

Hace ya un poco más de una década que la juventud se incorporó a la denominación del campo de educación de adultos como sujeto emergente de la exclusión social y educativa; ahora se le llama Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Este reconocimiento se explicita en muchos documentos nacionales e internacionales de diversos tipos como programas, ponencias, pronunciamientos, etcétera. La incorporación se debe, tanto en México como en la región latinoamericana, al hecho alarmante de que la juventud no cuenta con las condiciones para el ejercicio de sus derechos sociales, entre ellos la educación, de tal manera que “una significativa parte de la juventud empobrecida del continente [tiene] trayectorias educativas inconsistentes y acentuado atraso escolar” (Di Pierro, 2006, p. 1).

Esta situación es alarmante no sólo porque la juventud es parte fundamental de la población económicamente activa, sino sobre todo por la situación de desigualdad en que vive. En México este grupo etario tiene una representación lamentablemente alta en los índices de pobreza<sup>2</sup> así como en la exclusión escolar,<sup>3</sup> de ahí que su emergencia como sujeto de “educación de adultos” y su presencia mayoritaria en los programas educativos gubernamentales de carácter compensatorio hayan sido referentes centrales para la actual denominación de EPJA. Estas estancias en los espacios educativos gubernamentales se sitúan sobre todo en relación con el nivel de secundaria y con el propósito de certificación a corto plazo, entre otras necesidades simbólicas y de socialización que los jóvenes satisfacen a través de su participación en ellos (Hernández Flores, 2007). A pesar de esta carga de significado que los jóvenes le atribuyen, resultan espacios en los que el apoyo para la construcción de su propia escritura, como recurso para pensar, generar comunicación y conocimiento es limitado, dada la consideración de que se trata de personas ya “alfabetizadas”.

De esta manera, la juventud no representa mayoría en la población caracterizada

<sup>1</sup> Instituto Superior de Ciencias Educativas del Estado de México (ISCEEM), México.

<sup>2</sup> De acuerdo con un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe “la pobreza entre los jóvenes se ubica por sobre los promedios nacionales respectivos, especialmente entre los adolescentes de 15 y 19 años de edad. La situación de los niños de 10 a 14 años es todavía más crítica; lo contrario ocurre con la población de 30 a 59 años, demostrando así una relación inversa entre edad y nivel de pobreza” (CEPAL, 2000, p. 67).

<sup>3</sup> El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática señala que “es la población joven, de 15 a 29 años, que constituye el ‘capital humano’ de particular importancia para el desarrollo del país, por estar en su etapa de formación académica e incorporación a la actividad productiva, la que concentra el mayor volumen de población rezagada con 10.7 millones” de un total de 33.3 millones para el año 2000 (INEGI, 2004, p. 5).

en el país como “analfabeta” debido, por un lado, a que la cobertura de la educación básica se ha ampliado, y por otro lado, a la división tajante entre alfabeto-analfabeto que toma como criterio de base un concepto de *alfabetización* definido como habilidades técnicas. De ahí que este grupo de población, una vez que maneja la lectura y escritura en el contexto escolar, deja de ser sujeto de indagaciones en el tema de la *alfabetización*. Al ampliar el concepto de ésta como un proceso permanente y diverso en el que “ser alfabetizado significa entonces aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social” (Dyson, citada en Kalman, 2003, p. 7), se abre una enorme posibilidad de estudio que pone el énfasis en las formas, procesos y sentidos que las personas construyen en su relación con el lenguaje escrito. Para los estudiosos de la juventud, este cambio de mirada permite ampliar el horizonte hacia los *usos sociales* de la lectura y la escritura en el *proceso de construcción de identidades juveniles* con un viraje singular en el caso de la población en condición de pobreza. Para los estudiosos de la EPJA se constituye como un campo que atiende a la incorporación de la juventud no sólo como sujeto de atención, sino como sujeto de estudio en el tema de la alfabetización; mientras que para el campo de las prácticas de alfabetización con jóvenes en condición de pobreza se abre un camino rico en consideraciones para el trabajo pedagógico.

La constitución social de lo que en México se denomina el “rezago educativo”,<sup>4</sup> es decir, la población mayor de 15 años en *condición de analfabetismo* o sin educación básica, encuentra sus raíces en la *desigualdad social* y en las propias *prácticas educativas* de una cultura escolar que no pone en el centro de su acción a los sujetos y sus aprendizajes. De esta manera, se genera lo que la Secretaría de Educación Pública denomina el “rezago fresco” o sea el grupo de jóvenes recién salidos de la educación básica sin éxito y que se constituyen como la “clientela potencial” de programas de la EPJA.

Algunos años de trabajo en la EPJA nos invitaron a volver la mirada hacia los procesos educativos de constitución de ese *rezago* y, estudiar lo que acontece con esos jóvenes provenientes de estratos urbanos marginales en torno a sus propias prácticas sociales con la letra escrita. Intentamos comprender de una forma cualitativa las *prácticas sociales de alfabetización* de jóvenes desfavorecidos a partir de investigaciones de corte comprensivo que permitió no sólo el acercamiento a los sujetos y sus contextos, con observaciones y entrevistas, sino con prácticas concretas durante ocho meses con un grupo de tercer grado de una escuela de una zona urbano marginal en la zona norte del estado de México.

