

Prune Le Gleuher  
amelsola@msn.com  
Curso 2016-2017

**TRABAJO FINAL DE GRADO  
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL**

**Tutora: Maria Rosés Tubau**

**Prácticas de lectoescritura y usos del lenguaje escrito de  
personas migrantes de baja escolaridad**



# **Prácticas de lectoescritura y usos del lenguaje escrito de personas migrantes de baja escolaridad**

## **RESUMEN:**

Este trabajo es un acercamiento etnográfico a algunas prácticas cotidianas de literacidad. Gracias a los instrumentos conceptuales y analíticos de los *New Literacy Studies*, y mediante la descripción y el análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo, este artículo busca dar cuenta de cómo dos alumnos de una clase de alfabetización (en castellano) participan en situaciones concretas que requieren el uso de la lectoescritura. Asimismo, se pretende analizar las maneras en que ellos se relacionan con el lenguaje escrito, en diferentes ámbitos de la vida diaria. De forma más general, el interés de este trabajo consiste en describir y documentar literacidades cotidianas, que no suelen ser reconocidas por el discurso hegemónico, y explorar su relación con literacidades dominantes.

## **PALABRAS CLAVE:**

Escritura, lectura, *New Literacy Studies*, literacidad, eventos letrados, prácticas letradas.

## ÍNDICE:

- Introducción: el estudio de la literacidad .....	3
- Prácticas de lectoescritura y usos del lenguaje escrito de dos personas migrantes de baja escolaridad .....	6
○ Estrategias para enfrentar situaciones que requieren el uso del lenguaje escrito: el rol de los intermediarios de literacidad y el uso de la lengua oral .....	8
○ La dimensión formal de la literacidad y la exigencia de competencias y habilidades letradas específicas .....	13
▪ Literacidad burocrática .....	14
▪ Literacidad académica .....	15
▪ Literacidad en el ámbito laboral .....	16
- Conclusiones .....	19
- Bibliografía .....	21

## INTRODUCCIÓN: EL ESTUDIO DE LA LITERACIDAD

La lengua escrita juega un papel central en la organización de las actividades humanas y una gran cantidad de los asuntos cotidianos son mediados por la misma. En efecto, la lectura y la escritura son actividades comunicativas omnipresentes en las prácticas sociales diarias.

A principios de la década de 1980, surgió una línea de pensamiento que cuestionaba la separación dicotómica entre sociedades ágrafas y sociedades alfabetizadas, formulada por los investigadores Jack Goody, Walter Ong y David Olson, entre otros. Estos últimos autores consolidaron una línea de pensamiento conocida como la “Gran División”: se argumentaba que la oralidad y la escritura eran dos sistemas distintos, tanto formal como funcionalmente, y que, por tanto, se podían distinguir diferentes “modos de pensamiento” (Goody, 1977, citado en Zavala; Niño-Murcia; Ames, 2004: 7)<sup>1</sup>. Sin embargo, en palabras de Brian V. Street (2004:93), desde esta perspectiva, la literacidad permaneció “dentro de los estrechos confines del debate sobre la racionalidad, la cognición y el relativismo”, manteniendo la idea de una “gran división” entre sociedades “modernas” y sociedades “tradicionales”. El reconocimiento de este problema fue, entonces, un impulso para el desarrollo de un modelo alternativo de estudio. Asimismo, antropólogos, sociolingüistas y psicólogos sociales, entre otros, iniciaron, a partir de los años 1980, una agenda de investigaciones que buscaba entender cómo se usa la lengua escrita, cómo la construimos socialmente, qué valor tiene y qué lugar ocupa en nuestras sociedades (Kalman, 2003). Apoyándose en un nuevo enfoque metodológico, la perspectiva de análisis de esos investigadores se concretó, pues, en un nuevo campo de estudio interdisciplinario: los *New Literacy Studies* (NLS).

El término *literacy* alude a los usos de la lectura y la escritura en contextos socioculturales específicos así como a los significados –tanto sociales como individuales– atribuidos a las prácticas sociales que implican su uso. En las

---

<sup>1</sup> Jack Goody sostenía que el uso de sistemas de escritura –sean alfabéticos o ideográficos– influye en las estructuras cognitivas. Trató de percibir los cambios cognoscitivos producidos por la aparición y la adopción de la escritura, en distintas sociedades. De entre los postulados defendidos por el antropólogo, destacan los siguientes: *i*) la escritura permite reorganizar la información (especialmente con el uso de tablas y listas); *ii*) su uso permite detectar más fácilmente la contradicción; *iii*) ofrece otros medios de racionalización –que las culturas orales no tienen– y crea “formas formales” de lógica; *iv*) es uno de los mecanismos de abstracción ya que permite abstraer las cosas de una situación particular y/o de un discurso oral para *descontextualizarlas*, plasmándolas en un soporte escrito; *v*) tiene influencia en las distintas esferas de la organización social: la religión, la economía, la estructura política y administrativa y la justicia (Goody, 1998).

investigaciones en castellano, este término se traduce como “cultura escrita” o como “literacidad”. En el presente artículo, se utiliza la segunda traducción.

Con los NLS, se comienza a problematizar lo que antes no se cuestionaba: la definición reductiva y simplificada de la literacidad como algo autónomo, que tiene consecuencias independientemente del contexto y que equivale solamente a la codificación y descodificación directa e inmediata de la palabra escrita. Por una parte, se defiende que, para el estudio de la literacidad, es necesario atender a los contextos socioculturales en los cuales se enmarca la vida de las personas; por otra parte, se sostiene que las prácticas sociales relacionadas con la lectoescritura deben ser estudiadas en ámbitos específicos. Desde esta nueva perspectiva de estudio, los investigadores empiezan, por tanto, a reflexionar sobre la literacidad como práctica social, haciendo especial hincapié en la necesidad del método etnográfico, a fin de registrar la relación que los sujetos mantienen, en su día a día, con la literacidad. Estos estudiosos proporcionan una nueva aproximación teórica a la literacidad, presentándola como entrelazada en la estructura sociocultural y económica, y estrechamente vinculada a factores políticos e históricos. En este sentido, observan que en el uso de la lengua escrita, entran en juego relaciones de poder, tensiones e inequidades que influyen en la forma como la lengua escrita es conceptualizada y utilizada (Zavala; Niño-Murcia; Ames, 2004; Street, 2004; Kalman, 2003).

