

IDEOLOGÍAS DE LA ALFABETIZACIÓN: PRÁCTICAS LOCALES Y DEFINICIONES CULTURALES

MARCIA FARR¹

Este trabajo pretende aclarar algunas cuestiones relacionadas con el concepto *alfabetización*, en particular aquellas que involucran definiciones de la misma. Los especialistas en esta área han logrado un avance teórico significativo en las definiciones de dicha noción, que pasa de las más tempranas, que tratan la alfabetización como una aptitud cognoscitiva uniforme o un conjunto de habilidades que se aplican en todos los contextos, a definiciones de orientación más etnográfica, que tratan la alfabetización en forma pluralista, como prácticas complejas que varían en diversas culturas y contextos. De hecho Szwed (1981), propuso el estudio de “una pluralidad de alfabetizaciones” en los contextos locales, y Street (1984) criticó el modelo monolítico y autónomo de alfabetización, y se declaró a favor de un modelo ideológico que permitiese comprender las diversas prácticas letradas inmersas en contextos políticos y sociales más amplios. Los *New Literacy Studies* (NLS) examinaron el modelo en términos etnográficos, en busca de significados locales insertos en eventos específicos de cultura escrita (por ejemplo Heath, 1983). Collins y Blot (2003) actualizaron todo este trabajo al hacer una síntesis crítica de los estudios etnográficos e históricos de alfabetización, donde indicaron que, para muchos especialistas en el tema ya está bien establecido un modelo ideológico.

Al documentar los usos reales de la lectura y la escritura en diversas poblaciones, los *New Literacy Studies* (NLS) desprestigiaron las concepciones reduccionistas de la alfabetización, demostrando, al hacerlo, la competencia no reconocida de la gente común y corriente (tal como lo hace gran parte del trabajo etnográfico). El resultado es que ahora tenemos una variedad de estudios detallados que describen de qué manera las personas de diferentes culturas y sociedades usan el lenguaje escrito para sus propios fines, pero en términos generales aún no nos hemos ocupado de la significación ideológica más amplia de esta abundante descripción. En este trabajo exploro una manera de hacerlo, mediante una ampliación del modelo ideológico de cultura escrita de Street con el concepto de *ideologías de lenguaje* tal como se le emplea en el campo de la antropología lingüística (Schieffelin, Woolard y Kroskrity, 1998; Kroskrity, 2000). Mi objetivo es permitir conexiones más claras y concretas entre el nivel micro de las prácticas locales y el nivel macro de los contextos sociales y políticos más generales, conexiones que con frecuencia nos han esquivado en nuestras descripciones y análisis de las prácticas letradas. Es decir, al concentrarme

¹ Ohio State University.

en las ideologías del lenguaje pretendo conectar el lenguaje y las prácticas letradas con la teoría social. Primero analizaré cómo el marco de referencia conceptual que se entiende con el término *ideologías de lenguaje* puede contribuir a elaborar definiciones críticas de la noción alfabetización. Posteriormente ubicaré, dentro de ese marco, parte de mi investigación descriptiva previa sobre las prácticas letradas entre familias mexicanas transnacionales (Farr, 1994a, 1994b).

IDEOLOGÍAS DE LENGUAJE Y DEFINICIONES DE ALFABETIZACIÓN

Como ha sido establecido, muchas de las cuestiones que rodean el concepto de alfabetización entrañan definiciones. ¿Cómo se define la alfabetización? ¿Quién la define? ¿En qué contextos? ¿Con qué fin? Las definiciones, sobre todo las que se sustentan en ideologías aceptadas ampliamente, tienen serias implicaciones sociales, económicas, políticas y de otros tipos. Como observó Raymond Williams, “una definición de lenguaje siempre es, implícita o explícitamente, una definición de seres humanos en el mundo” (1977, p. 21, citado en Woolard, 1998, p. 3). En otras palabras, el acto de definir organiza relaciones sociales, de manera que definir lo que se considera alfabetización ubica a grupos de personas en posiciones sociales específicas. Por ejemplo, si definimos alfabetización como la capacidad funcional de leer y escribir, de decodificar y codificar un sistema escrito para construir significado, cualquiera que tenga habilidades letradas básicas puede considerarse alfabetizado (como en el caso de los inmigrantes mexicanos de mis investigaciones de 1994). A la inversa, definir la alfabetización como algo que requiere pensamiento crítico de un orden más elevado en el lenguaje escrito, lo que Heath (1987) denominó “comportamientos letrados”, ubica a los que no tienen más que habilidades básicas en las categorías de “analfabetos” o “semianalfabetos”, aunque sepan leer y escribir. En la medida en que nuestra definición de alfabetización ubica a la gente en relaciones jerárquicas de ese tipo, es una *ideología de la alfabetización*. La forma de definir ideas tales como *alfabetización* crea una realidad social (por ejemplo, los migrantes mexicanos como analfabetos) que tiene consecuencias materiales reales.

