

## 1. LEER DESDE LA COMUNIDAD

*No hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos.*

VIRGINIA ZAVALA, 2002: 17

### ¿QUÉ ES LEER?

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión —que es lo importante.

Más moderna y científica es la visión de que *leer es comprender*. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos *alfabetización funcional* a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.

Sin duda ésta es una concepción muy bonita, porque destaca la universalidad y la igualdad de la lectura. Puesto que leer requiere desarrollar estos procesos cognitivos, y

puesto que estos procesos son biológicos y lógicamente universales..., ¡todos leemos del mismo modo! ¡Y todos podemos aprender a leer del mismo modo! Sólo se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas. Así, la lectura nos igualaría a todos. ¡Qué bonito! Pero la realidad es más compleja.

## DIVERSIDAD

En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciona también varían. Releemos el poema e incluso lo oralizamos y buscamos interpretaciones libres y creativas; leemos sólo el titular de la noticia y saltamos al texto para buscar un dato que nos preocupa; barremos con el ojo cada paso de las instrucciones e intentamos relacionar cada palabra con un objeto de la realidad.

¿Y qué pasa con estas nuevas formas de leer: buscar datos en Internet, leer en diferentes lenguas, leer sobre disciplinas tan dispares como la ciencia, la política o la economía? ¿También podemos resolverlo todo con la alfabetización funcional?, ¿los procesos mencionados bastan para explicar cómo lo comprendemos todo?, ¿cómo leemos siempre? De ningún modo. Sólo pueden ser una parte –importante pero parcial– de la explicación.

Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos

hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: cómo leemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico, cómo hojeamos una guía turística en inglés o francés (con grados diferentes de dominio de estos idiomas) o cómo atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y a los de otra que desconozcamos.

## UN VERBO TRANSITIVO

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas», como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares.

Para cada género (el poema, la noticia o las instrucciones), leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida. Desde los papiros egipcios hasta la actual pantalla electrónica, pasando por los manuscritos del monasterio medieval o las primeras impresiones, todo ha cambiado: los soportes de la escritura, la función de los discursos, el trabajo del autor y del lector o la manera de elaborar el significado.

«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y di-

námicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

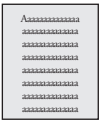
Por ejemplo, para comprender una sentencia judicial tenemos que conocer su estructura (*Antecedentes, Fundamentos de derecho y Fallo*), el contenido y las características de cada apartado, cómo se mencionan los hechos y cómo se citan las leyes y las normas (qué valor e importancia tiene cada una), el estilo y la terminología usados, etc. Del mismo modo, para leer una noticia periodística, debemos conocer sus partes (*Antetítulo, Título, Cuerpo*), su organización en párrafos independientes que ordena los datos de más relevantes a menos, de modo que al dejar de leer una noticia a la mitad uno siempre ha leído lo más importante; debemos conocer también el estilo neutro de la prosa despersonalizada, simple y clara. Y lo mismo ocurre con un artículo científico, con un tríptico publicitario o con unas recomendaciones leídas en la pantalla del televisor.

### TRES PUNTOS DE VISTA

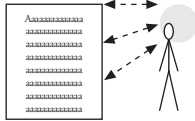
Para mostrar la importancia del componente sociocultural en la lectura, podemos fijarnos en estos tres dibujos. Distinguiamos tres concepciones de la comprensión lectora, se-

gún cuál consideremos que sea el procedimiento para obtener el significado. No son tres formas diferentes de leer, sino sólo tres representaciones sobre la lectura:

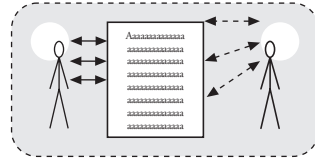
Concepción lingüística



Concepción psicolingüística



Concepción sociocultural



## CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA

Según esta concepción, el significado se aloja en el escrito (con color gris). Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores deberían obtener un mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente:

- (1a) Gracias.
- (2) Obtuve un 2,5.
- (3) ¡Es una ciudad bonita!

