

SITUAR LAS PRÁCTICAS:
NUEVOS ESTUDIOS DE CULTURA ESCRITA
Y ESTUDIOS ETNOGRÁFICOS DE SUDÁFRICA

CATHERINE KELL¹

Este capítulo se ocupa de la construcción teórica de las prácticas de cultura escrita, herramienta conceptual fundamental de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (*New Literacy Studies* [NLS por sus siglas en inglés]), en la que se basan en buena medida los colaboradores de este libro. Esta perspectiva (NLS) fue el pilar de los estudios etnográficos que he realizado en Sudáfrica desde los años noventa, y me permitió situar dichos estudios en los principales debates que tuvieron lugar en el mismo periodo. El capítulo aporta una perspectiva desde el sur, desde la tensión que surge cuando se trabaja con teorías que “han venido” de “otro lado”. La idea de *situar* es un tema clave del capítulo. Se explora en relación con las maneras en las que enmarcamos algo mientras lo situamos; en el nivel de la teoría académica y en un eco del principio fundamental de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita: que al estudiar la cultura escrita debemos entenderla tal como se ubica siempre, viéndola en contexto y en la práctica social. Este capítulo utiliza los datos etnográficos de cada uno de los tres proyectos y transita entre ellos para reflexionar y explorar los constructos teóricos que contribuyeron a enmarcar, desde el inicio, la recolección de esos datos.

El concepto de prácticas de cultura escrita ha sido muy usado desde que Street lo acuñó a principios de los ochenta. Como se explica en otros capítulos de este libro, Street (1988) amplió la identificación que hiciera Heath (1983) de “eventos de cultura escrita” a “prácticas de cultura escrita”, con lo que permitió la descripción y el análisis de tales eventos en un “nivel de abstracción más elevado” (Street, 1995, p. 2) en relación con las prácticas sociales, concepciones y modelos de lectura y escritura, y con los patrones de actividad que rodean a la cultura escrita y que la vinculan con cuestiones culturales y sociales más amplias, así como con temas ligados con las pedagogías. La asociación de ambos conceptos desempeñó un importante papel en el desarrollo de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita en el curso de los siguientes veinte años, aproximadamente, y el concepto de evento se colocó firmemente en el dominio de los momentos cotidianos, observables, posibles de ser estudiados por la etnografía. Las prácticas de cultura escrita, por otro lado, se estudian como patrones de comportamiento observables entre eventos, o que pueden inferirse en el nivel de aspectos ideológicos por medio de datos más vastos de observación y de

¹ School of Languages and Social Sciences, Auckland University of Technology.

entrevistas que tomen en cuenta los propios modelos de prácticas de los participantes de la descripción, así como los que infiera el observador (Maybin, citado en Street, 2000, p. 23).

Este par de constructos surgió en lo que se ha denominado la “primera generación” de estudios etnográficos de cultura escrita (de acuerdo con Baynham esto incluye a Heath, 1983; Scribner y Cole, 1981; Street, 1984, entre otros). Éstos, a su vez, desempeñaron un papel central para configurar los estudios de investigación que se han denominado “de segunda generación” en la tradición de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (véase Baynham, 2004), que a los investigadores les permitieron generar una amplia gama de descripciones rigurosas de los usos y significados de cultura escrita en lugares y momentos específicos. En muchos de estos estudios, esos dos constructos condujeron a la identificación de múltiples culturas escritas, lo que coincide con el “modelo ideológico” de Street. Juntos, esos conceptos han formado un marco teórico elegante y económico para el estudio de la cultura escrita, con un gran poder explicativo, válido para las exploraciones de cultura escrita en diferentes tiempos (Baynham y Prinsloo, en prensa), en distintos lenguajes y contextos multilingües (Martin-Jones y Jones, 2000), así como con referencia a la cultura matemática (Street, Baker y Tomlin, 2005).

Más recientemente se han planteado preguntas en relación con este marco teórico de referencia, sobre todo por lo que toca a su relación con eventos, prácticas y contexto (Bloome, Carter, Christian, Otto y Shuart-Faris, 2005; Brandt y Clinton, 2002; Collins y Blot, 2003; Kell, 2009; Reder y Dávila, 2005).

El primer conjunto de preguntas se relaciona con cuestiones de agencia. En el nivel macro, los Nuevos Estudios de Cultura Escrita han proporcionado poderosas descripciones de las formas en las que la “apropiación” de la lengua escrita por parte de la gente, en un nivel micro, ha exigido un cambio de foco o nuevos constructos para permitir un análisis detallado de las formas en las cuales las personas, junto con los recursos letrados que tienen, transforman “las prácticas sociales y culturales vigentes dentro de una escena social determinada” (Bloome, Carter, Christian, Otto y Shuart-Faris, 2005, p. 6). Esto ha llevado a estos autores a sostener que si los eventos se tratan como el “espacio empírico” dentro del cual las prácticas entran en acción entre sí, y las personas son conceptualizadas como agentes de las mismas, también son, por lo tanto, “capturadas por esas prácticas de cultura escrita y por los discursos dentro de los cuales están inmersas” (p. 7). Sugieren una teorización alternativa de los eventos como espacios en los cuales la gente actúa de acuerdo con sus circunstancias, donde la cultura escrita no se concibe como alguna abstracción de fondo o un modelo cognoscitivamente compartido, “sino en sus hechos, entonces se conceptualiza a las personas como creadores y actores” (p. 7).

El segundo conjunto de interrogantes está estrechamente relacionado. Se pregunta si el marco de referencia toma en cuenta la naturaleza transcontextual de la cultura escrita, y cómo le hace, además de analizar si se puede ofrecer una explicación adecuada de los usos y valoraciones de la cultura escrita en un mundo globalizado a la par de un análisis circunscrito sólo a contextos locales (Brandt y Clin-

ton, 2002; Kell, 2006b). Reder y Dávila (2005, p. 175) identifican el problema con mayor precisión: "Al construir teorías basadas en un examen cercano y un análisis de las prácticas locales, los Nuevos Estudios de Cultura Escrita no se han ocupado sistemáticamente de identificar qué vuelve 'local' a un contexto." No obstante, en Kell (2006a) afirmé, con referencia a la etnografía, que "nunca podremos decir definitivamente qué es global, pero tal vez podamos decir qué es 'no local' cuando comprendemos y exponemos el punto de vista de lo 'local'".

Esta línea de argumentación también hace surgir preguntas acerca del poder y la desigualdad. Por ejemplo, Collins y Blot (2003) afirman que las consideraciones de poder han estado ausentes, en gran medida, de la mayoría de las etnografías de cultura escrita que están circunscritas por su marco "local". Blommaert (2005) añade una dimensión adicional a los debates con su discusión de la desigualdad en términos de espacio y geografía, desde una perspectiva de los sistemas del mundo. Sostiene la importancia de ver cualquier texto escrito en relación con la "economía de los recursos lingüísticos en la cual la asignación del valor de la función, la estratificación y la determinación representan operadores poderosos" (p. 646), y que "cualquier movimiento en el espacio es también un movimiento que recorre diferentes economías de cultura escrita" (p. 661). Al elaborar explicaciones para esos movimientos y su valoración diferencial, es necesario tomar en cuenta el tema de la escala (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005; Kell, 2009).

Un tercer conjunto de preguntas plantea la manera en que el marco de referencia de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita toma en cuenta los modos de comunicación que no son lingüísticos (Kell, 2006a; Pahl y Rowsell, 2006; Street, 2003; Kress y Street, 2006). Cuando hablamos de una comunicación desde lo visual, lo gestual o lo corporal, lo auditivo, el espacio, o una combinación, por ejemplo, ¿nos sirven los términos "eventos" y "prácticas" letrados al responder a la pregunta etnográfica "qué está pasando aquí?"