Las definiciones de alfabetización pueden parecer una extraña controversia para las personas de sociedades en cuyo lenguaje se define dicho concepto simplemente como la capacidad de leer y escribir, pero, al menos en Estados Unidos, el término *alfabetización* es ambiguo, y cada vez menos preciso. No sólo hay ambigüedad respecto a la definición de alfabetización como “habilidades letradas” o “comportamientos letrados” (Heath, 1987), sino que el término, con creciente frecuencia, ni siquiera se limita a los usos del lenguaje escrito. Ahora se están proclamando muchas clases de alfabetización que proponen esencialmente “comportamientos letrados” (o cierto tipo de pensamiento crítico abstracto) que pueden involucrar, aunque no necesariamente, la lectura o la escritura; entre ellos figuran

alfabetización científica, alfabetización en materia de salud, alfabetización médica, alfabetización computacional, alfabetización informativa, alfabetización visual, alfabetización del diseño y hasta alfabetización de la interpretación (en música y danza, por ejemplo). En realidad quienes promueven esas nuevas alfabetizaciones consideran que la tradicional, la "alfabetización del lenguaje escrito", es simplemente otro tipo de alfabetización, a saber: *alfabetización verbal*. Aquí me baso en mi experiencia como parte de una reciente iniciativa intercampus en la Ohio State University, organizada por Harvey Graff, denominada *Literacy Studies*. Esta iniciativa reúne a quienes proponen todas estas nuevas alfabetizaciones (de los colegios de humanidades, educación, ciencias sociales, artes, arquitectura, ciencias físicas, medicina, profesiones médicas vinculadas, etc.) para examinarlas críticamente, y una especialización interdisciplinaria en *Literacy Studies*, desarrollada por Graff y por mí, que involucra en este proceso a estudiantes de licenciatura (véase <<http://literacystudies.osu-edu/academics.gis.cfm>>). Aunque tengo reservas para un uso tan amplio del término *alfabetización* se trata de una realidad innegable que tiene, evidentemente, implicaciones ideológicas.

Una de las razones por la que hay tantos significados para el término *alfabetización*, se encuentra en la historia de la palabra *literacy*, en inglés. El término latino original, *litteratus*, se refería a una persona, un clérigo, por lo general, con conocimiento del griego y el latín, lo que implicaba la capacidad de leer y escribir, ya que en esa época ésos eran los lenguajes que se utilizaban para escribir, mientras que el inglés era meramente hablado (Clanchy, 1979). Desde un principio, entonces, una bifurcación del significado permitió dos interpretaciones: significaba *conocimiento* y también quería decir *lectura y escritura*. Es decir, tenía una definición cognoscitiva y otra lingüística. Muchos otros lenguajes no manifiestan esta ambigüedad, y por eso es difícil traducir el concepto inglés de *literacy* al español, por ejemplo. *Alfabetización* se refiere al proceso de "adquirir letras", es decir, de aprender el alfabeto. He experimentado con el término *alfabetismo* para referirme a la alfabetización como práctica, mientras que otros prefieren *lectoescritura*, que sin ambigüedad alguna se refiere al uso de habilidades (lingüísticas) letradas, o *cultura escrita*.

Tanto el japonés como el chino contienen varias opciones para referirse a lo que se llama *literacy* en inglés (Unger, comunicación personal; Rohsenow, comunicación personal).

Japonés

yomikaki n_ryoku ("leer y escribir" + "capacidad"; es el término preferido)
shikiji-ritsu (literalmente "tasa de reconocimiento de caracteres")
dokkai-ryoku (literalmente "poder de interpretación de lectura", más cercano a "comprensión")
riterashi (préstamo del término inglés *literacy*)

Chino

shi zi ("reconocer caracteres"; es el término habitual)

you wenhua ("tener cultura"; la última palabra está compuesta por caracteres que literalmente significan "literaturizar")

shi zi nengli ("la capacidad de leer y escribir"; más similar al término inglés *literacy*)

weng-mang ("analfabetismo", literalmente "ceguera ante palabras")

El chino y el japonés, entonces, tienen diferentes palabras y frases para los significados que están contenidos en esa única palabra en inglés, *literacy*. Mientras ambos lenguajes favorecen la expresión del significado lingüístico de alfabetización (simplemente la capacidad de leer y escribir), el chino tiene también una expresión que vincula ser "culto" con el conocimiento del lenguaje escrito, más allá del mero conocimiento de los caracteres (para lo cual se usa la expresión preferida). De esta forma, el conocimiento de la literatura escrita, y no sólo el de los caracteres, hace que alguien sea culto.