El ejemplo número 1 es una muestra de agradecimiento que escribe alguien en una tarjeta; el 2 es la descripción obje-

tiva de la calificación obtenida en un examen, escrita en una nota, y el 3 es un juicio de valor sobre la belleza de una población, sin más complicaciones. De acuerdo con esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple.

### CONCEPCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA

A menudo entendemos cosas que no fueron dichas. A veces el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica:

- (4) Martín es de Vic pero no come salchichón.
- (5) La hija de los vecinos de arriba no se parece a sus padres.
- (6) En la tocinería ya estaban cerrando. No tenían cambio de 50 y me hicieron esperar mucho.
- (7) ¡Qué tiempo tan espléndido para ir a la montaña! [mientras caen truenos y relámpagos].

En el ejemplo 4 se presupone que a todos los naturales de la Plana de Vic nos gusta el salchichón; en el 5 se puede entender que la hija de los vecinos no es biológica –abriendo la puerta a todo tipo de insinuaciones–; en el 6 comprendemos que el protagonista compró alimentos por un importe inferior a los 50 euros (u otra divisa) y que el encargado de la tienda fue a buscar la moneda fraccionaria para devolverle cambio, y en el 7 se afirma irónicamente todo lo contrario de lo dicho.

En todos los ejemplos, entendemos datos que no provienen del valor semántico de las palabras. Según los casos, el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento

del mundo: en Vic se elaboran buenos salchichones, los hijos biológicos heredan rasgos físicos de sus padres, en las tiendas de alimentación se intercambian productos por dinero, es agradable ir a la montaña cuando hay sol y puedes disfrutar del paisaje, etc. Lo hacemos con la intención de encontrar coherencia y sentido a lo dicho. También deducimos datos del contexto inmediato y los relacionamos con el enunciado lingüístico: tomamos conciencia de las condiciones climatológicas del momento y nos percatamos de la ironía del discurso. O hacemos más deducciones a partir de las primeras: la vecina es adoptada, el encargado de la tienda había agotado la moneda, etc.

También ocurre que varios lectores entienden de modo diferente un escrito, sin que nada permita considerar que una interpretación es más correcta, coherente o plausible que otra. ¿De qué trata este diálogo?:

- (8) A: Estoy de acuerdo. Pero los expertos a veces lo olvidan.
- B: Conocí a dos principiantes una vez. Estaban en un lugar muy grande. Espacio abierto por todas partes. Sus directores les indicaban que alzarán los arcos. Estaban dispuestos a empezar...
- A: ¿Terminaron en el momento adecuado?
- B: Sí, pero siguieron sin conseguir el objetivo. ¡Me alegro de que no oyeras el ruido terrible que hacían!
- A: Se tarda años en aprender a sujetar el arco de la forma correcta.
- B: Un factor adicional es la tensión.
- A: Un arco flojo es garantía de fracaso.
- B. Excepto cuando se va a guardar: casi estropeé uno una vez al olvidar aflojarlo después de haberlo usado.
- A: Y debe hacerse muy suavemente, con un movimiento uniforme.

- B: Esto no es muy difícil si el arco está bien equilibrado y no está deforme. De lo contrario, no se puede hacer casi nada.  
DUBITSKY, 1980, citado por Leahey y Harris 1998: 219

¿Son dos estudiantes de violín?, ¿dos deportistas de tiro con arco? Según estemos más familiarizados con lo uno o lo otro, interpretaremos el diálogo en un sentido u otro –puesto que fue elaborado expresamente por psicólogos para conseguir este efecto. En la vida cotidiana es frecuente encontrar fragmentos o incluso escritos completos con ambigüedad, que se pueden interpretar de forma dispar.

## LO DICHO Y LO COMUNICADO

Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. Sería insoportable que siempre tuviéramos que decir y escribir todo lo que comunicamos: deberíamos dar todo tipo de detalles y aclaraciones, explicar quiénes somos y a quién escribimos, dónde estamos, cuándo, por qué... Sería el nunca acabar. La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras –bien elegidas– podemos conseguir que el lector infiera todo. Fijémonos en este titular:

- (9) Cruyff avanza la posición de Iván. El holandés se reúne con De la Peña y le dice que lo hará jugar de seis a causa de sus deficiencias en defensa.