En el curso de los años recientes, y al mismo tiempo en el que tales debates se llevaban a cabo, el concepto de prácticas letradas fue difundido de manera generalizada por investigadores, maestros y los responsables de la elaboración de políticas, junto con la idea de alfabetizaciones múltiples (sobre todo en referencia a la alfabetización digital, son los que se conocen ahora como nuevas alfabetizaciones, prácticas digitales y así sucesivamente). Los conceptos se han convertido en términos clave que indican el rechazo del modelo autónomo de cultura escrita y afirman que ésta siempre debe verse exclusivamente en contexto. No obstante, a veces el concepto "mismo" de cultura escrita parece ser casi sinónimo de *educación*, como si la educación no tuviese especificidad más allá de las prácticas de cultura escrita de los que participan en ella (Street y Street, 1991). Y a veces los términos se emplean sin referencia a la tradición de estudio en la cual surgió el concepto y a su reiteración en la especificidad del dominio de la práctica, más que en el canal de comunicación; los términos también se emplean con escasa referencia a los eventos de cultura escrita, el sustrato etnográfico a partir del cual pueden hacerse aseveraciones sólidas con respecto a las prácticas.

En mi opinión, los debates y las tendencias surgen de una tensión en el constructo de las prácticas letradas. Si los investigadores se basan en ellas como una categoría de uso, se refiere a patrones regulares y recurrentes en los diferentes eventos que arrojan luz sobre los usos y valoraciones de la cultura escrita en distintos momentos y lugares. Si los investigadores se basan en ellas como una categoría de análisis, se refiere a modelos e ideologías en torno a la cultura escrita que, como no pueden observarse directamente en los eventos, tienen que inferirse a partir de otros datos, como entrevistas y análisis documental. En ambos casos cabe preguntarse acerca de las metodologías que se fundamentan en el movimiento analítico desde la observación de los eventos hasta la descripción de las prácticas. Con el problema de divorciar el concepto de prácticas del estudio de los eventos que comentamos antes, resulta muy fácil hacer aseveraciones *a priori* acerca de lo que son las prácticas de cultura escrita para determinados grupos, y optar por afirmarlo, más que por demostrarlo. De modo que resulta simple, después, hacer una identificación *a priori* de las "alfabetizaciones".

En la siguiente sección sostendré que se requieren conceptos teóricos de mediano alcance entre los constructos de los eventos de cultura escrita y de las prácticas de cultura escrita. Primero explicaré cómo la necesidad de tener conceptos teóricos cobró cierta relevancia en mis propios estudios etnográficos, y luego presentaré algunas maneras posibles para superar las tensiones que se dan entre los constructos.

PRÁCTICAS LETRADAS EN UN ASENTAMIENTO INFORMAL A PRINCIPIOS DE LOS NOVENTA

A partir del encuadre en un "lugar", que sirvió como contexto para estudiar la cultura escrita, empecé mis investigaciones a principios del decenio de 1990, cuando hice una etnografía de las prácticas de cultura escrita en una ciudad perdida (Shanty town) cerca de Ciudad del Cabo, llamada Masiphumelele. Este sitio es un asentamiento de unas tres mil personas que fue formalizado y reconocido en 1990 (durante la era del *apartheid*), tras años de lucha de sus residentes "negros" por obtener el derecho a vivir en lo que era entonces un "área para el grupo blanco". Combiné las descripciones de los eventos y las prácticas de cultura escrita en diversos dominios (el dominio del desarrollo, la escuela nocturna de alfabetización para adultos y el vecindario), y seguí los movimientos de una mujer en particular, Winnie Tsoetso, en su paso por las instituciones y las organizaciones de cada dominio. Por medio de las descripciones y comparaciones generadas demostré (Kell, 1996) que la cultura escrita desempeñaba un papel importante en la rápida estratificación social que tenía lugar a medida que Masiphumelele se incorporaba a las estructuras más formales del gobierno local, lo que conducía a cambios en el estilo y el contenido de las estructuras básicas de liderazgo, y Winnie había sido marginada. Además, demostré que no era posible que las clases y el programa de alfabetización para

Un conjunto de datos ilustra la cuestión teórica. Observé eventos de cultura escrita y el flujo de textos en reuniones de tres organizaciones en el dominio del desarrollo. Fueron, primero, la Asociación Cívica (la organización local de oposición, electa democráticamente en el asentamiento informal); segundo, el *Joint Working Group*, grupo de negociación que reunía a funcionarios locales del gobierno (era 1993 y se trataba todavía del gobierno del *apartheid*) con miembros de la Asociación Cívica y otros interesados; y tercero, el Foro de Desarrollo, que incluía habitantes de Masiphumelele, individuos del área geográfica más amplia y miembros de organizaciones no gubernamentales que habían apoyado el establecimiento de Masiphumelele. Le seguí la pista a un conjunto de micro-interacciones que con el tiempo circulaban entre las tres organizaciones, en lo que denominé “cortes a través de la historia de vida de los temas de agenda”. Se trataba de cuestiones como “establecer una oficina para la Asociación Cívica”, “organizar resguardo para la escuela primaria”, y “mandar diseñar planos para un mercado informal”. Dibujé un diagrama para capturar este flujo en el espacio y en el tiempo al que denominé “direccionalidad de los textos en las instituciones de desarrollo”. Es el diagrama 1, tal como lo tracé en 1994; los cuadrados representan las tres diferentes organizaciones y los edificios que las albergaban en el asentamiento informal.

Este trazado del flujo de los eventos en el tiempo y en el espacio se aclaró con el diagrama, que ayudó a visualizar el flujo de los textos en relación con cuestiones de poder y control. Lo que reveló el diagrama en el nivel micro fue el problema de estudiar el carácter ideológico y la dependencia contextual de la cultura escrita dentro de contextos separados o delimitados. Mostró además que estas dos características resaltaban cuando los procesos de creación de significado transitaban de un contexto a otro. En el nivel micro, se trataba de procesos transcontextuales de creación de significado que tenían lugar dentro de los límites del mismo Masiphumelele (el contexto de estudio que yo había delineado para mí misma). Sin embargo, cada organización tenía prácticas discursivas muy específicas que cobraban forma en el espacio físico de cada edificio y entre cada grupo de participantes, algunos de los cuales eran residentes de Masiphumelele y otros no. De modo que las cuestiones de desarrollo que se mencionaron antes fueron llevadas a cabo y mediadas entre estos tres lugares por personas que provenían de los marcos de referencia participantes a través de prácticas sociales, tales como los procedimientos para las reuniones y el trabajo con agendas, así como mediante textos materiales, como listas, agendas y planos. Parecía haber un conjunto de procesos sociales emergentes, y que el constructo de las prácticas de cultura escrita me hubiese dejado una forma incompleta de comprender las relaciones sociales, los textos materiales y las formas multimodales de comunicación que eran parte de lograr progresos (como poner oficinas o resguardar una escuela).

La cuestión pedagógica se desprendió de mis observaciones de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela nocturna de Masiphumelele, lo que me brindó la oportunidad de ver este movimiento de significados entre diversos contextos. En la clase de alfabetización (a la que concurrían mujeres “negras” de edad media-

na que habían recibido una mínima educación escolar en la infancia), se usaban materiales escritos por alumnos adultos de otras clases, como base para las tareas de aprendizaje. Por ejemplo, una clase se centró en un relato titulado "La historia de Betty". Se pensaba que el estilo, el tono y el tema del texto lo harían accesible a los educandos. No obstante, aunque las relaciones entre los enunciados no eran típicamente lógicas, se les pidió a los alumnos que llevaran a cabo tareas lógicas, rigurosas y analíticas acerca del texto. Este ejercicio les resultó sumamente difícil a los alumnos que no parecían poder reconocer la naturaleza de las tareas (preguntas típicas de comprensión escolarizada y de ejercicios tipo *cloze*), ni darse cuenta de lo que esas tareas requerían (Bernstein, 1996). Con base en Bernstein, sostuve que mucho de lo que estaba ocurriendo en las clases implicaba la recontextualización de lo que, según se suponía, eran tareas y textos cotidianos de las prácticas escolares de alfabetización del programa. En ese análisis adopté el concepto de recontextualización de Bernstein (1996), relacionado con la transformación de discursos y textos que comprenden seleccionar, relacionar, ordenar y cumplir una serie de pasos. Como esta transformación se produce cuando los textos se mueven o cambian de un contexto a otro, surgen identidades especializadas, que son reconocidas y llevadas a cabo (por ejemplo elaboradores de currículum, maestros y educandos). Según Bernstein, en el espacio creado por este cambio o movimiento se da el juego de la ideología, así como el ejercicio del poder y el control.