El trabajo se ubica en el debate desarrollado en el campo de estudio de la *cultura escrita juvenil* que modifica la mirada al pasar de la pregunta de “¿por qué a los niños

<sup>4</sup> En otros trabajos expongo las razones que me impiden adoptar el término “rezago educativo” para definir al sujeto de la exclusión educativa. De manera sintética, señalo junto con Ruiz que [...] incorpora una connotación peyorativa de “rezagados” a quienes han sido excluidos del sistema escolar por diferentes vías; así, esa frase refiere analfabetas, fracasados escolares, desertores, reprobados, indisciplinados, ignorantes, en suma, grupos sociales estereotipados desde la no inclusión a la cultura escolar y la carencia de su legitimación social, la certificación (Ruiz y Hernández, 2005, p. 480).

y a los jóvenes no les gusta leer? que trata de indagar más acerca de sus límites y obstáculos para tratar de argumentar la riesgosa afirmación de falta de interés, a la pregunta de ¿qué y por qué están leyendo los niños y los jóvenes de hoy?" (Abreu, 2002, p. 9). Es decir, de cara a la discusión acerca de que los jóvenes no leen debido a la indolencia, las modificaciones en las estructuras de comunicación y el impacto de las tecnologías como reza la opinión mayoritariamente docente, se encuentra el desarrollo de investigaciones con aportes teóricos que redefinen el propio concepto de *lectura*, el papel del *contexto* como aspecto constitutivo de los usos sociales de la lengua escrita y el lugar del sujeto en estas prácticas sociales (Abreu, 2002; Freire, 1989; Hernández Zamora, 2005; Kalman, 2003; Petit, 1999; Street, 1993; Lluch, 2004).

Asimismo el trabajo se inscribe en la discusión acerca del papel de la lectura y la escritura en la constitución de *identidades juveniles*. El debate toma dos dimensiones: por un lado, argumenta a favor de las posibilidades que ofrecen la lectura y la escritura como recursos para la construcción de sí mismo (Petit, 1999) y, por otro lado, se abre al debate que descarta el uso lineal e instrumental de la lengua escrita con el propósito de "observar cómo se encuentran las prácticas escriturarias inmersas en diversas situaciones sociales" cuyo análisis hace visible la diversidad en oposición de la mirada de la linealidad (Rockwell, 2000). De esa manera, nuestro análisis se centra en las formas, las prácticas, los sentidos, los usos que derivan de vidas juveniles particulares, efectivamente, cargadas de vulnerabilidad, contradicción, posibilidad y esperanza.

Un tercer aspecto de discusión lo constituye el tema de los usos juveniles de la lengua escrita en el contexto escolar. Se han documentado desde múltiples investigaciones y en diferentes países de la región latinoamericana (Gatti, 2004; Lerner, 2001; Hernández Zamora, 1996; Castrillón, 2004) problemáticas y posibilidades que anudan la discusión en torno a la distancia entre la *lectura por placer* y la *lectura obligada* del aula. Nosotros no ubicamos en el texto *per se* esta división tajante (Hernández Flores, 2008), ya que son las prácticas sociales y pedagógicas que se entretajan con los textos las que pueden construir sentidos diversos; en palabras de Kalman "las prácticas de la cultura escrita no están en los textos, están en lo que hacemos con ellos y se insertan en los contextos sociales y en las relaciones de poder" (2007, p. 83). Es por ello que la lectura y la escritura tampoco son buenas o malas en sí mismas (Castrillón, 2004), sino que se trata de prácticas sociales cargadas de contradicción, usos asimétricos del poder y diversidad de significados que hunden sus raíces en los códigos históricamente sedimentados de la cultura escrita escolar, la institución, por cierto encargada de la democratización de la lengua escrita y de los conocimientos. Los temas que abonan en esta discusión vuelven a considerar el tema de lo que se entiende por lectura y escritura, los tipos de textos que se leen y escriben en las aulas, el rol de los docentes en el acercamiento a las prácticas con la cultura escrita y lo que hacen los estudiantes en sus vidas con ello.

Este uso asimétrico de poder se hace visible desde acercamientos, profundos o no, en las aulas. El trabajo que hemos desarrollado con jóvenes en condición de pobreza y en el contexto escolar nos ha planteado de frente la necesidad de trans-

formar los códigos culturales del contexto escolar desde los cuales, efectivamente, no sólo se impone el texto sino se intenta también imponer significado. Se trata de redefinir el sentido de la función de la escuela (Lerner, 2001) para avanzar hacia prácticas que posibiliten la democratización de la lengua escrita y el conocimiento, así como el fortalecimiento de los sujetos.

Un apunte más en esta discusión: recuperamos la *apropiación de textos académicos* y *usos dominantes de la lengua escrita* como otra de las posibilidades que la escuela puede brindar para que los jóvenes estudiantes tomen postura, fortalezcan sus miradas, desarrollen un pensamiento propio y argumentado; en fin, para que las prácticas de cultura escrita en la escuela de jóvenes de zonas de pobreza encuentren en ella una posibilidad abierta a sus expectativas y proyectos y no uno más de los lugares de *confinamiento* (Hernández Zamora, 2005). Finalmente, no nos sostendremos de una parte de la disyuntiva práctica social de la cultura escrita por placer y la lectura y escritura en el aula por obligación, y tampoco en la postura de la *lectura académica* no placentera, preferimos hablar de las prácticas de cultura escrita en el contexto escolar como un uso social más, inmerso en un código cultural particular que a la vez es constituido de manera cotidiana por sujetos social, histórica y culturalmente situados.

Lo que expongo en seguida es la experiencia vivida con jóvenes y la *cultura escrita* en un *contexto de pobreza* y las posibilidades pedagógicas que de ella derivaron a la luz de las formas juveniles de uso de la cultura escrita en un contexto escolar. Destaco sólo tres aspectos de esta rica experiencia. En primer lugar, el tránsito de la *lectura* desde la alfabetización situada como habilidad técnica hacia la *lectura social* que ofrece la posibilidad de instalar la relación *poder escritura* en el marco de una sociedad constituida por grandes desigualdades, procesos excluyentes y usos de poder diversos con la juventud. En segundo lugar, me acerco a los usos juveniles de la letra escrita para reconstruir sus propias identidades. En tercer lugar, destaco la relación entre el espacio educativo y la cultura escrita juvenil.

