

Alfabetismo: ¿algo más complejo que leer y escribir?

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO ♦

El artículo es un ensayo teórico que analiza el alfabetismo desde una dimensión social. Parte del cuestionamiento a la función de éste en la vida cotidiana de las personas que viven en una sociedad desarrollada e industrializada. Analiza tres dimensiones teóricas: la perspectiva social, la culturalista y la fenomenológica.

Introducción

El propósito de este ensayo es analizar el alfabetismo¹ desde un enfoque social, específicamente destacando un cuestionamiento sobre la función social del mismo. Aun cuando es innegable su importancia en los países industrializados, vale la pena preguntarse ¿para qué sirve actualmente ser alfabeto en un país de los llamados del tercer mundo? En una sociedad urbana contemporánea y con avances tecnológicos que conectan al individuo con el mundo, ¿qué pasa en la vida cotidiana de las personas cuando están en contacto con el lenguaje es-

♦ Es investigadora
Titular A en el
DEDUC

¹ El término alfabetismo se refiere al comportamiento de la población que ya se encuentra alfabetizada y que hace uso de la capacidad para establecer transacciones con el lenguaje escrito. Sin embargo, haré uso equivalente de los conceptos alfabetismo y alfabetización sin que este último se refiera a una práctica de enseñanza.



crítico? y ¿cómo se reflejan las diferencias sociales en las prácticas de lectura?

Estas preguntas pueden ser reflexionadas desde una dimensión social, lo que involucra el papel de la cultura, los valores y la identidad en el sentido de pertenencia a un grupo social, pero también requiere conceptualizar el término de alfabetismo como la forma de establecer transacciones con el medio ambiente, con las personas o con los textos, a través de la construcción de significados escritos. Entonces el alfabetismo se convierte en una variable mucho más compleja que solamente la capacidad de leer y escribir, ya que involucra una gran variedad de textos que se producen en la cultura escrita y una diversidad de lectores que los consumen cotidianamente con motivos y funciones sedimentados en los contextos sociales.

Desde esta perspectiva conceptual analizaré tres grandes dimensiones teóricas: un primer enfoque son los estudios que argumentan el papel social de la alfabetización; el segundo aspecto enfatiza el papel de la cultura y la transmisión de ésta a través de las generaciones y, finalmente, el significado social de las prácticas de lectura y la significatividad fenomenológica de la cotidianidad individual.

Esta discusión es importante si se dimensiona la importancia social que tiene para una persona ser alfabeto y los beneficios individuales o colectivos que esto representa.

La dimensión social del alfabetismo.— Algunas investigaciones muestran principalmente dos tendencias: por un lado, la polémica acerca de las consecuencias sociales del alfabetismo y, por otro, la explicación del comportamiento lector relacionando variables sociales con los sistemas educacionales.

Respecto a la primera tendencia se observa como constante la conceptualización de la alfabetización como la actividad que aglutina actos de lectura y escritura en una amplia acepción, por lo que al referirme a este concepto no haré alusión a la función de enseñanza del lenguaje escrito, sino a la práctica compleja de leer y escribir. En torno a esto se aprecian dos posiciones: por un lado, las que relacionan la alfabetización con el desarrollo económico social y personal y, por el otro, las que cuestionan este papel mítico asumiendo que no

puede explicarse una relación simple, y que la alfabetización tiene más bien un papel ideologizador y reproductor de las clases sociales.

Autores como Kintgen (1988) y Graff (1981), Lankshear y Lawler (1987/1989) cuestionan los enfoques utilitaristas de la alfabetización que pretenden demostrar la relación alfabetización-éxito económico, sobre todo porque existe una tendencia en la literatura educativa y política a relacionar el desarrollo de la alfabetización con el desarrollo económico de una nación, e incluso de los individuos. Contrario a estos investigadores, Kozol (1985) afirma que el analfabetismo y el analfabetismo funcional en Estados Unidos son determinantes en las necesidades económicas y sociales destacando el alto costo en materia de salud, desempleo y capacitación.

Por otra parte, otras investigaciones demuestran la necesidad de lectura eficiente en relación con el empleo tanto para el desempeño laboral como para solicitar y conseguir uno, lo cual hace suponer que sí hay cierta influencia de la alfabetización en el logro económico personal. En este sentido puede citarse la investigación de Diehl y Mikulecky (1988).