Estos ejemplos demuestran que diferentes lenguajes y culturas definen alfabetización de distintas maneras, aunque todos los que he investigado (con excepción del inglés) incluyen un término que significa simplemente leer y escribir, es decir, habilidades letradas antes que comportamientos letrados, y por lo tanto habilidades lingüísticas, más que cognoscitivas. Esto hablaría en favor de una definición transcultural y funcional de la alfabetización que se restringe a habilidades básicas de lectura y escritura. De hecho, me he manifestado a favor de esta definición en un trabajo previo (Farr, 1994b), porque funciona en diversos lenguajes y culturas y también porque permite que las personas con habilidades letradas básicas sean consideradas alfabetizadas (más que analfabetas o semianalfabetas). La definición dominante de alfabetización en Estados Unidos, no obstante, es la cognoscitiva, que destaca los comportamientos letrados, como resulta evidente en el uso difundido de este término para referirse a formas de pensamiento que no necesariamente involucran de manera alguna al lenguaje escrito (como en alfabetización científica, etc.). Debido a que esta definición organiza las relaciones sociales en una jerarquía de estatus con consecuencias materiales, funciona como una *ideología de la alfabetización* (Woolard, 1998).

En un esfuerzo por amortiguar los efectos de esta ideología (cognoscitiva) de la alfabetización en las poblaciones que sólo tienen habilidades letradas básicas (Gee, 1989; Vásquez, 1989), algunos especialistas han cuestionado esta representación dominante de alfabetización, y la han aplicado al lenguaje oral, además del escrito. En otras palabras, usar comportamientos letrados en el lenguaje oral es aceptado como alfabetización. En mi opinión, esto crea más problemas que los que resuelve. Es evidente que las personas que no tienen conocimientos de un sistema escrito pueden pensar de manera crítica, pero esto no las hace alfabetizadas. Homologar de esta manera la oralidad con la alfabetización es ignorar la tremenda significación del desarrollo de sistemas de escritura en distintos lugares del mundo (primordialmen-

te en China, el Cercano Oriente y Centroamérica). La escritura fue una conquista importante para cada una de esas civilizaciones y, junto con otros factores sociales (por ejemplo el desarrollo del papel), permitió un cambio cultural notable (Finnegan, 1988). Borrar las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito implica ignorar tales logros sin resolver el problema de una ideología de la alfabetización que tiene efectos materiales reales sobre las personas “menos letradas” que, por ejemplo, no pueden aprobar un examen de graduación de preparatoria para obtener un mejor empleo. Además, esta concepción predominantemente cognoscitiva de alfabetización (como formas específicas de pensamiento complejo), subvalora no sólo las habilidades letradas básicas, sino también la oralidad. Un ejemplo serían las pruebas de alfabetización que se usan habitualmente en Estados Unidos como parte de las solicitudes de empleo, incluso cuando los puestos no requieren niveles elevados de alfabetización. Las pruebas eliminan a los solicitantes que pueden emplear ese pensamiento crítico en el lenguaje oral, pero no en el escrito. De esta manera la palabra *alfabetización* resulta sobrevaluada, mientras que la oralidad es subvaluada porque se le considera lo opuesto a alfabetización. Esta dicotomía funciona en paralelo con otra dicotomía (véase el modelo más abajo), la de analfabetismo en oposición a alfabetización, de tal manera que la oralidad adquiere las connotaciones de analfabetismo, ya que ambas se oponen a la alfabetización en la imaginación pública. De esa forma poblaciones enteras se consideran pertenecientes a “culturas orales” o “analfabetas”, aunque puedan tener habilidades letradas básicas.

ORALIDAD	⇔	ALFABETIZACIÓN
ANALFABETISMO	⇔	ALFABETIZACIÓN

La categorización de pueblos como analfabetos o semianalfabetos no tendría tanta importancia si estas categorías no se asociasen con otras cualidades indeseables (en la siguiente cita le agregué entre corchetes el término *alfabetización a lenguaje*, ya que alfabetización, en la definición que prefiero, es lenguaje escrito).

... las ideologías de lenguaje [y alfabetización] no son sólo sobre el lenguaje. Más bien ven y ponen en práctica vínculos del lenguaje [y la alfabetización] con la identidad, con la estética, con la moralidad y con la epistemología. Por medio de esas vinculaciones dichas ideologías sustentan, no sólo la forma y el uso lingüísticos, sino también la noción misma de la persona y el grupo social, así como instituciones sociales tan fundamentales como el ritual religioso, la socialización de los niños, las relaciones de género, el estado-nación, la escuela y el derecho (Woolard, 1998, p. 3).

De esta manera, una ideología de la alfabetización que la define como el uso de tipos específicos de pensamiento crítico vincula a quienes sólo poseen habilidades letradas básicas con nociones de inadecuación como personas e intelectos, y hasta con inmoralidad y otras fallas sociales. Esto resulta evidente en los frecuentes artículos periodísticos que suelen enumerar el analfabetismo junto con el crimen,

la dependencia de la asistencia pública y las familias “desintegradas”. El hecho de que ese supuesto “analfabetismo” se asocie tan fácilmente con lo que se consideran fallas morales y sociales muestra la fuerza de la ideología definitoria.