Titular de *Avui*

Hay que saber que se habla de fútbol, que *Cruyff* es *holandés* y entrenador del Fútbol Club Barcelona –en aquel



momento—, que *Iván* y *De la Peña* son la misma persona y es un jugador del equipo. También debe saberse qué significa *avanza la posición* o *jugar de seis*; debe relacionarse esto con *deficiencias en defensa*, etc. El hecho de que se trate de un titular viejo y de un periódico de ámbito catalán permite tomar conciencia de algunos hechos: ¡qué gran cantidad de datos debemos manejar para comprender sólo dos oraciones! ¡Qué caduco es este conocimiento! ¡Y qué local! Si no recuerdas al equipo de fútbol del Barcelona de una época concreta, no se entiende nada. En el día a día no solemos darnos cuenta del gran capital de conocimiento que manejamos al leer.

Por otro lado, la manera como usamos la información para leer es particular, como muestra este otro ejemplo:

- (10) Financiado con las piedras preciosas empeñadas, nuestro héroe desafió bravamente toda risa desdeñosa que intentaba impedir su plan. «Los ojos engañan», había dicho, «un huevo, no una mesa, tipifica este planeta inexplorado.» Tres resueltas hermanas buscaban pruebas avanzando a través de una inmensidad calma, aunque con más frecuencia sobre picos y valles turbulentos. Los días se convirtieron en semanas conforme muchos incrédulos propagaban rumores temerosos sobre el abismo. Al final desde ningún lugar aparecieron criaturas aladas bienvenidas que significaban el momento del éxito.

Adaptado de DOOLING y LACHMAN, citado por Leahey y Harris 1998: 216

¿De qué trata? ¡Uf! Quizá no lo entiendas ni releyéndolo varias veces. Aunque comprendas todas las palabras... Aunque descodifiques con rapidez las oraciones... No lo puedes comprender porque no has podido relacionar lo que dice el texto con el conocimiento previo que se reclama. Lo que se presupone que tú tienes que aportar... no lo estás aportando

y la comprensión no se construye. ¡Y es algo que conoces muy bien! ¡Seguro!

No te preocupes. El tema no tiene nada que ver con este libro... No hay orientaciones. ¡Es lógico que no lo entiendas! Mira la nota para descubrirlo.<sup>7</sup>

## LA TEORÍA DE LOS ESQUEMAS

El experimento muestra cómo funciona la mente. Todo lo que sabemos está almacenado en la memoria, en forma de *esquemas de conocimiento* o paquetes de datos, interconectados entre sí. Al leer, los abrimos y cerramos como si fueran archivos informáticos. Al leer en la sección de deportes o de política del periódico, inconscientemente hacemos doble clic en el archivo de fútbol, terrorismo o gobierno, de nuestra memoria, y restituimos los datos que el texto no aporta pero que son necesarios para relacionar sus ideas. Cuando leemos en una novela que el protagonista entra en un restaurante, abrimos el archivo *Comer en un restaurante* e imaginamos todas las acciones que realiza aunque no se expliciten. Y cuando en el ejemplo 6 leemos *la tocinería*, abrimos automáticamente el archivo *Comprar alimentos en una tienda*, donde encontramos más o menos esto:

- (11) *Protagonistas*: Encargado de la tienda o vendedor; cliente comprador, otros clientes, dueño.

7. El texto 10 relata el primer viaje a América de Cristóbal Colón (*nuestro héroe*). Contiene pistas algo escondidas: *un huevo*, *no una mesa*, para referirse a que el mundo es redondo y no plano; *tres resueltas hermanas* por las tres carabelas; *inmensidad calma* por océano; *picos y valles turbulentos* por tormentas y oleaje; *criaturas aladas* por gaviotas o pájaros que indican la proximidad de la tierra, etc. Fíjate que una vez encontrados los conocimientos que reclama el texto, resulta fácil interpretar la historia completa.

*Propósito de la transacción:* Adquirir alimentos u otros productos, intercambiándolos por dinero.

