

EPÍLOGO

ESCRITURA, HEGEMONÍA Y SUBALTERNIDAD:

DE LOS *NEW LITERACY STUDIES* (NLS)

A LOS *LATIN AMERICAN LITERACY STUDIES* (LALS), *AND BACK*

JOSÉ RAMÓN JOUVE-MARTÍN

En su introducción al presente volumen, los editores comienzan señalando lo que se puede considerar una realidad sobre los estudios en torno a la escritura en América Latina (*Latin American Literacy Studies* o LALS, por sus siglas en inglés). Los LALS, dicen Kalman y Street, “son casi desconocidos en otros lugares del mundo. Para muchos la primera y quizás única referencia es Paulo Freire, cuyas importantes contribuciones a este campo tuvieron lugar sobre todo en las décadas de 1970 a 1990.” El que esto sea así, y no hay duda de que lo es, constituye hasta cierto punto una sorpresa teniendo en cuenta que, tanto desde un punto de vista pedagógico como político y “civilizatorio”, el problema de la escritura, de su práctica y teorización, ha estado íntimamente ligado a la historia del continente en los últimos 500 años (Mignolo, 1995; Gruzinski, 2004). De hecho, lo que hoy conocemos como Latinoamérica constituyó la primera región del mundo en tener un proceso de alfabetización y reeducación masivos que supuso para muchos de sus habitantes el contacto en distintas formas y niveles con la cultura letrada como parte de su integración en el proyecto colonial occidental (Mannheim, 1991; Lockhart, 1992; Restall, 1997; Terraciano, 2001). La importancia de la reflexión otorgada a la escritura para dicho proyecto queda reflejada en las proféticas y frecuentemente citadas palabras de Antonio de Nebrija, quien en 1492, en vísperas del descubrimiento, presentó a la reina Isabel la Católica la primera gramática de una lengua romance recordándole en su dedicatoria que “siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que juntamente comenzaron, crecieron y florecieron, y después junta fue la caída de entrambos” (Nebrija, 1984 [1492], p. 97). Su gramática encontraría el campo de aplicación más adecuado en la lengua escrita, a la que era necesario reglar y uniformizar como herramienta fundamental en la que en última instancia se asentaba la ordenación política y administrativa del imperio español. Más allá de Nebrija, cronistas del siglo XVI como Bernardino de Sahagún o Cieza de León fueron de los primeros en describir para Europa las prácticas escritas de las culturas americanas, tales como códices y quipus, reflexionando no sólo sobre la naturaleza de estos diferentes sistemas de escritura, sino también sobre los usos sociales y simbólicos a los que estaban asociados (Baird, 1993; Restall, 1997; Millones Figueroa, 2001; Urton, 2003), algo que resuena profundamente en las discusiones actuales de los *New Literacy Studies* (NLS). A lo largo de los siglos XVI y XVII, la creación de

escuelas destinadas a la nobleza indígena y las campañas de evangelización tanto de nativos como africanos llevaron no sólo a la publicación de algunos de los primeros diccionarios entre lenguas europeas y americanas, sino a discusiones sobre la forma en la que se debería llevar a cabo la enseñanza de poblaciones no occidentales y a tomar sorprendentemente en cuenta, aunque fuera mayormente con un interés proselitista, el mundo espiritual, social y cultural de aquellos que se buscaba convertir e integrar en la cultura del libro (Itier, 1995; Mannheim, 2002; Jouve-Martín, 2005; Durston, 2007). Fruto de ello fue la adaptación a un sistema de escritura alfabética de idiomas como el quechua o el náhuatl. Las reformas borbónicas del siglo XVIII, con su espíritu ilustrado, así como la llegada de las independencias en el siglo XIX, con su fe en el progreso, constituyeron momentos fundamentales en el rechazo de dichas lenguas y, por extensión, de su escritura. Condujeron a la imposición de un modelo de alfabetización que consideraba al español no sólo una lengua mucho más “sofisticada” conceptual, estética y técnicamente que las indígenas, sino un instrumento esencial en la unificación política y económica de las distintas regiones y países de América Latina. La discusión sobre la alfabetización de campesinos e indígenas habría de prolongarse en eventos clave del siglo XX como la Revolución mexicana o la Revolución cubana (Meneses Morales, 1986; Newland, 1991; Ares, 2000; Acevedo-Rodrigo, 2008). Sin embargo, la entrada de buena parte de Latinoamérica en una situación neocolonial respecto a Estados Unidos a lo largo de este periodo unido al surgimiento de nuevas instituciones y organizaciones internacionales particularmente a partir de la segunda guerra mundial hizo que esta rica historia propia de reflexión y práctica sobre la lengua y la escritura fuera aparcada y desplazada por las reflexiones, prácticas y políticas que, sobre escritura y alfabetización (así como sobre economía y en general todos los aspectos de la vida social), tenían países y organizaciones en su mayoría anclados en la tradición anglosajona, cuya influencia sobre el desarrollo del continente en general perdura hasta el día de hoy.