#### JUVENTUD, PODER Y CULTURA ESCRITA

El interés por estudiar a la juventud como sujeto social y culturalmente diferenciado es relativamente reciente, apenas data de las últimas décadas del siglo pasado. Esta preocupación responde a la manifestación de conflictos sociales protagonizados por estos grupos, a sus escasos logros escolares y al reconocimiento de la fractura entre el discurso adulto y el juvenil (Medina, 2000). De acuerdo con esa visión, la fractura rompe lazos de solidaridad social, impide la preparación de las generaciones futuras y, debido a sus manifestaciones rebeldes, pone a la esperanza social bajo sospecha.

El avance en las formas de mirar la juventud se desplazó de un concepto definido como etario, biológico y un estado de tránsito entre la niñez y la adultez, a una

constitución social y culturalmente construida de acuerdo con contextos diversos. "El enfoque sociocultural de la juventud profundiza en 'realidades ocultas' que permiten develar nuevas aproximaciones epistemológicas a la diversidad juvenil" (Mafesoli, 1995 citado en Medina, 2000, p. 83) e incorpora la dimensión de la subjetividad que posibilita la comprensión de los significados que los jóvenes atribuyen a sus experiencias. Este cambio de foco abre, al igual que el *enfoque sociocultural de la lengua escrita*, posibilidades de análisis acerca del papel que juega ésta en la constitución de identidades juveniles. No obstante que, como lo señala Bourdieu (1990) "la juventud no es más que una palabra", esta palabra nombra una condición social; produce identidades; designa sujetos y formas de comportamiento; asigna roles; define, cuestiona y delimita culturas. Así, la juventud como sujeto social y como sujeto de estudio abre amplias miradas para la comprensión del análisis social hoy en día.

En las formas de definir la juventud se encuentra fuertemente enraizado un uso de poder en el plano generacional cuyo ejercicio supone el bien social, el aseguramiento de futuro de la nación, la formación de las generaciones próximas. En contextos como el familiar, el laboral y el escolar subyace una fuerte cultura del poder adulto ejercido por el bien de los jóvenes quienes se desenvuelven en estos espacios con muy escasos apoyos legales, personales, económicos y sociales.

En el ámbito de la cultura escrita institucionalizada a través de la escuela, este ejercicio desigual del poder es evidente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y es precisamente en este *desencuentro* que se forma el denominado "rezago fresco" al que aludimos anteriormente. Esta exclusión educativa por la vía escolar se produce en un círculo vicioso de reproducción y combate que justifica las acciones compensatorias gubernamentales al tiempo que cuestiona las posibilidades de la escuela por formar a los jóvenes en los diferentes usos de lectura y escritura socialmente prestigiados. Pero me parece importante insistir que tiene su origen en la desigualdad social y no es, como algunos lo señalan, productor de ésta ya que son precisamente los jóvenes que viven en condición de pobreza quienes concentran mayores rezagos escolares.

Pese a que la premisa social de la generación adulta se impone en las visiones de los jóvenes, éstos sortean de manera táctica las acciones en el marco de sus propias vidas. En su calidad de *agentes sociales* producen infinidad de prácticas culturales, grupos de pertenencia y usan la palabra escrita como forma de poder para manifestar su postura ante el mundo y ante sí mismos. Si superamos una lectura de la juventud en pobreza que sólo los sitúa en el déficit o la carencia, podremos aproximarnos al conocimiento de las otras prácticas sociales de estos grupos que algunos han definido como subculturas (De Certeau, 2000; Duschatzky, 1999; Hernández Flores, 2007). De esta manera, habrá que hallar los indicios de la constitución de este "rezago fresco" en la huellas de una pedagogía social vertical, en el ejercicio autoritario del poder generacional e institucional y en la desigualdad social, económica y política.

Ante esto, se hace necesario incorporar las prácticas juveniles de la cultura escrita en el proceso socioeducativo orientado a la toma de conciencia de su cultura es-

crita (Meek, 2004) y de su identificación como lectores y escritores, como personas autorizadas para pensar, hablar y participar (Hernández Zamora, 2005) y con ello alejarnos del discurso del “rezago fresco” que se transforma rápidamente en un estigma para esta juventud en pobreza al ser calificados socialmente como los rezagados.

#### LA CULTURA ESCRITA EN LA CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES JUVENILES

La idea que pretendo sostener en este apartado surge de algunos estudios que he realizado con jóvenes en condición de pobreza y refiere a que la cultura escrita juega un papel fundamental en la constitución de las identidades juveniles y que lo hace de manera particular en jóvenes en condición de pobreza. Si bien la cultura escrita cruza de manera diferente a las juventudes actuales, en este grupo particular cobra sentido al ser un recurso central en la constitución de su conciencia discursiva (Giddens, 1998). Es decir, el contacto con la escritura, la lectura y el lenguaje oral son medios a través de los cuales las personas desarrollan formas de comprensión y expresión de sus posturas en la sociedad, esto es, de sí mismos, de sus pensamientos y acciones y de las razones y deseos que los sostienen.

Estas posturas son diversas, como se podrá apreciar en los jóvenes de quienes hablaremos en seguida, y su identidad también lo es, no sólo por los roles que asumen en el correr de sus vidas, sino sobre todo porque la propia identidad no es una unificación. Las identidades nunca son “singulares, sino construidas múltiplemente a través de diferentes discursos, prácticas y posiciones, frecuentemente cruzadas y antagónicas” (Hall, 2000 p. 232) y es justamente en esta construcción múltiple en donde las prácticas de cultura escrita ocupan un lugar importante y hallan significado diverso. Como lo señala Petit (2001) desde la experiencia francesa, hay una idea de lecturas juveniles que intenta situar la relación sujeto/texto desde la identificación que podría ubicarse sólo en la “adhesión a determinada figura”; pero, como lo señala la autora, se trata de la construcción de la historia del propio sujeto. Las lecturas y escrituras desplegadas con estos jóvenes nos enseñaron que no se trata, efectivamente, sólo de identificaciones con personajes de los textos, sino de procesos de construcción de identidades propias desde los márgenes de su estancia en la escuela y los diversos contactos con la lengua escrita que ésta les aporta, y de los usos de la lengua escrita que desarrollan desde los roles diversos de sus propias vidas, como estudiantes, hijos, trabajadores, parejas, etcétera.