*Secuencia:* 1) el cliente entra en la tienda con ideas de lo que quiere adquirir; 2) lo pide al vendedor, que lo atiende; 3) el vendedor prepara el pedido, lo entrega al cliente y le informa del coste; 4) el cliente entrega al vendedor (o a un cobrador) la cantidad requerida; 5) el vendedor / cobrador devuelve el cambio necesario; 6) el cliente sale de la tienda con el producto adquirido y sin el dinero.

*Variables:* Las puertas de la tienda indican si está abierta o cerrada; se puede pagar con dinero en efectivo o con tarjeta; los alimentos están expuestos, etc.

Este paquete de datos o esquema de conocimiento permite comprender sin dificultad lo que no dice el ejemplo 6 de la tocinería. Fíjate que recuperamos casi todo, del punto 1 al 5 de la secuencia anterior, puesto que el 6 sólo menciona *tocinería*, *cerrando* y *cambio de 50*.

¿Qué ocurre entonces con el ejemplo 10? Que premeditadamente esconde las pistas sobre el esquema de conocimiento pertinente. Leemos y releemos sin éxito, buscando algún indicio que nos diga de qué trata el texto, para aportar nuestro conocimiento previo. Pero no resulta fácil. ¿Quizá adivinaste de qué trata por *el huevo?*, ¿o por *planeta inexplorado?*, ¿quizá te orientaron *las tres hermanas?* O quizá no encontraste pista alguna y tuviste que ir a la nota número 7 para comprender el fragmento. Luego, al saber que se trataba de Colón, abrimos el archivo *Descubrimiento de América* –o *Invasión de América*– y todo cobra sentido, cada expresión tiene su significado preciso. O quizá lo comprendiste con facilidad: algunos lectores americanos pueden estar muy familiarizados con la historia, contada de este modo –según me dicen algunos colegas.

Según nuestros conocimientos, podremos dar más signi-

ficación o menos al ejemplo. Si recordamos que la reina Isabel la Católica tuvo que empeñar sus joyas para conseguir el dinero necesario para la expedición, podremos entender lo de *financiado con las piedras preciosas*; si sabemos que en el siglo XV se creía que más allá de Finisterre el océano acababa bruscamente con un abismo, entenderemos los *rumores temerosos sobre el abismo*.

## CONSTRUIR EL SIGNIFICADO

En resumen, estos ejemplos muestran que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias. No existe previamente ni es un objeto o un paquete cerrado, que deba recuperarse de entre las líneas...

Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa –o parcialmente diversa– porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo. Simbolizamos este hecho en el esquema de la página 25 con la flecha discontinua entre el texto y la mente del lector (con tramado gris).

En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento pre-

vio son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería.

Los procesos cognitivos diferencian la *alfabetización* a secas (o *alfabetización literal*) de la *funcional*, o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Sin duda, los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes.

## CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL

Sin discutir que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, la concepción sociocultural pone énfasis en otros puntos:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada: catalana, occitana, quechua, purépecha o cualquier otra. Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad (simbolizada en el esquema de la página 25 con el marco gris).
2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.

3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. El periódico lo publica una empresa editorial, un examen se hace en la escuela, una sentencia se emite en un juzgado, una carta la envía una empresa, etc. El autor de una noticia es un periodista con carrera; el examen lo prepara un profesor con contrato y firma la sentencia un juez que ha ganado unas oposiciones. Cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos. (La línea negra discontinua simboliza este entramado.)

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. Fijémonos en estos ejemplos:

- (1b) Gracias.

Escrito en los botes de basura de un restaurante de comida rápida, para indicar a los clientes que tiren los restos de comida allí antes de irse.

- (1c) Gracias.

Con letras iluminadas en la pantalla digital de una máquina automática de café, para informar al usuario de que ha finalizado el vertido de líquido y puede retirar el vaso.

- (12) ¡Obtuve un 7!  
En España y en Chile.
- (13) Es una ciudad republicana.  
En Perú, Cuba y España.
- (14) 17 muertos en las siguientes 10 millas en los últimos 5 años.  
En un letrero de tráfico en Escocia.