La importancia de esta historia intelectual y de las relaciones de subordinación que la acompañan se pone de manifiesto a la hora de entender uno de los aspectos que surge repetidamente en el campo de los LALS y, en concreto, en los artículos escritos en español y portugués de este libro: la dificultad de traducir el término *literacy* y las formas en como es apropiado para la investigación social, cultural y lingüística en América Latina. Esta dificultad no responde a una supuesta, y simplista, inconmensurabilidad entre lenguas en la línea de las tesis de Sapir-Whorf sobre la naturaleza del lenguaje, sino que es sobre todo un problema que refleja algo que está a la base misma de los NLS: dónde, cómo y por qué se produce el conocimiento (o la escritura), quiénes lo (la) organizan y qué individuos o grupos han sido excluidos de él (ella) debido a su “deficiente” conocimiento de sus reglas o medios de expresión. Y es que investigar o reflexionar sobre *literacy* en Latinoamérica no es simplemente describir prácticas o eventos letrados; es también reflexionar sobre la forma en cómo históricamente se ha pensado sobre la escritura y cómo esa historia determina la forma en la que dichos eventos y prácticas son conceptualizados. Así

pues, la discusión intelectual en LALS no sólo gira en torno a las nuevas propuestas conceptuales que surgen en el campo de los NLS, sino en cómo adaptar esas propuestas a una historia conceptual y lingüística que en última instancia no es la de la tradición anglosajona en la que surge el término *literacy*. En este sentido es reveladora la discusión que lleva a cabo Marildes Marinho en este volumen sobre la utilización del término *letramento* en Brasil, sus diferencias y solapamientos conceptuales con otros más establecidos como *alfabetização* y *cultura escrita*, los ámbitos donde se utilizan unos y otros, los actores que lo hacen y el intento por dominar “el latifundio del saber”. La dificultad de encontrar un término en español que subsuma los matices del original inglés (y que logre reconciliar las dos historias conceptuales) ha llevado a algunos autores y traductores a utilizar el neologismo “literacidad” (véase Vich y Zavala, 2004; así como las contribuciones en esta antología de Zavala; Hornberger; y Niño-Murcia). En otras ocasiones, y a veces de manera paralela, se utilizan como sinónimos de *literacy* los términos “alfabetización”, “cultura escrita” o “cultura letrada”, algo que es particularmente claro en el caso de los términos compuestos *literacy events* y *literacy practices* traducidos frecuentemente, ante la imposibilidad de crear un adjetivo del término “literacidad”, como “eventos escritos” (o “letrados”) y “prácticas escritas” (o “letradas” e, incluso, “alfabetizadoras”, como hace Seda Santana en este volumen; para una discusión de estas posibilidades véase también el artículo de Marcia Farr). El resultado de todo ello, sin embargo, es que los términos y herramientas conceptuales básicos de los LALS no son exactamente los de los NLS, sino un discurso híbrido fruto del encuentro no sólo de dos lenguas en diálogo (el inglés y el español) y de los neologismos creados de su encuentro, sino de dos tradiciones conceptuales que, si bien no son completamente ajenas (como ilustra, entre otras cosas, la genealogía latina del término “*literacy*”), sí que han tenido desarrollos diferentes. Ahora bien, el problema a la hora de establecer un “diálogo” real no es esta “hibridación”, que es parte de la forma en que viven las lenguas y los discursos, ni siquiera el hecho de que haya estructuras de desigualdad en como esas lenguas y discursos interaccionan. El problema es la “traducción inversa”; es decir, cómo retraducir ese lenguaje necesariamente híbrido de los LALS al lenguaje de la cultura/tradición intelectual de los NLS en tanto que cultura/tradición/lengua dominante y emisora. La dificultad de traducir ese discurso que, si bien tiene “un aire de familia”, no se expresa (no sabe expresarse o no sabe ser escrito) exactamente en la lengua y términos hegemónicos es lo que hace que el diálogo se convierta en monólogo y se rompa la comunicación, lo que ayuda a explicar a su vez que los LALS sean, por volver al principio, “casi desconocidos en otros lugares del mundo”. Esta compilación de ensayos, que busca acercar el mundo latinoamericano y el anglosajón, y que será publicado tanto en español como en inglés, es un intento de romper este círculo y acercar en última instancia los golfos que separan tradiciones académicas e intelectuales diferentes incluso cuando éstas aparentemente comparten los mismos paradigmas y temas de estudio.