Afortunadamente, aunque tales ideologías son hegemónicas, hay “intersticios” en la hegemonía que pueden ser explotados —y lo son— por quienes resultan definidos de modo adverso por la ideología. Es decir, siempre hay múltiples ideologías en juego en una comunidad determinada:

...debido a la multiplicidad de divisiones sociales significativas (clase, género, clanes, élites, generaciones y demás) dentro de los grupos socioculturales que tienen el potencial para producir perspectivas divergentes que se expresan como índices de pertenencia al grupo (Kroskrity, 2000, p. 12).

Es decir que, aunque algunas ideologías son dominantes, no son monolíticas. Así como existen variaciones en las poblaciones de acuerdo con la clase social, el género, la etnicidad, la edad, la religión, etcétera, también existen en sus perspectivas y creencias, es decir, en sus ideologías. Un ejemplo de esto se encuentra en las concepciones sobre la lengua escrita de las familias mexicanas con las que trabajé durante el decenio de 1990 (Farr, 1994a; 1994b; 2005a; 2005b). Más que ver la alfabetización como formas específicas de pensamiento complejo, la definían lingüísticamente, como la capacidad de usar el alfabeto, ya fuese en español o en inglés. Antes de describir esas concepciones relatadas en sus propias palabras, quiero proporcionar algunos antecedentes del estudio global.

LENGUAJE Y LITERACIDAD EN UNA COMUNIDAD MEXICANA TRANSNACIONAL

A lo largo de quince años llevé a cabo una etnografía a largo plazo del lenguaje, la alfabetización y la identidad dentro de una red social de familias mexicanas que constituían una comunidad transnacional. Inicié este estudio en Chicago y lo amplié, gracias a su invitación, a su pueblo de origen en el noroeste de Michoacán, México. La comunidad es transnacional porque mantiene conexiones sociales, económicas, políticas, religiosas, emocionales y discursivas por encima de las fronteras nacionales. Viajan con frecuencia de un país a otro, sobre todo para ritos religiosos como bautizos, matrimonios y celebraciones de quince años; y se comunican asiduamente, ahora con teléfonos celulares, con planes de llamadas y tarjetas que reducen los costos. Además, su discurso está repleto de referencias a personas y lugares “en el otro lado”. (Ahora que he vivido en ambos lugares, entiendo mucho mejor este discurso.)

Las percepciones derivadas de este estudio a largo plazo se expresan en diversas publicaciones (por ejemplo Farr, 1994a; 1994b; 1994c; 1998; 2005a; 2005b; 2006); estas comprensiones se basan en análisis de un gran conjunto de datos que abarca

grabaciones de audio, notas de campo de observación participante, entrevistas informales y materiales históricos de archivos mexicanos. Aunque el documento que describe el estudio global (Farr, 2006) se concentra por entero en el habla cotidiana y la identidad, las publicaciones previas abordan las prácticas letradas entre las familias. Como ya se señaló, gran parte del trabajo anterior sobre la cultura escrita fue primordialmente descriptivo, y aquí lo uso, en parte, para repensar las implicaciones más vastas de esta descripción.

Estas familias son parte de un subgrupo de la sociedad rural mexicana. Aunque la creencia habitual homologa lo *rural* primordialmente con los mexicanos indígenas (por ejemplo Bonfil Batalla, 1996), estas familias se identifican como *rancheros*, una subpoblación que ha sido mucho menos estudiada que la indígena (o antes indígenas; véase Frye, 1996). Se les denomina “rancheros” porque provienen de los ranchos y porque descienden de personas que integraban “la sociedad ranchera” después de la conquista española de México (Barragán, 1997). Esta sociedad emergente se formó en las fronteras rurales de Nueva España y después de México, y estaba integrada primordialmente por españoles de bajo estatus (mineros, marineros, campesinos) que se casaban con indias o africanas, y que actuaban como intermediarios entre la élite (urbana) de españoles terratenientes y sus trabajadores indígenas. De manera que estas familias son mestizas (aunque nunca emplean este término), pero se identifican primordialmente con el lado hispano de su herencia, y muchas familias de mi estudio evidencian esta herencia genética, con cabello rubio, ojos verdes o azules y piel blanca, a veces con pecas, que se quema con el sol. Otros parecen ser más evidentemente mestizos, aunque, como mencionó una ranchera: “Sí, hay morenos aquí, pero no son indígenas.” De hecho, los rancheros no son considerados indígenas por los indígenas mismos (quienes no los estiman), y manifiestan esta orientación no indígena en su compromiso con la propiedad, la manifestación de una especie de individualismo y autonomía, y sus objetivos empresariales. Su manera primordial de hablar, que construye su identidad, es lo que he llamado “franqueza”, un estilo de habla directa, franca, afirmativa y muy directa. Esta forma primaria de hablar se complementa con el “respeto”, un estilo de habla que indica el respeto por las tradicionales jerarquías de edad y género, y por el “relajo”, un estilo de broma que permite que la gente desafíe el *status quo* con un comportamiento lingüístico que se consideraría inapropiado en el habla normal cotidiana. Estos estilos de habla, así como la información histórica y de otro tipo, se presentan de forma extensa en mi libro (Farr, 2006). Ofrezco esta breve sinopsis a manera de información contextual para los posteriores comentarios que ellos hacen sobre alfabetización.