El interés de los NLS se centra, por tanto, en las actividades sociales en las cuales la literacidad cumple un papel. Se utiliza el concepto “evento letrado” para referirse a “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos” (Heath, 1982a, citado en Street, 2004:94). David Barton y Mary Hamilton dicen lo siguiente acerca de ese mismo concepto:

Por lo general sucede que hay uno o varios textos escritos que son centrales a una actividad y puede darse una conversación alrededor de este texto. Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentúa la naturaleza «situacional» de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social. [...] En la vida, muchos eventos letrados son actividades repetidas y regulares que, a menudo, pueden ser útiles puntos de partida para la investigación en el campo de la literacidad.

Algunos eventos se encadenan en secuencias de rutina que pueden ser parte formal de los procedimientos y expectativas de instituciones sociales como los lugares de trabajo, las escuelas y las agencias de bienestar social. Ciertos eventos son estructurados gracias a expectativas y presiones más informales, como las que se dan en el hogar y en los grupos de compañeros y colegas.

(2004:113-114)

El enfoque teórico-metodológico propugnado por los NLS plantea que las cuestiones relativas al estudio de la literacidad deben ser respondidas mediante la descripción y el análisis de eventos letrados específicos. De esta manera, los investigadores podrán acercarse a la unidad básica de una teoría social de la literacidad: las “prácticas letradas”. Este último concepto es utilizado para referirse a lo que la gente hace con el lenguaje escrito en un determinado contexto y lo que piensa acerca de ello. En palabras de Brian V. Street, las prácticas letradas “incorporan no solo los “eventos letrados” como ocasiones empíricas de las cuales la literacidad es parte esencial, sino también a los modelos folclóricos de esos eventos y los preconceptos ideológicos en los que se basan” (Street, 1987a, citado en Street, 2004:94). Por tanto, las prácticas letradas se corresponden con lo que la gente hace con la literacidad y, a su vez, implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Zavala, 2009).

En la presente investigación, la literacidad es, entonces, estudiada y analizada a partir de los usos que se hacen de la lengua escrita, de los significados que se le atribuyen y de las herramientas a las cuales se recurre para hacerle frente, en los diferentes contextos de la vida cotidiana. Gracias a los instrumentos conceptuales y analíticos de los NLS, y mediante la descripción y el análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo, este artículo pretende dar cuenta de cómo dos alumnos de una clase de alfabetización (en castellano)<sup>2</sup> participan en situaciones concretas que requieren el uso de la lectoescritura. Para tal propósito, el estudio busca dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿a qué tipo de estrategias recurren para responder ante situaciones que requieren el uso de la lengua escrita?; ¿de qué recursos se valen para hacerles frente?; ¿cómo usan sus habilidades letradas en la vida cotidiana?

---

<sup>2</sup> Los dos alumnos hacen clases de alfabetización en la Fundación Servei Solidari, en el barrio del Raval de Barcelona.

Los datos etnográficos obtenidos para la investigación son el resultado de entrevistas individuales, de tipo biográfico-temático. Las mismas giraron en torno al proceso alfabetizador de los informantes, a sus representaciones en torno a la literacidad y a los usos que hacen de la lectoescritura. El eje vertebrador de las entrevistas fue, pues, la relación que ellos mantienen con el lenguaje escrito.

Por otra parte, es importante resaltar el hecho de que soy una de las profesoras de alfabetización de los informantes. Cuando les propuse colaborar con la investigación, ya llevaba dos años impartiendo clase. Así pues, la observación-participante que llevé a cabo durante ese tiempo me permitió elaborar un diario de campo y tomar notas personales que resultaron de gran ayuda para la realización del presente estudio.

## **PRÁCTICAS DE LECTOESCRITURA Y USOS DEL LENGUAJE ESCRITO DE DOS PERSONAS MIGRANTES DE BAJA ESCOLARIDAD**

*A mí me gustaría que yo, por ejemplo, aprender a leer bien y escribir bien y me gusta[ría] también, si cojo un libro, y lo leo muy bien y lo entiendo qué significa. Es mi sueño. [...] Quiero comprar un libro, por ejemplo, de una historia corta o así. Por ejemplo, en castellano básico. Por ejemplo, las palabras cortas. Para aprender, un poquito a poquito...*

**Nura, 41 años, marroquí**

*Mira, la escribir, leer, es muy importante. Mira, si tú no puedes leer y escribir, tú tienes sólo un ojo. Si tú sabes leer y escribir, tienes dos ojos. Es muy importante.*

**Asim, 39 años, sirio**

Las habilidades de lengua escrita se adquieren tanto por medio de entrenamientos formales, en lugares educativos específicos, como por medio de aprendizaje informal, a lo largo de la vida. Asimismo, es fundamental basarse en la apreciación que la gente tiene de su propio proceso de aprendizaje, de sus teorías acerca de la literacidad y la educación, y de las estrategias vernáculas que usan para aprender nuevas literacidades. La literacidad tiene lugar en sociedad y, por tanto, es necesario dedicar espacio a una descripción contextual:

Las prácticas de una persona pueden ser localizadas en su propia historia de la literacidad. Para poder comprenderlo tenemos que enfocarnos en la historia de vida y, así, observar la historia dentro de la vida del individuo. Lo anterior se puede observar en varias dimensiones: la gente usa la literacidad para hacer cambios en su vida; la literacidad cambia a la gente y la gente se encuentra en un mundo contemporáneo de prácticas letradas cambiantes. Las prácticas letradas en las que un individuo se ve envuelto cambian durante su vida como resultado de exigencias en continuo cambio, recursos disponibles e intereses personales.

(Barton y Hamilton, 2004:120)

Nura<sup>3</sup> es marroquí, originaria de Taza, un pueblo pequeño a unos setenta kilómetros de Fes. Tiene 41 años. Su marido llegó a Barcelona en el año 2000 y ella y sus dos hijos varones, en 2008. Tienen tres hijos: dos chicos, nacidos en Marruecos, de 21 y 17 años, y una niña de 4 años, nacida en Barcelona. Lleva unos siete años haciendo clases de castellano y alfabetización.