Más allá de la discusión sobre el término *literacy*, y lo que ello indica sobre el hecho de hacer NLS “desde el sur, desde la tensión que surge cuando se trabaja con

teorías que ‘han venido’ de ‘otro lado’”. como dice Catherine Kell en el último artículo de esta antología, el presente libro ofrece toda una serie de exploraciones y propuestas teóricas destinadas a enriquecer el sistema epistemológico establecido por y a partir de los NLS. En consonancia con dicho sistema, los autores comparan su oposición al modelo autónomo de la alfabetización/literacidad (*autonomous model of literacy*) según el cual la adquisición y práctica de las habilidades de lectura y escritura responden a principios cognitivos que son objetivos e independientes de otros factores culturales, lo cual permite el diseño de políticas y programas de alfabetización generales y universales. Por el contrario, los diferentes artículos de este libro se acogen a lo que Street (1984) denomina el modelo ideológico de la alfabetización/literacidad (*ideological model of literacy*) para el que la adquisición y práctica de las habilidades de lectura y escritura varían de cultura a cultura e incluso dependiendo de la posición de los individuos dentro del entramado social de cada una de ellas. Este modelo ve la lectura y la escritura como ineludiblemente unida a prácticas, valores y discursos que están siempre mediados por relaciones de poder entre individuos, grupos e instituciones. Dentro de este paradigma, un gran número de autores de esta antología contribuyen a la extensión teórica y el refinamiento del lenguaje de descripción de lo que Baynham (2004) llama, por diferenciarlos de los trabajos iniciales de autores como Scribner y Cole (1981), Heath (1983) y Street (1984), *second generation NLS* y en los que conceptos como “voz”, “multimodalidad” y “contexto” han sido sometidos a un escrutinio crítico mayor particularmente en relación con la noción de “evento”. Así, por ejemplo, Nancy H. Hornberger reflexiona en su artículo sobre los conceptos de “voz” y “bilitercidad” para analizar las situaciones y contextos en donde la comunicación en torno a un texto escrito se desarrolla en dos o más lenguas. Gunter Kress y Jeff Bezemer ligan NLS y semiótica en su concepción de la “multimodalidad” señalando la necesidad de cambios “de enfoque, de metáforas y de ‘orientación’”, por ejemplo, pasar de *escribir a componer textos*, de *formación a diseño* y de (adhesión a la) *convención a retórica*, así como la pertinencia de ver la escritura siempre en relación a los medios específicos en los que se difunde a la hora de ofrecer “una versión más completa, perceptiva y plausible del lugar, los usos y las funciones de la escritura en el siglo XXI”. Judith Kalman presta particular atención a la noción de “contexto” y “situación”, central para una teoría como la de los NLS que considera a la escritura y la lectura como una acción situada siempre dentro de “eventos” y “prácticas” específicas. “Los contextos —dice Kalman en su relación de las prácticas letradas que rodean la devoción a San Antonio y sus poderes celestinescos en el Rincón de las Solteronas—, no son constructos singulares sino que son múltiples, en formas que se asemejan a las prácticas literarias, los modos de representación, la simbolización y la intertextualidad, y en el sentido en el que cualquier situación dada se ubica muchas veces en la encrucijada de varios dominios relacionados con campos sociales simultáneos.” En última instancia, dichos contextos no son inseparables de la percepción del sujeto, pues como continúa señalando Kalman, “La cultura escrita parece estar más vinculada con la ubicación del yo del escritor.” Catherine Kell, por su parte, explora los límites de la noción de

“evento” y la necesidad de tomar en cuenta las de “proceso” y “trayectoria” a la hora de entender relaciones con la escritura y la lectura que se prolongan en el tiempo e implican la intersección de sucesiva de diferentes espacios, individuos y modos textuales.