Para comprender la cultura escrita hay que considerar que el lenguaje hablado abarca un amplio rango de actividades y que está entretelado en todos y cada uno de los aspectos de nuestra vida (Meek, 2004); de este modo, lenguaje y cultura forman un vínculo indisociable en la vida del ser humano al ser el primero una forma simbólica que construye mundo (Mèlich, 1996). Existen diversas formas de lenguaje a través de las cuales nos expresamos y constituimos, una de ellas es el lenguaje oral y escrito. En la trama de constitución sociocultural de la juventud, la diversidad de

lenguajes, hablados o no, juegan un papel central en la medida que, objetivados en formas de ser, de vestir, de relacionarse, constituyen un "concepto, un estilo" (Reguillo, 2000), un mundo de vida, una identidad juvenil. Estos estilos se explotan a través de la mercadotecnia y son resignificados a la luz de las posibilidades de vida de grupos jóvenes como, por ejemplo, los que viven en condiciones de enorme desigualdad social. Así, ser joven pobre implica tener un teléfono celular y un *iPod* comprados en el mercado negro o robados; ir a bailes con los grupos actuales, aunque de manera clandestina porque son menores de edad; vestimenta específica, con marcas "clonadas"; tener pareja y estudiar, no importa si esto sucede en programas compensatorios que finalmente se provee del estatus de estudiante identificado en el ideal social con el *ser joven*.

La diversidad en la constitución de las identidades juveniles emerge de un ejercicio de reapropiación de los artefactos de consumo cultural en la cual se distinguen también los usos diversos de los lenguajes, particularmente del lenguaje escrito. Las formas de apropiación de este lenguaje y lo que hacen con él los jóvenes en sus vidas y sus contextos, deriva hacia prácticas sociales de cultura escrita enmarcados en interacciones de alta vulnerabilidad, al tiempo que se configuran como espacios de construcción de significado.

En otros trabajos he explorado la diversidad de prácticas juveniles de cultura escrita con el propósito de mostrar que no son sólo sujetos de consumo, que en la propia construcción de sus identidades son *productores* de una gran cantidad de textos que los configuran como *agentes sociales* de la propia cultura juvenil. Evidencias de este papel *productor de identidades* es la práctica del *graffiti* como un proceso que incorpora afinidades con grupos culturales, es decir, con esos otros difundidos por los medios de comunicación y el mercado que designan en buena medida sus formas de ser y de presentarse ante la sociedad; también lo son las pertenencias a colectivos, que refieren a procesos de inscripción en la multiplicidad de formas de agrupación juvenil; del mismo modo, lo son los medios de expresión de inconformidades o simplemente maneras de pensar y ser, así como la toma de espacios públicos con códigos particularizados para unos cuantos a través de la construcción del uso de lenguaje como forma simbólica específica, que incorpora formas de escritura que se mueven entre la convención del lenguaje escrito y la enorme creatividad de escrituras e imágenes.

Quisiera destacar lo significativo, no sólo de la letra, sino también de la *superficie de escritura* en la medida que se trata de espacios en suma prohibidos, ya sean públicos (bardas de las calles), bancas de la escuela, o bien, privados (casas). Planteo como hipótesis que, en el caso del *graffiti*, puede significar una lucha de poder en la medida que evidencia la posibilidad de "ganar la batalla" al violar la prohibición; pero también es una forma de hacerse visible, de hacerse público en el espacio público, de expresar inconformidades y preferencias; es por ello que representa simultáneamente identidad y rechazo a cánones establecidos.

De la misma manera, el uso de los tatuajes merece una reflexión particular, ya que el cuerpo como superficie de escritura adquiere significados de gran peso. La

práctica juvenil de marcar el cuerpo, muy probablemente para siempre, si no significa la más alta de las valoraciones de la escritura, sí por lo menos es una de las más significativas. Estos jóvenes usan la piel para escribir signos que movilizan sentidos en torno al amor, a creencias religiosas, a grupos musicales y a símbolos creados por ellos mismos para marcar su identidad y pertenencia a grupos particulares. La superficie más cercana, que es la propia piel adquiere uno de los más altos grados de sanción por la generación adulta, sobre todo por sus padres y maestros. Al tiempo que esta escritura los identifica en su grupo de pares, los estigmatiza socialmente; así, pertenencia y estigma van de la mano en la práctica juvenil de tatuajes.

Quisiera entrar ahora a otros usos de las escrituras juveniles derivadas también de su condición de pobreza: en el contexto del trabajo. Dada su condición económica, estos jóvenes se ven obligados a incorporarse al mundo del trabajo a temprana edad; para ellos el circuito que iba de la familia a la escuela, al trabajo y a formar su propia familia se rompe. El subempleo o el empleo informal como contexto de escritura, permitió documentar prácticas como elaboración y presentación de solicitudes de trabajo, recados solicitados por sus empleadores, listas para comprar diversos artículos, el pedido de comensales en un restaurante, rutas de transporte público, entre muchas otras, que obedecen a demandas laborales específicas. Analizadas en el contexto laboral, se puede ver que marcan la diferencia entre mantener el empleo o perderlo, de ahí que los jóvenes realizan estas prácticas con singular cuidado atendiendo sobre todo a las solicitudes de sus empleadores. Se trata de prácticas demandadas por otros, laboralmente sancionadas e individualmente vigiladas en cuanto a su contenido, por las implicaciones que de su buen o mal ejercicio pueden derivar. En estos usos de la cultura escrita, los jóvenes se juegan su propia identidad como trabajadores, como proveedores de sus familias y como personas independientes para satisfacer sus necesidades a través de la protección de su trabajo. La lectura, por su parte, se liga en gran medida con la posibilidad de seguir instrucciones, se trate de un recado de su empleador o de manuales propios de su empleo. Además de leer el recado, los jóvenes deben leer bien el propósito de la demanda; de esta *doble lectura* depende también su estancia en el empleo. Así, en esta lectura, se lee el objetivo, del otro, el empleador, el contenido, la tarea y la acción que se deriva; es decir, se lee mucho más que las letras propiamente dichas. Más allá del texto, el significado de la lectura está en cómo el joven la inserta en sus actividades y relaciones laborales. En este contexto la palabra escrita signa al joven trabajador desde la responsabilidad, capacidad de trabajo, roles familiares y autonomía en la posibilidad de satisfacción de sus propias necesidades juveniles.