A diferencia de los hijos varones, Nura y sus dos hermanas no fueron a la escuela de pequeñas. Ellas se quedaban en casa, ayudando a su madre “para cocinar, para limpiar, para la ropa”<sup>4</sup>. Luego se casó y “ya, ya está; ya empieza [empezó] la faena con [sus] hijos”. Nura quería estudiar pero su padre no tenía suficiente dinero para mandar a las hijas a la escuela:

Yo, de verdad, yo cuando está grande, yo tengo una rabia, como se dicen. Porque si necesito leer, no sé leer bien. Y sí quiero yo también. Mis amigas, todos fuen al cole, todos leer un libro, una cosa así y yo no. Y mí grito a mi padre: “¿por qué yo no fue al cole? ¿Por qué yo no fue? Por favor, sólo una libreta y un boli y una bolsa de... no me compras la mochila”. Yo he dicho: “ya está, yo tengo que ir al cole”. Y mi padre se queda callado, no dice nada porque como... Por ejemplo, él también se arrepentido, como las chicas no fuen y los chicos fuen, y estas cosas. Cuando lo digo yo, me queda callado, no dice nada. Sólo dice: “no tengo dinero y esto y esto y esto”. Y nosotros decimos: “no, sólo una libreta y un boli y una bolsa de plástico, y ya está, yo no quiero nada. No quiero mochila, no quiero chándal, no quiero nada”. (Nura, entrevista personal, marzo de 2017)

---

<sup>3</sup> Los nombres de los informantes han sido cambiados.

<sup>4</sup> Todas las citas de los informantes, insertadas en el texto, provienen de las entrevistas realizadas en marzo de 2017. Sin embargo, para facilitar la lectura, he preferido no escribir la referencia (nombre, entrevista personal, marzo de 2017).



Sin embargo, cuando era pequeña, aprendió un poco a leer y escribir árabe, en casa, con uno de sus hermanos que iba a la escuela. Le enseñaba “las letras pequeñas, las frases pequeñas”. En este sentido, María Teresa de la Piedra observa que “en el entorno familiar, donde las prácticas letradas escolares saturan el uso de la literacidad, esta se distribuye entre hermanos y primos. [...] Los niños cumplen frecuentemente el papel de maestros” (2004:377-378). Fue entonces un hermano de Nura quien le enseñó lo que ella sabe de la lengua escrita árabe.

Asim, por su parte, es sirio, originario de Homs. Tiene 39 años. Llegó a Barcelona en el año 2012 con su mujer y sus tres hijos: dos niñas y un niño, que ahora tienen 16, 13 y 11 años, respectivamente. Hace tres años, tuvieron un cuarto hijo.

Asim sabe leer y escribir en árabe. Fue a la escuela desde los siete hasta los quince años, al igual que sus otros ocho hermanos y hermanas. Me explicó que, en Siria, la escuela era obligatoria durante ese lapso de tiempo. Lleva unos dos años haciendo clases de alfabetización en castellano y nunca antes había aprendido el alfabeto latino.

### **Estrategias para enfrentar situaciones que requieren el uso del lenguaje escrito: el rol de los intermediarios de literacidad y el uso de la lengua oral**

Muchas veces, la lectura y/o la escritura se llevan a cabo en contextos de interacción: varios participantes aportan conocimientos y saberes y colaboran para lograr un fin comunicativo. Así pues, para el estudio de la literacidad, es muy importante analizar las distintas formas de participación (Kalman, 2003) y prestar particular atención a las diferentes funciones que la gente ejerce en las redes sociales. Dentro de éstas, “las personas asumen roles específicos y se afirman en distintas identidades a medida que participan en diferentes eventos letrados” (Barton y Hamilton, 2004:125).

A veces, Asim viene a las clases de alfabetización acompañado de su hijo de 11 años, Nagib. Le doy también una hoja con los ejercicios y se pone al lado de su padre. Lo ayuda y le corrige las faltas. Durante las entrevistas, Asim habló muy a menudo de sus hijos y se pudo apreciar que cuenta mucho con su ayuda. Por ejemplo, me contó lo siguiente:

A veces habla [hablo] y ellos broma [bromean]. Hay muchas frases, ha dicho: “papá, esto no es así. Esto hay que hablar así, así, así, así”. [...] A veces mandar

un mensaje [en castellano]. Yo leerlo pero no entiendo. Puede leerlo poco a poco. Puedes [puedo] escribir también, poco a poco. A veces, poco difícil. Yo he dicho: “Nagib, ven, ven. ¿Esto qué es?”. Él sabe muy bien. A veces, yo escribir y ha dicho: “papá, no está así. Tú olvidado dos letras. Hay que ponerlas”. Yo he dicho: “no pasa nada, un letra, dos letra” [*se ríe*]. Yo [él] dicho: “no, no puede ser así”. (Asim, entrevista personal, marzo de 2017)

Por una parte, en este fragmento de entrevista, aparece un evento letrado –leer un mensaje en el móvil y redactar una respuesta– y vemos que su hijo Nagib asume el rol de intermediario de literacidad, ayudándole cuando no entiende mensajes escritos en castellano. Su hijo recurre a marcos de referencia comunes y le explica oralmente, en árabe, el contenido del texto escrito en castellano. Nagib es a la vez traductor y mediador de las interacciones con el texto escrito. Hace cambios de medio (del escrito al oral) y de lengua (del castellano al árabe). En este sentido, De la Piedra sostiene que “los cambios de código [lengua] y de medio ayudan en los procesos de construcción de significado sobre los textos escritos” (2004:377).

Por otra parte, sus hijos le dicen cómo tiene que redactar la respuesta. En cuanto a este tipo de interacción entre hijos y padres, Street y Street hablan de “*pedagogización* de la literacidad”, utilizando el término *pedagogía* en un sentido amplio, como “los procesos institucionalizados de la enseñanza y el aprendizaje, usualmente asociados a la escuela pero crecientemente identificados con las prácticas de lectura y escritura en el hogar” (2004:182). Efectivamente, vemos en este fragmento de entrevista que la literacidad escolar influye en el entorno familiar y controla las concepciones sobre la lectura y la escritura. Se constituye en el paradigma de cómo algo tiene que ser dicho, oralmente o por escrito.