La presente antología también desarrolla nuevas perspectivas sobre la utilización de conocimientos matemáticos y su pedagogía (*numeracy* en inglés) que se ajustan a los presupuestos de los NLS descritos arriba y a la distinción entre el modelo autónomo y el ideológico propuesto por Street, y que vienen a sumarse a una bibliografía creciente en este tema (véase, entre otros, Street, Baker y Tomlin, 2005; Parsons y Bynner, 2006; Tett, Hamilton y Hillier, 2006). Así, Dave Baker sugiere en su artículo que ver las matemáticas como una práctica social “un contexto especial, con prácticas, valores y relaciones sociales particulares” y que “los educandos tienen un haber sustancial y válido de conocimientos para las matemáticas”. Mientras que Baker sustenta esta posición en el marco de su investigación sobre las prácticas matemáticas de mujeres pertenecientes a la casta “dalit” en una pequeña población cercana a Lalitpur (Uttar Pradesh, India), Alicia Avila por su parte utiliza una perspectiva parecida a la hora de conceptualizar la manera en cómo diferentes estrategias de proporcionalidad “espontáneas” y alejadas de los procedimientos escolares comunes son utilizadas en la resolución de problemas matemáticos incluso por jóvenes y adultos que cursan estudios de primaria y secundaria en México. Más que interpretar estas estrategias como “déficit”, de lo que se trata es de comprender, como dice la autora, “los conocimientos y formas de hacer de las personas y luego traducirlos en una didáctica incluyente”. Una concepción semejante, es decir, la de “incidir en las propuestas de enseñanza de la matemática a adultos que dialoguen con sus saberes”, es la que subyace al estudio que llevan a cabo Irma Rosa Fuenlabrada Velázquez y María Fernanda Delprato sobre los razonamientos aritméticos y distributivos de líderes de organizaciones artesanales indígenas en México, en el cual muestran cómo dichos razonamientos han de ser contextualizados, por un lado, en relación con los conocimientos y prácticas sociales de la comunidad y, por otro, tomando en cuenta la posición de individuo perteneciente a estas asociaciones *vis-à-vis* el mundo “exterior” de la economía de mercado y su forma de conceptualizar los intercambios económicos que tienen lugar en ese mundo. A través del estudio y descripción de eventos y prácticas matemáticas tal y como tienen lugar en la realidad cotidiana, y no como burócratas, pedagogos e investigadores desearían que fueran, estos artículos muestran no sólo la importancia de esos fondos de conocimiento para la pedagogía de las matemáticas (para el uso del término “fondo de conocimiento” véase Moll, Amanti, Neff y González, 1992), sino —algo que merece la pena destacar— la necesidad de tomar en cuenta esas prácticas y saberes a la hora de entender los razonamientos económicos de poblaciones que a menudo son objeto no sólo de campañas de alfabetización, sino también de políticas que asumen acríticamente la existencia de un único *homo economicus/mathematicus*, así como un único modelo de desarrollo.