Por otro lado, en las vidas de estos jóvenes hay huellas de una enorme cantidad de usos de la letra escrita a través de la escritura de poemas, diarios, acrósticos, cuentos, canciones, cartas, recados, entre muchos otros, que les posibilitan el tránsito de lo íntimo a lo público (Petit, 2001) con sus grupos de pares de manera muy particular. Desde luego hay muchos otros evocados en sus escritos, pero sobresale la manifestación de la vida juvenil en sus formas de ver y vivir el mundo. Desahogo propio y sustitución del lenguaje oral ante la imposibilidad del diálogo cara a cara,

representan apenas algunos de los sentidos de estas escrituras. En relación con la lectura, las prácticas tienen como rasgos característicos la condición de género y la influencia mediática en cuanto a preferencias se refiere; es decir, se liga con roles y estereotipos identitarios de ser hombre o mujer. Estas lecturas les resultan importantes en la medida que les permiten ampliar sus perspectivas del mundo, identificaciones con personajes y situaciones diversas e incorporar miradas diferentes del mundo juvenil en sus repertorios hablados y en la producción de textos.

En el ámbito escolar emergen otras prácticas juveniles de la cultura escrita, además de las propiamente académicas, con una gran carga de clandestinidad. Tal es el caso de la elaboración colectiva del *chismógrafo*,<sup>5</sup> el pintado de paredes, bancas y bardas en las cuales, de manera central, los contenidos son de protesta hacia las autoridades, referidas a la sexualidad, a los sentimientos y en relación con sus grupos favoritos de música.

En suma, hasta aquí he tratado de mostrar que la diversidad de los usos de la lengua escrita de jóvenes en condición de pobreza además de permitir el desciframiento de la propia experiencia y resistir su condición de vulnerabilidad, resulta una práctica constitutiva de su propia identidad (Petit, 1999). Los contextos de sus escrituras, las superficies, los propósitos, así como los roles que de ellas dependen, confirman que las prácticas de alfabetización no son autónomas, sino que se "encuentran siempre asimiladas en un contexto social y cultural" (Street, 1993).

#### ESPACIO ESCOLAR Y ESCRITURA JUVENIL

La institucionalización de la cultura escrita por la vía de la escuela, representa una forma de vinculación social de los jóvenes con el mundo adulto y con su grupo de pares. En este espacio educativo se constituye una forma de identidad juvenil muy particular que define en gran medida las posibilidades de vinculación con la palabra escrita. Me refiero al rol del joven como estudiante, como alumno.

En las líneas que siguen expondré dos reflexiones: la relación entre el concepto de escritura y de sí mismo (*self*) y la afirmación acerca de que, en el contexto de estudio, al andamiaje pedagógico de la cultura escrita se suma la interacción social basada en cánones de orden ético.

Iniciaré con la referencia al contexto empírico del cual surgen estas reflexiones. Se trata de una experiencia desarrollada con un grupo de 23 jóvenes, 11 mujeres y 12

<sup>5</sup> El *chismógrafo* es un cuaderno que pertenece al grupo de estudiantes y que es resguardado por una persona, generalmente una estudiante colectivamente identificada como responsable y social. Incorpora información general del grupo en cuanto a género y edad, pero también tiene rubros referidos a la virginidad, sexualidad, preferencias musicales, diversiones y grandes secretos personales. Contiene normas muy elaboradas para su uso y elaboración, y sanciones para quien las viole. La más significativa es no socializarlo con los adultos, centralmente padres, madres y docentes, es decir figuras que representan autoridad. Esto es bastante impresionante, me encantaría que se incorporara al texto directamente.

hombres, cuyas edades fluctúan entre los 14 y los 16 años. De ellos 16 son nativos de ese municipio, 6 de municipios aledaños, y uno del Distrito Federal. Esta situación les provee de arraigo a la comunidad y sus tradiciones, ya que se trata de un lugar con rasgos rurales y afectado por el avance de la mancha urbana y todo lo que ellos imprimen a las lógicas comunitarias. Sus padres trabajan en oficios y en el comercio informal y se trata de familias con situación económica apremiante, grandes problemas de violencia intrafamiliar, alcoholismo y separaciones entre los padres. Dada su corta edad, casi la mitad de ellos trabajan en condiciones muy desventajosas como ayudantes de varios oficios, como meseros, ayudantes en comercios familiares o de otros dueños, lavando los microbuses, en el trabajo doméstico y en el cuidado de animales. Adán, por ejemplo, gana cien pesos diarios trabajando de cuatro de la tarde a doce de la noche lavando los microbuses; Griselda, en cambio, trabaja en una casa por doscientos pesos a la semana, de dos de la tarde a nueve de la noche diariamente.

