Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad

Jorge Vaca Uribe
(Coordinador)

6 Serie Investigación

Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación
Red de Investigadores en Educación de Veracruz

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Universidad Veracruzana

Dr. Raúl Arias Lovillo
Rector

Dr. Porfirio Carrillo Castilla
Secretario Académico

C. P. Ma. Antonieta Salvatori Bronca
Secretaria de Administración y Finanzas

Dr. Jesús Samuel Cruz Sánchez
Director General de Investigaciones

Mtro. Agustín del Moral Tejeda
Director Editorial

Instituto de Investigaciones en Educación

Dr. Gunther Dietz
Director

ISBN: 978-607-7605-81-2

© 2010 Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Diego Leño 8
Xalapa, Veracruz, México
CP 91000
Tel./Fax: (228) 8 12 47 85 | 8 12 20 97

Dirección General Editorial
Hidalgo 9, Centro
Xalapa, Veracruz, México
Apartado postal 97, CP 91000
diredit@uv.mx
Tel/fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

ISBN: 978-607-7605-81-2
9 786077 605812

Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación
Red de Investigadores en Educación de Veracruz

Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad

Jorge Vaca Uribe
(Coordinador)

Bernard Lahire
Gregorio Hernández Zamora
Élisabeth Bautier
Jacques Crinon
Patrick Rayou
Jean-Yves Rochex
Jorge Vaca Uribe

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Biblioteca Digital de Investigación Educativa

Comisión Editorial

Josefina Acosta Avilés
Miguel Angel Casillas Alvarado
Ester Eguinoa Ramonda
José Antonio Hernanz Moral
Héctor Hugo Merino Sánchez
Irmgard Rehaag Tobey
Jorge Vaca Uribe

Sitio *web* **www.uv.mx/bdie**

Contacto
Correo-e: hmerino@uv.mx; bdie@uv.mx

Diseño (portada e interiores) y formación Héctor Hugo Merino Sánchez

Contenido

PRESENTACIÓN
Jorge Vaca Uribe, Javier Bustamante Santos 7

CAPÍTULO I
TRANSMISIONES INTERGENERACIONALES DE LA ESCRITURA Y DESEMPEÑO ESCOLAR
Bernard Lahire 13

CAPÍTULO II
"TENEMOS DERECHO A GUARDAR SILENCIO": ALFABETIZACIÓN, CIUDADANÍA Y VOZ EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN
Gregorio Hernández Zamora 51

CAPÍTULO III
DESEMPEÑO EN LITERACIDAD, MODOS DE HACER Y UNIVERSOS MOVILIZADOS POR LOS ALUMNOS: ANÁLISIS SECUNDARIOS DE LA ENCUESTA PISA 2000
Élisabeth Bautier, Jacques Crinon, Patrick Rayou, Jean-Yves Rochex 89

CAPÍTULO IV
LA DESIGUALDAD ANTE LA CULTURA ESCRITA ESCOLAR: EL CASO DE LA "EXPRESIÓN ESCRITA" EN LA ESCUELA PRIMARIA
Bernard Lahire 121

CAPÍTULO V
EL FOMENTO A LA LECTURA O EL PROBLEMA DEL HUEVO Y LA GALLINA
Jorge Vaca Uribe 147

Presentación

Jorge Vaca Uribe
Javier Bustamante Santos

El libro que el lector tiene en sus manos reúne cinco trabajos muy diferentes que, sin embargo, cada uno a su manera y en su contexto (Francia, México, Estados Unidos), muestran intersecciones en los procesos escolares, sociales, culturales y psicológicos de la adquisición y apropiación de la lengua escrita en las sociedades contemporáneas. Los trabajos expresan de alguna manera que lo que parece "pertenecer" con claridad a la psicología, a la sociología, a la antropología o incluso a la pedagogía de la lengua escrita se nos muestra en realidad fusionado, de tal forma que resulta imposible (o muy difícil) pensar estos procesos sin considerar, al mismo tiempo, "variables" o componentes tradicionalmente estudiados en el seno de esas diferentes disciplinas. Pareciera que éstas, con sus métodos, enfoques y variables particulares, se debieran coordinar para poder describir y comprender el objeto común que abordan. De hecho, parte del interés de los textos, tomados en conjunto, radica en los constantes deslizamientos de sus autores desde una disciplina que les sirve de eje hacia las otras, deslizamientos más o menos reflexionados desde una perspectiva epistemológica o más o menos inconscientes.

Abrimos el libro con una de las traducciones amablemente autorizadas por el prolífico sociólogo Bernard Lahire, de quien conocemos ya muchos de sus

excelentes trabajos en español: *Transmisiones intergeneracionales de la escritura y desempeño escolar*, capítulo de uno de sus libros más recientemente publicados en Francia. Nos interesó traducir este trabajo sobre todo porque, siguiendo al autor, va más allá de una concepción sociológica "ambientalista", muy común en nuestro medio, que parece suponer que bastase con que el niño esté rodeado de objetos culturales o de personas con disposiciones culturales determinadas para que estas disposiciones o prácticas sean transmitidas y heredadas. Enfatiza en cambio que es importante proponerse comprender las condiciones y mecanismos de esas transmisiones, si se dan. Ahí, B. Lahire toca a la psicología:

> Si no se quiere hacer de la constitución de las estructuras mentales un proceso milagroso cuyas modalidades concretas nunca son comprendidas, y si se considera que a la sociología, y no solamente a la psicología, le concierne el análisis de los procesos de construcción de esquemas cognitivos o conductuales, es necesario dotarse de instrumentos conceptuales adecuados para avanzar en ese terreno […] Una parte del futuro de la sociología de la educación —no encerrada en los límites de la institución escolar— me parece tener que disputarse en la capacidad para señalar ese desafío teórico y empírico.

En este excelente trabajo el autor explora, con base en pocos casos, estos mecanismos y formas de transmisión intergeneracional.

El segundo trabajo, amablemente escrito por Gregorio Hernández Zamora expresamente para este libro, lo constituye su texto *'Tenemos derecho a guardar silencio': alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización*. En él aborda el problema de la alfabetización en su más amplio sentido y desde una postura radical, tan radical como necesaria en este mundo y en este país. A través del análisis de dos historias de vida de migrantes mexicanos en los Estados Unidos de América, Gregorio Hernández enfatiza la proposición de que para alfabetizarse es necesario acceder a ciertas condiciones vitales que le den sentido al proceso y a las prácticas. Se requieren condiciones de vida que doten de sentido la participación de los individuos en prácticas sociales de lectura y escritura. Si estas condiciones no se dan, es imposible que las personas participen y se apropien de prácticas de lengua escrita (o, en general, lingüísticas), consideradas legítimas, pero también subraya que aun sin esas condiciones, la dura vida enfrentada como "ilegal", permite y orienta a las personas a valorar y criticar las políticas educativas a las que fueron sometidos y los contenidos oficiales de los currícula en su país de origen, cuando ellos fueron ahí estudiantes.

En tercer lugar presentamos la traducción de un excelente artículo aparecido en la *Revue française de pédagogie* en 2006 y que fue escrito por Élisabeth Bautier, Jacques Crinon, Patrick Rayou y Jean-Yves Rochex: *Desempeño en literacidad, modos de hacer y universos movilizados por los alumnos: análisis secundarios de la encuesta PISA 2000*. En este artículo analizan críticamente la encuesta PISA 2000 aplicada en Francia. Sabemos que en México, como en muchas partes del mundo, las autoridades educativas se han deslumbrado con las pruebas estandarizadas y han querido o creído ver ahí la solución de muchos de los problemas de la educación en México (quizá para no tener que ver hacia otros lados y sin embargo poder decir que algo se hace), al grado que han generado pruebas estandarizadas del mismo tipo, como ENLACE, que se aplican a toda la población estudiantil; es decir, pruebas que son censales, como si fuéramos una super-potencia económica y como si eso fuera a solucionar los problemas educativos *reales* del país. Los autores, pues, hacen un excelente estudio crítico de la prueba de lectura aplicada el año 2000 con base en análisis secundarios de los cuadernillos resueltos por más de 800 jóvenes franceses, la aplicación de pruebas complementarias y de entrevistas selectas. El conjunto de sus análisis los lleva a "cuestionar las concepciones de literacidad y los supuestos metodológicos y psicométricos en los que se basa la encuesta PISA 2000".

Por añadidura, la existencia de este artículo muestra por qué es posible para cada país, en el marco del proyecto PISA, profundizar y hacer análisis complementarios de sus resultados, cosa que en México fue explícitamente negada al compilador de estos trabajos por parte de los responsables de su aplicación en México, en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (y al parecer, no somos el único caso...). Además, traducimos este artículo con la intención de disipar un tanto el "malinchismo", parte importante de la cultura nacional, con la esperanza de que, viniendo las críticas de otras latitudes más veneradas, los funcionarios responsables de las políticas educativas en México se pongan a pensar, aunque sea un poquito, en las limitaciones de estas pruebas, que han sido previa y reiteradamente señaladas por nosotros y por muchos investigadores nacionales.

En cuarto lugar presentamos la traducción de otro trabajo de Bernard Lahire aparecido en el libro ya antes mencionado: *La desigualdad frente a la cultura escrita escolar: el caso de la "expresión escrita" en la escuela primaria*. El texto se nutre de un largo trabajo empírico, desarrollado con metodología etnográfica en un curso llamado "clase de perfeccionamiento", creado en Francia para responder a las necesidades de niños o jóvenes con un rezago educativo

más o menos serio. El autor analiza de manera muy detallada las observaciones (y otras prácticas) que los profesores hacen respecto de las redacciones de sus alumnos, es decir, a sus producciones escritas. En particular, subraya la relación que el alumno debe adoptar frente al lenguaje para tener éxito de acuerdo con su maestro y con tradiciones escolares añejas. Este texto nos ha parecido importante porque si bien se desarrolla dentro del contexto escolar, toca necesariamente el contexto cultural incorporado por los estudiantes y llevado por ellos al aula. También, porque aborda un tema prácticamente ausente en las discusiones en México: ¿cómo se les está enseñando a los niños y jóvenes a producir textos? ¿Bajo qué condiciones laborales y didácticas los profesores mexicanos pueden encontrar el tiempo y el modo de apoyar el aprendizaje de la producción de textos, al margen de las consabidas correcciones ortográficas? Un ejemplo de producción textual de un estudiante mexicano de secundaria que se analiza en el último ensayo, podrá dimensionar la magnitud del problema en México.

Finalmente, el quinto y último trabajo aquí presentado rescata un trabajo *perdedor* del SEGUNDO PREMIO "MAURICIO ACHAR. EL SEÑOR DE LOS LIBROS" DE ENSAYO SOBRE FOMENTO A LA LECTURA, promovido por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en marzo de 2007[1] y que localmente ha circulado en fotocopias. Se publica tal y como fue presentado a concurso. Se titula *El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina*. Tratándose de un ensayo, Jorge Vaca asumió las libertades que este género permite para poder entrelazar temas de muy diferente nivel que recorren desde políticas (y políticos) educativas hasta aspectos lingüísticos muy específicos como el de la ortografía de un estudiante de secundaria frente a ciertas propuestas de fomento a la lectura que son, al menos, románticas. Una cosa que le satisfizo del trabajo fue que resultó convergente la forma y su contenido: una de las tesis sostenidas en el ensayo es que el fomento a la lectura es sólo una de las aristas del fomento a la cultura, en todas sus formas o mediante todas sus prácticas: teatro, cine, danza, música, literatura se entrelazan. El ensayo se sustenta, justamente, en fuentes muy diversas: desde notas periodísticas hasta textos literarios de gran actualidad, pasando por letras de canciones, discusiones sobre el futbol, etc. De esto tomó clara conciencia sólo después de escrito y enviado el ensayo, pero es un rasgo que le gustó descubrir.

1 El ensayo ganador, escrito por Emanuel Alvarado, se titula *La importancia del lenguaje en el fomento a la lectura* y fue publicado, junto con otro, por la editorial Océano y CONACULTA en 2007 en un libro que adopta ese nombre.

Todos los textos reunidos en este libro se entretejen, se relacionan de diferentes maneras e incluso usan conceptos comunes, a pesar de que se refieren a realidades tan disímiles como las de México, Estados Unidos y Francia: tanto Lahire como Bautier, *et al.* reflexionan acerca de la relación con el lenguaje que los estudiante tienen o deben adoptar para realizar las actividades que se estudian, aun cuando el primero estudia la redacción de los estudiantes con rezago mientras que Bautier y sus colegas analizan las maneras de responder las pruebas de lectura de la encuesta PISA: ambos hacen pasar los desempeños de los estudiantes a través de la adopción necesaria de cierta relación distanciada respecto del lenguaje y de la situación particular que contextualiza la tarea (de escribir o leer) que desarrollan.

De igual manera, Gregorio Hernández, Bernard Lahire y Jorge Vaca se preocupan por discutir las condiciones de vida de las personas, sus "capitales" económicos, escolares, culturales y su influencia en las prácticas y modos de hacer las tareas de lengua escrita que los investigadores, maestros o la vida misma les proponen o imponen.

Muchas más relaciones se entretejen entre los diferentes trabajos y entre los diferentes autores quienes, sosteniendo una relación personal o no, comparten una postura crítica frente a la educación y su investigación actual, pues todos son trabajos o bien inéditos y realizados hace poco tiempo o bien publicados recientemente en su idioma original.

Esta publicación fue posible gracias al apoyo especial de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana a través de los fondos otorgados, por concurso, a la Red de Investigadores en Educación de Veracruz (RIEV). Esta red tuvo por objetivo promover espacios para la interacción multidisciplinaria y el trabajo colegiado entre académicos de las distintas sedes de la Universidad Veracruzana, que sentaran las bases para la producción académica y la distribución del conocimiento a través publicaciones colectivas sobre la detección de las prioridades de investigación educativa en las distintas sedes. En este marco fueron convocados los miembros de la comunidad académica de todas las sedes de la Universidad Veracruzana, así como reconocidos investigadores en el campo a un seminario. Como una consecuencia más de la primera crisis de la influenza humana, el seminario, ya organizado, debió suspenderse (fue programado para el 21 de mayo de 2009). Eso provocó que algunos de los invitados ya no vinieran ni mandaran su contribución a este libro. No nos queda más que lamentar, sin embargo, que tras las diversas invitaciones, no se haya logrado la participación de docentes o investigadores "del interior del estado", lo que no deja de ser un hecho que puede servir para evaluar las políti-

cas universitarias y los modos de operarlas: los cuerpos académicos y las redes de investigación existen de hecho y entonces pueden formalizarse e institucionalizarse. ¿Pueden crearse artificialmente?

Dos de las traducciones, las realizadas por Albertina Huerta Galván, fueron también posibles gracias a los fondos con los que contó este proyecto.

Noviembre de 2009

Capítulo I

Transmisiones intergeneracionales de la escritura y desempeño escolar* *

Bernard Lahire

> El mundo aprende a vivir sin que por ello sea necesario atribuirle una acción educativa. De todo el entorno sordo, sin embargo, hay un saber que puede ser recibido: saber-hacer, saber-decir, saber-vivir son inculcados en desorden, descubiertos por sí mismo, pero corregidos si es necesario.
>
> Geneviève Delbos y Paul Jorion, *La Transmission des savoirs*.

La literatura sociológica sobre los casos de éxitos escolares y/o sociales de individuos procedentes de círculos populares (Testanière, 1982; Zéroulou, 1988; Laacher, 1990; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Charlot, Bautier y Rochex, 1993) está llena de hipótesis interpretativas muy interesantes. Algunas veces es el "proyecto", la "sobreinversión" o la "movilización" escolares lo que destaca el investigador; otras, el carácter "militante" de las familias populares estudiadas: familias que, por su militancia religiosa, sindical o política, desarrollan, independientemente de su capital escolar inicial, un

---

* Texto tomado de: Lahire, Bernard, "Transmissions intergénérationnelles de l'écrit et performances scolaires", en *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Paideia/PUR, Rennes, 2008, pp. 127-149. Bernard.Lahire@ens-lsh.fr.

* Traducción: Albertina Huerta Galván.

interés cultural que pasa por los libros, el habla formal, explicativa, explícita, sostenida en ocasiones en público. Se pueden encontrar otras variantes de este último ejemplo en los casos de familias o de individuos "autodidactas" o caracterizados por capacitaciones profesionales un poco más altas que de costumbre (obrero altamente calificado, aristocracia obrera); además de lo anterior, el éxito escolar de los hijos se "explica" por el capital cultural adquirido o conquistado. Finalmente, el último modelo implícito o explícito: el caso de familias cuya intervención opera básicamente sobre el modo del soporte financiero, moral o afectivo.

Pero cuando tiene que ver con casos singulares vistos en su complejidad, nos damos cuenta de la debilidad de esas variadas hipótesis, ya que son aisladas y no pensadas en su interdependencia. Ser militante no garantiza en nada el éxito escolar del niño, como tampoco el simple control moral riguroso, las relaciones de confianza intrafamiliares, los apoyos financieros parentales, la sobre-inversión escolar o el capital cultural adquirido por vías paraescolares. Es preciso interrogarse sobre las múltiples combinaciones de estos diferentes elementos y sobre las proporciones relativas que permiten "precipitar" el éxito escolar. Pero también es preciso preguntarse, por ejemplo, si estos diferentes esquemas familiares disponen a la vez del tiempo y de las circunstancias favorables para ejercer plena y sistemáticamente su efecto de socialización escolarmente positivo. ¿Qué decir de los padres militantes que raras veces están presentes en el hogar? ¿Qué decir de las madres lectoras potenciales, pero que trabajan y no pueden encargarse de la educación escolar de sus hijos? ¿Qué decir de los padres más capacitados que otros pero que, en la división sexual tradicional de los roles domésticos, no benefician a sus hijos con su capital cultural, educados a fin de cuentas por madres menos capacitadas? ¿Qué decir además de los padres que disponen de diversos recursos (desde el punto de vista de las exigencias escolares) pero que, destrozados por un divorcio o por difíciles conflictos familiares, no pueden organizar la estructura familiar sólida necesaria para establecer prácticas escolarmente productivas para los hijos? Se podrían multiplicar los ejemplos concretos que las tesis mencionadas descuidan muy a menudo.

De cierta manera, el error de estas diferentes hipótesis reside en el hecho de querer centrar la interpretación de las situaciones improbables de éxito en un "factor explicativo" dominante, cuando las configuraciones familiares efectivas siguen mostrando combinaciones específicas de rasgos pertinentes generales. Estos diferentes modelos implícitos o explícitos de éxito (que cada investigador tiene, según su propia trayectoria social, una propensión más o menos fuerte a generalizar) tienden a hacer olvidar que las combinaciones pueden ser múltiples

entre las dimensiones moral, cultural, económica, política, religiosa, etc., y que los grados de éxito comparables bajo el ángulo del desempeño, de los resultados, en ocasiones pueden esconder *diferentes estilos de éxito*. Y si pueden existir diferentes estilos de éxito, es porque la escuela elemental permite objetivamente una relativa heterogeneidad de modelos de éxito escolar (alcanzado por la habilidad del alumno o por el desempeño brillante, bajo una forma más bien "cuidadosa" o más bien "aventurada", más bien "rigurosa" o más bien "imaginativa", por cualidades más bien literarias o más bien científicas, etc.).

En un trabajo recientemente publicado (Lahire, 1995a), intenté mostrar, mediante la escritura sociológicamente guiada por descripciones de configuraciones familiares, cómo casos singulares de éxitos escolares en círculos populares podían ser interpretados si se lograba describir las relaciones de interdependencia familiares que obligan al niño a comportarse tal como lo hace en el ámbito escolar.[1] Cinco temas se establecieron entonces como pertinentes para la descripción de las situaciones familiares: las formas familiares de la cultura escrita, las condiciones y las disposiciones económicas, la estructura moral doméstica, las prácticas de la autoridad familiar y las formas familiares de inversión pedagógica.

> Lejos de constituir realidades homogéneas, los contextos familiares estudiados en las *Tablas de familias* (Lahire, 1995a) han revelado más de un caso de heterogeneidad. El niño puede estar rodeado de personas que representan principios de socialización, tipos de orientación respecto a la escuela, etc., muy diferentes, incluso opuestos. Una parte del apoyo escolar de estos niños está, por otro lado, vinculada a esa presencia de elementos contradictorios que le permiten tener al menos a un miembro de la familia en el que pueden apoyarse durante su aprendizaje escolar. Pero estos principios de socialización contradictorios hacen depender la situación escolar del niño de una relación de poder cultural entre los diferentes miembros de la familia, y cualquier modificación de las relaciones de interdependencia que permiten al niño "salir bien librado" escolarmente puede poner en tela de juicio su trayectoria escolar.
>
> La oposición o la contradicción puede establecerse, según los casos, entre la "diversión" y el "esfuerzo escolar", entre una sensibilidad muy grande para todo lo que se refiere a la escuela y otra que está menos ligada a ella; entre

1 Sobre el modo de pensamiento en términos de configuraciones de relaciones de interdependencia, ver Elias, 1981 y 1991.

> un gusto marcado por la lectura y la ausencia de la práctica y gusto por la lectura; entre el control moral riguroso de una madre y el relajamiento de un padre que viene a contradecir los esfuerzos de la madre; entre adultos (padres) analfabetas y adultos (hermanos o hermanas) que están en el último año de bachillerato, etc. Sin embargo, las contradicciones traspasan a veces a las personas mismas, dobles por su historia.
>
> El estado de las relaciones de interdependencia dentro de las cuales se encuentran insertos los niños es variable y susceptible de transformaciones. Cuando la buena situación escolar de los niños pende de un hilo debido a la ausencia de triunfos culturales y económicos suficientemente poderosos, recurrentes, para prever cualquier hecho perturbador, la menor modificación de las relaciones de interdependencia entre las personas presentes puede traducirse escolarmente en dificultades significativas. Estos elementos perturbadores pueden ser de naturaleza sumamente variada: el nacimiento de un hermanito o hermanita que implica la modificación temporal o permanente de la economía de los vínculos afectivos dentro de la familia; un despido que ocasiona cambios de comportamientos; el nuevo empleo de una madre que había permanecido hasta ese momento en casa; la partida de un hermano o hermana mayor de la familia; un divorcio que modifica el marco de socialización habitual, etc.; cualquier hecho que viene a transformar la estructura de coexistencia familiar puede poner nuevamente en duda lo que había sido hasta ese momento difícilmente adquirido. Estos hechos no son evidentemente tan perturbadores de un contexto familiar a otro, y el poder de sus efectos sobre la situación escolar de los hijos es inversamente proporcional al poder de los triunfos familiares.

Mediante este trabajo traté de mostrar, entre otros, el papel, según las familias, de una moral de "la buena conducta" y de la voluntad de llevar "una vida bien organizada"; de las formas eufemísticas, indirectas y comprensivas de ejercicio de la autoridad familiar (tema ausente en los trabajos evocados); de las disposiciones racionales en la organización de la vida doméstica ordinaria; de la "buena" relación parental con la escuela (de la "buena experiencia escolar" parental, cualquiera que sea el nivel escolar alcanzado); de la importancia, en el seno mismo de la estructura de coexistencia familiar, conferida a aquellos que saben leer y escribir (el "niño letrado") o de la integración simbólica, por el discurso parental, de la experiencia escolar del niño o, incluso, del sacrificio parental, de la devoción con vistas al éxito escolar y, más allá, al éxito social del niño.

Aunque he trabajado desde hace varios años sobre las culturas de la escritura escolares, profesionales, domésticas, personales, etc. (Lahire, 1993a, 1993b, 1993c, 1993e, 1995c), no he querido hacer de esta dimensión de las prácticas sociales un *primun mobile*. Sin embargo, eso no impide de ninguna manera preguntarse cuál es el *lugar específico* que ocupan, en esos procesos de éxito escolar en círculos populares, las prácticas de escritura y de lectura parentales (o su ausencia) y las relaciones que los padres tejen (o no tejen) con sus hijos en torno a la escritura. Precisamente me he esforzado en responder esta pregunta mediante la realización de una nueva investigación (Lahire, 1995d). Y es a la exposición de una parte de los resultados de esta investigación que está dedicado este texto.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha referido a los vínculos entre, por una parte, las modalidades de las relaciones intergeneracionales suscitadas por la escritura (escritura y lectura) dentro de familias heterogéneas desde el punto de vista del volumen y de la estructura del capital poseído (capital escolar y económico), y, por otra parte, el desempeño escolar pasado y presente de alumnos escolarizados en CE2.* El objetivo consistía, pues, en comparar sistemáticamente contextos de uso, funciones y representaciones de la escritura dentro de familias socialmente diferenciadas y el desempeño escolar de niños procedentes de esas familias.

Se trataba, en primer lugar, de dirigir la mirada hacia un punto ciego de los conocimientos sociológicos actuales, a saber, *las modalidades de transmisión de una cultura escrita al interior de las familias*, incluyendo los actos de comunicación ligados a la escritura (actos de escritura y actos de lectura) *en sus contextos familiares de producción, circulación y recepción*, en lugar de descontextualizar las escrituras (McKenzie, 1991; Chartier, 1992). Si se estableció la distribución desigual del capital cultural según los grupos sociales, si se demostró, asimismo, que, estadísticamente, el capital cultural lleva al capital cultural, se trataba para mí de hacer hincapié en las modalidades de transmisión de ese capital cultural, y particularmente en los procedimientos por los cuales culturas de la escritura se transmiten por lo común de las prácticas familiares.

* Curso elemental 2, equivalente al tercer año de primaria. N. de la T.

La idea consistía en reconstruir con la ayuda de largas entrevistas realizadas a los padres (N = 15),[2] por una parte, los contextos de uso, las funciones y las representaciones de la escritura (lectura y escritura) dentro de familias con capitales más o menos fuertes (escolar y económico) y, por otra parte, las implicaciones, directas o indirectas, que niños escolarizados en CE2 (de aproximadamente 8 años de edad) pueden tener en las prácticas de la escritura y de la lectura dentro de su familia. Se formulaba así la hipótesis según la cual 1) los contextos de uso, las funciones y las representaciones de la escritura al igual que 2) el grado de implicación de los niños, así como las modalidades de esta implicación, varían según el volumen y la estructura del capital parental.[3]

Quería distinguir *dos grandes modalidades posibles de la transmisión familiar de una cultura de la escritura*. Por una parte, la transmisión por "imitación" de los padres por los niños o "identificación" de los niños con los padres en calidad de sujetos-lectores o escritores en contextos siempre específicos: dentro de tales ejemplos, el niño aprende con ver-hacer la existencia de actos posibles de

2 En realidad, los análisis que se refieren a la primera parte de la investigación (a saber, la comprensión de las culturas familiares de la escritura y de los hechos de transmisión intergeneracional) han podido apoyarse en total en treinta amplias entrevistas: quince en el marco de esta investigación (en torno a niños escolarizados en CE2) y quince más (en torno a niños escolarizados en CM1) realizadas en el marco de una investigación paralela (Lahire, 1995e). Los criterios que dirigieron la selección de los alumnos fueron los mismos en los dos casos.

3 Merece hacerse una observación reflexiva general: las escrituras y lecturas de los adultos no siempre son visibles a los niños y las escrituras y lecturas de los niños no siempre son visibles a los adultos. Los padres, menos vinculados a la educación cotidiana de los niños, son en particular ignorantes del universo de las prácticas infantiles de la escritura y son a menudo muy malos informadores, porque son muy "raros" educadores. Sus preocupaciones, sus intereses son más exteriores al hogar que afianzados en la vida cotidiana doméstica; sobre todo son absorbidos (en tiempo y en inversión mental) por su universo profesional y no tienen, así pues, más que una mirada y un conocimiento superficiales de los asuntos familiares comunes. Así, están muy mal colocados para ser los etnógrafos del ambiente familiar (a lo que, objetivamente, las entrevistas llevan a nuestros interlocutores). Pero las madres tampoco saben siempre lo que hacen sus hijos, sobre todo cuando se trata de todas esas prácticas de escritura "secretas" constitutivas de la intimidad infantil o adolescente (en las quince entrevistas, nueve mujeres respondieron solas a nuestras preguntas; es el caso de dos hombres —de los cuales uno está separado de su mujer— solamente; cuatro parejas quisieron responder juntas a las preguntas). Por el contrario, los niños no están en contacto con todas las actividades de escritura y de lectura parentales y son incluso apartados en un cierto número de casos (correo administrativo, cuentas, lecturas hechas cuando los niños duermen o no están, etc.). Todos los momentos de escritura y de lectura de los padres no constituyen así pues tantas oportunidades para los niños de tener contacto con la escritura, y hombres y mujeres no son por eso centrales en estos procesos de socialización de la escritura.

escritura o de lectura, pero no participa él mismo en esos actos. Por otra parte, la transmisión por implicación directa del niño dentro de los actos de lectura o escritura bajo una forma lúdica y/o pedagógica y/u "ordinaria": breves palabras escritas dejadas a los niños, costumbre dada a los niños de tomar por escrito un mensaje sencillo por teléfono (el nombre de una persona, un número de teléfono, etc.), participaciones, incluso modestas, en las escrituras familiares (creación de una lista de mandados, escritura en un calendario familiar, escritura de una carta, etc.), interacciones verbales entre padres e hijos para "explicar" lo que está escrito (etiquetas de productos, etc.), lectura en voz alta de cuentos, aprendizajes familiares de los rudimentos de la lectura y de la escritura, juegos que hacen intervenir la lectura o la escritura (juegos de salón, juegos de cartas, etc.).

Deseaba, por otro lado, hacer el seguimiento escolar detallado, durante un año, de los niños cuyas familias eran examinadas. Se analizó con regularidad la situación con los profesores responsables de los niños referidos por la investigación, desde la calificación obtenida en la evaluación nacional de CE2 hasta el fin del año escolar. Aquí el objetivo era comprender con bastante precisión las competencias firmes y las competencias frágiles o difíciles de adquirir, así como las modalidades de los comportamientos escolares de cada niño en particular.

Poniendo sistemáticamente en relación las dos series de datos concernientes, por una parte, a los usos familiares de la escritura (escritura y lectura) y, por otra parte, al desempeño escolar de los niños procedentes de círculos socioprofesionales diferentes, y, al mismo tiempo, de universos culturales diferentes, se establecen las bases para pensar con mucha precisión *el lugar específico* de los usos familiares de la escritura en la distinción de las armonías y de las discordancias, de las consonancias y de las disonancias entre universos familiares y universo escolar, cuyos desempeños y comportamientos escolares de los niños son un buen indicador.

PETICIONES EXPRESAS, COLABORACIONES, IMITACIONES, IMPREGNACIONES

Lo que construyen los niños dentro del universo familiar en materia de cultura de la escritura es un conjunto compuesto de gustos y de aversiones, de roles, de funciones sociales de las diversas prácticas de escritura y de lectura (por ejemplo, funciones estéticas, documentales, prácticas, etc., de la actividad de lectura o funciones mnemónicas, calculadoras, planificadoras, identificadoras, lúdicas,

etc., de las prácticas de escritura) y de normas diversas (por ejemplo, aprender a usar un borrador para las cartas que circulan dentro de un mercado particularmente riguroso, aprender a corregir sus faltas de ortografía, etc.).

En lo que se refiere a las funciones sociales de las diversas prácticas de la escritura, nos damos cuenta de que los niños pueden interiorizar muy pronto las razones o los contextos de apelación a la escritura. Por ejemplo, Pierre-Louis (familia no. 6) ocupó durante 15 días una agenda para señalar de manera muy detallada todo lo que tenía que hacer diariamente. Ali (familia no. 15) aprende también a anotar en su libreta de apuntes los días en los cuales se verifican sus partidos de fútbol. Algunos niños adoptan la costumbre de anotar algunas cositas para su madre que podría "olvidar". Otros incluso aprenden a revisar lo que tienen en su maleta cuando regresan de colonia* o de un curso en el extranjero. Del lado de los lectores, Marlène (familia no. 3) o Amandine (familia no. 4), entre otros, escuchan a sus padres hablar de sus libros y descubren así esa modalidad particular de relación con los libros que constituye la lectura-comentario, lectura hermenéutica que se presta a discusión e invita al intercambio de opiniones (Lahire, 1998a).

Pero los niños entran en una cultura familiar de la escritura de diferentes maneras, que se combinan: por diversas incitaciones y peticiones parentales expresas, por colaboraciones con prácticas de escritura y de lectura, por imitación de comportamientos parentales ordinarios, por identificación con los roles adultos sexuados o por impregnaciones indirectas (Lahire, 1997b y 1998a).

INCITACIONES O PETICIONES PARENTALES EXPRESAS

Se puede comenzar por evocar los comportamientos educativos más conscientes, los más intencionales. Los padres pueden en primer lugar enseñar a los hijos, cuando son muy pequeños, a leer y a escribir (o a contar). Pueden informarse en las escuelas o con amigos, de manera que sepan cómo proceder y no entrar en contradicción con los métodos escolares. También pueden enseñar de manera explícita a los hijos a hacer borradores cuando redactan una carta, a releer sus cartas para corregir sus faltas de ortografía, a copiar su lección para aprenderla, a utilizar el diccionario, a escribir textos durante las vacaciones para adoptar el hábito de poner por escrito su propia experiencia, pero también a tomar mensajes escritos cuando contestan el teléfono o a comprender el interés de recurrir

* Grupo de niños reunidos para pasar las vacaciones en el campo, en el mar o en la montaña. N. de la T.

a los recordatorios o al calendario para preparar sus actividades y no olvidar hacer las cosas importantes. Asimismo, hay que pensar en todas las incitaciones directas en materia de lectura: dar libros como regalo, inscribir al niño a una revista, llevarlo regularmente a la biblioteca, leerle cuentos en voz alta, hacerle preguntas sobre lo que lee, pedirle que lea un texto en voz alta, etc.

COLABORACIONES EN LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y DE LECTURA

Las colaboraciones cotidianas en las escrituras domésticas son múltiples: los niños pueden contribuir a crear las listas de mandados o las listas de cosas para llevar de viaje, escribir al dictado de sus padres, llevar la lista a la tienda para señalar lo que falta por comprar (tachando de vez en cuando los productos que ya están en el carrito), ingresar de manera progresiva a una cultura del intercambio epistolar (desde el mínimo signo de entrada en esta cultura que constituye la firma a la escritura de cartas autónomas, pasando por las breves palabras añadidas al final de las cartas parentales), ayudar a su mamá a clasificar y escribir una leyenda en las fotografías familiares, aportar su contribución en el etiquetado de los videocasetes, etc. En lo que se refiere a las prácticas de lectura, los niños pueden cocinar con su mamá siguiendo con ella las instrucciones de una receta escrita, leer con sus padres historietas o cuentos, buscar con ellos elementos documentales constitutivos de una futura exposición escolar, consultar con ellos revistas sobre un tema relacionado con las vacaciones o viajes culturales, etc.

IMITACIONES DE LOS COMPORTAMIENTOS PARENTALES E IDENTIFICACIONES CON LOS ROLES ADULTOS SEXUADOS

Las imitaciones de comportamientos parentales comunes son frecuentes y muestran la identificación con los roles adultos y con los roles sexuados: se hacen crucigramas como "mamá" o "papá", se toman mensajes telefónicos sin que nadie lo haya pedido de manera explícita, se hace una lista de mandados como "mamá", se desea una agenda como la de "mamá" o "papá", se lee el periódico como "papá", no se lee más que muy poco o, al contrario, se leen muchas historietas como sus padres, etc. Las imitaciones y las identificaciones pueden ser además lúdicas, los niños ajustan entonces algunos roles adultos (Goffman, 1991, p. 52), que implican el uso de la escritura, a los juegos de roles: se juega a la "maestra", a la "vendedora", a la

"vendedora de libros", a la "bibliotecaria" o al "doctor". Pero estas identificaciones positivas (serias o lúdicas) en comparación con lo que son los adultos de la familia pueden transformarse también, en ciertos casos, en *identificaciones negativas*.

Aprendizaje de las normas de escritura legítimas: mercados libres, mercados rígidos y círculos sociales

Se observa que es en los intercambios más oficiales y más rígidos donde el uso del borrador para las cartas o la toma de apuntes antes de telefonear son más frecuentes. Es cuando las conversaciones o las correspondencias escritas son socialmente rígidas que se recurre a la escritura para administrar su discurso. Los encuestados mismos oponen la espontaneidad de la conversación telefónica o del intercambio de cartas informales entre amigos o entre miembros de la familia y la tensión, que exige preparación y reflexión, de los contactos con las administraciones, por ejemplo. Semejantes escrituras (borrador que prepara la carta o notas antes de hacer una llamada telefónica) implican una relación con el lenguaje de un tipo particular: preocupación por la forma, la precisión verbal y discursiva, el orden de presentación o la exhaustividad de las palabras.

Esta lógica de los mercados libres y de los mercados rígidos, de los *entre-sí* sobre los cuales no reinan las normas legítimas y de los espacios de intercambio donde las normas legítimas recuerdan su presencia, se impone cualquiera que sea el círculo social. Los mercados rígidos exigen formación, preparación, cálculo, atención, cuidado, preocupación, etc. Sucede como si la falta cultural fuera aún más grave cuando fuera pública, es decir, bajo la mirada exterior de esos entre-sí. Así pues, cuando las madres incitan a sus hijos a poner atención en la ortografía cuando escriben cartas, estos se resisten muy en especial cuando se trata de cartas entre compañeros, que exponen el argumento del mercado libre, entre niños, que no puede ser tan rígido como el mercado escolar, ya que todo el mundo cometería muchas faltas.

Pero la diferencia entre los diferentes círculos sociales reside en el hecho de que niños y adultos de clases superiores están más a menudo en contacto con los mercados rígidos, incluso dentro de la familia. Algunos niños de esos círculos ya han interiorizado el uso del borrador cuando se trata de escribir dentro de los mercados familiares rígidos. En concreto, los niños, según el círculo social al que pertenezcan, están más o menos rodeados de miembros de la familia o de amigos de la familia ortográfica y gramaticalmente exigentes, con quienes no puede permitirse no vigilarse. Se siente más o menos obligado a la corrección en función de los destinatarios de las cartas. Por consiguiente, mientras la red con los que mantiene correspondencia se caracterice más por un fuerte capital escolar, mayor debe ser la vigilancia ortográfica exigida. La decisión espontánea, entre los niños de los círculos con fuertes capitales escolares, de hacer un borrador o hacerse corregir por un adulto parece constituir una práctica anticipadora con relación a las correcciones esperadas de parte de los padres. Se distingue claramente en semejante caso cómo la relación reflexiva con el lenguaje depende de la relación que se mantiene con el otro. Si se sabe que su producción lingüística está bajo la mirada correctora del otro, entonces terminará por interiorizar una mirada correctora, profundamente escolar, sobre su propia producción.

Se sabe, en efecto, que las prácticas de escritura familiares son con mucho abandonadas por los hombres y fuertemente investidas por las mujeres (Lahire, 1993f, 1995c). Asimismo, excepto cuando el marido y la mujer están muy fuertemente dotados de capitales escolares, las mujeres tienden a leer siempre más que su esposo. Por eso, los contactos que pueden tener los chicos con la escritura son a menudo contactos con mujeres o chicas de la familia. Las colaboraciones cotidianas, los estímulos, las incitaciones, las peticiones o las ayudas provienen las más de las veces de la madre. Ahora bien, eso puede implicar un proceso de identificación negativo para los chicos. Sucede como si los ejemplos femeninos o las peticiones femeninas, y particularmente maternas, no pudieran alcanzar su efecto pleno de socialización al lado de los chicos quienes, al mismo tiempo que intentan responder a las demandas parentales, tienen que construir su identidad masculina.

Como esos discursos serios que no pueden ser tomados al pie de la letra debido al contexto chusco o desfasado, las prácticas e incitaciones maternas pueden producir efectos negativos en los hijos: si la escritura es identificada como una actividad femenina, entonces se comprende que los chicos puedan resistirse e incluso construir su personalidad mediante la resistencia —más o menos marcada— a la escritura. Por más que los chicos sean "motivados", estimulados por sus madres, no se puede negar sin embargo que pueden "juzgar", por simple *deducción práctica*, que la escritura es algo de menor importancia para ellos. ¿Cómo no comprender que los hombres (jóvenes, luego adultos), incluso cuando viven dentro de la escritura en virtud de la cultura de su grupo social, pueden poner mala cara ante esas prácticas femeninas?

IMPREGNACIONES INDIRECTAS

Algunos aprendizajes no son ni suscitados ni se vuelven posibles en algunos contextos familiares debido al lugar que está reservado a los niños dentro de la jerarquía de las responsabilidades y de las competencias familiares o personales. De manera general, la representación de lo que es posible hacer (en el sentido de "competencia" y de "derecho") a la edad de 8 o 9 años, varía considerablemente según el círculo social y tiene consecuencias sobre las prácticas de los niños. Algunos niños no tienen derecho a contestar el teléfono o a telefonear. También se les puede juzgar demasiado jóvenes para ser capaces de escribir cartas (caso de Najib, familia no. 9), para tener ganas de escribir cuentos o poemas solos, para poder leer novelitas o revistas (caso de Faouzi,

familia no. 7), para poder consultar un diccionario o una pequeña enciclopedia solo (caso de Norbert, familia no. 14).

Entre el conjunto de esas modalidades de incorporación de una cultura de la escritura, las impregnaciones indirectas son sin duda alguna las más difíciles de aprehender, en la medida en que los entrevistados no pueden, como en el caso de las colaboraciones, por ejemplo, describirlas verbalmente. Se comprenden, así pues, únicamente por reconstrucción y por deducción de las situaciones familiares descritas y relatadas por los investigados. ¿Pero cuáles son esas impregnaciones indirectas de la escritura? Se trata en definitiva de todo lo que la escritura ha hecho posible, estructurado, contribuido a organizar, permitido hacer surgir, etc., y que provoca efectos de socialización generales que no pasan forzosamente por actos de escritura singulares a los cuales serían confrontados o con relación a los cuales serían integrados los niños, sino por estilos generales de comportamientos: estilo de habla, estilo y temas de discusión, estilo de razonamiento, estilo de organización, estilo de reacción frente a un acontecimiento, etc.

Jack Goody ha sugerido a menudo que la existencia de una cultura escrita podía tener consecuencias cognitivas en la relación con el lenguaje, incluso dentro de las prácticas "orales" de la lengua (Goody, 1994: 125-132). Pero se puede encontrar el mismo tipo de transferencia de disposiciones adquiridas en y por la escritura fuera del campo de las prácticas de escritura, en materia de racionalización de la organización de las actividades domésticas, de hábitos mentales en la preparación-planificación de las actividades, de relaciones reflexivas con el pasado, etc. Los niños que viven dentro de un universo familiar cuya coherencia o estilo debe mucho, sea a las prácticas de escritura efectivas de los adultos, sea a las disposiciones incorporadas por los adultos que son genealógica y sociológicamente vinculadas a prácticas de escritura, pueden "vivir" perfectamente e incorporar en definitiva una cultura escrita familiar única o principalmente en sus efectos cognitivos, conductuales y organizacionales. La cultura escrita se transmite entonces indirectamente, de manera casi subliminal, invisible e infra-reflexiva. Los niños inmersos en *culturas escritas* (universo de relaciones sociales tejidas por prácticas de escritura y/o hechas posibles por las prácticas de escritura) (Lahire, 1993a) pueden así lograr relaciones con el lenguaje, con el mundo y con el otro, en resumen, disposiciones mentales y conductuales fundamentalmente vinculadas a la escritura antes incluso de poner en práctica cualquier escritura.

Los momentos de reflexión metalingüística comunes en las conversaciones a propósito del sentido de las palabras que preparan o acompañan el uso del diccionario, las discusiones apasionadas sobre libros que dan a los que las escuchan

la clave y la evidencia de los modos hermenéuticos de lectura, las relaciones de las experiencias culturales vividas y de la cultura de las impresiones, la costumbre de un tiempo familiar planificado, regulado, de una forma de ascetismo familiar, etc., constituyen lo que se denomina comúnmente ambientes, climas o estilos de vida culturales.

CULTURAS FAMILIARES DE LA ESCRITURA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

En primer lugar, una constatación se impone: el azar en la elección de las familias según criterios socio-profesionales hace que cuando se clasifique a los alumnos por nivel de resultado en la evaluación nacional de CE2, se observe que las clasificaciones sociales iniciales están relativamente invertidas. En el primer grupo de desempeños (que van de 8,25 a 7,5), se encuentran dos niños de las clases populares, dos niños de las clases superiores y un niño de las clases medias. En el siguiente grupo de desempeños (de 7,35 a 6), se encuentra exactamente la misma composición que en el primer grupo. Finalmente, en el último grupo de desempeños (de 5,8 a 4,05), se encuentran tres niños de las clases medias, un niño de las clases superiores y un niño de las clases populares[4] (tabla 1).

Esa mezcla de las clasificaciones sociales, que pone de manifiesto claramente la autonomía relativa del orden escolar (concretamente, uno de los últimos en el orden socio-profesional es, aquí, primero en el orden escolar) es interesante en la medida en que permite ver hasta qué punto los contextos familiares de escritura y de lectura o, más precisamente, los modos de socialización familiares que ponen en juego la escritura no serían más pertinentes para comprender las situaciones escolares de los niños que los criterios estrictamente socio-profesionales (que no harían más que englobar estadísticamente situaciones diferentes desde el punto de vista de los usos sociales de la escritura). La mezcla pone en evidencia también el hecho de que los resultados escolares inmediatos, incluso idénticos, esconden diferencias familiares y escolares importantes: estrategias educativas (orientaciones socializadoras) y recursos familiares muy diferentes, estilos diferentes de éxito o de fracaso escolares que cobrarán un sentido en el curso de la escolaridad.

4 Ver en Anexo 1 los perfiles sociales de las familias de esos alumnos.

Tabla 1. Desempeño de los niños en la evaluación nacional de CE2

Nombre	Calificación	Círculo social
Romain	8,25	Popular
Albéric	8,15	Superior
Marlene	7,90	Medio
Amandine	7,60	Superior
Nadine	7,50	Popular
Pierre-Louis	7,35	Superior
Faouzi	7,30	Popular
Charline	6,70	Superior
Najib	6,40	Popular
Arnaud	6,00	Medio
Mélodie	5,80	Medio
Anne-Louise	5,55	Superior
Béatrice	4,20	Medio
Norbert	4,05	Medio
Ali	4,05	Popular

¿Qué es lo que, en los universos familiares socialmente diferenciados que se han considerado, permite explicar la situación escolar del niño? Parece que se pudiera descomponer el universo familiar en un cierto número de dimensiones que se combinan generalmente entre ellas de múltiples maneras para dar lugar a trayectorias escolares relativamente singulares. Ninguno de los recursos posibles entre sus diferentes rasgos de descripción de los universos familiares es suficiente en sí mismo para constituir un elemento determinante del éxito escolar del niño: por una parte, esos recursos o esos triunfos son más o menos fuertes; por otra, no tienen a menudo efectos más que conjugados.[5]

5 Ver en Anexo 2 las combinaciones de los rasgos pertinentes que caracterizan a las familias de esos alumnos.

VOLUMEN DE LOS CAPITALES ESCOLARES PARENTALES

La población investigada fue construida haciendo variar el volumen global y la estructura del capital poseído. Es evidente que, en un caso como éste, a saber, la comprensión de las situaciones escolares de los niños, es el capital cultural y, más específicamente aún el capital escolar, el tipo de capital más determinante para medir las cercanías sociales relativas con respecto al universo escolar.