Y es que, contrariamente a una visión exclusivamente teórica o descriptiva de

los eventos y prácticas letrados, la reflexión teórica en NLS y LALS a menudo viene acompañada de una profunda reflexión política. Tomada colectivamente, esta antología muestra no sólo las limitaciones del actual "modelo autónomo" a la hora de conseguir los objetivos sociales y pedagógicos que dicho modelo se propone, entre los que figura de manera preponderante la reducción de la desigualdad social, sino que también discute la forma en como las posiciones de ese modelo, ampliamente compartidas por gobiernos, instituciones internacionales y sistemas educativos, pueden llegar a contribuir a la multiplicación de dicha desigualdad tanto en la implementación de políticas concretas como en su uso de los términos "alfabetizado" (*literate*) / "analfabeto" (*illiterate*), algo que resume Street en su artículo cuando señala que "el poder de nombrar y definir constituye un componente crucial de la desigualdad". Un artículo como el de Elisa Cragolino ejemplifica esta observación al discutir cómo los medios de comunicación de masas retratan aquellos que son caracterizados como "analfabetos" o "iletrados" a través del caso concreto de un reportaje sobre expropiación de tierras aparecido en el periódico *La Voz del Interior* de la ciudad de Córdoba (Argentina). Su artículo muestra cómo la asunción acrítica de una concepción de la escritura como una destreza objetiva, individual e independiente de cualquier contexto puede dar lugar a discursos que no toman en cuenta formas subalternas de cultura letrada y a "planteamientos en los que subyace la imputación a los mismos pobres de la responsabilidad por la situación en la que se encuentran" legitimando y perpetuando así la marginalidad. A menudo, dichos discursos, producidos desde los centros hegemónicos de producción del capital político y simbólico de la nación, obvian el hecho de que la interacción con la cultura letrada de individuos clasificados como "analfabetos" o "deficientemente" alfabetizados puede ser mucho más rica y compleja de lo que podría parecer a simple vista. Mercedes Niño-Murcia resalta precisamente esto en su análisis sobre el español andino de los textos escritos en la comunidad de Tupicocha situada en los Andes peruanos. Niño-Murcia contextualiza su "literacidad vernacular" dentro la combinación de prácticas letradas que se remontan al pasado precolombino y a la época colonial, por un lado, y al impacto de materiales, revistas y modelos contemporáneos, por otro. En esta misma línea, si bien en un entorno urbano, se mueve el ensayo de María del Carmen Lorenzatti en el que expone la historia personal de una mujer boliviana emigrada a Argentina y su diferente relación con la escritura en el contexto cotidiano, donde a pesar de sus limitadas habilidades de decodificación muestra una gran habilidad para actuar en un entorno letrado, y en la escuela de adultos donde asiste por la noche, en la cual la escritura se presenta de manera abstracta y descontextualizada, dificultando su capacidad de interacción con ella. Estos argumentos son resumidos por Marcía Farr en su análisis sobre comunidades mexicanas "transnacionales" en Chicago y Michoacán (México) al resaltar "el contraste entre las ideologías sobre alfabetización prevalecientes y las considerables habilidades letradas de personas a las que con frecuencia se clasifica como analfabetas" y señalar que "Los comentarios de estos mismos individuos indican la fuerza hegemónica de las ideologías preponderantes, pero expresan asimis-

mo concepciones contrahegemónicas de la alfabetización —en tanto habilidades lingüísticas, no cognoscitivas— que les permiten leer y escribir de forma funcional en su propia vida.” Si esto es así dentro y fuera de América Latina, las preguntas que de manera lógica surgen son las que se hace Rafat Nabi y que hace suyas Street: “¿Cómo puede desarrollarse un curso de literacidad teniendo presentes el conocimiento y las prácticas locales? ¿Es posible que haya un tipo de literacidad eficaz para toda la nación? ¿Cómo pueden los cursos de literacidad conservar el conocimiento indígena y transferirlo a la siguiente generación?” Estas preguntas son particularmente relevantes a la hora de discutir el bilingüismo, las políticas educativas y las campañas de alfabetización en Latinoamérica y, en concreto, en países con una población indígena importante o mayoritaria, y ponen de manifiesto al mismo tiempo la pertinencia del enfoque de los NLS a la hora de analizar la evolución histórica de estas políticas y señalar las frecuentes contradicciones de los procesos en los que estas sociedades están inmersas (véanse, entre otros, Coronado Suzán, 1989; Escobar, 1990; Francis, 1997; Mohr, 1998; King, 2001; Sichra, 2006). En este sentido, es esclarecedora la discusión de Inge Sichra sobre la historia de la educación/alfabetización bilingüe en Bolivia: desde los programas de alfabetización en castellano promovidos por los gobiernos nacionalistas, tanto civiles como militares, entre los años cincuenta y setenta pasando por el desarrollo e implementación del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe a partir de 1990 y su adaptación en la reforma educativa de 1994 hasta los intentos actuales por reformar la Ley de Educación; una ley todavía no aprobada cuyo anteproyecto aboga “por una educación indígena originaria” que sustituya en palabras del ex ministro de Educación Félix Patzi, el “proyecto societal eurocéntrico que ha tenido entre sus representantes a los herederos de los conquistadores y que se va derrumbando” (Patzi, 2006, 130; citado por Sichra en este volumen). No obstante estos aparentes avances, Sichra muestra las contradicciones con las que se encuentra el modelo de educación boliviano y la escritura en lenguas indígenas, incapaces de superar el ámbito educativo en una sociedad donde “escritura y literacidad están estrechamente asociadas con la lengua hegemónica” (López, 2001, 211; citado por Sichra en este volumen). Es más, la autora denuncia lo que denomina “la replicación de los tiempos del nacionalismo”, es decir, el hecho de que la alfabetización en castellano “se esté extendiendo entre las mismas organizaciones indígenas y sea impulsada como política estatal por el nuevo gobierno boliviano de explícita orientación popular” como ejemplifica el Programa Nacional de Alfabetización *Yo sí puedo*, un programa que muestra cómo “el estado que apunta a la soberanía indígena-originaria-campesina, con un presidente reconocido por el movimiento indígena continental como su líder y que es catapultado a la presidencia en pleno auge del movimiento étnico recurre al castellano como lengua de poder y como histórica herramienta de nacionalismo (convertido a nacionalismo indígena)”. Esta “esquizofrenia y anestesia” respecto a la política lingüística, que lleva incluso a la involución de algunos de los logros de la reforma educativa de 1994, conduce a que la escritura en lenguas nativas termine separada de la población en general y