Los ejemplos 1b y 1c son sólo dos casos posibles de los muchos que muestran cómo un *Gracias* escrito significa cosas bien distintas al ejemplo 1a. El 12 adquiere significados diferentes según se lea en España, en Chile o en otro lugar, puesto que las escalas de valoración son diferentes: en España, con un baremo habitual de 1-10, tener un 7 es sinónimo de buena nota, pero no la mejor; en Chile, en cambio, con la escala 1-7, un 7 es la máxima valoración. (En otros lugares, tendría otros valores: en muchos países –Alemania, República Checa, Estados Unidos– la mejor nota es el 1 y la peor el 5 o el 10.)

También el ejemplo 13 debe interpretarse de modo distinto, según el significado que la comunidad otorgue a *republicano*. ¿Qué es una *ciudad republicana* en España? ¿Y en Cuba o Perú? En Cataluña, *republicano* se refiere hoy al partido independentista Esquerra Republicana de Catalunya, lo que equivaldría a que la ciudad mencionada tiene alcalde de este partido o de esta ideología o que, en las últimas elecciones, la ciudadanía se inclinó por esta opción. En Madrid, donde no existe el citado partido, el mismo adjetivo se opone a *monárquico* y designaría sólo una ciudad cuya población siente antipatía por este sistema político. Pero en América el mismo adjetivo adquiere un sentido histórico: en Perú son *republicanas* las ciudades fundadas durante la República del Perú, por oposición a las *incaicas* (fundadas durante el Imperio inca) o las *coloniales* (en época de la domi-

nación española); en Cuba la oposición se establece sólo entre *colonial* y *republicano* y se refiere a ciudades o barrios.

Finalmente, el 14 reproduce la retórica persuasiva usada en muchas señales de tráfico en Escocia, para informar a los conductores del peligro de una carretera. Pero este mismo estilo mereció fuertes críticas en España, cuando el gobierno lanzó una campaña de publicidad parecida, con tono melodramático –que finalmente fue retirada. El hecho de que comunidades distintas opten por diferentes estilos comunicativos en una misma situación muestra que cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas.

### MÁS EJEMPLOS

Contrastemos cómo unas mismas expresiones cambian de significado en cada lugar:

- *¡Me caso la semana que viene!* Puede significar actos variados según la comunidad y la época en que se celebre la boda. ¿Es una comunidad religiosa o laica? Si es religiosa: ¿es católica? Hablamos, pues, de monogamia. ¿O es islámica? Y hablamos de poligamia. Si es civil: ¿dónde ocurre? En varios países ya se pueden casar dos hombres o dos mujeres, pero en muchos otros no. En España vimos no hace mucho cómo cambiaba el significado de esta expresión en este sentido. Otras conductas merecen también valoraciones diversas: *divorciarse* o *abortar* todavía son un crimen en algunos lugares; *fumar en el interior de un edificio* empieza a ser ilegal en algunos sitios.
- *Suelo acostarme y levantarme pronto.* ¿Qué significa *pronto*? ¿Cuándo nos acostamos? ¿A las 8, las 9, las 10, las 11, las 12 o a la 1? ¿Y cuándo amanece y acaba cada jornada? El horario, el calendario y los hábitos varían según estemos



en España, Rusia, Arabia Saudí o África. Actividades cotidianas como comer, dormir, descansar, trabajar también varían notablemente de una cultura a otra.

Algunas palabras adquieren significados particulares a partir del contexto en que se usan y del valor que les quieren otorgar sus usuarios. Veamos tres ejemplos:

- *Había varios autóctonos / indígenas.* Tienen significados parecidos según el DRAE: *pueblos o gentes originarios del mismo país en que viven y originario del país de que se trata*, respectivamente. Pero se usan en contextos y con connotaciones diferentes. En España no hay indígenas, sólo *autóctonos* frente a inmigrantes extracomunitarios o turistas; en América, en cambio, es habitual hablar de *indígenas* para referirnos al mismo concepto, mientras que los inmigrantes europeos equivalentes no se mencionan. *Autóctono* carece de las connotaciones que arrastra *indígena* y el uso asimétrico de ambos responde sin duda a una mirada racista eurocéntrica.
- *Público / privado* en el ámbito universitario. En España, los navarros usan *la pública* o *la privada* para referirse respectivamente a la Universidad Pública de Navarra o a la Universidad de Navarra, del Opus Dei. En Salamanca, *la civil* es la Universidad de Salamanca, pública, y *la pontificia*, la confesional y privada Universidad Pontificia de Salamanca. En Barcelona o Madrid, con varias públicas y privadas, no se usa la forma *pública*. Todavía es más compleja la situación chilena, donde por razones históricas las universidades que reciben fondos públicos son las *tradicionales* y el resto, privadas, las *nuevas*.
- *Punto de encuentro* es un lugar neutro, marcado en el suelo, para citarse en todos los aeropuertos del mundo. Pero en varias ciudades mexicanas también es el punto al aire li-