Estas observaciones en Masiphumelele tenían lugar en una época en la cual la educación para los adultos en Sudáfrica estaba experimentando un cambio importante: de los acercamientos localizados, responsivos, de orientación freireana, a un sistema formalizado, orientado hacia la calificación. La rápida "escolarización de la alfabetización" para adultos era notoria en ese momento, y tenía la imprevista consecuencia de infantilizar a los adultos a los cuales se dirigía; las experiencias de Winnie Tsotso proporcionaron un ejemplo muy claro de ello.

CULTURA ESCRITA ADULTA DENTRO Y FUERA DEL SALÓN A MEDIADOS DE LOS NOVENTA: PRÁCTICAS Y CONTEXTOS

Entre mediados y finales del decenio de 1990 apliqué el concepto de recontextualización al estudio de las pedagogías de la alfabetización de adultos en Sudáfrica, en una época de grandes cambios en el sistema de educación para los adultos (Kell, 1996; 1998; 2000). Compilé datos sobre las clases de enseñanza de la lengua y de sus maestros como parte de la evaluación de una innovadora certificación nacional en educación y formación básica para adultos que ofrecía el sector de educación y formación continua de Sudáfrica, con el fin de profesionalizar y acreditar su servicio de formación de maestros para adultos en consonancia con el nuevo sistema de calificaciones. Este sistema se había elaborado en los años inmediatamente posteriores al final del *apartheid*, con el propósito de brindar acceso a una "segunda

oportunidad" de educarse para quienes habían sido privados de ella anteriormente. La evaluación tuvo lugar en una coyuntura bastante crítica (1996), un poco después del estudio de Masiphumelele, y cuando el efecto de las nuevas medidas apenas podía advertirse en la enseñanza de la lengua escrita. En esa evaluación adopté un enfoque etnográfico para la recolección de los datos.

Un conjunto de observaciones sobre la redacción de cartas personales, era importante para explorar el concepto de recontextualización. Las observaciones en el salón de clases y las entrevistas en torno a la enseñanza de la redacción de cartas demostraron que el foco de las clases de alfabetización se encontraba en lo que se llamaban los elementos de la carta (que siempre eran cartas personales de nivel 1 y 2), como la "dirección", el "saludo", la "oración inicial", el "reconocimiento" y demás. En términos pedagógicos, estos elementos parecían ser verdaderos fetiches para los maestros, y las observaciones demostraron que los patrones de comunicación establecidos eran exagerados por formas occidentales estandarizadas, sobre todo en lo relativo a la expresión de afecto. Lo que uno de los maestros de lengua escrita entrevistados denominó "formas antiguas" era considerado deficiente; la nueva forma estaba naturalizada como lo que un entrevistado llamó "el estándar". En ese proceso el énfasis recaía en el aprendizaje de los procedimientos (los elementos de la carta), y éstos parecían sustituir el contenido o incluso la creación de significado.

En otro estudio (Kell, 2000) comparé esta redacción escolar de cartas con las prácticas de escritura de cartas de trabajadores migrantes que no habían ido a la escuela y que se comunicaban por correo con sus familias, que vivían a mil kilómetros de distancia. Surgió un panorama muy distinto del que habían pintado los maestros de alfabetización, una imagen de personas con recursos que no parecían ver ningún estigma en su falta individual de habilidades, que se basaban en redes sociales complejas y entrelazadas en distintos niveles para lograr la comunicación entre las áreas urbanas y las rurales. Las habilidades letradas estaban distribuidas a través de esas redes. La redacción de cartas ocupaba un lugar central en esta comunicación, incluso entre los que nunca habían ido a una escuela, quienes intercambiaban por lo menos cuatro cartas al mes con los miembros de su familia. Muy poca de esa correspondencia pasaba por el Servicio Postal Sudafricano. Los trabajadores explicaban que preferían mandar las cartas por medio de los autobuses que iban todas las semanas desde Ciudad del Cabo hasta sus hogares en las áreas rurales, ya que los consideraban absolutamente confiables. Pese a la insistencia de los maestros de alfabetización en que se cumpliera con los elementos de la carta, como la dirección, la fecha, el saludo inicial, el reconocimiento y el saludo final, ninguna de las cartas que me mostraron los obreros cumplía con las convenciones del género, y habían sólidas razones por las cuales esos elementos no resultaban necesarios.

Sostuve que en la recontextualización de un dominio de la práctica al dominio de la clase, las prácticas cotidianas pierden su especificidad, su ubicación en marcos de referencia participativos determinados y su significado social. Este problema se

complicaba aún más por los que diseñaban los programas de estudio y los maestros que llevaban a cabo la recontextualización, ya que trataban de aislar, simplificar y secuenciar elementos de la práctica en las habilidades letradas. En Sudáfrica, en el momento de ese estudio, la consecuencia imprevista era que a los alumnos adultos se les veía como "ya competentes" cuando se trataba de comprender la naturaleza de estas prácticas pedagogizadas (no podían conocerlas ya que no habían ido a la escuela). Además, la recontextualización de las tareas cotidianas los pintaba como incompetentes en relación con sus prácticas cotidianas. Estas dos tendencias interactuaban para hacer que la alfabetización destinada a los adultos cayera exactamente entre dos espacios, el formal y el informal, el vertical y el horizontal. Los alumnos no se volvían más aptos (o eficientes) en las tareas diarias y las clases simplemente confirmaban el déficit y violentaban las prácticas cotidianas de los educandos al pedagogizarlas de manera espuria. Además, los estudiantes no tenían acceso a las estructuras formales de conocimiento asociadas con la segunda oportunidad de escolaridad a la que el sistema apuntaba.

La versión de alfabetización en el emergente sistema formal era la de tabiques de construcción fundamentales, necesarios para que sucediera el aprendizaje ulterior. En Kell (2001a; 2001b) lo llamé *dominio uno*, en el cual la alfabetización se convertía en una especie de imagen virtual (creada por medio de los procedimientos estandarizadores para fijar niveles, escribir unidades estándar y determinar criterios de desempeño), que se proyectaba en el Marco Nacional de Calificaciones, donde se ubicaba como un fenómeno unidimensional, autónomo, al que se le acreditaba el poder de efectuar cambios en la vida de la gente. Sin embargo, había millones de personas que continuaban con su vida y que habían optado por no involucrarse con este sistema. Resultó posible, entonces, describir otro dominio discursivo (*dominio dos*), en el cual las personas formaban parte de las prácticas de cultura escrita cotidianas (en horizontal); donde funcionaban poderosas redes distributivas para contrarrestar los problemas de cultura escrita, y donde la gente sin educación escolar alcanzaba metas importantes para su vida.

Afirmé que, potencialmente, existía un espacio entre ambos dominios discursivos o que los traslapaba, y que podría brindar un contexto para los alumnos y los maestros de alfabetización, que podrían apropiarse de cada dominio. Maestros y educandos podrían apropiarse de cada dominio, moviéndose cuidadosa y conscientemente entre ambos, cambiando de prácticas y sabiendo cómo se había construido ese espacio y cuáles eran sus límites. Pero lo que parecía ocurrir en Sudáfrica era un fenómeno que denominé "alfabetización como signo" (*"literacy as sign"*), interpuesto entre ambos dominios, que creaba una barrera al surgimiento de ese espacio. Por lo tanto, el dominio

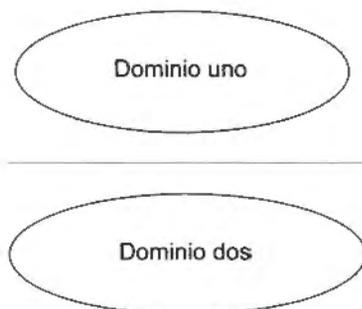


Figura 1. Dos dominios de literacidad en Sudáfrica.

uno estaba caracterizado por una alfabetización hiperpedagogizada, combinada con la eliminación de contenido. Mis observaciones sobre lo que estaba ocurriendo en las clases, al juxtaponerse con los datos etnográficos que había reunido sobre las prácticas de cultura escrita fuera del aula, me llevaron a aseverar que en ese momento, en Sudáfrica, había poco traslape o continuidad entre esos dos dominios.