Las actitudes en relación con la educación y los niveles de la misma también constituyen aquí un antecedente importante (véase el capítulo 4 de Farr, 2006). En pocas palabras, aunque la mayoría de los adultos de esta red de familias sólo tienen entre dos y cinco años de educación formal, ya que las escuelas públicas llegaron a su pueblo apenas en la década de 1950, casi todos tienen habilidades básicas letradas y de cultura matemática. Las generaciones posteriores, con más años de esco-

laridad, ya sea en México o en Chicago, tienen niveles de alfabetización más altos. De hecho la generación es el factor más importante de los niveles crecientes de escolarización; un segundo factor en importancia es la ubicación en Chicago, y el tercero es el género femenino. No obstante, para la primera generación de adultos las habilidades letradas y de cultura matemática necesarias se adquirieron gracias a una escolaridad limitada o se aprendieron informalmente de otros, mediante un proceso de aprendizaje al que se refieren como "lírigo" (Farr, 1994a). De manera congruente con sus valores culturales, aprendieron lo que necesitaban saber (por ejemplo cómo calcular la cantidad de fertilizante que se necesitaba para sus cultivos) por su propia cuenta, solicitando apoyo y recursos de otras personas más enteradas, en general de alguien de la misma red social. Con su forma típica de hablar, muchas veces poética, un hombre describió así el aprendizaje lírico:

Lírigo es... puro hablado... que no "hayan" libros ni nada.

Puede ser también con maestro, pero que no haya nada de libros.

La voz, pues, nada más pura voz.

La voz y la palabra.

Otros enfatizaban la naturaleza intensamente social de ese proceso de aprendizaje: puede hacerse sin libros pero no sin otras personas, como lo explica a continuación un hombre con típica franqueza y autoridad del ranchero:

Bueno, te voy a decir la pura verdad: Mira, no hay persona que se enseñe por sí mismo a nada. Tiene que haber una base, tiene que haber un, ¿cómo te dijera? Nosotros decimos un pie. O sea, una base para empezar, porque, simplemente, para que tú te enseñes a algo, tienes que aprenderlo de otro.

Este hombre, en realidad, aprendió la lengua escrita "líricamente", primero de otros de su rancho y después, tras haber emigrado a Chicago a trabajar, de alguien a quien describe como un verdadero amigo, a quien conoció allí. Relata cómo empezó a aprender a leer y escribir en su rancho cuando era niño, en parte de sus breves experiencias escolares y en parte de otros que podían ir a la escuela más que él:

Es que teníamos que trabajar. Mira, como no había jefa [madre de familia], mi papá siempre estuvo acá en los Estados Unidos. Entonces pues, teníamos que trabajar para comer... o sea que a los ocho años ya empieza uno a trabajar en México. Desgraciadamente allá, tienes ocho años, ya puedes caminar bien, tienes que ir a ver los animales.

Aunque tuvo cierta educación escolar formal, fue muy limitada, porque tuvo que trabajar desde los ocho años, ya que su madre había muerto y su padre estaba trabajando en Estados Unidos (mientras su tía lo cuidaba). Sus breves experiencias en la escuela, sin embargo, le dieron una base a partir de la cual construir, cosa que hizo con ayuda de otros y practicando por su cuenta con los materiales que tuviese a la

mano. Al describir este temprano proceso de aprendizaje, brinda detalles concretos acerca de los materiales disponibles y su uso de los mismos. Además, distingue claramente el proceso de aprender a leer y el de aprender a escribir:

Por ejemplo, tú traes una cajetilla de cigarros... Ves las letras y dices "Pues, ésta es ésta, y ésta", así, ¿verdad?, y las vas juntando, entonces ya está, después te vas empezando a practicar tú mismo, y hasta que llega el día que ya conociendo todas las letras, las puedes juntar.

Entonces yo después empecé a escribir solo, a escribir. Y cuando les platicaba a mis amigos, "Mira, fíjate que ya sé escribir, y esto ya se escribe así de este modo, de este otro." Entonces seguí practicando y practicando...

Algunos amigos allí ya mayores tenían revistas, cuentos, sí, revistas de historietas. Y me las prestaban. Entonces, como en esas revistas me gustaba leer, yo creo que fue la base de donde aprendí yo más también, porque ya cuando empiezas a leer una revista, cuando terminas una revista y la lees completa, ya allí vienen todas las palabras. Entonces me fue mejor, o sea, sí fui mejorando la lectura mía.

