GAINES, 1987; TEALE y SULZBY, 1986): la *única* manera de adquirir una determinada manera de leer cierto tipo de texto con "fluidez" o "propiedad" consiste en sumergirse (a modo de aprendiz) como miembro de una práctica social en la que las personas no sólo leen textos de este tipo y de esta forma, sino que también hablen sobre esos textos de determinados modos, mantengan ciertas actitudes y valores sobre ellos e interactúen socialmente acerca de ellos de ciertas maneras.

Por tanto, no aprendemos a leer textos del tipo X de la manera Y a menos que hayamos tenido experiencias en ambientes en donde los textos del tipo X se lean de la manera Y. Estos ambientes son diversos tipos de instituciones sociales, como iglesias, bancos, escuelas, oficinas gubernativas, o grupos sociales con determinados tipos de intereses, como cromos de béisbol, libros de cómics, ajedrez, política, novelas, cine o lo que queramos. Una persona tiene que socializarse en una práctica para aprender a leer textos del tipo X de la manera Y, una práctica que ya han dominado otras personas. Dado que esto es así, podemos, por así decir, atacar la alfabetización por su cabeza y referirnos fundamentalmente a las instituciones sociales o grupos sociales que tienen estas prácticas, en vez de a las prácticas mismas. Cuando hacemos esto, ocurre algo extraño: las prácticas de esos grupos sociales nunca son meras prácticas alfabetizadoras, sino que también incluyen maneras de hablar, interactuar, pensar, valorar y creer.

Peor aún, cuando observamos las prácticas de estos grupos, resulta casi imposible separar algo que pueda considerarse práctica alfabetizadora de otras prácticas. Las prácticas alfabetizadoras están casi siempre plenamente integradas, entrelazadas, formando parte de la misma trama de unas prácticas sociales más generales que incluyen la conversación, la interacción, los valores y las creencias (COOK-GUMPERZ, 1986; HEATH, 1983; SCOLLON y SCOLLON, 1981; SCRIBNER y COLE, 1981; SCHUMAN, 1986). No es posible separar la alfabetización de la práctica social general o separar las partes no alfabetizadoras de las alfabetizadoras de la práctica general en mayor medida de lo que podemos retirar los cuadros blancos de un tablero de ajedrez sin que éste deje de serlo.

Las personas que adoptan un enfoque sociocultural de la alfabetización creen que el mito de la alfabetización —la idea de que la alfabetización lleva inevitablemente a una larga lista de cosas "buenas"— es un mito porque, en sí y de por sí, la alfabetización, abstraída de sus condiciones históricas y prácticas sociales, no tiene efectos o, al menos, no tiene efectos previsibles, como hemos visto. En cambio, los efectos se deben a las prácticas sociales histórica y culturalmen-

te contextos
mentos qu
les. Por eje
de los de la
KE, 1995;
escolares y

El problema

Hay un
defiendo ac
en general
hecha a me
y por las pe
te: todas es
el contexto
tratando co
que está re
nenarse ell
sobre las pr
Sirven para
novela com
desemplea
aspirinas. S
las florituras
útiles.

En reali
plantea cue
rinas (un fra

ADV

los niños
bebé, pic
de sobre
co o cent

Ahora b
tencia, utiliz
pero no se p
tencia nos a
"advertencia

* El término
sificación, palab
con el término
hemos traducid
cionario de la R

te contextualizadas, de las que la lectura y la escritura son sólo elementos, elementos que se integran y se sitúan de forma diferente en distintas prácticas sociales. Por ejemplo, la escritura y la lectura escolares conducen a efectos diferentes de los de la lectura y la escritura incluidas en diversas prácticas religiosas (KAPITZKE, 1995; LUKE, 2000; SCRIBNER y COLE, 1981). Es más, hay múltiples prácticas escolares y múltiples prácticas religiosas, cada una de ellas con múltiples efectos.