De esta discusión puede asumirse una posición mediadora, donde la alfabetización no es una variable que resuelve por sí sola los problemas económicos o laborales de un individuo, ni sus necesidades completas de comunicación social; pero que el analfabeta se encuentra en desventaja de oportunidades y posibilidades de comunicación es una cuestión que no puede negarse en cualquier sociedad desarrollada cuya comunicación se base en el lenguaje escrito; entonces lo que es indispensable es combinar diferentes variables y redefinir el rumbo de la indagación. Empezando por no tomar una posición dicotómica, sino ubicar niveles de alfabetización y analfabetismo funcional.

Otros estudios abordan la dimensión social de las prácticas de la lectura y el significado de éstas. Por ejemplo, el estudio etnográfico que Szwed (1988) realiza en Estados Unidos para comprender la importancia del contexto en donde se lee y escribe y bajo qué circunstancias. Parte del supuesto que se lee y escribe a partir de lo que una persona hace ordinariamente, lo que incluye sus motivos para escri-

bir o leer, por lo que se plantea la hipótesis de la existencia de ciclos en la alfabetización, es decir, variaciones individuales en las habilidades y los eventos de lectura y escritura dependientes de la posición y estatus social que se tiene, como un continuum del texto, el contexto, la función, la motivación y el lector o escritor y qué significado tiene para la economía personal o familiar el uso de la lectura y la escritura, para lo cual propone realizar estudios biográficos que den cuenta de la visión personal e interpretación individual de la utilidad de la alfabetización.

En un sentido estratificador, Ogbu (1988) analiza el caso de los americanos negros y el problema alfabetizador que tienen estos grupos segregados. Asume que existe un buen número de problemas de lectura y escritura eficiente asociados con la situación de marginalidad de estos grupos. De donde se desprende un ambiente cultural o una explicación ecológica que determina lugares y formas de aprendizaje, oportunidades de empleo y la inserción a la vida fabril o burocrática. Heath (1982,1983,1988) relaciona los eventos alfabéticos con grandes patrones culturales, pero a través de la etnografía logra reconocer la necesidad de un modelo no lineal del desarrollo en la adquisición de las estructuras del lenguaje y sus usos para poder dar cuenta de los diferentes caminos culturales de adquirir y desarrollar estilos cognoscitivos. Lo anterior le permite comprender cómo esos patrones culturales son interdependientes con los tipos y formas que la comunidad desarrolla respecto de eventos de lectura.

Finalmente y desde esta primera dimensión están los autores que enfocan su estudio a través de la perspectiva socioeducativa mencionando los usos y requerimientos escolares destacando la relación de la actividad de leer respecto de un patrón de comportamiento social. Myers (1992) hace una revisión preliminar a su investigación para fundamentar que la lectura y la escritura que se hace en las escuelas carece de racionalidad, de potencialidad cognoscitiva y aleja a los estudiantes de elecciones y producciones creativas, por lo tanto propone una revisión a lo que hacen las escuelas y su empatía con las relaciones sociales fuera y dentro de las mismas. De esta manera, su estudio reporta que analizó la forma en la que los estudiantes constru-

yen y participan en actos de lectura y escritura cotidianamente en la vida escolar, discriminando lo que denomina como alfabetización auténtica y alfabetización no auténtica. En este sentido enmarca los eventos en interacciones sociales y simbólicas. La distinción entre alfabetización auténtica y no auténtica la basó en tres dimensiones: la construcción de significados (para leer o no leer), los propósitos (para ejecutar-no ejecutar) y la posición (para el sujeto o para el objeto). Rockwell (1982), en el contexto mexicano, parte de cuestionar los planteamientos de Olson, Bourdieu y otros respecto de la asociación de la escuela con la tradición letrada (sic. p. 296); caracterizó la vida cotidiana escolar y el sentido de la lengua escrita que ahí se genera. Buscó identificar las prácticas institucionales cotidianas a través de las cuales los alumnos se apropian del uso de la lectura, y ésta es, a su vez, instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos. Pudo concluir que estas prácticas son para que el alumno piense lo que el profesor quiere que piense, o para responder a las preguntas que hará y que más bien se aprende a leer y no se lee para aprender.

A partir de esta revisión podemos comprender la importancia que tiene el contexto social y cultural para responder a la pregunta: ¿Qué espera la sociedad de las personas alfabetas?

2 Alfabetismo y cultura.— Desde otro ángulo y en relación con la cultura pueden analizarse dos grandes líneas de reflexión teórica: la cultura y su transmisión en el sentido de coexistencia de individuos, formas y tiempos y las prácticas de los hombres a través de la interiorización de la cultura.