Para escribir pues, eso sí batallé más, pa' eso sí era, era más complicado. Pero, cajetilla de cigarros que me encontraba por allí tirada y toda la dejaba rayada. Yo traía un lápiz y lo sacaba y me acordaba de lo que había leído en la revista. Y las ponía a veces que le sobran letras, a veces le faltaban. Pero era parecido.

Después de emigrar a Chicago, cuando era un adulto joven, mejoró sus habilidades letradas con ayuda de un buen amigo al que conoció allí. Su deseo de mejorar esa capacidad estaba estimulado por la necesidad de escribir cartas a su casa. Si bien podía haber contratado a alguien para que le escribiese una carta (véase Kalman, 1998), prefería llevar a cabo lo que denominaba su "obligación" escribiendo sus propias cartas, a fin de saber exactamente qué decían. Es decir, si no conocía al traductor y no podía entender perfectamente lo que éste escribía, ¿cómo iba a saber si escribía *hello*, siguiendo sus instrucciones, o *go to hell* [vete al diablo] (el sagaz juego de palabras en inglés es suyo). En lo que sigue destaca la importancia de la ayuda que recibió de su amigo de Chicago para mejorar sus habilidades letradas:

Él era del estado de México, siendo que yo lo conocí aquí en Chicago, y éramos muy amigos aquí en Chicago. Entonces, pues, muy sencillo... muchas de las veces tú encuentras algún amigo que en verdad es amigo, ¿verdad? Y cuando eso sucede el amigo sí se preocupa por ti. Sin, pos, yo digo sin ventajas, o son amigos, que decimos acá nosotros, un amigo derecho, que te estima. Entonces ésa es una de las razones que yo creo que él me ayudó porque viéndolo por el otro lado, qué le podía emportar yo a él. Te imaginas, no somos ni siquiera vecinos, ni parientes, ni mucho menos. Entonces este hombre, creo que hizo mucho, mucho por mí.

Estas citas extensas de un hombre brindan detalles valiosos para nuestra comprensión de la lengua escrita adquirida de manera autodidacta. Nos recuerda, en primer lugar, la naturaleza aprendida de la escritura, en contraste con la naturaleza adquirida del habla. Indica también que aprender a leer y escribir por uno mismo

es difícil y requiere mucha práctica para ir mejorando gradualmente; además, que aprender a leer no es el mismo proceso que aprender a escribir. Señala que escribir es "más difícil", y que va después de aprender a leer. Sin embargo, y en contraste, otro hombre que aprendió a leer y escribir de manera lírica después de emigrar a Chicago, y por la misma razón (para escribir cartas a su casa), comenta que primero aprendió a escribir y después a leer. Esto nos dice que no hay un orden necesario en el aprendizaje de estas habilidades. Ésta es su propia narración del aprendizaje lírico de la lengua escrita:

Bueno, yo empecé a escribir cuando salía de mi tierra, cuando empecé a escribir para mi casa. Entonces había un señor que me decía, "Mira, así, así se hacen las letras", me las apuntaba. Entonces yo empecé a pensar y hacerle la lucha a escribir y yo escribía. Ya me empezaban a contestar y yo me sentía contento porque sí me daba gusto lo que decía, ¿no? Ya, ya, ya la estoy, ya la estoy haciendo...

Yo me ponía a escribir a mi casa... me acuerdo que la primer carta que mandé me duré como dos días, bueno, después del trabajo... Y entonces yo escribía mal hechito, como podía, y me llegaba la carta... pero no podía yo leerlas. Yo la daba a leer porque no podía. Hasta, después ya con el tiempo ya fui a, poco a poquito a poderlas ir leyendo.

Vemos una vez más el arduo trabajo que implica aprender lengua escrita fuera de la escuela, lo que también habla de un gran deseo de adquirirla y la disposición de aprender por uno mismo, con ayuda de los demás. A pesar de todo ese trabajo duro y automotivado, y pese a su alfabetización funcional, estos dos hombres hubiesen sido clasificados como "analfabetos" por las ideologías sobre alfabetización que prevalecen en Estados Unidos.