Asim también me explicó que pide ayuda de sus hijos cuando recibe cartas en casa y no las entiende. Sin embargo, según el tipo de lenguaje –sobre todo, el burocrático– sus hijos no lo pueden ayudar. Además, a veces las cartas son en catalán. Me dijo lo siguiente: “estos papeles, [él] no entiende sólo. La lengua del gobierno, no igual para... normalmente el gente. A veces también mandarles para lengua de catalán. No sabes nada catalán yo”. Cuando se da esta situación, Asim recurre al apoyo de otros intermediarios de literacidad, adultos: su vecino catalán o su amigo marroquí, que trabaja en la Fundación Ibn Batuta, en el barrio del Raval. Me explicó que, en esta fundación, se ayuda a personas con pocos recursos económicos. Así pues, cuando tiene

problemas con la comprensión de algunos documentos administrativos –entre otros– acude a su amigo para que le ayude con “la papeles, la residencias, para así... Él te ayudo de esto, pero es gratuito”.

Asim cumple también el rol de intermediario de literacidad con su mujer porque ella no sabe hablar castellano, lo entiende muy poco y no sabe leer ni escribir en ningún idioma, porque no estudió nunca. Ella acaba de empezar clases de castellano y a aprender a leer y escribir, por lo que Asim está contento ya que, más adelante, le podrá ayudar a manejar situaciones de la vida diaria. Me explicó que, a día de hoy, era complicado ya que ella no puede resolver varios temas cotidianos, por dificultades con la lengua española, tanto oral como escrita. Me dijo lo siguiente:

Ahora, no sabes [sabe] nada, es difícil para mí. Para arreglar papeles. Cuando, por ejemplo, viene carta, viene algo, yo no está, viajando... Por ejemplo, mi familia tiene un poco enfermo [si alguien de mi familia está un poco enfermo], ella no puede hacer nada. Es difícil. (Asim, entrevista personal, marzo de 2017)

Me comentó, por ejemplo, que para ir al médico, sus hijos o él mismo la tienen que acompañar siempre y que, en cuanto a la firma de documentos, le había dicho de no firmar nada cuando estuviese sola porque “si no sabes [sabe] qué es papel, no puede firmar”. Le pregunté, entonces, cómo hacía cuando era imprescindible firmar algo –si hacía una cruz, si escribía su nombre– y me explicó que él le decía dónde tenía que poner su firma y que ella hacía “sólo así [*me hizo un gesto en el aire con la mano, como dando a entender que la firma era un trazo simple*]”.

En este caso, resulta evidente que las prácticas de literacidad son una construcción conjunta y que el recurso a la oralidad es fundamental. Siguiendo a Barton y Hamilton (2004), se aprecia que las personas pueden participar en eventos letrados, incluso sin saber leer y escribir. Por tanto, resulta importante dejar de concebir la literacidad como un atributo individual y pasar a examinar la manera en que las personas la usan a nivel grupal. Es necesario considerar la literacidad de una manera colectiva y mostrar la adopción de diversos roles durante el momento de interacción.

Cuando le pregunté a Nura si pedía ayuda de sus hijos cuando tenía alguna dificultad para entender algo escrito, me dijo lo siguiente: “hay veces, sí, pero ellos dicen que: “nosotros, no hacemos estas cosas que lo haces tú” [*se ríe*] [*se refiere, seguramente,*

*al papeleo administrativo*]. Tú sabes los chicos cómo es. Cada uno tiene alguna cosa que hacer”. Asimismo, durante las entrevistas, Nura no hizo casi nunca referencia a sus hijos, en tanto que ayudantes. No obstante, me habló de su marido: me explicó que él escribía y leía en árabe, porque había estudiado en Marruecos, y que no tenía ningún problema para escribir y leer en castellano. Por eso, me comentó que él solía hacer todos los papeles administrativos.

En varias ocasiones, hemos hecho en clase un ejercicio que consiste en rellenar un formulario ficticio. Para hacerlo, Nura va mirando su NIE para asegurarse de los datos y me pregunta cuando no está segura. Sin embargo, durante la conversación, me repitió varias veces que ella no sabía cómo rellenar papeles administrativos. Pude constatar, entonces, que cuando se encuentra fuera del ámbito escolar, en una situación que requiere el uso de prácticas de literacidad específicas –asociadas a un evento letrado *oficial* de tipo burocrático–, teme demasiado equivocarse y me dice que no sabe:

Por ejemplo si tengo que ir para una oficina o algo y me dan papeles para rellenar yo sola, yo no sé, la verdad. Si mi marido no está, yo no voy a rellenar nada. Él sabe cuando... Se rellena solo estas cosas. Si fui [voy] a una oficina, darme una papel para rellenarlo, yo no sé. No entiendo preguntas, no entiendo cómo, por ejemplo, dónde pone el nombre, dónde pone el DNI... Sabes, si me piden, por ejemplo, rellenar un papel, sólo lo pongo nombre, el apellido, por ejemplo, fecha o algo así... Lo demás, no sé. (Nura, entrevista personal, marzo de 2017)

Le pregunté entonces, cómo hace para rellenar documentos, cuando su marido no está, y me contestó que pedía a alguno de los trabajadores de la oficina. Por tanto, como veíamos en el caso de Asim, Nura recurre a intermediarios de literacidad cuando tiene que enfrentar situaciones que requieren el uso de la lengua escrita. Asimismo, a pesar de no considerarse con las habilidades necesarias para resolver dichas situaciones, Nura consigue su propósito, recurriendo a la oralidad para pedir ayuda de familiares o profesionales.