Pierre Bourdieu hablaba de la "ley social que establece que el capital cultural va al capital cultural" (1982b, p. 20) y que se comprueba globalmente de manera estadística. Sociológicamente, eso significa que cuanto más los padres han tenido una larga trayectoria escolar, más están en condiciones de orientar sus comportamientos con relación a su hijo de manera armoniosa respecto a las exigencias del universo escolar. Habiendo sido escolarmente socializados, es decir, habiendo interiorizado saberes, hábitos, métodos de trabajo, disciplinas conductuales, reglas de vida, etc., escolares, tienen todas las oportunidades de ser compatibles con los métodos escolares y orientar "espontáneamente" sus acciones socializadoras de formas escolarmente productivas.

Sin embargo, esta relación establecida entre "capital escolar de los padres" y "nivel de desempeño escolar del niño" permanece de manera típica en el orden del razonamiento estadístico, ya que aparta dos características de los universos sociales en los cuales "existen" (el capital escolar/el universo familiar y la calificación en la evaluación nacional/el universo escolar). Ahora bien, a reserva de fijar los conceptos, nunca hay concretamente capitales escolares, sino portadores de capitales escolares (título + disposiciones escolares) colocados en situaciones sociales determinadas. Asimismo, es muy imprudente sin duda hablar de "ley social", y adoptar de esta manera el lenguaje de una parte de las ciencias de la disciplina, para evocar una relación estadísticamente atestiguada (i. e. que no impide las excepciones) e históricamente pertinente (i. e. susceptible de variaciones históricas).

El estudio permite poner en evidencia el hecho de que un capital escolar es distintamente productivo según el conjunto de los otros elementos del contexto familiar en el cual se encuentra inserto o a los cuales está asociado. No *funciona* de la misma manera según las condiciones en las cuales es colocado. El caso de las familias no. 8, no. 10 y no. 12 indica perfectamente la limitación de los efectos de los fuertes o muy fuertes capitales escolares parentales. En cambio, el de las familias no. 1, no. 5 y no. 7 dan el ejemplo de niños que alcanzan el éxito escolar en ausencia de muy fuertes capitales escolares. Además, las prácticas efectivas nunca se deducen completamente de la posesión de los capitales: se puede, por

ejemplo, tener un débil capital escolar y ser un gran lector (caso de autodidactas, de militantes, etc.); se puede, al contrario, poseer un fuerte capital escolar y leer muy poco (Singly, 1993).

GRADO DE ANTIGÜEDAD DEL CAPITAL ESCOLAR FAMILIAR Y GRADO DE INCORPORACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA AL UNIVERSO FAMILIAR

Según el grado de antigüedad del capital escolar familiar, los comportamientos educativos de los padres no tienen el mismo sentido y la modalidad de las relaciones de los padres y del niño con la escuela es susceptible de variaciones. En efecto, todo opone a los niños que tienen padres o abuelos casi analfabetos o con dificultades con la escritura y que entran en un universo ajeno al universo familiar a los niños cuyos padres, abuelos y a veces varias generaciones anteriores no solamente son o eran alfabetizados sino que también tuvieron largas trayectorias escolares.

Aquellos que descubren el universo escolar como un universo relativamente nuevo y ajeno dependen más por completo de la escuela para tener éxito, y cuando lo consiguen, triunfan *por la cultura escrita escolar* y no *por una cultura escrita familiar*, a veces totalmente inexistente. En todos los casos, las madres que se encargan de integrar la cultura escrita escolar al universo familiar se presentan como especies de *misioneras* o de *combatientes* militantes de una cultura escolar escrita. Cuando el universo no es, en efecto "por naturaleza letrado", es decir, antiguamente "letrado", los niños se resisten casi siempre a las exhortaciones parentales (familias no. 9, no. 14).[6] Es el destino de todos los niños desprovistos de un entorno familiar "letrado": concebir difícilmente la lectura como una actividad extraescolar, una actividad que no estaría asociada a un *trabajo*. Cuando los contactos con la escritura (escritura o lectura) son casi exclusivamente escolares para el niño (concretamente, los únicos libros en la casa pueden ser libros de texto: caso de la familia no. 9), es difícil, en efecto, para este último considerar la lectura de otro modo que no sea un *trabajo* escolar. A pesar de todos los esfuerzos que pueden hacer sus padres para "hacerlo amar", para "impulsarlo a querer" lo que ellos mismos no aman aún, el amor por las lecturas sigue siendo un poco forzado, un matrimonio por conveniencia más que un matrimonio por

6 Romain (familia no. 1) es así un buen ejemplo de pequeño lector con fuerte competencia en francés: es un chico procedente de círculo obrero, excelente en matemáticas (Singly, 1993).

amor (el niño prefiere, por ejemplo, tener otra cosa como regalo que libros: familias no. 5, no. 9, no. 14).

Algunos padres no conciben incluso la lectura más que como una actividad estrictamente escolar y no lúdica o vinculada a una "distracción" (cf. la familia no. 15 donde la madre de Ali piensa que la única lectura escolarmente productiva, la que permite cometer menos faltas de ortografía, no puede ser más que la lectura de manuales escolares en la medida en que la lectura-distracción no tiene lugar dentro del espacio familiar). En tal caso, las lecturas de revistas, historietas o libritos aparecen como actividades demasiado "divertidas" con relación al objetivo central perseguido que es el objetivo escolar.

Cuando los padres no tienen las prácticas de lectura y de escritura que podrían jugar el papel de ejemplos para el niño, la única solución para ellos consiste pues en concentrar su atención y su energía educativa en las prácticas escolares. Al no poder contar 1) con la herencia de costumbres familiares en materia de cultura escrita, ya que a veces no hay nada que transmitir en la materia, y 2) con transferencias o transposiciones de las prácticas familiares hacia el universo escolar, trabajan así pues directamente las prácticas del universo escolar en una especie de *acumulación primitiva del capital escolar*. Según la situación familiar, los resultados pueden ser excelentes (familia no. 1), buenos (familias no. 5 y no. 7), medianos (familia no. 9) o muy bajos (familia no. 15).

Cuando la energía educativa familiar se concentra en las prácticas escolares, los comportamientos educativos nunca son comportamientos de capitalistas seguros de sí mismos, sino comportamientos de constructores que erigen lo que no tienen. Para los que están en constitución de capital escolar y obtienen buenos resultados, ya no hay incluso sentido de los límites y de la interrupción del trabajo de acumulación, porque nunca saben en qué medida el hecho de detenerse, de aflojar la tensión y la atención, podría ser fatal para la trayectoria escolar. Los niños con éxito escolar que evolucionan dentro de ese género de configuración familiar son también inevitablemente, según la expresión de Richard Hoggart, "los más puros productos del sistema escolar" (familia no. 1, no. 5 y no. 7), ya que dependen absolutamente de éste para triunfar, más que cualquier otro niño cuya cultura familiar escrita, debido a su antigüedad, rebase con mucho la cultura escrita escolar.

Si la cultura escrita escolar ha penetrado el universo familiar prematuramente, el éxito escolar se vuelve incluso una condición importante del equilibrio de la economía afectiva personal y familiar. Así, notamos entre las madres de Romain (familia no. 1) o de Nadine (familia no. 5) una especie de identificación con la escuela que las lleva, por una parte, a importar la escuela a la casa (gusto

por la lectura de libros, ayuda en las tareas, ejercicios escolares suplementarios, tareas en vacaciones, costumbres correctoras en materia de lenguaje, etc.) y por otra, a investir la escuela misma (tratar al profesor como un miembro de la familia [el padre de Romain, familia no. 1, pesca durante los fines de semana y regala con regularidad, por conducto de su mujer, pescados al maestro], dialogar muy a menudo con él al terminar las clases, proponer su ayuda durante las convivencias escolares, las fiestas escolares, etc.).

Así pues, en oposición con esas familias concentradas en las prácticas escolares y que no conciben las prácticas de lectura y de escritura de sus hijos más que en el marco escolar, es necesario evocar a las familias escolarizadas en el nivel secundario o en estudios superiores desde hace varias generaciones, que han incorporado totalmente la cultura escolar, que se la han apropiado a su manera y pueden así permitirse vivir una relación más sosegada con el universo escolar elemental (familias no. 2, no. 4, no. 6 y no. 8). Familias donde las lecturas parentales son diversas y variadas (desde periódicos hasta libros, pasando por las revistas y las historietas), donde las lecturas más legítimas han sido seleccionadas y otras rechazadas, donde los padres platican a propósito de sus libros y participan a veces en convivencias librescas (bibliotecas ambulantes, clubes de lectura) y donde, finalmente, la lectura rebasa con creces el marco escolar para integrarse a los momentos más ordinarios de la vida familiar y se convierte en un valor familiar fundamental, en una opción cultural central. Esas mismas familias enseñan a sus hijos prácticas de escritura frecuentes, de las más pragmáticas a las más formales, de las más utilitarias a las más estéticas. Una madre (familia no. 2) dice sentirse incluso más cómoda con la escritura que con la oralidad para expresar sus ideas, invirtiendo así el orden común de las facilidades experimentadas en la oralidad y en la escritura.[7] Para los niños que viven dentro de tales universos familiares, la escritura y la lectura son realidades familiares antes de ser conocidas como realidades escolares. Pueden haber interiorizado el deseo de comunicarse por escrito, tomando la iniciativa de escribir en el momento en que otros escriben su primera carta en la escuela (familia no. 9), escriben cuentos o poemas, usan itinerarios durante las vacaciones de verano, etc. Algunas veces han interiorizado también el placer de recibir libros como regalo, consultar diccionarios o enciclopedias, etc. (familia no. 2).

7 Por el contrario, a los padres de Norbert (familia no. 14) no les gusta en absoluto escribir textos y cuya pronunciación de algunas palabras y errores de sintaxis son muestra de una débil interiorización de las normas lingüísticas propias de la cultura escrita.

Padre y madre se convierten entonces, al mismo tiempo, en intermediarios y modelos de identificación en materia de cultura escrita. Todo lo que fundamenta el universo escolar es ya con mucho incorporado al universo familiar bajo formas de costumbres de vida, gustos, estilos de conversación, relaciones con el lenguaje (el control y la vigilancia ortográfica son integrados en las prácticas de la correspondencia, la reflexión metalingüística acerca del vocabulario se manifiesta no solamente durante los momentos de lectura sino también en el transcurso de las conversaciones ordinarias, etc.), opciones culturales, ascetismo y rigor.

INCITACIONES A LAS PRÁCTICAS DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA

Los adultos pueden leer y escribir sin tener necesariamente las condiciones, el tiempo, la costumbre, etc., para intentar transmitir saberes y saber-hacer en la materia. Así pues, se observan grados más o menos elevados de energía educativa en materia de prácticas de escritura y de lectura, *densidades* más o menos fuertes en el trabajo educativo.

Las incitaciones a la lectura y a la escritura pueden ser múltiples: iniciación precoz a la lectura y a la escritura (incluso a veces con la compra de métodos de lectura: la madre de Albéric, familia no. 2); impresos transmitidos para prolongar las discusiones familiares, temas escolares o visitas culturales (familia no. 5 y no. 6); suscripción temprana a diferentes revistas infantiles que crea la necesidad muy pronto en el niño (algunos padres describen la espera de las revistas a fin de mes como uno de los momentos de exaltación); libros o revistas regalados en diferentes momentos importantes de la vida del niño (pérdida de un diente, cumpleaños, fiesta, buena calificación, Navidad, etc.); visitas frecuentes a la biblioteca municipal para acostumbrar al niño al lugar y al universo de la cultura impresa; establecimiento temprano de una biblioteca infantil personal; lecturas de cuentos en la noche o en diferentes horas del día; remisiones frecuentes al diccionario; integración progresiva en los intercambios epistolares (de la firma a la escritura completa de cartas o de tarjetas postales); invitación a la realización de borradores para controlar o hacer controlar sus errores eventuales; regalo de agendas de direcciones y de números telefónicos o de agendas que incitan a la escritura; invitación a la escritura de textos pequeños, al uso de itinerarios durante las vacaciones, a la escritura de recados o a la toma de mensajes telefónicos, etc.

Según la intensidad y la regularidad de esas incitaciones, los niños son sometidos a modelos de socialización de la escritura más o menos severos. Algunos padres no flaquean en su "combate", en su lucha cotidiana por la aculturación de sus hijos (familias no. 1, no. 2, no. 4, no. 5 y no. 6); otros confiesan su abandono de algunas peticiones o su baja vigilancia (suspensión de las exhortaciones a escribir textos, de las visitas a la biblioteca, de las preguntas realizadas sobre algunas palabras difíciles o sobre las lecturas, etc.: familias no. 4, no. 12) o describen redes menos estrechas de incitaciones (familias no. 8, no. 10, no. 12); otros, por último, no están en condiciones favorables o no tienen las competencias necesarias para incitar a los niños de otro modo que con llamadas de atención (familias no. 6, no. 9, no. 14 y no. 15).

La inversión educativa en círculos burgueses parece próxima algunas veces a las sobreinversiones escolares y culturales de los círculos intermediarios, incluso si todo el trabajo educativo realizado puede ser, no obstante, denegado como tal (se subrayan entonces los aspectos lúdicos o afectivos de los momentos pasados en conjunto). Sin embargo, el trabajo educativo objetivamente realizado muestra con claridad que la "herencia del capital cultural" no se produce nunca "naturalmente", incluso en las familias mejor provistas. Es sorprendente constatar cuánto la transmisión de ese capital obedece a un trabajo incesante, cotidiano, de largo aliento y a veces doloroso tanto para los niños como para sus padres. Por ejemplo, Pierre-Louis (familia no. 6) "protesta" cuando su madre le dice que vaya a consultar el diccionario y su madre nos dice que incluso si no lo logra del todo, "es así como se aprende". Ella misma habla de "combate" cotidiano a propósito de la repetición de los ejercicios los fines de semana y que no siempre fascinan a los niños. Se podrían evocar además las incitaciones a la escritura de cartas o los llamados a la lectura cuando los niños, sobre todo los chicos, preferirían, por ejemplo, jugar fútbol. Puede incluso preguntarse si la actitud diletante descrita a veces en sociología de la educación o de la cultura no es una ilusión óptica, el sociólogo que comparte en tal caso la ilusión que los actores quieren dar, pero también y sobre todo darse a sí mismos. En realidad, basta objetivar, es decir, describir con precisión y sistematicidad algunas situaciones cotidianas, para hacer aparecer el trabajo educativo oculto, incluso la disciplina educativa subterránea, necesarias para tener niños muy competitivos escolarmente.[8]

8 Estos hechos se confirman con los estudios realizados por Roger Establet (1987, pp. 200-232).

Para dar cuenta del fracaso escolar, que es esencialmente el caso de los niños de círculos populares, los sociólogos de la educación han hablado a menudo de la "distancia cultural" que aleja al niño de la escuela. Los niños con fracaso proceden de círculos poco dotados culturalmente y su ambiente familiar casi no los ayuda a comprender las demandas escolares o a responder a las exigencias de la institución escolar. Para usar una metáfora económica, se puede decir que los "productos" engendrados en el marco del "mercado familiar" (las múltiples disposiciones y competencias que el niño ha adquirido durante su socialización familiar) ya no tienen ningún valor una vez colocados en el "mercado escolar". El niño entra pues en el "mercado escolar" con "productos" de los cuales se entera, bastante rápido, a costa suya, de su muy poco "valor". Se encuentra así un poco solo para enfrentar las exigencias de ese nuevo universo; muy poco o nada de su socialización familiar anterior lo ha preparado para hacer frente a las demandas escolares. Esta es la *primera soledad* vivida por el niño. Por el contrario, cualquiera que sea su situación escolar, es decir, incluso cuando ésta es particularmente difícil, el niño siempre aprende cosas en la escuela. Ahora bien, ¿qué hace el niño con esta "experiencia escolar" cuando regresa a su universo familiar? ¿Qué sentido le da a estos "productos escolares"? En realidad, sucede que, para algunos niños, los "productos escolares" ya no tienen ningún "valor" en cuanto circulan en el "mercado familiar": esta es la *segunda soledad* que viven los niños con fracaso escolar; y es esta "soledad" que llega a tumbar una parte de las familias populares (Lahire, 1995a). Dando sentido y valor a lo que se vive en la escuela, los padres más desprovistos culturalmente, y que están en la incapacidad objetiva de ayudar escolarmente a sus hijos, pueden no obstante sostener de manera simbólica el esfuerzo de sus hijos que tratan de encontrar mental y culturalmente un lugar en la construcción de los saberes escolares.

En efecto, algunas familias escasamente dotadas de capital escolar o que no lo poseen en absoluto (caso de padres analfabetas) pueden, por la organización de roles domésticos, hacer un *lugar efectivo* al "alumno" o al "niño letrado" dentro de la configuración familiar. Así, cuando los padres analfabetas o en dificultad con la escritura piden de manera gradual a sus hijos escolarizados ayudarles a leer el correo y a explicarles el contenido, a llenar contratos, a escribir recados para la escuela, a buscar números telefónicos en el directorio o a ocuparse de los estudios de los hermanos y hermanas, se puede decir que crean una función familiar importante ocupada por el niño, que gana con eso en reconocimiento (y en legitimidad)

> familiar. Algunas configuraciones familiares conceden así importancia social y simbólica, en el seno mismo de la estructura de coexistencia, a los que saben leer y escribir (del "niño letrado"). Cuando se está despojado de todos los medios de ayuda directa, esas modos de legitimación familiar juegan un papel central en la posibilidad de una "buena escolaridad" (Lahire, 1995a).

La ausencia de ejemplos parentales combinada con los escasos capitales escolares y con una endeble creencia en el valor de las prácticas escolares puede conducir a incitaciones negativas objetivas (no queridas, no deseadas, no intencionales). Así, se observa la herencia de las actitudes y disposiciones parentales negativas con respecto a la lectura y a la escritura en la familia no. 14. De manera opuesta a algunos padres que no les gusta ni leer ni escribir pero que incitan, "impulsan" a sus hijos a practicar, los padres de Norbert no tienen ni las disposiciones (más formados en la perspectiva de hacer fructificar el capital económico: se dicen espontáneamente "manuales" más bien que "intelectuales" y critican implícitamente el carácter efímero de las producciones culturales en comparación con las realizaciones económicas) ni el tiempo necesario para este tipo de energía educativa misionera.

Las densidades educativas más fuertes, que suponen una presencia constante y se realizan lo más a menudo cuando las madres han "elegido" no trabajar para consagrarse a la educación de sus hijos (familias no. 1, no. 2, no. 6), llevan a veces hacia una especie de control muy riguroso del programa implícito y/o explícito de socialización: apartar intencionalmente de la televisión y del video o controlar muy estrictamente las emisiones vistas, limitar la propensión de los niños a no leer más que historietas, control (tanto estilístico como temático) de la elección de libros leídos por los niños, etc.

GRADO DE ASCETISMO ESCOLAR

El ascetismo específico en el universo escolar requiere, del lado familiar, regularidad y sistematicidad relativa de los seguimientos escolares, de las revisiones, de los controles. Cuando, durante los periodos vacacionales, los niños son sometidos de manera cotidiana a un programa de ejercicios escolares (familias no. 1, no. 2, no. 3, no. 8 y no. 13); cuando lo que fue visto y/o mal comprendido durante la semana escolar transcurrida es revisado durante el fin de semana (familias no. 3, no. 5 y no. 6); cuando la costumbre de adminis-

trar su trabajo de manera racional (por ejemplo, terminar sus tareas el martes y el viernes en la noche de manera que pueda dedicar el miércoles o el fin de semana a la revisión de cosas que fueron hechas en la semana y a preparar el próximo control: familias no. 1 y no. 5) ha sido aceptada; cuando, cada noche, las tareas son realizadas y controladas; cuando los tiempos muertos (tiempo transcurrido en el coche, en un tren, etc.) son ocupados en juegos escolares que permiten transmitir saberes de manera aún más eficaz que en situación formal (conjugaciones, tablas de sumar y multiplicar, etc.: familias no. 6 y no. 8), entonces los niños están preparados para el necesario ascetismo escolar. Pero sería inexacto imaginar que el ascetismo está hecho únicamente de dolores, de sufrimientos y de sacrificios: cuando el entrenamiento ha sido temprano y continuo, puede realizarse con la complicidad (el placer) de los niños (cf. por ejemplo, Marlène, familia no. 3, que hace sus libros de vacaciones con placer o Albéric, familia no. 2, que ha recurrido al diccionario y a las enciclopedias con gusto).

Las familias caracterizadas por un alto o muy alto grado de ascetismo escolar no son forzosamente las familias populares en ascenso escolar o pertenecientes a las clases medias, incluso si es en esas familias que son señaladas, y a veces criticadas (es el caso del profesor de Marlène, familia no. 3), las formas más visibles, nerviosas y ansiosas, del ascetismo. Se oponen en todos los casos a las familias cuyas competencias o disposiciones familiares, condiciones de vida o estilo de vida conducen a controles menos rigurosos, más distendidos (familias no. 4, no. 7, no. 9, no. 10, no. 11, no. 12, no. 14 y no. 15). Sin volver totalmente imposible el éxito escolar (familia no. 4), la ausencia de ascetismo escolar ejercido dentro de la familia concierne esencialmente a las familias donde los niños son menos competitivos escolarmente.

Otras herencias positivas (recursos) o negativas (dificultades)[9]

Todo lo que se transmite o se construye familiarmente no es únicamente de orden "cultural" (si se considera como elementos de la transmisión cultural el conjunto de los códigos culturales —eruditos o populares— que permiten descifrar productos o situaciones culturales), sino que condiciona muy

9 Es evidente que las herencias nunca son consideradas aquí "positivas" o "negativas" en sí, sino en relación con el universo escolar.

a menudo las transmisiones intergeneracionales como la apropiación de los saberes escolares. Disposiciones morales, relaciones con el futuro, con la organización, con el esfuerzo, con la autoridad, etc., son transmitidas de padres a hijos en la intimidad de la vida doméstica, y determinan la actitud de los hijos frente a las reglas de vida, al ascetismo y a los saberes escolares. Los niños también pueden construirse algunas disposiciones sociales (conductuales y mentales) dado el lugar que ocupan en la configuración de las relaciones de interdependencia familiares, sin que los padres lo hayan querido, pretendido, deseado.

Por ejemplo, puede tratarse de la transmisión de la confianza para tomar la palabra, de aplomo: dada la relación con la cultura que mantienen sus padres (ingeniero y profesor *agregé**), militantes políticos además, Amandine (familia no. 4) adquiere una seguridad en sí misma que le permite tomar la palabra en clase con la impresión de tener la razón. De manera diferente, Romain (familia no. 1) interioriza una relación planificadora con el tiempo cuando su madre le hace no solamente recitar sus lecciones del día, sino también un poco las lecciones anteriores cada noche, con objeto de prepararlo para los próximos controles escolares (la madre que parte del principio de que es imposible revisar todo de un jalón y que acostumbra así pues a su hijo a mantener una relación previsora con el tiempo). Este es el mismo tipo de disposición, pero asociada a la ansiedad, que la madre de Marlène (familia no. 3) transmite a su hija. Ella y su marido están en ascenso social y han tenido que movilizar su ascetismo para pasar varias oposiciones profesionales o para obtener un diploma universitario mientras trabajaban. Las disposiciones que ponen en práctica en la vida doméstica son racionales, calculadoras y planificadoras y la madre se declara "quisquillosa", "perfeccionista" y "angustiada". Su hija es escolarmente calificada como "inquieta", "muy meticulosa" y, como sus padres que tienden hacia el éxito escolar para "escalar" en la jerarquía profesional, tiene el ojo clavado en sus resultados escolares, manteniendo una relación ansiosa con el futuro. Por el contrario, la madre de Anne-Louise, que es una débil usuaria de libros gestores-domésticos, que se deja rebasar por el desorden en los papeles administrativos o dentro de su departamento y califica su estilo de vida hablando de "bohemia", es atrapada y superada por su trabajo y no siempre puede consagrar mucho de su tiempo a su hija que es descrita escolarmente como una alumna "hipersensible al ambiente afectivo" y "en demanda de afecto" con respecto a los adultos.

* Catedrático de instituto o de universidad por oposición. N. de la T.

A veces el éxito escolar de los niños depende casi por completo de esos recursos no culturales, no escolares. Así, Faouzi (familia no. 7) basa su éxito escolar en recursos culturales familiares: en su familia, no hay una cultura libresca o de lo impreso desarrollada, tampoco costumbres culturales en torno a los actos de lectura y de escritura ni actividades culturales legítimas escolarmente productivas a más o menos largo plazo. Eso no significa que Faouzi no disponga de ningún recurso, sino que estos consisten esencialmente en buscar dentro del clima moral familiar y en la seriedad con la cual la escuela es familiarmente considerada. Al no poder transmitirle una cultura familiar de la escritura compatible con la cultura escolar escrita, lo que la familia *hace* con Faouzi es volverlo escolarmente interesado, serio, atento, cortés, trabajador, tranquilo, disciplinado, es decir lo vuelve *escolarizable*. Es también con recursos principalmente morales ("saber comportarse", "ser justo") y la ayuda mutua de sus hermanos que Najib (familia no. 9) consigue permanecer como un alumno medio en un universo familiar que no le permite vivir una amplia cultura escrita.

A veces también las dificultades escolares están vinculadas a interferencias de transmisiones culturales perfectamente reales. Cuando todo parece tener que conducir al éxito escolar, algunos elementos del contexto familiar vienen a modificar los efectos anticipados, pretendidos, esperados. Es el caso de Arnaud (familia no. 10) que tiene numerosos triunfos en su haber (padre: director de escuela, madre: directora de una guardería infantil), pero que tiene algunas dificultades escolares vinculadas a la relación que mantiene con los ejercicios escolares. En virtud de su lugar de "benjamín", porque sus padres lo dejan imponerse en las conversaciones (cortarlas, burlarse de ellos, etc.), Arnaud aparece como un alumno caprichoso, teatrero, bastante desagradable con sus compañeros, que siempre quiere mandar y que no tiene un sentimiento de humildad frente a los ejercicios escolares: en cuanto fracasa, parece sentirse por completo cuestionado y quiere que se ocupen de él inmediatamente. Estas disposiciones casi no lo inclinan particularmente al esfuerzo continuo luego de un fracaso. Por último, todavía más sorprendente es la situación de Béatrice (familia no. 13), cuyas incitaciones parentales en materia de escritura y de lectura, los ejemplos parentales y el grado de ascetismo escolar presagiaría el éxito escolar, pero que, por razones sin duda de doble contexto familiar difícilmente vivido, es aterrorizada en situación de control, carece de concentración y se revela a menudo poco "conectada" con la situación escolar, a pesar de las capacidades que ella sabe poner en práctica en situación escolar más común.

CONCLUSIÓN

La presencia objetiva de un capital cultural familiar no tiene sentido más que si ese capital cultural es colocado en condiciones que hacen posible su "transmisión". Ahora bien, se sabe que éste no siempre es el caso (Lahire, 1995a). Las personas que tienen las disposiciones culturales susceptibles de ayudar al niño y, más generalmente, socializarlo en un sentido escolarmente armonioso, no siempre tienen el tiempo o las oportunidades de producir en realidad efectos de socialización. No siempre alcanzan a construir los dispositivos familiares que permitirían "transmitir" algunos de sus saberes o algunas de sus disposiciones escolarmente productivas, de manera regular, continua, sistemática. Es sobre todo por esta razón que con capital cultural equivalente, dos contextos familiares pueden producir situaciones escolares muy diferentes en la medida en que el rendimiento escolar de esos capitales culturales depende mucho de las configuraciones familiares en las que están insertos. Se puede decir, transformando una fórmula célebre de Marx, que la "herencia cultural" no siempre consigue encontrar las condiciones adecuadas para heredar al heredero.

Por estas razones, no se puede más que desconfiar con respecto a las concepciones sociológicas que se podrían calificar de "ambientalistas", y que abordan los efectos de un "círculo" ("familiar" o "social") de una manera muy abstracta. No basta, para el niño, estar colmado o rodeado de objetos culturales o de personas con disposiciones culturales determinadas para alcanzar a construir competencias culturales. Si no se quiere hacer de la constitución de las estructuras mentales un proceso milagroso cuyas modalidades concretas nunca son comprendidas, y si se considera que a la sociología, y no solamente a la psicología, le concierne el análisis de los procesos de construcción de esquemas mentales y conductuales, entonces es necesario dotarse de los instrumentos conceptuales y metodológicos adecuados para avanzar en ese terreno (Lahire, 1998a).

Estas reflexiones van en el sentido de un desarrollo de los trabajos sociológicos que tienen por objeto la cultura en acción (la cultura en práctica, en transmisión, en construcción, etc.) tanto como la cultura objetivada en las obras (libros, objetos culturales, etc.) e institucionalizada en el diploma. Si existe una vida y una lógica propia de los valores o de las legitimidades concedidos a las prácticas y objetos culturales, no se puede nunca deducir de los objetos culturales poseídos o de los certificados de aptitud o de legitimidad cultural que constituyen los diplomas en cualquier género, una serie de disposiciones culturales, de relaciones con la cultura, etc.

Los trabajos sociológicos contemporáneos hablan con frecuencia de "disposiciones" y de "estructuras cognitivas" o "mentales". Pero los sociólogos se contentan muy a menudo con presuponer la existencia de esas disposiciones (estructuras mentales, cognitivas, procedimientos interpretativos, categorías de percepción, etc., según la corriente teórica) sin dedicarse precisamente como programa de investigación al estudio de su construcción, de su reinversión y reactualización posibles (pero no forzosamente sistemáticas) en los nuevos contextos sociales. Así, Pierre Bourdieu (1980) quien, luego de Peter Berger y Thomas Luckmann (1986), habla de la "interiorización de la exterioridad" (o de "la incorporación de las estructuras objetivas") y de "la exteriorización de la interioridad", en realidad nunca ha dado forma (mediante la descripción y el análisis) a esa dialéctica que juega más un papel retórico en la economía conceptual de su teoría social, y en oposición a otras teorías, que un verdadero papel teórico que pretenda construir objetos científicos específicos.

Si no se quiere hacer de la constitución de las estructuras mentales un proceso milagroso cuyas modalidades concretas nunca son comprendidas, y si se considera que a la sociología, y no solamente a la psicología, le concierne el análisis de los procesos de construcción de esquemas cognitivos o conductuales, es necesario dotarse de instrumentos conceptuales adecuados para avanzar en ese terreno (A. V. Cicourel, 1989; Lahire, 1999c). Una parte del futuro de la sociología de la educación —no encerrada en los límites de la institución escolar— me parece tener que disputarse en la capacidad para señalar ese desafío teórico y empírico.

ANEXO 1: LISTA DE LOS ENTREVISTADOS Y SUS PERFILES

Los quince niños referidos por la investigación estaban escolarizados en cinco primarias de Lyon (cuatro del sector público, una del sector privado), caracterizadas de manera global por públicos socialmente diferenciados. La elección de las familias investigadas fue pensada a partir del volumen global del capital poseído y de la estructura del capital poseído (parte relativa del capital cultural con relación al capital económico) y se intentó apartar los casos de parejas particularmente heterógamas (ej.: padre: obrero y madre: maestra).

Tabla de características familiares[10]

	Profesión del padre	Escolaridad del padre	Profesión de la madre	Escolaridad de la madre	Número de hijos
Familia no. 1	Obrero	Nivel CAP*	Niñera	Diploma de estudios primarios	1
Familia no. 2	Profesor *agregé* de letras clásicas, alcalde de un distrito	*Agrégation**	Sin profesión, presidenta de una asociación de ayuda a discapacitados mentales	Licenciatura en economía y diploma en ciencias políticas	4
Familia no. 3	Analista programador	DUT* de gestión de empresas y de administraciones + DUT de informática	Empleada en subsidios familiares	Maestría en administración económica y social (AES)	1

10 Las familias están clasificadas por orden decreciente del desempeño escolar de los niños en la evaluación nacional de CE2.

* Certificado de Aptitud Profesional. Diploma técnico que se obtiene al finalizar dos años de formación profesional. N. de la T.

* La *agrégation* es en Francia un título prestigioso para profesores de enseñanza secundaria y superior. Los que aprueban estas oposiciones muy selectivas se convierten en profesores titulares, con lo que reciben un sueldo más alto y unos horarios de trabajo más reducidos. N. de la T.

* Diploma Universitario de Tecnología. Diploma técnico universitario obtenido tras dos años de estudios. N. de la T.

	Profesión del padre	Escolaridad del padre	Profesión de la madre	Escolaridad de la madre	Número de hijos
Familia no. 4	Ingeniero	Diploma de ingeniero (bac + 5)*	Profesora *agregé* de letras clásicas	*Agrégation*	3
Familia no. 5	Chofer repartidor	Nivel 1	Ayudante técnico sanitario	Diploma de estudios primarios + estudios de ayudante técnico sanitario	2
Familia no. 6	Médico anestesista	Doctorado	Médico oftalmólogo	Doctorado	6
Familia no. 7	Yesero-pintor	Nivel CM2*	Sin profesión	Algunos años de escuela primaria	4
Familia no. 8	PDG* de una agencia de promoción publicitaria	Diploma de escuela de comercio	Sin profesión	Diploma de agregado de prensa (bac + 3)	3
Familia no. 9	Impermeabilizador, jefe de obras	CAP	Sin profesión	Escolarizada en Argelia hasta los 12 años de edad	3
Familia no. 10	Director de escuela primaria	Diploma de Escuela Normal	Directora de una guardería infantil municipal	Diploma de enfermera	4
Familia no. 11	Contador	DUT de finanzas-contabilidad	Sin profesión	Estudiante en Deust* de información y documentación, así como en DEUG* de letras modernas	3

* Titular de bachillerato (*baccalauréat*: examen y/o título de enseñanza secundaria que permite el acceso a estudios superiores) y cinco años de estudios superiores. N. de la T.

* Curso medio 2, equivalente al quinto año de primaria. N. de la T.

* Presidente Director General. N. de la T.

* Diploma de estudios universitarios científicos y técnicos, que se obtiene tras cursar dos años de estudios técnicos universitarios. N. de la T.

* Diploma de estudios universitarios generales. N. de la T.

	Profesión del padre	Escolaridad del padre	Profesión de la madre	Escolaridad de la madre	Número de hijos
Familia no. 12	PDG de una sociedad de aislamiento térmico	Diploma de ingeniero (bac + 5)	Responsable comercial	Diploma de escuela de comercio	3
Familia no. 13	Zapatero desempleado	CAP de podo-ortopeda	Profesora de alpinismo y contadora	Diploma de ciencias políticas + BTS de contabilidad; en licenciatura de lenguas extranjeras aplicadas	1
Familia no. 14	Charcutero	CAP de cocinero	Charcutero	Certificado de estudios	2
Familia no. 15	Camionero	Nivel 3º	Sin profesión	Nivel 5º	5

ANEXO 2: COMBINACIONES

Para leer de manera condensada la forma en la que cada contexto familiar se caracteriza en función de los diferentes rasgos que apunto aquí como pertinentes, presento enseguida las diferentes combinaciones de las cuales cada universo familiar sigue siendo el producto relativamente singular. La presentación simplificada de los quince universos familiares tiene como virtud hacer aparecer las semejanzas y las diferencias así como la variedad de las combinaciones posibles con desempeños escolares a veces muy próximos.

Romain: 8,25/10	**Albéric: 8,15/10**
Padre: Obrero *Madre*: Niñera a domicilio *Abuelos paternos y maternos*: Círculos populares	*Padre*: Profesor *agregé* de letras clásicas, alcalde de distrito *Madre*: Sin profesión *Abuelos paternos y maternos*: Burguesía del saber y de la cultura
Pequeños capitales escolares parentales + Pocos ejemplos parentales en materia de lectura o escritura + Muy fuerte densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura (madre: "educadora" de tiempo completo) + Muy alto grado de ascetismo escolar (éxito escolar = condición importante de la economía afectiva entre madre e hijo) + Transmisión de una relación previsora con el tiempo	Muy fuertes capitales escolares parentales + Numerosos ejemplos parentales en materia de lectura y escritura + Muy fuerte densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura (madre "educadora" de tiempo completo) + Muy alto grado de ascetismo escolar + Vida doméstica muy racional

Marlène: 7,9/10 *Padre*: Analista programador *Madre*: Empleada en subsidios familiares *Abuelos paternos y maternos*: Círculos populares Volumen medio de los capitales escolares parentales + Numerosos ejemplos parentales en materia de lectura y escritura + Fuerte densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura + Muy alto grado de ascetismo escolar (y, más generalmente, vida doméstica ascética) + Transmisión de una relación ansiosa y nerviosa con el futuro (padres en ascenso social)	**Amandine: 7,6/10** *Padre*: Ingeniero *Madre*: Profesora *agregé* de letras clásicas *Abuelos paternos y maternos*: Burguesía Muy fuertes capitales escolares parentales + Numerosos ejemplos parentales en materia de lectura (menos numerosos del lado de la escritura) + Fuerte densidad del trabajo educativo (sobre todo en materia de lectura) + Grado intermediario de ascetismo escolar (seguimiento escolar solicitado sin más) + Transmisión de una gran seguridad para la toma de la palabra en público
Nadine: 7,5/10 *Padre*: Chofer repartidor *Madre*: Ayudante técnico sanitario *Abuelos paternos y maternos*: Círculos populares Pequeños capitales escolares parentales + Ejemplos parentales contradictorios en materia de lectura y escritura (padre < madre) + Muy fuerte densidad del trabajo educativo (pero sobre todo en materia de lectura) + Muy alto grado de ascetismo escolar + Transmisión de disposiciones racionales	**Pierre-Louis: 7,35/10** *Padre*: Médico anestesista *Madre*: Médico oftalmólogo *Abuelos paternos y maternos*: Burguesía Muy fuertes capitales escolares parentales + Numerosos ejemplos parentales en materia de lectura y escritura + Muy fuerte densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura (madre "educadora" de tiempo completo que, sin embargo, ha retomado una actividad profesional desde hace algunos meses + intención de control del programa de socialización familiar y profunda connivencia cultural y educativa parental que garantiza una fuerte homogamia social y cultural) + Muy alto grado de ascetismo escolar

Faouzi: 7,3/10 *Padre*: Yesero-pintor *Madre*: Sin profesión (no lee ni escribe francés) *Abuelos paternos y maternos*: Círculos populares (analfabetas) Muy pequeños capitales escolares parentales + Muy pocos ejemplos parentales en materia de lectura y escritura + Baja densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura + Grado intermediario de ascetismo escolar (seguimiento escolar solicitado sin más) + Construcción de disposiciones para ser escolarmente interesado, serio, atento, cortés, trabajador, tranquilo, disciplinado.	**Charline: 6,7/10** *Padre*: PDG de una agencia de promoción publicitaria *Madre*: Sin profesión *Abuelos paternos y maternos*: Clases medias Fuertes capitales escolares parentales + Numerosos ejemplos parentales en materia de lectura y escritura + Fuerte densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura + Alto grado de ascetismo escolar
Najib: 6,4/10 *Padre*: Impermeabilizador, responsable de talleres *Madre*: Sin profesión (no lee ni escribe francés) *Abuelos paternos y maternos*: Círculos populares (analfabetas del lado paterno y alfabetizados del lado materno) Pequeños capitales escolares parentales + Muy pocos ejemplos parentales en materia de lectura y escritura + Baja densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura + Grado intermediario de ascetismo escolar (seguimiento escolar interrumpido) + Construcción de disposiciones para ser escolarmente interesado, serio, atento, cortés, trabajador, tranquilo, disciplinado + ayuda mutua escolar entre hermanos y hermanas	**Arnaud: 6/10** *Padre*: Director de escuela primaria *Madre*: Directora de una guardería infantil municipal *Abuelos paternos y maternos*: Clases medias del lado paterno y burguesa del lado materno Volumen medio de los capitales escolares parentales + Ejemplos parentales limitados en materia de lectura y escritura + Baja densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura + Bajo grado de ascetismo escolar + Relaciones de los padres con el niño (benjamín) que lo llevan a comportamientos escolares negativos (calificado como caprichoso)

Mélodie: 5,8/10 *Padre*: Contador *Madre*: Estudiante de información y documentación (Deust) así como de DEUG de letras modernas *Abuelos paternos y maternos*: Círculos populares del lado paterno y burguesía del lado materno. Volumen medio de los capitales escolares parentales + Ejemplos parentales contradictorios en materia de lectura y de escritura (padre < madre) + Fuerte densidad del trabajo educativo esencialmente en materia de lectura + Bajo grado de ascetismo escolar + Marido e hija dominados por la madre en los intercambios verbales = hija anulada, tímida	**Anne-Louise: 5,55/10** *Padre*: PDG de una sociedad de aislamiento térmico *Madre*: Responsable comercial *Abuelos paternos y maternos*: Burguesía del lado paterno y campesina acomodada del lado materno Fuertes capitales escolares parentales + Ejemplos parentales en materia de lectura (padre < madre) y de escritura (padre > madre) + Baja densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura + Bajo grado de ascetismo escolar + Hedonismo doméstico + "desorganización" de la madre rebasada por los sucesos y los quehaceres = alumno "hipersensible al ambiente afectivo" y "en demanda de afecto"
Béatrice: 4,2/10 *Padre*: Zapatero desempleado (separado de su mujer) *Madre*: Profesora de alpinismo y contadora *Abuelos paternos y maternos*: Círculos populares del lado paterno y burguesía del lado materno Volumen medio de capital escolar materno + Pequeño capital escolar paterno + Numerosos ejemplos parentales en materia de lectura y escritura + Fuerte densidad del trabajo educativo en materia de lectura y de escritura + Alto grado de ascetismo cultural + Doble contexto familiar vivido difícilmente por Béatrice	**Norbert: 4,05/10** *Padre*: Charcutero *Madre*: Charcutero *Abuelos paternos y maternos*: Círculos populares (casi analfabetas del lado materno) Pequeños capitales escolares parentales + Ausencia casi completa de ejemplos parentales en materia de lectura y de escritura + Muy baja densidad del trabajo educativo en materia de lectura y escritura (padres muy involucrados en su negocio) + Muy bajo grado de ascetismo escolar + Transmisión de una percepción no cultural del mundo (rechazo de la lectura y la escritura consideradas como actividades insignificantes)

Ali: 4,05/10
Padre: Camionero
Madre: Sin profesión
Abuelos paternos y maternos: Círculos populares

Pequeños capitales escolares parentales
+
Muy pocos ejemplos parentales en materia de lectura y de escritura
+
Baja densidad del trabajo educativo en materia de lectura y de escritura
+
Bajo grado de ascetismo escolar pero fuertes exhortaciones escolares (que hacen que él "se aferre")
+
Padre muy a menudo ausente por razones profesionales + difícil ejercicio de la autoridad por parte de la madre + depresión materna + varios hermanos ya en el circuito de la educación especializada

LISTA DE REFERENCIAS

Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. París: Méridiens-Klincksieck.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. París: Minuit.

Bourdieu, P. (1982b). *Leçon sur la leçon*: París: Minuit.

Chartier, R. (1992). *L'Ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVe et XVIII siècle*. París: Éditions Alinéa.

Cicourel, A. V. (1989, octubre, 23-24). "Developmental and Adult Aspects of Habitus", communication sur le thème "Taste, strategies and practical sense". *Research Center for Historical Anthropological*.

Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La Transmissions des savoirs*. París: Maison des sciences de l'homme (MSH).

Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie*, París: Pandora.

Elias, N. (1991). *La Société des individus*. París: Fayard.

Establet, R. (1987). *L'École est-elle rentable?* París: PUF.

Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. París: Minuit.
Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. París, PUF.
Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: PUL.
Lahire, B. (1993b). *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires* (Texte d'habilitation à diriger des recherches), Lyon: Université Lumière.
Lahire, B. (1993c). Pratiques d'écriture et sens pratique. En M. Chaudron & F. de Singly, *Identité, lecture, écriture* (pp. 115-1309. Paris: Éditions BPI/Centre Georges Pompidou.
Lahire, B. (1993e). *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lila, Francia: PUL.
Lahire, B. (1993f). La division sexuelle du travail d'écriture domestique. *Ethnologie française*, XXIII, 4, 504-516.
Lahire, B. (1995a). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, París: Gallimard/Seuil.
Lahire, B. (1995c). Écritures domestiques. La domestication du domestique, *Social Science Information/Information sur les sciences sociales*, 34, 4, 567-592.
Lahire, B. (1995d). *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires d'élèves de CE2*, rapport de fin de recherche financée par la Direction de la recherche et des études doctorales (DRED) du ministère de l'Éducation nationale et de la Culture et le PPSH/Rhône-Alpes (búsqueda realizada con la colaboración de L. Bourgade & R. Gasparini).
Lahire, B. (1995e). *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, rapport de fin de recherche financée par la mission du Patrimoine ethnologique, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, appel d'offres "Écritures ordinaires: traces et façons de faire" (búsqueda realizada con la colaboración de L. Bourgade, S. Faure & M. Millet).
Lahire, B. (1997b). Masculin-féminin. L'écriture domestique. En D. Fabre, *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes* (Cap. 11, pp 145-161). París: MSH.
Lahire, B. (1998a). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. París: Nathan, Essais et Recherches.
Lahire, B. (1999c). Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique, *Cahiers internationaux de sociologie*, CVI, 29-55.
McKenzie, D. F. (1991). *La Bibliographie et la sociologie des textes*. París: Éditions du Cercle de la Librairie.

Singly, F. de (1993). *Savoir lire et aimer lire: une relation assez souple* (Note d'information), París: Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), 93-20, 1-4.

Testanière, J. (1982). *Les Enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible?* (thèse de doctorat d'État ès lettres et sciences humaines), París: Université.

Capítulo II

"Tenemos derecho a guardar silencio": Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización

Gregorio Hernández Zamora

¿Iletrados o silenciados?

Convertirse en persona letrada y convertirse en ciudadano no son cosas separadas. Saber leer y escribir han sido requisitos impuestos por los grupos dominantes para otorgar *derechos de ciudadanía* a los grupos dominados. Por ejemplo, en Estados Unidos de Norteamérica (ee. uu.) sólo se otorgó el derecho al voto a los ex esclavos afroamericanos cuando pasaron exámenes de dominio del inglés hablado y escrito. Igualmente, en la época actual, los mexicanos migrantes en ee. uu. deben cumplir con el requisito (entre muchos otros) de pasar un "examen de ciudadanía" donde demuestren que entienden el inglés escrito y conocen y aceptan la historia y las normas fundamentales del Estado-nación llamado ee. uu.

Para los grupos históricamente marginados, convertirse en letrados significa apropiarse de un instrumento para hacer oír su voz y dejar de ser tratados como ciudadanos de segunda. Pero este hacerse oír (en forma hablada o escrita), este apropiarse de ideas (leer) y de prácticas (hacer pública su palabra) para respetarse a sí mismos como seres humanos y como ciudadanos, suele tener costos a veces terribles (despido del trabajo, reprobación escolar, repre-

sión política, etc.). Esto conduce a muchos al auto-silenciamiento y la auto-exclusión, tanto de las instituciones como del Estado-nación entero, como es el caso de quienes toman distancia o de plano se retiran de la participación cívica y política.

Desde el punto de vista educativo, la constitución del sujeto letrado y del sujeto ciudadano es un tema fundamental, pues no se nace sabiendo hablar, leer y escribir la lengua dominante en la sociedad que uno habita. Es necesario aprender. Pero, igualmente, no se nace ciudadano; se *llega a ser* ciudadano. Es decir, el individuo tiene que llegar a *verse a sí mismo* como un ciudadano, como un miembro libre de una comunidad de iguales llamada Estado-nación. Y ambas cosas, ciudadanía y alfabetización, exigen *educación y aprendizaje*, pero esto conlleva una paradoja para el aprendiz que proviene de los sectores marginados: *se necesita saber la lengua hablada y escrita del Estado-nación para ser ciudadano, pero es difícil aprender y apropiarse de la lengua y la escritura cuando el Estado-nación mismo niega o limita el derecho a la educación, a la ciudadanía y al uso público de la propia voz*.