No estoy afirmando que se trate de dos culturas escritas; el dominio uno consiste en las "culturas escritas vernáculas" y el dominio dos en la "cultura escrita dominante". Más bien sostengo que las prácticas pedagógicas y regulatorias del dominio dos están construidas y configuradas por los valores, creencias e ideologías del modelo autónomo de cultura escrita. Se trata del modelo que tiene validez en los sistemas educativos, que se asocia con formas de capital y está regulado por el estado, y fue el que iba ganando importancia entre la mayoría de quienes en esa época, en Sudáfrica, estaban involucrados con la educación de los adultos. Las razones que lo explican quedan fuera del alcance de este capítulo, pero puede decirse que la atracción hacia ese enfoque se debía a factores como: su validez, su promesa de capital, su compromiso con el nuevo estado democrático de Sudáfrica, y su promesa de profesionalización y reconocimiento a los educadores para adultos, antes marginados. No son factores que deban tomarse a la ligera: en Sudáfrica implicaban cuestiones de acceso, igualdad y esperanza.

DE REGRESO A LAS RAÍCES...

En textos entregados al gobierno en torno a las políticas de educación para adultos, sostuve que una de las vías para una estrategia de alfabetización de adultos podría requerir la promoción de la cultura escrita como parte del trabajo de desarrollo básico. Era lo que hacía mientras trabajaba en un proyecto etnográfico con un componente de intervención, entre 1998 y 2006. El sitio era una iniciativa participativa de desarrollo (al que he denominado Khayaletu), en el cual 240 familias hablantes de xhosa, que vivían en chozas erigidas en terrenos baldíos, se reunieron en clubes de ahorro y obtuvieron un subsidio gubernamental para levantar casas de ladrillo. La actividad en Khayaletu tuvo lugar en el contexto organizacional más amplio de una asociación de vivienda (HASSOC) y con el apoyo de una organización de servicio (SO), cuyos miembros hablaban una gran diversidad de lenguas. Los clubes, las organizaciones de servicios y la asociación nacional iniciaron la interacción con arquitectos, ingenieros, funcionarios del concejo municipal, el Consejo de Vivienda Nacional y el Departamento de Tierras. En Khayaletu, los miembros circulaban entre el sitio de la construcción, los bancos y los negocios de artículos de construcción.

En el proceso de construcción de casas observé eventos de cultura escrita, pero se hicieron muy evidentes las tensiones identificadas más arriba en este capítulo, relacionadas con el paso de los eventos a las prácticas de cultura escrita. No pude identificar patrones de comportamiento observables entre diversos eventos (ya que

éstos eran caóticos y no seguían pautas), ni logré inferir ideologías y modelos más generales en torno a la cultura escrita que pudiesen llevarme a hacer aseveraciones sobre las prácticas. Igual que en el caso del diagrama de la etnografía de Masi-phumelele, hallaba que los eventos se vinculaban con otros eventos (muchos de los cuales no incluían en absoluto la lectura y la escritura impresas), pero que los participantes de estos eventos no siempre se proyectaban uno a uno. Las secuencias de eventos giraban a través del tiempo y el espacio, como un tul que se despliega al mismo tiempo que constituye una red de significados. Un conjunto de eventos, en particular, arrojó luz sobre el conjunto de cuestiones planteadas más arriba. Primero, lanzó preguntas en torno a la cuestión de la agencia; segundo, acerca de cómo se conceptualiza lo local y cómo se relaciona esto con asuntos de contexto, espacio y poder; y tercero, hizo surgir interrogantes en torno al marco de referencia de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita y la multimodalidad (véanse también Kell, 2006a, 2006b). Brevemente, el conjunto de eventos se produjo como sigue (puede encontrarse una descripción más detallada en Kell, 2006a, 2006b).

Nomathamsanqa era una integrante de la comunidad que, como resultado de su discapacidad, había recibido una casa, en lugar de tener que construirla ella misma. La casa tenía serios problemas y Noma intentó que se resolvieran. En numerosas ocasiones planteó verbalmente sus problemas en las reuniones comunitarias sin obtener ningún éxito. En ese momento escribió una narración de sus experiencias en un cuaderno escolar infantil (como parte de un proyecto de escritura que yo había echado a andar en la comunidad). Esa "historia" se convirtió en el centro de una tremenda atención en la comunidad y mucho más allá, y se decidió que ella tenía que llevársela y leerla en voz alta en una reunión de la organización nacional en un área adyacente. Primero Noma leyó la historia en una reunión a nivel de estructura provincial, después volvió a presentarla verbalmente en la reunión nacional. De inmediato se decidió hacer una colecta general para conseguir nuevos materiales y un constructor que arreglase su casa. El proceso se inició cuando ella se mudó a la casa problemática y concluyó cuando volvió a instalarse en la vivienda reconstruida, aunque le llevó seis meses y pasó por diversas estructuras organizativas, grupos participativos, vecindarios y construcciones.

En relación con el conjunto de preguntas mencionadas, diré que: primero, si alguno de los momentos distintos de comunicación de esa secuencia hubiese sido enmarcado para su estudio, el significado total de dicha secuencia se hubiera perdido y la acción de Noma se hubiese interpretado de manera muy diferente. Segundo, mi trabajo etnográfico tenía que seguir a Noma por contextos y momentos, no quedarse en lo "local" que inicialmente me había planteado. Tercero, si me limitaba al estudio de los eventos y prácticas de cultura escrita, hubiese pasado por alto el importante cambio en los esfuerzos de Noma para transitar de lo verbal a lo escrito.

Al moverme con los participantes por el tiempo y el espacio observé eventos situacionales que se sumaban para formar procesos (Burawoy, 1998). Me percaté de que en el trabajo que había desarrollado hasta ese momento, me había concentra-

do en gran medida en la producción de significados dentro de ciertos contextos, y que los conceptos de eventos y prácticas letradas me lo habían posibilitado. Por lo que, a partir de esta nueva reflexión, necesitaba encontrar un método que permitiera concentrarme en la proyección de significado a través de los contextos, antes de poder llegar a hacer afirmaciones respecto a las prácticas de cultura escrita.

DEFINIR UNA UNIDAD DE ANÁLISIS

Definir una unidad de análisis que abriera el paso para la incorporación de los procesos (que implicaba movimiento en el tiempo y el espacio) requería alejarse del enfoque etnográfico y del énfasis en los eventos y prácticas letrados con los que estaba familiarizada. Esos cambios requerían ocuparse de tres inquietudes. Las esbozaré brevemente y volveré a relacionarlas con el conjunto de preguntas identificadas con anterioridad.

Primero, debía concentrarme en el flujo de los eventos (o secuencias de eventos), en oposición a los eventos individuales. Aunque realizaba una etnografía en un sitio delimitado, en lo que me concentraba era en los flujos de creación de significado que atravesaban y rebasaban ese sitio. Los identifiqué conforme se integraban en procesos. Segundo, tenía que encontrar formas para delimitar el contexto y las dificultades que éste presentaba para hacer inferencias acerca de las prácticas. En investigaciones previas me había enfrentado al problema de la “regresión infinita” cuando se trataba de definir qué contaba como contexto. Cada vez que procuraba delinear la relación entre el evento letrado y el contexto más amplio para poder precisar la noción de práctica, me enfrentaba a la cuestión de los límites. Si no quería sacrificar el principio de *situacionalidad* de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita, ¿cómo podía concebir el contexto, si estaba estudiando el movimiento entre contextos? Tercero, tenía que dar un paso conceptual desde la lingüística hacia la multimodalidad, moverme de un marco de análisis lingüístico para aproximarme a formas de comunicación multimodales ya que los textos escritos no eran más que una parte de esos procesos. El acarreo de significados a través de contextos podía lograrse por medio de diversos modos de comunicación, aunque los textos escritos solían ser los medios más visibles para ello.