Otra ideología dominante con respecto a alfabetización, tanto en Estados Unidos como en otros países, es la del *purismo letrado*. Esta ideología es paralela a la ideología difundida del *purismo del lenguaje* (Hill y Hill, 1980, 1986), que considera que una forma de hablar es la única correcta. El purismo del lenguaje y el letrado se asocian especialmente con la educación formal, en la cual los maestros suelen insistir en las versiones "correctas" de los lenguajes estándar (Milroy y Milroy, 1998). Un ejemplo de purismo del lenguaje se dio durante mi trabajo de campo en México, cuando en una casa observé a la hija mayor de una familia corregir el dialecto ranchero de su padre. Él había usado la forma verbal "semos" (típica del español arcaico de los ranchos) y ella lo corrigió, diciéndole que "semos" era incorrecto y que la forma correcta era "somos". Desde luego yo lo había entendido cuando usó "semos", y me inquietó su posible incomodidad cuando su propia hija lo corrigió delante de mí. Esta anécdota es un claro ejemplo de ideologías dominantes que tienen consecuencias perjudiciales. Otra anécdota revela consecuencias tanto educativas como económicas: Un primo de la hija, que iba a la secundaria en Chicago, padeció una vergüenza parecida cuando su maestra de español, que era argentina, lo corrigió en la escuela, lamentando su "español ranchereado". También en la clase de inglés a este joven le costaba escribir ensayos, así que aprendió, y creyó, que su

español y su inglés “no eran muy buenos”. Como le iba mal en la escuela secundaria trató de cursar un año en el colegio comunitario, pero finalmente lo abandonó porque no pudo aprobar la clase de composición en inglés.

El *purismo letrado* es reconocido, y a veces compartido, incluso por quienes padecen sus consecuencias adversas. Los dos hombres descritos que aprendieron la lengua escrita de manera “lirica” indican que se dan cuenta de que su escritura no es “como la escritura de la escuela”. Uno de ellos me detalló cómo a veces tenía que usar la escritura en su trabajo de capataz con otros trabajadores hispanohablantes en *el traque* (la vía del ferrocarril). Cuando debía tomar notas utilizaba el alfabeto español que había aprendido “lirico” para escribir fonéticamente las palabras en inglés:

El inglés que yo escribía... no era exactamente como lo escriben en la escuela, ni mucho menos siendo que yo lo escribía a la manera que se pronuncia, o sea más bien, lo escribía yo en español. Sería decirlo así, verdad, yo lo escribía en español... por ejemplo... me decían eso se llama *coffe cup*, yo le ponía, verdad, como se pronuncia.

Pero ya que yo escriba, yo sé que no las voy a escribir como debe de ser. Ahora, puntos y acentos. ¿Dónde los lleva? Quién sabe, no tengo idea... a lo mejor pensándolo dicho, “ah, caray, pos sí, a lo mejor lleva el acento aquí”, pero eso de que punto, coma y eso, eso sí no sé nada. Nomás las letras.

Y continúa, defendiéndose por no conocer esos detalles letrados señalando que adquirió la lengua escrita por su propio esfuerzo, fuera de la escuela, lírico:

Porque los que aprendemos a leer y escribir acá lírico, qué vamos a saber de ortografía, qué vamos a saber dónde va un acento, qué vamos a saber que donde está un punto se tiene uno que detener cuando está leyendo, ¿qué sabe uno de eso? Uno le sigue derecho. ¿Sí o no? Yo no me fijo en eso... Y la gente que está educada, que ha tenido su escuela, pos oye, ve un punto y se para. O ve unas rayitas allí que les dicen signos... le dan su sonido a la lectura. Yo no, yo parejo. Nada de bajadas y subidas, no, no, no, no, ¿qué es eso?

En una típica postura ranchera de autoafirmación, este hombre reconoce lo que no sabe de la escritura tal como se practica en las escuelas, mientras mantiene su apariencia pública de hombre competente y trabajador, al menos frente a mí. Esto, desde luego, no quiere decir que en otros contextos no se avergüence o experimente otros efectos adversos.

IDEAS FINALES

Mi objetivo en este trabajo, ha sido destacar el contraste entre las ideologías sobre alfabetización prevalecientes y las considerables habilidades letradas de personas