bre al que hay que dirigirse si ocurre un terremoto. En cambio, en otras tierras sísmicas como Perú, Chile o Argentina no se conoce este uso.

En resumen, para la orientación *sociocultural*, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.

## CONCEPTO

Hasta ahora he usado por comodidad *leer, escritura o alfabetización*, pero el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos es *literacidad*. Proviene del sugerente vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad incluye:

1. *El código escrito*: las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura (ortografía, sintaxis, morfología, párrafos), además de las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).

2. *Los géneros discursivos*: las convenciones de cada tipo de discurso (carta, informe, soneto, etc.), sean discursivas, pragmáticas o culturales. Incluyen la función que desempeña el texto en la comunidad, su contenido (temas, enfoque) y forma (estructura, registro, fraseología).
3. *Los roles de autor y lector*: la función que desempeñan los interlocutores, sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las formas de cortesía (tratamiento, referencias, grado de subjetividad).
4. *Las formas de pensamiento*: los procedimientos de observación de la realidad (punto de vista, enfoque, métodos), de presentación de datos y de razonamiento (estilo retórico, tipo de lógica), asociados con el discurso escrito. El contenido de cada discurso ha sido elaborado a partir de unos métodos y unos sistemas conceptuales particulares.
5. *La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad*: los rasgos y los atributos (estatus, poder, valores, reconocimiento, etc.) que las personas y los grupos han conseguido a través del discurso escrito, a través de la producción o recepción de escritos.
6. *Los valores y representaciones culturales*: los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la realidad (religión, deporte, ecología, política, etc.) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, de modo que son componentes de la «cultura escrita» o literacidad.

Es un campo amplio y profundo. Estudia la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas). Al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas (1) sobre un texto (2); también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores

o lectores (3) y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos (4) para construir unas concepciones concretas sobre la realidad (6). Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social (5): cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo.

Por otra parte, la literacidad no incluye sólo lo escrito. Hoy accedemos a muchos discursos a través de la oralidad, que se han planificado previamente con la escritura. Es el caso de la televisión y la radio o de muchas charlas e intervenciones orales. Sólo tienen envoltorio acústico: su concepción y organización fueron totalmente planificadas, meditadas, corregidas, o sea, escritas. También integramos la escritura con el habla y la imagen en otros discursos, como presentaciones con transparencias, webs o vídeo. Todo cabe en la *literacidad*.

#### PERSPECTIVA HISTÓRICA

Finalmente, la literacidad también adopta una perspectiva diacrónica. El uso de la escritura provoca cambios profundos en la comunidad: las nuevas formas de comunicación escrita distribuyen la información de otro modo, lo que fomenta que se creen sistemas de organización social distintos, lo que a su vez permite el desarrollo de otros valores o representaciones del conocimiento, etc. A lo largo de la historia, individuos y colectivos se han apoderado de la literacidad para conseguir sus propósitos e imponer sus formas de organización cultural y política. Así, la manera como hoy leemos y escribimos debe ser entendida como una herencia histórica.