La coexistencia de las formas de transmisión y conservación de la información por medio del lenguaje oral y del lenguaje escrito gracias al avance tecnológico como las teleconferencias, videograbaciones, cintas magnéticas, etc., hace que la escritura, que tiene como una de sus características la preservación a través del tiempo y la comunicación a través del espacio, queda en las mismas circunstancias si se considera que se puede grabar una conversación, una conferencia, y cualquier tipo de información. Entonces es preciso incorporar otro elemento de análisis: la transmisión de las costumbres, usos y formas de comportamiento cultural que coexisten a través de la diversidad

de las personas. Ante estas reflexiones queda evidente la necesidad de adherirnos a una conceptualización amplia de la cultura, como proceso simbólico que engloba el conjunto de procesos sociales de significación y comunicación de prácticas sociales (Giménez: 1987). Pero también se hace necesario el abordaje de problemáticas como: la identificación de los códigos sociales (los sistemas simbólicos), la producción de sentido (como el capital simbólico de Bourdieu) y la identificación, interpretación y reconocimiento del cambio, la ruptura y la coexistencia de ciertas prácticas sociales.

La cultura, entonces, podría definirse como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos, en la práctica individual y colectiva, a partir de un capital simbólico socialmente poseído e individualmente incorporado y que posteriormente profundizaré desde la noción teórica de *habitus* de Bourdieu.

La cultura es la forma en la que la sociedad se expresa y solamente puede separarse de la sociedad para fines analíticos, ya que es indisoluble de ésta, sin ser ésta. Pero es importante analizar las formas de expresión y transmisión cultural y las rupturas en los comportamientos, costumbres y significados que la evolución de las sociedades va produciendo. Mead (1977/1990) distingue la naturaleza de estos cambios y del punto en el cual se produce la ruptura generacional. En las sociedades, los grandes cambios o las pequeñas modificaciones de conducta identificables, mediante los cuales una generación se diferencia de la siguiente, se pueden abordar de dos formas, según M. Mead: como cambios superficiales respecto de los cuales los ancianos no se inquietan, como la moda, la indumentaria o el esparcimiento. O bien, los cambios profundos que se producen, casi siempre, después de una revolución o una guerra; en este caso hablamos de una revolución tecnológica que en los últimos veinte años ha acelerado un cambio cultural profundo e irreversible, lo cual divide drásticamente a las generaciones existentes. Los ancianos que actualmente cohabitan con los niños no vivieron ni de niños ni de jóvenes con la suma de aparatos tecnológicos con los que los jóvenes interactúan desde su nacimiento; no sólo hablo de la televisión y la computadora, sino de aparatos domésticos que simplifican las acti-

vidades cotidianas, del cine, videobares y centros de videojuego que transformaron el ocio, y las comunicaciones inmediatas transnacionales por modem, fax, teléfonos celulares, etc., entre muchos de los cambios que se han producido, por lo que vale la pena preguntarse: ¿Cuáles son las nuevas condiciones de interpretación de la experiencia contemporánea entre viejos, jóvenes y niños, respecto de su comportamiento en relación a las prácticas de lectura? Ahora el anciano se enfrenta a la necesidad de leer instructivos para operar los nuevos aparatos, el joven aprende rápido a usar letreros de máquinas interactivas y el niño establece transacciones constantes con aparatos y letreros, aun antes de saber leer y escribir.

Mead también analiza las formas de transmisión de los comportamientos sociales para lo cual identifica las culturas postfigurativas, aquéllas en las que los niños aprenden fundamentalmente de los mayores, y las cofigurativas, en las que tanto niños como adultos aprenden de pares, para lo cual considero necesario sumarnos a ambas formas y no establecerlas como dicotómicas. Esto quiere decir que actualmente pueden identificarse formas de transmisión generacional, de adultos a jóvenes, y de coexistencia o aprendizaje de pares, pero también de institucionalización como la escuela, el trabajo o el grupo comunitario al que se pertenece y del cual se aprenden comportamientos y significados.

Estas formas de transmisión pueden ser analizadas a través del concepto de *habitus* (Bourdieu:1972,1979,1980,1981,1984) que explica las prácticas de los sujetos sociales a partir de considerar que están situados en condiciones diferentes, por lo que adquieren disposiciones distintas, según el momento histórico y el lugar que ocupan dentro de un sistema social dado.

Para Bourdieu existe una especie de “inculcación genética” que origina apreciaciones del mundo, de la vida y la cultura que produce prácticas ejercidas desde posiciones sociales diferentes y que determina comportamientos individuales, producto de interiorizaciones de lo que denomina el *habitus* que está constituido y contiene el *ethos* —sistema de esquemas prácticos—, el *eidos* —sistema de esquemas lógicos— y el *hexis* —sistema de esquemas gestuales— (Bourdieu,1980).