a las que con frecuencia se clasifica como analfabetas. Los comentarios de estos individuos indican la fuerza hegemónica de las ideologías preponderantes, pero expresan asimismo concepciones contra hegemónicas de la alfabetización —en tanto habilidades lingüísticas, no cognoscitivas— que les permiten leer y escribir de forma funcional en su propia vida. Aunque podrían existir argumentos para decir que las habilidades letradas más desarrolladas brindarían el acceso a mejores posibilidades sociales y económicas, la investigación ha demostrado que no es así en todos los casos (por ejemplo Graff, 1979). Este argumento sí aplica, sin duda, a ciertos individuos, como el joven primo de Chicago; no por las habilidades letradas mismas sino porque la alfabetización le permitiría terminar la universidad, y un título universitario ofrece oportunidades. Para la generación de sus padres, sin embargo, esto no es así, ya que están en Chicago para trabajar, no para ir a la escuela (como lo expresó poéticamente una mujer, “Chicago es para trabajar, México, para descansar”). Además, si todos estuviesen “perfectamente” alfabetizados, ¿tendrían siempre un trabajo bien pagado elegido por ellos? No sin que se produzcan cambios dramáticos en la economía. Irónicamente, son los estándares y las ideologías predominantes de alfabetización que se analizaron aquí, sobre todo la ideología purista, las que impiden el éxito en las clases de alfabetización. El joven al que le dijeron que ni su inglés ni su español eran adecuados no experimentó el éxito en lengua escrita en ninguno de ambos, y eso tuvo un costo social. Esperaría que los investigadores logren convencer algún día a los educadores y al público en general de dos aspectos importantes de la “realidad de la cultura escrita”; uno, que son el purismo del lenguaje y letrado (no las características dialectales) los que actúan como impedimentos para el aprendizaje de la lengua escrita (Adger, Wolfram y Christian, 2007) y dos, que la “alfabetización” en sí tiene distintas definiciones, desde las puramente lingüísticas (que se aplican en diversas culturas y épocas) hasta las cognoscitivas (que están culturalmente determinadas). En las investigaciones futuras debemos tener presente que “no se trata simplemente de analizar y criticar las raíces sociales de las ideologías lingüísticas [y sobre alfabetización], sino de analizar su eficacia, el modo en que transforman la realidad material sobre la cual comentan... ya que la ideología crea y actúa en un mundo social, al mismo tiempo que se disfraza de descripción de ese mundo” (Woolard, 1998, p. 11).

REFERENCIAS

- Adger, C., W. Wolfram y D. Christian (2007), *Dialects in schools and communities*, Mahwah, Erlbaum.
- Barragán, L. E. (1997), *Con un pie en el estribo: Formación y deslizamientos de las sociedades rancheras en la construcción del México moderno*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- Bonfil Batalla, G. (1996), *México profundo: Reclaiming a civilization*, Austin, University of Texas Press.
- Clanchy, M. (1979), *From memory to written record 1066-1307*, Londres, E. Arnold.

- Collins, J. y R. Blot (2003), *Literacy and literacies: Texts, power and identity*, Nueva York, Cambridge.
- Farr, M. (1994a), "En los dos idiomas: Literacy practices among *mexicano* families in Chicago", en B. Moss (ed.), *Literacy across communities*, pp. 9-47, Cresskill, Hampton Press.
- (1994b), "Biliteracy in the home: Practices among *mexicano* families in Chicago", en D. Spenser (ed.), *Adult biliteracy in the United States*, pp. 89-110), McHenry y Washington, D. C., Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- (1998), "El relajo como microfesta", en H. Pérez M. (ed.), *México en fiesta*, pp.457-470, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- (2005a), "¿A mí no me manda nadie! Individualism and identity in Mexican *ranchero* speech", en M. Farr (ed.), *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago*, Mahwah, Erlbaum.
- Farr, M. (2005b), "Literacy and religion: Reading, writing, and gender among Mexican women in Chicago", en M. Farr (ed.), *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago*, Mahwah, Erlbaum.
- (2006), *Rancheros in Chicagoacán: Language and identity in a transnational community*, Austin, University of Texas Press.
- Finnegan, R. (1988), *Literacy and orality*, Nueva York, Blackwell.
- Frye, D. (1996), *Indians into Mexicans: History and identity in a Mexican town*, Austin, University of Texas Press.
- Gee, J. (1989), *What is literacy?*, Tech. Report núm. 2, Cambridge, Education Development Center.
- Graff, H. (1979), *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century city*, Nueva York, Academic Press.
- Heath, S. (1987), "Foreword", en H. Graff, *Labyrinths of literacy*, pp.vii-ix, Nueva York, Cambridge University Press.
- (1983), *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Nueva York, Cambridge University Press.
- (1980), "Mixed grammar, purist grammar, and language attitudes in modern Nahuatl", *Language in Society*, (9), pp. 321-348.
- Hill, J. y K. Hill (1986), *Speaking mexicano: Dynamics of syncretic language in Central Mexico*, Tucson, University of Arizona Press.
- Kalman, J. (1998), *Writing on the plaza: Mediated literacy practice among scribes and clients in Mexico City*, Cresskill, Hampton Press.
- Kroskrity, P. (ed.), (2000), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, Santa Fe, School of American Research Press.
- Milroy, J. y L. Milroy (1998), *Authority in language: Investigating standard English*, Londres, Routledge.
- Schieffelin, B., K. Woolard y P. Kroskrity (eds.) (1998), *Language ideologies: Practice and theory*, Oxford, Oxford University Press.
- Street, B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Szwed, J. (1981), "The ethnography of literacy", M. Farr Whiteman (ed.), *Variation in writing: Functional and linguistic-cultural differences*, Hillsdale, Erlbaum.
- Vásquez, O. (1989), *Connecting oral language strategies to literacy: Ethnographic study among four Mexican immigrant families*, tesis doctoral, Stanford University.
- Woolard, K. (1998), "Language ideology as a field of inquiry", en B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.), *Language ideologies: Practice and theory*, Oxford, Oxford University Press.