Estudiando el uso y el aprendizaje de la escritura en castellano y quechua en Perú, Ames (2002: 84) y Zavala (2002:

99) exploran los orígenes de la literacidad peruana y recuperan esta curiosa leyenda sobre la captura del Inca Atahualpa por parte del ejército español la tarde del 16 de noviembre de 1532:

- (15) En aquella fecha los españoles y los incas se encontraron en la plaza de Cajamarca. Los españoles, que habían oído numerosas historias sobre el oro de los Andes, querían capturar al Inca a fin de asegurar su posición. Ese día, los soldados españoles aguardaron ocultos en los alrededores de la plaza mientras el sacerdote católico Vicente Valverde se aproximó a Atahualpa, que estaba en el centro de la plaza. Felipillo, un indio previamente capturado por los españoles, actuó como intérprete. Las crónicas relatan que, con la cruz católica en una mano y la Biblia en la otra, Valverde le explicó los misterios de la fe católica al Inca, y le propuso que se convirtiera y sirviera al rey español. Por ello, le alcanzó la Biblia a Atahualpa. Como el Inca no supo qué hacer con ese extraño objeto –que a decir del intérprete era la palabra de Dios– Atahualpa acercó el libro a su oído, en espera de un mensaje oral. Al no oír nada, dijo a Valverde que no deseaba convertirse al catolicismo y arrojó la Biblia al suelo. Horrorizado por el acto, Valverde dio la señal preestablecida, «¡Santiago!», y los soldados que estaban ocultos dieron inicio al ataque. La conquista comenzó y lo hizo con este ritual de poder mediado por el libro.

VIRGINIA ZAVALA, 2002: 99

Vemos aquí cómo un libro fue usado como símbolo de poder, forma de organización y dominación en la invasión española del Perú. El analfabetismo del Inca y su actuación «impropia, pecadora e imperdonable» constituyen una justificación racional de la conquista, según los cronistas. Duran-

te cuatrocientos cincuenta años esta imagen «ha estado presente en la cultura peruana» y «de alguna manera sigue articulando diversos significados sobre la estructura del poder en el país». La literacidad no es sólo una forma de comunicación, sino una herramienta para ejercer la autoridad y la dominación.

## TERMINOLOGÍA

Es un problema traducir al castellano el término inglés *literacy*. El francés usa *lettrisme* y el portugués, *letramento*. En español se propuso *escrituralidad* (como oposición a *oralidad*), *literidad* o *literacia* (calcando la forma inglesa) y *alfabetización*, o incluso *escribalidad*.

Algunos estudios usan el adjetivo *letrado* para distinguir las *comunidades orales* de las *letradas* y para distinguir al *individuo alfabetizado* (que sabe el alfabeto) del *letrado* (que también participa en la cultura escrita correspondiente). Pero la carencia de un sustantivo equivalente (*¿letracidad?*) dificulta el uso de esta opción.

Ferreiro (1999: 103), directora de una colección de libros sobre la disciplina, con muchas traducciones del inglés y del francés, sugiere usar *cultura escrita* y *alfabetización* según los contextos. La primera quizá permita incluir los aspectos más generales y profundos de la literacidad, pero se aleja de la noción básica de «lectura» o «escritura».

*Alfabetización* está demasiado ligada al alfabeto. Transmite una concepción mecánica de la lectoescritura. También se asocia con la instrucción formal, con la escolarización, lo cual resulta restrictivo. Por si esto fuera poco, carga con las connotaciones negativas que tienen términos como *analfabeto* o *analfabetismo*. En muchos lugares estas palabras arrastran prejuicios que van más allá del hecho de no saber leer y

escribir. El diccionario Moliner de uso del castellano (1998) recoge la consideración de *ignorante* para el analfabeto y la de *inculta* para la sociedad que tenga mucho analfabetismo.

En Perú, el analfabeto es un «inválido» o «un muerto en vida», y el analfabetismo es «atraso» social, según Zavala (2002: 16). Cabe preguntarse: ¿es que no existe cultura más allá de la letra?, ¿las personas y las comunidades analfabetas no tienen su organización social, su historia, su religión, sus juegos, su rica tradición cultural, como nosotros? Aunque no lean o escriban, tienen su propia cultura, llamarlas *incultas* es discriminatorio.

El término *literacidad* evita estos problemas. Es más transparente, neutro y equivalente a las denominaciones de otros idiomas. Tampoco extraña al oído porque el castellano también usa vocablos como *literato*, *literal* o *literario*. Además, se puede usar en plural (*literacidades*) para dar idea de diversidad y en formas como *biliteracidad* (leer y escribir en dos idiomas) o *multiliteracidad* (en varios).