El *habitus* es una propuesta conceptual que le permite a Bourdieu hablar de varios aspectos de las prácticas, por ejemplo: el *habitus* como proceso de interiorización es reproductor; como productor de prácticas es generador, pero también está determinado y determina la competencia cultural y por tanto objetiva la cultura. Metodológicamente sirve como matriz de percepciones y contenido de prácticas culturales. El *habitus* es aquello que se ha adquirido, pero que también se ha encarnado de modo durable en una persona bajo la forma de disposición permanente. El concepto, entonces, remite a la historia individual y se inscribe en un modo de pensamiento genético.

Es preciso tener presente no sólo el primero de los *habitus*, adquirido en la primera educación familiar, sino también la serie de *habitus* que van encajando unos en otros conforme se ensancha la experiencia social de cada hombre. Entonces una primera explicación es que las prácticas de los individuos están determinadas, en buena parte, por las condiciones histórico-sociales y las prácticas de inculcamiento que conforman la historia de vida personal.

El *habitus* remite a otro modo de objetivación de la cultura: las instituciones. Éstas forman parte de las estructuras objetivas generadoras de *habitus*. Por lo tanto, la cultura puede ser entendida (por lo dado, por lo dicho, por lo pensado), es decir, por significados preconstruidos que constituyen el marco de referencia de todas las prácticas significantes.

Entonces, el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1972 :p. 265) designa la cultura en tanto que interiorizada por el individuo bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción.

A partir de esta dimensión es posible fundamentar el análisis de los sujetos sociales desde su contexto social y desde la apropiación de los códigos culturales, entendiendo a la lectura y a la escritura como una apropiación comunicativa social y como patrón de comportamientos culturales. Entonces la cultura se aprehende desde las prácticas y a su vez se reproduce y se transforma, lo cual, como ya mencioné líneas arriba, puede ser de forma postfigurativa o cofigurativa.

Bourdieu también mira a la cultura como capital, introduciendo

una variable económica a la que entiendo como producción y consumo, es decir, como un mercado de bienes simbólicos susceptibles de un bien material objetivo o de un bien simbólico en el sentido de la rentabilidad que a éste corresponda. Estas nociones de *habitus*, campo y capital, constituyen un nuevo engranaje teórico para explicar los significados sociales de la lectura y la escritura, a través de los cuales pueden establecerse algunos aspectos relacionales y causales que definan elementos empíricos y formas de objetivarlos. Por ejemplo: el análisis por campos y relaciones (Bourdieu. 1995) permite una reflexión analítica: como campo, la lectura tiene relaciones con los agentes e instituciones que la potencian, la inhiben o la evalúan, sancionando o premiando a los individuos por determinados comportamientos relacionados a las prácticas. Esto quiere decir que el comportamiento lector tiene un valor o un significado en determinado contexto, por lo que los individuos pueden hacer “uso simbólico” o real de la posesión de la capacidad de leer; por ejemplo: el empleador, al preferir contratar individuos que saben leer y escribir, convierte a esta habilidad en una mercancía con valor de uso, lo que no significa que siempre que se sepa leer y escribir y se obtenga un empleo, se tendrá éxito en el tipo de prácticas de lectura que deban realizarse en el desempeño laboral.

Por otra parte, Bourdieu (1979) analiza lo que denomina la “distinción cultural”. A pesar de que pudiera decirse que Bourdieu asume una posición determinística en la estratificación social de los individuos, trata de ubicar elementos de distinción y demuestra la variación de las disposiciones cultivadas y la competencia cultural aprendida a través de los consumos culturales y las formas de consumirlos. En este sentido será también necesario distinguir los elementos de distinción, de potenciación y de *habitus* que se forman en el seno familiar, en el grupo de iguales (amigos, compañeros, etc.), en el interior de los grupos institucionales y en los marcos de comunicación masiva, pública y privada.

En este sentido podemos hacer otra reflexión referida a la lectura y la escritura y los elementos de distinción que pudieran aparecer, bajo el supuesto de que la sociedad demanda actos de lectura y escri-



tura distintos a grupos sociales distintos. ¿Cuáles son las necesidades sociales de cada individuo y acaso estas necesidades de lectura y escritura están estratificadas?

Estas prácticas sociales de lecto-escritura determinan y son determinadas por esquemas de acción relacionados con formas de comunicación insertados en contextos sociales concretos pero, como analizábamos, desde la posición de Bourdieu no todos los individuos realizan las mismas prácticas, aunque sean contemporáneos; por lo tanto, es necesario identificar lectores reales y conocer las circunstancias biográficas que determinaron sus conductas y prácticas de lectura, los efectos que éstas tuvieron y los motivos y recompensas o sanciones sociales que se les atribuyeron.