siendo considerada función propia de “intelectuales indígenas”, es decir, de “universitarios que estudian e investigan las culturas y lenguas indígenas, de allí que tienen la posibilidad de escribirlas” (Sichra, en este volumen).

La aparición del “intelectual indígena”, o de lo que se podría denominar en términos generales el “intelectual subalterno”, en tanto que figura claramente distinguible tanto en la forma de sus discursos como en la lengua en la que se expresa de los tradicionales detentadores del poder simbólico de la “ciudad letrada” (Rama, 1984), lleva aparejada la discusión de la participación de dichos sujetos en el ámbito de la educación superior y su relación con las formas de exposición escrita dominantes en la academia (véanse Fischer y McKenna Brown, 1996; Morales Urra, 1997; Beverley, 1999; Thurner y Guerrero, 2003; Rappaport, 2005; Didou Aupetit y Remedi, 2006; Zapata y Ancarán Jara, 2007). El artículo de Virginia Zavala sobre la experiencia de estudiantes universitarios quechua-hablantes en Perú y la reflexión que algunos de ellos llevan a cabo sobre su encuentro con la escritura académica nos ayuda a vislumbrar a través de las palabras de “otro” algo que habitualmente se da por sabido, pero que rara vez lleva a actuar en consecuencia, esto es: que los discursos académicos están determinados por estructuras de hegemonía (cuál es la manera correcta de hacer una exposición, qué palabras se pueden utilizar, en qué lengua se produce, quiénes tienen recursos para la investigación, qué cuenta como conocimiento y qué como experiencia privada, etc.). Presenta también el desafío de buscar la manera en que “otros discursos” entren a formar parte legítima del repertorio de las humanidades y las ciencias sociales teniendo en cuenta que están ligados, como los nuestros, “a un tipo de identidad, a una forma de ser que va más allá del aspecto técnico de leer o escribir” (Zavala, en este volumen). “Otros discursos” que no siempre están tan alejados de los nuestros, pero cuyo habitual rechazo contribuye al mantenimiento de estructuras de desigualdad y marginación dentro y fuera de Latinoamérica como muestran los artículos de Juliet McCaffery sobre gitanos y viajantes en el Reino Unido o el de Elsie Rockwell sobre la escritura en una escuela elemental francesa con mayoría de niños inmigrantes. La conclusión de Rockwell sobre el futuro de esos niños en contraste con sus verdaderas habilidades es desoladora: “Pero lo que parece poco probable es que sus eventuales trayectorias puedan explicarse por la presunta incapacidad de establecer una relación ‘escritural-escolar’ con la lengua en la escuela primaria, y no por los sistemas de evaluación, así como por la fuerte desigualdad de clase y la discriminación racial que permean la sociedad francesa. Por lo menos durante ese año que pasaron en CM2, la mayoría de estos niños pudieron adentrarse a ejercicios sumamente sofisticados con los textos escritos, y hacerlo con los recursos lingüísticos que tenían a su alcance como hablantes de múltiples lenguas, así como con el conocimiento adquirido tras años de escolarización en la tradición francesa.” Del corazón de los Andes al corazón de Europa, esta antología ilustra que el desafío de los NLS tanto en Latinoamérica como en otras partes del mundo es el desarrollo tanto de un lenguaje de descripción adecuado a la realidad de los eventos y prácticas donde la escritura y la lectura están presentes, como de modelos que conviertan los resultados de esas investigaciones y