También me pregunté si las inferencias que había estado haciendo acerca de las prácticas me daban una seguridad aceptable para hacer afirmaciones respecto a la cultura escrita, el poder y la estructura social. Lo anterior lleva un paso más allá el problema identificado en el segundo punto, y considera cómo se llevan a cabo los movimientos analíticos entre evento, práctica y estructura. Me debatí contra lo que se me había presentado como una especie de “voluntarismo” implícito en la forma en la que trabajaba con el concepto de “práctica” y sus implicaciones de regularidad y elección. A juzgar por lo que observaba y empezaba a analizar, parecía que cada vez que una persona participaba en un evento de una secuencia mayor de eventos,

que se basaba en las prácticas disponibles, su participación se veía al mismo tiempo facilitada y restringida por su propia historia personal y las historias de su comunidad en cuanto al acceso diferencial a esas prácticas; así como por la legitimidad, competencia y valoración diferencial que se les atribuía a las mismas (Bauman y Briggs, 1990, p. 76).

En las primeras etnografías me concentré en el concepto de recontextualización y comenzaba a pensar en las secuencias de eventos que había observado como recontextualizaciones múltiples de significados. En el estudio de la recontextualización, Linell (1998, p. 149) esboza dos acercamientos: primero, estudiar la “mezcla de múltiples voces” dentro de textos individuales y, segundo, estudiar las cadenas intertextuales (véase también Fairclough, 1992).

Algunas investigaciones previas habían rastreado procesos que atraviesan contextos, tanto como la entextualización y recontextualización que tienen lugar en cada uno de esos cruces (Mehan, 1996; Berkenkotter y Tavatos, 1998, entre otros). Se les conocía como “trayectorias de textos” (Silverstein y Urban, 1996; Blommaert, 2001, 2005). Blommaert (2001) ofrece un ejemplo claro al narrar un procedimiento de solicitud de asilo en el cual un funcionario entrevista al solicitante y registra su historia acerca de la necesidad de huir de su país natal. Esa historia se lleva después a niveles más altos de la burocracia, donde es valorada por diversos grupos de personas (profesionales, autoridades) las cuales escriben informes, recomendaciones y demás, hasta que finalmente se decide el estatus de la solicitud y se sella el destino del individuo.

Volvamos a la secuencia de eventos que llevaron a la reconstrucción de la casa de Noma: la identificación de los problemas con la casa no parecía ser una trayectoria de texto, ya que la secuencia íntegra de los eventos no necesariamente se llevó a cabo con textos materiales/escritos. Desde un punto de vista émico, se trataba del significado de Noma que trazaba una trayectoria, en la cual estaban produciéndose todo tipo de entextualizaciones y recontextualizaciones. Durante el desarrollo de esta trayectoria, Noma, como agente de la misma, tenía que ser situada en el centro. Mientras iba yo estudiando los movimientos en el tiempo y en el espacio me di cuenta que podían hacerse ciertas afirmaciones respecto a la cultura escrita y la estructura social, cosa que se hizo en el plano ético. Sólo más tarde, cuando esta trayectoria fue comparada con otras, fue posible hacer afirmaciones generales respecto a las prácticas de cultura escrita en el sitio. De modo que estaba derivando una comprensión de las prácticas a través de formas de análisis basadas en principios entre lo émico y lo ético. Esta forma de análisis involucraba el desarrollo de un lenguaje de descripción para traducir entre el plano émico y el ético.

Después de desarrollar un método sistemático para definir y reconstruir la trayectoria de la práctica de Noma, a partir de los datos etnográficos se redefinieron otras cuatro “trayectorias creadoras de significado”. Éstas eran:

- ordenar materiales de construcción;
- hacer espacio para una casa muy grande;

- registrar el "activismo" de los miembros para demostrar que calificaban para recibir sitios de construcción;
- tratar de establecer una oficina para la Asociación Cívica.

Al ocuparme de la primera inquietud que identifiqué antes, necesitaba encontrar una manera de conceptualizar la creación de significado que fuese más allá del caso único, que relacionara los eventos entre sí. La unidad de análisis se definió como una trayectoria de creación de significado-cambiante a través del marco participante o el espacio y el tiempo, el nuevo "contexto" que emergía (en el sentido interactivo, más que el espacial) se denominaba segmento.² Un segmento consistiría en una secuencia de eventos separados en el tiempo, siempre que el marco de referencia participante y el espacio en el que tienen lugar permaneciesen constantes. Los límites de un segmento se alcanzarían cuando nuevos participantes entrasen o saliesen del espacio, o cuando la reunión en su conjunto tuviese lugar en un nuevo espacio o tiempo.

Muchos de los segmentos consistían en conversaciones personales inmediatas, pero a medida que el proceso de creación de significado se trasladaba en el espacio y en el tiempo, las personas y sus textos materiales en ocasiones se movían literalmente por toda la ciudad. Nomathamsanqa llevó físicamente el cuaderno con su relato a la reunión nacional que se celebró en el área adyacente. Deborah, la ingeniera, se llevó el plano en el que había bosquejado la casa sobredimensionada de regreso a su oficina en el centro de la ciudad, donde reelaboró todo el plano después de varias reuniones efectuadas en diferentes partes de la ciudad. Durante este proceso estuvo involucrado el texto del conjunto de normas nacionales de construcción, y los conflictos locales de Khayaletu en relación con el ancho de los caminos se hicieron evidentes en los eventos reales de la trayectoria. Con frecuencia hubo textos materiales que actuaban como lo que he llamado (siguiendo a Smith, 1999) "conectores", debido a que ocurrían recontextualizaciones que llevaban el significado y, a la vez, eran transformadas.

La segunda inquietud involucraba definir los límites del "contexto". Cada una de las trayectorias fue emprendida por un actor diferente, ya fuese un individuo o un grupo. Los actores realizaban actividades de creación de significado con nuevos propósitos en grupos más amplios (tal como se describe en la teoría sociocultural de la actividad). Esto se modelaba éticamente y en el nivel de cada segmento como un marco de referencia participante, que se conceptualizaba en términos de la teoría sociocultural como un sistema de actividad. En los sistemas de actividad:

²Al elegir este término me basé en el trabajo de Goffman (1981, p. 10), pero difiero también de la forma en que define y emplea el término como "cualquier corte o sección arbitraria de la corriente de actividad en proceso... vista desde la perspectiva de quienes están subjetivamente involucrados en mantener un interés en ellos. Un segmento no pretende reflejar una división natural hecha por los sujetos de investigación ni una división analítica realizada por el estudioso que investiga". Como se explica más adelante, mi uso del término es ético. No sostengo que los segmentos que identifico sean percibidos desde la perspectiva de quienes están involucrados en la corriente de actividad, sino que uso el término como una herramienta heurística para demarcar cortes con fines de análisis dentro de la corriente de actividad.

...los contextos no son receptáculos ni espacios experienciales creados de manera situacional. Los contextos son sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra el sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales así como signos y símbolos) en un todo unificado (Engestrom, citado en Chaiklin y Lave, 1996, p. 67).

La idea de sistema de actividad es una herramienta heurística para comprender esta integración. Un sistema de actividad es una herramienta en proceso, dirigida al objeto, mediada por la interacción humana que está condicionada históricamente. Las herramientas discursivas al igual que los artefactos materiales, median entre los actores/agentes, el motivo o dirección de la actividad y el objeto de la misma (su resultado). El valor de este enfoque consiste en que el interés central de un sistema de actividad es el sujeto/agente/actor que emprende una acción para alcanzar un propósito u objeto. La heurística del sistema de actividad se aplica en el nivel micro y el foco se maneja en el nivel de los segmentos.