En este punto es importante señalar que ciudadanía no debe entenderse como un mero estatus legal (Mouffe, 2001) garantizado por un documento oficial (acta de nacimiento, pasaporte, etc.). En todo caso, una ciudadanía legal es en sí una ciudadanía *pasiva*, pero desde el punto de vista educativo, el reto es formar ciudadanos activos. Ahora bien, *ser un ciudadano activo es un rasgo de identidad que debe ser aprendido, actuado y afirmado a través de prácticas discursivas específicas*. Pero este aprendizaje exige, a su vez, acceso a determinados saberes y prácticas orientadas a la constitución de individuos que *se vean y se nombren a sí mismos* como miembros con derechos, intereses y responsabilidades dentro de una *comunidad de iguales*.

La tesis que sostengo en este trabajo es que para los descendientes de los pueblos conquistados y colonizados (unos 70 millones de mexicanos marginados en la actualidad), su aparente fracaso como sujetos educados y alfabetizados o letrados no es sólo resultado de un deficiente sistema educativo, una baja escolaridad, o una escasa relación familiar con la lectura y la escritura. Todas estas son realidades ampliamente reconocidas y documentadas por la investigación educativa. Sin embargo, tras entrevistar y reconstruir las historias de vida de decenas de sujetos marginados, tanto en México como en EE. UU., he llegado a visualizar otras dimensiones del problema. A diferencia del discurso dominante o *master narrative* (Andrews, 2002) que construye a los sujetos marginados como individuos carentes de conocimientos y habilidades comunicativas ("gente que *no sabe* leer, escribir ni hablar"), sostengo

que estamos frente a una población *históricamente acallada o silenciada* justo por los poderes e instituciones que deberían acogerlos, protegerlos, educarlos y alfabetizarlos (Hernández, 2005). Trágicamente, la situación es muy parecida para los mexicanos marginados en los dos Estados-nación habitados por la mayoría de ellos en la actual era global: México (su país de origen) y EE. UU. (su principal destino migratorio).

Esta perspectiva conduce a plantear preguntas de investigación poco comunes en la investigación educativa mexicana: ¿de qué manera los grupos que históricamente han sido objeto de *silenciamiento institucionalizado* pueden hacerse oír en un mundo donde el despojo y la marginación económica, la exclusión educativa, la discriminación social, e incluso la represión son políticas permanentes, en gran medida instrumentadas por el estado mismo? ¿Qué clase de democracia es ésta donde se exige a la gente saber hablar, leer y escribir, pero cuando habla y escribe para hacer valer su condición ciudadana se le acalla incluso de manera violenta? Estas preguntas son inevitables en México y Latinoamérica, donde miles de hombres y mujeres pensantes, letrados y educados han sido objeto de represión selectiva o masiva, justo por usar la palabra hablada y escrita para reclamar respeto y dignidad como seres humanos y como ciudadanos.

Es decir, al pasar de una mirada prescriptiva y pedagogizante a una mirada sociocultural e histórica, las preguntas de investigación cambian (Hernández, 2009a). Desde la primera, la atención se pone en los contenidos, métodos y materiales de enseñanza (¿Cuál debe ser la definición normativa de alfabetización? ¿Cómo debe reformarse el curriculum formal para responder a *esa* normatividad? ¿Qué materiales y métodos son los más efectivos para cubrir esos objetivos?). En cambio, desde una visión descriptiva y sociohistórica, se interroga la normatividad misma: ¿Quién define qué es alfabetización?, ¿para quién y cómo? ¿Qué tipos de alfabetización están siendo diseñados para qué grupos sociales? ¿Quién tiene acceso a qué tipo de alfabetizaciones? ¿A qué agendas e intereses sirven los programas de alfabetización? ¿Qué agentes sociales definen qué es leer y ser letrado? En este sentido, un objetivo central de la investigación es identificar las barreras sistemáticas que enfrentan los grupos marginados para acceder no sólo a la alfabetización, sino incluso para hacer válido su derecho a la educación y a la ciudadanía.

DE CASTAS INFERIORES A CIUDADANOS IGUALES

Cambiar la mirada de lo pedagógico a lo social exige un breve recordatorio histórico. En los regímenes pre-democráticos no había ciudadanos sino castas: castas privilegiadas y castas subordinadas. Los sistemas de castas dividen a los miembros de la sociedad en categorías cerradas, fundadas en vínculos de carácter natural o divino. Su existencia ha sido justificada con base en la idea de que unos individuos nacen para servir a otros, que son desiguales e inferiores por naturaleza, y por lo tanto, que la existencia de grupos desiguales y jerarquizados es normal o "natural". Los sistemas de castas más conocidos son los de las sociedades esclavistas (en la antigua civilización grecoromana), despóticas orientales (como en Egipto, Asiria, Babilonia, Persia, China), y en los pueblos precolombinos de México y Perú. La India es el ejemplo típico de una sociedad de castas que sobrevive hasta el presente (Córdova, 1976: 214).

En el caso particular de México, en tiempos de la Colonia española (1521-1821) se instituyó una división de la población en tres grandes castas: españoles (nacidos en España), criollos (hijos de españoles nacidos en la Nueva España), y los demás (figura 1). Estos últimos, es decir, los mexicanos no europeos (indígenas, mestizos, negros, mulatos, etc.), fueron objeto de clasificación dentro de un complejo sistema de sub-castas, cuya finalidad era segregarlos de las castas dominantes y gobernantes (españoles peninsulares y criollos) y justificar su explotación. Durante tres siglos a los indígenas y mestizos se les educó para aceptar que su papel en la llamada Nueva España era *callar y obedecer*, no pensar, ni hablar, ni hacer preguntas, ni leer, ni escribir; justo los atributos que caracterizan a un ciudadano letrado y educado. Es decir, en el México colonial se esperaba que las castas subordinadas estuviesen formadas por *súbditos obedientes, sumisos, callados e iletrados;* no por ciudadanos libres y educados.

Ahora bien, mientras que a los grupos o castas inferiores en el México colonial no se les permitía educarse, la aristocracia reservaba para sí el monopolio de la educación y la cultura escrita en sus formas más sofisticadas, lo cual parece no haber cambiado mucho hasta la actualidad. En otras palabras, la educación y la alfabetización han sido siempre un arma de la aristocracia, y la única manera en que los grupos dominados han podido expropiarla y socializarla ha sido a través de las luchas sociales, dentro de las cuales su herramienta principal ha sido justo el *uso público de su propia voz*. "Voz" no significa aquí el sonido producido por el aparato fonatorio, sino la capacidad y la voluntad individual y colectiva de hacerse oír, de expresar públicamente sus ideas y necesidades, de hacer valer sus derechos y de hacerse respetar.

Figura 1. Las castas.

FIG. 9 Ignacio María Barreda, Casta Painting, 1777, oil on

Hoy día, en tiempos de democracia, globalización y tecnologías digitales, la expresión pública de la voz propia se da tanto en forma hablada, como escrita y digital o multimodal (New London Group, 1996; Kress, 2003; Luke, 2003). Paradójicamente, la mayoría de la población mexicana (descendiente de las castas inferiores de la era colonial) vive en un contexto de silenciamiento global, tanto en México como en EE. UU., lo que da lugar a diversas preguntas: ¿es posible adquirir hábitos y habilidades individuales de lectoescritura cuando no se tiene acceso a espacios de voz pública y a prácticas poderosas de aprendizaje? ¿Cómo pueden las "castas inferiores" de hoy convertirse en ciudadanos activos, fluidos y letrados de una democracia si su posición social es de *sujetos silenciados* por las corporaciones económicas, los medios masivos, el Estado y hasta el sistema educativo mismo? ¿Por qué deberían los marginados invertir (Norton, 2000) tiempo y esfuerzo en aprender la lengua y las maneras letradas en un Estado-nación donde los actos mismos de expresión pública son legalmente prohibidos (EE. UU.) o políticamente riesgosos (México)? ¿Cómo puede un individuos marginado hablar y escribir de manera libre e inteligente en un mundo donde hablar *puede ser* (y con frecuencia *es*) usado en su contra? ¿En tanto gente

privada de voz pública y derechos políticos, segregada de las conversaciones mediadas por lo escrito, y en tanto ciudadanos excluidos (Castañeda, 2006) en los dos Estados-nación que habitan (México y EE. UU.), deberíamos describirlos como "ciudadanos globales" o como *descastados globales*?

HISTORIAS

Las preguntas anteriores han guiado mi investigación en los últimos años, y a la vez *han nacido* de dicha investigación, en la que he escuchado las historias de vida de gente marginada en ambos países (Hernández, 2004). Enseguida presento ejemplos de estas historias. Aunque son sólo dos casos, sus historias reflejan los mundos sociales, laborales y educativos a los que tienen acceso millones de personas en situación similar. Se trata de individuos mexicanos que han emigrado a EE. UU. tras años de sentir y percibir que en México sus derechos ciudadanos y sus posibilidades de supervivencia y/o progreso socioeconómico estaban cerrados, en gran medida por las políticas y acciones del Estado-mexicano. Al igual que ellos, unos 30 millones de mexicanos han emigrado a EE. UU. en las últimas décadas.[1]

Este amplio sector de mexicanos puede ser caracterizado no sólo como ciudadanos *excluidos*, sino también como ciudadanos *auto-excluidos*, debido a que provienen de un Estado-nación (México) que sistemáticamente los excluye como ciudadanos plenos (y los trata como ciudadanos de segunda), lo que lleva a muchos a desertar o auto-excluirse como ciudadanos de pleno derecho, independientemente de si se quedan en México o si migran a EE. UU. o a otro país. En otros términos, se trata de un sector amplísimo de mexicanos que dejaron de ver al Estado-nación mexicano como sitio en el cual invertir participación y trabajo, y del cual esperar beneficios, protección e identidad. Irónicamente, su entrada "ilegal" en EE. UU. significa una pérdida mayor de estatus, pues en ese país no son sólo tratados como "ciudadanos de segunda" (como en México), sino que son

1 La cuantificación exacta de los mexicanos en EE. UU. es compleja. Allá se distingue entre residentes legales y extranjeros ilegales (*illegal aliens*), así como entre mexicanos nacidos en México y personas de origen mexicano nacidas en EE. UU. De acuerdo con la oficina de Censos de EE. UU. (*US Census Bureau*) en 2006 había 44.3 millones de "hispanos" en EE. UU., de los cuales 28.3 millones (64%) eran de origen mexicano, es decir nacidas en EE. UU., o con permiso legal para residir en EE. UU. A estos deben sumarse 11.6 millones de mexicanos indocumentados, que es el dato estimado por el Departamento de Seguridad Interna (*US Department of Homeland Security*) en el 2006.

clasificados como *illegal aliens* (extranjeros ilegales), y tratados como criminales: sin derechos y sujetos potenciales de prisión y deportación.

La forma en que evoluciona esta relación ambigua entre los individuos marginados y el Estado-nación (propio o ajeno) es compleja y pasa por toda una historia personal de experiencias vitales y prácticas discursivas de auto-inclusión y exclusión como las de Erandi y Pancho, cuyas historias se presentan enseguida. En sus historias, como en las de muchos otros mexicanos entrevistados, se entrelazan las experiencias de pobreza, desempleo, discriminación, con las prácticas de lectura de textos, participación en diálogos, apropiación de ideas e ideologías, y un posicionamiento más o menos explícito respecto al Estado mexicano y a su propio sentido de ciudadanía.

A. ERANDI: "UN PERRO NO PUEDE TENER MÁS DERECHOS QUE YO"

Erandi tiene 30 años. No sabe si sus antepasados son indígenas, pero ella y sus hermanos tienen nombres de origen tarasco (Ireri, Izitzi Inchatiru, Yunuen, Itzamaltu), que es el grupo nativo de su natal Michoacán, México. En el 2000, a los 22 años, emigró a EE. UU. con su esposo y dos hijos. En México terminó el 4º semestre de preparatoria (11º grado), y antes de emigrar trabajó como asistente dental. Su esposo era taxista.

> En mi trabajo pues no me pagaban mal, pero a mi esposo no le iba bien. Tuvimos que tomar la decisión de dejar a nuestra familia, a nuestra gente, lo que conocíamos, lo que queríamos, totalmente nuestro mundo, porque esto es otra… otro país, totalmente diferente. Cuando venimos, el cruzar no es nada fácil; puedes caminar hasta 25, 48 horas, dos días caminando… puedes arriesgar tu vida en el agua junto con tus hijos… La primera vez pasamos por tierra, por el desierto. Caminamos desde las 8 de la noche hasta las 8 de la mañana sin parar… La siguiente vez pasamos por el agua, por el río.

EN EE. UU.: "AQUÍ HASTA LOS PERROS TIENEN DERECHOS"

Erandi llegó con su familia a la ciudad de Nashville (Tennessee, EE. UU.), donde inició una historia laboral de sobrevivencia que va de empleada de McDonald's a personal de limpieza en un edificio de oficinas.

> Cuando llegué aquí a trabajar, uff… fue lo peor que pude haber hecho en mi vida… porque llegué a trabajar… entraba a las 5, a las 4 y media de la mañana, aaay, y trabajaba hasta las 3 de la tarde… nunca en mi vida hubiera pensado que iba a trabajar haciendo hamburguesas para un restaurante de comida rápida… Al principio empecé de cocinera, sin saber hacer nada, ni lavar un traste, a prender las parrillas, o sea, el trabajo que nunca hubiera en mi vida hecho yo en México lo vine a hacer aquí… cocinaba, preparaba comida, lavaba trastes, limpiaba cocinas… después de eso vieron que sí era "inteligente" y que podía aprender y me fueron moviendo a trabajar en el *Drive Through* (servicio para autos) en la ventanilla, entregando la comida. Ya después vieron que se me prendía el foco y que podía leer y en inglés, entonces me aventaron a la caja, sin hablar más que el inglés que conocí ahí… [Después] tuve un problema con un *manager*… me gritaba y me insultaba; me dijo cosas muy feas… porque yo tenía, tengo problemas de asma y no puedo trabajar afuera, entonces en algunos restaurantes rápidos sacan a la gente a trabajar afuera a tomar órdenes. Entonces, ella me obligaba a salir a pesar de que yo llevaba un comprobante médico diciendo pues que yo no podía trabajar en temperaturas tan bajas porque no puedo respirar. Y me insultó, me dijo palabras muy feas. En aquel entonces en mi mascullado inglés, que ahora es mejor pero sigue siendo mordisqueado, yo le llamé al supervisor y le dije que no tenía por qué gritarme… nadie tiene por qué gritar ni insultarte. **Aquí hasta los perros tienen derechos. Si tú sacas un perro al sol viene la policía y te arresta…** porque hace calor afuera, las temperaturas son muy elevadas, son ciento y un grados, entonces al animal le afecta, le hace daño, le puede dar rabia y…. eeeh… médicamente le puede pasar un sinfín de cosas al perro. O sea, que, qué comparas —yo se lo dije— en qué comparas un ser humano con un perro. **Un perro no puede tener más derechos que yo, aunque haya nacido aquí.**

Cansada de padecer estas condiciones de trabajo, así como el abuso e incluso acoso sexual por parte de algunos *managers* de la empresa, Erandi, junto con otro grupo de mujeres, buscó apoyo en una organización local, la cual les asesoró jurídicamente para demandar a la empresa. La demanda tuvo éxito y las trabajadoras fueron indemnizadas. Las organizaciones que la apoyaron publicaron algunos cuadernillos que narran la experiencia de estas mujeres trabajadoras. Erandi en particular valora muchísimo el papel de esa organización civil en su educación como persona que reconoce y defiende los derechos de los migrantes indocumentados, y que reconoce su propio poder como individuo, independientemente de su estatus ilegal en EE. UU.:

> Siempre se lo he dicho a don Juan [líder del grupo comunitario] y a la gente que conozco: que alguien te enseñe y te eduque te brinda la confianza de defender lo que tú quieres o tus ideales. Y a mí el grupo sí me ha dado ese poder, porque el saber es poder, y el que sabe puede defenderse, independientemente de cómo vengas, de lo que seas […] Yo ahí he conocido gente maravillosa, gente que no tiene nada que ver con nosotros y sabes que en el momento en que levantas el teléfono y dices "ayúdame", esa gente te ayuda, sin importar que [no] seas su familia. O sea, el estar con otras personas, el grupo es para mí, es, es… es otra realidad. Mi realidad es esta: mi familia, mi casa, mi esposo, mi trabajo; y el grupo es la otra realidad social para mí. No sé cómo explicarte… el sentir que a la mejor lo que yo hago es un granito entre miles. Yo siempre he creído y es algo que sí he leído, me gusta mucho a mí la historia, y a mí el saber que un hombre como Gandhi pudo cambiar un país, que era UNO nada más, era UNO. Su pensamiento cambió, hizo cambiar a los demás; *tonces* para mí el poder de una persona sí tiene significado.

Tras varios años en estas condiciones de trabajo, y de involucrarse en una lucha colectiva por ser respetadas como trabajadoras y como mujeres, Erandi encontró lo que hoy (2009) llama "el mejor trabajo de mi vida": es empleada de cuello azul (*blue collar*) en un edificio de oficinas en Nashville, y su tarea consiste en reemplazar el papel y las toallas sanitarias en los baños. Dicha actividad no requiere escolaridad ni usar el lenguaje hablado o escrito, excepto para anunciar *maintenance!* (¡mantenimiento!) antes de entrar a los baños de hombres.

MÉXICO ANTE DIOS

A Erandi le encanta leer, hablar y pensar sobre temas sociales e históricos, lo que no es extraño, pues es hija de maestros:

> Mis padres son maestros, maestros democráticos. Mi mamá es fanática de los libros, entonces eso es lo que… creces con esa idea de que debes ser más crítico en todo. Debes de buscar más, no debes quedarte con lo que está enfrente de ti, sino que hay que buscar a fondo lo que tú quieres saber. Entonces creces con la visión de que nada, nada debe de hacerte sentir que no puedes […] no sé, es algo que a la mejor tú sí has de entender, porque yo te escucho a ti y te escucho muy parecido a ella, mmm… eres más, este, más objetivo, ves las

> cosas más analítico, tienes una mirada… no te dejas ir fácil por lo que lees… haces tu propia crítica de las cosas. Te veo muy parecido a ellos, a esa gente con la que yo crecí, entre marchas, mítines y todo eso […] *Tons* una niña de 10 años, caminando entre las marchas, yendo a las huelgas, estando en los movimientos de protesta cuando el magisterio en Morelia, o no sé si era a nivel nacional…

En una de mis visitas a su *traila* (tráiler o casa rodante), Erandi insistió en prestarme el libro *México ante Dios* (Martin Moreno, 2006), que su madre le trajo de México en una visita. La lectura de este libro, de casi 600 páginas, hizo enfurecer a Erandi, pues en él se documenta el papel de la Iglesia Católica en la trágica historia política y económica de México durante el siglo XIX, cuando se perdió la mitad del territorio, y cuyas consecuencias se viven hasta hoy. Significativamente, vi este mismo libro en la *traila* de otros mexicanos migrantes en Charlotte, Carolina del Norte. Erandi lo describe así:

> Es un libro que tiene de todo: demasiada historia, algo de drama, amor, compasión […] A mí me gustó porque **habla de lo que en el fondo los mexicanos sabemos, que nuestro país ha sufrido, lo han mancillado y pisoteado cuantas veces se les ha dado la gana. Y que nos dejan saber la historia a la conveniencia de quien está en el poder.** Me hizo enojar mucho, yo pensé: "¡son chingaderas!" Sinceramente sí, porque imagínate que te educan creyendo que la historia es una fantasía realmente, todo está escrito de acuerdo a quien está en el poder […] Este libro habla sobre cómo la iglesia ha mentido, ha robado, ha engañado a México; se ha, se ha, ¿cómo se podría decir?, se ha ocultado entre la sotana para cometer actos viles, crueles; se ha puesto detrás de una imagen, se ha vestido de cordero siendo el peor lobo de todos […] Y está ahí en el poder, detrás, en las sombras, pero siempre ha estado ahí. La historia de México se ha escrito con sangre derramada por la misma iglesia.

Entre las personas que he entrevistado en México y en EE. UU., hay algunas que articulan una crítica explícita y fundamentada no sólo en experiencias de vida sino también en lectura y estudio de materiales diversos. Erandi es una de ellas, y en este punto ella es muy clara al identificar la manipulación oficial de la historia con el fin de engañar y controlar a la población mexicana. Y es explícita también al señalar que su visión crítica se formó a través de la lectura de libros que raramente se leen en las escuelas de México, al menos en aquellas a las que ella tuvo acceso, desde primaria hasta bachillerato (que no concluyó).

Sin embargo, como ella misma explica, su visión crítica no surge sólo de la lectura de libros, sino por una historia de vida en la que tuvo contacto crudo y directo con las realidades de los grupos marginados desde muy pequeña. Por ejemplo, acompañó a sus padres a las marchas, huelgas y protestas del sector del magisterio mexicano que ha luchado desde hace décadas por democracia y aumento salarial. Luego enfrentó junto con su esposo condiciones salariales tan malas que los llevaron a decidir emigrar a EE. UU. junto con sus hijos. Al narrar, entonces, su experiencia de lectura con libros como *México ante Dios*, Erandi no sólo está hablando del libro en sí, sino de la manera en que estos libros le permiten entender su propia vida, la vida de muchos mexicanos, y el lugar de ambos como miembros de un Estado-nación. Pero entre las cosas que Erandi descubrió leyendo libros como ese, se encuentra el darse cuenta, con enojo, dolor y asco, que el gobierno mismo evita que la gente lea en un sentido más profundo y crítico, que indague y cuestione, o en sus palabras, que "escrutinice" algo:

> Yo me reeduqué porque hay fechas, personas, nombres que [nunca] en mi vida había escuchado, y a mí me gusta mucho leer de historia. Yo no me sentía tan ignorante en la historia de México, pero **con este libro sentí que no sabía absolutamente nada, que todo lo que viene en los libros de texto y en los libros de historia son… o sea, es basura.** Como los libros de la secundaria o los libros de las primarias, al gobierno no le gusta que la gente se haga más objetiva… más es-cru-ti-nosa, o que escrutine algo…

Si bien Erandi es una lectora activa y crítica, interesada en temas de historia política y económica, y ha sido una hablante activa en espacios públicos (por ejemplo, reuniones y eventos locales), como escritora sus prácticas son mínimas y sus usos de las tecnologías electrónicas apenas emergen. Como parte de un taller de historia y expresión digital que impartí en el centro comunitario donde la conocí, ella abrió y usó por primera vez una cuenta de correo electrónico. He sido destinatario de algunos de sus correos y me doy cuenta que su escritura es extremadamente limitada en recursos expresivos, normas de escritura, e incluso en fluidez y cantidad. Sin duda ella tiene deseos y necesidad de dialogar con alguien por escrito, pero sus mensajes han sido siempre muy escuetos y menos expresivos que su discurso oral. Esto significa que si bien se ha formado una visión crítica leyendo y participando, sus recursos expresivos por escrito, esenciales en el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa, son mucho más limitados que sus recursos orales.

MÉXICO DESDE EE. UU.

Si desde México Erandi vivió la experiencia de sentirse económica y políticamente marginada como ciudadana, desde EE. UU. esta visión se refuerza al recibir noticias de parientes y conocidos que permanecen en México. En el siguiente fragmento de entrevista, Erandi habla sobre las condiciones de vida en México y las compara con su experiencia en EE. UU.:

> G: ¿Conoces gente actualmente en México que tengan la misma escolaridad que ustedes?
>
> E: Oh, sí, conozco gente.
>
> G: ¿Qué hacen? ¿Cómo les va?
>
> E: Trabajan en fábricas… les va mal, este… están viviendo al día, tienen qué privarse de una cosa para tener otra, de cosas esenciales como ropa, uniformes, zapatos. Si tienes 3 hijos primero tienes que comprar a uno un mes, luego al otro y al otro. Incluso hasta para llevarlos al médico, si no tienes seguro… que ya nadie tiene seguro, nadie tiene ISSSTE a menos que seas maestro o que trabajes para una dependencia de gobierno, ¿qué haces? No puedes costear las medicinas. Aquí obviamente es carísimo ir al médico también, pero sí puedes costearte una ida al doctor y pagar la medicina.
>
> G: ¿Y en EE. UU. qué es lo que ves tú?
>
> E: Pues yo veo americanos responsables, policías honestos, no digo que no haya gente… hay de todo en esta vida, hay gente buena y gente mala. **Yo veo en este país** pues seguridad económica, trabajo, oportunidades, **un poco más de igualdad ante la ley para los que tienen papeles**, para los nacidos aquí… veo que aquí una queja de… no sé, una queja en labor y trabajo prospera o tienes más esperanzas que si vas y metes una queja en México, que va a quedarse anexada y que jamás va a salir a la luz. En mi caso lo digo, sí puedes obtener justicia en algún momento aunque seas ilegal, aunque no tengas papeles.

Pese a que Erandi reconoce o percibe una mayor igualdad y seguridad en EE. UU., *para los que tienen papeles*, hay un punto en el que ambos países coinciden: "la gente no quiere hablar", es dependiente o temerosa de expresar públicamente su descontento o sus demandas. Sin embargo, en este aspecto, Erandi percibe un poco más de libertad política y de participación de la sociedad civil en México que en EE. UU., país donde los migrantes mexicanos son más pasivos, en opinión de Erandi:

> Eso sí aprendí aquí, que mientras tú no hables no te van a oír. Y sí, la gente no quiere hablar, estamos esperando a que otros hablen por nosotros. Y eso es algo que nos inculcan desde México, porque si tú sales a la calle a gritar en México, eres un… haces borlote, según. Aunque la gente que está en esa marcha o que va ahí gritando tiene la convicción de [que lo] que está diciendo es real… y **aquí no, aquí la gente espera a que alguien en el radio te diga "hay que salir a gritar y a exigir"** y eso. ¿Por qué no empieza… o sea, por qué no sientes que tienes que exigir, por qué esperas que otro te diga…

En resumen, Erandi dejó México, el Estado-nación del que es formalmente ciudadana, con el sentimiento de que ahí la gente como ella tiene pocas o nulas posibilidades de progresar o incluso de satisfacer sus necesidades básicas de vivienda, alimentación, trabajo y educación. Así mismo, se fue con la idea, que ha reforzado desde EE. UU., de que en México el gobierno engaña sistemáticamente a sus ciudadanos, incluso a través de la educación formal ("con este libro sentí que no sabía absolutamente nada, que todo lo que viene en los libros de texto y en los libros de historia son… o sea, es basura…"); también vivió la experiencia de que en México la gente sí protesta, pero el gobierno no la escucha, o incluso la reprime ("si tú sales a la calle a gritar en México, eres un… haces borlote, según… aunque la gente que está en esa marcha o que va ahí gritando tiene la convicción de [que lo] que está diciendo es real"). Irónicamente, en EE. UU. su estatus como ciudadana cayó a un nivel incluso inferior al que tenía en México, pues arriesgó su vida y la de sus hijos al cruzar la frontera como una migrante "mojada" e "ilegal"; desde esa condición de *illegal alien* su trayectoria laboral ha estado confinada a empleos del más bajo nivel salarial y de estatus ("Cuando llegué aquí a trabajar, uff, fue lo peor que pude haber hecho en mi vida… me sentaba a llorar…"), y tras años de condiciones laborales de maltrato, explotación y acoso sexual, llegó a su empleo actual (cambiar papel sanitario en los baños de unas oficinas), que desde su punto de vista "es el trabajo más fácil de mi vida, porque no me ven, no me molesta nadie, no hablo con nadie, nadie me grita, nadie me insulta, nadie me presiona, hago mi trabajo a mi tiempo… entonces ahí estoy completamente sola, sólo me puedo pelear con el baño si acaso… créeme que es más fácil"). Confinada en un empleo donde no tiene contacto social, y temerosa de ser detenida por la *migra* (agentes de migración de EE. UU.), Erandi y su familia casi no salen, sus hijos viven con un enorme miedo de que los pare una patrulla y se lleven a sus padres. Debido a su falta de residencia legal, sus posibilidades de estudiar una carrera universitaria están casi cerradas; su marido apenas hizo la secundaria en México (9º grado), y el futuro de sus hijos de 7 y 10 años es bastante incierto. Y

a pesar de todo, de esta condición de descastada global, Erandi rechaza tajantemente la posibilidad de regresar a México:

> ¿Me preguntas a mí por qué no me voy a México? Mi respuesta es porque allá no tengo los medios económicos para subsistir con mis hijos… sería ir a darles cargas a mi familia. ¿Por qué? Porque económicamente yo sé que no puedo sostener a mis hijos allá, ni mi esposo ni yo podemos sostener a mis hijos allá. No tenemos una casa donde llegar, no tenemos un trabajo estable, ni siquiera tenemos una carrera para ejercerla allá.

B. PANCHO: "TENEMOS DERECHO A GUARDAR SILENCIO"

Pancho tiene 36 años y es originario de Huamantla, Tlaxcala, en el centro de México. Al igual que miles de mexicanos, emigró a EE. UU. tras la crisis económica de 1994 en México, cuyos efectos devastadores se conocieron a nivel mundial como *Efecto Tequila.* Cuando lo entrevisté, entre 2007 y 2008, las políticas anti-inmigrantes se habían endurecido en EE. UU., por lo que él y su familia vivían con miedo de circular por las calles, y lo único que esperaban era una reforma migratoria que les diera permiso de trabajar legalmente en EE. UU. A principios de 2009, la esperanza de Pancho y su familia, como la de millones de mexicanos en EE. UU., era que el nuevo gobierno, encabezado por Barack Obama, realizara dicha reforma, pero a la fecha (agosto de 2009) no hay señales de que eso vaya a ocurrir.

Aunque Pancho sólo estudió hasta secundaria en México (9º grado), es experto en remodelación de casas en EE. UU. Entre las más de 300 viviendas en el área de Nashville que ha renovado, pude presenciar y fotografiar la destreza y entrega con que realiza su trabajo de convertir las gastadas y dañadas viviendas en relucientes residencias, en beneficio principalmente de ciudadanos anglosajones de EE. UU. En otra ocasión, Pancho me mostró y describió con detalle el enorme arsenal de herramientas que usa para su trabajo.

Volviendo a sus orígenes, Pancho creció en uno de los estratos más pobres de la sociedad mexicana:

> Mis padres eran campesinos… vivían sembrando maíz… trabajaron también haciendo carbón y vendiendo… Nosotros fuimos, se puede decir, de lo más bajo, de la pobreza más baja en México, donde no llegamos ni a usar zapatos cuando estábamos chicos. Entonces era lo que nosotros no queríamos ya, salir de lo mismo. Nuestra idea siempre era, ¿cómo te diré?, subir, subir, así,

> un poquito, encontrar la forma de ganar dinero y salir… Y *entons* así fue como yo fui el único que… o sea de la familia, este, que empezó a estudiar y *namás* llegué hasta a la secundaria, porque ya no tuvimos más ingreso para que yo siguiera así estudiando. Entonces me tuve que salir, y mi hermano también, él se salió de la primaria, ya no fue a la secundaria.

La lengua materna de Pancho y sus padres es el español, sin embargo, él piensa que hay más de indígena que de español en él y en sus ancestros:

> Nadie en mi familia habla indígena, pero pienso que nosotros éramos indígenas hace tres o cuatro generaciones. Pienso que soy más indígena que español por la forma de mi cara. Aquí en EE. UU., siempre me preguntaban si yo era nativo americano…

Pancho se inició en la lectura con revistas e historietas comerciales, pero no sólo como entretenimiento sino como una fuente clave de información e inspiración para sus planes de futuro:

> *Tons* yo empecé a leer revistas y veíamos que, o sea, que hasta había anuncios; si te acuerdas, hasta la última página había historias de personas, de los que ya estaban acá [en EE. UU.] en ese tiempo, como de braceros y eso, y veíamos, así, cosas, ¿no? […] Venían así *namás* como parrafitos, no eran exactamente toda la historia... por eso te digo que nosotros teníamos curiosidad de cómo era, y cómo era, o sea, dónde podías trabajar mejor, porque nosotros teníamos nuestra idea de venirnos, de venirnos pero buscarle antes de venirse en qué trabajar o cómo llegar y todo eso. O sea, como nosotros veíamos y oíamos en ese tiempo ya se venían muchos que tenían que pasar la frontera y eso… y en las noticias veíamos, también en la televisión… ya se veía las imágenes cómo se venía uno atravesando por el desierto, y todo eso, pasando el río.

EN MÉXICO: "¿QUÉ ES LO QUE HACE EL GOBIERNO? MATAR A SU MISMA GENTE"

Tras varios años de buscar la manera de "salir", como él lo expresa, Pancho encontró trabajo en el ejército, uno de los pocos espacios realmente disponibles para los jóvenes de las clases más pobres de México. Cuando realizaba su servi-

cio militar, recibió la invitación a enrolarse en el ejército, en donde estuvo tres años (1987-1991):

> Te hablan bonito, ¿no? Que puedes estar 3 meses y si quieres para cumplir tu servicio militar… pero ya en el ejército pues, ya pagándote, haciéndote a la idea de que *pus* ya vas como un trabajo, porque eso es lo que es, ¿no?, un trabajo.

Esta fue una experiencia definitoria en sus años formativos. Sus relatos de sus años en el ejército son a la vez sorprendentes y reveladores. Nos hablan de los orígenes de su auto-posicionamiento como un miembro distante, cauteloso y crítico en las dos sociedades de las que ha formado parte: la mexicana y la estadounidense. Pero también nos revela el surgimiento de su lectura del mundo, que posteriormente mediará su lectura de los textos impresos y mediáticos. Al narrar esta experiencia en el ejército, la voz de Pancho mezcla sentimientos de decepción, miedo y coraje, que emergen de sus recuerdos de una "educación" dentro de las fuerzas armadas basada en prácticas de humillación, lavado de cerebro y corrupción. Dada la elocuencia de sus palabras, transcribo enseguida fragmentos extensos de nuestro diálogo.

PROTEGER A LOS CIVILES, NOMÁS EN TEORÍA:

> G: ¿Para qué se supone que sirve el ejército? ¿Qué les dicen ahí?
>
> P: La teoría que te dan en el gobierno es que tú solamente debes de proteger el estado civil, ¿no? El estado civil es todos los civiles, que no sean corporaciones del gobierno. Supuestamente son los derechos civiles que debes de cuidar, no al gobierno. También la función del ejército es supuestamente proteger la integridad del país, o sea, proteger al país de invasiones, de destrozos naturales y de todo eso, ¿no?… Pero **por lo que yo viví en el ejército, casi nunca vivimos eso, y lo que yo vi es pura protección *namás* del gobierno,** porque como hay mucha represión[2] en México. No sé si te acuerdas de todos los *mitins* y todo eso. Mandan a la policía y todo está mandado por el ejército también.
>
> G: ¿Pero tú supiste de casos directamente, o leíste?

2 Pancho usa la palabra "represión" en vez de presión o protesta social.

> P: Nnno, yo sí viví casos porque, haz de cuenta, como donde yo estuve, en el ejército en Tlaxcala, había lugares donde se hacían los *mitins*, y hay gente que nnno se rebela pero es represión [presión] contra el gobierno por cosas que él no está cumpliendo, ¿no? Haz de cuenta que si el gobierno está diciendo "yo voy a hacer esto por ti y esto por ti y esto por ti", y ya cuando está en la silla no lo hace, es por eso que la gente empieza con la represión contra el gobierno. Entonces…
>
> G: ¿A qué le llamas hacer una "represión contra el gobierno"?
>
> P: Haz de cuenta, una protesta, es cuando un grupo de personas empieza a hacer una protesta. Pero cuando se hace la represión es porque gente de acá y gente de acá y gente de acá [hace un gesto con su mano, como tomando algo de distintos lugares de la mesa] hacen la represión contra el gobierno, porque están viendo que todo se cruza. *Entons* es una represión contra el gobierno porque varios grupos de gente están apoyando a otros… es una represión porque son cosas que el gobierno habló y no está cumpliendo, ¿no?
>
> G: ¿Y el gobierno cómo reacciona?
>
> P: La reacción del gobierno es mandar al ejército y apagar todo. Por eso te digo, yo pienso que es igual que en cualquier país, el gobierno hace propuestas y todo y así, pero al momento no las cumple.

Detengo aquí el relato de Pancho para abundar sobre quién está hablando: un hombre en sus treinta, que creció en la pobreza extrema en Tlaxcala, México; que prácticamente huyó del país en 1995 tras una devastadora crisis económica; un maestro con sofisticadas habilidades técnicas que ha renovado más de 300 casas de ciudadanos de clase media de EE. UU.; un migrante oficialmente definido como *ilegal alien* (extranjero ilegal); un jefe de familia cuyo futuro depende por entero del gobierno que está describiendo. Continuemos:

> G: ¿A ti te tocó participar en alguna cosa así?
>
> P: Nnno de violencia, yo… siiiií… sí, este… yo estuve, nosotros estuvimos acuartelados por dos meses… cuando hubo un problema en el Distrito, fue cuando el, este, ¿cómo se llama?, el que fue el gobernador del Distrito… el Cárdenas, el Cárdenas[3]… el que quería quedar a fuerzas de presidente.

3 En la elección presidencial de 1988, Cuauhtémoc Cárdenas rompió con el partido oficial y fue candidato de una coalición de fuerzas de centro-izquierda opositoras del viejo régimen de partido de Estado que gobernó México desde 1929 hasta el año 2000. Millones de votantes se movilizaron durante varios meses para que el gobierno reconociera el triunfo de Cárdenas en

Entonces como hubo muchas, este… que fueron muchos allá al Zócalo, fueron un montón de partidos y todo eso, que se hizo un borlote ahí en el centro, ahí en el Zócalo de México… Porque parece que él perdió, ¿no? Perdió o ganó, algo así, ¿no? ¿Fue por eso?

G: Pues, yo te puedo dar mi opinión pero, tú…

P: Bueno, yo fue lo que… En sí en sí, tú no tienes información de nada ahí. El único que tiene información son los de arriba… porque en sí no te dan a saber por qué vas a ir, *namás* te dicen "hay un problema acá y acá y van a hacer esto y esto". O sea que ya recibes órdenes pero de arriba, pero siempre el que sabe es el de arriba, tú nunca te dejan a saber. Haz de cuenta que todos los de abajo *namás* van como el… ¿cómo se llama?… tú nomás vas siguiendo al que va adelante…

G: ¿Borregos?

P: Como borregos, ándale, es la palabra. Tú vas nomás como borrego atrás del pastor. Porque en sí no sabes, a veces no sabes ni a lo que vas. Yo pienso que fue lo que pasó cuando lo de Tlatelolco…[4]

TLATELOLCO 1968

G: ¿Tú qué sabes de eso? ¿Cuál es tu versión?

P: Mi versión fue de que los estudiantes sabían mucho de lo que estaba haciendo el pinche Echeverría…[5] exactamente no estoy seguro de qué fue, pero supuestamente de algo que los estudiantes querían…[6] por eso fue cuando se hizo eso en la explanada de Tlatelolco, ¿no? Entonces Echeverría… no quiso

---

la elección presidencial, lo cual se le negó y, en cambio, se le otorgó al candidato oficial, Carlos Salinas de Gortari.

4 El 2 de octubre de 1968 (dos semanas antes del inicio de los Juegos Olímpicos en México), las fuerzas armadas llevaron a cabo una masacre en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, Ciudad de México. Este evento es oficialmente reconocido hoy día como parte de la llamada "guerra sucia" en contra de los grupos y movimientos sociales entre los 1960 y los 1980.

5 Luis Echeverría era Secretario de Gobernación en tiempos de la masacre de Tlatelolco. A la fecha (2009) es el único funcionario de alto nivel que aún vive y que ha sido llevado a juicio por cargos de genocidio.

6 El movimiento estudiantil de 1968 demandaba el fin de la ocupación militar de algunas escuelas y universidades; el fin de la represión política en contra de líderes estudiantiles y sociales; y la eliminación del artículo del Código Penal que establecía el delito de "disolución social".

> que el problema se hiciera más grande, porque iban a llegar reporteros de varios países [por los Juegos Olímpicos de México 1968]… Este, entonces Echeverría mandó a… dio orden de que fusilaran a todos. No fue de que los calmaran, porque él lo que mandó fue a matar… él mandó el ejército a intervenir, pero ni el ejército siquiera sabía por qué era. **Te digo, el ejército nunca sabe, haz de cuenta, en el ejército te mandan y te entrenan y estás entrenado para matar, porque es para lo que estás entrenado. Pero no, nunca te dicen a quién ni por qué. *Namás* te dicen, vas a ir allá y vas a calmar a esta gente…** y si el gobierno les manda una orden a que… disparar o accionar sus armas, lo tiene que hacer. **Y es lo que hicieron cuando fue lo del 68 de Tlatelolco. El pinche gobierno mandó a matar toda la gente para callarlos…**

TERAPIAS

Pancho nunca participó en un acto de represión directa, debido a que renunció al ejército. Pero en su conversación describió con detalle las llamadas "terapias", que son el método de adiestramiento usado en el ejército mexicano para convertirlos en "un arma destructiva". Lo paradójico es que la función formal del ejército es proteger a la población civil, no agredirla o matarla. Al recordar la manera como fue entrenado en el ejército, no para proteger sino para matar, Pancho no oculta su desilusión y coraje. En el siguiente fragmento narra los procedimientos de dicho entrenamiento a base de humillaciones y lavado de cerebro, más que de disciplina.

> P: Está uno a órdenes del pinche gobierno, pero aún sin saber… es que **es pura teoría** lo que te dan… y **terapias,** lo que te están dando en el ejército. *Tonces* te hace como una, una arma destructiva, porque todas las teorías que te dan ahí supuestamente te las dan para proteger al gobierno, y entonces si vas a proteger al gobierno y el pinche gobierno es el que está matando a la gente, entonces… o sea, por eso te digo que son las terapias las que te trabajan ahí en el ejército.
>
> G: ¿Qué son esas terapias? ¿Así las llaman, "terapias"?
>
> P: Ajá, es la palabra que se usa ahí… porque sí es terapia, porque poco a poco… haz de cuenta, yo me siento como una persona así, como… de represión [presión] hacia el gobierno, pero cuando entras ya a su cuerpo de ellos, en el gobierno, con las terapias que te van dando, o sea **como que te quieren cambiar yo creo que la mentalidad. O sea, que con las terapias poco a poco**

te van cambiando así tus ideas y todo, porque todo el tiempo estás, diario estás ahí. Entonces, es como en una escuela, diario, si te están enseñando una cosa pues es lo que vas a aprender, ¿no? Aunque vayas con otra idea… porque **es lo que te dicen en las terapias: tienes que cuidar más al gobierno que si fuera uno de tu familia**… o sea, como que te trabajan mucho en las terapias, y aparte te meten eso pero con temor.

G: ¿Cómo?

P: Empezando, cuando entras, es un adiestramiento como para animales, como si estuvieras entrenando a un perro. Porque te maltratan, te pegan, te hacen sentir como el ser más bajo, yo creo… te humillan y todo.

G: ¿Podrías dar algunos ejemplos?

P: Ah, sí. Cuando entras te dicen que eres un civil, eres un asqueroso, eres un… o sea que no vales nada, porque tienes miedo. Y aparte te castigan. Eso es entrando, ¿no? Te hacen que les limpies las botas, que les recojas la basura, la tiran y la tienes que recoger y todo. Es una humillación para ti… o sea, como **te trabajan también la cabeza hablándote mucho del gobierno** y así, cosas… todo el tiempo te tienen trabajando la cabeza en el ejército, así… **Te tienes que aprenderte todos los nombres de secretarios y de todos… tienes que conocer la gente a quien vas a cuidar… te enseñan sus fotografías y como una biografía. Y tienes que aprenderte todo**… las terapias también son como miedo y son como para formar así como un cuerpo de, como de los francotiradores, ¿no? O sea, que debes siempre *namás* a una dirección, y olvidarte de todo lo que está a tu alrededor… es de lo único que te hablan.

G: ¿Las terapias son como clases?

P: Son clases… te meten en un salón y te, **o sea, te van trabajando la mente yo creo, porque es lo que te hace cambiar.**

Pancho experimentó durante tres años este tipo de tratamiento físico y mental como soldado raso del ejército mexicano. Lo más significativo es que esa experiencia le permitió no sólo desarrollar una visión crítica del ejército en sí, sino del gobierno y del Estado mexicano; un Estado que más que proteger y servir a sus ciudadanos, los maltrata y reprime cuando reclaman sus derechos. Pancho no estuvo dispuesto a convertirse en represor de sus conciudadanos y decidió abandonar el ejército.

G: ¿Por qué te saliste del ejército?

P: Porque te das cuenta en el ejército… entras con una idea, o sea, como para defender el país y eso. Pero también te das cuenta [de] todos los problemas que hay, desacuerdos que hay entre la gente y que tú tienes que… aun teniendo la gente la razón… tú mismo apagar a la misma gente, ¿no? O sea,

> por eso yo no me quedé más tiempo en el ejército, porque, o sea, **a mí no me gustó la idea del ejército de cuidar al gobierno, y a la gente que supuestamente tú tienes que cuidar, la integridad de la gente civil… y no es cierto, porque cuando están los *mitins* y eso, ¿qué es lo que hace el gobierno?, matar a su misma gente; eso yo creo que no es protección.** Entonces, si tienes que encarcelar a alguien, o matar a alguien, pues ya no va con el derecho humano, yo creo. Un día que me mande el gobierno y decir "vas a ir y vas a matar a estos porque me están haciendo bulto", o sea, ya no me gustó, *tons* ya renuncié.

EN EE. UU.: "TENEMOS DERECHO A GUARDAR SILENCIO"

Más tarde, en 1995, Pancho fue víctima de la crisis financiera que llevó a la quiebra a miles de empresas y al desempleo a millones de mexicanos. Finalmente abandonó el país en 1996, pero es cierto también que, al igual que muchos mexicanos, Pancho fantaseaba desde niño con conocer EE. UU.: "aún tengo en México esas revistas que leía de chico, porque siempre tuve la idea de venir a los Estados Unidos".

Lo que más impactó a Pancho a su llegada a EE. UU., fue la visión de nuevas posibilidades de vida nunca imaginadas en México: "todo eso, para mí fue como una vida nueva, porque fue un cambio grande, o sea, de todo… o sea, que fue muy diferente, o sea, en todo: en la comida, en el trabajo, en la forma de vivir, en todo." Sin embargo, 13 años después, Pancho **pasó del deslumbramiento por la posibilidad de una nueva vida en un lugar bonito, al miedo de vivir como *illegal alien*, sin derechos, acosado por la policía y con riesgo permanente de deportación.** Pese a todo su esfuerzo y trabajo, él y su familia aún son "ilegales" en EE. UU., por lo que, como lo revela el siguiente fragmento de nuestro diálogo, Pancho se percibe a sí mismo (y a su familia) como gente discriminada y excluida en ambos Estados-nación (México y EE. UU.):

> G: ¿Cómo imaginabas EE. UU. y cómo fue?
>
> P: Yo me imaginé que era como México, más o menos… Pero no, todo es diferente. Haz de cuenta que es como si llegaras a otro, *ps*'es exactamente como si llegaras a otro mundo, porque es todo diferente: más tecnología… todo más avanzado que en México… Haz de cuenta, yo vivía en Tlaxcala, ¿no?, cuando llegué al Distrito Federal *ps*' a mí se me hizo más, una cosa más avanzado, ¿no? Pues yo vivía en un pueblo y llegar a la ciudad pues es dife-

rente. Ora, de cuando salí de México, del Distrito y me vine para acá, todavía lo vi mássss, más actualizado todo, más moderno, más… y sí, sí es cierto, porque… **es un impacto cuando llegas**. Es más bonito todo…

G: En general, ¿qué dirías que es lo mejor y lo peor de EE. UU. y lo mejor y lo peor de México?