conceptos en pedagogías y políticas concretas capaces de desbancar a las existentes tanto en el nivel local como en el supralocal. Como señala Street en este libro, "el poder de definir y nombrar lo que cuenta como alfabetismo y analfabetismo conduce también al poder de determinar las políticas a seguir, de financiar y desarrollar programas de alfabetización en contextos internacionales, de prescribir formas de enseñar, de desarrollar materiales educativos, libros de texto, evaluaciones, etc." Un modelo a partir del cual explorar esta vía son los talleres *LETTER (Learning Empowerment through Training in Ethnographic Research)* propuestos por el propio Street y Alan Rogers y cuyo objetivo es "brindar apoyo a los facilitadores para su trabajo con adultos a fin de desarrollar un programa y una pedagogía que ayudase a los estudiantes a adquirir las literacidades específicas que necesitaban en contextos culturales dados. Sin embargo, la tarea es de grandes dimensiones. Es necesario, como arguye Ileana Seda Santana en su estudio "Prácticas alfabetizadoras, ¿desde la escuela?", no sólo tomar en cuenta el "haber de conocimiento" que los alumnos traen consigo, sino también cambiar las concepciones profundamente arraigadas de la escritura, reformar y reeducar al propio profesorado en nuevas técnicas de enseñanza, cambiar sistemas escolares que, ya estén localizados en un pueblo de México o en un suburbio de París, están fuera de contacto con la realidad social de los alumnos contribuyendo a perpetuar su situación de marginación. Es más, si las observaciones empíricas de los NLS y las pedagogías basadas en ellas han de convertirse en modelo de políticas educativas para la "alfabetización" de Latinoamérica y otras partes del mundo es necesario en última instancia demostrar no sólo epistemológica, sino estadística, económica y políticamente que son herramientas más efectivas que los modelos actuales a la hora de fomentar el desarrollo y reducir la desigualdad.

En conclusión, a lo largo de este epílogo he utilizado términos como "hibridación", "subalternidad", "hegemonía", etc., términos que no suelen figurar de manera prominente en el aparato conceptual de la sociolingüística. Y sin embargo todos ellos aparecen, a veces de manera solapada, otras de manera más explícita, en los artículos que forman parte de este libro. La razón por la que algunos autores recurren a ellos es que los NLS en general y los LALS en particular no son únicamente un intento "científico" de describir un fenómeno cultural como la escritura. Una vez que se adopta un "modelo ideológico" como el propuesto por Street y otros desde los años ochenta, el estudio de la escritura es prácticamente inseparable del estudio de la desigualdad y de las relaciones de poder que se establecen en distintos discursos y prácticas sociales. En este sentido, los ensayos de este volumen muestran que los LALS no sólo constituyen una manera de catalogar eventos letrados concretos dentro de prácticas de escritura específicas, sino que forman parte de un movimiento intelectual más amplio que critica los modelos que han guiado el desarrollo intelectual, económico y político del continente. Al adoptar éste y otros vocabularios, los LALS no necesitan dejar de ser parte de los NLS ni abandonar el rigor metodológico que ha caracterizado a esta corriente en tanto que parte de la etnografía y la sociolingüística, pero sí tomar conciencia plena de su profunda intersección con otras disciplinas en el campo de los estudios latinoamericanos co-

mo son los estudios poscoloniales, la economía, las ciencias políticas y las políticas de desarrollo, pues una gran parte de lo que se dice en estos artículos, incluso en aquellos en apariencia más descriptivos, va dirigido a modificar políticas y desigualdades que en última instancia son una herencia colonial y poscolonial. Y dado que toda escritura, incluida la académica, está necesariamente "situada" dentro de esas herencias, es necesario, como señalaba al principio, tomar en cuenta la historia de las diferentes tradiciones intelectuales si es que ha de haber un verdadero diálogo entre los NLS y los LALS, *and back*.

REFERENCIAS

- Acevedo-Rodrigo, A. (2008), "Ritual literacy: The simulation of reading in rural Indian Mexico, 1870-1930", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 44 (1-2), pp. 49-65.
- Ares, G. (2000), *Alfabetización en Cuba: Historia y testimonios*, La Habana, Editora Política.
- Baird, E. T. (1993), *The drawings of Sahagún's Primeros Memoriales: Structure and style*, Norman, Oklahoma University Press.
- Baynham, M. (2004), "Ethnographies of literacy: An introduction", *Language and Education*, 18, (4), pp. 285-290.
- Beverly, J. (1999), *Subalternity and representation: Arguments in cultural theory*, Durham, Duke University Press.
- Coronado Suzán, G. (1989), *De la realidad al deseo, hacia un plurilingüismo viable*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Didou Aupetit, S. y E. Remedi (2006), *Pathways to higher education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, México, ANUIES.
- Durston, A., *Pastoral Quechua: The history of Christian translation in colonial Peru, 1550-1650*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- Escobar, A. M. (1990), *Los bilingües y el castellano en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Fischer, E. F. y R. McKenna Brown (eds.) (1996), *Maya cultural activism in Guatemala*, Austin, University of Texas Press, Institute of Latin American Studies.
- Francis, N. (1997), *Malintzin: Bilingüismo y alfabetización en la sierra de Tlaxcala (México)*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Gruzinski, S. (2004), *La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI-XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Heath, S. B. (1983), *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Itier, C. (1995), "Quechua y cultura en el Cuzco del siglo XVIII: De la 'lengua general' al 'idioma del imperio de los incas'", en César Itier (ed.), *Del siglo de oro al siglo de las luces: Lenguaje y sociedad en los Andes del siglo XVIII*, pp. 89-111, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Jouve-Martín, José Ramón (2005), *Esclavos de la ciudad letrada: Esclavitud, escritura y colonialismo en Lima (1650-1700)*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- King, K. A. (2001), *Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*, Clevedon y Buffalo, Multilingual Matters.