El problema del bote de aspirinas

Hay una objeción muy corriente al tipo de enfoque de la alfabetización que defiendo aquí y, en realidad, a las discusiones académicas sobre la alfabetización en general. Llamo a esta objeción "problema del bote de aspirinas". La objeción, hecha a menudo por los proponentes de programas de "alfabetización funcional" y por las personas relacionadas con la "alfabetización de adultos", es la siguiente: todas esas florituras sobre los tipos de texto y las formas de significado, sobre el contexto social y la ideología, están bien y resultan adecuadas, pero estamos tratando con personas que no saben leer la etiqueta de un bote de aspirinas (porque está redactada para un nivel de décimo grado o así), por lo que pueden envenenarse ellas o envenenar a sus hijos. ¿Qué tienen que ver las florituras teóricas sobre las prácticas sociales y la ideología con la etiqueta de un bote de aspirinas? Sirven para hablar de las múltiples maneras de leer y las profundidades de una novela como el *Ulises* de James JOYCE, pero no son relevantes para los adultos desempleados y subempleados que no pueden leer la etiqueta de un bote de aspirinas. Sólo hay una manera de leer la advertencia de un bote y, en este caso, las florituras teóricas de la lingüística o de la crítica literaria no son relevantes ni útiles.

En realidad, el problema del bote de aspirinas me resulta simpático y creo que plantea cuestiones importantes. Por eso, veamos la etiqueta de un bote de aspirinas (un frasco de Tylenol, que es lo que tengo más a mano):

ADVERTENCIA: Mantenga éste y todos los medicamentos fuera del alcance de los niños. Como con cualquier fármaco, si está embarazada o amamantando a un bebé, pida consejo a un profesional sanitario antes de utilizar este producto. En caso de sobredosificación* accidental, póngase en contacto inmediatamente con un médico o centro de control de intoxicaciones.

Ahora bien, con independencia del nivel en el que esté redactada la advertencia, utiliza un lenguaje extraño. En primer lugar, dice que es una "advertencia", pero no se parece de ninguna manera a las advertencias corrientes. Una advertencia nos avisa de un peligro de un modo mucho más directo que ésta. Esta "advertencia" tiene también otros aspectos extraños. Por ejemplo, señala que no

* El término inglés que aparece en el texto es *overdosage*, que hemos traducido como *sobredosificación*, palabra que no aparece en el Diccionario de la RAE, pero que se corresponde muy bien con el término inglés. El autor contraponen los términos *overdosage* y *overdose*, contraposición que hemos traducido, empleando los términos *sobredosificación* y *sobredosis*, éste sí recogido en el Diccionario de la RAE. (N. del T.)

sólo sirve para este medicamento, sino para todos ("y todos los medicamentos", "como con cualquier fármaco"). La expresión "como con cualquier fármaco", en particular, por su estructura sintáctica y su posición, implica que la generalización: "todos los fármacos, incluido éste, son peligrosos para los niños y las mujeres embarazadas" es de dominio público. En realidad, el mensaje implica que se dirige ante todo a lectores que ya saben lo que éste les tiene que decir.

Obsérvese también el contraste entre "profesional sanitario", en el caso de las mujeres embarazadas, y "médico", en el caso de sobredosis. Podemos imaginar que se basa en el supuesto de que el lector pertenece a la clase de personas que saben que la categoría de profesionales sanitarios que trabajan con mujeres embarazadas es más amplia que la de quienes se ocupan de los envenenamientos en los servicios de urgencia. Después, obsérvese la palabra "accidental" que aparece tras el término "sobredosis": ¿tenemos que asumir que, si una persona ha tomado a propósito una sobredosis, no debemos ponernos en contacto con un médico o centro de control de intoxicaciones?

Además, ¿qué significa "inmediatamente"? La información sobre la dosificación que aparece en el bote dice que no se deben tomar más de ocho pastillas en un período de 24 horas. ¿Significa esto que, si (inadvertidamente, por supuesto) tomo nueve o diez en 24 horas, debo llamar al mismo tiempo a un médico? ¿O debo esperar a que aparezcan algunos síntomas? Si es así, no debo llamar de inmediato.

Por último, al menos en mi diccionario, no encuentro la palabra "sobredosificación"; ¿por qué diablos el redactor de esta "advertencia" no utiliza la palabra corriente "sobredosis", en vez de la pretenciosa "sobredosificación"?