Engestrom (1999) ha añadido tres elementos más a la conceptualización original de los sistemas de actividad en la teoría de la actividad: reglas, comunidad y división del trabajo. Su uso del término "comunidad" fue sustituido por el de "otros participantes" con los cuales se involucraba el actor dentro de un marco de referencia participante (Goodwin, 1990), y esto se modeló dentro del sistema de actividad. Por lo tanto, el marco de referencia participante está mediado (por el uso de herramientas y recursos, dentro de contextos históricos y discursivos específicos).



Figura 2. Los actores actúan dentro de un marco de referencia participante mediado (un sistema de actividad).

La tercera preocupación tenía que ver con el paso de marcos de referencia lingüísticos a la semiótica o a la multimodalidad, que se modelaban como "*medios de mediación*" (*mediational means*) dentro del sistema de actividad. Engestrom, Miettinen y Punamaki (1999, p. 29), llaman la atención sobre la importancia de las herramientas y los artefactos en el desarrollo de la comprensión acerca de los procesos de control. Al concentrarse en los *medios de mediación* necesarios para que los individuos desarrollen control, siguiendo a Vygotsky, "la perspectiva es... una invitación al estudio serio de los artefactos como componentes integrales e inseparables del funcionamiento humano" (Engestrom, Miettinen y Punamaki, 1999, p. 29). En toda interacción los artefactos son considerados como los mediadores del pensamiento entre el sujeto (y yo sostendría que los sujetos) y el contexto. Afirmo que los recursos semióticos deberían verse como *medios de mediación* en los sistemas de actividad. La cultura escrita es uno de esos conjuntos de recursos semióticos.

El actor, al basarse en recursos semióticos, actúa en condiciones de elección y restricción, que están históricamente condicionadas, más que determinadas. La importancia de estudiar los *medios de mediación* como elementos de los sistemas de actividad radica en que no son herramientas a menos que se les haya dado algún uso, y que los usos de un único objeto material pueden diferir con el tiempo y en distintos contextos.

El concepto de *medios de mediación* brinda un marco de referencia más amplio que el de cultura escrita y marca el paso de los marcos de referencia lingüísticos a los multimodales y semióticos.³ Afirmo que los recursos semióticos (como subgrupo de los *medios de mediación*) pueden definirse como:

- Capacidades, ya sean individuales o distribuidas en diversos individuos; y sobre todo en el caso de la cultura escrita, que involucran dimensiones de codificación, pragmáticas, semánticas y críticas (Lo Bianco y Freebody, 1997, entre otros). La capacidad de "codificación", y hasta cierto punto la gramática y la semántica, son las que se miden más tradicionalmente en los individuos para definir las tasas de alfabetismo.
- Tecnologías, por ejemplo, en el caso de la cultura escrita, un lápiz o una computadora.
- Artefactos, por ejemplo, categorías conceptuales o clasificaciones; en el caso de la cultura escrita, géneros reconocidos o simples trocitos de papel con notas (para su realización esos artefactos dependen tanto de las habilidades como de las tecnologías).

Cada uno adopta formas diferentes en distintos modos semióticos, como el modo lingüístico del habla o la escritura, y los modos visual, auditivo, gestual o espacial (que, en esta etapa, no están tan bien teorizados). ¿Qué tiene el contexto de un

³ También abarca artefactos y herramientas materiales (como materiales de construcción y mezcladoras de cemento), no sólo discursivos.

evento comunicativo cualquiera que hace que un modo semiótico resulte más apropiado en términos de coincidencia entre función y forma? Existen dos maneras en las que deben considerarse los modos y recursos semióticos. La primera es el nivel en el que están o no disponibles en un contexto dado como resultado de fuerzas históricas; y la segunda, el grado en el que están o no disponibles.

La historia de Nomathamsanqa demuestra que las personas pueden basarse en muchos modos de creación de significado. Mientras el modo hablado no alcanzó los fines de Nomathamsanqa en los eventos previos, la redacción de su relato definitivamente lo hizo.⁴ Pero Noma sólo vio esta oportunidad después de que el grupo que yo había iniciado discutió la idea de escribir historias. El nivel en el cual estaban disponibles los recursos escritos en el área más amplia se relacionaba con el hecho de que su historia se vio de una forma tan poderosa, lo que contrastaba con lo que me había cuestionado a mí misma como “demasiada participación” en el proyecto y no suficiente “entextualización”. La entextualización de Noma tuvo peso debido a esa historia.

El texto de Noma se proyectó deliberadamente por la mediación de los desilusionados miembros del MC que vieron las oportunidades que brindaba para expresar agravios, además de ocuparse del problema de Noma. La “producción” de significado “dentro” de un contexto puede ser mucho menos efectiva que la “proyección” de significados “a través” de contextos (Rampton, 2000).

“PROYECTAR UN MENSAJE” Y OBTENER UN RESULTADO

Cada segmento, por lo tanto, puede verse como un sistema de actividad,⁵ asociado con espacios y marcos de referencia participantes específicos. Cuando la creación de significado cambia de espacio o de marco de referencia participante, mientras se despliega en el tiempo, el actor va en pos de su objeto con un nuevo sistema de actividad, que implica una relación diferente entre los elementos del sistema.

En la figura 3, elaborada para escribir una trayectoria errónea, cada evento observado está representado por una letra (de la A a la S). Una cantidad de eventos que tienen lugar dentro del mismo lugar y marco de referencia participante (pero que obviamente están en secuencia en el tiempo) se agrupan en un segmento que corresponde con dicho marco. Cuando el evento cambia y la actividad se traslada a un nuevo entorno, se inicia un nuevo segmento. Los movimientos verticales de las flechas sugieren que el actor es capaz de proyectar la trayectoria de actividad a través de contextos más amplios, que ya no son locales. El momento que hay entre cada segmento es el momento en el cual el significado gira y se recontextualiza en

⁴ Esto está en contraste directo con la trayectoria de la oficina, donde un texto que se había escrito con un propósito específico fue totalmente ignorado en favor de un conjunto alternativo de explicaciones verbales.

⁵ Por lo tanto estoy aplicando la heurística de Engeström en un nivel micro.

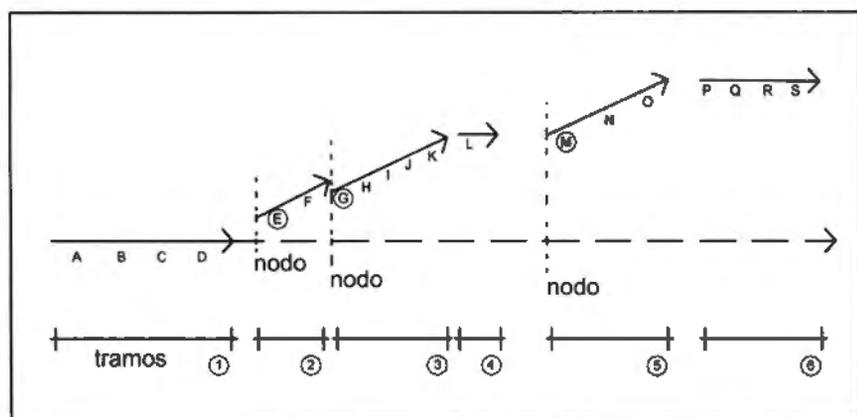


Figura 3. Nodos en los que cambia la dirección de la trayectoria.

un nuevo segmento. Ese momento puede funcionar como nodo para reconfigurar la dirección de la trayectoria y dar inicio a una nueva dinámica, con sus implicaciones para el estudio del poder. Con frecuencia, en esos puntos se usan nuevos *medios de mediación*, que muchas veces son diferentes de los que están disponibles en el nivel "local" en los segmentos iniciales.⁶

Un ejemplo puede verse en un segmento temprano de la trayectoria 3: "Hacer espacio para una casa muy grande." En esta trayectoria se cometió un error en el sitio, y una mujer (Veliswa) construyó parte de su vivienda sobre el límite del sitio, de manera que se extendía hacia el espacio reservado para el camino. El camino aún no se había trazado en tierra pero ya estaba diseñado en los planos. La ampliación se convirtió en un punto contencioso para los miembros de la organización que querían resistirse a construir las pequeñas viviendas de 40 metros cuadrados. La trayectoria se trazó a través de una cantidad de reuniones en Khayaletu, encuentros con funcionarios del concejo municipal, el arquitecto y la organización no gubernamental que les daba su apoyo. Finalmente la ingeniera volvió a trazar todo el plano para hacerle lugar a su casa. La siguiente conversación se produjo en un segmento temprano de esta trayectoria, cuando Hans (el arquitecto) acudió a una