- Lockhart, J. (1992), *The Nahuas after the conquest: A social and cultural history of the Indians of Central Mexico, sixteenth through eighteenth centuries*, Stanford, Stanford University Press.
- López, L. E. (2001), "Literacy and intercultural bilingual education in the Andes", en *The making of literate societies*, D. Olson y N. Torrance (eds.), pp. 201-224, Oxford, Blackwell.
- Mannheim, B. (1991), *The language of the Inka since the European invasion*, Austin, University of Texas Press.
- (2002), "Gramática colonial, contexto religioso", en Jean-Jacques Decoster (ed.), *Incas e indios cristianos: Élités indígenas e identidades cristianas en los Andes coloniales*, pp. 209-220, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Meneses Morales, E. (1986), *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934: La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Mignolo, W. (1995), *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Millones Figueroa, L. (2001), *Pedro Cieza de León y su Crónica de Indias: La entrada de los incas en la historia universal*, Lima, Instituto Francés de Estudios Andinos/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mohr, E. V. (1998), *English versus Spanish in Puerto Rico*, San Germán, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán.
- Moll, L., C. Amantí, D. Neff y N. González (1992), "Funds of knowledge for teaching: Using a Qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory Into Practice*, 31 (2), pp. 3-9.
- Morales Urra, R. (1997), *Universidad y pueblos indígenas*, Temuco, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- Nebrija, Antonio de (1984 [1492]), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editora Nacional.
- Newland, C. (1991), "La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", *The Hispanic American Historical Review*, 71 (2), pp. 335-364.
- Parsons, S. y J. Bynner (2006), *Does Numeracy Matters More? An NRDC Report*, Londres, NRDC.
- Patzi, F. (2006), "Descolonizar la educación", *Archivos del Presente*, 10 (14), IESALC Unesco, pp. 123-130.
- Rama, Á. (1984), *La ciudad letrada*, Hanover, Ediciones del Norte.
- Rappaport, J. (2005), *Intercultural utopias: Public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*, Durham, Duke University Press.
- Restall, M. (1997), *The Maya world: Yucatec culture and society, 1550-1800*, Stanford, Stanford University Press.
- (1997), "Heirs To The hieroglyphs: Indigenous writing in colonial Mesoamerica", *The Americas*, 54 (2), pp. 239-267.
- Salomon, F. (2004), *The cord keepers: Khipus and cultural life in a Peruvian village*, Durham, Duke University Press.
- Scribner, S. y M. Cole (1981), *The psychology of literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Sichra, I. (2006), *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad, ¿entre la realidad y el deseo?: Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba*, Cochabamba, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- Street, B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, B., D. Baker y A. Tomlin (2005), *Navigating numeracies: Home/school numeracy practices*, Dordrecht, Springer.
- Terraciano, K. (2001), *The Mixtecs of colonial Oaxaca: Nudzahui history, sixteenth through eighteenth centuries*, Stanford, Stanford University Press.

- Tett, L., M. Hamilton e Y. Hillier (2006), *Adult literacy, numeracy & language: Policy, practice & research*, Maidenhead, Open University Press.
- Thurner, M. y A. Guerrero (eds.) (2003), *After Spanish rule: Postcolonial predicaments of the Americas*, Durham, Duke University Press.
- Urton, G. (2003), *Signs of the Inka khipu: Binary coding in the Andean knotted-string records*, Austin, University of Texas Press.
- Vich, V. y V. Zavala (2004), *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá, Norma.
- Zapata, C. y J. Ancarán Jara (2007), *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.