Entre el año 2000 y el año 2008, Nura y sus hijos vivían con la madre y el hermano de su marido, en Taza. Me explicó que, en Marruecos, no había ido nunca a la ciudad y que no necesitaba ir a oficinas:

De verdad yo, no, yo nunca fui. ¿Por qué voy a mentir? Nunca, nunca, de verdad. Nunca fui a la oficina y pide papel o algo, nada. Sólo en casa. Tengo la residencia

de Marruecos y el pasaporte y todo y después, ya no necesito nada. (Nura, entrevista personal, marzo de 2017)

Para que ella y sus hijos pudiesen venir a Barcelona, en 2008, su marido pidió la reagrupación familiar. Una vez aprobada la solicitud, le mandó un correo, en Marruecos, con el papel de confirmación. Nura tuvo, pues, que hacer el visado y fue entonces cuando se tuvo que enfrentar, de manera directa, con el lenguaje escrito. Presento, a continuación, un fragmento de la conversación:

*Nura:* Una vez fui a Rabat para hacer la visa. Porque hacen en Rabat. En mi pueblo, no.

*Prune:* Pero, ¿estabas sola?

*Nura:* No, con mi cuñado.

*Prune:* ¿Tu cuñado te vino a ayudar entonces para hacer los papeles? Porque, para eso, sí que hay que escribir y todo... Hay que leer...

*Nura:* Sí, sí, para leer, para rellenar, para estas cosas. [...] Él fue conmigo dos veces o tres veces para hacer la visa. Llevamos estas papeles que manda él para preguntamos qué tenemos qué traer [llevaron los papeles que había mandado el marido, para saber qué justificantes eran necesarios para hacer el visado]. Nosotros, por ejemplo –yo y mi cuñado–, entramos a la oficina y ellos me explican rápido. Solamente dice que: “tal, tal, tal...” con la boca. Y como hay mucha gente, tú no entiendes nada. No puede acordar. Y decimos: “por favor, repetirlo” y dice el chico (se enfadó con nosotros): “no tengo tiempo. Mira cuánta gente tengo así”. Y ya está, ellos explicado. Y luego, viene una... Nosotros, como nunca fuen [fuimos] allí, cómo las papeles, cómo es eso [como no sabemos cómo funciona], viene una chica, dice: “mira, tranquila. Mira esta chico se ayuda a la gente. Él, como aquí, sabe muchas cosas. Tienes que darle un poco de dinero, él se explica todo”. [...] Estaba fuera. Sólo con una silla, un árbol. Por ejemplo, toda gente viene y dar un poco de dinero y él coge un papel blanco y se escribe todo qué necesitas. Y dice: “tienes que traer todo estas cosas”.

*Prune:* Es como su trabajo, ¿no? A cambio de dinero, él te explica todo bien, por escrito...

*Nura:* Eso, sí, sí. Y después él me explica y darme un papel, todo escrito y yo vuelvo y traído todos las papeles que piden ellos. Ya está. Dicen que tienes que esperar. Esperar... La visa, tiene que volver aquí -en Madrid- y luego en Madrid

tiene que... el sello, por ejemplo, si está bien, y viene a Marruecos y luego, cogerla. [...] Cuando viene mi marido de vacaciones, se fuimos juntos a coger la visa.

(Entrevista personal, marzo de 2017)

Este evento letrado consiste en un trámite burocrático de máxima importancia en la vida de Nura. Se realizó gracias a la interacción de dos modos de comunicación –la oralidad y la escritura– y mediante la ayuda de varios intermediarios de literacidad. Además de Nura, varias personas aparecen en este evento letrado: el cuñado, el trabajador de la oficina, una mujer que escucha la conversación y luego hace una recomendación, un chico que parece ser un *escribano público*<sup>5</sup> y el marido.

Con este ejemplo y los anteriores, tenemos una panorámica de cómo responden Nura y Asim ante situaciones que requieren el uso de la lectoescritura en castellano: vemos que sus prácticas letradas se caracterizan por ser compartidas socialmente y que, en muchos eventos letrados, se mezclan la lengua escrita y la lengua oral.

Hay una gran variedad de prácticas letradas en una sociedad y éstas se desarrollan mediante habilidades específicas. En este sentido, Street (2004) habla de *literacidades*, mostrando que existen muchas maneras de utilizar y conceptualizar la lengua escrita. En función de las actividades sociales, y dependiendo de los ámbitos de la vida cotidiana, se pueden requerir prácticas letradas concretas, asociadas a literacidades determinadas.

### **La dimensión formal de la literacidad y la exigencia de competencias y habilidades letradas específicas**

La lectura y la escritura se realizan mediante formas diversas y heterogéneas, y las prácticas letradas están incrustadas en las complejidades de la vida social. Al observar los diferentes eventos letrados, resulta claro que la literacidad no es la misma en todos los ámbitos y que existen diferentes literacidades, que requieren el uso de habilidades

---

<sup>5</sup> Utilizo el término “escribano público” en referencia a un artículo de Judith Kalman (2002), titulado “El escribano público: mediador de la cultura escrita para la clase popular”. En éste, la autora analiza las interacciones que se producen entre los escribanos públicos y sus clientes, en la Plaza de Santo Domingo, en el centro de la Ciudad de México. Explica que el escribano desempeña el papel de mediador de literacidad, contribuyendo tanto a la comprensión de la lengua escrita como a la producción de documentos escritos.

y conocimientos letrados concretos (Barton y Hamilton, 2004). En este apartado, consideraremos, pues, algunas literacidades asociadas a aspectos particulares de la vida social: la literacidad burocrática, la literacidad académica y la literacidad en el ámbito laboral. Sin embargo, es importante aclarar que cada una de estas literacidades no está claramente delimitada, ya que “las prácticas letradas asociadas a una situación suelen “migrar” a otros contextos” (Zavala, 2009:28).