P: Lo mejor de los EE. UU. es que puedes trabajar, y lo peor es la discriminación. O sea, por lo mismo que no tiene un estatus legal. Es lo peor que puedes vivir acá: ser discriminado. Y en México, lo mismo *ps*'también. Uno piensa que no hay discriminación allá, pero sí, es igual también… es lo mismo. Y aparte *ps*' hay más pobreza que acá, o igual; es por eso que se viene uno para acá. Y lo bueno que ***ps*'allá eres libre**, allá puedes hacer lo que quieras, en México, y acá no.

G: Entonces en EE. UU. no tienes derechos porque eres indocumentado…

P: Ajá.

G: Pero en México tú ERES un ciudadano, ¿sí?

P: Sí.

G: ¿Entonces qué derechos crees tú que en México sí tienes o tenías y aquí no?

P: Mjm, el único derecho que tienes allá en México es de que puedes salir libre sin andarte escondiendo de que va a llegar la migración. Esss la única libertad, o sea, la única libertad es esa, o sea, que puedes salir a donde quieras porque estás en tu país, o sea, que no estás amarrado, no estás sujetado a un miedo que al rato a la mejor llega migración o algo, o que eres ilegal o eso… que sería la única forma en que está uno atado acá en los EE. UU. Acá siempre tiene uno el miedo de que si me agarra un policía me va a mandar a migración, ¿y qué hacen? Te deportan.

Casi todos los mexicanos migrantes que he conocido en EE. UU. hacen la misma distinción: allá se sienten encerrados o "prisioneros", pero con oportunidades de trabajar y "triunfar" ("si realmente quieres"); mientras que en México son pobres y desempleados pero "libres". Sin embargo, como lo muestra el siguiente fragmento de nuestro diálogo, este marco de referencia se complica al explorar con mayor profundidad el tipo de derechos que realmente tiene gente como Pancho y sus hijos en EE. UU.

G: ¿Qué les dicen ustedes a sus hijos?

P: Nosotros les decimos que pues ellos no nacieron aquí, y que en cualquier momento, o sea, podemos salir, o nos pueden correr de acá de los EE.

uu. porque no somos legales. **Entonces no podemos decirles que ellos son de acá porque no son nacidos acá y no pueden hacerse la idea…**

G: ¿Y qué dicen ellos?

P: Ellos empezaban ya a tener esa idea de que, o sea, de que ellos eran… no tienen, nunca han tenido la idea de que ellos son de acá… pero con el tiempo que lleva uno viviendo ya empiezas a hacerte así una idea, como ellos están chicos y no saben exactamente el problema que es lo de la migración ilegal… Entonces eso es lo que nosotros les damos a saber a ellos, que, que algún día tenemos que salir, que no tenemos ningún estatus legal, o sea, para que ellos no se hagan la idea de quedarse acá.

IDENTIDAD, CIUDADANÍA Y FUTURO

Al hablar de sus hijos, Pancho llega a conclusiones acerca de cómo la identidad nacional y la ciudadanía están en el centro de sus posibilidades de futuro. No sólo los adultos, sino incluso los niños tendrán que tomar decisiones difíciles sobre cómo auto-posicionarse en su relación con cada Estado-nación (México y ee. uu.): ¿Se considerarán a sí mismos miembros o no de uno u otro Estado-nación? ¿De qué país y de cuál historia se sienten parte? ¿A través de que prácticas letradas y discursivas reclamarán su identidad y sus derechos como miembros de uno u otro Estado-nación?

Implícita o explícitamente, todos los mexicanos excluidos o auto-excluidos deben responder estas preguntas. Sin embargo, en el caso de aquellos que han migrado a ee. uu. las respuestas pueden ser incluso más difíciles, debido a las contradicciones inherentes a la condición de "ilegal" dentro de un Estado-nación que se autoproclama "tierra de libertades". En el siguiente fragmento de diálogo, Pancho expresa en forma a la vez dramática y elocuente la condición de los mexicanos como sujetos silenciados, aun cuando se esfuerza por demostrar que incluso los indocumentados tienen derechos en ee. uu.:

G: Acabas de decir que como indocumentados hay derechos que no tienen, ni tendrán…

P: No, ajá.

G: ¿Cuál crees que es entonces el papel o el lugar de los mexicanos en ee. uu.?

P: Pues que es como una aventura nada más... O sea, que vienes y en cualquier rato te pueden botar. O sea, que sí, ¿no? Es una aventura…

> G: ¿Entonces tú crees que realmente los mexicanos migrantes no tienen derechos?
>
> P: Yo creo que sí tenemos derechos como, como personas tenemos derechos… de que también tiene uno derechos aun siendo ilegal, sí hay.
>
> G: ¿A qué tienes derecho?
>
> P: Como **cuando te agarra la policía, tú tienes tus derechos de no hablar.** Y ellos no te pueden hacer hablar, si no quieres... O sea que ese es un derecho que tienes como ilegal, como inmigrante ilegal. **Y… creo que ese sería de los únicos**, y tener alguno que otro servicio porque… como ilegal no tienes en sí ningún derecho así, legalmente. Es por eso que te niegan todo, como ir a un hospital o… o recibir derechos como seguro social o todo eso, **o sea, no tienen ningún derecho de ellos, mas que el seguro de Dios, ja ja.**

En palabras de Pancho, el "seguro de Dios" es la única protección con que cuentan millones de mexicanos que, como él, han experimentado el desdén y la criminalización del Estado en ambos países. ¿Qué prácticas letradas pueden tener sentido cuando uno es tratado por el Estado-nación mismo como un ciudadano de segunda o como un criminal? La respuesta la da el mismo Pancho: un tema recurrente en sus relatos fue el de los comentarios racistas y anti-mexicanos que a diario escucha en la radio de EE. UU. o directamente en los centros de trabajo: "no, *ps*' que nomás vienen a invadirnos, vienen a quitarnos el trabajo". Al preguntarle qué contestaría él si tuviera la oportunidad de hablar en la radio de EE. UU., Pancho revela la significación que para él tiene la lectura de libros de historia de EE. UU., donde él identifica elementos que contradicen y cuestionan el discurso hegemónico que retrata a los mexicanos como invasores ilegales. En este aspecto, es sorprendente la semejanza entre las prácticas de lectura de Pancho y las de Erandi: en ambos casos se recurre a la lectura de textos históricos para entender y afirmar (o rechazar) su lugar en el mundo.

> P: Si yo pudiera estar en la estación de radio, y les pudiera hablar bien así en inglés, les diría que si tanto tienen contra los hispanos o contra los indios, como ellos les llaman, ¿por qué no aprenden un poco de su historia, si ellos llegaron igual que nosotros, ¿no?
>
> G: ¿Cuál es la parte de la historia que no conocen?
>
> P: No sé si la ignoran o se hacen bueyes, porque por lo que yo he estado leyendo en los libros de la escuela de mis hijos, ellos te dan historia de cuando los Irish (irlandeses) llegaron a América, y que supuestamente son más americanos que uno. Pero si nosotros de nacimiento somos americanos, entonces

> no sé por qué ellos se auto-bautizaron como los "Estados Unidos de América", y que no hay otro país más americano mas que ellos. Yo he discutido con mi patrón. Un día le pregunté, ¿a usted le gusta América?, y me contesta: ¿por qué me preguntas eso? Sí, porque ustedes vinieron de Europa, ¿no?, y nosotros siempre hemos sido de aquí. Ustedes son los primeros que vinieron a romper la ley trayendo esclavos y matando a los indígenas, ¿no?… Por eso cuando llega uno acá todos te preguntan, ¿te gusta América? Yo les digo: no nací aquí, pero nací en el continente Americano, ¿ustedes dónde nacieron? No *pus* que en América. ¿Pero para ti qué es América? No *ps*'que aquí los Estados Unidos. Les digo: ¿estás completamente seguro? Tú vives en Norteamérica, ¿siquiera has leído algún día la historia de los Estados Unidos, de cómo se formó? No, pues que no. Ahí está, entonces primero léela y luego me dices, porque yo sí sé cómo llegaron ustedes acá. Si nadie les quiere decir… Y ya les empiezo a decir: ¿se acuerdan cuando ustedes tenían de esclavos a los negros? ¿Y después por qué no querían liberarlos? ¿Y por qué no los quieren? Ellos no quisieron venir solos. Ustedes, sus ancestros, se los trajeron acá sin ningún derecho. Ustedes los trataban como animales, como a un perro. Y así ustedes nos quieren decir que "los derechos humanos", los "derechos civiles" y todo eso. Ustedes no pueden hablar nada de eso. Y todavía nos dicen que si me gusta América. Pues yo nací en América, ustedes a lo mejor nacieron en otro lado. Se los he dicho así a los gabachos. No les gusta, porque les pegas donde les duele. Muchos son alemanes, son yugoslavos, son franceses, son de Inglaterra… europeos.

ATANDO CABOS

Para el lector no especializado, pudiera parecer que las historias anteriores tienen poca relación con lo que tradicionalmente se ha denominado alfabetización, es decir, "aprender a leer y escribir". ¿Qué tienen que ver con alfabetización las historias de personas que "ya saben" leer y escribir? En lo que resta de este capítulo intentaré dar respuesta a esta pregunta. Por lo pronto, es importante notar que no es casual que en las últimas décadas los investigadores han ido cuestionando la aparente simplicidad del término "alfabetización" y, por lo mismo, han ido cambiando los términos con los que se refieren a un fenómeno que es complejo y cambiante. Durante muchos años se usó el término *lectoescritura*; después se empezó a hablar de *lengua escrita*; y más recientemente de *cultura escrita*. Este cambio en la terminología tiene que ver con hallazgos de investigación y teori-

zaciones más actuales que indicaban que aprender a leer y escribir no significa sólo saber de/codificar las letras (alfabetizarse o aprender la lectoescritura), o aprender las convenciones y géneros de la lengua escrita (adquisición de la lengua escrita), sino también aprender a *participar en prácticas sociales* donde leer, escribir y hablar es importante (Heath, 1983; Street, 1984, 1993; Gee, 1996; Gee, Hull & Lankshear, 1996). Con el fin de explicar esta transición, enseguida hago un breve recuento de mi propio acercamiento a esta temática.

Al igual que otros colegas mexicanos que colaboran en esta publicación (como Jorge Vaca), mi entrada en el campo de la alfabetización o de la cultura escrita está ligada a la presencia e influencia de Emilia Ferreiro, investigadora reconocida por sus trabajos sobre la psicogénesis de la lengua escrita en el desarrollo infantil. Y al igual que mis colegas, el paso por las clases y los libros de Emilia me abrió horizontes de conocimiento e investigación, y me inspiró para adoptar esta temática como campo de interés profesional. Sin embargo, mis experiencias subsecuentes como docente, investigador, diseñador de programas y materiales educativos, así como mis estudios de postgrado en EE. UU., me llevaron por territorios nuevos que no sólo ampliaron sino también cuestionaron algunas de las enseñanzas y las perspectivas teóricas de la teoría psicogenética. El distanciamiento con la visión psicogenética y psicolingüística se da conforme los investigadores comienzan a cuestionar la idea de que aprender la lengua y alfabetizarse es fundamentalmente un *proceso cognitivo y mental de construcción individual* (hipótesis central de la psicología constructivista y la psicolingüística). Uno de los argumentos en contra de esta visión es que *el lenguaje y la escritura son recursos culturales que preexisten al individuo* y aprender sus formas y significados requiere acceso a las comunidades y a las prácticas sociales donde dichas formas se usan, se significan, se valoran, se enseñan y se aprenden.

Desde este punto de vista, el problema principal de los grupos marginados en su apropiación de la cultura escrita es justo su exclusión sistemática de los espacios e instituciones sociales donde la lengua escrita es moneda de uso. Es decir, si bien la familia es una comunidad donde todo niño adquiere su lengua materna, *la lengua escrita es una especie de segunda lengua*, cuyo aprendizaje se da en espacios de socialización secundaria, como las escuelas, universidades o comunidades letradas de distinto tipo. El problema central de los grupos subordinados es, como señala Shirley Heath (1986), que las comunidades letradas han sido históricamente grupos de elite que mantienen su conocimiento, su poder, y a sí mismos, separados de las masas. Al menos en México, las mayorías tienen acceso casi exclusivamente a la escuela básica, no a la educación superior ni a

círculos literarios. Y la educación básica está a cargo de maestros empobrecidos y donde privan prácticas pedagógicas bancarias (Freire, 1970; Cummins, 2002; Hernández, 2009b), que son aquellas orientadas a la transmisión de información y a "aprender a leer". Mientras que el acceso a la lengua y a la cultura escrita exige *leer para aprender*, leer los textos para leer el mundo (Freire & Macedo, 1987), escribir para pensar y para explorar y construir la propia identidad, e investigar para cuestionar ideas y generar conocimiento.

Ahora bien, la *ciudadanía* (membresía en un Estado-nación) es uno de los espacios centrales en la conformación de los sujetos letrados, y justo lo que las historias de individuos como Erandi y Pancho revelan, es la manera en que los sujetos post-coloniales (los descendientes de los pueblos conquistados, colonizados y subordinados) son excluidos y auto-excluidos de su derecho a la ciudadanía, tanto en su Estado-nación de origen (México) como en los Estados-nación a los que migran, principalmente EE. UU..

Por ello, hoy me parece que entender las diferencias en el acceso a la cultura escrita por parte de distintos grupos sociales exige entender dimensiones que van mucho más allá de la construcción individual de la lectoescritura, que era el planteamiento original en el constructivismo piagetiano. Al formular esta hipótesis parto de la siguiente constatación: pese a décadas de investigación nacional e internacional, así como de reformas de programas y materiales educativos, pareciera que la gran mayoría de la población marginada —niños y adultos— en los países ex coloniales, como México, no están aprendiendo y no se están apropiando de las formas más prestigiosas, legítimas y aceptadas de la lengua hablada y escrita. Esto contradice uno de los fines centrales del sistema educativo, que es desarrollar el pensamiento verbal y la capacidad expresiva de la población. Entonces, si no se está avanzando en esto, y por el contrario prevalece la sensación de que más bien vamos para atrás ("la gente lee poco, escribe mal, habla peor"), ¿qué estamos haciendo mal?, y sobre todo, ¿cuál es el problema principal? ¿Los programas de estudio? ¿Los métodos de enseñanza? ¿Los materiales didácticos?

Definitivamente no hay respuestas fáciles ni simples para estas preguntas, pero la política educativa parece justo asumir que "el problema" es el currículum formal y los medios de instrucción, pues es en ello en lo que ha enfocado la atención y las reformas educativas. En contraste con esta visión, considero que el estudio detenido de las historias de vida de individuos marginados aporta información crucial para entender que no hay *un* problema central, pero en cambio sí hay estructuras y procesos sociales que sistemáticamente excluyen de los recursos esenciales para el aprendizaje y el desarrollo letrado. En particular,

al colocar juntas las palabras globalización, alfabetización, ciudadanía y voz, lo que intento es poner en relación algunos de los factores centrales del problema. Enseguida los explico, tomando como base las historias de Erandi y Pancho, antes expuestas.

GLOBALIZACIÓN Y SILENCIAMIENTO

La desigualdad e injusticia sociales parecen haber existido siempre. Pero hoy día, conforme la globalización del capital y los mercados avanza, las desigualdades locales y globales se hacen aún más visibles: somos testigos del fracaso de nuestros gobiernos e instituciones para protegernos y guiarnos; de la incapacidad de los partidos y organizaciones políticas para interpelar y propiciar adhesiones; de la incapacidad del sistema educativo para crear ciudadanos educados, letrados, y capacitados para la llamada sociedad del conocimiento. Vivimos en la era de la caída de las grandes narrativas y proyectos de igualdad y justicia social; de la dislocación del sentido de identidad nacional; de la emergencia de movimientos autonomistas y el reclamo de las identidades locales o ancestrales (Castells, 1997); de las crisis financieras de escala global; y de las migraciones masivas de los países ex coloniales hacia las ex metrópolis del norte.

En este contexto, las historias individuales (como las de Erandi y Pancho) no son sino encarnaciones particulares de fuerzas y agentes sociales poderosos (economía, Estado, medios, iglesia, escuela) que actúan sobre las vidas individuales, moldeando a la vez identidades, posibilidades y condiciones de vida. Se trata de fuerzas que transmiten la desigualdad educativa; que inculcan deseos e ideologías; que expulsan geográfica e ideológicamente; que propician la alienación cultural, el conformismo y la auto-exclusión política. En suma, se trata de fuerzas que moldean tanto *historias sociales como individuales*.

Lo que se pierde de vista en los discursos dominantes y colonizantes sobre la alfabetización es entonces una realidad social fundamental de los mexicanos marginados y globalizados: en ambos lados de la frontera, los descendientes de las castas inferiores de la Colonia, es decir, los marginados de hoy, padecen no sólo la exclusión económica y educativa, sino que son objeto de políticas institucionalizadas y globalizadas de *silenciamiento*. A través de mecanismos *de jure* y *de facto*, los marginados se convierten en gente sin voz, no tanto porque no "sepan" hablar y escribir, sino porque su acceso a la educación y a los espacios de voz pública está franqueado por múltiples obstáculos. Por si fuera poco, como lo narran Erandi y Pancho en sus historias, cuando los sujetos margina-

dos deciden expresar públicamente sus ideas y desacuerdos, o son ignorados o son reprimidos, a veces de manera sutil pero con frecuencia en forma violenta.

Este es un tema recurrente en muchas de las historias de individuos que he escuchado en ambos países: expresar públicamente lo que uno piensa es peligroso incluso en regímenes formalmente democráticos, como los de México y EE. UU. Es quizás por ello que el sociólogo francés Pierre Bourdieu ha cuestionado el concepto sociolingüístico de *competencia comunicativa* como un *saber* (saber cuándo, a quién y cómo hablar), y lo ha reformulado como un *poder*: el poder de *ser escuchado* ("imponer recepción", es el término que él usa [(Bourdieu, 1991]). La gran paradoja que experimentan los grupos marginados, y específicamente los millones de mexicanos marginados dentro y fuera de México, es que son gente fundamentalmente excluida de los espacios de voz pública. Al margen de sus habilidades individuales como lectores, escritores y hablantes, lo que es claro es que son sujetos subordinados (castas globales) excluidos de los espacios donde se aprenden las formas más poderosas, prestigiosas y legítimas del lenguaje hablado y escrito, y para quienes hablar o escribir públicamente sobre aquello que realmente les atañe puede tener consecuencias punitivas. Si bien no todos han sido víctimas directas de la represión y el silenciamiento (como es el caso de Erandi y Pancho), casi todos tienen conciencia de los hechos de represión ejercida por el Estado en contra de quienes expresan públicamente sus ideas y sus demandas como ciudadanos. En palabras de Pancho: "cuando están los *mitins* y eso, ¿qué es lo que hace el gobierno?, matar a su misma gente". Por su parte, Erandi tiene la percepción de que en general, en México y en EE. UU., la gente ha sido educada o adiestrada en la pasividad y la dependencia. La diferencia, desde su punto de vista, es que en México la gente sale a las calles a "gritar" pero no es escuchada o es tachada de revoltosa ("La gente no quiere hablar, estamos esperando a que otros hablen por nosotros. Y eso es algo que nos inculcan desde México, porque si tú sales a la calle a gritar, eres un… haces borlote, según"), mientras que en EE. UU. los mexicanos ni siquiera salen a las calles ("aquí la gente espera a que alguien en el radio te diga 'hay que salir a gritar y a exigir'").

Así mismo, la percepción tanto de Erandi como de Pancho es que en EE. UU. existe mayor igualdad ante la ley ("Aún siendo indocumentado sí tienes derechos", dice Pancho; "sí, sí puedes obtener justicia en algún momento aunque seas ilegal", señala Erandi). Sin embargo, esta idea es ambigua, pues ambos expresan el miedo de ser deportados en cualquier momento. Lo cierto es que la igualdad ante la ley en EE. UU. es diferencial para los ciudadanos y para los no-ciudadanos ("yo veo un poco más de igualdad ante la ley *para los que tie-*

nen papeles, para los nacidos aquí", dice Erandi). Igualmente, es claro que en EE. UU. la sociedad civil es más dependiente y menos activa que en México, por lo que, comparando ambos contextos nacionales, EE. UU. es un contexto menos propicio para el desarrollo ciudadano, educativo y letrado de los migrantes mexicanos, aun cuando existe la ilusión entre muchos de ellos de que las oportunidades económicas son mejores. Desde su percepción, en México no hay justicia pero la ciudadanía es más activa; mientras que en EE. UU. los mexicanos indocumentados simplemente no forman parte de la sociedad *civil*, por lo tanto carecen de derechos civiles y políticos; en general son menos activos y visibles como sociedad civil, y tienen negado el acceso a la educación superior y a otras esferas de la vida ciudadana.

ALFABETIZACIÓN

Casos como los de Pancho y Erandi, problematizan la visión de la gente de baja escolaridad como personas dependientes y sin habilidades; visión que aún está en la base de las agendas de política educativa en los países ex coloniales. A través de sus narrativas, estas personas expresan en forma elocuente las experiencias vitales que originan la desconfianza y la distancia de los sectores marginados respecto a las instituciones que les exigen "alfabetizarse" y/o mejorar sus "habilidades y competencias". Sus relatos dan evidencia de voces, textos y prácticas que realmente les interpelan y les hablan. Textos y prácticas que apoyan de manera efectiva su lucha por la supervivencia, el aprendizaje y el crecimiento personal a pesar de la adversidad. Es por ello que, en concordancia con investigaciones recientes sobre poblaciones minoritarias, migrantes y marginadas, busco también reorientar nuestra mirada desde las prácticas de "alfabetización funcional" (por. ejemplo, Farr, 1994; Guerra, 1998) hacia lo que aquí llamo *prácticas de auto-identificación* o auto-determinación (*self-authoring*), y que otros autores refieren como prácticas letradas de auto-construcción (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998; Hornberger, 2006), alfabetismo de identificación (Menard-Warwick, en prensa), o alfabetismo de auto-reconstrucción (Pavlenko & Lantolf, 2000; Vitanova, 2005).

Lo que las historias particulares revelan son las difíciles luchas y decisiones de individuos frágiles que *buscan significado* y toman decisiones en medio de experiencias económicas y educativas de marginación, de desilusión y exclusión política, y de criminalización legal. Saber leer y escribir es *construir significado a partir de los textos*; y para los sujetos económicamente marginados y excluidos

de la educación formal, ese significado se construye a partir de las fuentes limitadas pero efectivamente disponibles en sus ámbitos de vida. Erandi, por ejemplo, se descubre terriblemente engañada por el gobierno y los libros de texto que estudió en México tras leer libros como *México ante Dios*, que su madre le llevó de México. Pancho, por su parte, se descubre y se construye a sí mismo como *nativo de América* (nacido *en* América, no migrante) en libros de texto que sus hijos llevan en las escuelas de EE. UU. En ambos casos estamos frente a individuos que han padecido la pobreza y marginación en México, y para quienes la presencia del gobierno y del Estado mexicano es más una amenaza que una protección. A través de esas prácticas de lectura, ellos entienden mejor su lugar en el mundo y se forman elementos de juicio para resistir o rechazar dicha situación, aunque sea en el ámbito íntimo e imaginario (Petit, 2001), pues carecen de voz pública para exigir y hacer valer sus derechos.

Este tipo de prácticas letradas de auto-identificación se orienta al auto-conocimiento y auto-posicionamiento de ellos en el mundo; a entender por qué están donde están, y quiénes podrían ser o cómo podrían estar mejor. Todas las personas que he entrevistado participan en prácticas discursivas (habladas y escritas) de auto-identificación, usualmente ignoradas o desapercibidas en ambos países. Se trata de textos, discursos y prácticas que las personas marginadas se apropian para mirar, entender y actuar sobre su lugar en el mundo. Con frecuencia se trata de prácticas y discursos conservadores, que justifican su auto-exclusión de las prácticas educativas y ciudadanas más legítimas; pero también se dan casos de prácticas contra-hegemónicas que cuestionan los discursos y las narrativas oficiales sobre la educación oficial, el poder del Estado, la discriminación, la religión y otros temas fundamentales en la conformación de las identidades sociales.

Reconocer e investigar la dimensión de auto-construcción de las prácticas letradas es una tarea central, pues hasta hoy buena parte de la investigación sobre los mexicanos marginados en ambos lados de la frontera se enfoca sólo en la dimensión "funcional" y en su "nivel de habilidad". Es decir, la habilidad de llevar a cabo tareas diarias que implican leer o escribir se ha visto como *la forma más importante de alfabetismo entre los grupos marginados* (Auerbach, 1986, 1989; Menard-Warwick, 2009). En EE. UU., por ejemplo, la investigación sobre los migrantes mexicanos de baja escolaridad ha cuestionado el retrato lastimero de ellos como gente analfabeta y sin habilidades. Al ofrecer detalles de sus prácticas orales y escritas, estos estudios han enfatizado el carácter complejo, significativo y funcional de sus prácticas letradas, especialmente en dominios tales como la religión, los trámites oficiales, el aprendizaje del inglés o

la comunicación interpersonal (ver, por ejemplo, Farr, 1994, 2005, 2006; Farr & Guerra, 1995; Guerra, 1998; Baquedano-López, 2000; Menard-Warwick, 2004; Menard-Warwick, en prensa).

Un problema prácticamente ignorado por los investigadores de la alfabetización es que, para los grupos subordinados, permanecer en los márgenes de la *polis* (la sociedad política) *reduce tanto sus oportunidades como su voluntad de apropiarse y de involucrarse en las prácticas públicas y extensas del discurso escrito*, precisamente aquellas que sirven para convertirse en *ciudadanos libres e iguales* de un Estado-nación. Es claro entonces que en ambos países la investigación y la política educativa centradas en la alfabetización funcional o "básica" de los mexicanos pobres (por ejemplo, Farr, 1994; Farr & Guerra, 1995; Ferreiro, 1983; Kalman, 2001) pierden de vista el carácter de la alfabetización como herramienta central de auto-determinación, autoría de uno mismo (*self-authoring*) (Bakhtin, 1981; Holland et al., 1998; Vitanova, 2005), auto-identificación (Menard-Warwick, en prensa) y auto-adscripción en una ciudadanía que por derecho les corresponde (Hernández, 2008). Se trata del tipo de prácticas de lectura, escritura y discurso cuyo fin es la auto-construcción o re-construcción de la identidad individual y social de uno mismo. Desde esta perspectiva, los migrantes y las personas marginadas en general no sólo tienen necesidad de resolver tareas cotidianas que implican leer o escribir. Como seres humanos y sujetos sociales se involucran también de manera permanente con textos, discursos, significados y prácticas con el fin de tomar conciencia de sí mismos, de entender, definir y construir su lugar en el mundo (Freire, 1970; Hull, 2003).

CIUDADANÍA Y VOZ

En tiempos de la Colonia española en México, la castellanización y la alfabetización (de un sector minoritario de indígenas y mestizos) fueron instrumentos de dominación cultural y política. Pero en la sociedad Mexicana post-colonial, formalmente independiente y democrática, *se supone que la educación y la alfabetización son instrumentos para la conformación de una ciudadanía informada, activa y crítica*.

Por ello, convertirse en sujeto letrado y educado y en ciudadano de un Estado-nación no son cosas separadas. La peculiaridad de los mexicanos es que si en tiempos de la Colonia no eran ciudadanos sino castas esclavizadas y subordinadas, en tiempos globales los descendientes de las castas inferiores no han alcanzado aún el estatus de ciudadanos de pleno derecho, ni en México ni en

EE. UU. La ciudadanía no se entiende aquí sólo como un estatus legal, sino como un estatus sociopolítico (Mouffe, 2001) que nunca ha sido una concesión de los grupos en el poder, sino una conquista de los grupos dominados. La condición fundamental para conquistar la ciudadanía es el ejercicio de la voz propia, el poner en palabras sus reivindicaciones y demandas, y hacerse escuchar en los espacios públicos donde se deciden los asuntos de interés colectivo.

Sobre este punto la investigación sobre aprendizaje y prácticas de lengua escrita ha aportado muy poco. Sin embargo, a partir de las historias de individuos concretos, sostengo que las prácticas ciudadanas son una dimensión crucial que afecta el desarrollo letrado de los sujetos post-coloniales, pues la cultura escrita es, a la vez, un resultado y una condición esencial de la ciudadanía. Los individuos que son excluidos o auto-excluidos de su derecho a la ciudadanía dentro de un Estado-nación, son excluidos también de una variedad de prácticas letradas que son propiciadas y exigidas por la participación sociopolítica. Las prácticas ciudadanas generadas desde el Estado o desde la sociedad civil crean múltiples zonas de desarrollo letrado en tanto leer, escribir y hablar son las herramientas claves para aprender y desempeñar nuestro sentido de ciudadanía.

Desde este punto de vista, las historias de los mexicanos migrantes contrastan con los casos de los mexicanos marginados que he entrevistado en México. La diferencia es que, incluso en las zonas urbano-marginales de México, hay gente de baja escolaridad que al participar en organizaciones y movimientos sociales ha fortalecido su sentido de ciudadanía y de voz pública, a través de diálogos y acciones mediados por prácticas letradas. Paradójicamente, las historias de Erandi, Pancho y muchos otros migrantes "ilegales" en EE. UU., evidencian lo que llamo *ciudadanía selectiva impuesta o auto-impuesta*, y que está relacionada con una *erosión global de la ciudadanía* o *ciudadanía disminuida* (Dobrowolsky, 2007), reconocida por otros estudiosos bajo denominaciones tales como *ciudadanía excluida* (Castañeda, 2006), o *políticas postcoloniales de exclusión/inclusión* (Kapur, 2007). Al margen de la terminología usada, lo que observo es la existencia de un sector enorme de mexicanos que pasaron la mayor parte de sus vidas en México durante el largo régimen del partido de Estado (1929-2000) en el que padecieron décadas de políticas económicas adversas y represión política (como la que relata con detalle Pancho, ex soldado del ejército mexicano). Una consecuencia de ese contexto sociopolítico es que muchos han desarrollado una profunda desconfianza en los mundos del Estado, la política y la vida pública en general. Trágicamente, al migrar a EE. UU., este sector (el más empobrecido y discriminado en su propio país) parece arribar a su Estado-nación "anfitrión" con una aceptación de lo que yo llamo *condición*

de descastados, que es reforzada y obligada por el sistema legal de EE. UU. que criminaliza a los trabajadores no-autorizados (Berger, 2008) y fija nuevas reglas legales para la ciudadanía excluida (Castañeda, 2006).

Y este es justo uno de los puntos cruciales que pasan desapercibidos o son ignorados por los discursos dominantes y colonizantes sobre la alfabetización: una realidad social de las personas que, además de ser marginadas en su país, han migrado a otro donde al instante de pisar pierden incluso el estatus formal de ciudadanos; es que en ambos estados-nación ellos son excluidos de hecho o de derecho de las prácticas de ciudadanía. En el país de origen la expresión pública es un riesgo ("El pinche gobierno mandó a matar toda la gente para callarlos", dice Pancho), mientras que sus derechos y espacios de expresión pública en el país al que migran (EE. UU.) se reducen a lo que en la jerga legal de ese país se conoce como los Derechos Miranda (*Miranda Rights*) que Pancho nos recuerda en su relato como uno de los pocos derechos que tiene la "gente ilegal" en el Estado-nación adoptivo: "tenemos derecho a guardar silencio".[7]

LISTA DE REFERENCIAS

Andrews, M. (2002). Introduction to special issue: counter-narratives and the power to oppose, *Narrative Inquiry*, 12 (1), 1-6.

Auerbach, E.R. (1986, septiembre). Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back? *TESOL Quarterly*, 20 (3).

Auerbach, E. R. (1989, mayo). Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. *Harvard Educational Review*, 59 (2).

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Ed. M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Baquedano-López, P. (2000). Narrating Community in Doctrina Classes. *Narrative Inquiry*, 10 (2), 1-24.

Berger, J. (2008, julio, 13). Cómo resistir la prisión-mundo: Un mensaje lleva a

7 En 1966 la Suprema Corte de EE. UU. decidió el histórico caso de Miranda vs. Arizona, declarando que siempre que una persona fuese arrestada por la policía, se le deben decir cuatro cosas antes de ser interrogado: *1. Tienes el derecho de guardar silencio; 2. Todo lo que digas puede y será usado en tu contra durante el juicio; 3. Tienes derecho a tener un abogado; 4. Si no puedes pagar un abogado, se contratará uno para ti.* Esto es lo que se conoce como *Miranda Rights.*

otro. México, *La Jornada*, 12-13. Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2008/07/13/index.php?section=opinion&article=012a1pol

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Castañeda, A. (2006, febrero, 28). Ciudadanías excluidas: los migrantes mexicanos frente al Estado-Nación. Ponencia presentada en el Seminario Hermenéutica y Multiculturalismo, Escuela Nacional de Antropología, Licenciatura de Etnología.

Castells, M. (1997). *The Information Age: Economy, Society and Culture. The Power of Identity* (Vol. II). Malden MA. Oxford UK: Blackwell Publishers

Córdova, A. (1976). *Sociedad y Estado en el Mundo Moderno*. México: Grijalbo.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

Dobrowolsky, A. (2007). (In)Security and Citizenship: Security, Im/migration and Shrinking Citizenship Regimes. *Theoretical Inquiries in Law,* 2 (8), article 11.

Farr, M. (2005). ¡A Mí No Me Manda Nadie! Individualism and Identity in Mexican Ranchero Speech. En M. Farr, (Ed.), *Latino Language and Literacy in Ethnolinguistic Chicago*. Mahwah, NJ /Londres: LEA.

Farr, M. (2006). *Rancheros in Chicagoacán*. Austin, Texas: University of Texas.

Farr, M., & Guerra, J. (1995). Literacy in the Community: A Study of Mexicano Families in Chicago. *Discourse Processes*, 19, 7-19.

Farr, M. (1994). En los dos idiomas: Literacy practices among Chicago Mexicanos. En B. J. Moss (Ed.), *Literacy across communities* (pp. 9-47). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Ferreiro, E. et. al., (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura*. México: DIE/CINVESTAV.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word and the world*. Londres: Routledge.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.

Gee, J., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview.

Guerra, J. (1998). *Close to home: Oral and literate practices in a transnational Mexicano community*. Nueva York: Teachers College Press.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. B. (1986). Literacy and Learning in the Making of Citizens. En McLa-

ren, Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy. *Harvard Educational Review*. 2 (58), May/1988: 215.

Hernández Z., G. (2004). Identity and Literacy Development: Life Histories of Marginal Adults in Mexico City (tesis doctoral). Berkeley, CA .

Hernández, G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México* (Vol. 14). México: CONACULTA, Colección Lecturas sobre lectura.

Hernández, G. (2008, octubre, 13). ¿Somos Migrantes? México: *La Jornada* (suplemento *La Jornada Migración*). Recuperado de www.jornada.unam.mx/2003/05/04/mas-gregorio.html

Hernández, G. (2009a, enero-marzo). Neocolonialismo y políticas de representación: la creación del analfabetismo en México y EU. *Lectura y Vida* (International Reading Association, 30).

Hernández, G. (2009b, agosto, 6). La enseñanza de la lengua (suplemento Educación). México, *La Jornada*.

Holland D.; Lachicotte, W.; Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. MA: Harvard University Press.

Hornberger, N. H. (2006). Voice and Biliteracy in Indigenous Language Revitalization: Contentious Educational Practices in Quechua, Guarani, and Maori Contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-292.

Hull, G.(2003). Critical Literacy for Challenging Times. En Hull, Mikulecky, Clair, Kerka (Eds.), *Multiple Literacies: A Compilation for Adult Educators*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment.

Kalman, J. (2001). Everyday paperwork: Literacy practices in the daily life of unschooled and underschooled women in a semiurban community of Mexico City. *Linguistics and Education*, 12(4), 367-391.

Kapur, R. (2007). The Citizen and the Migrant: Postcolonial Anxieties, Law, and the Politics of Exclusion/Inclusion. *Theoretical Inquiries in Law,* 2 (8), article 8.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

Luke, A. (2003, enero, marzo). Literacy and the Other: A Sociological Approach to Literacy Research and Policy in Multinlingual Societies. *Reading Research Quarterly*, 1 (38), 132-141.

Martin, F. (2006). *México ante Dios*. Madrid: Alfaguara.

Menard-Warwick, J. (2004) 'I always had the desire to progress a little': Gendered narratives of immigrant language learners. *Journal of Language, Identity, and Education* 3 (4), 295-311.

Menard-Warwick, J. (en prensa). L1 and L2 reading practices in the lives of

Latina immigrant women studying English: School literacies, home literacies, and literacies that construct identities. En C. Higgins (Ed), *Negotiating the self in another language: Identity formation and cross-cultural adaptation among language learners*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Mouffe, Ch. (2001). Feminismo, ciudadanía y democracia radical. En M. Lamas (Comp.), *Ciudadanía y feminismo*. México: IFE-Debate Feminista.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.

Norton, B. (2000). I*dentity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Nueva York: Langman.

Pavlenko, A. & Lantolf, J.P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. En J.P. Lantolf (Ed), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vitanova, G. (2005). Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. En J. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (Eds), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Capítulo III

Desempeño en literacidad, modos de hacer y universos movilizados por los alumnos: análisis secundarios de la encuesta PISA 2000* *

Élisabeth Bautier, Jacques Crinon,
Patrick Rayou, Jean-Yves Rochex

RESUMEN

El presente artículo reporta un trabajo de análisis secundario y complementario realizado a las pruebas de la encuesta PISA 2000, que examina la literacidad. Para lograrlo, se concilió un análisis *a priori* de las pruebas, de sus modalidades de corrección y de valoración —tal como las prescriben los creadores de PISA—, un nuevo manejo estadístico de las respuestas dadas por más de 800 estudiantes franceses, construido a partir de hipótesis teóricas diferentes y un grupo selecto de entrevistas, con la intención de comprender mejor los modos de hacer de los alumnos para resolver estas pruebas. El conjunto de análisis nos lleva, a su vez, a cuestionar las concepciones de

* Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête *PISA 2000, Revue française de pédagogie*, nº 157, octobre-novembre-décembre, 2006, pp. 85-101.

* Traducido por Mayra González Castelán como prestadora de Servicio Social bajo la coordinación de Jorge Vaca Uribe y la revisión técnica de Jorge Vaca Uribe y Francia María Gutiérrez Reyes.

literacidad y los supuestos metodológicos y psicométricos en los que se basa la encuesta PISA 2000, y a discutir la lógica de "palmarés" en la cual usualmente se han publicado y comentado los resultados de dicha encuesta.

Palabras clave: Competencia, estudios internacionales, evaluación, literacidad, estrategia de aprendizaje.

Este artículo pretende exponer un análisis secundario realizado a la encuesta PISA 2000, que se llevó a efecto en respuesta a la convocatoria de la Dirección de Evaluación y Prospectiva (DEP) del Ministerio de Educación Nacional. Se sabe que la encuesta PISA 2000, puesta en marcha bajo el auspicio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en Europa (OCDE) en treinta países, buscaba evaluar los conocimientos de tres áreas distintas en los alumnos de 15 años (nacidos en 1984):[1] la comprensión de textos (más ampliamente, la literacidad), la cultura matemática y la cultura científica. Sin embargo, el principal enfoque de PISA 2000 fue hacia la literacidad, mientras que las otras áreas conformaron una mínima parte; fue el caso contrario de las encuestas posteriores: PISA 2003, que se concentraría esencialmente en la cultura matemática, y PISA 2006, en la científica.

LOS SUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA ENCUESTA PISA

A partir de la publicación de los resultados y en la mayoría de los análisis secundarios posteriores, esta encuesta ha dado lugar a comentarios fuertes y a análisis centrados principalmente en los siguientes aspectos: la comparación e incluso la clasificación de los diferentes países en términos de promedio de desempeño y de dispersión, de eficacia y de equidad; la relación de los resultados de PISA 2000 con las características de los diferentes sistemas educativos (cf. Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004); la existencia y la importancia, a pesar del esmero que se ha puesto en las modalidades de traducción de las pruebas en los diferentes idiomas, de "sesgos culturales" entre los diferentes países o áreas tanto culturales como lingüísticas (cf. Robin, 2002; Rémond, 2001 y 2006); y en

1 En Francia, los alumnos evaluados podían ser estudiantes de Secundaria (segundo o tercer año), de Bachillerato General o Tecnológico (primer o segundo año) o de Bachillerato Profesional.

menor proporción, según sabemos, en las modalidades mismas de concepción de la encuesta (teórica y metodológica) o los modos de hacer de los alumnos encuestados. Sin embargo, diferentes autores (Bain, 2003; Rocher, 2003; Bottani & Vrignaud, 2005) han propuesto la hipótesis que señala que el enfoque psicométrico aplicado y la sofisticación metodológica que deriva de éste —teniendo como principal intención comparar o diferenciar a los alumnos o grupos de alumnos según sus niveles de competencia—, han desplazado en nivel de importancia al enfoque conceptual de la literacidad o de la comprensión de textos que intenta evaluar PISA.[2] La discusión gira, al mismo tiempo, en torno al supuesto de la existencia y del carácter universal (o al menos independiente de los contextos cultural y lingüístico) del objeto que se pretende evaluar, en este caso, la(s) competencia(s) en comprensión de textos, aplicables supuestamente a todas las situaciones y a todos los contextos, como al supuesto (derivado del primero) que plantea la posibilidad de evaluar esta(s) competencia(s) con la ayuda de una escala unidimensional.[3] Estos supuestos llevan a considerar el éxito obtenido ante las diferentes pruebas de esta escala (evaluada con la ayuda del modelo psicométrico denominado "de respuesta al ítem") como enfatizando solamente un factor: el nivel de competencia del alumno, y las condiciones de comparabilidad de los resultados obtenidos en los diferentes países como resultado, entonces y esencialmente, del cuidado puesto en la elección y traducción de las diferentes pruebas del instrumento de valoración (cf. Rocher, 2003). Si

2 Así, para D. Bain, "la ausencia de una teoría elaborada que organice las diferentes dimensiones de la comprensión de textos como actividad lingüística y que proponga un punto de vista determinado sobre las operaciones de lectura, constituye […] un primer obstáculo importante para el aprovechamiento didáctico de los resultados [de PISA 2000]"; es como si se ofreciera a los creadores de PISA el mismo tipo de broma que en otros tiempos se le atribuyó a Binet: "la literacidad es lo que evalúa nuestro examen". Del mismo modo, N. Bottani y P. Vrignaud escriben —acerca de las encuestas internacionales y en particular, de la encuesta PISA—, que "el enfoque unidimensional, basado en un resultado principal, puede ser criticado ya que reduce las comparaciones a una clasificación y, por otro lado, este carácter unidimensional de datos no parece del todo defendible. Igualmente, se deben resaltar las cuestiones ligadas a la significación de las variables consideradas como 'las competencias para vivir y trabajar en el mundo moderno'. Estas variables parecen estar más justificadas por sus cualidades psicométricas que por las construcciones teóricas en relación con los campos científicos pertinentes (psicología, sociología, economía, ciencias de la educación)".

3 Cf. también sobre estas cuestiones, el intenso debate entre Goldstein (1995) y Masters (1995) sobre las encuestas realizadas por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievment*.

estos supuestos fueran verificados, en un nivel equivalente de competencias no se deberían constatar diferencias en el éxito obtenido ante un mismo reactivo entre los alumnos de diferentes países o áreas lingüísticas. Ante todo, los países deberían tener el mismo perfil de éxito, es decir, el mismo orden jerárquico para los reactivos según su tasa de aprobación, situación que en realidad no existe: los resultados de PISA 2000 no solamente muestran que hay diferentes perfiles de éxito, sino también que "la proximidad de los perfiles de éxito entre los países coincide con la proximidad geográfica, cultural o lingüística" (Rocher, 2003). De ahí el interés y la necesidad de trabajar para comprender mejor estas diferencias y la especificidad de cada país o área cultural o lingüística (conservando siempre un aspecto común de comparación, pero más restringido), más que la búsqueda de su anulación al considerarlas escorias, resultado de la imperfección del instrumento de evaluación (para un análisis más profundo, abordando de manera más específica las modalidades de evaluación de la cultura escrita, de los supuestos teóricos y metodológicos de la encuesta PISA y de sus usos sociales, cf. Rochex, en prensa).

Dado que un solo equipo no puede cubrir por completo el estudio y el análisis de estas diferencias interculturales entre países o conjuntos de ellos, hemos intentado con este estudio, de manera más modesta, describir y comprender mejor las diferencias socioculturales obervadas en los alumnos escolarizados en Francia, no solamente interesándonos en sus éxitos o fracasos, como los definen los creadores de PISA, sino también en sus modos de hacer para responder las pruebas y en aquello que movilizan para hacerlo.

MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

De igual manera, hemos procedido a la realización de un análisis *a priori* de algunas de las pruebas de PISA con el fin de evaluar las competencias en literacidad, así como la manera en que las modalidades de cuestionamiento y las normas de corrección y de valoración pudieran desconocer y reducir la diversidad, incluso considerar la "cualidad" desigual de las maneras de hacer y de las respuestas de los alumnos. Así pues, nuestro trabajo consistió en tres etapas que podemos calificar como análisis exploratorio, secundario y complementario de los datos reunidos por la encuesta PISA 2000, que conciernen a las competencias en literacidad. Dos hipótesis o constataciones han regido la manera de plantear los problemas y las metodologías de investigación que hemos empleado,

y cuestionan la concepción y el modelo unidimensional de la competencia en literacidad que son inherentes al proyecto PISA.

La primera etapa de este trabajo, la de "análisis exploratorio", consistió en la lectura y la revisión a fondo de más de cien cuadernillos de los alumnos que habían sido sometidos a las pruebas PISA 2000. Esta revisión nos permitió constatar que para un gran número de alumnos era muy difícil predecir, sólo con base en la lectura de sus respuestas (verdadero/falso) a determinado reactivo o grupo de ellos, de qué naturaleza serían las respuestas siguientes, y constatar así la presencia de una heterogeneidad importante, tanto en las respuestas como en los modos de hacer, no solamente entre los estudiantes sino en las respuestas que un mismo estudiante dio a diferentes reactivos. Esta heterogeneidad revela que las competencias que intentaba evaluar PISA 2000 no son ni unívocas ni estables en muchos de los estudiantes evaluados, contrariamente a los supuestos de las concepciones de la literacidad y del modelo psicométrico utilizado. A lo anterior se añade nuestra perplejidad frente al hecho de que eran evaluadas de manera homogénea por las normas de corrección de PISA respuestas que nos parecían ser producto de modos de trabajo diferentes o incluso intelectualmente desiguales; ya sea porque era posible para ciertos ítems dar la respuesta esperada recurriendo a modos de trabajo minimalistas (incluso poco pertinentes) o al contrario, a modos de trabajo más elaborados; o también porque entre las respuestas consideradas como no válidas (y que por tanto no permitían obtener ningún punto), unas eran manifiestamente incoherentes y estaban relacionadas con una incomprensión del texto o de la pregunta; y otras eran plausibles y demostraban que el texto había sido realmente comprendido aunque no fuera la respuesta esperada (cf. *infra* el análisis *a priori* de una de las pruebas sobre las cuales hemos trabajado de manera más particular).

