

La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres

Patricia Ames
pames@upch.edu.pe
UPCH

Ponencia presentada al seminario
“Equidad, género y educación: Más allá del acceso”
Versión preliminar¹

Introducción

Las áreas rurales han sido consideradas tradicionalmente como espacios “iletrados”, tanto desde el sentido común como desde el discurso académico (Godenzzi et al, 2000; Maddox, 2001). Sin embargo, pocos han sido los esfuerzos en el país por indagar efectivamente cómo se usan la lectura y la escritura en el campo y qué cambios en esta imagen recurrente pueden haberse dado en las últimas décadas a partir de la expansión masiva de la escolarización.

La investigación sobre la que se basa esta ponencia (Ames 2004b) tomó justamente esta pregunta como punto de partida. El estudio estaba orientado a explorar diversos dominios de la escritura (el hogar, la escuela, la comunidad) en la vida de niños y niñas rurales y cómo estos diferían o presentaban semejanzas entre sí. Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación, se fueron haciendo evidentes algunas diferencias en los usos letrados de varones y mujeres que dejaban entrever la posibilidad de un patrón generizado en torno al uso de la escritura. Dos ámbitos en particular, el hogar y la comunidad, mostraban usos y significados de lo letrado que se correspondían con funciones públicas y privadas y que aparecían en manos, de manera predominante, mas no exclusiva, de varones en el caso de los usos públicos de lo letrado y de mujeres en el caso de los usos privados. Si bien este no era el foco principal del estudio, los hallazgos del mismo ofrecen algunas pistas para indagar en los usos diferenciados que varones y mujeres dan a la palabra escrita en el contexto estudiado, que es el propósito de esta presentación.

El estudio se orienta desde un marco conceptual específico, los Nuevos Estudios de Literacidad, el cual cuestiona la concepción de la literacidad²

¹ No citar ni reproducir sin permiso de la autora.

² Con el término literacidad se hace referencia a la capacidad de leer y escribir, es decir de hacer uso de la palabra escrita para expresarse, comunicarse, obtener y producir información. Prefiero usar el término Literacidad, derivado del inglés “literacy”, que da cuenta de ambas habilidades. Su traducción al castellano podría ser “alfabetización” o “alfabetismo” término que por desgracia está demasiado asociado a la enseñanza formal de la lectura y la escritura en sus dimensiones técnicas (y usualmente en la lengua dominante) como para representar cabalmente el concepto. Muchos traductores han optado por traducir el término como “cultura escrita” (como por ejemplo en las traducciones de los trabajos de Goody (1996) por Gedisa) pero sigue siendo un concepto muy vago y amplio. Con la difusión de los

como una habilidad meramente técnica. Por el contrario, el aspecto técnico de la literacidad es visto como parte de una concepción más amplia que considera la literacidad como una práctica social implicada en relaciones de poder y embebida en significados y prácticas culturales específicas (Street, 1993, 1995; Barton, 1994).

Esta perspectiva está relacionada también a nuevos enfoques pedagógicos y teorías socioculturales del aprendizaje que enfatizan la importancia del significado y el contexto social y no sólo las habilidades de codificación en el aprendizaje de la literacidad (Czerniewska, 1996; Stromquist, 1997; Crawford, 1995; Fosnot, 1996; Steffe and Gale, 1995). Estas teorías enfatizan que los aspectos claves del funcionamiento mental sólo pueden ser comprendidos considerando los contextos sociales en los cuales se enmarcan, ya que el conocimiento se logra a través de la participación en prácticas sociales. El aprendizaje, como la acción humana en general, es situado en contextos culturales, históricos e institucionales. Esto es, se insiste en la naturaleza social y culturalmente situada del aprendizaje.

Desde este marco conceptual es necesario por lo tanto preguntarse por las maneras en que los sujetos usan la palabra escrita y qué significados sociales se construyen alrededor de ella. En esta ponencia, nos preguntamos además por los rasgos particulares que adquieren estos significados en relación al género de los sujetos involucrados.

En el presente documento, desarrollamos en la primera parte una descripción general de los usos y prácticas letradas identificadas en la comunidad y los significados asociados a estos usos. En una segunda parte nos abocamos al ámbito del hogar, y en ambos casos discutimos el papel de varones y mujeres en estos eventos y los significados diferenciados que se atribuyen a la escolarización de niñas y niños. En la tercera parte, discutimos brevemente las prácticas letradas en la escuela, para finalmente, en la cuarta y última parte, plantear algunas reflexiones en torno al papel de las identidades y la palabra escrita a la luz de lo observado en estos tres dominios.

I. La literacidad en la comunidad

El estudio se realizó en San Antonio, un caserío mestizo ubicado a orillas del río Ucayali, en la provincia de Coronel Portillo (Ucayali). Las 50 familias que habitan el caserío se dedican principalmente a la pesca, que venden diariamente en el puerto de Yarinacocha, y a la agricultura de roza y quema en pequeñas chacras familiares. La población es hispanohablante, aunque está rodeada de algunas comunidades shipibas y algunos niños y jóvenes de estas comunidades acuden a los centros educativos del caserío. El caserío no cuenta con electricidad, agua potable o desagüe. El agua se acarrea del río y pocas familias poseen letrinas. En contraste con otros pequeños

nuevos estudios sobre literacidad, este término empieza a ser usado crecientemente en la producción en castellano (ver por ej. Arnold et al, 2000; Zavala, 2002; Ames, 2002; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004).

caseríos de similares características, San Antonio posee un centro de salud y centros educativos de inicial, primaria (multigrado) y secundaria.