En el trabajo con estos jóvenes me centré en la organización de actividades en el aula relacionadas con la lectura y producción de textos a partir de tres ejes sustanciales: el primer eje pretende trabajar la lectura y producción de textos a partir del reconocimiento de sí mismos como lectores y escritores; el segundo, surge de la necesidad de trabajar las identidades juveniles a través de la palabra escrita con el eje "somos jóvenes"; y la tercera, rescata la potencialidad de la cultura escrita juvenil para reconstruir su experiencia en este contexto educativo y mirarse a través de su escritura compartida. Para el desarrollo de estos ejes propuse la realización de una gran cantidad de lecturas de textos que yo llevé y algunos que ellos propusieron y que se relacionaban directamente con los ejes mencionados pero también fueron importantes sus propios textos como recursos para la lectura. Propuse también escrituras que referían a sus entornos, sus biografías, sus lugares de pertenencia y a las lecturas mismas realizadas en el aula con lo que traté de construir opinión frente a los textos de otros por medio de la construcción de textos propios; asimismo, se abrieron espacios para comentarios verbales y su discusión grupal, la lectura de imágenes, películas, y situaciones particulares, como el fin de cursos. Todo ello pretendió abrir el ambiente del aula de tal modo que diera cabida a esta diversidad de prácticas para la apropiación de las convenciones del lenguaje escrito.

Un aspecto que resulta relevante para el análisis de esta experiencia es la relación entre prácticas de lectura y escritura, y el contexto. Contexto deviene tanto en lugar y tiempo, como en las relaciones que en él se entablan, interacciones en efecto simbólicas, en las cuales se participa, se apropia y se produce sentido; de esta manera, se alude a condiciones cambiantes y, al mismo tiempo, estructuralmente establecidas. El contexto no sólo es el telón de fondo desde donde se lee y se escribe, sino que forma parte constitutiva de los modos y sentidos con los que se hace, "el contexto en el cual se lee y escribe constituye una parte orgánica de la lengua escrita y el espacio donde se construye su significado social" (Halliday, 1978 y Erickson, 1984, citados en Kalman, 2001, p. 7), en este caso el espacio institucionalizado de prácticas de alfabetización.

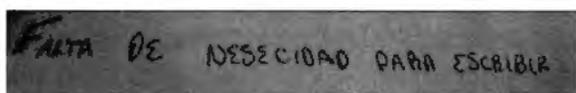
Pero como los sujetos *forman parte* de ese contexto, es decir constituyen el contex-

to a la vez que *están* en él, se encuentran constituidos por él, a las concepciones de la lectura y escritura se suman las concepciones de sí mismos frente a estas prácticas sociales. De esta manera, sentirse lectores o escritores entraña imaginarios, roles, posturas y acciones diversas derivadas del ejercicio de poder de estos jóvenes. En esta misma ruta de pensamiento, Meek sostiene que “la letra escrita puede también convertirse en un instrumento de poder” (2004, p. 11) en la medida que “la cultura escrita aporta algo a su sentido del valor y la dignidad humana” y que “leer permite” “cuestionar”. Como se señaló en reciente Foro Iberoamericano (2007). “Se requiere aprender a firmar, pero también saber qué se firma” y, agregamos, saber para qué hay que hacerlo. Desde esta perspectiva, las prácticas de lectura y escritura pueden ser un importante recurso para generar conocimiento frente y con el mundo que nos rodea: de manera análoga se aprende a leer y escribir pero también saber qué se lee y se escribe y para qué hacerlo. Esta postura se aleja de la concepción utilitarista de la lectura y escritura en pos sólo de un medio importante para seguir aprendiendo, para pasar a un concepto que sitúa al sujeto con mayor conciencia frente a nuestro mundo, que le permite producir más y mejores conocimientos y posicionarse en el mundo social de manera deliberada.

Ello exige una buena apropiación de las herramientas necesarias para la lectura y escritura de textos, además del reconocimiento de que existen también *actitudes*, formas encaminadas a comprender el lenguaje como medio y como objeto de estudio (Heath y Mangiola, 2001, pp. 40-41). De esta manera, interpretar, comentar, compartir y opinar son algunas de estas actitudes puestas en juego en los usos de la lengua escrita que, desde luego, requieren herramientas específicas.

Al lado de la afirmación acerca de que las prácticas de alfabetización implican la propia concepción que se tiene de ellas (Street, 1993) se encuentra el hecho de que en *el vínculo sujeto-práctica de alfabetización se ubica la mediación de la concepción de sí mismo como escritor o lector, así como los contextos que los configuran*, es decir, el trabajo, la calle, la escuela. Estos jóvenes miran en cada uno de estos contextos una especie de asunción del rol de lector o no con base en el criterio de que la única forma posible de serlo es en relación con la escuela o la escritura y lectura académicas. Adicionalmente, estos jóvenes ligan la edad a esta concepción; es decir, es una forma de vincular a los escritores con los “viejos”, con los adultos, gente sabia que sí tiene algo que decir en menoscabo de la carencia de importancia de la palabra escrita de estos jóvenes, esto es, de su valor social devaluado y de su escasa experiencia en la vida. Así, edad y experiencia se configuran como una dualidad que articula el concepto de sí mismo como lector y escritor. Es por ello que Miguel señala “no tengo nada que decir” ya que lo que hay que leer es la experiencia de los otros y no escribir la propia, dado que no existe.

Miguel Ángel señaló lo siguiente:



FALTA DE NECESIDAD PARA ESCRIBIR

Una interpretación de este texto, puede guiarnos hacia la necesidad de fomentar la cultura escrita que llene esta carencia y posibilite a los jóvenes el uso del lenguaje escrito. ¿Cómo interpretar esta ausencia “de necesidad para escribir”? Es posible que una afirmación de esta naturaleza nos conduzca a la reflexión acerca de que estar en un espacio escolar no garantiza contar con *comportamientos letrados* (Heath y Mangiola, 2001). Estar con la letra escrita no necesariamente es *convivir con ella*, usarla en su propio provecho ya que en la escuela estos jóvenes realizan a diario actividades de lectura y escritura sin que ello les sea positivamente significativo. Una afirmación de esta naturaleza abre la posibilidad de incorporar a los jóvenes como sujetos de la alfabetización y los sitúa en el centro de propuestas pedagógicas que tratan de apoyar sus propias realizaciones sociales a través de la cultura escrita, como la expresión de sus emociones, la reconstrucción de sus propias historias, la comunicación con sus pares, con los conocimientos, entre otros usos.