3 Lectura y significado.— Finalmente podemos hablar de significado desde dos vertientes: desde la significatividad fenomenológica, es decir, desde la acción de leer y los motivos para hacerlo; o bien, desde la construcción semiótica del texto como portador de un contenido. Y, aunque al parecer podría suponerse que son dos aspectos diferentes, trataré de probar que convergen en el acto de lectura.

Schutz (1964, 1974, Schutz y Luckman: 1973) ha partido de la vida cotidiana y del sentido común para explicar lo que llama el mundo vital, es decir, el mundo al alcance en el tiempo y en el espacio, para desde ahí construir la acción significativa. Esto supone, entonces, que el acto de lectura es algo significativo si forma parte del mundo cotidiano del individuo; sin embargo, hay un número considerable de cosas alrededor y al alcance de la persona que no motivan su acción, por lo tanto no tienen significado; por ejemplo, puede estar a mi alcance un puesto de periódicos y puedo tener dinero para adquirir un ejemplar, e incluso puedo adquirirlo y no leerlo. Esto quiere decir que no basta el mundo de las posibilidades para ejecutar la acción significativa.

Entonces, analizando más a Schutz, se encuentra el concepto de proyecto ligado a las intencionalidades, lo que involucra los motivos para actuar o dejar de hacer; es decir, una persona es impulsada por alguna causa para realizar una acción concreta y casi siempre busca una finalidad determinada; esto quiere decir que es importante

captar la esencia de la intencionalidad: ¿Por qué lee una persona? , ¿para qué lee? y ¿qué lee?

Estas reflexiones permiten suponer que una persona va teniendo diferentes significatividades conforme se va desarrollando su propia historia de vida; entonces la vida cotidiana y las acciones que se realizan están, de alguna forma, determinadas por el entorno, por el tiempo, por la posibilidad y por el nivel de prioridad que el individuo le da a la suma de proyectos superpuestos; es decir, no hay una relación unívoca entre la acción significativa de leer y la acción o el acto de lectura; más bien hay un dinamismo biográfico que va generando, consolidando o disminuyendo significatividades en los cursos de la acción individual y que, incluso, pueden ensamblarse acciones significativas a manera de proyectos superpuestos.

Por otra parte, también puede decirse que no sólo las intenciones, sino también los efectos de la acción de leer suponen un dinamismo tal que puede involucrar discontinuidades o rompimientos, en vez de un continuum. Supongamos una persona que en forma natural ha aprendido a leer en la escuela primaria; su contexto familiar está rodeado exclusivamente del uso cotidiano del texto escolar; su posibilidad y su tiempo biográfico se circunscriben al ámbito educativo, lo que supone motivos para leer e intención de leer textos escolares. Pero, ¿qué pasa cuando egresa o abandona la escuela? ¿qué es lo que cambia: sus motivos, las intenciones o la acción significativa?; o más bien se introduce a una lectura de diferentes textos, o ¿podemos hablar de acciones superpuestas? No sabemos qué pasa con un estudiante en estas condiciones, ni siquiera sabemos si la variable de ámbito familiar es causante de una discontinuidad, por tanto es importante ir profundizando en los motivos, las intenciones y las acciones en tanto su origen, evolución o discontinuidad.

También Schutz introduce la noción de acervo de conocimiento, lo que contiene necesariamente el marco cultural que sirve de sustento al conocimiento previo que permite construir significados a partir de un texto dado. Luego entonces, podemos llegar a una primera hipótesis, que la lectura como acción significativa tiene su basamento en la vida cotidiana, en los motivos pragmáticos y que éstos, a su vez,



están en el mundo del entorno, en lo alcanzable orgánica y contextualmente. Esto nos introduce al grupo social y a la socialización o a los contextos sociales de donde parten las acciones y sus significados, o las acciones y sus motivos, es decir, a las prácticas de lectura que reflejan prácticas sociales y valores o intenciones, objetivos y alcances de las prácticas de lectura; pero también en el sentido de pertenencia a un grupo social, económico, cultural, laboral, escolar, que crea ciertas condiciones de significatividad grupal o la suma de significados colectivos.