Desde luego, todos nos percatamos de lo que ocurre aquí. La compañía no quiere resaltar la palabra "peligroso" en su bote. Quiere evitar demandas judiciales de personas que hacen cosas que saben que no deben hacer, así como de personas que sean hipersensibles al medicamento y, en consecuencia, puedan intoxicarse con una dosis que, para otras personas, sería razonable. Es más, quiere crear la imagen de que el lector es una persona inteligente, perteneciente a la mayoría sociológica, que vive en un mundo en el que las personas no abusan de las drogas (y quizá "sobredosis", más que "sobredosificación", sugiera de forma demasiado directa el sórdido mundo de los drogadictos).

Por tanto, esta advertencia puede leerse (interpretarse) del siguiente modo, que, en mi opinión, es una lectura (interpretación) perfectamente natural del texto (aunque, por supuesto, no la única):

Usted, a quien se dirige sobre todo esta advertencia, ya sabe que no debe dar medicamentos de adultos a los niños, tomar medicamentos si está embarazada o amamantando ni tomar una "sobredosificación". Usted ya sabe, en realidad, que los medicamentos como éste son medicinas potentes que pueden hacerle daño. No obstante, si usted, por negligencia, actúa de manera estúpida y, por tanto, en contra de sus conocimientos (como todos hacemos a veces), no nos eche la culpa; nosotros le avisamos. Si usted no es de esta clase de personas, probablemente no esté leyendo o, al menos, prestando atención a esta etiqueta, pero no deje que su abogado diga ante los tribunales que no le advertimos (oficialmente hablando). Si, lamentablemente, usted es hipersensible a este fármaco e incluso una pequeña cantidad le hace daño, nosotros le hemos dicho que todo lo que pase de ocho es, técnicamente hablando, una "sobredosificación" y, por lo tanto, también se lo hemos advertido. Desde lue-

go, no quere
moso lugar e
tro medicam

Ahora bien
do estará de a
forma utilizada
macos como o
tendríamos qu
gente "lea" el b
sobre los med
que saben o c
etiqueta.

Pero, ¿has
manera se uti
relación social
sonas y la soc
"clase de lectu
farmacéuticas

Se dirá, a
políticas e id
esta forma de
es un "simple
que sólo los
sociales, enta

Las adve
to tipo que p
en relación
son tan "ela
plenamente
lo IV, comen
de aspirinas
haciendo nu
hable, actúe
Cualquier m
grupo social
textos (no ha
de "alfabetiz
tendo que h

Para res
tos y las div
la biología,
Una person
minadas ma
que se leen
ra en una d
cializado en
tituciones s

go, no queremos que usted se haga daño y nos gustaría que el mundo fuese un hermoso lugar en el que reinara la mayoría: en realidad, ambas cosas harían que nuestro medicamento se vendiera más, que es lo que más nos interesa.

Ahora bien, ¿qué significa "leer el bote de aspirinas"? Creo que todo el mundo estará de acuerdo en que hay que ir más allá de la mera descodificación. La forma utilizada en el bote para dejar implícitas las generalizaciones sobre los fármacos como conocimientos presuntos nos llevaría a concluir que, como mínimo, tendríamos que enseñar alguna de estas generalizaciones con el fin de que la gente "lea" el bote. Es decir, tendríamos que enseñar a la gente los tipos de cosas sobre los medicamentos en general y sobre la aspirina y el Tylenol en particular que saben o creen que saben las personas a quienes se dirige ante todo esta etiqueta.

Pero, ¿hasta dónde tenemos que llegar? ¿Tenemos que enseñarles de qué manera se utilizan ciertos aspectos del texto para establecer una determinada relación social o de qué forma implican todo un conjunto de valores sobre las personas y la sociedad? ¿Necesitamos conocerlos para "leer" el frasco? En nuestra "clase de lectura", ¿tenemos que llevar al "lector" a que piense en las compañías farmacéuticas, las relaciones sociales y la estructura de la sociedad?

Se dirá, al mismo tiempo, que responder "sí" a estas preguntas es convertir en políticas e ideológicas la lectura y la alfabetización. En efecto. Negar al "lector" esta forma de leer, simular que la etiqueta no tiene intenciones ideológicas, que es un "simple" mensaje ("¡cuidado con la aspirina!") también es falso que sólo los medicamentos y no las compañías farmacéuticas tengan efectos sociales, entablen con las personas unas relaciones posiblemente dañinas.