Estas primeras constataciones y análisis han reforzado nuestra hipótesis de trabajo, fundamentada en una concepción diferente a la de la literacidad, pero también en nuestras investigaciones anteriores (Bautier & Rochex, 1998; Rayou, 2002; Bautier & Goigoux, 2004). Según esta concepción fundamental, el trabajo que se requiere para responder a las pruebas PISA, sobre todo las que piden interpretar o comentar los textos y documentos del examen, tiene una naturaleza bastante heterogénea, ya que recurre a diferentes universos de referencia y demanda de los alumnos la capacidad de relacionarlos y de jerarquizarlos. Dado que estas pruebas, según los creadores de PISA, pretenden evaluar "la aptitud para realizar tareas que se presentan en situaciones de la vida real" más que la adquisición de conocimientos específicos, y dado que los temas abordados están ligados generalmente a experiencias y universos tanto sociales como cul-

turales de los adolescentes, las pruebas y los textos de PISA exigen a los alumnos movilizar y saber relacionar diversos registros de referencia, sin duda en mayor medida que las pruebas de nuestro sistema educativo (más tradicionales). El trabajo necesario para responder las pruebas no implica un solo registro de análisis de textos y de preguntas; según las pruebas y/o los alumnos, este registro puede ser facilitado u obstaculizado, ayudado o perjudicado por la movilización o el distanciamiento que los encuestados consigan o no efectuar de los cinco registros siguientes:

- El registro de los saberes escolares, de los conocimientos generales sobre el mundo y de las referencias culturales que es necesario movilizar para comprender un texto o parte de él, y así poder formular hipótesis a partir de ellos (sobre los motivos que guían a las personas de una determinada ciudad de Sudamérica a actuar como lo hacen, o sobre las causas de una tasa de intervención casi nula de una organización humanitaria en Etiopía, por ejemplo).
- El registro de la experiencia personal, individual o colectiva, y en parte familiar, que los adolescentes tienen de los objetos y de las prácticas sociales y culturales que evocan los textos de las pruebas: la playa, el cine, los grafiti, los intercambios lingüísticos, etc.
- El registro de los valores, de las opiniones y de los prejuicios; de los *doxa** juveniles y/o sociales, con los cuales está tejida esta experiencia; de las "perspectivas" que los alumnos tienen del mundo y de las diversas prácticas sociales, *doxa** y "perspectivas" con respecto a las que algunos textos o algunas de sus proposiciones pueden tornarse contradictorias o contra-intuitivas.[4]
- El registro de las costumbres y de las formas de interpretar situaciones escolares o ligadas a la escuela (tal como el hecho de presentar una prueba PISA, hecho que requiere de la capacidad de escribir breve y sintéticamente), construidas y habitualmente usadas en las tareas y ejercicios escolares.

* Doxa: Palabra griega que se suele traducir por opinión. "Conjunto de opiniones compartidas por los miembros de una sociedad y que son relativas a un comportamiento social" (*Larousse* en línea). N. de la T.

4 Es difícil, por ejemplo, admitir que la conquista del espacio pueda ser un objetivo primordial para los jóvenes muy sensibles a la cuestión del hambre en el mundo, o que una postura defensora del ambiente pueda llevar a los ribereños a oponerse a la limpieza mecánica de las playas para los jóvenes deseosos de encontrar una playa limpia durante su visita.

- El registro de las competencias y de las posturas cognitivas ligadas a una aculturación, propia de la literacidad, que permite a los alumnos efectuar un trabajo de reconfiguración y secundarización de su experiencia del mundo y de sus maneras de usar el lenguaje,[5] tarea que rara vez es el objeto de una pedagogía explícita. Se requiere de tal registro ya que los numerosos reactivos exigen a los encuestados asimilar una opinión propuesta, no solamente desde el punto de vista de su contenido sino del de su forma, su estilo o su modo de argumentación.

La segunda etapa de nuestra investigación consistió en un trabajo de análisis secundario que pretende mejorar la descripción y comprender las lógicas y los modos de hacer que presentan las tan variadas respuestas de los alumnos en las pruebas PISA, modos de hacer relacionados con los procesos —diferentes entre alumnos y más o menos estables en un mismo alumno, según las pruebas— de movilización y de jerarquización de los cinco registros mencionados arriba. Para llevar a cabo estos análisis secundarios, hemos elaborado nuevos análisis, cuantitativos y cualitativos, a partir de dos de los cuadernillos de evaluación, los que incluían el mayor número de reactivos ligados a la comprensión de textos largos y de preguntas concernientes a la escritura argumentativa.[6] Hemos realzado una nueva codificación del conjunto de estos dos cuadernillos,[7] partiendo de una tabla cuyo fin es capturar la

5 El concepto *secundarización* tiene su origen en la distinción que hace Bakhtine (1984), en el campo de la producción literaria, entre los géneros (de discurso) primeros y segundos. Los géneros primeros pueden describirse como enfatizando una producción espontánea, inmediata, ligada al contexto que la suscita y que existe sólo gracias a él, sin importar cualquier aprendizaje o trabajo subyacente. Al ser producto del intercambio verbal espontáneo, estos géneros están fuertemente vinculados a la experiencia personal del sujeto. Los géneros segundos, basados en los primeros, se retoman, se trabajan y se reconfiguran con una finalidad que se emancipa del contexto original de su producción. Estos suponen una producción discursiva que es en sí misma su propia finalidad y su propio objeto, y adquiere significado mucho más allá de la interacción en la que puede encontrarse originalmente (sobre este tema, cf. Schneuwly, 1994; Bautier & Rochex, 2004; Bautier, 2005).

6 La encuesta PISA 2000 se realizó con base en la técnica de "cuadernillos cambiantes". Todos lo ítems de la encuesta fueron repartidos en nueve cuadernillos de evaluación diferentes, dejando sin embargo bloques de ítems comunes de un cuadernillo a otro. Estos nueve cuadernillos se distribuyeron de manera aleatoria a los alumnos encuestados. Este procedimiento permitió aplicar la prueba de un equivalente a siete horas de evaluación, haciendo trabajar solamente dos horas a cada alumno. Los supuestos de la encuesta llevaban a considerar los nueve cuadernillos como equivalentes, lo que no corresponde a nuestras hipótesis de investigación y a los análisis que hemos realizado.

7 Total de cuadernillos: 842. En la medida en que nuestros análisis constataron que los dos

diversidad de registros movilizados por los alumnos, elaborando diferentes tipos de índices.[8] Primeramente, índices de competencias en lectura: por una parte, se trata de competencias cognitivas para abordar los textos; y por otra, de competencias que consideran un texto como un discurso "dirigido", portador de intenciones en el marco de la comunicación social, y considerarlo como un objeto social y lingüístico. Para tomar en cuenta los otros registros según los manejamos en los modos de hacer de los alumnos, también hemos construido otros dos tipos de categorías y de índices. El primero nos remite a las formas en que el alumno "está en el mundo", a los valores, creencias, *doxa* y costumbres intelectuales que le permiten interpretar el mundo y la experiencia, además de que intervienen en la lectura de los textos que se le proponen. El segundo concierne a los indicadores "transversales" codificados en conjunto dentro del cuadernillo y no prueba por prueba; su función es registrar la manera en que el alumno se sitúa con relación a los conocimientos escolares, así como respecto de sus competencias relativas a la escritura, cuya ausencia se considera generalmente característica de los alumnos que han fracasado (lagunas sintácticas y ortográficas masivas, "pobreza" de vocabulario, etc.), o incluso la constante falta de respuestas. El conjunto de respuestas codificadas a partir de esta tabla constituyó el objeto de dos procesamientos estadísticos —análisis en componentes principales y después clasificación jerárquica ascendente— con el fin de constituir clases o perfiles de estudiantes, en función de la proximidad de sus respuestas. Con el fin de trabajar la cuestión de la variabilidad o estabilidad de los modos de hacer de los alumnos en función de los temas y de las tareas específicas en las diferentes pruebas, a continuación hemos procedido (en un solo cuadernillo) a realizar un análisis cualitativo y longitudinal del conjunto de respuestas de cincuenta alumnos, interesándonos de manera particular en quienes presentan características de diferentes perfiles.

De igual manera, durante una tercera etapa —complementaria—, hemos intentado registrar los diferentes modos de hacer de los alumnos (inter- e intra-individuales), más allá de lo que sólo nos permitía analizar las respuestas obtenidas. Para esto, hemos construido un cuadernillo que incluye seis de las

cuadernillos estudiados no evocan exactamente las mismas maneras de hacer de los alumnos, no fue posible tratarlos de la misma manera. Finalmente, al ser la cantidad de cada uno de los cuadernillos muy próxima (415 y 427), resultó muy fácil comparar los resultados cuantitativos.

8 Estas categorías fueron evaluadas primeramente a partir del análisis de un conjunto reducido de varias decenas de cuadernillos, lo que permitió precisarlas y afinarlas, para enseguida incorporarlos al total de 842 cuadernillos. Ver en el anexo nuestra tabla de análisis y los tipos de índices que hemos elaborado.

pruebas PISA 2000, que fueron elegidas por abordar textos largos y que demandan de los alumnos respuestas escritas elaboradas y por ser, a nuestro parecer, las más propicias para demostrar la pluralidad de posturas, de registros y de universos referidos. A partir de este cuadernillo deseamos poder estudiar la movilización y los modos de configuración.[9] Posteriormente, hemos aplicado las seis pruebas del cuadernillo a unos cuarenta alumnos de 15 años, como aquellos encuestados por PISA 2000, y de inmediato los hemos entrevistados. Así, hemos elegido encuestar solamente a alumnos escolarizados en 3er o 2º niveles de enseñanza general o tecnológica,* niveles que agrupan a más del 79% de los estudiantes evaluados por PISA 2000. Por el contrario, ya que nos interesaban muy particularmente las dificultades y los modos de hacer de los alumnos de medios populares, hemos interrogado sobre todo a los alumnos escolarizados en las secundarias y bachilleratos con mayor población provenientes de medios socialmente desfavorecidos (entre las cuales había dos secundarias ZEP*).

RESULTADOS Y MODOS DE HACER, UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA: EJEMPLO DE UNA PRUEBA PISA

Las relaciones por lo menos conflictivas entre los resultados de los alumnos, tal como los construyen las pruebas PISA y sus consignas de valoración por un lado, y los diferentes modos de hacer de los alumnos frente a estas pruebas, por el otro, pueden ilustrarse tomando como ejemplo una de las pruebas en las que hemos trabajado de manera más puntual. Ésta se apoya en un texto en el que se presentan las opiniones, favorables o desfavorables, de diversas personas o cate-

9 Estas seis pruebas fueron las siguientes: *Graffiti* (reactivos R081Q01, R081Q02, R081Q05, R081Q06A, y R081Q06B), *Guía de conducta* (reactivos R228Q02, R228Q03 y R228Q04), *Macondo* (reactivos R061Q01, R061Q03, R061Q04 y R061Q05), *Playa* (reactivos R070Q07, R070Q03, R070Q04 y R070Q02), *Plan internacional* (reactivos R099Q02, R099Q04A, R099Q04B y R099Q03) y *Opinión de los alumnos* (reactivos R120Q01, R120Q03 y R120Q06). Tres de estas pruebas aparecían en dos de los cuadernillos utilizados para nuestros análisis cuantitativos.

* Niveles que corresponden en México al último año de secundaria y al primero de bachillerato, respectivamente. N. de la T.

* ZEP: Zona de educación prioritaria. En Francia, son instituciones escolares así clasificadas por su comunidad estudiantil (origen social desfavorecido, extranjeros, provenientes de familias numerosas, monoparentales, de padres desempleados, etc.). Su objetivo: dar más a los que menos tienen. N. de la T.

gorías de personas sobre la limpieza mecánica de las playas, y los argumentos emitidos a favor de cada una de estas opiniones. Lo que representó un problema para los alumnos en esta prueba está menos relacionado con el carácter poco familiar o desconocido de algunos términos del texto (cuyo contexto permitía adivinar muy fácilmente el significado, incluso de manera aproximada), que con el carácter contra intuitivo, incluso absurdo, de acuerdo con su experiencia y sentido, de las posturas y argumentos de algunos expertos y defensores del medio ambiente hostiles ante la limpieza mecánica de las playas, ya que incrementa la erosión de las costas y contribuye a la destrucción de la flora y fauna; posturas y argumentos que dan origen al paradójico título del texto: "Salve una playa: manténgala sucia".

Se formularon dos preguntas de opción múltiple con respecto al texto. La primera fue masivamente acertada por los alumnos franceses (73%); sin embargo, las entrevistas que hemos realizado (cf. infra) nos muestran que tal acierto puede ser resultado de modos de hacer muy diferentes, basados ya sea en una verdadera comprensión del tema (lo que permite superar la falta de conocimiento de algunos de los términos empleados en la pregunta) o solamente en la identificación de elementos del texto muy parciales que permitían elegir una respuesta entre las diferentes que se proponían; en algunos casos, la identificación correspondía a una comprensión muy relativa o incluso muy problemática del pasaje referido. La segunda pregunta de este tipo causó más problemas a los alumnos franceses (tasa de aprobación: 52.6%): se trataba de decir cuál sería, para los adversarios de la limpieza mecánica, la consecuencia de dejar los desechos en las playas. La redacción de la pregunta, incitando a reflexionar sobre las consecuencias de la aplicación de una medida recomendada por las personas que se oponen a la medida contraria, se tornó confusa para una parte de los alumnos, presionados o poco atentos a la formulación de la pregunta, y por ello predispuestos a mencionar las consecuencias de la limpieza de las playas más que las del manejo de los desechos. Los alumnos que no se dejaron confundir por la formulación de la pregunta pudieron hallar claramente en el texto la respuesta que se esperaba. Habiendo comprendido bien el texto en su totalidad, una parte considerable de los alumnos escogió sin embargo una respuesta distinta a la esperada, respuesta absolutamente plausible que afirma que el acto de dejar los desechos en las playas podría llevar a los turistas a sentirse más comprometidos con el medio ambiente, invirtiendo así los discursos sociales o institucionales con el fin de hacer un llamado a la responsabilidad individual en materia de preservación de la naturaleza y del ambiente en que se vive. El recurrir a marcos de referencia externos al texto conduce a seleccionar una respuesta claramente plausible e inteligente,

lo que avala una buena comprensión del sentido del texto y de la pregunta; sin embargo, las normas de corrección de PISA la consideran incorrecta, aunque elegir la respuesta esperada no siempre es sinónimo, en lo absoluto, de una buena comprensión del significado global del texto o del pasaje abordado.

Otra pregunta pedía a los alumnos indicar, encerrando la palabra apropiada, si personas o categorías de personas distintas evocadas en el texto estaban a favor o en contra de la limpieza mecánica de las playas. Este reactivo fue contestado de manera correcta por un poco más del 50% de los alumnos franceses; pero ni este resultado, como tampoco las normas de valoración, parecen hacer distinción alguna entre el trabajo que requiere cierta persona o categoría de personas para responder correctamente, pues todas las respuestas correctas (o incorrectas) son consideradas como equivalentes, aunque el análisis *a priori* de la tarea y los comentarios de los alumnos sobre sus respuestas muestren que no es así. De hecho, la interrogante presentaba la opinión de tres personas, cada una designada por su nombre tanto en el texto como en la pregunta, y sobre las cuales, los alumnos no podían movilizar ningún conocimiento o ningún *a priori* exterior al texto; lo que ocurría de manera distinta al momento de referirse a dos categorías de personas denominadas como *autoridades de turismo* o *ribereños defensores del medio ambiente*. Así, un gran número de alumnos confesó no haber dudado al momento de responder acerca del primer grupo (autoridades de turismo), e incluso no haber tenido la necesidad de revisar el texto para responder que las autoridades de turismo no podían estar más que a favor de la limpieza de las playas (olvidando que se trataba de la cuestión de la limpieza mecánica, olvido que no repercutió al momento de elegir la respuesta); en este caso, el conocimiento y la experiencia "ordinarios" están a favor de la respuesta correcta. El caso contrario ocurrió al referirse a los ribereños defensores del medio ambiente, ya que el hecho de que los ribereños de una playa se opongan a la limpieza de ésta va en contra de la opinión y la experiencia ordinarias, y era necesario, para elegir la respuesta correcta, mantenerse al margen de estos dos últimos elementos y así poder prestar atención a la enunciación *ribereños defensores del medio ambiente* (y no simplemente *ribereños*) y al encadenamiento de las proposiciones del texto, ya que dicha respuesta no hubiera podido encontrarse a partir de la identificación de uno solo de los elementos. Por otro lado, esta simple identificación bastaba para responder correctamente a la misma pregunta donde se incluían dos de las tres personas designadas por su nombre, cuestión que no presentó mucho problema para los alumnos.

El resto de las preguntas eran iguales (aparentemente) y se referían a una de las tres personas cuya mención, citada en el texto y poco comprensible para los

alumnos, les permitía muy difícilmente deducir qué opinión tenía esta persona con respecto a la limpieza mecánica de las playas. Para ello, era necesario atender menos a la significación local de las palabras citadas que a la expresión "X ha precisado", que permitía inferir que se trataba del mismo punto de vista del personaje anterior, cuyos enunciados no eran ambigüos, y además se encontraba al inicio de la siguiente frase ("Los turistas no están de acuerdo…"), lo que permitía inferir que su opinión era contraria a la de los turistas. Entonces, prestar más atención a índices textuales que a semánticos fueron elementos aprovechados sólo por una mínima parte de los alumnos, de acuerdo con los comentarios reunidos de quienes entrevistamos y a pesar de que los hayamos inducido explícitamente a estar atentos al encadenamiento de las proposiciones del pasaje correspondiente. Tal atención a indicios textuales y no solamente a los semánticos pudo ser observada (o inducida durante la entrevista) solamente en los buenos alumnos escolarizados en 1er año de preparatoria. Sin embargo, ni la sola consideración de los enunciados del personaje implicado, ni su frecuente falta de comprensión impidieron responder a los otros alumnos, dado que había una gran probabilidad de que pudieran proporcionar la respuesta correcta, ya que al igual que en las preguntas concernientes a otras personas o categoría de personas, bastaba tachar solamente una de las dos respuestas propuestas. Así, el examen de estas cinco preguntas, que son parte de una pregunta más general de la prueba PISA, muestra por un lado hasta qué grado elegir la respuesta esperada puede encubrir de un alumno a otro, pero también de una pregunta a otra del mismo alumno, modos de trabajo muy diferentes e intelectualmente desiguales; por otro lado, el grado en que el formato de la pregunta (estilo verdadero/falso) y la suma de las respuestas tienden a ocultar la gran diversidad de dificultades planteadas por cinco preguntas aparentemente similares, pero en realidad muy diferentes, aunque sin duda, consideradas prematuramente como equivalentes.

La última pregunta de la prueba solicitaba a los alumnos que dijeran si pensaban que el paradójico título dado al texto era "un buen resumen del debate presentado en el artículo" y después que explicaran su respuesta. Sin ponderación, se consideró como buena toda respuesta, fuera positiva o negativa, que indicara que el artículo exponía dos puntos de vista opuestos cuando el título retomaba solamente uno. Ningún punto complementario se otorgó a las respuestas de los alumnos que, tomando una postura distanciada,* se cuestionaron o reflexio-

* Hace referencia a los géneros primeros y segundos o a la secundarización de acuerdo con la nota 5. Se traduce como "distanciada" lo que se refiere a la adopción de una postura reflexiva sobre el texto. N. de la T.

naron sobre la intención de ese título (adjudicando al autor, por ejemplo, una intención irónica o el querer sorprender al lector para "engancharlo") o sobre lo que puede o debe ser un debate. Este reactivo obtuvo resultados de aprobación muy deficientes: 23% en los alumnos franceses, 17% en el conjunto de la encuesta PISA. De hecho, la gran mayoría de los alumnos no logra tomar distancia de su opinión acerca de los puntos de vista y argumentos expuestos en el texto, para diferenciar la reflexión esperada sobre la pertinencia del título dado al texto; entonces comentan menos el título que el texto, o bien su postura respecto de éste o de la tesis más contraintuitiva respecto de su primera opinión. Otros, más reflexivos, se centran en la pregunta para dar cuenta menos de su opinión que de su evolución en la lectura del texto, sin reflexionar mucho en el título. Otros más enfocan su atención en el título y olvidan la idea del debate, ya sea para confirmar la pertinencia del título dado que refleja la opinión que consideran ellos dominante, o para proponer otro título que resuma la misma tesis ("Otra solución para una playa limpia", por ejemplo). Todas estas respuestas que evidentemente no revelan el mismo trabajo de interpretación y de reflexión sobre el texto y su título, sobre sí y su experiencia en el mundo, son no obstante anuladas por las normas de evaluación de PISA, las cuales, incluso en este caso, eliminan diferencias nada despreciables desde nuestro punto de vista.

PERFILES Y CLASES DE ALUMNOS: ESTABILIDADES E INESTABILIDADES

En la medida en que las tareas propuestas en cada uno de los dos cuadernillos eran en parte distintas, nuestros análisis estadísticos trataron de manera separada el *corpus* de respuestas propias a cada uno de ellos. Éstas permitieron la creación de cinco categorías de alumnos para cada uno de los cuadernillos, lo que resulta ser, sin embargo, muy próximo de un cuadernillo al otro. Tres categorías "estables" de lectores destacan en los análisis de ambos cuadernillos.

Una primera categoría, a quienes hemos nombrado "abstencionistas" (16.3% del *corpus*; 19.5% y 13.1% en cada uno de los cuadernillos), es la de los alumnos caracterizados por la frecuente falta de respuestas, como si renunciaran ante la dificultad. Así, Maryse solamente responde las preguntas que piden dar una información puntual. Contesta las preguntas de opción múltiple, pero se equivoca en la construcción del significado global del texto, pues sólo aborda un detalle del mismo. La característica dominante de este grupo de alumnos no permite profun-

dizar en el análisis de sus modos de hacer y de movilización, a menos que sea para decir que el 62% son varones, que los resultados de éstos en PISA son deficientes y que aproximadamente ocho de cada diez aún asiste a la secundaria.

Una segunda categoría (20% del *corpus*; 18.8% y 21.6% en cada uno de los cuadernillos) la conforman los alumnos en estado de "fracaso general", quienes se caracterizan por su incapacidad de movilizar algún conocimiento, competencia o estrategia necesarios para la lectura. Para responder, intentan repetir torpemente fragmentos del texto en cuestión o de la pregunta, o bien, por el contrario, responden "al margen" del texto. Entonces se apoyan por costumbre en discursos ya elaborados e impregnados de relativismo o de conformismo, que vienen a sustituir lo que el texto dice en realidad incluso toman el enunciado como ilógico. A diferencia de los primeros, estos sí intentan responder a las preguntas. Estos alumnos, quienes también obtuvieron resultados deficientes en PISA (pero no tan deficientes como los de la categoría anterior), son varones en un 51% y estudiantes de secundaria en un 73.5%. El análisis longitudinal del conjunto de respuestas de los alumnos que representa particularmente a esta categoría nos permite ir más allá de estas constataciones, mostrando que ellos no consideran al texto como tal, sino que lo consideran como una expresión de sí mismos. Básicamente, al momento de responder se refieren a ellos mismos, a sus sentimientos y a sus experiencias, sin poder construir otro texto que coordine su propia voz con la del propuesto. Dado que los alumnos se ubican, sin duda y principalmente, como usuarios de un primer género del lenguaje, y ante la dificultad de realizar una tarea de secundarización de sus propias expresiones, pensamientos o experiencias, éstas últimas no pueden ser tejidas con base en las voces de los textos, que son segundas voces. Sus respuestas, generalmente fundadas en un punto de vista afectivo o *doxal*, reflejan una débil movilización de saberes o poco trabajo de distanciamiento. Su lectura de los textos no se apega a la materialidad de los mismos. Quienes obtienen resultados un poco mejores son quienes se apoyan en el texto casi sin haberlo comprendido. Sus respuestas, correctas en numerosos reactivos, no demuestran una competencia textual que tome en cuenta al texto como entidad específica. Lo que en realidad saben hacer es localizar información en un texto y así, arrojan respuestas correctas con mayor frecuencia que aquéllos de la primera categoría, de quienes se distinguen por el uso constante de citas y fragmentos del documento.

Una tercera categoría (21% del *corpus*; 21.9% y 20.1% en cada uno de los cuadernillos) se opone obviamente a las dos primeras. La conforman alumnos que hemos calificado como "buenos comprensores", capaces de movilizar el conjunto de competencias cognitivas y de posturas ante textos que favorecen la literacidad, para desembocar en respuestas a las preguntas sobre los textos. Estos alumnos

manifiestan tener buenas competencias ortográficas y sintácticas.[10] No movilizan puntos de vista conformistas y cuando hacen referencia a una *doxa* relativista no interfiere con la comprensión del texto; para comprenderlo, saben cuestionarlo, hacer hipótesis e inferencias causales; prueban tener un talento especial para descentrarse del texto, para captar el sentido principal y reconstruirlo con sus propias palabras, así como para expresar su postura al respecto; saben distinguir los datos más importantes gracias al interés que tienen en la intención con la que el autor los presenta y en la manera en que los adopta para transmitirlos. Estos alumnos, quienes obtienen resultados muy superiores al promedio de PISA, son mujeres en un 53%, y no nos sorprende mucho el constatar que más del 90% son de nivel bachillerato. El estudio de las respuestas dadas por este tipo de alumnos demuestra que éstos proporcionan las respuestas esperadas en las pruebas PISA de manera casi sistemática, y que este desempeño resulta conjuntamente de la movilización de conocimientos escolares, de una cultura general o de una experiencia personal y de un procesamiento de los documentos basado en verdaderas competencias en literacidad, cimentadas a su vez en competencias cognitivas consolidadas. Sin embargo, este desempeño también resulta de la movilización efectuada a lo largo de todo el cuadernillo, de una actitud de reconfiguración de las diferentes fuentes movilizadas, permitiéndoles ubicarse en el registro de razonamientos y de saberes exigidos por la evaluación. Evidentemente se trata aquí de la movilización de sí mismos, pero de sí mismos en tanto que sujetos de un escrito, de un parecer, de una labor, aspectos no precisamente reductibles a un "sí mismo". Estos alumnos se caracterizan por la movilización de ellos mismos como sujetos de su propia reflexión y de su propio texto.

Mientras que estas tres clases o perfiles de alumnos parecen relativamente estables, las otras dos, conformadas a partir de nuestros análisis estadísticos de cada uno de los dos cuadernillos, lo son notablemente menos. Las siguientes cuatro categorías agrupan a más del 42% de los alumnos que han resuelto uno u otro de los cuadernillos. El primer cuadernillo incluye a los alumnos que hemos calificado como "retenedores de información" y como "creadores de sentidos alterados por un sujeto en un ámbito conformista" (21% y 18.8% del *corpus* respectivamente); en el segundo cuadernillo a los alumnos "lectores que se limitan a lo explícito" y a los "minimalistas" (20.8% y 24.4% del *corpus*, respectivamente).

10 En la literatura está comprobada la relación entre las competencias ortográficas y las competencias en redacción. En general, dos interpretaciones complementarias son propuestas: la automatización de la ortografía libera los recursos cognitivos de los sujetos y además les permite encontrar mayor interés en las tareas que realizan.

Los alumnos pertenecientes a estas cuatro categorías obtienen resultados aprobatorios medios o superiores al promedio de PISA; 53.6% de ellos son mujeres y cerca del 62% asisten al bachillerato. Sus respuestas son mucho menos homogéneas que las de los alumnos que pertenecen a las categorías arriba mencionadas, ya que ponen de manifiesto competencias (o lagunas) y posturas mucho menos estables. Estas respuestas parecen estar más asociadas a modos de hacer y procesos de movilización diferentes que varían de acuerdo con el texto y a las preguntas, más dependientes de su temática y de su formato (preguntas de opción múltiple o preguntas abiertas que piden una respuesta escrita relativamente elaborada), así como de la clase de trabajo que se requiere (retención de datos explícitos en el texto, comprensión global, comentario y análisis sobre los argumentos o del estilo). Los "retenedores de información" obtienen un resultado bastante bueno en las tareas de lectura más simples: localizar una información, reconocerla cuando se encuentra parafraseada en una pregunta de opción múltiple o dar su opinión. Por el contrario, además de las importantes lagunas sintácticas y ortográficas, estos alumnos demuestran una dificultad para razonar a partir de un texto, para jerarquizar las informaciones. Consideran que los textos son muy transparentes y que el trabajo que consiste en considerarlos como objeto de reflexión, de análisis y de comentarios, es poco familiar. Algunas características los asemejan a los "lectores que se limitan a lo explícito", alumnos cuyas respuestas demuestran que trabajan básicamente con el texto que son capaces de comprender, dado que toda la información necesaria figura claramente en él, pero que batallan al movilizar otra cosa que no sea el contenido del texto a fin de lograr acceder a las inferencias necesarias. ¿Prudencia y rigor? o ¿ignorancia de que para comprender un texto es necesario relacionar el contenido explícito con conocimientos externos? Los alumnos "minimalistas" tienen un perfil aún más heterogéneo. Las competencias cognitivas y lingüísticas son adquiridas —muchas de las preguntas de PISA son, por cierto, considerablemente mejor resueltas por éstos que por el resto de los alumnos— pero son poco estables y están poco consolidadas. Las posturas "secundarias" están presentes algunas veces, otras ausentes. Los desempeños de estos alumnos terminan en el momento en que tienen la necesidad de utilizar el lenguaje escrito como una herramienta cognitiva y semiótica que les permita reflexionar (más a fondo). Finalmente, nuestra última categoría agrupa a los alumnos comprometidos con su trabajo, más atentos a los textos que redactan que el promedio de los alumnos, aptos para comentar los textos, para razonar y luego comprender, pero a quienes referirse a un *doxa* conformista estorba generalmente la reflexión. Si sus respuestas son frecuentemente más largas que las de otros alumnos, no son sin embargo

pertinentes: "glosan", en este caso con ellos mismos, interpretando el texto. Todo sucede como si tuvieran ganas de expresarse sobre cierto tema; de ahí que sus respuestas sean heterogéneas con respecto a los diferentes registros usados por nuestros análisis, ya que éstas dependen de su interés por los temas de los diferentes textos. Sus argumentos están fundados principalmente en valores morales de justicia y verdad. Tal involucramiento de ellos mismos puede permitirles, en ciertos reactivos, producir respuestas correctas por razones de valores colectivos (o compartidos); sin embargo, puede traducirse como afirmaciones erróneas o al margen de la pregunta, dado que este punto de vista dóxico no permite captar la intención del texto o de la pregunta, o como respuestas nulas, ya que esto no permite construir un razonamiento. Los alumnos de esta categoría son sin duda los que presentan desempeños más inestables.

Para concluir nuestro análisis cuantitativo, hemos estudiado sistemáticamente cuáles fueron las relaciones entre los resultados obtenidos en PISA y las ocurrencias de cada uno de los índices de nuestra tabla de evaluación; este estudio, así como el de las ocurrencias conjuntas de los índices que caracterizan a las categorías de los alumnos creadas por el análisis jerárquico, permiten examinar cuáles son los índices que distinguen mejor a los alumnos. Los que nos remiten a las competencias cognitivas (índices al principio de nuestra tabla) y que guardan el vínculo estadístico más importante con los resultados de éxito, ya que son los más frecuentes. En cambio, aquéllos cuyo número de casos entre "buenos" y "malos" alumnos es el más contrastante, son los índices menos frecuentes,[11] que nos remiten a su vez a lo que hemos nombrado proceso o trabajo de secundarización de los saberes, de la experiencia y de los discursos. Se trata de los índices L3, L5, T3 y E1 de nuestra tabla, que demuestran la capacidad de poder adoptar una perspectiva reflexiva con respecto a los textos, de constituir sus aspectos lingüísticos y retóricos en objeto de reflexión, de producir un movimiento de "problematización" en su propio discurso o incluso de tomar el mundo como objeto de conocimiento y de análisis. Por otro lado, y contrariamente a nuestras hipótesis, se observan en las diferentes categorías la movilización de diferentes *doxas*, juveniles o sociales, o la de la experiencia personal, y no permiten diferenciar a los alumnos. Esta movilización representa

11 La menor frecuencia se debe al hecho de que las pruebas PISA, elaboradas a partir de una concepción de literacidad distinta a la que presidió a nuestros análisis secundarios, no eran concebidas con el fin de evidenciar los modos de hacer y las posturas que estos índices intentan detectar. El hecho de verlos aparecer no es más que una prueba de su importancia en los procesos de diferenciación entre alumnos.

claramente una ayuda para los buenos alumnos, quienes echan mano de todo lo que está a su alcance para reflexionar sobre los textos y las preguntas de PISA, y que puede, como lo hemos visto, ser una ayuda o un obstáculo para los alumnos cuyas competencias y posturas están menos consolidadas y estabilizadas.

DESEMPEÑO Y UNIVERSOS MOVILIZADOS: CUATRO PERFILES DIFERENTES DE ALUMNOS

Los análisis que hemos realizado sobre los cuadernillos que llenaron los alumnos, quienes realmente resolvieron las pruebas PISA 2000, fueron completados por aquellos que pudimos efectuar a partir de las observaciones y de las entrevistas recaudadas, dos años después de la encuesta de la OCDE, junto con alumnos a los cuales habíamos sometido a los cuadernillos de nuestra composición, que comprendían seis de las pruebas de la encuesta original y sobre las cuales habíamos obtenido información variada de orden escolar, social o familiar. A continuación presentaremos nuestro análisis acerca de los modos de hacer y las declaraciones de cuatro de estos alumnos, todos de secundarias o bachilleratos de Seine-Saint-Denis, seleccionados por la cercanía a las cuatro clases que nuestros análisis estadísticos nos han permitido describir.

MEHMET: DESEMPEÑO DÉBIL Y APEGO AL TEXTO Y AL MUNDO

Mehmet, alumno de 3er año de una secundaria ZEP, colegio particularmente "difícil", representa bien al grupo de los alumnos a quienes hemos denominado "fracaso general". Es el cuarto de cinco hijos, nació en Francia de padres turcos. Su padre es jubilado y su madre no tiene profesión. Fue admitido en 4º grado "por antigüedad"[12] a finales del 5º; siempre ha tenido grandes dificultades desde su ingreso (con un año de atraso) en la secundaria.*

Mehmet parece tener muchas dificultades para comprender el sentido de los diferentes textos sobre los que es interrogado y se le pide reflexionar, indepen-

12 Esta expresión figura claramente en la boleta del consejo de clase del último trimestre de su clase de 5º período, y las boletas siguientes no mostrarán ninguna mejoría.

* Para ubicar al lector mexicano, diríamos que es un alumno de tercero de secundaria que fue admitido en segundo por su edad al final de primero de secundaria. N. de la T.

dientemente del grado de interés que dice tener en el contenido o en las temáticas evocadas. Pero estas dificultades sólo le impidieron una vez responder la pregunta que se le plantea. Éstas lo conducen con mayor frecuencia a responder ya sea *al tuntún*[13] (por ejemplo, a las preguntas que abordan las diferentes opiniones, favorable o desfavorable, sobre la limpieza mecánica de las playas, y a las que, siguiendo este procedimiento, tiene una posibilidad sobre dos de responder correctamente) o ya sea extrayendo y procesando solamente un elemento de significación local, independientemente de la significación global del texto del cual él lo extrae. Este último modo de hacer lo lleva en ocasiones a formular respuestas aberrantes que no podemos comprender más que señalando que mezcla, sin preocuparse por la coherencia, sintaxis ni semántica, diversas expresiones que retuvo de la frase del texto de referencia, la cual es semánticamente la más próxima a una de las palabras que se utilizan en la redacción de la pregunta. La dificultad para comprender el texto, que llega a su límite cuando éste se opone al sentido común, puede igualmente conducirlo a regresar a este último, justo como lo hace cuando le preguntamos sobre la pertinencia del título del artículo sobre la limpieza de las playas: *me costaba trabajo entender […] Hay más palabras que no entiendo que las que entiendo. Y por eso, bueno… respondí que es mejor mantenerla limpia.* Mehmet no logró adoptar una postura "secundaria" que le permitiera tomar en cuenta el título de un texto o los argumentos que ahí se desarrollan sin redirigirlo(s) hacia el contenido (o hacia un elemento muy local del contenido) de este texto y a su opinión, incluso a su coincidencia con tal contenido, hacia su adhesión a tal proposición dada como "verdadera", en lo que subraya más una relación de sumisión al mundo o al prójimo que una postura de cuestionamiento a estos últimos. Así, justifica casi siempre su acuerdo con cierto texto o autor diciendo que lo que dicen es *verdad*, sin que este estatus de "veracidad" tuviera que justificarse o referirse a un criterio, cualquiera que este fuera.

Tal relación de evidencia y de adhesión a la "verdad" del mundo y del lenguaje se conjuga, en el caso de Mehmet, durante la entrevista, con una hiper-dependencia con relación al adulto, lo cual lo conduce frecuentemente a interpretar las preguntas que le plantea el encuestador como la invalidación de sus propias respuestas y, por consiguiente, el abandono de su punto de vista para adoptar

13 A partir de aquí, en el texto que continúa, las citas de las declaraciones orales de los alumnos figurarán en letras itálicas, mientras que serán citadas en caracteres normales y entre comillas sus respuestas escritas (estas últimas han sido citadas sin modificar su estructura sintáctica, pero se ha restablecido la ortografía por razones de legibilidad).

el que supone él que pudiera concordar con el propósito del encuestador, o el que piensa que éste espera de él: *si usted dice que es otra respuesta*, dice en repetidas ocasiones cuando el encuestador no había dicho nada al respecto de manera explícita. Incluso, se trata de que el intercambio aborde las razones por las cuales él dice estar más de acuerdo con tal postura que con otra (acerca de la conquista espacial) hasta el punto en que el encuestador parezca saber mejor por cuál texto tiene mayor inclinación: *me basé en eso, pero puede ser que sea otra persona… en fin, estoy más de acuerdo con éste*. Se debe, desde luego, observar aquí un efecto del marco de la entrevista, manifiestamente percibido como atemorizante. Sin embargo, más allá de todo esto, es el conjunto de las declaraciones de Mehmet, por ejemplo, al momento de evocar sus proyectos futuros o la orientación al término de la secundaria, lo que testimonia tal vínculo de sumisión a los adultos, cuyos roles institucionales (director, asesor, prefecto, orientador) son más frecuentemente indiferenciados o subsumidos bajo el único pronombre personal de *ellos*. Los vínculos con los textos y con la literacidad y los vínculos con el mundo están estrechamente ligados; indisociable de una posición dominada en el seno de los vínculos sociales, esta relación impide considerar el desempeño de Mehmet en las pruebas PISA a las que lo sometimos (como generalmente se hace con las pruebas escolares) como subrayando sólo las competencias cognitivas de comprensión escrita.

HACHEM: CUANDO DEMASIADO SENTIDO MATA EL SENTIDO

Hachem, alumno de tercer año, no cubre totalmente el perfil de los alumnos que hemos calificado como "creadores de sentidos alterados por su conformismo": no emite sus comentarios como el resto, al menos no de manera escrita, para tomar al texto como pretexto y ahí afirmar su propia presencia. Sin embargo, en múltiples reactivos él no puede, a diferencia de ellos, dejar a un lado sus capacidades de comprensión racional y de observar las líneas que se le presentan como llamadas a proyectar su propia visión del mundo. Ciertamente, carece de un vocabulario cuya posesión facilite, en apariencia, el acceso al sentido de los textos propuestos. Él ignora, por ejemplo, lo que es un "prejuicio" o un "ribereño"; dice no comprender lo que significa "despreciable" o "una idea clave". Presenta también lagunas con respecto a los conocimientos escolares que probablemente debía haber integrado (por ejemplo, confunde "la erosión de la costa" con el ascenso de las aguas debido al calentamiento global). También le cuesta trabajo imaginar situaciones totalmente desconocidas, como aquélla del intercambio

lingüístico (*con Vigi-Pirate, hay más viajes por hacer*). No obstante, estas incompetencias no parecen ser responsables del deslizamiento del sentido que comete en determinados temas, mientras que en otros que no parecen presentar dificultades cognitivas inferiores, se desenvuelve relativamente bien.

Paradójicamente, con frecuencia es el exceso de sentido otorgado lo que provoca que se equivoque, porque abandona la frialdad emocional requerida para el tratamiento textual, mientras que se muestra capaz de hacer eso en los temas donde su postura es más indiferente. La entrevista que se le realizó posteriormente aporta algunas claves (sin duda muy burdas debido a su brevedad) de acceso a estos momentos donde los contextos de los textos lo trasladan a los de su entorno cotidiano y complican particularmente la adopción de una postura objetiva. Al ser originario de Argelia, Hachem declara las dificultades que tiene en Francés. Ambiciona entrar a un bachillerato general ya que le gustaría trabajar como piloto en aeronáutica. A veces duda sobre el país en el que preferiría vivir, pero piensa que tiene mejores oportunidades que sus primos que permanecen en Argelia: *es normal, existen dificultades allá. No es fácil ni trabajar ni aprender.* Parece fuerte su tensión entre los dos países y las dos culturas; sin embargo, él aspira a una integración en su país de adopción. Los reactivos que pueden poner bajo tensión posiciones conformistas y otras más centradas en la expresión de las personas lo colocan entonces y particularmente en una situación incómoda.

Este es el caso concreto de una prueba que presenta, mediante dos textos de unas veinte líneas cada uno, dos argumentos muy contrastantes con relación al grafiti. En el primero, una mujer llamada Helga afirma su exasperación al ver cómo los grafiti ensucian los muros de las ciudades y estigmatiza a los "artistas criminales" que degradan al entorno y empañan la reputación de los jóvenes. En el segundo, cierta Sofía valora la creatividad de los autores de grafiti, inventores de formas, y deplora que aquéllos que los denigran acepten sin decir palabra que la publicidad invada nuestras calles. Hachem entra particularmente en la argumentación de Helga. Esperando encontrar en el texto otros prejuicios señalados por esta mujer, no logra ver más que el del costo social ligado a la limpieza constante ("Trabajan, se cansan al hacerlo y otros vienen a arruinarlo"). No menciona el hecho de la destrucción de la capa de ozono por los gases propulsores, aunque la discusión que se mantiene con él demuestra que conoce muy bien este fenómeno. Hachem está aparentemente centrado en su propia experiencia como alumno de secundaria, producto de la inmigración y en búsqueda de una fuerte integración. Se felicita a sí mismo por trabajar en un establecimiento en buen estado, el cual no es como *lo que vemos en la tele, donde siempre existen problemas*. Esta postura hiper-moral declarada no le ayuda a entrar en la totali-

dad del argumento del primer texto y le impide el acceso al segundo. No comprende la tentativa de Sofía de considerar como signos urbanos parecidos los grafiti y la publicidad, de afirmar la influencia de los primeros sobre la segunda y de hacer de su situación ante la ley una diferencia secundaria. Para él, *los grafiti no representan nada*; peor aún, *es escribir su nombre con una escritura rara para demostrar que la persona que lo escribió es fuerte o conoce gente*.

La discusión posterior a la prueba no lo hará cambiar de opinión (*no entendí nada con la publicidad de Sofía […] De cualquier modo, está sucio*). Para él, el debate sobre el bien común descansa esencialmente en el aspecto legal. Vemos claramente que *los grandes pintores y todo, hacen cuadros, pinturas así, pero no arruinarán algo que a otros tomó tiempo hacer*. Otras preguntas del mismo cuadernillo, fundadas en la tensión entre expresividad e integración social, suscitan en su caso cegueras cognitivas análogas, las cuales, asociadas a la postura hiper-moral que es la de Hachem, parece impedirle, o al menos dificultarle, la modificación de juicio.

CINDY: ¿BUSCAR LAS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS O REFLEXIONAR EN LOS TEXTOS?

Cindy, alumna del primer año de bachillerato en la periferia parisina, es bastante representativa del grupo "retenedores de información", a quienes sus competencias "escolares" les permiten identificar información en un texto y proporcionar las respuestas correctas a preguntas de tipo "informarse", pero quienes, sin embargo, tienen dificultades para razonar acerca del texto como un todo. Cindy parece estar muy consciente de esta debilidad (*en mí, el problema es que no leo el texto*); comenta que se lanza a las preguntas y busca enseguida las respuestas en el texto que le toca leer en ese momento. Aunque dice saber que hay que comprender rigurosamente el sentido global del texto para ser capaz de responder las preguntas específicas, Cindy, obsesionada aparentemente con la perspectiva evaluativa, trata de reflexionar sobre el texto a partir de un punto de vista que no es ni el del autor ni el suyo, sino supuestamente el de un evaluador. Ella sabe que esto no está bien, pero no puede adoptar otra perspectiva: *me lanzo directamente sobre las preguntas, tengo ganas de responder, no sé, no sé ni siquiera por qué lo hago así*.

Hija de un padre empleado en la red de trasporte parisino y de una madre empleada de farmacia, Cindy, quien había tenido bastantes buenos resultados durante la secundaria, comienza a perderse en este grado escolar, especialmente

en Francés. Cuando el ejercicio es menos guiado, apela a recursos personales para apropiarse de los datos y de los problemas y así organizarlos; el método "localizador" que le había sido útil hasta el momento, muestra sus límites. Por eso Cindy aprecia particularmente los reactivos de PISA que formulan preguntas precisas sobre elementos claramente identificados en un texto. Así se expresa del que muestra una lista de catorce consejos a los alumnos que preparan un intercambio lingüístico: *Se nos dan pequeñas informaciones, se nos dice "lean el punto 13 de la guía, el punto 1", así pues, se nos da la frase precisa que corresponde a la pregunta*.

Otra ventaja consiste en coincidir con textos que afirman posiciones que ella cree compartir. Es el caso de uno de los consejos de la guía de intercambio que incita a ser uno mismo cuando se está en el extranjero. Cindy lo identifica muy bien: *Tenemos el derecho a ser diferentes y cada quien es como quiere. Y afortunadamente que hay diferencia, si no todos seríamos iguales*. Aquí, la convicción de estar en comunión con los principios del ejercicio le permite acceder a una estructura de comprensión que no tiene o no se autoriza a tener normalmente.

En cambio, ella aplica un mayor esfuerzo durante la prueba que trata sobre la limpieza de las playas, analizada en párrafos anteriores. Por un lado, gracias a la multiplicidad de quienes intervienen y de sus posturas sobre un tema que aparentemente ella conoce muy poco y que le impide percibir el texto como una totalidad no-aditivas y por el otro, porque no logra conciliar ciertas posiciones ecológicas expresadas, las cuales consideran que es mejor, bajo ciertas circunstancias, no limpiar las playas: *no voy a ir a la playa cuando esté sucia*. No tan conforme con este conjunto de argumentos que, para muchos, parecen incongruentes, menciona que *subraya todo los sujetos*, esperando poder responder más fácilmente a las preguntas que aún no ha leído. Para entonces ha perdido un tiempo considerable y se ha mostrado muy poco capaz de movilizar los elementos pertinentes del texto en el momento en que se le pidió hacerlo. No se trata, sin embargo, de una falta de compromiso con la tarea ya que, en razón misma de los escrúpulos que hacen que se remita una y otra vez a relecturas parciales del texto, Cindy no pudo responder en los tiempos marcados a los últimos reactivos del cuadernillo.