Además de la acción significativa vinculada al mundo vital y a la cotidianidad, es importante analizar cómo las experiencias lectoras contribuyen a dar significado al texto, objeto de lectura. Varios investigadores de los procesos de lectura se han preocupado por descubrir cómo un lector otorga significado al objeto de su lectura. Por ejemplo, Ruddell (1994) parte de la premisa de conceptualizar a la lectura como un proceso de construcción de significados en donde intervienen fundamentalmente dos condiciones: las afectivas y las cognoscitivas; las primeras referidas a las motivaciones, producto del contexto sociocultural del lector, de sus objetivos y de las transacciones que hace con el texto. Este primer componente de Ruddell es compatible con la perspectiva fenomenológica y con la posición que he destacado, referida al ámbito cultural; es decir, al medio ambiente familiar, escolar, laboral, que va mediatizando las motivaciones del lector.

El segundo componente de Ruddell, las condiciones cognoscitivas, se refiere fundamentalmente a tres tipos de conocimiento: declarativo, procesal y condicional que, en suma, son el lexicográfico, la metacognición y los esquemas de representación inter o extra textuales. Esta perspectiva también puede empatarse con el concepto de repertorio de conocimientos de Schutz (1974) o acervo de conocimientos, que comprende el conjunto de experiencias previas que han sido significativas para el individuo y que, por tanto, han sido organizadas de manera que conforman un inventario al cual pueden recurrir en la planeación de acciones subsecuentes. Este concepto de Schutz puede entrecruzar el contexto social del lector, sus motivos para leer y sus experiencias selectivas que le permiten crear condiciones inter

textuales, es decir, acudir a otras experiencias textuales para crear un repertorio mayor de posibilidades de construcción de significados.

La tesis de Ruddell enfatiza la retroalimentación en la construcción del significado, entendida ésta como el uso y control de conocimientos previos para sedimentar la construcción de un significado, lo cual puede analizarse desde una posición socioculturalista, es decir, intervienen las creencias, las experiencias y las concepciones que un individuo tiene y con las cuales accesa al objeto de lectura, lo cual también involucra su experiencia cotidiana y, en todo caso, los motivos, proyectos y resultados que del acto de leer haya obtenido.

Por su parte, Rosenblatt (1994) afirma que en el proceso de lectura se establece la transacción entre el texto y el lector, lo que permite crear el significado sostenido y construido en una transacción que involucra a la atención selectiva desde el repertorio lingüístico y el bagaje de experiencias de la historia de vida personal. Entonces y bajo esta teoría surge la transacción individual de experiencias en contextos sociales que rodean el mundo vital (Schutz) y el repertorio de posibilidades. Esto, además, supone la existencia de un sistema dinámico de construcción de significados en donde intervienen los diferentes contextos donde se desenvuelve el lector o donde se realizan los actos de lectura.

Goodman (1994) asume también una perspectiva que denomina transaccional y sociopsicolingüística y que es afín a las formas de construcción de significado que se otorgan al texto. Desde la sociolingüística retoma los conceptos de Halliday de campo, tenor y modo que dan una interpretación semiótica al texto, pero también retoma la noción de proceso generativo de significado desde una posición socioconstructivista, por lo que puede interpretarse que el texto tiene un significado propio que el autor le ha dado pero que se reconstruye dinámicamente por el lector, quien toma una posición personal frente al mismo e infiere un significado que le atribuye. Esta posición también contiene necesariamente la historia de experiencias sociales y culturales que individualmente interfieren en la construcción y la toma de posición frente al objeto de lectura.

Puede entonces argumentarse que es factible combinar la

significatividad fenomenológica con la construcción del significado en los procesos de lectura, lo cual permite abrir una pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona la historia de vida personal y su esquema de significatividades con el comportamiento lector?

Ahora bien, el individuo y su acción individual son parte de un colectivo social. Esta acción es a su vez generadora y producto de los significados colectivos que, en suma, son los significados culturales. En torno a esta vinculación del significado individual con el significado público, o socialmente construido, existe una discusión entre la explicación individualista y la explicación colectivista, o entre la explicación cognoscitiva (psicologista) y la explicación social (antropológica).

En este sentido es interesante preguntarse: cómo una persona interioriza o contribuye a la construcción de un significado colectivo, es decir, un significado social, entendiendo que éste es la representación simbólica común o pública (Sperber:1990), o el uso del lenguaje público (Rosenblatt: 1994), o la interiorización de significados externos que Bourdieu llama el *habitus*, o bien la internalización de las representaciones públicas, bajo la teoría culturalista de Vygotsky.