⁶ Éstos se parecen bastante a lo que Brandt y Clinton (2002, p. 348) llamaron "conectores globalizadores". Es posible ver una versión más modesta en el momento en el que los contadores firmaron el cheque para que MamaSolani se lo llevase a la tienda de artículos para la construcción y encargase sus materiales. La cantidad indicada en el cheque indexaba interminables procesos previos en relación con la determinación de niveles de subsidio; esos contadores habían sido designados para sustituir a otros, acusados de corrupción, el cheque mismo indexaba el banco nacional, el nombre de la asociación nacional (HASSOC) en el cheque, y así sucesivamente. En ese punto el texto material (el cheque) actuaba como un indicador de supuestos previos, en el que se representaba lo que MamaSolani podría hacer en la tienda. En el segmento posterior actuaba como un indicador de propiedad, ya que se veía que ella venía de HASSOC y, por lo tanto, se confiaba en el cheque.

reunión en el taller mecánico, sacó el plano y todos se congregaron a su alrededor. (Khaya estaba empleado como asistente técnico por el so.) Hans señaló la casa de Veliswa en el plano:

Hans: Dije que tienes que derribar esta esquina.

MamaToleni: (en xhosa) Se lo dije a la dueña, pero está muy frustrada.

Khaya: ¿No podríamos hacer que esto pasase con la diferencia de 1.2 m?

MamaToleni: ¿Cuánto mide aquí el sitio de ancho?

Uta: (no le responde a MamaToleni) Vamos a tener que mirar el otro plano porque he estado haciendo ajustes...

Hans: ...La primera decisión es que hay que derribar esta esquina.

Todos: *Haai!* (¡No!)

MamaToleni: ...se lo he dicho, pero no sé muy bien si (incomprensible)

De modo que al construirse la ampliación de Veliswa se había desarrollado un nodo crucial. Fue hecha con materiales muy duraderos (los bloques de concreto y las láminas del techo) que le daban forma a su expresión. Veliswa creó significado, al hacer una "afirmación", ya que había desafiado el "mantra" de los cuarenta metros cuadrados al insistir en su ampliación y no derribarla cuando se le indicó. Hasta ese momento Veliswa había construido una trayectoria cuyos segmentos pueden conceptualizarse horizontalmente.

Veliswa actuó para crear significado. El significado que deseaba expresar era tal vez algo más o menos así: había vivido en una choza durante muchos años, ahora tenía acceso a recursos que podían cambiar las condiciones en que vivía, y estaba dispuesta a construir algo que expresase su fuerza y su individualidad. Los recursos utilizados para construir la ampliación eran parte de los *medios de mediación* disponibles en el sistema de actividad, en este caso las sustancias muy materiales de los bloques de concreto y las láminas para techar. Había una contradicción en las reglas discursivas: Veliswa había emprendido una acción que coincidía con los discursos sobre los cuales se había fundado Khayaletu (el rechazo a las casitas idénticas hechas por fraccionadores, la idea de la casa de los sueños y la idea de que la gente tomase el control de su propia vida). Al mismo tiempo su acción cuestionaba discursos más recientes que surgían en torno a la necesidad de trabajar juntos por el bien de todos, y de no emprender acciones que pusiesen en riesgo el desarrollo. Por último, la división del trabajo en el momento del nodo hizo posible su significado emergente, o sea, los constructores no cuestionaron su decisión de construir la ampliación.

En un segmento posterior, y después de muchos eventos y luchas, Deborah, la ingeniera, se llevó los bocetos (en los que se mostraba la casa de mayor tamaño) y, con el uso de su computadora y un programa de diseño digital, redibujó junto con los arquitectos todo el plano, para darle cabida a la ampliación. Me explicó:

Al principio pensamos que la mujer iba a tener que derribarla. Ya sabes, la cosa es que no puedes ir a decirle a uno de los más pobres de los pobres que tiene que deshacer su casa...

¿Sabes lo que hicieron? (Toma un trozo de papel y comienza a hacer un boceto.) Teníamos una manzana que se veía así y otra manzana que estaba así, y después esta manzana tenía los terrenos así. Creo que la dama en cuestión construyó así y esta dama también construyó de esa manera, así que lo que hicimos fue, mhhh (dibuja en el diagrama), y aquí está la línea central (traza una línea puntada) del camino, y aquí está la línea central del camino que viene así, de manera que no afectó a ese camino. Así que lo que hicimos, y ahí no había casa, había una casa aquí que ya existía (señala el dibujo). Entonces lo que hicimos fue esto (dibuja con líneas de puntos para mostrar cómo se movieron los espacios destinados para los caminos y a la última fila de lotes le recortaron un metro). Muy bien, y entonces hicimos esto (hace una línea de puntos con cada oración), así que en otras palabras, ahora estaba bien (usa la pluma para señalar el sitio marcado en el boceto), ése estaba bien, sólo se movieron estos tamaños (señala con la pluma la manzana atravesada por la línea punteada), esto no...

La visibilidad y durabilidad de la ampliación, por lo tanto, transformó la direccionalidad de la trayectoria en un conjunto de sistemas de actividad diferentes. Sugiero que lo anterior puede conceptualizarse como una proyección vertical sobre un conjunto de trayectorias paralelas que atraviesan otros sistemas de actividad. En una proyección tal se requiere un esfuerzo considerable, que básicamente atraviesa mundos. La casa se convirtió en un problema dentro de los sistemas de actividad fuera de Khayaletu y contiguos, los no locales; los arquitectos y sus procesos de planificación, los ingenieros y el tamaño de sus caminos, el concejo municipal y sus reglamentos de construcción.

La reorientación de la dirección de la trayectoria en un periodo de algunos meses fue acompañada por grandes inversiones de energía y emoción; hubo ira, desilusión, tristeza, frustración, arrepentimiento. Pero al final se produjo un arreglo. Tal como en el caso de la trayectoria de Noma, sugiero que es posible ver que estas inversiones materializan el proceso de creación de significado, y le añaden peso a la recontextualización que tuvo lugar. Ambos ejemplos demuestran cómo la proyección de lo local en lo no-local terminó por facultar a los actores, a "los más pobres de entre los pobres", y que la mediación de las proyecciones fue posibilitada por las organizaciones establecidas en mayor escala para colaborar con ese proceso de empoderamiento. Mientras que los miembros se encontraban sujetos a restricciones extremas, presiones y, a veces, humillaciones, en un nivel muy local, en el nivel no local en ocasiones eran tomados en cuenta. Lo que hace eco de la aseveración de Haarstad y Floyssand (2007) que dice que el poder "es un efecto relacional de la interacción social, espacialmente mediado".

CONCLUSIÓN

El método aquí presentado para el análisis de la creación de significado mientras se cruzan contextos muestra una manera de conceptualizar el flujo de los eventos en el

tiempo y en el espacio, más que dentro de unidades delimitadas, y de comprender la naturaleza del poder en tales relaciones sociales. Posteriormente, es posible hacer afirmaciones sobre las prácticas de cultura escrita, como la que menciona que siempre están insertas en relaciones de poder, y no limitarse a las descripciones técnicas de los usos de la lectura y la escritura. Además, la concentración en la creación de significado como acción deliberada de individuos o grupos permite concentrarse en la acción y demuestra que ésta es variable en diversos contextos y está vinculada con el nivel y el grado de los *medios de mediación* de que se dispone. Es así como las prácticas de cultura escrita pueden llegar a ser vistas como *situadas*.