### Literacidad burocrática

Nura me contó una situación en la que se requerían prácticas letradas específicas, de tipo burocrático:

Un día fui solo, cuando empieza el cole en septiembre de la niña, y me dieron una papel para rellenarlo y he dicho: “yo no sé”. Y la chica dice: “no, tienes que rellenarlo porque todo la gente que viene aquí se rellena solo. Yo no tengo tiempo para rellenarla”. Y luego, yo pido una profesora para ayudarme y me dijo: “lo siento, no es mi trabajo. El trabajo de la chica del mostrador”. Y la chica, cuando ella se ve a mí pide ayuda de otra persona, después ella enfadado como: “¡¡ven, ven, ven aquí!! ¡¡Ven, ven, ven aquí!! Es la chica, una profesora. Ella no ayuda la gente que viene aquí para rellenar las papeles”. Y luego he dicho: “mira, no enfadas conmigo. Yo no sé. Yo no fui al cole para saber estas cosas”. Y luego se rien allí. Por esto va nerviosa yo. (Nura, entrevista personal, marzo de 2017)

En este evento letrado, hubo una relación de poder muy marcada y se hace explícita la expectativa social de que la gente lee y escribe (Kalman, 2003). En este sentido, Barton y Hamilton (2004) señalan que muchas de las actividades cotidianas están relacionadas con instituciones donde la literacidad se sitúa jerárquicamente. En este ejemplo, vemos que se requiere el uso de prácticas de literacidad de tipo burocrático. Asimismo, se puede apreciar que las distinciones sociales están marcadas por el uso de una literacidad específica –la burocrática– dentro de un contexto particular –la institución educativa. Además, gracias al relato de esta experiencia, se puede entender –tal y como veíamos antes– por qué Nura prefiere que su marido se ocupe de los documentos administrativos. En efecto, de esta manera, evita encontrarse en situaciones estigmatizadoras como ésta.

A día de hoy, muchas citas tienen que cogerse obligatoriamente mediante internet y ya no existe la opción de acudir al mostrador de una oficina para pedirla en persona. Por

tanto, tal y como dicen Barton y Hamilton (2004[1998]:116), “al identificar la literacidad como un recurso comunicativo más de las variedades disponibles para los miembros de una comunidad, podemos examinar algunas de las maneras en que esta se sitúa en relación con otros medios de comunicación y nuevas tecnologías”. Mis dos informantes me dijeron que acudían a lugares “especializados” para pedir citas en internet. Nura y su marido van a una oficina de la USOC (*Unió Sindical Obrera de Catalunya*). Allí, uno de los trabajadores les coge las citas. Asim, por su parte, va a un locutorio y pide ayuda al trabajador. Me comentó que él sabría hacerlo pero que teme hacerlo mal. Me lo dijo de la siguiente manera: “yo sabes pero no quiero. Yo cogido con locutorio, mejor. Yo tengo miedo, no hacemos escribirlo bien. El señor sabe más mejor de mí”. Asimismo, para resolver situaciones de este tipo, que requieren el uso de habilidades letradas de tipo burocrático-computacional, Nura y Asim recurren –en este caso también– a la ayuda de intermediarios de literacidad.

Con estos ejemplos, se puede apreciar que la literacidad burocrática ocupa un lugar central en la vida diaria de cualquier individuo y que resolver mal situaciones que implican su uso puede conllevar consecuencias muy importantes -de tipo económico, por ejemplo. Pongamos el caso de rellenar el formulario de la declaración de la renta: si uno se equivoca, podría recibir una multa por parte de la administración, a modo de sanción.

### Literacidad académica

Asim y Nura me explicaron que ningún miembro de la familia tiene la nacionalidad española. Nura me contó que su marido acababa de hacer todo el papeleo para que la niña, nacida en Barcelona, la tenga, y Asim también me dijo que justo venía de presentar los papeles, para el pequeño. Les pregunté, entonces, si habían hecho los trámites para pedir la nacionalidad<sup>6</sup> para el resto de la familia. Me contestaron lo siguiente:

No, ninguno [tiene la nacionalidad española]. Porque mi marido pedirla el año pasado [pero] como dicen que tiene que hacer exámenes en la universidad y él no sabe y después ya deja. En la universidad la hacen, dice. Como unas exámenes.

---

<sup>6</sup> Para solicitar la nacionalidad española, una persona no hispano-hablante tiene que -entre otros requisitos- haber aprobado dos exámenes del Instituto Cervantes: el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), de nivel A2, y el CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España).



Te hacen en la universidad y pagan [pagas] 300 euros. Pero él, por ejemplo, de pagar no pasa nada si es para tener esta papel, es importante. [Pero] como dicen la gente: “no, tienes que hacer exámenes en la universidad”, él dice: “qué va, yo no sé nada de universidad”. (Nura, entrevista personal, marzo de 2017)

Para nacionalidad, tú sabes, hay que hacer los examen [...] Yo no sabe [sé], no puede [puedo]. Hay que aprender escribir bien [primero]. Después, hay que estudiar dos meses, puede ser tres meses también, para el examen para la cultura española. Puede ser yo estudiando seis meses también, no tres meses [puede que tuviese que estudiar seis meses en vez de tres]. Cuando hacemos examen, yo sé hasta... Hacemos una vez, no sabes [si lo hiciera, quizá no aprobaría]. Hacemos dos veces... [lo haría una segunda vez...] Para eso... Yo, sabes, difícil un poco conmigo ahora. ¿Qué hacemos? Poco a poco... (Asim, entrevista personal, marzo de 2017)

En este caso, vemos que las habilidades letradas de los informantes no son suficientes para acceder a la nacionalidad española ya que los exámenes requieren el uso de prácticas letradas asociadas a una literacidad específica: la académica. Una de las preguntas de estos exámenes puede ser la siguiente: “¿cuál es el participio pasado del verbo hacer?”. Mis informantes no podrían contestarla ya que ni siquiera entenderían lo que se les pregunta. En efecto, en una pregunta tan corta, aparecen dos términos muy característicos de la literacidad académica: “participio pasado” y “verbo”. Estos últimos conceptos no suelen utilizarse mucho en la vida cotidiana, fuera del ámbito escolar. Por tanto, hay bastante probabilidad para que ellos no puedan contestar a esta pregunta, a pesar de saber emplear la palabra “hecho”, cotidianamente. Así pues, en este caso preciso, observamos que las competencias letradas de los informantes no les permiten acceder a la nacionalidad española ya que, para poder solicitarla, se requieren capacidades letradas concretas, de tipo escolar.