Por otro lado, es posible interpretar que no tienen nada que decir *de esta manera*, es decir a través de la escritura. Como lo mencioné se trata de un grupo de jóvenes que trabajan en varios oficios y desarrollan a través de éstos o de otras actividades cotidianas, usos de la escritura como diarios, recados, etcétera. Pero para escribir hay que tener por qué hacerlo y cuando se trata de un “texto libre” simplemente no hay nada que decir. Cuando esta tarea se llena de contenido en las actividades antes señaladas, casi todos ellos expresaron opiniones, relatos, experiencias: en fin, escribieron diversos textos.

#### LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS PROPIAS

Durante el desarrollo de los tres ejes antes señalados se hicieron altos en repetidas ocasiones para reflexionar con el grupo acerca de sus propias prácticas de lectura y escritura. Al inicio de estos trabajos había una franca oposición, sobre todo para escribir; casi la totalidad de los jóvenes señalaron que no escriben debido a que tienen “mala ortografía”. Lo anterior sugiere que es necesario incentivar el uso de la palabra escrita a partir de sus propios intereses y sentidos pero también el uso de los medios convencionales para hacerlo. Pero apunta también hacia otros aspectos relevantes.

Como se observa, los jóvenes tienen un concepto de la escritura como una práctica que requiere herramientas ortográficas, disposición y contenido para realizarla, y es desde este concepto acerca del uso de la letra escrita que se definen como escritores o no escritores y despliegan actitudes en torno a esta definición. Los estudiantes expusieron las insistencias docentes en torno al uso de los signos de puntuación y reglas ortográficas sin explicaciones comprensibles y la poca importancia que éstos le atribuyen a sus textos precisamente porque se encuentran mal escritos.

Es probable que se sobreponga el convencionalismo a la necesidad de comunica-

ción y a su propio contenido; o bien que, sabedores de esta carencia, abandonan la tarea; no obstante cabe reflexionar sobre cómo de alguna forma la escuela fomenta este concepto de escritura rigurosa e ilustrada al tiempo que no la promueve en la práctica en este caso particular.

La realización con ellos de actividades en torno a la manera en que los usos de los signos de puntuación cambian el sentido de nuestros textos y obstaculizan una buena comunicación permitieron la producción de escritos usando diversos signos de interrogación, admiración, coma y puntuación. Estos aspectos, no sólo son técnicos, sino también están ligados al logro de la comunicación deseada. La enseñanza que nos dejó esta experiencia fue que a la necesidad de comunicación y de que se comprenda lo que uno quiere decir se suma la regla ortográfica y no al revés: el uso de la letra y sus signos habilitan para comunicar y no son recursos vacíos de significado. En esta experiencia *sentido* y *convención* llegaron a formar parte de una concepción juvenil de la escritura.

Una actividad vinculada a diversos usos del lenguaje en la vida diaria se convirtió en una puerta de entrada en la que cruzamos y, una vez adentro, desarrollamos una multiplicidad de actividades ligadas a: leer en voz alta para otros, en silencio para sí mismos, comprender en conjunto, debatir lo comprendido, escribir las opiniones y razones, describirnos y expresar para unos y otros nuestros sentimientos. Esta actividad condujo a considerar un aspecto no visible hasta ese momento. Los jóvenes señalaron que “para leer en voz alta se necesita respeto y aceptar que todos nos equivocamos”. Es decir, los actos de lectura y escritura involucran otra parte constitutiva de los contextos en el sentido de crear ambientes caracterizados por valores de trabajo como el respeto y la solidaridad en grupo, que favorezcan las actividades colectivas y, con ellas, el trabajo individual. *Los lectores y escritores también se forman a través y junto con los valores que constituyen los contextos de la cultura escrita.*

Estos valores se constatan en la experiencia con Mariel. Es una joven del grupo con condiciones familiares muy complicadas tanto por la escasez de recursos económicos como por su situación de género —no la dejarán seguir sus estudios por ser mujer y por falta de recursos— gusta mucho de la lectura no académica. La escuela le ha permitido este contacto con los libros de poesías y novelas, esta experiencia con la lectura le permite sacar a flote sus sentimientos, le ha dado la posibilidad de crear juicios de valor frente a los textos que se le presentan, calificó de “incoherentes” a las poesías de Mario Benedetti y de Jaime Sabines debido a que no encuentra en ellas la identificación con su manera de comprender el amor. Lo importante aquí es la propia posibilidad de esta jovencita de solicitar los materiales, leerlos, y emitir públicamente un juicio de valor propio, una postura que la lleva a elegir, nombrar, preferir, calificar y debatir sus argumentos con sus compañeros con la confianza de que no habrá burlas acerca de ellos. El acceso a la lectura y la escritura requiere de ambientes de interacción que favorezcan estas actividades, a la par relaciones sociales respetuosas.

Esta descripción de la participación de Mariel permite la identificación del entrecruzamiento entre las posibilidades de las prácticas lectoras y el tratamiento de las

temáticas con las formas de interacción juvenil en el aula. Estas situaciones constituyen los referentes contextuales de las prácticas de lectura y escritura e impactan de manera significativa las posibilidades de trabajo colectivo útiles cuando se trata de desarrollar actividades basadas en la idea de *colaboración, compartir, debatir, argumentar, defendery comparar* como acciones intrínsecas de la cultura escrita. De esta manera, no sólo se trata de favorecer el uso de las reglas, sino de mejorar los ambientes contextuales como recursos significativos para el mejor acceso a estas prácticas en el medio escolar.