Por razones aparentemente parecidas, ella atribuye la cólera de los lugareños furiosos hacia el cinematógrafo que descubren al estado de tristeza que les hubiera causado una película, a pesar de que el argumento en general pretende mostrar su incomprensión hacia el carácter ficticio de las imágenes proyectadas. Al referirse a otra prueba relativa a un plan de ayuda humanitaria, Cindy

no logra establecer una hipótesis acerca del carácter paradójico de la ausencia de seguridad en uno de los países más pobres del mundo: *¿Etiopía? No, nunca hemos hablado de ella en la clase de Geografía.* Todo sucede como si, por la ausencia de referentes escolares claros, ella no pudiera validar la doble necesidad, para comprender un texto, de tomar este último como objeto y de considerarse a sí misma como sujeto ante éste. Al ser parte de un género evaluativo, aparentemente PISA desencadena los temores y las estrategias bien conocidos para responder. Pero, más allá del estrés de la prueba, al desligarse frecuentemente de un contexto escolar, ésta exige una autonomía intelectual que marca precisamente el paso del último año de secundaria al primero de bachillerato, que los alumnos como Cindy no están obviamente listos para construir, al esmerarse tanto en la realización de sus tareas de secundaria.

HAWA: CAPACIDAD DE REFLEXIONAR EN CUALQUIER PRUEBA

Sin lugar a dudas, Hawa entra en la categoría de buenos lectores y buenos comprensores que nuestros análisis precedentes nos han permitido establecer y manifiesta constantemente, tanto en su trabajo en las pruebas propuestas como en la entrevista, una postura "secundaria" de movilización cognitiva y de reflexión sobre los textos y las pruebas, sobre el mundo y sobre ella misma. Excelente alumna de 1er grado de bachillerato (el mismo de Cindy), debería ser admitida en el segundo del área científica, según sus deseos, sin ningún problema a fin de año. Es la mayor de tres niñas, nacida en Congo, de padres congoleses y llegó a Francia a la edad de dos años y medio. Dice que su padre es ingeniero (el expediente indica que es agente técnico) y su madre empleada en hotelería. Ella misma prevé convertirse en ingeniero, después de haber considerado convertirse en médico; de cualquier modo, dice querer *dejar pasar el tiempo, madurar*, para *cuando llegue el momento decidir a qué profesión me voy a dedicar.* Gran lectora, dice tener también *pasión* por la escritura y haber redactado *historias que salen de mi cabeza*, de las cuales una *terminó siendo una novela de un centenar de páginas*. Ella describe el paso de la secundaria al bachillerato en términos de *nueva independencia*, *que acompaña nuestra capacidad de expresarse* y nos menciona que participa en un proyecto para la creación de un periódico del bachillerato.

Cualquiera que sea la pregunta que se le plantee, Hawa toma prácticamente todas las temáticas evocadas por las pruebas o durante la entrevista para mantener la distancia y convertirlas en objetos de reflexión, portadores de enseñanzas

y de consideraciones genéricas, y para afirmarse a sí misma como autora de esta reflexión y de estas consideraciones, incluso para propiciar un diálogo, un debate, con los autores de los textos sometidos a su reflexión. Las pruebas evocadas durante la entrevista, sus temáticas o los ejemplos sugeridos por sus propias prácticas o intereses se vuelven muy rápidamente el objeto de un aumento en generalidad que los sitúa y los comenta a la luz tanto de principios generales como de reflexiones sobre sí. Así, nos dice acerca de la prueba que evoca a los grafiti: *El texto de Sofía, entendí sus argumentos, pero siguen un poco la línea de conducta a la que yo misma me he sometido* […] *Decimos entonces que la publicidad tiene sus beneficios y los grafiti no. En esta sociedad lo que está en primer lugar, son las cosas que benefician. Como si comparamos esto con el cigarro, se nos dice por todos lados que es malo para la salud pero continúa a la venta porque tiene efectos a largo plazo, no como la droga, lo que beneficia mucho al Estado.* Es también su experiencia con el cine evocada por otra de las pruebas: *me gustan mucho las películas que se proyectan hacia el futuro como Matrix, por ejemplo […] También me gusta ver películas de la vida real, para no soñar demasiado. Porque nos gusta soñar pero no hay que olvidar que tenemos los pies sobre la tierra, que caminamos sobre el pavimento y que nos puede suceder cualquier cosa* (estas declaraciones siguen inmediatamente a una evocación de la película *Elefante*, de Gus Van Sant, que Hawa desea ir a ver próximamente).

Las temáticas propuestas para reflexionar coinciden más o menos con su interés, y ella presta mayor o menor atención, según pueda reconocer y movilizar en ellas elementos de su experiencia personal y juvenil. De todas maneras, su falta de interés y lo que ella nos describe como un vistazo al texto de la limpieza de las playas, no le causaron problema para contestar todas las preguntas excepto una, la más difícil. Por el contrario, su interés afirmado por las temáticas evocadas por otras pruebas, aunado a la postura reflexiva que manifiesta tener siempre, la conduce a veces a interesarse y a reflexionar sobre el problema abordado por un texto o una prueba, más que al procesamiento de las preguntas precisas que le son planteadas. A veces esto no representa ningún problema, cuando las palabras que utiliza para comentar textos o preguntas vienen a completar respuestas en lo absoluto correctas para las preguntas. Por otro lado, su aprobación de uno de los textos propuestos que trata sobre la investigación espacial, la conduce a equivocarse en una de las pruebas que pedía decir cuál era, de entre cinco textos, el más contradictorio con uno de ellos. Sin embargo, ella no se conforma con repetir el argumento del texto elegido; lo reformula, lo relativiza y parte de él para reflexionar ella misma, incluso para reflexionar menos sobre la investigación espacial que sobre el desorden mundial: *Es cierto*

que la exploración y explotación del espacio nos hacen reflexionar, pero yo pienso que sería preferible ocuparse de problemas actuales. Y los miles invertidos en la investigación espacial no son el único obstáculo para resolver estos problemas. Además, relativiza este punto de vista al tomar en cuenta el de otro autor, y al sostener una discusión virtual con éste: *Félix también tiene razón cuando dice que no hay que ocuparse simplemente de nuestra generación sino también de las generaciones futuras. Este argumento lo retomo. Me gustaría decirle que si la gente joven no existe hoy, bueno, pues no habrá mañana. Es necesario que haya un hoy para que haya un mañana […] Entonces, habrá que pensar más que nada en cómo mejorar las condiciones de vida de ahora, antes de pensar en la de mañana.*

Esta discusión virtual, en la cual Hawa reconoce el carácter legítimo de una argumentación que no comparte, demuestra que tiene una verdadera capacidad de deslizamiento del juicio, lo que confirma también con respecto a los grafiti: *los aprecio solamente cuando parecen bonitos a la vista. Pero cuando es para insultar o por ejemplo en el metro, cuando vemos los vidrios en los que marcaron cosas, ahí es verdad que no es muy agradable verlos y es una falta de respeto hacia las personas*. Pero es a partir de su propia relación con el lenguaje y sus compromisos, que juzga la carta mejor escrita: "Según yo, Sofía escribió la mejor carta. Su tono y sus argumentos impresionan. El hecho de plantear preguntas a los lectores como lo hace, refleja cierto compromiso en sus palabras", respuesta que comenta de forma oral, justo antes de decirnos que ella misma escribe mucho, utilizando palabras que sin duda manifiestan la misma forma de escribir de Sofía: *es mucho más convincente, porque da la impresión de que está delante de nosotros y que nos grita sus preguntas*.

En el conjunto de las pruebas PISA que le hemos aplicado, Hawa se muestra perfectamente capaz de movilizar conocimientos escolares y culturales pertinentes para comprender los textos y reformular sus temáticas, pero también de apropiarse de su carácter paradójico o para formular hipótesis explicativas a su tema. Así, puede hablar de *países en desarrollo* o *sobre el umbral de la pobreza*, usando una terminología que no existe ni en el texto ni en las preguntas sobre la ayuda humanitaria, antes de formular una hipótesis según la cual una guerra en Etiopía podría explicar la reducida tasa de ayuda asignada a ese país. De igual manera, explica la actitud de los lugareños sudamericanos al descubrir el cine, escribiendo que le dan demasiada importancia a lo que sólo es ficción, antes de formular, en su comentario espontáneo oral del texto, la hipótesis según la cual *es seguramente la primera vez que ellos van a un cine y la ficción no les salta directamente a la vista*.

CONCLUSIÓN

Los análisis que preceden confirman lo esencial de nuestras hipótesis sobre el carácter heterogéneo de los modos de trabajo y de los universos de referencia movilizados por los alumnos evaluados por PISA, acerca de la imposibilidad de reducirlos a simples competencias de lectura y de comprensión escrita. Éstos refuerzan la hipótesis según la cual las pruebas PISA, que sus creadores presentan como evaluadoras de este tipo de competencias, evalúan procesos más complejos y heterogéneos que aquéllas. No solamente porque una parte importante de los reactivos que las constituyen requiere ciertamente de los alumnos una buena compresión de los textos y de las preguntas que les son hechas, sino también de competencias de producciones escritas fundamentadas en procesos de secundarización y de reconfiguración. Pero igualmente y sobre todo, porque estas pruebas les exigen, sin duda, haber construido y poder movilizar competencias de comprensión y de producción escritas, pero también exigen poder adaptar y usar un trabajo que permita "saber" (saber en actos, más que saber explícito) lo que es necesario y pertinente movilizar, dejar a un lado o reconfigurar cada uno de los registros de referencia potencialmente solicitados, y requiere de sus modos de hacer con estos registros y con las tareas escolares.

Entonces, uno de nuestros resultados más tangibles es la actualización de la heterogeneidad y la diversidad. Estas características son identificables no solamente en las comparaciones que hemos podido realizar entre alumnos o entre clases de alumnos creadas para el manejo estadístico, sino también en el caso de un mismo alumno, de una prueba a otra, en función de los temas tratados y de la naturaleza de las tareas esperadas. Tal constatación, que implica una proporción importante de alumnos, ya no cuestiona solamente la concepción de la literacidad que sostiene la encuesta PISA, sino también el proyecto o la posibilidad de evaluar las competencias de comprensión escrita como si éstas fueran estables y/o movilizadas de manera sistemática en una clase de tareas consideradas como equivalentes por los creadores de las pruebas, aunque el estudio de los modos de hacer de los alumnos muestre que, para una parte importante de ellos, estos modos de hacer dependen y varían en función de los textos y de los contextos, de las temáticas y de los formatos de las tareas, incluso tanto más que en función solamente de sus competencias en el manejo de textos y de la escritura. Esto es lo que vuelve sin duda más difícil y compleja la tarea de prever los éxitos o los fracasos de los alumnos en las encuestas de este tipo, pero también y sobre todo, de pensar en los remedios posibles, en los planes institucionales, curriculares y pedagógicos.

Los análisis que preceden no descalifican evidentemente todo proyecto de prueba internacional que aspire a evaluar las adquisiciones de los alumnos. Esperamos solamente que los análisis puedan contribuir a que las pruebas aplicadas en el futuro, permitan comprender mejor lo que, en diferentes contextos, pueda ser una ayuda o un obstáculo en el trabajo de los evaluados, faciliten o incomoden su éxito ante las tareas de lectura, eviten o aminoren los efectos de palmarés, permitan un análisis más detallado de las similitudes y diferencias entre países e incrementen las capacidades de cada país para diagnosticar mejor sus propias dificultades educativas y puedan enfrentarlas de una mejor manera.

ANEXO: LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS

LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS PARA PROCESAR EL TEXTO

Comprender un texto pone en juego procesos cognitivos que permiten al lector pasar de la superficie lingüística a un contenido semántico proposicional y a una representación mental de la situación descrita por el texto. Cinco indicadores han sido considerados para dar cuenta de la competencia necesaria para procesar el texto escrito y para construir la significación.

C1: Poner en relación los diferentes niveles constitutivos de un texto (jerarquización, local/global…) o del conjunto de textos de una prueba.

C2: Construir las cadenas causales del texto.

C3: Inferir lo que no está explícito a partir de lo explícito en el texto.

C4: Razonar de manera verosímil o plausible (contra lo inverosímil, lo incongruente con respecto a los conocimientos del mundo).

C5: Reconocer la permanencia del sentido bajo formas semióticas o lingüísticas diferentes.

LA REGULACIÓN DE LA LECTURA Y LA REPRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Otra manera de enfrentar la comprensión en lectura es considerar al texto como un "discurso" dirigido, portador de intenciones en el marco de una comunicación social. Aprehenderlo obliga a constituirlo como objeto, construir de manera más amplia el marco social y discursivo que le da sentido, aplicar una familiaridad con la literacidad.

Comprender un texto es comprender su intención. La atribución de una intención a un texto en la situación escolar (como en la situación de evaluación PISA que se asemeja mucho), más abstracta que en la situación social, teniendo como recurso al mismo texto, requiere particularmente de esta competencia y exige al lector reconstituir un contexto. La competencia de descontextualización que permite precisamente una nueva contextualización, participa de lo que hemos nombrado proceso de reconfiguración o de secundarización.

La capacidad (que es también un hábito) para captar la intención fue dividida en dos ítems de análisis.

L1: Captar la dimensión textual y la intención del texto o del conjunto de textos de una prueba (vs. retener un indicio aislado que entraña una incomprensión).

L2: Captar la intención de la pregunta.

Además, dos reactivos nos servirán de indicadores de la posición de adhesión al lenguaje o, al contrario, de un retroceso reflexivo (tomar el lenguaje, desligándolo de los contenidos referidos, como un objeto).

L3: Distanciarse del texto, "hacer algo con el lenguaje", elaborar con sus propias palabras (por oposición a "simplemente retomar palabras del texto").

L4: Tomar los aspectos lingüísticos y retóricos del texto como objetos de reflexión.

LA MANERA DE ESTAR EN EL MUNDO

La tercera gran entrada de nuestra tabla remite a las maneras en que el alumno "está en el mundo", a los valores, a las creencias y a las costumbres intelectuales que le permiten interpretar el mundo y la experiencia y que se interponen potencialmente en la lectura de los textos que se le proponen. De manera inductiva, llegamos a seis categorías de respuestas ante las pruebas PISA, que sitúan a los alumnos a veces del lado de la construcción activa de una significación y de la elaboración de un punto de vista personal teniendo en cuenta al texto y/o confrontándose con éste, o a veces del lado de la yuxtaposición de fragmentos del texto leído y de enunciados de opinión procedentes del medio social o escolar, incluso de la ocultación del texto por enunciados que le son extraños.

E1: Tomar al mundo como objeto de conocimiento y de análisis (secundarización del mundo).

E2: Movilizar un punto de vista relativista sobre el mundo.

E3: Movilizar el punto de vista de la experiencia personal.

E4: Movilizar un punto de vista conformista o afectivo.

E5: Referirse esencialmente al texto.

E6: Movilizar saberes no escolares, culturales, necesarios para la comprensión del texto.

ELEMENTOS TRANSVERSALES

Por último, una serie de indicadores fueron tomados en cuenta de manera "transversal", es decir, que fueron codificados dentro del conjunto del cuadernillo y no descontados prueba por prueba como las otras categorías.

Estos conciernen a la manera de situarse en relación con los saberes escolares (T1: Movilizar saberes, actitudes y métodos escolares [saberes formales, prácticos o de contenido]); la presencia del sujeto en sus respuestas (o su ausencia), la cual se manifiesta por la presencia de marcas de modelización (T2: la respuesta está acompañada de una opinión personal y/o de modalidades que manifiestan al alumno como autor del texto), por una actividad intelectual de problematización (T3: Problematizar —movimiento en el seno del discurso producido entre singular y general, personal e impersonal, potencial y real, hecho y opinión…), por la formulación de hipótesis (T4), o por el compromiso de sí y la toma de posición en la respuesta (T7).

Éstos conciernen también a las competencias relativas al código escrito cuya ausencia es considerada por los profesores como característica de los alumnos que fracasan: las lagunas sintácticas y ortográficas masivas (T5) y la "pobreza" de vocabulario (T6: No comprender palabras y nociones).

En estos índices figura igualmente el hecho de responder o de no responder.

LISTA DE REFERENCIAS

Bain, D. (2003). PISA et la lecture: un point de vue de didaclicien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 59-78.

Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. En N. Ramognino & P. Vergés (dir.), *Le français hier et aujourd'hui: politiques de la langue et apprentissages scolaires: études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, 49-67. Francia: Publications de l'université de Provence.

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des 'nouveaux lycéens'. Démocratisation ou massification?* Francia: A. Colin.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas signification

partagée. *Raisons éducatives*, 9, 199-220.

Bottani, N. & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*. Rapport pour le Haut conseil d'évaluation de l'École. Francia : Ministère de l'Éducation nationale.

Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays. *Les Cahiers de l'IREDU*, 66.

Goldstein, H. (1995). Interprétation des comparaisons internationales des résultats scolaires. En *Études et documents d'éducation*, 11-332. Francia: UNESCO.

Masters, G. N. (1995). Élaboration d'échelles de mesure et agrégation dans les études de l'IEA: critique du rapport du Professeur Goldstein. En *Études et documents d'éducation*, 33-39. Francia: UNESCO.

Rayou, P. (2002). La 'dissert de philo': sociologie d'une épreuve scolaire. Francia: Presses universitaires de Rennes.

Remond, M. (2001). Adapter n'est pas traduire. Adaptation dans différents contextes culturels d'épreuves d'évaluation de la littéracie. En C. Sabatier & P. Dasen (eds.), *Cultures, développement et éducation: autres enfants, autres écoles*, 171-184. Francia: L'Harmattan.

Rémond, M. (2006). Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, 157, 71-84.

Robin, I. (2002). L'enquête PISA sur les compétences de lecture des élèves de 15 ans: trois biais culturels en question. VEI Enjeux, 129, p. 65-91.

Rocher, T. (2003). La méthodologie des évaluations internationales de compétences. *Psychologie et psychométrie*, 24 (2/3).

Rochex, J.-Y. (en prensa). Social, methodological and theorethical issues regarding assessment. Lessons from a secondary analysis of PISA 2000 literacy tests. *Review of Research in Education*, 39, 163-212.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations ontogénétiques et psychogénétiques. En Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, 155-173. Bern: P. Lang.

Capítulo IV

La desigualdad ante la cultura escrita escolar: el caso de la "expresión escrita" en la escuela primaria**

Bernard Lahire

> A través de la cerca, entre los espacios de flores entrelazadas, los veía pegar. Iban acercándose hacia donde estaba la bandera y yo los seguí pegado a la cerca. Luster buscaba entre la hierba, junto al árbol de las flores. Quitaron la bandera y pegaron. Luego volvieron a poner la bandera y fueron hasta la mesa, y uno pegó y el otro pegó. Luego siguieron y yo los seguí pegado a la cerca. Luster se alejó del árbol de las flores y entonces seguimos pegados a la cerca y ellos se pararon y yo miré a través de la cerca mientras Luster buscaba entre la hierba.*
>
> William Faulkner, *El sonido y la furia*.

Si los análisis a partir de ahora clásicos de la sociología de la escuela y de las desigualdades escolares han puesto en duda los discursos sobre la aptitud y establecido estadísticamente que la escuela reproducía, dentro

* Texto tomado de: Lahire, Bernard, "L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de l'expression écrite" à l'école primaire", en *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Paideia/PUR, Rennes, 2008, pp. 109-125. Bernard.Lahire@ens-lsh.fr

* Traducción: Albertina Huerta Galván.

* Traducción de Mariano Antolín Rato, tomada de: William Faulkner, *El sonido y la furia*, Orbis Fabbri, Barcelona, 1984.

de su propio orden, diferencias sociales preexistentes, los trabajos sociológicos franceses sólo han otorgado una atención general a las prácticas concretas y cotidianas, que se sitúa en el origen de la apropiación de la cultura escrita en la escuela primaria.[1]

Sin embargo, no basta con haber explicado, con base en indicadores estadísticos (índice de incremento, edad promedio, índice de egreso del sistema, nivel promedio de desempeño, etc.), la desigualdad social frente a la escuela primaria para haber agotado el análisis de esta realidad social: estudiar con precisión las prácticas y producciones escolares hace posible otras maneras de explicarlo, a menudo compatibles con los análisis estadísticamente fundamentados pero irreductibles a éstos. Por otro lado, cuando a menudo se hace el reproche (los profesores en particular) a los sociólogos de la educación de ser demasiado abstractos, de no tratar realidades vividas en la práctica dentro de las clases, el análisis de las modalidades concretas de las prácticas escolares y del verdadero desarrollo de los fracasos escolares puede dar a los actores de la institución escolar elementos de alejamiento, de objetivación de sus experiencias más inmediatas. Si la escuela es una máquina cognitiva que realiza constantemente clasificaciones (Bourdieu, 1989), el estudio de los *procesos de clasificación mediante las múltiples prácticas escolares cotidianas* debería poder revelar a los maestros algunos análisis referentes a su experiencia práctica: una "mala expresión escrita", una respuesta inadecuada a un ejercicio de gramática o un dictado "lleno de errores".

Este artículo fue tomado de un trabajo de investigación que consistió en analizar el fracaso escolar en la escuela primaria mediante un estudio detallado de las prácticas y de las producciones escolares de alumnos del curso preparatorio al curso medio, segundo año, en francés (lectura, escritura, gramática, conju-

1 Numerosos trabajos sociolingüísticos, psicolingüísticos o lingüísticos han tomado como objeto de estudio las prácticas lingüísticas orales y escritas de niños en Francia como en el extranjero (muy particularmente en Estados Unidos). No obstante, cuando son mencionados por los sociólogos en su explicación del fracaso escolar, estas prácticas son más evocadas que analizadas en su funcionamiento. Por ejemplo, incluso cuando realiza el análisis detallado de las diferencias socialmente pertinentes entre el desempeño ortográfico de alumnos escolarizados del CM2 al 4º, Roger Establet enuncia en su tesis doctoral una hipótesis que ya no toma en cuenta esos resultados: "De ahí la hipótesis explicativa general: en una sociedad de clase, la desigualdad social se reproduce en la escuela, porque es la solución más económica." (1985: 686). Sin embargo, incluso las hipótesis más macrosociológicas no deberían hacer como si la ortografía (como la gramática, la lectura, la expresión escrita...) fuera un simple "medio", un "instrumento" secundario, accesorio, considerado en sus "efectos y "causas" más globales.

gación, ortografía, vocabulario, expresión oral y escrita), y en interpretar sociológicamente este fenómeno subrayando el lugar central de la cultura escrita en el análisis (Lahire, 1990a, 1990b y 1991). Desde un punto de vista metodológico, realicé, en un período de tres años, observaciones dentro de las clases del CP al CM2, llevé a cabo entrevistas con los profesores de las diferentes escuelas primarias (n = 39) y recopilé documentos y productos escolares diversos: cuadernos de ejercicios, relatos orales, textos de alumnos, cuadernos del maestro, libros de texto, programas e instrucciones oficiales, contenidos de formación.

A partir de cada lista de materiales, se trató de estudiar las múltiples confrontaciones y productos de las comparaciones institución escolar/alumnos en dificultad escolar y, a veces, de tal modo que se comprenda mejor la especificidad del fracaso, de realizar comparaciones entre alumnos (sobre los textos escritos, por ejemplo). Intenté al mismo tiempo explicar desde el *punto de vista escolar* quién juzga, evalúa, sanciona las producciones escolares (lo que ha hecho falta comprender son las prácticas escolares y el tipo de relación del lenguaje con el trabajo en las prácticas y evaluaciones escolares) y desde el *punto de vista* (de la relación con el lenguaje) de lo que causa la producción de los desempeños escolares desafortunados. Sólo este doble análisis permite comprender de manera sociológica el choque contradictorio complejo que se subsume bajo el término demasiado global de "fracaso escolar".

Además, al considerar cada producción escolar particular dentro del universo de las producciones escolares de los alumnos de diferentes círculos sociales, se vuelve posible, al mismo tiempo que la comprensión de los principios de producción del fracaso y del éxito escolares, la comprensión sociológica de las distancias, de las diferencias entre alumnos procedentes de diferentes grupos o clases. Si sabemos en qué consisten los principios sociales de producción del fracaso y del éxito,[2] podemos preguntarnos lo que significa sociológicamente la co-existencia en el orden escolar de "malos" y "buenos" alumnos.

Mis análisis basados en observaciones de clases, en ejercicios hechos en clase, etc., han permitido validar la hipótesis según la cual la relación con el lenguaje, establecida en una cultura escrita, se encontraba en el origen del éxito escolar. La escuela desarrolla una relación específica con el lenguaje suponiendo que éste sea apartado, objetivado y estudiado como tal desde múltiples puntos de vista (fonológico, lexical, gramatical, textual), considerado como el objeto

2 Dicho esto de manera bastante burda en lo que se refiere a las realidades escolares que no se dejan más que raramente clasificar simplemente en dos grandes categorías de "éxito" y de "fracaso" escolares.

de una atención y de un trabajo específicos, de una manipulación consciente, voluntaria e intencional (*relación de la escritura-escolar con el lenguaje*). Sucede como si los alumnos que fracasan no consiguieran entrar en los juegos de lenguaje escolares y tratar el lenguaje como algo disociable de las situaciones de enunciación y de las situaciones construidas por los enunciados (*relación oral-práctica con el lenguaje*).

En el marco de este artículo, centraré mi atención en algunos resultados referentes a la producción de texto en la escuela primaria (la expresión "escrita"). Este no pretende, pues, dar cuenta, con el solo análisis de textos de los alumnos, de la producción social del fracaso en la escuela primaria, sino aclarar un aspecto de éste.

LOS JUICIOS ESCOLARES

La expresión escrita es juzgada de manera unánime, por el conjunto de maestras y maestros entrevistados que enseñan en círculos populares, como una de las dificultades más grandes (junto con la ortografía) enfrentadas por sus alumnos (Testanière, 1982). Además, el hecho de que el texto del alumno debe enfrentar numerosas presiones (lexicales, ortográficas, gramaticales y específicamente textuales), hace claramente visibles, dado que están objetivadas en el papel, las construcciones de los alumnos. En tal situación, el alumno no puede, como en los ejercicios de gramática o de ortografía, por ejemplo, ocultar un razonamiento inadecuado detrás de un buen resultado: el resultado es la construcción textual del propio alumno.

LA "BANALIDAD"

En primer lugar, los profesores reprochan a los alumnos de círculos populares no tener "nada que decir", "nada que contar" o de "contar siempre las mismas cosas"; reproche que se apoya aparentemente en el contenido de los discursos pero que, sin embargo, está sumamente ligado a su forma. En efecto, los asuntos o los temas no existen en sí. Cuando los profesores remiten en su discurso al tipo ideal del texto "banal", "hueco", que se refiere siempre a las mismas situaciones, enumeran algunas frases simples (sujeto-verbo-complemento). En realidad, cuando los alumnos no se concentran en un acontecimiento y cuando,

además, tratan una serie de acontecimientos insignificantes con la ayuda de frases gramaticalmente simples, producen un efecto de "banalidad", de "simpleza", de ausencia de "tema real".

Al afirmar que los alumnos no tienen "nada que decir", los profesores revelan la dificultad para algunos de escribir sobre lo que han vivido (vacaciones, actividades extraescolares, fines de semana, etc.); de ahí el abandono muchas veces declarado del texto libre que privilegia "a los que tienen algo que decir", i. e., en realidad, a los (1) que aceptan la situación que consiste en transformar su experiencia (real o imaginaria) en un relato de experiencia y (2) a los que producen discursos más "ricos" o "complejos" desde el punto de vista escolar. Sin embargo, llevados a menudo a generalizar los productos de una situación escolar, los profesores, en lugar de ver las dificultades enfrentadas por los alumnos particulares en situaciones específicas, proceden a deducir de ello una "pobreza" de imaginación y/o de las experiencias vividas.

PROBLEMAS DE ESTRUCTURAS TEXTUALES

Cuando se pregunta a los profesores: "¿Qué es lo que no está bien en los textos que usted califica como malos?", o qué muestran las evaluaciones realizadas directamente sobre los ejercicios de los alumnos, nos damos cuenta de que, si las faltas de ortografía, las incorrecciones sintácticas, la "pobreza lexical y sintáctica" constituyen una parte de los reproches dirigidos a los alumnos, es sobre todo acerca del conjunto de los puntos que se refieren a la estructura del texto como tal que los profesores subrayan: los alumnos no siguen siempre un orden cronológico (o no sitúan los diferentes acontecimientos en el tiempo), yuxtaponen frases pasando de "un tema a otro", privilegian los "detalles" con relación a la coherencia de conjunto, no saben, pues, centrarse en un hecho, no dan las precisiones necesarias a fin de que el lector pueda comprender la historia (implícitos), no introducen, no concluyen, cometen "errores" en el uso de los tiempos, hacen "repeticiones inútiles" y no puntúan. Cuando las dificultades se combinan, los profesores dan cuenta de los textos hablando de "galimatías", expresando "¡es trivial!" o hacen figurar en los márgenes de las hojas: "¡Oh! ¡Qué galimatías!", "¡Incomprensible!", "???", "¡¡Confuso!!", etc.

Aquí una muestra de los juicios anotados por dos maestras de CM1 (diez y veintiún años de carrera) en las hojas de sus alumnos procedentes de círculos obreros o personal de servicio:

Tenías que situarte en un momento preciso. Torpeza en la expresión. (Padre: pre-jubilado, antiguo obrero, madre: sin profesión)

Muchas ideas sin conexión. Frases no muy bien construidas. (Padre: obrero, madre: sin profesión)

No introduces realmente el tema. Torpeza en las expresiones. Algunos detalles no tienen relación alguna entre sí. (Padre: personal de servicio, madre: sin profesión)

No haces una verdadera redacción, sino más bien un inventario de ideas sin relación entre sí. Torpeza en la expresión, mal estructurada. (Padre: obrero, madre: sirvienta)

No hay construcción, ni estructura, ni organización. Texto nulo. No describes la vida en el 2001. (Padre: obrero, madre: sin profesión)

No se comienza una frase con "y". Muy torpe, incorrecto, demasiados errores. Algunas ideas al final. (Padre: caminero, madre: sin profesión)

Dices muchas cosas pero no profundizas en ninguna. Demasiados errores y torpezas e incorrecciones. (Padre: obrero, madre: sin profesión)

Hay ideas, pero evita las enumeraciones. Escribes varias frases. Algunas torpezas. (Padre: obrero, madre: sin profesión)

Muchas torpezas, las frases deben corregirse. Texto mal construido. (Padre: obrero, madre: sin profesión)

¡Qué texto! ¡Es una locura! Cada frase debe rehacerse de una forma más corta. (Padre: obrero, madre: obrera)

¿Dónde sucede la historia? Mala construcción de las frases. Texto muy pobre. (Padre: obrero, madre: obrera)

Mezclas todos los momentos. ¡Era preciso escoger uno! Torpezas. (Padre: obrero, madre: sin profesión)

Encontramos los mismos juicios en las entrevistas durante las cuales los profesores algunas veces leyeron, comentaron, evaluaron textos de alumnos "en directo".

PROBLEMÁTICA Y METODOLOGÍA

LA "EXPRESIÓN ESCRITA" COMO ACTIVIDAD ESTÉTICA

Los problemas encontrados por los alumnos en materia de producción escrita obligan a apartar esta práctica, aparentemente banal, que consiste en transformar una experiencia, real o imaginaria, vivida en primera persona o en calidad de espectador, en un texto explícito y coherente. La presencia de dificultades permite sobre todo acusar la idea de un pasaje natural de lo "vivido" a la expresión escrita que suponen las pedagogías naturalistas o espontaneístas.

No basta, en efecto, colocar a los niños en una situación que se califique de "motivante", para darles la motivación y la aptitud para relatar o para narrar[3] esa situación. Entre gustar de un viaje, un deporte o un espectáculo y redactar un texto, hay una brecha. Del mismo modo, el texto libre no deja "libre" más que el asunto, el tema de la redacción, y obedece a las mismas presiones textuales que una composición escrita sobre un tema impuesto. Se trata de preguntarse, pues, lo que es un texto ("libre" o "impuesto").

Sobre todo se debe comprender lo que el relato escrito escolar supone como relación con los hechos contados, como relación con el auditorio y como relación con el lenguaje. Es lo que nos ayuda a hacer en particular Mikhaïl Bakhtine.[4] Desde el punto de vista del que está comprometido con un "objetivo ético-práctico", i. e., desde el punto de vista del que se orienta en el mundo social a través de las "categorías cognitivas éticas y prácticas (las del bien, de la verdad y de las finalidades prácticas)", la existencia social es un acontecimiento siempre "abierto y aventurado" (Bakhtine, 1984: 109) que no tiene nada de acto estético.

Por ejemplo, el niño que juega con sus compañeros a ser "el jefe de los bandoleros, vive su vida de bandolero desde adentro" y no pone en práctica una "relación estética con la vida" (: 89). Lo que distingue la relación práctica, ético-práctica con el mundo y la relación estética con el mundo es la posición de exterioridad (de "exotopía"), la "*transgrédience*" (o trascendencia) de un

3 Sobre la diferencia entre "relato" y "narración" (diferencias esencialmente de "personas" y de "tiempo") ver Bronckart *et al*., 1985.

4 Sus análisis de la actividad estética ponen en práctica la oposición conceptual entre objetivo ético-práctico y objetivo estético, y permiten así establecer el vínculo entre el dominio de las teorías estéticas y el de los análisis de la sociología de la producción y de la recepción de las obras culturales (Bourdieu, 1979: 9-106).

autor que le permite juntar elementos diseminados y dispersos en la práctica (: 36). El escritor-narrador puede, en efecto, establecer el sentido completo que compone una narración o un relato escrito sólo si se mantiene en posición de exterioridad con relación a la situación, a las acciones, a los personajes. Esta exterioridad le permite dar cuenta del conjunto de la situación, situar a los personajes, los lugares, los momentos, las acciones, unas con relación a las otras y, a fin de cuentas, trabajar la *forma* del relato. Ésta es la que expresa el cierre del texto y la conclusión del acontecimiento posibles. Esta conclusión es imposible cuando el acontecimiento es conocido "desde el interior", a partir de una actitud participativa. El autor es "el depositario de la tensión que ejerce la unidad de un todo acabado" (: 34), es el que construye discursivamente el acontecimiento. La actividad estética en general y la producción textual narrativa en particular consisten, pues, en una recuperación de un acontecimiento vivido o imaginado con objeto de transportarlo e integrarlo en un "todo estético significante" (: 89).

Solamente cuando adopta esa posición de exterioridad el autor puede así introducir y concluir, organizar las acciones en un orden cronológico, evitar las repeticiones, y sobre todo evitar algunos implícitos (propios de los que participan en el acontecimiento) relativos especialmente a los personajes, los lugares y los momentos de las diferentes acciones.[5] Esta posición es en realidad la única que permite verdaderamente la relación escritor-lector. El alumno, colocado en situación de producción escrita, y así pues de monólogo, cuenta una historia sin la presencia de un interlocutor real que lo obligaría eventualmente a precisar sus palabras, que permitan así una co-producción del relato en la interacción. Debe, por consiguiente, ser lo más explícito posible a fin de que el lector que sólo disponga de simples elementos verbales escritos en la hoja de papel pueda comprender cuál es el tema. La historia, la intriga, el acontecimiento deben ser los productos de la economía interna del texto.

La relación escritor-narrador/lector, la posición de exterioridad del escritor y el cierre de un sentido completo coherente y explícito implican un cierto tipo de relación con el lenguaje. Para hacer un relato relativamente explícito, el narrador debe tomar conciencia de su actividad lingüística y de la economía interna que une los diferentes elementos del texto. Debe tomar por objeto el lenguaje como tal con miras a construir un pequeño universo

5 Si ningún acto de habla puede realizarse sin presupuestos, sin implícitos, como lo llama E. Goffman (1987), la escuela exige, sin embargo, que el alumno escriba o hable de tal modo que haga explícitos personajes, objetos, acciones, lugares y momentos.

autónomo de sentido. El lenguaje escrito, decía L. S. Vygotski, (1985) obliga al niño "a tomar conciencia del proceso mismo de la palabra" (: 263), i. e., a desprenderse de su lenguaje y a salir del uso que hace de él en situaciones de comunicación dentro de las cuales éste se funde con los actos, acciones, acontecimientos, etc.

Transformando al mismo tiempo su relación con los acontecimientos (situaciones o acciones que puede haber vivido o imaginado), su relación con el auditorio (el lector) —que no está realmente presente en el momento de la escritura pero que debe haber interiorizado bajo la forma de un destinatario imaginario—, y su relación con el lenguaje, el alumno es llevado, de cierta manera, a hacer del mundo vivido un mundo producido conscientemente por la organización discursiva. Al volverse más consciente de su actividad lingüística por las diversas repeticiones-correcciones que necesita la composición de un texto definitivo, el escritor-narrador *da forma*, construye, edifica, fabrica (Certeau, 1980: 236) hace un "borrador", "clasifica sus ideas", "construye frases", las "articula", se "relee", vigila la coherencia de los tiempos y su buena alternancia, "elimina" del texto las "repeticiones", los "errores de sintaxis o de ortografía", etc., "lo pone en limpio", y así sucesivamente.

ESTATUS DEL MATERIAL TEXTUAL

Ni documentos, ni simples combinaciones de signos lingüísticos; los textos de los alumnos son para el sociólogo construcciones mediante las cuales se revela una triple relación con la situación descrita, con el auditorio y con el lenguaje. El texto del alumno no es un documento, si éste se define, según C. Kerbrat-Orecchioni (1982), como mensaje verbal "que se recorre para aprehender una realidad de otro orden (histórico, sociológico, psicológico)" (: 180). En esta manera de tratar el material verbal que busca leer una "realidad", prácticas o incluso representaciones, valores, sucede como si el material lingüístico estuviera denegado, anulado y colocado como un simple medio para captar las "realidades" sociales, históricas, aprehendidas como "simbólicas" o "materiales", según los casos. Pero el texto del alumno tampoco es un conjunto puro y simplemente lingüístico en el sentido de la lingüística estructural. El empirismo y el positivismo formalistas reducen el texto a su aspecto externo y visible y no pueden (lo que no es nada) más que describir sus características formales.

Para estar en condiciones de comprender sociológicamente este tipo de textos, es necesario, pues, al mismo tiempo, romper con el *sociologismo* que

abdica frente a lo que le parece que está fuera de su dominio (la lingüística, lo formal, lo discursivo, lo estilístico, etc.) y que es llevado a "pescar información" sociológica o histórica dentro del discurso (amparado en esto por el conjunto de las oposiciones clásicas —verdadero inconsciente epistemológico de las ciencias humanas— del tipo fondo/forma, contenido/continente, información/mensaje, sentido/lengua, etc.), y con el *formalismo* que, encerrándose en las palabras y en las relaciones entre las palabras, hace como si el texto no fuera el producto de ningún actor social, de ninguna situación social de enunciación.

Para dejar atrás la oposición sociologismo/formalismo, vinculada a la ruptura institucional entre la sociología y la lingüística que constituye un obstáculo para la comprensión, y de los *fenómenos llamados sociales* y de los *fenómenos llamados lingüísticos*, se puede establecer teóricamente la indisociabilidad de las formas de las relaciones sociales, de los tipos de prácticas lingüísticas y de las relaciones con el lenguaje, y buscar establecer los índices lingüístico-textuales de algunos tipos de relación con el lenguaje socialmente constituidos (Lahire, 1990b; 1992b).

METODOLOGÍA

En el transcurso de una primera investigación, quise poner los juicios escolares referentes a los textos escritos de los alumnos de los círculos populares a prueba de una lectura sistemática de los textos: ¿se trata de una visión deformada, catastrofista, caricaturesca de los hechos o no? Para eso, tomé de un conjunto de textos de alumnos de CM1 y CM2 el subconjunto de los textos producidos por alumnos de círculos obreros (119 textos escritos por 49 alumnos y 36 textos escritos por 36 alumnos; en la mayoría de los casos, padre: obrero, madre: sin profesión). Le apliqué una interpretación sistemática compuesta de un conjunto de criterios escolares (o que permiten concretar los juicios escolares) que se refieren esencialmente a la coherencia textual.

Luego, para captar las diferencias entre alumnos de orígenes sociales variados, hice circular en las clases de CM1 y CM2 de tres municipios urbanos de la región de Lyon una prueba de expresión escrita cuyo tema era el siguiente: "Cuente un viaje que haya hecho". En total, dispuse de 262 textos, es decir, 117 textos de alumnos de CM1 y 145 textos de alumnos de CM2 (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los alumnos según el origen social y la clase tratada

PCS[a] del jefe de familia	CM1	CM2
Artesanos, comerciantes	14	8
Cadres, profesiones intelectuales sup.[b]	20	33
Profesiones intermediarias	25	25
Empleados	13	17
Obreros	45	62
Total	117	145

a. Profesiones y categorías socioprofesionales.
b. Se han agregado a esta categoría los dos hijos de dos PDG* en CM1 y CM2 en la medida en que están más próximos a ésta que a la de artesanos y comerciantes.

En ambos casos, los criterios de lectura conservados son idénticos y todos son *criterios escolares de lectura*. El objetivo fue reproducir el punto de vista del profesor, i. e., proceder a una lectura de las producciones textuales a partir de las categorías escolares de percepción y apreciación. Al hacer tal lectura, no se pretende evidentemente legitimar acciones de instituciones (juzgar, evaluar, sancionar, calificar), sino reproducir, por construcción científica, las condiciones sociales de producción de una parte del fracaso escolar. No se trata, así pues, de inventar o definir criterios de lectura que serían propios del sociólogo, "rigurosamente" definidos y a partir de los cuales éste mediría la realidad, sino de poner en práctica los criterios de juicio de los textos que son los de la institución escolar. La relativa heterogeneidad de esos criterios (de órdenes lexicales, sintácticos y textuales), que puede parecer científicamente discutible, no es más que el respeto de la relativa heterogeneidad de los criterios escolarmente empleados en la lectura de los textos de alumnos.[6]

1. *¿El texto cuenta con una conclusión en un sentido amplio? (sí-no)*

Los textos que terminan al menos con el final de una acción (del trayecto, de la jornada del viaje, etc.), cuentan con una conclusión, i. e., que corresponden al final de una unidad de tiempo "real" y/o una sucesión de hechos "reales" ("y nos *acostamos* eran las 2 h 45 de la mañana."; "Y en *la noche* veíamos la televisión."; "ella me dijo *nos vemos*"; "y luego me *volví a acostar*"; "Serás castigado y *ahora a la cama*."; "y *regresaba* a su casa").

* Presidente-Director General. N. de la T.

6 Se ha indicado entre paréntesis los valores posibles para cada criterio.

2. *¿El texto cuenta con una conclusión textual? (sí-no)*

Se entenderá por "conclusión textual" cualquier final de historia que no solamente incluya el término de una acción (la llegada a lugares de estadía o el regreso al lugar de partida si el viaje es "a escala", etc.), sino que cierre el texto con una evaluación sobre el viaje, sobre la impresión que deja ("¡Fue un viaje espléndido!", "aprendí muchas cosas durante este largo viaje", etc.) o sobre las conclusiones que pueden sacarse (ej., el alumno estuvo enfermo en el mar y escribió: "Desde ese día no pongo un pie en un barco."). Este tipo de conclusión formal supone que se ponga una atención particular sobre el pequeño universo autónomo de sentido que constituye el texto. La conclusión textual supone, de parte del alumno, la consideración de la coherencia textual del relato más allá de la simple conclusión efectiva de una serie de acciones ("acostarse", "terminar de jugar", "terminar sus vacaciones", etc.).

3. *¿El texto incluye implícitos —"Importantes": la historia deja de ser relativamente autónoma; —"Pocos" implícitos: olvido de una precisión en el marco de un texto que es relativamente explícito; —"Ningún" implícito: el texto incluye las indicaciones explícitas necesarias para que el lector siga la historia?*

La especificación de los lugares, de los momentos, de las acciones, de los personajes, de los objetos, de las relaciones entre los diversos momentos o acciones, supone de parte del alumno una toma de conciencia del lenguaje en sí que le permite mantener una relación más distanciada con la situación narrada y, así, hacerla aparecer como el efecto de sentido de la sola combinación de signos escritos, en lugar de dejarla en segundo plano del discurso, i. e., como presupuesta por el acto de discurso. Una de las mayores apuestas de la composición escrita es la constitución de un universo de sentido relativamente autónomo. Ahora bien, en cuanto los implícitos se multiplican, el texto pierde su autonomía, su coherencia y su unidad.

4. *¿El texto respeta la alternancia de los tiempos? (sí-no)*

Hay una discontinuidad radical entre el desarrollo de acciones (vividas o imaginadas), el encadenamiento de los diferentes momentos, micro-acontecimientos de una acción por una parte, y el relato explícito de tal acción o serie de acción por otra. El alumno pasa de una temporalidad vivida o imaginada, pero aprehendida a menudo sobre el modo práctico de lo que participa en el acontecimiento, a una temporalidad explícita, organizada textualmente, que permite a cualquier lector situar cada momento con relación a cualquier otro (anterioridad, simultaneidad, posterioridad). Para esto, el alumno debe adoptar una posición de exterioridad con el fin de despegarse de los acontecimientos y

de organizar explícitamente, en particular mediante la selección de los tiempos, la narración de los acontecimientos.

Cuando evoco el respeto o el no respeto de la alternancia, me refiero a los juicios escolares sobre el respeto de los sistemas temporales que Émile Benveniste (1982) llamó "plan de enunciación de la historia", basado en el pretérito perfecto simple, y "plan de enunciación del discurso", basado en el pretérito perfecto compuesto (cf. también Weinrich, 1973). Para ser coherente desde el punto de vista del uso de las formas temporales, el alumno debe adoptar, la mayor parte del tiempo, una posición relativamente estable, fija respecto a los hechos, situaciones o acciones "referidas" y, así, no mezclar inadecuadamente en un mismo texto pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, presente del indicativo, etc.

5. *¿La puntuación del texto es "defectuosa"? (sí-no-Parcialmente)*

La puntuación, que puede parecer completamente anodina, es sin embargo un indicador del todo pertinente de la aptitud reflexiva del que escribe. El punto, por ejemplo, colocado al final de una frase casi no tiene, lo sabemos, equivalencia con las pausas de una conversación informal (Chervel, 1981). El punto, indisociable de la frase, es característico de la situación de monólogo y del monólogo organizado explícitamente en virtud de una comprensión ulterior de un interlocutor imaginario (el lector). De manera general, los elementos de puntuación constituyen un verdadero análisis del discurso: las comillas indican el cambio de estatus de los elementos de discurso establecidos entre ellos; los signos de interrogación y de exclamación indican, incluso de manera burda, el tono o el sentimiento del que enuncia las palabras; las comas permiten separar los elementos de una proposición, que distinguen los momentos, las situaciones, las acciones. La puntuación tiene, pues, un vínculo con la disposición reflexiva con respecto al lenguaje, y, en particular, la capacidad de *organizar* (así pues, de separar, distinguir, subrayar) conscientemente los elementos de un texto.