### Literacidad en el ámbito laboral

A día de hoy, Nura trabaja “sólo tres horitas a la semana” haciendo limpieza en casa de una señora mayor. Asim, por su parte, me explicó que sólo trabajaba algunas horas, de vez en cuando, para ayudar a amigos suyos en algunas obras, haciendo de pintor. A lo largo de las entrevistas, quedó claro que recurrían casi siempre a sus relaciones sociales para encontrar trabajo. Tanto Asim como Nura me comentaron que tener

dificultades con la lectura y la escritura les hacía más ardua la búsqueda de empleo. Nura me dijo que había hecho dos cursos de cocina, tres de limpieza y que, durante tres meses, había hecho otro para aprender a buscar trabajo. Me explicó que un día, fue a una entrevista para un trabajo de ayudante a domicilio y le hicieron hacer un examen que requería habilidades letradas escolares. Me lo contó de la siguiente manera:

Cuando llego allí y me ha dicho la chica: “¿sabes leer, sabes escribir?”. Yo pensaba como así, me ayudan y estas cosas y he dicho: “poco”. “- Pues, entra”. Una sala tiene casi veinte personas. Tienes que hacer matemáticas, unas preguntas castellano. Yo no he hecho nada. No entiendo nada, no he hecho nada. Me das papeles y cuando termina la gente, yo estaba nerviosa y he dicho: “me voy”. Y viene un chico, dice: “Nura, ¿tú cobras una ayuda?”. He dicho: “Sí”. “- Pues, quédate aquí. Porque sino, es mala para [la ayuda]. Por ejemplo, si tú no quedas para acabar curso aquí, las horas que nosotros hacemos, tú la asistenta social dice: “Nura, tú no quieres trabajar, no quieres hacer curso, no quieres nada”, va enfadar contigo. Mejor que queda aquí, ellos van a llamar si Nura viene no”. Y yo estoy, yo me quedo con ellos a la última hora. Y yo dar los papeles blancos. Como me das [sin las respuestas], y lo doy. (Nura, entrevista personal, marzo de 2017)

Asimismo, en este evento letrado, Nura atendió las indicaciones del chico y se quedó ya que, según él, era una condición para seguir recibiendo la ayuda. Me contó otra experiencia en la cual no saber leer y escribir le hizo perder una oportunidad de trabajo. Ésta ocurrió cuando estaba haciendo el curso para aprender a buscar empleo:

Encuentro una [oferta de trabajo] y dice el profesor: “tienes que llamarla”. He dicho “yo no sé cómo... no sé hablar con ella”. Dice: “no, ¡intentarlo! Estoy contigo”. Y me darne el teléfono de la oficina y he dicho: “- Hola, hola”, “- ¿Quién es?”. Yo he dicho: “Yo llamo para una oferta de trabajo”. Y dice que: “sí, necesito una chica para cuidar mis hijos”. Yo he dicho: “sí, yo puedo hacerlo”. Dice: “¿tienes hijos?”. He dicho: “Sí”. Dice: ¿de dónde eres?”. He dicho: “De Marruecos”. Y dice: “No, no, lo siento mucho, necesito una chica que sabes leer bien para leer a mis hijos las cosas por la noche, por el día... Yo no estoy en casa”. Y yo estaba roja, roja, roja. Y dice el profesora: “dame el teléfono”. Y habla con ella. Dice: “¿Que ella no tiene derecho para trabajar? Ella también, si no sabe leer, sabe cuidar, sabe cocinar, limpiar y jugar con los niños”. Y ella dice: “Lo siento, yo necesito chica sabe leer. Yo pido una chica, pero sabe leer”. Y ya está. (Nura, entrevista personal, marzo de 2017)

En este relato –y como veíamos antes, en el caso de la secretaria que no quería ayudar a Nura– aparece claramente que las distinciones sociales están marcadas por el uso de la literacidad en un contexto particular. Es posible que la señora quiera que “la chica” ayude a sus hijos con los deberes o les lea un cuento por la noche. Virginia Zavala (2009:28) comenta en un artículo que “si pensamos en el evento letrado de acostar a un niño, podemos pensar que la forma en que la madre se aproxima a la lectura del cuento se inscribe en prácticas sociales más amplias que se asocian, por ejemplo, con construcciones sociales sobre la crianza, la socialización del niño, lo letrado, el aprendizaje y la adquisición del conocimiento”. La señora no quiso darle una oportunidad a Nura, argumentando que buscaba una persona que pudiese leer -es decir, que pudiese hacer frente a cualquier situación, propia del cuidado infantil, en la que se requiere el uso de la lengua escrita.

Por su parte, Asim me explicó que trabajó durante un tiempo en una peluquería, haciendo limpieza. Sin embargo, había firmado un contrato que decía ‘cuatro horas de trabajo diarias’, cuando en realidad, estaba haciendo ocho:

Yo trabajando un tienda, aquí, en peluquería: limpieza también. Él he dicho [el jefe dijo]: “esto es el contrato, hay que firmar aquí”. Yo dicho: “¿Qué dice este contrato?”. Él dicho: “así, así, así, así, así...”. Él habla. Después yo cogido estos papeles, yo escuchando qué habla. Después yo sabes un poco, yo firmo. Él he [ha] dicho yo trabajando ocho horas al día. Ocho horas al día. Yo trabajando tres meses. Después yo hacemos [hice] un control en un sociales [en los Servicios Sociales]. Pasando, yo pregunto: “oye, yo trabajando con este señor, ¿cuánto [cuántas horas] yo trabajando?”. Él ha dicho: “cuatro hora”. ¡Hombre! Yo venido directamente de este señor [fue a ver a su jefe]: “oye, yo trabajando ocho horas, ¿cómo está [porqué está escrito] ‘cuatro horas’?”. Él ha dicho: “- no, no, no, no pasa nada, no pasa nada”. “- ¿Cómo está no pasa nada?” [¿Cómo qué no pasa nada?]. [...] Primero [cuando llegué], yo no sabe. Firmando un papel, pero no sabe. Esto es de 2012. Ahora, sabes [sé]. Ahora, hay que cuidarlo [tener cuidado]. Si no entiende, hay algo, no firmar. Yo he dicho [digo]: “hay que esperar”. Tiene [tengo] mi hija, mi hijo, mi amigo, hay que comprender qué es. Después, firmar. (Asim, entrevista personal, marzo de 2017)

Con la exposición de estos ejemplos, nos hemos acercado a la “dimensión institucional de la literacidad” (Ames, 2004:292). Con ello, se hace patente el poder del lenguaje

escrito y su papel en la organización de la sociedad. Muchas de las situaciones cotidianas requieren el uso del lenguaje escrito, ya que muchos de los asuntos sociales son mediados por la escritura. Según el contexto, ciertas prácticas letradas no pueden ser compartidas socialmente y tienen que poder llevarse a cabo de manera individual –como hemos visto, por ejemplo, en el caso de los exámenes para la nacionalidad y la prueba escrita para conseguir un trabajo. De esta manera, observamos que algunas literacidades exigen competencias y habilidades letradas específicas. En ciertas situaciones, la literacidad escolar o burocrática rigen la producción escrita e imponen *prácticas letradas oficiales*, que no se corresponden con las *prácticas vernáculas* de Nura y Asim: “aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (Zavala, 2009:31).