Las advertencias de las etiquetas de los botes de aspirinas son textos de cierto tipo que pueden leerse de distintas maneras, con mayor o menor profundidad, en relación con distintos intereses y preocupaciones, como todos los textos; son tan "elaborados" como los poemas y las novelas. Todos los textos están plenamente involucrados en los valores y las relaciones sociales (en el Capítulo IV, comento las advertencias, más nuevas y más largas, de los botes actuales de aspirinas). Aprendemos a leer botes de aspirinas como yo lo he hecho antes, haciendo nuestro aprendizaje con un grupo social que lea de esta manera (y hable, actúe y valore de determinadas maneras en relación con esos textos). *Cualquier* manera de leer el bote de aspirinas supone un aprendizaje en *algún* grupo social que lea (actúe, hable, valore) de cierta manera, en relación con esos textos (no hay lectura neutra, asocial, apolítica). Por tanto, en cualquier programa de "alfabetización", la cuestión será siempre: "¿en qué tipo de grupo social pretendo que haga el aprendiz su aprendizaje?"

Para resumir el aspecto principal y concluir el capítulo, digamos que los textos y las diversas formas de leerlos no surgen completos del alma individual (o de la biología); son inventos sociales e históricos de diversos grupos de personas. Una persona aprende siempre y sólo a interpretar textos de cierto tipo y de determinadas maneras si tiene acceso y amplia experiencia en medios sociales en los que se leen de ese modo textos de este tipo. La persona se socializa o se acultura en una determinada práctica social. De hecho, cada uno de nosotros está socializado en muchos de estos grupos e instituciones sociales (pensemos en instituciones sociales como iglesias, bancos, escuelas, oficinas gubernativas; en

grupos definidos en torno a ciertos intereses, sea la política, los libros de cómics o el medio ambiente, o en grupos definidos en torno a determinados lugares, como el bar, los centros comunitarios, los tribunales o la calle para ciertas clases de grupos de adolescentes).

¿Qué podemos decir acerca de la cuestión de si la alfabetización puede utilizarse como instrumento de liberación o estamos condenados a replicar el orden social dado activando las prácticas sociales que lo ejemplifican? En realidad, esta cuestión no se refiere a la alfabetización, al menos tal como se concibe tradicionalmente. La cuestión se refiere a si es posible modificar los diversos grupos e instituciones sociales que suscriben distintos tipos de textos y formas de interpretarlos.

Las escuelas constituyen un caso crucial de estas instituciones sociales. En la escuela, cada uno de nosotros se socializa en prácticas que trascienden el hogar y el grupo de compañeros y nos iniciamos en la "esfera pública", al menos en gran parte del mundo occidental (EAGLETON, 1984; SENNETT, 1974). Las escuelas median (VYGOTSKY, 1978) entre lo que podemos llamar instituciones sociales de la comunidad (y sus alfabetizaciones) y las instituciones públicas (y sus alfabetizaciones). La cuestión incluye también, en un sentido fundamental, el problema de la posibilidad de modificar las escuelas. Yo no tengo la respuesta, pero creo que Raymond WILLIAMS indica el camino.

Sólo ante la creencia e insistencia comunes en que hay alternativas prácticas ha comenzado a modificarse el equilibrio de fuerzas y oportunidades. Una vez cuestionadas las circunstancias inevitables, comenzamos a reunir nuestros recursos para un camino de esperanza. Si no hay respuestas fáciles, aún hay respuestas difíciles de descubrir y éstas son las que ahora podemos aprender a dar y compartir. Éste ha sido, desde el principio, el sentido y el impulso de la larga revolución.

(WILLIAMS, 1983, págs. 268-269.)

La alfabetización

En el capítulo anterior se ha hablado de la capacidad cultural y lingüística que tiene que ver con la alfabetización con el fin de educar a las personas.

No obstante, muchas de las acciones que se ha dicho que se han realizado en las culturas: las "culturas", "socioeconómicas", "ordenes superiores", la alfabetización aparte de esas acciones.

Un gran número de los nuevos enfoques de la idea tradicional cultural. Estos enfoques socioeconómicos tienen sus raíces en la "cultura oral" y "cultura escrita" como un enfoque algo singular.