No obstante, la recontextualización y proyección de significados no requiere individuos letrados, ni precisa siempre textos que puedan leerse o escribirse; podría lograrse en grupos en los cuales la cultura escrita se viese como una capacidad distribuida, o podría ser mediada cuidadosamente por trabajadores del desarrollo que se concentrasen en las capacidades, antes que en los déficits;⁷ podría basarse en una mayor variedad de *medios de mediación*, como ocupaciones físicas de sitios, o construcción de ampliaciones.

En este trabajo me he concentrado en el estudio del movimiento de los significados a través de distintos contextos, y lo que pueden aportar al concepto de prácticas de cultura escrita y su inserción en las relaciones de poder. He esbozado las dudas que tuve acerca de pasar directamente de las observaciones de los eventos de cultura escrita a la descripción y elaboración de aseveraciones sobre las prácticas de cultura escrita. Creo que es importante hacer afirmaciones en relación con las prácticas de cultura escrita, pero que las mismas deben ser probadas, no asumidas. A fin de probarlas, se requiere una detallada labor analítica que permita distinguir entre los datos sobre los eventos que se compilan en el plano émico y el refinamiento teórico que se necesita para hacer aseveraciones en el plano ético. En el caso de mis propios estudios etnográficos, este trabajo analítico involucró el desarrollo de un lenguaje de descripción para traducir entre esos dos niveles.

REFERENCIAS

- Bauman, R. y C. Briggs (1990), "Poetics and performance as critical perspectives on language and social life", *Annual Review of Anthropology*, 19, pp. 59-88.
- Baynham, M. (2004), "Ethnographies of literacy: An introduction", *Language and Education*, 18 (4), pp. 285-290.
- Baynham, M. y M. Prinsloo (en prensa), *The futures of literacy studies*, Nueva York, Palgrave.
- Berkenkotter, C. y D. Ravatos (1998), "Voices in the text: Varieties of reported speech in psychotherapists initial assessments", *Text*, 18, (2), pp. 211-239.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, Londres, Taylor and Francis.

⁷ Capacidades antes que déficits.

- Blommaert, J. (2001), "Investigating narrative inequality: African asylum seekers' stories in Belgium", *Discourse and Society*, 12 (4), pp. 413-449.
- (2005), *Discourse: A critical introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blommaert, J., J. Collins y S. Slembrouck (2005), "Spaces of multilingualism", *Language and Communication*, 25, pp. 197-216.
- Bloome, D., S. Carter, B. Christian, S. Otto y N. Shuart-Faris (2005), *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A micro-ethnographic perspective*, Mahwah, Nueva Jersey y Londres, Lawrence Erlbaum.
- Brandt, D. y K. Clinton (2002), "Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice", *Journal of Literacy Research*, 34 (3), pp. 337-356.
- Burawoy, M. (1998), "The extended case method", *Sociological Theory*, 16 (1), pp. 4-33.
- Chaiklin, S. y J. Lave (1996), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Collins, J. y R. Blot (2003), *Literacy and literacies: Texts, power and identity*, Cambridge y Nueva York, Cambridge University Press.
- Engestrom, Y. (1999), "Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice", en Y. Engestrom *et al.* (eds.), *Perspectives on activity theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Engestrom, Y., R. Miettinen y R. Punamaki (eds.) (1999), *Perspectives on activity theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*, Malden, Blackwell.
- Goffman, E. (1981), *Frame analysis*, Oxford, Blackwell.
- Goodwin, M. (1990), *He-said-she-said: Talk as social organisation among black children*, Bloomington, Indiana University Press.
- Haarstad, H. y A. Floysand (2007), "Globalisation and the power of rescaled narratives: A case of opposition to mining in Tambogrande, Perú", *Political Geography*, 26, pp. 289-308.
- Heath, S. B. (1983), *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kell, C. (1996), "Literacy practices in an informal settlement in the Cape Peninsula", en M. Prinsloo y M. Breier (eds.), *The social uses of literacy*, pp. 235-255, Ciudad del Cabo y Amsterdam, Sached Books/John Benjamin Publishers.
- (1998), "Living with the literacy line: A response to Peter Freebody", *Literacy and Numeracy Studies*, 8 (2), pp. 79-89.
- (2000), "Teaching letters: The recontextualisation of letter-writing practices in adult literacy classes in South Africa", en D. Barton y N. Hall (eds.), *Letter writing as social practice*, pp. 209-232, Amsterdam, John Benjamin Publishers.
- (2001a), "Literacy, literacies and ABET in South Africa: On a knife-edge, new cutting edge or thin end of the wedge?", en J. Crowther, M. Hamilton y L. Tett (eds.), *Powerful literacies*, pp. 69-83, Leicester, NIACE.
- (2001b), "Ciphers and currencies: Shifting knowledges and literacy dilemmas", *Language and Education*, 15 (2 y 3), pp. 197-211.
- (2006a), "Crossing the margins: Literacy, semiotics and the recontextualisation of meanings", en K. Pahl y J. Rowsell (eds.), *Travel notes from the new literacy studies*, pp. 147-169, Clevedon, Buffalo y Toronto, Multilingual Matters.
- (2006b), *Moment to moment: Contexts and crossings in the study of literacy in social practice*, tesis doctoral, Open University, Milton Keynes.
- (2009), "Weighing the scales: Recontextualisation as horizontal scaling", en J. Collins, M. Baynham y S. Slembrouck (eds.), *Globalisation and language contact: Spatiotemporal scales, migration flows, and communicative practices*, Nueva York, Continuum.

- Kress, G. y B. Street (2006), "Foreword", en K. Pahl y J. Rowsell (eds.), *Travel notes from the new literacy studies*, pp. vii-x, Clevedon, Buffalo y Toronto, Multilingual Matters.
- Linell, P. (1998), *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*, Filadelfia/Amsterdam, John Benjamins.
- Lo Bianco, J. y P. Freebody (1997), *Australian literacies: Informing national policy on literacy education*, Language Australia and the National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Martin-Jones, M. y K. Jones (2000), *Multilingual literacies: Reading and Writing different worlds*, Amsterdam, John Benjamins.
- Mehan, H. (1996), "Beneath the skin and the ears: A case study in the politics of representation", en S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, pp. 241-268, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pahl, K. y J. Rowsell (eds.) (2006), *Travel notes from the new literacy studies*, Clevedon, Buffalo y Toronto, Multilingual Matters.
- Rampton, B. (2000), "Continuity and change in views of society in applied linguistics", en H. Trappes-Lomax (ed.), *Change and continuity in applied linguistics*, pp. 97-114, Clevedon, Multilingual Matters.
- Reder, S. y E. Dávila (2005), "Context and literacy practices", *Annual Review of Applied Linguistics*, (25), pp. 170-187.
- Russell, D., M. Lea, J. Parker, B. Street y T. Donahue (en prensa), "Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': Approaches across countries and contexts", *The SIGET IV panel on genre in writing across the curriculum (WAC) and 'academic literacies' (ACLITS)*, Brasil, 2007.
- Scribner, S. y M. Cole (1981), *The psychology of literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Silverstein, M. y G. Urban (eds.) (1996), *Natural histories of discourse*, Chicago, University of Chicago Press.
- Smith, D. (1999), *Writing the social: Critique, theory and investigations*, Toronto, University of Toronto Press.
- Street, B. (1988), "Literacy practices and literacy myths", en Roger Säljö (ed.), *The written word: Studies in literate thought and action*, vol. 23, Heidelberg, Springer-Verlag.
- (1995), *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Londres y Nueva York, Longman.
- (2000), "Literacy events and literacy practices", en K. Jones y M. Martin-Jones (eds.), *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice*, pp. 17-29, Amsterdam, John Benjamins.
- (2003), "The limits of the local — Autonomous or disembedding?", *International Journal of Learning*, (10), pp. 2825-2830.
- Street, B. y J. Street (1991), "The schooling of literacy", en D. Barton y R. Ivanic (eds.), *Literacy in the community*, Londres, Sage, pp. 143-166.
- Street, B., D. Baker y A. Tomlin (2005), *Navigating numeracies: Home/school numeracy practices*, Dordrecht, Springer.
- Wilson, A. (2000), "There is no escape from third space theory", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*, Nueva York, Routledge.