6. *¿El texto cuenta con varias (al menos dos) "incorrecciones de expresión" desde el punto de vista gramatical? (sí-no)*
7. *¿El texto incluye palabras y/o expresiones escolarmente valorizadas? (sí-no)*

Es muy difícil decidir, desde luego, si una palabra o una expresión son o no en particular valorizadas escolarmente. Por esta razón sólo fueron seleccionadas las expresiones o palabras de vocabulario que "saltan a la vista" del lector-escolar como bellas expresiones, expresiones literarias, palabras refinadas o particularmente precisas (ej.: "Un día de abril, mientras que mis padres... miraba...", "se organizaban salidas pedestres para encontrar minerales", "sendero abrupto", "veíamos desfilar el paisaje", "bordear una enorme roca", "nos pareció escu-

char", "fuimos cautivados por la magnitud del hall", "ganamos nuestro campamento", "el dulce ruido de los grillos", "tomamos la carretera de Grenoble", "en conclusión", "en efecto", "la carretera se volvía estrecha y sinuosa", etc.).

8. ¿El texto se centra en un acontecimiento? (sí-no)

Los profesores toman como relatos "banales", "sin pies ni cabeza", los textos que no se centran en un acontecimiento. Entonces hacen preguntas del tipo: "Sí, ¿y luego?", "¿a dónde quieres llegar con eso?", "¿por qué lo refieres?". Cuando los relatos son demasiado enumerativos y los hechos enumerados no siempre están relacionados explícitamente entre sí, entonces son percibidos como "incoherentes", "disparatados", etc.

YUXTAPOSICIONES E IMPLÍCITOS

LOS RELATOS ESCRITOS POR ALUMNOS DE CÍRCULOS OBREROS, CM1-CM2

Mi primer análisis revela muy claramente que los juicios escolares de los maestros y maestras que enseñan en círculos con determinante popular no están vinculados a ningún catastrofismo, sino que son emitidos conforme a la realidad de las producciones escolares efectivas, realidad que confirma una lectura sistemática de los textos. Resulta, además, muy claro que numerosos textos acumulan las "desventajas", escolarmente percibidas como tales. La gran mayoría de los textos son a la vez yuxtaposiciones de pequeños acontecimientos, enumeraciones, incluso hasta inventarios de cosas hechas, acciones sin vínculos evidentes entre sí, apartadas del hecho que "pasó" (en vacaciones, por ejemplo), que no pueden formar una unidad textual y, por consiguiente, implicar una conclusión, y que dejan "hoyos" importantes referentes a los lugares, los momentos, los personajes, las acciones y sus relaciones mutuas. Prácticamente la mitad de los textos acumulan, además, una puntuación "defectuosa", que da lugar a encadenamientos continuos de "y", "y además", "y entonces", "y luego", "y a continuación", etc. Cerca de las dos quintas partes acumulan la "desventaja" de una alternancia de los tiempos "defectuosa" (que hace reaccionar a los profesores en los márgenes: "¡Tiempos!"). No comentaré aquí más que dos puntos centrales.

1. EL TEXTO-INVENTARIO

Efectúa una simple yuxtaposición o enumeración de hechos que sólo puede comprenderse si se formula la hipótesis según la cual, para el alumno que es el productor, frente a una petición del tipo "narra un momento agradable o desagradable de tus vacaciones", *es más importante escribir lo que pasó que organizar la estructura interna de su texto*. Si se adopta tal punto de vista (el de algunos alumnos), se comprende muy bien lo que pueden tener de extraños los juicios escolares, anotados al margen, del tipo "¡inútil!", "¡te pierdes en detalles!". En efecto, el profesor anota esos juicios a partir de una *scholastic view* que privilegia la coherencia, la unidad y la organización *textuales* con relación a los hechos contados. Los hechos deben someterse a las presiones textuales (de coherencia, de organización, de unidad) y no a la inversa, pues la expresión escrita, a pesar de su nombre, es menos el motivo de una "expresión" de lo que puede ser dicho sobre tal o cual tema, que un *ejercicio de construcción*, *de formación de la experiencia* vivida o imaginada. Desde el punto de vista del alumno, no hay nada inútil cuando cuenta lo que pasó (o lo que se imagina); no es "perderse en detalles" sino decir lo que se ha de decir a propósito de tal o cual tema. En realidad, lo que constituye a menudo la unidad no-textual del texto, es más el espacio-tiempo vivido o imaginario que el espacio-tiempo textualmente organizado. Todos los hechos contados forman parte del conjunto de los hechos pertenecientes a un lugar y/o a un período de tiempo dados más o menos vastos, amplios, extensos: las vacaciones en un *camping*, un fin de semana en el campo, una tarde en la calle, etc.

> Je suis partis a cublisses [petit village situé dans la Loire] j'étais avec mes soeur Ma mère mon père. Une fois, ma mère ma acheté un ballon de plage alors je lui et dis merci. ma petite soeur a apris a marché a la bas j'étais contente. et je la faisais marcher un jour j'ai était a la plage me baigné. Un jour ma mère m'avais engeler parce que j'avais était a la plage. une fois j'ai fais le tour du lac en vélo avec ma copine. puis j'ai ramassé des fleurs a ma mère elle me disa merci pour faire le tour du lac il faut 1 h edemie. Alors je suis arrivé pour mange. j'avais emener mes patin a roulette ma mère m'avais acheté des bonbon je est dis mercie- puis le soir je me coucher a 10 h on n'avait la télé. (CM1, Padre: obrero, Madre: sin profesión)

> [Fui a cublisses [pueblito situado en el Loira] estaba con mis hermana Mi mamá mi papá. Una vez, mi mamá mecompró una pelota de playa entonces

> le di las gracias. mi hermanita aprendió a caminar allá yo estaba contenta. y la hacía caminar un día estuve en la playa mebañé (…)]*

> Je suis allé au lac de M'sila, je me suis benier. Je suis allé au jardin d'enfants et chez ma gran mère je suis allé au couche de la ville de s'étif. J'ai fait de la moto avec mon cousin. avec ma cousine chefillé on n'est allé ramassé de fleurs. Un jour j'ai vu une petite chatte qui avait son bébé. Je suis allé acheter du pain pour ma mère. Je suis entrer dans une école selle de ma cousine, les vitre son cassé la cour est petite, il n'y a pas d'arbre, il travaille sur les balcon. tout les apprémidi on fait la siestte. ma petite soeur Ramel allé toujour chez mes cousin. (CM1 Padre: obrero, Madre: sin profesión)[7]

Porque no aprehenden el texto como una unidad de sentido, un pequeño universo autónomo de sentido, o, dicho de otra manera, porque no privilegian la economía interna del texto, son poco numerosos los alumnos que hacen verdaderas conclusiones. El vínculo es, por lo demás, muy fuerte entre el hecho de no centrarse en un acontecimiento y el de no hacer una conclusión textual.

1. LOS IMPLÍCITOS

Son diversos: pronombres personales que no remiten a ninguna persona presentada previamente; acontecimientos incomprensibles debido a que algunas acciones permanecen no dichas o porque no se sabe ni dónde ni cuándo se desarrollaron; palabras de las que no se conoce tampoco a los enunciadores; pasajes del discurso de los que nos preguntamos si fueron dichos por un personaje (falta de comillas), simplemente pensados por un personaje o si pertenecen al autor, etc.

Sucede como si el escritor no supiera más que los personajes que dirige. No nos dice más que ellos. A veces, el lector percibe la acción, los movimientos, la situación extraverbal *mediante la palabra de los personajes* y no gracias a un marco narrativo explícito que constituiría el contexto de las palabras. Los per-

* Debido a la imposibilidad de reproducir en español los errores gramaticales que cometen los niños en lengua francesa, traduje únicamente algunas líneas del primer párrafo, a fin de ofrecer al lector sólo una idea aproximada de las faltas. N. de la T.

7 Reproduje, cuando puede hacerse, la escritura de los alumnos tal como se presentaba.

sonajes y las situaciones no son, pues, suficientemente objetivados. El lector debe recurrir a su competencia pragmática para comprender, mediante la voz de los personajes o mediante algunas acciones descritas, de qué se trata. Se infieren los acontecimientos a través de los "ojos" o, como dice Bakhtine (1984: 104), a través del "horizonte" de los personajes. Algunos movimientos, desplazamientos, cambios de lugar y de tiempo que no son muy específicos, parecen evidentes al escritor. Los textos no son coherentes más que desde el punto de vista de los "cuerpos" que se desplazan, que son considerados dentro de la situación y que tienen, como dice la fenomenología, la certeza prerreflexiva y la evidencia del mundo y del movimiento.

Sabemos quién habla, por ejemplo, cuando las huellas de la enunciación nos indican que es uno u otro de los copartícipes del intercambio quien habla. Nos enteramos asimismo de que la escena se desarrolla en la noche por el comportamiento de los personajes o sus palabras. Cada situación, cada acción nueva permite al lector comprender lo que había supuesto antes y así sucesivamente. Ocurre como si el escritor descubriera la situación como la descubre el personaje que la vive y no como el que sabe ya lo que el personaje hizo y va a hacer y quien organiza en consecuencia su texto como un plan.

En el caso de los implícitos, el escritor no se coloca en la posición exotópica, transgresora del *deus ex machina* que controla, organiza y mueve todos los hilos de la intriga, pero adopta un objetivo ético-práctico. Puesto que todo sucede como si el escritor no supiera más que sus héroes, no puede aportar, pues, ese excedente, ese enriquecimiento formal del que habla M. Bakhtine (1984: 100) y que caracteriza la actividad estética.

El conjunto de las características escolarmente estigmatizadas referente a los textos producidos por alumnos de círculos obreros —el hecho de no centrarse en un acontecimiento, sino yuxtaponer pequeños hechos, de concluir más bien con el fin de una acción que textualmente (a manera de cerrar el texto), la "inestabilidad" temporal, los implícitos y la ausencia de puntuación (con uso abundante de "y", "y además", "y entonces", etc.)— pueden reducirse todas a una dificultad central, a saber, la dificultad para considerar el texto en su economía interna, i. e., como un sistema que no vive más que por las relaciones recíprocas entre los diferentes elementos verbales que lo componen. Este tipo de construcción que constituye el relato escolarmente aceptable necesita una *relación reflexiva con el lenguaje que se desarrolle sobre todo en las prácticas reflexivas, repetidas, de escritura*: manipular frases para encontrar el orden cronológico o lógico, hacer un borrador, clasificar sus "ideas", eliminar "ideas" que no contribuyen al conjunto del texto, hacer un plan, redactar, releerse y

rescribir las frases gramaticalmente incorrectas, "limpiar" (según la expresión de un profesor) su texto de los "y además", "y", "y entonces" y remplazarlos por una puntuación adecuada, quitar las repeticiones, enriquecer su texto, precisar algunos puntos implícitos y, por último, corregir su ortografía.

El trabajo escolar de composición escrita es un trabajo consciente de formación, de construcción formal que necesita un trabajo de corrección de borradores en especial rechazado, según los profesores, por los alumnos con más dificultades. Estos alumnos privilegian la experiencia (vivida o imaginada) con relación a la formación textual de esa experiencia que supone un trabajo de sí mismo (sus experiencias, las situaciones vividas, las palabras escuchadas, etc.) absolutamente importante.

DIFERENCIAS TEXTUALES Y DIFERENCIAS SOCIALES

¿Qué observamos si comparamos, con base en los mismos criterios, los desempeños de niños procedentes de diferentes círculos sociales?

ANÁLISIS POR CRITERIO

Si se considera el éxito o el fracaso de los alumnos con relación a los criterios considerados de manera separada, las diferencias se marcan muy claramente y en particular entre, por una parte, los alumnos de círculos de *cadres* y profesiones intelectuales superiores, de profesiones intermediarias y de empleados y, por otra parte, los alumnos de círculos de artesanos y comerciantes y de obreros (tabla 2).

Los niños procedentes de círculos *cadres* y profesiones intelectuales superiores, por ejemplo, elaboran en su gran mayoría una conclusión (en el sentido amplio del término) y textos que contienen pocos o ningún implícito; redactan en grandes proporciones textos coherentes en cuanto al tiempo y textos con la puntuación correcta; cometen muy rara vez "errores de expresión" y, por último, elaboran en su gran mayoría textos centrados en un acontecimiento. Si se observa, los tres mejores porcentajes de éxito de cada criterio se obtienen casi exclusivamente de los tríos del tipo: *cadres* y profesiones intelectuales superiores-profesiones intermediarias-empleados.

Tabla 2. Características de los textos según el origen social de los alumnos de CM1 y CM2 (%)

	Art., Com. N = 22	Cadres, PIS N = 53	Prof. Interm. N = 50	Empleados N = 30	Obreros N = 107
Centrado en un hecho	32	83	74	83	36
Pocos o ningún implícito	14	87	80	80	25
Coherencia temporal	41	68	70	63	40
Conclusión	36	96	94	97	89
Conclusión textual	27	51	44	53	24
Puntuación correcta	23	72	64	40	21
Errores de expresión	68	26	22	33	76
Expresiones valorizadas	23	57	48	40	10

Los niños de origen obrero tienen, en cuanto a los puntos más importantes, muchas dificultades: en su gran mayoría elaboran textos con muchos implícitos, son numerosos los que escriben textos "incoherentes" en lo que se refiere al tiempo, que no se concentran en un hecho, que cometen "incorrecciones de expresión" y que no utilizan expresiones escolarmente valorizadas, y son pocos los que usan de manera correcta la puntuación en su texto. Comparten, sin embargo, muy a menudo su fracaso con los alumnos de círculos artesanos y comerciantes:[8] son muchos los que elaboran textos con implícitos "importantes", que redactan textos "incoherentes" desde el punto de vista de la alternancia de los tiempos, que escriben textos con puntuación "defectuosa", que dejan "incorrecciones de expresión" y que no se centran en un acontecimiento.

La composición de una conclusión (en el sentido amplio del término) parece no representar ningún problema para la gran mayoría de los alumnos, excepto para los niños de artesanos y comerciantes, pues continúan siendo muchos los que no lo hacen. La composición de una conclusión textual se considera como una dificultad para el conjunto de los alumnos pero, ahí también, las diferencias se marcan entre alumnos de orígenes sociales diferentes.

Las diferencias de éxitos entre alumnos de los diferentes círculos sociales son todavía más flagrantes si se compara a alumnos de CM1 y CM2. En efecto, los

8 Notemos aquí que se trata de pequeños artesanos y comerciantes.

alumnos procedentes de círculos *cadres* y profesiones intelectuales superiores, profesiones intermediarias y empleados escolarizados en CM1 y que tienen, en conjunto (58 alumnos), un promedio de edad de 9,1 años, salen mejor (en todos los criterios) que los alumnos procedentes de círculo obrero en CM2 y que tienen un promedio de edad de 10,8 años.

CÚMULO DE "VENTAJAS" Y DE "DESVENTAJAS"

Sin embargo, con el cúmulo de "ventajas" o "desventajas" se comprende mejor lo que separa a los alumnos procedentes de los diferentes grupos sociales. Así, si se cuentan los textos que no incluyen ningún implícito, que son "coherentes temporalmente", que tienen una puntuación "correcta" y que se centran en un acontecimiento, i. e., textos que aparecen sintéticamente a la lectura como "muy buenos" textos, nos damos cuenta de que en el CM1 como en el CM2 los alumnos procedentes de círculos obreros y artesanos-comerciantes no producen ningún (o casi ningún) texto que responda a esos cuatro criterios agrupados (tabla 3).

Tabla 3. Alumnos cuyo texto responde a cuatro criterios agrupados[a] (% según el origen social, CM1 y CM2)

PCS del jefe de familia		%
Art., com.	N= 22	0
Cadres y PIS	N = 53	36
Prof. Interm.	N = 50	24
Empleados	n = 30	7
Obreros	n = 107	1

a. Texto que no incluye ningún implícito, coherente temporalmente, con puntuación correcta y centrado en un acontecimiento.

Además, se tiene tanto más oportunidad de encontrar textos que respondan a esos criterios conforme se eleva en la jerarquía social (en realidad, dentro de la jerarquía de los diplomas escolares que integra la jerarquía de las categorías socio-profesionales). El grupo de alumnos provenientes de círculos de empleados, que tiene a menudo desempeños iguales y a veces incluso superiores a los alumnos de círculos profesionales intermediarios y *cadres* y profesiones intelec-

tuales superiores, cuando se considera cada criterio tomado por separado, no acumula tantas "ventajas" (tabla 4).

Tabla 4. Alumnos cuyo texto responde a dos criterios agrupados[a] (% según el origen social, CM1 y CM2)

PCS del jefe de familia	%
Art., com. N = 22	5
Cadres y PIS n = 53	57
Prof. Interm. N = 50	44
Empleados n = 30	30
Obreros n = 107	4

a. Texto que no incluye ningún implícito y centrado en un acontecimiento.

Si no consideramos más que dos criterios, pero los más esenciales, que se refieran al éxito escolar de un texto, a saber, no dejar "ningún" implícito y centrarse en un acontecimiento, las diferencias persisten e incluso se incrementan. Lo mismo sucede si se agrupan los siguientes criterios: textos que incluyen pocos o ningún implícito, que tienen una puntuación correcta o parcialmente correcta y que se centran en un acontecimiento. En cambio, si se agrupan "desventajas", las proporciones se invierten.

UN ANÁLISIS RELACIONAL DE LAS PRODUCCIONES ESCOLARES

Lo que me pareció regir la evaluación y la práctica escolares del relato, es la insistencia sobre la economía interna de ese pequeño universo autónomo que debe constituir un texto. La gran mayoría de las instrucciones, observaciones, correcciones, evaluaciones pueden reducirse a una exigencia fundamental: *la coherencia textual*. Construir correctamente una frase y, al mismo tiempo, dominar el punto, introducir, concluir, precisar, explicitar, asegurar la coherencia en la alternancia de los tiempos, practicar la puntuación para separar mejor los elementos del texto y presentarlos como elementos articulados entre sí, saber conservar el mismo hilo conductor a lo largo de su relato —lo que necesita que

sea privilegiada la unidad textual sobre el interés real que puedan tener, a los ojos del autor, un anécdota, un momento, un micro-acontecimiento—, todo esto participa de la exigencia de coherencia y autonomía de la construcción textual.

Para responder a este conjunto de exigencias, el alumno debe a la vez colocarse fuera de los acontecimientos narrados adoptando una *posición exotópica* —pero indisociable— y situarse como *el legislador de sus "ideas"*, *la razón organizadora de su lenguaje*, tomando así conciencia del lenguaje como tal.

Los alumnos que escriben textos escolarmente convenientes y aquellos que, a pesar de las múltiples incitaciones escolares, no lo consiguen, no mantienen la misma relación con el lenguaje. Los primeros están socializados dentro de formas de vida sociales que privilegian la especificación verbal de los enunciados y la toma de conciencia del lenguaje como tal (la objetivación de los esquemas culturales). Los segundos están socializados dentro de formas de vida sociales donde los esquemas culturales son inmanentes a la práctica, donde el lenguaje está estrechamente vinculado a los actos, acciones, situaciones y tiene más raramente la oportunidad de ser objeto de introspecciones reflexivas. En tales formas de vida sociales, el lenguaje nunca es aprehendido independientemente de la experiencia, de las situaciones que estructura y dentro de las cuales encuentra todo su sentido y su función (Bernstein, 1975; Pourtois, 1979; Godoy, 1979; Scribner & Cole, 1981; Vygotski, 1985; Lahire, 1990a y 1991).

Pero hay que pensar en los alumnos con fracaso y en aquellos con éxito no solamente en sus diferencias, sino también en sus relaciones de interdependencia. En efecto, los alumnos que aprenden a formar su propio lenguaje organizando, corrigiendo, etc., sus producciones escritas, y a tomar conciencia del lenguaje como tal, se colocan de manera objetiva (i. e., sin que haya necesidad de ser dicho, pensado, expresado por cualquiera) en posición de dominar simbólicamente a los que no consiguen adoptar la misma posición. De esta manera, están en posición de fungir como legisladores objetivos del lenguaje de los que producen textos "incoherentes", "incorrectos", "mal estructurados", que "saltan de una idea a otra", etc. (otras tantas expresiones usadas por los profesores).

La adquisición de algunos alumnos de competencias textuales y gramaticales que no aparecen, a los ojos de los pedagogos sobre todo, más que como competencias técnicas, lingüísticas (en el sentido reductor en el que se entiende habitualmente), puede y debe leerse como una adquisición de competencias sociales (socio-políticas) que no obtiene su sentido más que con relación a los fracasos absolutos o relativos enfrentados por otros alumnos. Los que, según los juicios escolares, saben dominar su lenguaje, poner en orden sus ideas, organi-

zar o estructurar su texto o clasificar sus ideas deben ser sistemáticamente analizados por el sociólogo con relación a los que tienen una expresión "confusa", "calamitosa", que son "incoherentes" y no presentan más que "galimatías", que producen textos "sin pies ni cabeza" o "incomprensibles". Tienen todas las oportunidades de convertirse socialmente en los que dominan a quienes se piensa que no se dominan. *Ser el legislador de sus "pensamientos" o de sus "ideas", como se es por otra parte el gramático o el corrector de su expresión, es en realidad gobernarse para gobernar a los otros*. Si aprender la expresión escrita (como la gramática, la ortografía, la lectura y la escritura o la expresión oral) es hacer de alguna manera *el aprendizaje de un poder*, es porque muchos universos sociales están organizados, dentro de nuestras formaciones sociales, sobre la base de la oposición entre *dominio práctico* y *dominio simbólico*, *disposición práctica* y *disposición estética* o *teórica* (Bourdieu & Passeron, 1970 y Bourdieu, 1979).

PRÁCTICAS EN LOS GRUPOS

El trabajo de producción escrita en la escuela primaria, como el trabajo de lectura y de escritura, el trabajo gramatical, ortográfico o el trabajo de expresión oral, no son más que las primeras etapas de una escolaridad más o menos larga, compuesta de prácticas lingüísticas diversas: redacciones, disertaciones, resúmenes, comentarios de textos, explicaciones orales o escritas de textos, ejercicios y tareas de matemáticas, exposiciones, etc. Así pues, dedicándose a explicitar las prácticas escolares más banales es como se tiene oportunidad de dar a los profesores elementos que les permitan hacer entrar a los alumnos más ajenos al universo escolar en la lógica socio-lingüística de ese universo.

Hemos visto que podemos leer en las diferencias textuales diferencias sociales entre alumnos procedentes de círculos sociales opuestos desde el punto de vista de la cultura escolar. Sin embargo, estos textos no son, como podría hacerlo creer un análisis externo, simples imágenes, reflejos o expresiones en el lenguaje de diferencias sociales o socioeconómicas. Plantear que los textos de alumnos, en donde se hacen visibles los desempeños escolares de los alumnos, son materiales en los cuales vienen a inscribirse diferencias sociales objetivas preexistentes entre grupos sociales, constituye el mejor medio para no pensar y borrar la especificidad de las prácticas que se estudian. Las prácticas textuales escolares (entre otras) son prácticas *en las cuales se crean y se recrean las diferencias sociales*. Y esto es lo que hace interesante en particular un análisis

de los productos escolares dentro de los círculos socialmente diferenciados: no se capta un simple registro, en el orden lingüístico, de diferencias sociales que serían de otra naturaleza, sino las prácticas mismas que contribuyen a producir y a mantener las diferencias sociales. Estas prácticas por las cuales se producen las diferencias entre grupos sociales hacen, al mismo tiempo, la especificidad cultural de los grupos sociales dependiente objetivamente, de manera completa, de la escuela.[9]

LISTA DE REFERENCIAS

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. París: Gallimard.

Benveniste, É. (1982). *Problèmes de linguistique générale* (Tomo 1). París: Gallimard.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. París: Minuit.

Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse de'État. Grandes écoles et esprit de corps*. París: Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.

Bronckart, J.-P. et al. (1985). *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Certeau, M. de (1980). *L'invention du quotidien*. París: 10/18.

Establet, R. (1985). *La Rentabilité sociale et différentielle de la scolarisation* (Tesis para Doctorado en Humanidades). Francia: Université de Nantes.

Faulkner, W. (1988). *Le Bruit et la fureur*. París: Gallimard.

Faulkner, W. (1984). *El sonido y la furia*, Barcelona: Orbis Fabbri.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*, París: Minuit.

Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. París: Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1982). La problématique de l'énonciation. En J. Cosnier et al., *Les voies du langage. Communications verbales gestuelles et animales* (pp. 112-181). París: Dunod.

9 Partir de las prácticas, de los objetos, de las formas de los códigos más bien que de grupos previamente definidos por criterios externos (a menudo socio-profesionales o socio-económicos), es la nueva dirección que hoy en día forma parte también de la historia cultural (Chartier, 1989).

Lahire, B. (2008). L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de l'expression écrite" à l'école primaire. En *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* (pp. 109-125), Rennes: Paideia/PUR.

Lahire, B. (1990a). *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de l'"échec scolaire" à l'école primaire* (Tesis de Doctorado en Sociología), Francia: Université Lumière Lyon.

Lahire, B. (1990b). Sociologie des pratiques d'écriture: contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Ethnologie française*, 3, 262-273.

Lahire, B. (1991). Les pratiques langagières orales en situation scolaire des enfants de milieux populaires. *Revue Internationale de Pédagogie*, 37, 4, 401-413.

Pourtois, J. P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant de 5-6 ans*, París: PUF.

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge (Mass.) y Londres: Harvard University Press.

Testanière, J. (1982). *Les Enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible?* Doctorado de estado de artes y Humanidades). París: Université Paris V.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. París: Messidor/Éditions sociales.

Weinrich, H. (1973). *Le temps, le récit et le commentaire*. París: Le Seuil.

Capítulo V

El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina

Jorge Vaca Uribe

INTRODUCCIÓN

Por supuesto que no pretenderemos en este ensayo resolver ese problema. Sospechamos que es irresoluble, al menos así planteado. Hace poco leímos que "la gallina es el sistema que utiliza un huevo para hacer otro huevo…" (Johanson & Edey,1982: 289). Lo que intentaremos con este ensayo es establecer con claridad la similitud entre ese problema y el del fomento a la lectura (en México), enunciándolo así: ¿es el desarrollo de la sociedad el que impulsa a la lectura o ésta a aquél? ¿La sociedad evoluciona y en consecuencia la gente lee o la gente lee y en consecuencia la sociedad evoluciona?

DESARROLLO

EL FOMENTO A LA LECTURA ES UN PROBLEMA DE ORILLAS

Como se sabe, los grandes lectores de todos los países (al menos de los occidentales, tras quienes los mexicanos corremos) son hijos, nietos y/o bisnietos de grandes lectores, de grandes amantes de los libros, herederos de bibliotecas habituados

al olor del papel y la tinta desde la más tierna infancia… En México hay grandes lectores y amantes de los libros, y no son una excepción a los casos conocidos en Francia, Alemania, Inglaterra o en los Estados Unidos. En el campo del fomento a la lectura los conocemos bien por sus propios textos, pues los grandes lectores son también grandes escritores o, al menos, "escribidores". Esta situación nos indica claramente que el problema del fomento a la lectura no es por lo general un problema que podamos ubicar en las colonias del Valle, Narvarte o Coyoacán de la Ciudad de México, ni en las colonias céntricas de las grandes y bellas capitales de los estados de la República, pues por lo general ahí viven los herederos, quienes además de libros heredan casas, fortunas más o menos respetables, educación, cuidados familiares y puestos de trabajo cuyo ejercicio supone ser letrado: escritor, funcionario, editor, profesor universitario, profesionista de cualquier género (arquitecto, ingeniero, médico, etc.). Y sus hijos heredarán…

Son muchos los fragmentos autobiográficos que podrían citarse de estos grandes lectores herederos: Sergio Pitol, Ethel Krause, Daniel Goldin, para no mencionar más que a los tres más recientemente leídos.

EL MUNDO DE PAPEL[1] Y EL MUNDO "DE CARNE Y HUESO"

Dicho sea de paso que el enamoramiento de los grandes lectores con los libros suele provocar una visión irreal, falsa, del objeto amado, como corresponde al amor. Este amor suele crear mundos de papel. Basten dos ejemplos.

Sergio Pitol (2006) afirma en la presentación de la Biblioteca del Universitario (hoy en construcción por la Universidad Veracruzana para promover la lectura) que "si el hombre no hubiese creado la escritura no habríamos salido de las cavernas"; Daniel Goldin, ensayando ideas sobre la invención de la infancia, se pregunta, respecto de los cuentos infantiles en su forma prístina, ¿qué nos permiten comprender de aquel mundo estos cuentos? ¿Por qué son tan valiosos como testimonios historiográficos? Nos muestran el sentido de la vida, la forma en que concebían el mundo y se manejaban en él inmensas masas de analfabetos que han desaparecido sin dejar mayor huella, justamente porque no podían escribir. Estas masas son el sustrato a partir del cual hemos construido nuestro presente, por mucho que nos hayamos distanciado de ellas. Por eso, conocer la forma en que vivían y concebían la vida nos permite comprender el largo

1 Chartier, 2000. Particularmente, el cuento de Pirandello sobre el profesor Balicci, p. 93).

proceso civilizatorio en el que aún estamos inmersos. La condición humana ha cambiado tanto desde entonces que es difícil que podamos imaginar cómo era el mundo y cómo lo habitaba esa gente (Goldin, 2006: 43).

PRIMERA VISITA A LA REALIDAD

El maestro Pitol no considera, en este pequeño fragmento, que entre el abandono de las cavernas y el nacimiento de la escritura median, por lo menos, 35 o 40 mil años de evolución cultural basada en el lenguaje oral y en miles y miles de saberes obtenidos gracias a una infinidad de interacciones de los hombres con el mundo y con ellos mismos:

> Yo opino que Neanderthal es co-específico con *sapiens*, conmigo mismo. Alguien propuso vestirlo con un traje de calle y dejarlo suelto en el metro. Es cierto: podríamos hacerlo y nadie se daría cuenta. Tenía solamente los huesos algo más pesados que la gente de hoy en día, con unos cuantos rasgos faciales más primitivos. Pero era un hombre. Su cerebro era tan grande como el de un hombre moderno, aunque la forma de este cerebro era ligeramente diferente. ¿Podría cambiar sus monedas en la taquilla del metro y reconocer un billete? Desde luego que sí. Podía hacer cosas mucho más complicadas. Las estuvo haciendo en gran parte de Europa, África y Asia hace sesenta mil o cien mil años. (Johanson & Edey, 1982: 18)

Desde cuándo habla el hombre, es una verdadera incertidumbre. Las cifras varían mucho: entre 150 y 40 mil años atrás. El hombre escribe, lo que se llama escribir, hace apenas 5 o 6 mil años. "La historia empieza en Sumer" (Kramer, 1985), tierra actualmente invadida.

Es pues importante no olvidar el poder de la palabra hablada, verdadera base de la evolución humana. De acuerdo con Daniel C. Dennett (citado en Calvin & Bickerton, 2001: 227) no hay peldaño que nos eleve más ni que sea más trascendental en la historia de la evolución de la mente que la invención del lenguaje. Nos dice que cuando el *Homo sapiens* se convirtió en beneficiario de este invento, la especie salió catapultada como por un tiro de honda que la ha hecho llegar más lejos que cualquier otra criatura de la tierra en cuanto al poder de prever y de reflexionar.

A dónde ha llegado el hombre con esos poderes de previsión y reflexión no es objeto de este ensayo, como tampoco lo es hacia dónde se dirige. Desde nuestro punto de vista el hombre lleva demasiado tiempo vanagloriándose de su lenguaje,

de lo diferente que es de los animales y de su conocimiento, que le ha permitido no sólo adaptarse al planeta sino transformarlo… a tal grado que está a punto de destruirlo, que ha acabado (y sigue haciéndolo) con miles de especies vegetales y animales. Tampoco discutiremos el orden de aparición del pensamiento y el lenguaje. Lo que queremos señalar es la importancia del lenguaje oral, muy ligado a la escritura y el muy frecuente uso despectivo y ofensivo del término "analfabeta". "Analfabetas morales" llamó hace poco Monsiváis a los políticos mexicanos. De hecho, tenemos el privilegio de conocer a viejos analfabetas mucho más sabios, sensibles y productivos que algunos tecnócratas con doctorado, que en principio son profesionales de la lectura.

Por su parte, Daniel Goldin se olvida de que la huella más firme de los hombres es la de sus obras materiales y la de su descendencia. Cimientos, muros y techos de casas, bibliotecas, iglesias y monumentos son construidos, en muchos casos, por albañiles analfabetas, esclavos antiguos y modernos, aunque frecuentemente sean olvidados, aunque sean personas "invisibles" para muchos. Ningún hombre, por radical que sea su analfabetismo, deja de trascender a través de los otros y de sus obras. Goldin también se olvidó, al menos en el momento de escribir esas líneas, de que no ha de voltear hacia el medioevo europeo para saber cómo concibe un analfabeta el mundo: basta con que se dé una vuelta por Oaxaca, Chiapas, Hidalgo o Veracruz y de que se aleje de sus respectivas capitales para encontrar a miles y miles de campesinos e indios que no conocen inclusive lo que una ciudad es… y para quienes, por desgracia, saber leer y escribir no cambiaría en mucho su vida, hoy, en este "mundo maravilloso" que es la sociedad mexicana.

Hace poco, el presidente de México habló de 6 millones de mexicanos analfabetas.[2] De acuerdo con el INEGI y su conteo de 2005 (consultado por Internet) el 91.4% de la población mexicana es alfabeta, lo que significa que el 8.6% no lo es, es decir, 8,880,651 mexicanos (que debe coincidir en general con la población de 15 o más años sin escolaridad[3]). Quizá Felipe Calderón cuente con información más precisa al respecto, pero confiemos en el INEGI: para darse una idea de la magnitud del esfuerzo que supone alfabetizar a tal cantidad de personas, propo-

2 En un discurso pronunciado el viernes 2 de febrero al anunciar el lanzamiento del Programa de Alfabetización Indígena Bilingüe en Yaxcabá, Yucatán. Llama la atención que la cifra es idéntica a la manejada por funcionarios del INEA en febrero de 2003 (*La Jornada*, febrero 23, 2009).

3 Sin embargo, las cuentas son "cuentas alegres" pues si agregamos una porción por determinar del 14.3% de personas con primaria incompleta, la cifra va a aumentar. Además, de afirmar poder leer y escribir un recado a "ser letrado", hay un arduo camino, para los individuos y para el país.

> nemos la siguiente consideración. Si tan sólo una persona quisiera contar del 1 al 9 millones y dijera un número cada cuatro segundos en promedio, sin parar día y noche, se tardaría 1.14 años. ¡Sólo por contar! ¿Cuánto tiempo nos tardaremos en localizar a las personas y alfabetizarlas? Es un discurso harto conocido: cada vez que entran nuevos encargados a los gobiernos hacen declaraciones impetuosas respecto de la alfabetización. Los analfabetas se hacen, no nacen, igual que los lectores. Entonces deberíamos comenzar por no seguir haciéndolos o lo que es lo mismo, por cumplir con la Constitución y vigilar que *todos y cada uno* de los niños recibiera educación básica buena y completa.

El problema del fomento a la lectura en México lo debemos ubicar prioritariamente en las orillas, geográficas o metafóricas, de nuestra sociedad; estas orillas son los biomas culturales[4] donde nace, crece y muere el noventa por ciento de los mexicanos (digamos esa proporción para no entrar en estadísticas): Ciudad Neza, las barrancas de Santa Fe y Chalco en la zona metropolitana de la Ciudad de México y La Reserva en la ciudad de Xalapa, son sólo algunos ejemplos de lo que estamos llamando "orillas", sin olvidar, claro está, al inmenso México rural (que incluye buena parte del México indio) cuya población emigra vertiginosamente *p'al* norte. En estas orillas, las personas suelen tener "las poco cultas profesiones" (Hernández, 2006) de manejar microbuses, vender tortas de tamal por las mañanas, tacos de suadero, sudados o de vena (según la región) a los trabajadores urbanos más o menos acomodados, o son jornaleros, campesinos, obreros, trabajadoras domésticas…

Queda pues establecido que el problema del fomento a la lectura (en México) es un problema de orillas: geográficas, económicas, culturales y metafóricas.

LA LECTURA NO EXISTE, ES UN MITO

Para continuar con nuestra analogía entre el fomento a la lectura y el problema del huevo y la gallina, debemos apresurarnos a señalar, siguiendo a Lahire (1997: 11-20), que la lectura es un mito. Es un verdadero abuso del lenguaje llamar igual,

4 "Bioma" es un término usado en biología para designar grandes regiones del mundo caracterizadas por un clima similar y por comunidades semejantes de seres vivientes. Nos parece interesante retomar la noción para no sobre-culturizar las sociedades humanas que son, en última instancia, comunidades de seres vivos que han de satisfacer su más básica necesidad, que de acuerdo con H. Thoreau es la conservación de la temperatura corporal, lo que supone tener una casa, comer, lidiar con virus y bacterias y, en la actualidad, educarse.

"lectura", al disfrute de una novela de Saramago (o de Cervantes o de Pitol) y al acto por el cual alguien guía su ruta de compras en el supermercado, leyendo su lista frecuentemente realizada por la mujer que, al cumplir doble jornada, ha de tener en mente, al momento de escribirla, la distribución espacial de los productos en los pasillos… Si bien "la lectura" no existe, hoy es mítica, sí existe una pluralidad de lecturas, de prácticas de lectura que se entretejen, o pueden y deben entretejerse en la vida cotidiana de las personas para que sean significativas en *sus* vidas.

Así, se va viendo por qué la vida cotidiana es la tierra donde han de caer las lecturas, y que para promoverlas se hace necesario promover la vida, la buena vida y no sólo la supervivencia.

Demos por un momento "la vuelta a la tortilla" y supongamos que lo importante es el futbol. Debemos pues promover el futbol entre los intelectuales que defienden a la lectura. Los cambios son cambios, en cualquier dirección: ¿cuáles son los que debemos producir en ellos para que logren jugar bien al futbol y, digamos, competir honrosamente en la segunda división nacional, lo cual equivaldría, más o menos, a que un chofer de microbús lea con vehemencia y entendimiento un poema de Sor Juana o una novela de Saramago?

Sigamos el "experimento mental" con la siguiente alineación según una estrategia agresiva con formación 4, 3, 3 (el equipo es mixto para no caer en discriminaciones de género y además porque es un campo dominado por mujeres): en la portería, F. Garrido; en la defensa, de izquierda a derecha: B. Rodríguez, E. Bonilla, C. Díaz y M. A. Vargas; en la media, E. Rockwell, D. Goldin y A. Pellicer; en la delantera, de izquierda a derecha, G. Hernández, E. Ferriero y J. Kalman. En la banca: S. Vernon, M. Gómez P. y C. Zamudio.

Imagine, estimado lector, el equipo en el campo, con el uniforme de su preferencia: ¿cuánto sufrimiento físico y mental, cuántos cambios de actividad, alimentación, horarios y sueldo debieron sufrir los jugadores y las jugadoras para llegar un día a estar alineados, a nivel de cancha y dispuestos a disputar honrosamente un partido de futbol, digamos, contra el Inter de segunda división? ¿Cuántos años pudo haber tomado el entrenamiento de este equipo? ¿Cuánto personal técnico debió intervenir para ponerlo en forma: nutriólogos, acondicionadores físicos, entrenadores? ¿Cuánto tiempo les tomaría el estudio de estrategias, lectura y comprensión del reglamento? ¿Cuánto tiempo pasó antes de que estuvieran listos para competir?

Los cambios que los miembros de este hipotético equipo debieran sufrir, son de alguna manera correlativos a los cambios que los mexicanos de las orillas deben presentar para convertirse en "verdaderos lectores".

Demos nuevamente vuelta a la tortilla.

Debemos añadir al problema el hecho de que la pluralidad de prácticas de lectura crece día a día, sobre todo por la evolución de las nuevas tecnologías electrónicas de comunicación: el libro electrónico (¿multimedia?), la página *web*, el "documento pdf", el correo electrónico, el mensaje telefónico, los audiolibros (¿son lectura escuchada?) son todos textos que permiten y a veces suponen o imponen nuevas maneras de leer: las lecturas, hoy, están inexorablemente más diversificadas.

Para fertilizar esta parte del problema del fomento a la lectura podemos idear otro "experimento mental", desplazándonos de la práctica de la lectura, único modo de apropiación del objeto cultural "libro" o "escritura", a las prácticas ligadas a la música, cuyo objeto de apropiación es esa manifestación artística, indiscutiblemente cultural. Supongamos que lo que se deseara fuera que todos accedieran a la "música clásica" (como en lectura se defiende a veces con pasión a los clásicos de la literatura): supongamos también que lográramos justificar que "la música clásica" está en el último peldaño: ¿cómo haríamos para que las personas de las orillas transitaran de los cantantes de "La academia" (cualquier generación) a la *Ofrenda Musical* de Bach, a la *Novena* de Beethoven o a la *Serenata Nocturna* de Mozart? ¿Es realmente válido decir que ellos están en el último peldaño y despreciar o desvalorar a los cantantes de "La Academia", a Botellita de Jerez o a Mexicanto?

Este experimento nos deja ver claramente que no hay criterio válido para jerarquizar los contenidos y, además, lo difícil y lo absurdo que resulta en realidad imponer o tratar de imponer un criterio, un valor. La *Ofrenda musical* no es comparable con el *Blues del negro*. Son productos culturales fuertemente atados a sus contextos sociales, a sus momentos históricos. A lo que quizá podamos llegar es a que se aprecien ambos temas musicales ubicados cada uno en su bioma cultural. Para eso se requiere mucha promoción y mucho respeto por todas las formas de cultura.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA SON UNAS ENTRE MUCHAS PRÁCTICAS CULTURALES

Ya que ubicamos a las lecturas como prácticas culturales, debemos mencionar que se relacionan unas con otras: el cine, la radio, la TV, el teatro, la asistencia a museos y conciertos, la compra de discos y el turismo, son todas prácticas relacionadas, por lo que para fomentar una, se deben fomentar todas, pues todas forman parte de la "buena vida". Cada vez es más frecuente que veamos una

novela en el cine y que, por eso, nos acerquemos al libro. Sabemos también que la gente lee para enterarse de muchas cosas que pasan alrededor de los actores o de los programas de TV. También, aunque sea más raro, podemos ver filmadas obras de teatro. Las prácticas culturales están también entretejidas, por lo que se hace necesario promoverlas todas, diversificando en la medida de lo posible su contenido. El fomento a la lectura es sólo una de las aristas del fomento a la cultura, o, mejor, a las culturas. Más que ser patrones estáticos de representaciones sociales, comportamiento y valores, las culturas se re-hacen en los procesos de apropiación de los objetos (Rockwell, 1997).

Para ir todavía más lejos y plantear el dilema con ejemplos extremos, veamos lo siguiente: si consideramos seriamente la propuesta de que las prácticas de lectura tienen el mismo estatus y la misma importancia que otras prácticas culturales, ¿con base en qué criterios estaríamos autorizados a decir que es mejor leer (literatura) que jugar futbol? Quien juega futbol lo hace por placer, espontáneamente, con una comunidad de amigos o parientes, debe ejercer la tolerancia, sujetarse a reglas democráticas para todos, desarrollar estrategias de organización, de ataque, de defensa; desarrollar la crítica y la autocrítica, el análisis, etcétera. Debe, en suma, desarrollar y poner en práctica muchas de esas cosas sublimes a las que se refieren de manera abstracta los promotores de la lectura. Desde esta perspectiva, cualquier práctica cultural nos puede encaminar a desarrollar esas propiedades sublimes en los individuos.

Entonces se hace necesario promover no sólo la lectura sino la TV cultural, por lo que una buena idea sería que, por lo pronto, los canales 11 y 22 tuvieran más apoyo y llegaran libremente a todo el país; que impulsemos el arte, promoviendo a los artistas de no importa cuál disciplina: cine, música, pintura, escultura. Ellos frecuentemente llegan con mensajes claros y poderosos a un público numerosísimo y diverso.

Hasta aquí queda establecido que "la lectura" es un mito y que existe una gran diversidad de prácticas de lectura y de prácticas culturales que las personas pueden y deben apropiarse, lo que significa que habrán logrado darles significado, entramarlas en sus vidas. Estas prácticas incluyen intercambios muy diversos.

LAS LECTURAS Y LAS COMUNIDADES DE INTERPRETACIÓN

Las prácticas de lectura son importantes en el seno de estructuras sociales que permiten intercambios tendientes a regular la vida en la sociedad.

SEGUNDA VISITA A LA REALIDAD

Reflexionando en torno a la formación de círculos de lectura en la comunidad universitaria, en el marco de un programa local de fomento a la lectura, nuestra preocupación giraba sobre todo alrededor de un hecho: la baja asistencia registrada cuando estos círculos o talleres se han organizado. De acuerdo con un documento distribuido internamente, desde el año 2003 se inició con los Talleres de Lectura que se imparten dos veces por año, con una duración de 20 sesiones semestrales de dos horas cada una en las Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información, con los siguientes resultados:

Ciudad	Integrantes	Años	Promedio al año
1	87	4 (03-06)	21.6
2	42	2 (04-05)	21
3	12	1 (06)	12
4	42	2 (04-05)	21

Los resultados son desalentadores, a pesar de los esfuerzos de promoción de los talleres, pues la universidad referida es muy grande. Sin embargo, ahí están los resultados, diciéndonos que debemos profundizar en la comprensión de los fenómenos, de la lectura y de la promoción de la misma.

De acuerdo con Baudelot, Cartier y Detrez (1999):

> Discutir un libro seguramente es darle suficiente importancia como para convertirlo en tema de discusión entre amigos, pero también es llevar al plano público los sentimientos, las emociones y las ideas que la lectura suscita en el espíritu del lector. Este proceso de objetivación permite instalar en el debate sus propias significaciones y combinarlas, al confrontarlas con las de los otros lectores. Así, el sentido de una lectura se elabora colectivamente en el seno de "comunidades de interpretación" (Jean Hébrard) hecha a la vez de convergencias y de diferencias. De hecho, la variable estadística más correlacionada en la encuesta con la práctica de lectura es la discusión de las lecturas con padres, hermanos, hermanas o amigos. Un muchacho de cada cinco y una muchacha de cada dos declaran discutir sus lecturas con sus amigos. La inscripción del libro en el tejido de las relaciones cotidianas alienta la constitución de comunidades concretas alrededor

> de él. Permite a cada uno afirmarse individualmente por sus diferencias y en grupo, constituirse por la elaboración progresiva de los gustos comunes y de las preferencias individuales. (: 58)[5]

Si estamos de acuerdo en que el ideal de la formación de los círculos (talleres, grupos, clubes) de lectura es crear estas "comunidades de interpretación", debemos considerar seriamente lo que implican.

En primer lugar, quisiéramos considerar la relativa espontaneidad con la que podemos suponer se forman estas comunidades, pues están entreveradas en la vida de las personas, con los amigos, la pareja, la familia: las personas con quienes se comparte la vida. En contraste, cualquier acción explícita e intencional de formar estas comunidades será, desde esta perspectiva, en mayor o menor medida, artificial y corre el riesgo de "escolarizarse". Esta sería una primera precaución que deberíamos asumir seriamente.

Si las prácticas de lectura responden a necesidades muy variadas, entonces los círculos deberían permitir reunir a personas con necesidades compartidas: nadie lee por leer, como nadie juega futbol por jugar futbol: se juega futbol por hacer ejercicio y mantener la salud, por ver a los amigos, por distraerse, por el placer que se experimenta cuando demostramos superioridad, por mejorar las estrategias, etcétera.