#### REFLEXIÓN FINAL

Hacer de los espacios educativos contextos donde la lectura y la escritura sean prácticas *vivas y vitales* (Lerner, 2001), supone repositonar al sujeto de los aprendizajes, re-conocer que sus lógicas de apropiación de la lengua pasan por sus propios contextos, necesidades e intereses, y asumir que esta apropiación sucede en interacción. Implica por ello explicitar la concepción de juventud, no sólo desde la condición etaria sino desde su construcción social, económica y cultural.

Asimismo, sugiere enfatizar que el acceso a la lectura y la escritura es un derecho social que hay que ejercer y que los espacios educativos públicos estatales deben garantizar. Esto atraviesa también la dimensión del trato a los jóvenes como sujetos de derecho, lo que implica reconocer sus estancias en los espacios educativos como el ejercicio social de un derecho a la educación.

Finalmente, es necesario reconocer que estas prácticas juveniles de la cultura escrita se incorporan de manera constitutiva al quehacer pedagógico, tanto en la educación de personas jóvenes y adultas como en las escuelas regulares, no son de uso exclusivo de los entornos educativos escolarizados o abiertos. Es necesario también reconocer que juegan un rol en las formas en que los jóvenes se sitúan frente a nuevos conocimientos y a las demandas educativas de prácticas de alfabetización. Que a partir de ellas y de los conocimientos que producen en la vida de estos jóvenes en condición de pobreza, puede apoyar en gran medida no sólo el logro de mejores aprendizajes, sino también mejores interacciones en los espacios educativos. Incorporar a la juventud en la propia denominación de la educación de adultos implica una responsabilidad social y epistemológica que va más allá de una mera enunciación, implica la atención de la juventud como sujeto de la alfabetización y el imperativo de democratizar el uso de la lengua escrita.

#### REFERENCIAS

Abreu, M. (2002), "¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy? El lector en el libro: algunas ideas en torno a cuatro metáforas de lector y lectura en los libros para

- niños y jóvenes", en A. Arenzana (ed.), *Lecturas Sobre Lecturas*, vol. 4, pp. 9-26, México, Conaculta.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Castrillón, S. (2004), *El derecho a leer y escribir*, México, Conaculta.
- CEPAL (2000), *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*, México, CEPAL.
- De Certeau, M. (2000), *La invención de lo cotidiano. 12 Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Di Pierro, M. C. (2006), "Notas sobre la trayectoria de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe", trabajo presentado en la Cátedra Andrés Bello, CREFAL, Pátzcuaro.
- Duschatzky, S. (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Barcelona y México, Paidós.
- Foro Iberoamérica en el Siglo XXI: La Alfabetización en el Contexto de la Continuidad Educativa, 2007, 4 y 5 de septiembre, México, Secretaría de Educación Pública.
- Freire, P. (1989), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- Gatti, S. (2004), "Leer literatura en la escuela secundaria. La construcción de un concepto de escritura para el aula", en A. Arenzana (ed.), *Lecturas Sobre Lecturas*, vol. 12, pp. 9-16, México, Conaculta.
- Giddens, A. (1998), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hall, S. (2000), "¿Quién necesita la "identidad?" en R. N. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación. México a fines del milenio. Seminario de Análisis del Discurso educativo*, pp. 227-254, México, Plaza y Valdés.
- Heath, S. B. y L. Mangiola (2001), *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*, Estados Unidos, National Association Center for the Study of Writing and Literacy, American Educational Research Association.
- Hernández Flores, G. (2007), *Políticas educativas para población en estado de pobreza*, México, CREFAL.
- G. (2008), *Cultura escrita y juventud en el contexto escolar*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, SEP.
- Hernández Zamora, G. (1996), "Concepciones y prácticas pedagógicas sobre la lengua escrita en secundarias urbanas del estado de México", en *Reportes de investigación educativa. Proyectos seleccionados 1994*, pp. 114-127, México, Secretaría de Educación Pública.
- (2005), "Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México", en A. Arenzana (ed.), *Lecturas sobre lecturas*, vol. 14, pp. 35-51, México, Conaculta.
- INEGI (2004), *El rezago educativo en la población mexicana*, México, INEGI.
- Kalman, J. (2001), *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*, documento DIE 53, México, DIE, CINVESTAV.
- (2003), El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana, *Decisión. Saberes para la acción en educación de adultos*, 4, invierno, pp. 3-9.
- (2007), *Alfabetización, diversidad y poder: Las lecturas y las escrituras*, México, Crefal.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Lluch, G. (2004), "La lectura juvenil para un lector audiovisual", en A. Arenzana (ed.), *Lecturas Sobre Lecturas*, vol. 9, pp. 23-43, México, Conaculta.
- Medina Carrasco, G. (2000), "La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales", en G. Medina (ed.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, pp. 79-105, México, El Colegio de México.
- Meek, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Mèlich, J.C. (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós.
- Petit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2001) *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2000), "Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión", en G. Medina (ed.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, pp. 19-43, México, El Colegio de México.
- Rockwell, E. (2000), La otra diversidad: Historias múltiples de apropiación de la lengua escrita, versión electrónica, *DiversCité Langues. Revista electrónica de la Universidad de Québec; Montreal, Canadá*, vol. v, <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite>>.
- Ruiz, M. y G. Hernández (2005), "Cosas dichas en la prensa nacional sobre educación de jóvenes y adultos", en B. Teresina (ed.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Street, B. (1993), "Alfabetización y cultura", versión electrónica, *Boletín del Proyecto Principal núm. 32*, recuperado el 15 de agosto del 2007 de la página <[www.unesco.cl/pdt/actyeven/ppe/boletin/artesp](http://www.unesco.cl/pdt/actyeven/ppe/boletin/artesp)>.