Analizaré algunas posturas. Por ejemplo, para Sperber (1990), desde una posición materialista (en el sentido ontológico), las representaciones públicas tienen significado únicamente a través de su asociación con las representaciones mentales. Estas representaciones son generalmente atribuidas a significados similares entre los productores y sus usuarios, si no, dice Sperber, no habría efecto de comunicación. Y desde el momento en que la gente comparte un acervo de conocimiento común y un código lingüístico similar, entonces se gestan las representaciones colectivas. Sin embargo, esta posición parece muy lineal y un tanto unívoca, quiere decir que todos los seres humanos que coexistimos en un mismo contexto cultural compartimos el significado colectivo y lo asumimos como tal. Esto es contrario a otras posiciones más individualistas, donde el sujeto interactúa con estos códigos públicos y externos, pero al interactuar establece una transacción y reconstruye el significado público haciéndolo propio. (Rosenblatt:1994, Ruddell:1994).

En el significado público, e incluso en el individual, interviene el sistema de creencias que pueden ser vistas como producto cognoscitivo o como producto socialmente construido. Sperber dice que las creencias desde algunos filósofos como Ryle (1949) suponen que hay una cierta base de datos o caja de creencias como un marco conceptual de representaciones, pero que esta explicación no es suficiente e introduce las percepciones como la base para determinar el contenido de una creencia. Esto de alguna manera es afín a la teoría del esquema de Anderson (1985) o Bransford (1985), que suponen una memoria semántica organizada de tal forma que existen rutas de acceso y un almacenaje de palabras, de preconcepciones y creencias listas para ser accesadas. Estos argumentos dejan al individuo como un mero receptor de significados y sus creencias son producto de una interiorización permanente de la exterioridad, de la tradición o de la herencia.

Para los psicólogos culturalistas como Vygotsky y Brunner (1990), la cuestión no es tan lineal, aunque siguen dando un papel importante al contexto cultural que rodea al individuo desde su nacimiento y que es apropiado dentro de un mundo interior a partir de las representaciones públicas externas. Brunner, al tratar al hombre como partícipe de una cultura, asume que resulta imposible la explicación del acto de significar si solamente se resuelve desde la psicología, ya que el hombre está situado dentro de una cultura y las causas de su acción humana son intencionales y basadas en su participación en los sistemas simbólicos (Brunner:1990). Entonces, la acción cotidiana, la habitual, la del mundo de la vida de Schutz está rodeada de significados y de creencias, y cuando ambos tienen amplios consensos van conformando el colectivo simbólico.

Estas reflexiones conducen a otro problema: qué pasa con los mitos o las creencias colectivas basadas en el consenso y no en la percepción, o basadas en la tradición y no en la racionalidad. Por ejemplo: puede haber consenso para otorgar un cierto significado valorativo a la creencia de que el analfabetismo es causa de pobreza y de marginación. El discurso público afirma que los analfabetas se encuentran en desventaja y aislamiento social y cultural. Las personas interio-



rizan este significado y se convierte en una verdad común. No sabemos si esto es cierto o falso; ni siquiera sabemos si por racionalidad lógica, el ser alfabeta significa no ser pobre y no estar marginado social ni culturalmente. ¿Es esto un mito o una realidad? Entonces lo que la gente hace, dice, piensa o cree acerca de un fenómeno social puede ir convirtiéndose en un significado colectivo o público, pero eso no significa que sea accesado por todos los individuos en forma homogénea y pasiva. Por tanto, debemos establecer un compás de espera y dejar a un lado la concepción utilitarista de la alfabetización como potenciadora del desarrollo económico y, hasta no demostrar con lectores concretos qué significado tiene la capacidad de leer y escribir en la actividad cotidiana y en la trayectoria de vida, hasta entonces estaremos en condiciones de comprender el sentido que tiene ser alfabeta en los países en vías de desarrollo. ☺ ☺

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. "Estructuras, habitus y prácticas". Tomado de *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Droz Paris. Ginebra. pp.174-189, en Gilberto Giménez. Comp. 1987. La teoría y el análisis de la cultura. SEP. UDG. COMECOSO. Méx.

Bourdieu, Pierre. 1979 A. "Gustos de necesidad y Gustos de Libertad". Tomado de *La distinción*. París, en Gilberto Giménez Comp. 1987. La teoría y el análisis de la cultura. SEP. UDG. COMECOSO. Méx.

Bourdieu, Pierre. 1979 "Títulos y Abolengos en la nobleza cultural". Tomado de *La distinción*. París, en Gilberto Giménez, Comp. 1987. La teoría y el análisis de la cultura. SEP. UDG. COMECOSO. Méx.

Bourdieu, Pierre. 1980 (1a. Ed.) El sentido práctico. Ed. Taurus. España, 1991.