## CONCLUSIONES

La literacidad juega un papel fundamental en las actividades sociales y ocupa un rol central en la experiencia de vida de los individuos. Un aspecto esencial resaltado en este estudio –y analizado por muchos autores (Street, 2004; Zavala, 2004; Barton y Hamilton, 2004; Kalman, 2003; Ames, 2004; De la Piedra, 2004; etc.)– es el carácter eminentemente social de la literacidad y la manera en que ella está insertada e imbricada en muchos asuntos de la vida diaria. Como hemos podido observar, Nura y Asim, a pesar de tener dificultades para leer y escribir, enfrentan cotidianamente situaciones que exigen el uso de la lengua escrita. Asimismo, desde la búsqueda de trabajo hasta la solicitud de la nacionalidad española, pasando por los trámites para la obtención de un visado, la literacidad aparece como un elemento fundamental en su vida diaria.

De forma paralela, hemos podido comprobar que existen varias literacidades y que algunas de ellas –asociadas con ámbitos formales como, por ejemplo, la educación, la ley, la burocracia y el ámbito laboral– requieren el uso de habilidades letradas específicas. Así, constatamos que la literacidad no tiene un valor neutral y que aparece, en varias situaciones, como signo de diferenciación social.

En nuestra sociedad, la institución académica establece y promueve ciertas prácticas letradas, a la vez que las construye como las más legítimas. Así, la literacidad escolar

se constituye en el paradigma de cómo escribir y leer. En este sentido, Zavala (2009:34) sostiene que “sigue existiendo un *modelo deficitario* de lo letrado, en el que las *prácticas letradas vernáculas* (aquellas no reguladas institucionalmente) no equivalen realmente a “leer” y a “escribir” en todo el sentido de la palabra: en el mejor de los casos, se conciben como inferiores a las escolares”. Sin embargo, fijándonos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, nos damos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe sólo para leer y escribir. Al contrario, las prácticas letradas tienen un propósito y se insertan en objetivos sociales más amplios. Por tanto, es necesario atender a los significados, los usos y las prácticas sociales que giran alrededor de la lectura y la escritura. En efecto, estas últimas son actividades sociales que se realizan en situaciones específicas, con propósitos comunicativos definidos y con consecuencias para la vida de los usuarios.

La variedad de cosas que la gente hace con la palabra escrita -en función de los contextos y dependiendo del propósito- generan múltiples habilidades lingüísticas. Por esta misma razón, es importante no asumir la literacidad escolar como si fuera la única válida, sino considerarla como una entre varias otras opciones. De esta manera, es de suma importancia la descripción de las muchas y diferentes maneras en que la gente se compromete con la literacidad (Zavala, 2004; 2009; Street y Street, 2004, Barton y Hamilton, 2004).

Este estudio buscó describir y documentar literacidades cotidianas, que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico, y explorar su relación con literacidades dominantes, oficiales e institucionales. Asimismo, se observó que, a pesar de la imposición de ciertos tipos de literacidad, Asim y Nura cuentan con varias estrategias para realizar actividades letradas, consiguiendo así encarar situaciones que requieren el uso de la lectoescritura. La participación de intermediarios de literacidad –sean familiares o profesionales– caracteriza la mayoría de las situaciones reportadas. Además, vimos que muchas de las prácticas letradas de los informantes se llevan a cabo gracias a la lengua oral. Así pues, podemos sostener que una gran parte de los eventos letrados se construyen, en la vida diaria, de manera conjunta y que la lengua escrita convive estrechamente con la oralidad.

Este trabajo contribuye, en definitiva, a una mejor comprensión de las prácticas letradas vernáculas y permite, así, asumir la pluralidad de la literacidad. Por último, es

importante señalar que una continuación de la investigación resulta necesaria y que ésta debería contar con más observación empírica de eventos letrados cotidianos. De este modo, se podría documentar con más detenimiento cómo ciertas personas, que desde la institución escolar podrían fácilmente ser consideradas *pseudo-analfabetas*, se relacionan con el lenguaje escrito.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

**AMES, P.** (2004) “La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus”. En ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 389-409.

**BARTON, D.; HAMILTON, M.** (2004) [1998] “La literacidad entendida como práctica social”. En ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 109-139.

**DE LA PIEDRA, M. T.** (2004) “Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos”. En ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 367-388.

**GOODY, J.** (1998) [1996] “La escritura y sus consecuencias”. En *El Hombre, la escritura y la muerte. Conversación con Pierre-Emmanuel Dauzat*. Barcelona: Península, pág. 141-161.

**KALMAN, J.** (2002) “El escribano público: mediador de la cultura escrita para la clase popular”. En CASTILLO, A. (coord.) *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Gijón: Trea, pág. 287-302.

**KALMAN, J.** (2003) “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17): 37-66.

**STREET, J. C.; STREET, B. V.** (2004) “La escolarización de la literacidad”. En ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 181-210.

**STREET, B. V.** (2004) [1993] “Los Nuevos Estudios de Literacidad”. En ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 81-107.

**ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P.** (eds.) (2004) “Introducción”. En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 7-20.

**ZAVALA, V.** (2004) “Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú”. En ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 437-459.

**ZAVALA, V.** (2009) [2008] “La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura”. En CASSANY, D. (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, pág. 23-35.