La segunda consideración que quisiéramos plantear se refiere a la comunicabilidad de sentimientos e intereses. Normalmente no andamos por la calle diciendo sinceramente a personas extrañas nuestras inquietudes más íntimas, nuestra visión del mundo, nuestras necesidades insatisfechas, nuestros temores y obsesiones. Cuando leemos de manera espontánea, de alguna manera nos confrontamos con nosotros mismos, por lo que compartir una lectura, cualquier lectura, nos expone, nos abre ante quien la compartimos. Normalmente, o somos muy selectivos respecto de a quién comunicamos este tipo de sentimientos, o de plano no los comunicamos, porque no podemos o porque no queremos: se trata de los últimos reductos íntimamente individuales con los que contamos.

Una tercera consideración consistiría en tener precaución con una especie de círculo vicioso al que nos encaminamos: si las prácticas de lectura responden a necesidades ya instaladas (que pueden ser más o menos conscientes) y decidimos respetar esas necesidades, entonces corremos el riesgo de reproducir aquello que de alguna manera queremos combatir o transformar: si los intereses de los

5 Nos basamos en la traducción en proceso que realiza Francia María Gutiérrez, bajo nuestra coordinación.

lectores giran alrededor de, por ejemplo, las revistas de información televisiva (el 21.1% del 39.9% de los mexicanos que declararon leer una revista en la Encuesta Nacional de Lectura 2006: 22), ¿los círculos de lectura han de absorber esos intereses y fomentarlos? ¿Lo que sería deseable sería transformar el interés de leer esas revistas por el interés de leer otras? ¿Cuáles y por qué? ¿Con base en qué criterio podríamos decir que es mejor leer a Miguel de Cervantes que a José Saramago o que es mejor leer a José Saramago que a Carlos Cuauhtémoc Sánchez?[6]

La promoción de la lectura se encuentra inmersa entre la obligación de respetar las necesidades y los gustos de los individuos y el deseo de trasformar o de "elevar" esas necesidades, lo que implica en todo caso explicitar una escala de valores; también tiene lugar entre lo espontáneo y lo provocado (por instituciones, grupos); entre los gustos y las creencias propias a los promotores y las de los asistentes a los círculos de lectura.

De lo anterior, extraemos 6 lineamientos necesarios para la conformación de dichos círculos de lectura:

1. Que sean temáticos o por autor, tratando de conformar círculos muy variados dentro de cada ciudad, a los que eventualmente puedan asistir los interesados.
2. Requieren de una dotación suficientemente variada (en títulos y volúmenes) para responder a las necesidades que vayan planteando. Esto supone un compromiso institucional para proporcionar los materiales.
3. Adquirirán vida propia y seguirán "ciclos vitales" que dependerán de las intermitencias de sus propias "pulsaciones". En todo momento, la universidad debe poder responder a sus necesidades.
4. Requieren de espacios vitales adecuados para su funcionamiento (salas de lectura cómodas, servicio de cafetería…).
5. Necesitan de tiempo suficiente para nacer, crecer y eventualmente morir o transformarse.
6. Estos círculos pueden impulsar otro tipo de prácticas culturales convergentes con sus intereses primordiales: promover el cine, la música, el teatro, etcétera.

6 De acuerdo a la ENL (2006: 24), Miguel de Cervantes está en el tercer lugar de autores citados como favoritos (cosa que puede no reflejar más que el intenso bombardeo que los hablantes del español recibimos gracias a la celebración del aniversario de los 400 años del Quijote), Carlos C. Sánchez en el primero y Saramago ni siquiera aparece, lo que ubica nuestro gusto personal por sus textos exactamente como eso, como un gusto personal, que no es ni debe ser necesariamente compartido por otras personas.

Resulta entonces un reto muy interesante, pero difícil, crear una estructura de círculos de lectura, ya sea ligados a las universidades (o en cualquier nivel escolar) o sea ligados a la red general de bibliotecas del país, capaz de conjugar todos los aspectos antes subrayados, suficientemente rica, flexible, atrayente y duradera como para agrupar necesidades tan diversas, inmersas en un proceso de cambio que, al ser profundo, es necesariamente lento.

LECTURAS: POR PLACER Y COMPRENSIVAS

Otro aspecto muy difundido en el campo es que hay que leer por o con placer. Que las lecturas, para que sean tales, deben provocar placer y que para eso hay que entender, pero, ¿qué nos provoca placer? ¿Qué podemos comprender y qué no podemos comprender, desde nuestra vida, con nuestro "capital cultural"? Nuevamente, depende de la vida que llevemos, de lo que hablemos en casa, con los amigos, los parientes: de las comunidades de interpretación de la vida a las que pertenezcamos.

Comencemos con el placer, que siempre es atractivo. La respuesta más obvia es decir que se obtiene placer al satisfacer una necesidad, y entonces la pregunta se desplaza: ¿cuáles son nuestras necesidades? Múltiples y variadas, según nuestras vidas.

Hay quien siente una buena dosis de placer ya por el simple hecho de comer, de bañarse con agua caliente, de tener un techo y un trabajo seguros además de más o menos buenos doctores y hospitales a la mano. Por supuesto que para ver esos hechos como "simples", es necesario nunca haber padecido hambre en serio o nunca haber tenido que bañarse por tiempos prolongados con agua fría; no haber estado desempleado por largos períodos ni haber sufrido angustias por encontrar los medios para curar a un miembro de nuestra familia o a uno mismo. Cuando las necesidades son así de básicas, vitales, su satisfacción es placentera y en México somos una minoría privilegiada los que tenemos esas garantías básicas. En las orillas, satisfacer esas necesidades se convierte en una lucha heroica y uno puede verlo día con día al atardecer en el Metro o en los micros, repletos de personas exhaustas, o en el campo, después de intensas jornadas de trabajo.

Podemos subir los peldaños que sean en los rangos de necesidades. Hay quien siente placer comprando un carro último modelo que corra a 240 kilómetros por hora, que tenga aire acondicionado y asientos de piel. Hay quien siente placer no por comprar un auto, sino por usar una camioneta negra propiedad del gobierno con vidrios polarizados, conducida por un chofer que lo transporta mientras mani-

pula diversos objetos electrónicos de comunicación: el placer de ser funcionario, siguiendo la imagen que nos describe Germán Dehesa en su prontuario.

Un último rango de necesidades serían las orientadas a responder preguntas (científicas, filosóficas o existenciales), buscar goces estéticos que inflaman el espíritu. Generalmente se apela a estas necesidades cuando de fomento a la lectura (de literatura en particular) se trata y esta apelación es expresada en los más diversos términos, según las épocas, los estados y las naciones.

Hemos simplificado abusivamente las necesidades humanas clasificándolas en básicas, mundanas y sublimes para atraer la atención respecto del importante asunto de las primeras. Mientras éstas no estén decorosamente satisfechas, difícilmente las sublimes harán presencia (excepto quizá en espíritus bizarros, que de hecho han sido documentados). Por más "culturales" que seamos, seguiremos siendo individuos biológicos, lo que justifica de otra manera la expresión "bioma cultural" que hemos usado.

Respecto de los placeres, pues, debemos establecer que hay jerarquías fuertemente vinculadas a nuestra condición biológica y cultural que resulta impensable (o al menos peligroso) romper. Para que emerjan las necesidades sublimes es necesario que las básicas estén satisfechas. Por eso insistimos (y de ninguna manera somos los primeros) en que para que las lecturas echen raíces en la vida de las personas, estas vidas deben de ser lo suficientemente buenas (es decir, estables, seguras, predecibles) como para dar pie a que aparezcan otras necesidades cuya placentera satisfacción se busque.

Este planteamiento es cercano al que se hace cuando se habla de la necesidad de cierto "ocio creativo" indispensable para que las lecturas se establezcan en la vida de las personas. Para que no se piense que desprecio a la literatura, cito algo literario (o que lo es para mí): R. Bradbury, en *Farenheit 451*, su alucinante novela de ficción en la que los bomberos se dedican a quemar libros en lugar de dedicarse a apagar incendios, justifica la necesidad o el impulso de conservar los libros o, más bien, los contenidos preservados en los libros, bajo tres condiciones: La primera que menciona es la calidad de información, la textura de los textos. La segunda es el ocio para asimilarlos y la tercera, "el derecho a emprender acciones basadas en lo que aprendemos por la interacción o por la acción conjunta de las otras dos".

Para desarrollar un apego a los libros, como los gansos a Lorenz, requerimos de cierto ocio, de cierto tiempo que nos permita ocuparnos de partes de nuestra vida no inmediatamente ligadas a la supervivencia. Una hermosa respuesta a la pregunta de por qué leer, entre muchas, nos la da Saramago en *La Caverna* (2002):

> Viví, miré, leí, sentí, Qué hace ahí el leer, Leyendo se acaba sabiendo casi todo, Yo también leo, Por tanto algo sabrás, Ahora ya no estoy tan segura, Entonces tendrás que leer de otra manera, Cómo, No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están ahí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa, A no ser, A no ser, qué, A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lea sea, ella, su propia orilla y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar, Bien observado, dijo Cipriano Algor, una vez más queda demostrado que no les conviene a los viejos discutir con las generaciones nuevas, siempre acaban perdiendo, en fin, hay que reconocer que también aprenden algo, Muy agradecida por la parte que me toca […] (: 95)

Las lecturas pueden no enraizar en las vidas de los individuos si las perciben como inútiles o innecesarias. Para que no sean percibidas así, deben responder a necesidades cuya satisfacción se busca. Promover las lecturas es promover ciertas necesidades, que pueden sentirse como tales, y eso es posible si y sólo si las más básicas están razonablemente satisfechas.

Sigamos con la comprensión o el entendimiento, ya que también se la considera, con razón, una condición necesaria para acceder a las lecturas. Nuestra postura, como ya podrá suponerlo usted, amable lector, es muy similar: ¿qué estamos en condiciones de entender desde las herramientas que nos da *nuestra* vida? Cada acto de comprensión (de eventos de la vida real, del lenguaje o de textos escritos) involucra toda nuestra historia personal: la ciudad en la que vivimos, la familia que nos crió, la escuela a la que fuimos y los amigos que tenemos, con quiénes platicamos, discutimos, reímos y lloramos. Este bioma cultural es necesariamente el que nos permite construir (o apropiarnos de) herramientas de comprensión: lenguaje (oral y escrito), modos de vida, intereses, prácticas culturales en las que participamos motivan y modulan nuestras posibilidades de entendimiento y que no pueden ser reducidas a "habilidades" individuales, hermanas menores de "la gran habilidad": la inteligencia.

Nuevamente, el círculo se cierra: lectura y vida, vida y lectura están anudadas, machihembradas. Otra manera de concluir que para fomentar la lectura hay que fomentar la vida, la buena vida. Si la tenemos, seguro leeremos.

PROPUESTAS UTÓPICAS

Para no quedarnos sólo en un ensayo crítico y convertirlo en uno propositivo o proponedor (nos acordamos "del valedor" porque Word no acepta "propositivo"), ensayemos a justificar una serie de medidas fundamentales y urgentes para el fomento (¡real!) a las lecturas. Puesto que la vida de las personas está pilotada en el trabajo, la salud y la educación, soportes de la buena vida, debemos orientar hacia allá nuestras propuestas.

Antes de comenzar debemos decir que en las condiciones políticas y económicas actuales de nuestro país cualquier propuesta es, simplemente, una utopía. A la manera de Moro, desarrollemos nuestra "utopía mexicana".

EL TRABAJO

En primer lugar, debemos vigilar el mejoramiento y el cumplimiento cabal de la ley respecto de las condiciones laborales de los trabajadores, antes de pretender cambiar las leyes que nunca se han aplicado coherentemente. Empezando por duplicar o triplicar el sueldo mínimo y el cumplimiento de las obligaciones patronales. Por supuesto, los empresarios pondrán el grito en el cielo y los tecnócratas de la economía gritarán que "los mercados se pondrán nerviosos": ¿importan más los nervios y la tranquilidad de los mercados que los de las personas? ¿Importa, vale más el dinero que la gente? Indiscutiblemente, vivimos en una sociedad copada, secuestrada por un pequeño número de *maphias*[7] en cuya escala de valores se encuentra a la economía (sobre todo la personal) en primer lugar y muy, muy abajo en la escala, la gente y su vida. En el medio, se encuentran servicios y productos de la más variada inutilidad y exceso: poder en sí, carros deportivos, maquillajes, moda, viajes, mujeres u hombres, pedofilia (¿botellitas de cognac?), alcohol, drogas, etc.

Claro que un aumento significativo en los salarios y una imposición inevitable del cumplimiento de las prestaciones laborales de los trabajadores socavaría

7 Además de mostrar nuevamente nuestras influencias literarias, esta variación ortográfica sirve mucho pues, como teóricos de la ortografía, sabemos que ella puede vehiculizar distinciones de significado, a veces enormes y a veces sutiles. En este caso no hablamos de simples mafias como las presentadas por el cine norteamericano; hablamos de unas pequeñas pero muy poderosas que controlan el país, articulados en *phamilias* cuyo análisis, nuevamente, no es objeto de este ensayo.

las prebendas, los privilegios y los excesos de las maphias, distribuiría obligatoriamente la riqueza porque toda distribución supone compensaciones: unos tienen menos y otros más. ¿Hay otro camino? Lograr condiciones laborales justas y estables es una condición necesaria (por utópica que sea) para la formación de verdaderos lectores, si ciertamente se quiere caminar "Hacia un país de lectores".

LA SALUD

Como ya hemos dicho que la tranquilidad es una condición necesaria para que se establezcan las lecturas en las vidas y que la seguridad social es otro de sus pilares, el fortalecimiento real del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y de todo el Sector Salud es otra de las condiciones necesarias (aunque utópica y no suficiente) del fomento a la lectura. Esto creará condiciones de seguridad que permitirán a las familias tranquilizarse y, entre otras cosas, abrirse espacios y tiempos para la lectura.

El comunicado número 087/06 del INEGI fechado el 24 de mayo de 2006 parece decirnos orgullosamente que la cobertura de servicios de salud aumentó en 9.3 millones de personas, con lo que se llega al 46.9% del total de la población. La otra mirada es que *ni siquiera la mitad de la población* tiene acceso a servicios de salud, sin considerar ya la calidad de esos servicios. Haciéndolo, deseamos mantener nuestra estimación según la cual es el 90% de la población la que vive en las orillas de nuestra sociedad.

LA EDUCACIÓN

Puesto que otro de los pilares de la buena vida es la educación, debemos desarrollar nuestra "utopía mexicana" en dirección de nuestro "sistema anti-educativo" (Hernández, 2006) y de las escuelas.

Nos apresuramos a decir que aunque en las últimas décadas del siglo anterior sobrecriticar a los maestros se convirtió casi en un deporte nacional, debemos tener claro el importante papel cumplido por ellos (y aquí sí es importante enfatizarlo, ellas) en el transcurso del siglo pasado. Muchos investigadores y las recientes encuestas han dejado claro que la fundación misma de las escuelas en las localidades donde vive la gente (rurales, urbanas o semiurbanas) ha provocado cambios importantes en la relación que las personas de diferentes generaciones establecen con la cultura escrita: Mixquic es sólo un ejemplo (Kalman,

2004). Así pues, la labor de las escuelas y los maestros ha sido y seguirá siendo importante: la relación entre la escuela y la lectura es innegable y profunda, por más que sean deseables cambios en las escuelas que pasan necesariamente por cambios en los maestros y su forma de enseñar.

En seguida debemos recordar que el maestro es ante todo un trabajador: realiza un trabajo docente. Por eso, debemos atender bien sus condiciones de trabajo. Sabemos, por ejemplo, que el maestro de escuela primaria cumple una "doble jornada simultánea" (Rockwell, 1985) en la que, además de enseñar, debe llevar la contabilidad de la cooperativa, llenar formularios burocráticos de todo tipo y con exigencias a veces irrisorias de "ajustes" de acuerdo con las últimas normas, realizar planes de clase, etc. Aunado a esto, está sujeto a regateos de sueldo por la vía de "carrera magisterial" y, por si fuera poco, el sueldo es tan bajo que debe lograr la "doble plaza". Además, está presionado para ajustar su práctica a propuestas didácticas que los académicos podemos considerar como "exquisitas", de una sapiencia y una complejidad inenarrables en los límites de un ensayo como este, generadas en los últimos veinticinco años bajo la mirada del constructivismo y la lingüística textual. ¿Qué tiempo queda al maestro para enseñar y planear?

Ya hemos dicho que visitar de vez en cuando la realidad, "el mundo de carne y hueso" es imprescindible. Otra visita nos puede dar idea de la complejidad del problema, aunque la exposición de este ejemplo nos haga dar un rodeo, que lo es sólo en cierto sentido, pues el dominio del sistema gráfico sigue siendo una condición necesaria, aunque bien sabemos que no suficiente, para ser "letrado", que también se opone a veces de manera muy ligera a la de iletrado o "analfabeta funcional", en terminología moderna.

TERCERA VISITA A LA REALIDAD

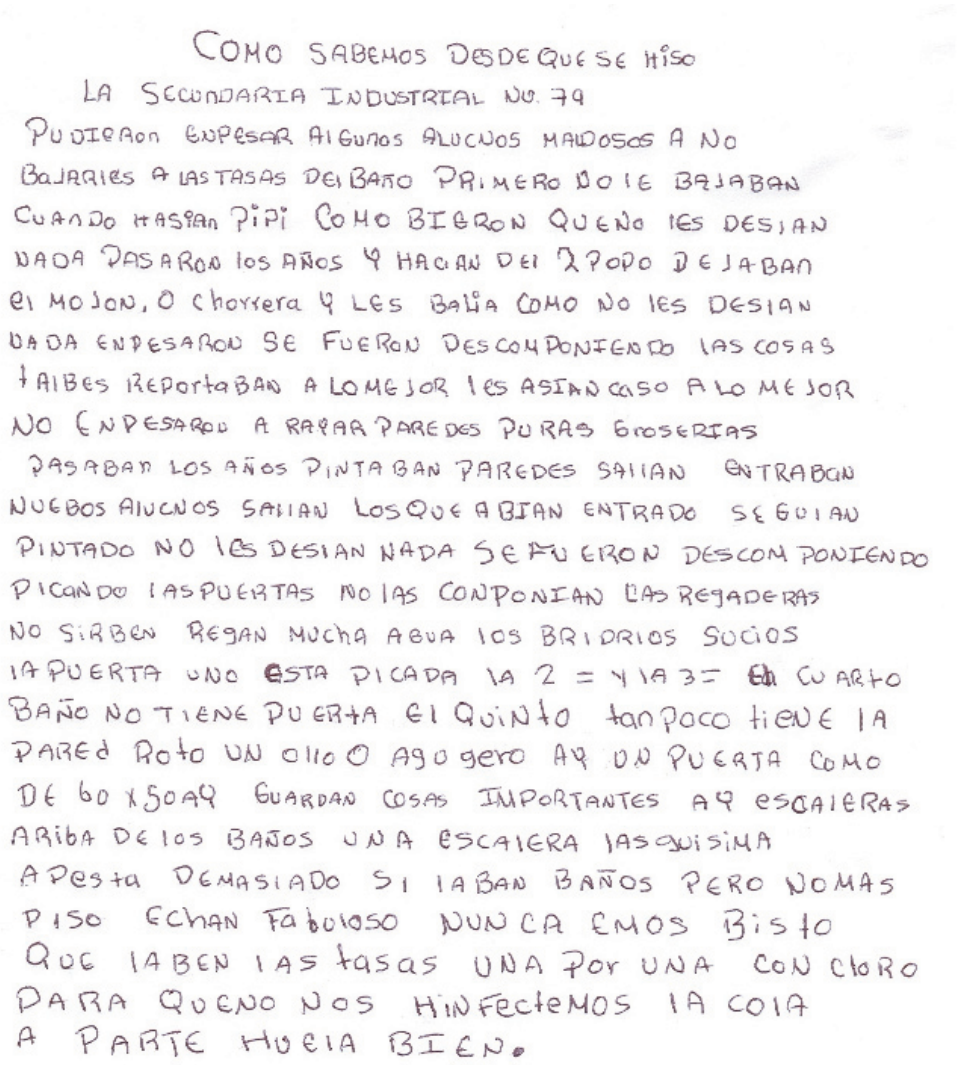
Como casi todos los viernes, nuestro buen amigo y profesor de español en dos secundarias semiurbanas y semitropicales, Francisco Sánchez,[8] fue a visitarnos a donde trabajamos. Estaba impactado y desesperado, porque al echar a andar un proyecto didáctico de acuerdo al nuevo plan y programa de secundaria se encontró con el texto que se presenta más adelante en versión facsímil. Corresponde a un proyecto en el que los estudiantes "juegan a ser periodistas". El texto, tal como está presentado, resulta muy interesante y da para muchos,

8 A quien agradecemos que nos haya autorizado a usar para este ensayo el texto de uno de sus alumnos.

muchísimos análisis, pero son sólo dos los aspectos que queremos retomar: 1) el soslayo que la enseñanza de la ortografía ha padecido en los últimos años en México y 2) las repercusiones reales que tiene y puede tener un enfoque comunicativo, funcional y centrado en prácticas sociales de lectura y escritura que no cuenta con un andamiaje sólido.

Al menos, queda claro que la posición es muy diferente desde las oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que desde el salón de clases.

Analicemos el contenido del texto.



COMO SABEMOS DESDE QUE SE HISO
LA SECUNDARIA INDUSTRIAL NO. 79
PUDIERON ENPESAR ALGUNOS ALUCNOS MALDOSOS A NO
BAJARLES A LAS TASAS DEL BAÑO PRIMERO NO LE BAJABAN
CUANDO HASIAN PIPI COMO BIERON QUE NO LES DESIAN
NADA PASARON LOS AÑOS Y HACIAN DEL 2 POPO DEJABAN
EL MOJON, O Chorrera Y LES BALIA COMO NO LES DESIAN
NADA ENPESARON SE FUERON DESCOMPONIENDO LAS COSAS
TAIBES REportaBAN A LO MEJOR LES ASIAN CASO A LO MEJOR
NO ENPESARON A RAYAR PAREDES PURAS GROSERIAS
PASABAN LOS AÑOS PINTABAN PAREDES SALIAN ENTRABAN
NUEBOS ALUCNOS SALIAN LOS QUE ABIAN ENTRADO SEGUIAN
PINTADO NO LES DESIAN NADA SE FUERON DESCOMPONIENDO
PICANDO LAS PUERTAS NO LAS CONPONIAN LAS REGADERAS
NO SIRBEN REGAN MUCHA AGUA LOS BRIDRIOS SUCIOS
LA PUERTA UNO ESTA PICADA LA 2 = Y LA 3 = EL CUARTO
BAÑO NO TIENE PUERTA EL QUINTO tanPOCO tiENE LA
PARED Roto UN OLLO O AGUGERO AY UN PUERTA COMO
DE 60 X 50 AY GUARDAN COSAS IMPORTANTES AY ESCALERAS
ARIBA DE LOS BAÑOS UNA ESCALERA LAS QUISINA
APesta DEMASIADO SI LABAN BAÑOS PERO NOMAS
PISO ECHAN Fabuloso NUNCA EMOS Bisto
QUE LABEN LAS tasas UNA Por UNA CON CloRO
PARA QUE NO NOS HINFECTEMOS LA COLA
A PARTE HUELA BIEN.

Además de ser una denuncia, busca rastrear el origen del descuido de los baños de la escuela (problema posiblemente mundial o al menos nacional, a cualquier nivel educativo). Para que se aprecie mejor, hemos procedido por consejo de Clarie Blache-Benveniste a una regularización ortográfica y de puntuación (Blanche-Benveniste, 1998):[9]

> Como sabemos, desde que se hizo la Secundaria Industrial No. 79 pudieron empezar algunos alumnos maldosos a no bajarle a las tazas del baño. Primero no le bajaban cuando hacían pipí. Como vieron que no les decían nada pasaron los años y hacían del dos (popó) y dejaban el mojón (o chorrera) y les valía, como no les decían nada, empezaron. Se fueron descomponiendo las cosas. Tal vez reportaban. A lo mejor les hacían caso, a lo mejor no. Empezaron a rayar las paredes: puras groserías. Pasaban los años. Pintaban paredes. Salían, entraban, nuevos alumnos salían. Los que habían entrado seguían pintando. No les decían nada. Se fueron descomponiendo, picando las puertas [y] no las componían. Las regaderas no sirven, riegan mucha agua. Los vidrios [están] sucios, la puerta uno está picada, la 2 igual y la 3 igual. El cuarto baño no tiene puerta, el quinto tampoco. Tiene la pared roto un hoyo (o agujero). Hay una puerta como de 60x50. Ahí guardan cosas importantes. Hay escaleras arriba de los baños, una escalera larguísima. Apesta demasiado. Sí lavan baños, pero nomás [en el] piso echan fabuloso. Nunca hemos visto que laven las tazas una por una, con cloro para que no nos infectemos la cola. Aparte, [para que] huela bien.

Lo que el texto rastrea y denuncia es el origen y la génesis de un círculo vicioso en la escuela: "los malos" comienzan, la autoridad no les hace nada y se continúa actuando irracionalmente (por parte de unos y otros) en el tiempo, hasta que los baños son prácticamente inutilizables.

No discutiremos los alcances que tiene la reflexión de este joven hacia la vida nacional en su conjunto. Llevaría horas y horas enlistar las situaciones análogas en la vida nacional; el narcotráfico, el caos vial, las actuaciones de la clase política nacional entran perfectamente en el esquema: los malos hacen algo, no se les para en seco y la vida continúa, deteriorada.

La denuncia es justa y clara. El contenido del texto es funcional y comunicativo. ¡A ver cómo lo toma el director de la escuela y a ver si hace algo!

9 En particular véase el Capítulo 7: El retrato de mi papá tiene el pelo calvo.

Desde el punto de vista de la *forma* en la que fue escrito el texto, resulta sorprendente a condición de suponer lo que debiera saber el alumno en primero de secundaria. Es evidente que aquí lo que falla es, en primer lugar, la ortografía y la puntuación, y en segundo, la redacción. Analicemos esos dos aspectos por separado.

1. El estudiante, evidentemente, se rindió ante el uso de la *b* y la *v*: sólo usa la primera.
2. Entre *haber* y *hacer*, usa la *h* para la segunda forma (excepto una vez) y no la usa en la primera.
3. Algunos aspectos básicos del código fonográfico no los domina: *mp*, *rr*.
4. No maneja de manera sistemática aspectos logográficos (*ahí* vs. *hay* escrito ay) ni morfográficos de la ortografía (la ortografía derivacional, como en bisto vs. ver, visto), salvo en casos aislados como en hacer.
5. La forma fonológica de algunas palabras, tal como él las usa, no ha sido sustituida por la forma estándar impuesta por la norma culta escrita a la forma fonológica de algunas palabras. Por eso escribe como dice "alucnos", "maldosos", "regan", "bridrios", "lasguisima".
6. No existen acentos en su escrito y quizá para "evitar la obligación" escribe generalmente con letra mayúscula de imprenta.
7. No existe tampoco puntuación, excepto el punto final.

Resulta además muy interesante observar que las primeras palabras del texto son usadas como un título gráfico (centrado, corto y con letra mayúscula grande) aunque son una parte íntegra del texto.

En los últimos 25 años hemos leído y escuchado leer hasta el cansancio que "se aprende a escribir, escribiendo y a leer, leyendo". Este ejemplo es suficiente para mostrar que no basta con escribir para aprender a escribir. Se requiere de algo más, de mucho más para que las personas dominen la escritura.

También en los últimos 25 años se ha enfatizado la expresión de ideas a través de la escritura como medio para aprender a escribir, como contexto funcional indispensable para comprender la estructura de la escritura. ¿Lo estamos logrando?

La redacción, en un sentido amplio, incluye todas las características del texto producido: distribución gráfica, concordancia sintáctica, léxico, es decir, la precisa elección de términos, ortografía y puntuación. Sin embargo, en un sentido restringido, sería conveniente diferenciarla de la ortografía y la puntuación, aunque estén entreveradas. Entonces, en un sentido restringido, las "faltas de redacción", ya regularizado el texto, son en realidad pocas y casi todas quedaron marcadas por nuestros agregados entre corchetes. Una más, sólo el autor

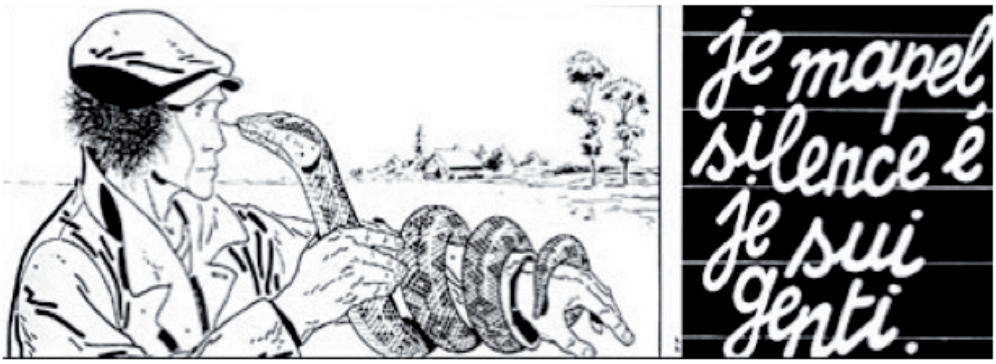
podría modificarla: "tiene la pared roto un hoyo". Tal cual, es el hoyo el que está roto y no la pared.

En cambio, hay formas de redacción incluso bien logradas: inserción de sinónimos (en tres ocasiones) que puestos entre paréntesis quedan bien; la forma "a lo mejor les hacían caso, a lo mejor no" omite la repetición de la frase verbal; la expresión "salían, entraban, nuevos alumnos salían" es una construcción que da bien cuenta del paso del tiempo en la escuela a través de diversas generaciones, al menos así puntuada.

Hay también, como casi para cualquier texto, posibilidades de mejorarlo: cambiando términos (*construir* por *hacer*, en la primera oración); organizándolo y jerarquizándolo mediante la separación de párrafos, etc. Esas mejoras, en las que consistiría propiamente una actividad de enseñanza de la redacción, consumirían sin embargo mucho tiempo docente.

Lo que más bien parece es que no estamos logrando ni enseñar la forma de los textos ni la expresión, pues ni se aprende la ortografía y la puntuación ni los estudiantes transmiten el contenido, porque la forma impide materialmente acceder a él (o exige un esfuerzo y una tolerancia considerables). Por cierto, la tolerancia es recíproca, pues a este estudiante le debe costar tanto trabajo leer textos con ortografía convencional como a nosotros nos cuesta leer su escritura.

Efectivamente, al mismo tiempo que ha sido soslayada la enseñanza de la ortografía ésta se ha convertido o afianzado como portadora de valoraciones positivas o negativas de los textos y los autores: "tienen mala ortografía", "no saben ni escribir". El dominio de la ortografía está asociado a una buena educación y a una gran cultura: "tiene buena ortografía porque lee mucho". Como señala Claire Blanche-Benveniste (1998: 53) la ortografía puede incluso vincularse con la inteligencia de las personas. Nos remite como ejemplo a una historieta franco-belga en la que el protagonista es una persona marginal cuya condición normal es ser mentalmente retrasada y que, cuando piensa, lo hace con "faltas de ortografía"; cuando toma un brebaje especial se vuelve lúcido y entonces piensa y habla sin faltas:



En ortografía convencional: *Je m'appelle Silence et je suis gentil.*
En español: *Me llamo Silencio y soy una persona amable.*

De acuerdo con los más altos consejos académicos (siguiendo a Blanche-Benveniste), lo que debemos ver en este texto es la poca práctica que el estudiante tiene como relector de su propio texto, relectura que eventualmente le permitiría la adaptación del texto a las formas establecidas y su mejora.

En el aula, el trabajo sobre ese solo texto podría llevar muchas clases (cinco, diez, etc.) y exige un "brinco fuera del sistema" pues Paco, como maestro, tendría que detenerse y no estudiar otros temas a cuyo estudio está obligado… porque ahí vienen las evaluaciones estandarizadas: PISA, ENLACE, EXCALE.

Pero este caso puede no ser único. De acuerdo con el resumen ejecutivo del reporte de esta última evaluación (Backhoff, Andrade, Peon, Sanchez & Bouzas, 2006), el 8.4% de los estudiantes de 3º de secundaria se encuentra en el nivel I de logro de escritura. Este nivel es caracterizado así: "indica que los alumnos sólo tienen habilidades relacionadas con la construcción de oraciones simples, y hacen un uso muy deficiente de las convenciones del sistema de escritura". Posiblemente el texto que analizamos corresponda a este nivel o quizá al siguiente, lo que implicaría al 47.6% de los alumnos de secundaria a nivel nacional.

Multipliquemos ahora por 30 el número de textos iniciales del proyecto "juguemos al periodista" y se agotaría el año escolar completo sin siquiera tener garantía de que al menos esos contenidos ortográficos sean plenamente dominados por la totalidad de los alumnos de ese salón.

Por otro lado, revisar cada uno de los 30 textos con suficiente minuciosidad significaría aproximadamente 20 horas de trabajo, más lo que exija de la re-planeación concomitante: ¿quién las paga?

> ¡Pues los alumnos!, quienes tendrán que seguir padeciendo nuestro "sistema antieducativo" de la misma manera que padecen y seguirán padeciendo los baños de su escuela.
>
> Por eso, lo de menos es lo que sabemos acerca de las dificultades y procesos psicogenéticos sobre la adquisición de los subsistemas ortográficos. De hecho sabemos ya bastante acerca de esos procesos. No es conocimiento lo que nos falta, es decisión, voluntad y recursos para hacer bien las cosas en *todas* las escuelas del país.
>
> Que vivamos en "la sociedad del conocimiento y de la información" es simple y llanamente una falacia, al menos en México. O, si no, requerimos mucho menos del conocimiento que de *otros valores, que generen otras acciones* para que todos podamos vivir mejor, aprender mejor, escribir mejor, leer mejor.
>
> Hasta aquí la visita, necesaria para mostrar la complejidad del trabajo docente.

Quizá sea una buena idea plantear en esta "utopía mexicana" que desaparezca la SEP y las secretarías de educación de todos y cada uno de los estados de la república o, al menos, que se reduzcan a su mínima expresión, y que con los recursos ahorrados (y otros que andan circulando) se duplique el sueldo de los maestros y que se triplique el de los maestros rurales (a cambio de un compromiso de aumento de tiempo de trabajo y eficiencia); que se contrate a más profesionistas que colaboren directamente en las escuelas (pedagogos, psicólogos, antropólogos…); que desaparezcan las escuelas unidocentes o bidocentes; que, al desaparecer la SEP, sean los padres de familia quienes regulen su actividad. De por sí la SEP o cualquiera de sus hijos estatales en realidad no regulan la vida de las escuelas. Sabemos que cada escuela tiene su propia cultura, pues "la cultura escolar" también es un mito.

Un evento elocuente acaba de suceder.

CUARTA VISITA A LA REALIDAD

> Febrero es el mes de las preinscripciones. *Diario de Xalapa*. Miércoles 31 de enero de 2007. Dado que algunos Directores de escuelas primarias ya habían anunciado que hay un número limitado de lugares en sus escuelas, los padres de familia deben, tradicionalmente, hacer filas por largos períodos de tiempo bajo la lluvia y las inclemencias del chipi-chipi para lograr preinscribir a sus hijos, en virtud de que se da preferencia a los hermanos de niños ya inscritos y a "recomendados".

> Entonces, el Secretario de Educación, Víctor Arredondo, enviado expresamente por el Gobernador Fidel Herrera para dialogar con los padres de familia y "reiterar el compromiso de su gobierno de que ningún niño se quede sin escuela" y "que se hará un proceso justo y transparente de preinscripción", recibió como respuesta de los padres de familia que no, que se quedan haciendo fila porque el que manda en la escuela es el Director y es quien hace lo que quiere a pesar de las circulares y oficios de las autoridades.
>
> Pero no quedó ahí la cosa, porque el jueves primero de febrero del mismo año, según reporta el mismo diario, ahora en primera plana se anuncia: "Examen para ingresar a primarias". Se plantea, como sapientísima y democrática medida, que se aplicará a *todos los niños* un examen psicométrico y que "los de mayor puntaje serán favorecidos con la escuela que eligieron como primera opción". Como psicólogo que es (con doctorado), no podemos suponer que nuestro Secretario de Educación ignore que los tests psicométricos tienen un irrefutable sesgo cultural y, como dice el dicho popular, "al perro flaco se le cargan las pulgas", lo que nos autoriza a suponer, en cambio, que hay otros intereses involucrados en la decisión.

La anécdota, repetimos, es elocuente: las secretarías de educación no regulan en realidad lo que pasa en la vida cotidiana de las escuelas y los padres lo saben. Por otro lado, la regulación, eventualmente, la podrían asumir ellos (como en muchos casos sucede, algunos que incluso han sido documentados por la prensa).

Sirva también esta visita para poner en evidencia la vacuidad de las declaraciones de los políticos, que siempre nos hacen recordar una canción que les queda muy bien:

Pero eso sí, los sicarios no pierden ocasión
de declarar públicamente su empeño
en propiciar un diálogo de franca distensión
que les permita hallar un marco previo

que garantice esas premisas mínimas
que faciliten crear los resortes
que impulsen un punto de partida sólido y capaz
de este a oeste y de sur a norte

donde establecer las bases de un tratado de amistad
que contribuya a poner los cimientos

de una plataforma donde edificar
un hermoso futuro de amor y paz

Como último aspecto relacionado con la educación y las escuelas, debemos tocar el de la distribución de los acervos (llamados bibliotecas) de aula y escolares, llevados a casi todas las escuelas del país. Nos parece, a pesar de las críticas que ha recibido, que se trató de un programa importante de fomento a la lectura. Las preguntas que siguen en pie, a pesar de la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica 2006 (Pellicer, 2006) son: ¿los acervos ya son bibliotecas? ¿Circulan esos libros en el salón de clase, en las escuelas, en las casas de los niños? Desafortunadamente estas preguntas siguen en pie debido a cuestiones metodológicas fuertemente ligadas a la encuesta que es, como sabemos, la aproximación más superficial a cualquier realidad social y educativa. Nunca hubo constataciones de ningún tipo y todos los resultados se elaboran con base en lo que los diferentes miembros de la comunidad *dicen* que pasa con los libros. En general, y en particular en lectura, los encuestados tienden a sobre-estimar sus prácticas y más en el contexto escolar, en el que ha sido señalado el deber ser de esos acervos. Es obvio pues que las respuestas se aproximen más a ese deber ser institucional que al ser efectivo. Además, existen ciertos enredos conceptuales, pues lo que la SEP llama "bibliotecas" (escolares o de aula), son más bien acervos, y cuando la encuesta pregunta si hay o no biblioteca en la escuela, parece preguntar si hay o no un "espacio físico llamado biblioteca", que de hecho no es indispensable para que ella exista. ¿Con base en qué idea de biblioteca se respondió a las preguntas? Todas estas cuestiones son muy importantes, pues implican una gran cantidad de recursos públicos.

QUINTA VISITA A LA REALIDAD

Con un grupo de estudiantes de la facultad de contaduría, en el contexto de un curso electivo, nos dimos a la tarea de calcular, para el estado de Veracruz, el costo de la dotación de esos acervos a las escuelas de Educación Básica en Veracruz. Se logró explorar sólo un ciclo (2004-2005) y solamente en lo tocante a las "bibliotecas de aula". Se tomó en cuenta el costo de los paquetes de libros y el costo aproximado de distribución. Se llegó a la cantidad de 185 millones de pesos, sólo en un año. Multipliquemos este número por 6 (años) = 1,110 millones de pesos. Ahora multipliquémosla por 32 (entidades federativas): ¿35,520 millones de pesos en un sexenio? Si esta fuese una cifra aproximada a nivel nacional,

por un lado debemos estar orgullosos, pues debería haber muchos libros circulando en las escuelas pero, por el otro, debemos estar preocupados porque no sabemos si efectivamente esos acervos han sido organizados en bibliotecas, ni sabemos si efectivamente están siendo usados de una o muchas maneras por diferentes personas.

Por eso, resulta aún más lamentable y preocupante que habiendo propuesto, en Veracruz, una investigación con fondos mixtos para explorar estas cuestiones y colaborar con las escuelas para la organización de los acervos y las bibliotecas,[10] la propia Secretaría de Educación de Veracruz haya valorado el proyecto como "no pertinente", argumentando que es un problema resuelto y que en Veracruz "la educación marcha sobre ruedas". Esta experiencia nos muestra, una vez más, que cualquier propuesta, por racional que sea, queda en México supeditada a intereses políticos, que tienden siempre a impedir que se divulguen las ineficiencias por cuestiones de capital político de los responsables.

Una gran diversidad de maneras de usar esos libros en las escuelas recorre seguramente todo el continuo: desde el uso cero, correspondiente a los acervos que permanecen en las cajas en que fueron recibidos, hasta el uso intensivo y lúcido por parte de los maestros y directores. Hemos podido constatar ambos extremos y, desafortunadamente, por cuestiones de diseño, la encuesta referida no podrá aclararnos el panorama.

Para finalizar, quisiéramos comentar que resulta sorprendente que los temas que hemos tocado como aspectos básicos de la vida de todos, cuya transformación es necesaria para poder fomentar las lecturas, es decir, el trabajo, la salud y la educación en su más amplio sentido, se vean dramáticamente ejemplificados en la edición de un solo día de la prensa nacional; tomemos *La Jornada* del sábado 3 de febrero de 2007 (que es el diario que tenemos a la mano en los días en que esto escribimos). Revela discusiones y denuncias laborales, de salud, educativas y políticas que ponen de manifiesto que estamos lejos de satisfacer las necesidades básicas de la población y que, siendo consecuentes con nuestra tesis, estamos igualmente lejos de cualquier posibilidad de que las acciones de fomento cultural en general y de las lecturas en particular caigan en tierra fértil y húmeda, para que puedan enraizar y así crecer.

10 En la convocatoria 2006-01 de Fondos Mixtos, proyecto 37293, Conacyt-Gobierno del Estado de Veracruz.

SEXTA VISITA A LA REALIDAD

He aquí una "verbografía", pues fotografía no es, construida con una selección más o menos azarosa de encabezados de ese día: "Buscan que empresas privadas administren los fondos de retiro de trabajadores del Estado y aumentar edad de jubilación" (:6); "Monsiváis: la resistencia, esperanza ante el 'analfabetismo moral' de las cúpulas" (:8); "Gordillo, detrás del soborno pro Jackson, denuncian" (:9); "Descarta la STPS cualquier posibilidad de incremento salarial de emergencia" (:12); "Admite la STPS: jornaleros, en condiciones infrahumanas" (:13); "La APPO podrá marchar libremente, pero no pasará al centro histórico: Ruiz" (:14); "Derechos Humanos, fuera de la agenda de Calderón: ONG" (:14); "Concamin: populismo, pacto para estabilizar el valor de la tortilla" (:15); "Un país de fantasmas" (:16); "Renuncias en blanco" (:17); "Migran más mexicanos a EE. UU. de lo que se ha calculado: BdeM" (:18).

Para evitar convertir este ensayo en un anecdotario, lo cerramos aquí, esperando haber establecido con claridad la analogía entre el problema del huevo y la gallina y el problema de la promoción de la lectura *en México*.

CIERRE

Buscaremos en esta última sección sintetizar nuestra postura.

En primer lugar, establecimos que el problema del fomento a la lectura es un problema de orillas, de las personas que viven en las orillas de nuestra sociedad pues en "el centro" casi se promueve solita, se reproduce por sí misma entre las generaciones, pues este proceso tiene que ver con cunas y herederos. Y las orillas crecen…

En segundo lugar, hemos establecido que la lectura es un mito, que lo que se llamaba "la lectura" explotó durante el siglo XX en una multiplicidad de prácticas concomitantes con una diversidad de soportes textuales, de géneros y de necesidades engendradas por la cambiante sociedad. Además, hemos establecido que las prácticas de lectura son sólo una de entre muchas clases de prácticas culturales en interacción, cuyo fomento se requiere porque cada una tiene su propia vía de influencia.

En tercer lugar, hemos establecido que las prácticas de lectura están necesariamente entramadas con la vida en sociedad, por lo que la mejor manera y

quizá la única realista para promoverlas, es lograr mejores *condiciones de vida de toda la población*.

En cuarto lugar: promover las lecturas y todo tipo de prácticas culturales análogas supone necesariamente promover cambios profundos y reales en política y en las políticas laborales, de salud y educación, como también en valores y modos de producción en su más amplio sentido. Promover la lectura supone tener la decisión de transformar este nuestro "México lindo y querido".

No se debe inferir apresuradamente de nuestros argumentos que hay que esperar hasta que todos los mexicanos tengan buena vida para empezar a promover la lectura. Por el contrario, hay que continuar *pro-moviendo* las prácticas de lectura, pero siendo conscientes de los aspectos que hemos establecido, sin cerrarnos a un tipo de texto ni a una manera de leer canónicos, desde dentro y fuera de la escuela, convirtiendo los acervos en bibliotecas y a todas las bibliotecas en verdaderos centros culturales. Pero eso sí: empezando por las orillas.

Como no sabemos quién fue primero, si el huevo de donde nació la gallina o la gallina que lo puso, se hace necesario que los cuidemos a ambos, sin olvidar que el gallo es parte de ese sistema que el huevo usa para hacer otro huevo, ya que se requiere que éste sea fértil y que de él nazca o bien un gallo o bien una gallina que hagan su aportación para recomenzar el ciclo. De hecho, no es tan importante saber quién fue primero como reconocer que el huevo, el gallo y la gallina forman un sistema no descomponible, es decir, constituido "por procesos determinados por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables […] los distintos componentes sólo pueden ser definidos en función del resto" (García, 2000). Cuidar la vida es cuidar de las lecturas que cuidan de la vida.

¿Cómo lograr que la lucidez se expanda hasta abarcar una sociedad? ¡Cómo quisiéramos que el lenguaje fuese tan poderoso como algunos lo consideran y que, al decir "azúcar", la boca se endulzara y que al decir "hágase la lucidez", lúcidos todos fuéramos!

LISTA DE REFERENCIAS

Backhoff, E.; Andrade, E.; Peon, M.; Sanchez, A. & Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria* (resumen ejecutivo). México, D. F.: INEE.

Baudelot, Ch.; Cartier, M. & Detrez, Ch. (1999). *Et pourtant ils lisent…* París: Editions du Seuil.

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Calvin, W. H. & Bickerton, D. (2001). *Lingua ex machina*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.

Goldin, D. (2006). *Los días y los libros*. México, D. F.: Paidós.

Hernández, G. (2006). Encuesta nacional de lectura: ¿hacia un país de lectores? En D. Goldin (Ed.), *Encuesta nacional de lectura: informes y evaluaciones*. México, D. F.: UNAM/CONACULTA.

Johanson, D. & Edey, M. (1982). *El primer antepasado del hombre*. Barcelona: Planeta.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. México, D. F.: SEP.

Kramer, S. N. (1985). *La historia empieza en Sumer*. Barcelona: Orbis.

Lahire, B. (2007). Usages sociaux de l'écrit et «illettrisme» (pp. 11-20). En F. Andrieux, J.M. Besse & B. Falaize (Coords.), *Illettrismes: quels chemins vers l´écrit Tournai: Magnard*.

Pellicer, A. (2006). *Informe preliminar de resultados sobre la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica* (CD-ROM). México, D. F.: SEP.

Pitol, S. (2006). *Biblioteca del universitario* (Presentación). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Rockwell, E. (Comp.). (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, D. F.: SEP/El caballito.

Saramago, J. (2002). *La caverna*. Madrid: Santillana de Ediciones Generales.

Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad fue editado por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

El volumen fue puesto en línea en la página electrónica de la *Biblioteca Digital de Investigación Educativa* el 15 de enero de 2010.