Bourdieu, Pierre. 1980 "Habitus, Ethos, Hexis." Tomado de *Questions de Sociologie*. Les Editions de Minuit. Paris, pp.133-136. Traducción Gilberto Giménez, en Gilberto Giménez, Comp. 1987. La teoría y el análisis de la cultura. SEP. UDG. COMECOSO. Méx.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. 1980c "Algunas propiedades de los campos", Exposición presentada en la Escuela Normal Superior en Nov. 1976 a pedido de un grupo de filósofos y de historiadores de literatura. Tomado de *Questions de Sociologie*. Les Editions de Minuit, París. 1980 pp.113-117 Traducción y Comp. Gilberto Giménez, Comp. 1987. La teoría y el análisis de la cultura. SEP. UDG. COMECOSO. Méx.

Bourdieu, Pierre. 1981 La reproducción. 2a. Ed. Ed. Laia. Barcelona.

Bourdieu, Pierre. 1984 Sociología y Cultura. Ed. Grijalbo. CONACULTA. México.

Bourdieu, Pierre. 1987 Los tres estados del capital cultural, en Revista Sociológica. U.A.M. Mex. Año 2 Núm. 5

Bourdieu, Pierre. 1988 Cosas dichas. Ed. Gedisa. 1a. Ed. Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, Pierre y L. Wacquant. 1995 Respuestas. Por una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo. Mex.

Brunner, Jerome. 1991 Actos de significado. Más allá de la revolución cognoscitiva. Ed. Alianza. Madrid

Diehl, William A. y Mikulecky, Larry. (1988) The Nature of Reading at Work, en *Perspectives on Literacy*. Ed. by Eugene R. Kitgen.

Giménez, Gilberto. Comp. 1987. La teoría y el análisis de la cultura. SEP. UDG. COMECOSO. Méx.

Gimenez, Gilberto. 1987 "La problemática de la cultura en las Ciencias Sociales". en Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. SEP-UDG-COMECOSO. México

Goodman, Kenneth. 1994 Reading, writing and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view, en R.B. Ruddell, M. R. Ruddell and H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. (4th edition) (pp.1057-1092). Newark, DE. IRA.

Heath, Shirley Brice. 1982. What do bedtime story means, en *Language in society II*.

Heath, Shirley Brice. 1983/1989 Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge University Press. New York

Heath, Shirley Brice. 1988 Protean Shapes in Literacy Events. Ever-Shifting Oral and Literate Traditions, en *Perspectives on Literacy*. Ed. by Eugene R. Kitgen, Barry M. Kroll y Mike Rose. Southern Illinois University Press. Kintgen, Eugene, R., Kroll, M.



Bibliografía

Barry, Rose, Mike. 1988 "Introducción" *Perspectives on Literacy*. Ed. by Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose. Southern Illinois University Press.

Kozol, Jonathan. 1985 *Illiterate America*. Library of Congress. U.S.A.

Lankshear, Colin y Lawler, Maira. 1987/1989 *Literacy Schooling and Revolution*. The Falmer Press (Edts.) Great Britain.

Mead, G. H. 1990 *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. Ed. Paidós. 1a. Ed. Mex.

Mead, Margaret. 1977/1990 *Cultura y Compromiso*. Estudio sobre la ruptura generacional. Ed. Gedisa. México.

Myers, Janie. 1992 "The Social Contexts of School and Personal Literacy" en *Reading Research Quarterly*. Vol. 27 No. 4 IRA. De. U.S.A.

Ogbu, John U. "Literacy and Schooling in Subordinate Cultures. The Case of Black Americans". en *Perspectives on Literacy*. Ed. by Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose. Southern Illinois University Press.

Rockwell, Elsie. 1982 (1a. Ed.) *Los usos escolares de la lengua escrita*.

Rosenblatt, L. 1994. *Writing and reading, the transactional theory*. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell and H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. (4th edition) (pp.1057-1092). Newark, DE. IRA.

Ruddell, R. B. y Unrau. 1994 *Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher*, en R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (4a. Ed.) Newark. DE. IRA.

Schutz, Alfred. 1974A. *El problema de la realidad social*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

—1974B. *Estudios sobre teoría social*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1964 (1a. Ed.).

Schutz y Luckman. 1973 *La estructura del mundo de la vida*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Sperber, Dan. 1990 *The epidemiology of beliefs*, en *The social psychological study of widespread beliefs*. Ed. por C. Fraser y G. Gaskell. Oxford: Clarendon Press.

Szwed, John F. 1988 "The Ethnography of Literacy" en *Perspectives on Literacy*. Ed. by Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose. Southern Illinois University Press.