La educación básica parece tener una larga historia en el caserío, ya que el poblador más antiguo (nacido en 1913, hijo de uno de los fundadores) señaló haber recibido dos años de instrucción básica en el mismo caserío, indicando que ese era el único servicio disponible en esa época. Sería recién a partir de la segunda mitad del siglo XX, coincidentemente con la gran expansión de la escolaridad en el país, que se ofrecería la primaria completa y recién en los 1980 que se tendría acceso a la secundaria.

Sin embargo, ya que la instrucción básica ha estado disponible desde temprano en el caserío, la mayoría de la población ha logrado cierta escolarización, como muestra la tabla 1. Aunque la mitad de los pobladores han completado solo parte de su educación primaria, la mitad ha podido terminarla e incluso acceder a algunos años de educación secundaria.

Tabla 1. Años de estudio de los pobladores de más de 15 años

Años de estudio	Varones	Mujeres	Casos	%	% acumulado
0	3	3	6	4	4
1-3	7	16	23	15	19
4-6	28	17	45	30	49
7-10	19	17	36	24	73
11 or more	23	17	40	27	100
Total	80	70	150	100	

Fuente: Censo comunal, San Antonio, Noviembre 2000

La gente de San Antonio ha logrado más años de escolaridad que el promedio nacional para áreas rurales, si bien aún están por debajo de promedio urbano y muchos no lograron completar la educación secundaria (Ver tabla 2).

Tabla 2. Promedio de años de estudio para la población de más de 15 años

Población de mas de 15 años	San Antonio ³	Población Rural ⁴	Población Urbana ⁵
Varones	7.4	5.1	9.2
Mujeres	6.8	3.7	8.3

El número de años de estudio se ha incrementado de generación en generación, cómo muestra la tabla 3, una tendencia sin duda relacionada a la expansión de los servicios educativos en la región y el país. En efecto, los grupos de edad que asistieron a la escuela después de 1960 tienen más del doble de años de estudio promedio que los grupos de mayor edad.

³ Fuente: Censo comunal, San Antonio, Noviembre 2000

⁴ Fuente: INEI. *Encuesta Nacional de Hogares 1997* (cit. en Montero y Tovar, 1999)

⁵ Ibid.

Tabla 3. Años de estudio de la población de más de 15 años por grupos de edad⁶

Grupo de edad	N	Promedio de años de estudio
Más de 55	24	3
46-55	19	4
36-45	24	7
26-35	31	9
16-25	52	9
Total	150	7

Fuente: Censo comunal, San Antonio, Noviembre 2000

A juzgar por las actividades productivas de los pobladores, el tamaño de la población y su distancia respecto a centros urbanos, San Antonio tiene sin duda un carácter eminentemente rural. Sin embargo, no se corresponde con los estereotipos que asocian a los pobladores rurales con poco o nulo acceso a la escolaridad. Esto sugiere la necesidad de evitar generalizaciones sobre las comunidades rurales, teniendo en cuenta que los varios cambios ocurridos en épocas recientes y las historias particulares de cada asentamiento rural pueden haber producido diferencias entre ellos.

Conviene señalar estos datos ya que el discurso predominante que ha construido las áreas rurales como fundamentalmente “iletradas” tiende a pasar por alto los cambios en la escolaridad de la población rural en las últimas décadas. Este discurso ha influenciado asimismo las preconcepciones de maestros y maestras rurales, que tienden a considerar a los padres y madres de familia rurales como poco educados en el mejor de los casos, ignorantes en el peor, y por tanto poco capaces de ofrecer apoyo al proceso educativo de sus hijos e hijas.

Sin embargo, la investigación en torno a la vida comunal y a una muestra de 9 familias muestra un panorama muy diferente, en el cuál la literacidad es usada en varias formas y está relacionada a diferentes propósitos como parte de las actividades cotidianas en la comunidad y el hogar, como veremos a continuación.

En el ámbito comunal, la literacidad juega un rol central en, y es usada intensamente por, las organizaciones locales del caseío. Estas organizaciones (Asamblea comunal y su junta directiva, las asociaciones de padres de familia, el club de madres, el comité del vaso de leche, los clubes deportivos) deben manejar diversos tipos de documentos para diversos propósitos relacionados a la organización de la vida comunal. La literacidad en este caso permite a las personas, por un lado, establecer una relación con el Estado y las instituciones públicas para acceder a los bienes y servicios

⁶ Las diferencias entre los promedios de varones y mujeres son pequeñas, no excediendo en ningún caso más de un año.

que ofrecen. Por otro lado, la literacidad también juega un rol en la organización interna de la comunidad (por ejemplo, la organización de festividades locales, el control de la fuerza de trabajo comunal). Además de estos usos más bien colectivos de la literacidad, los pobladores de San Antonio también la usan de modo individual al aproximarse a las instituciones públicas como la escuela, el centro de salud, el Ministerio de Pesquería y el de Agricultura y en los varios momentos de adquisición de sus documentos de identidad. La literacidad aparece así como un requerimiento central de la burocracia estatal tanto a nivel colectivo como individual, y ratifica lo que Nugent (1996) señala como una relación mediada por lo escrito entre el Estado peruano y sus ciudadanos. La literacidad es también usada en las transacciones comerciales en las que los pobladores usualmente se ven envueltos y en los eventos religiosos en los que participan (ver Ames 2004a para un recuento más detallado de los usos de la escritura en el ámbito comunal).

Para servir al pueblo: la literacidad como un recurso personal y colectivo

Los usos de la literacidad están interrelacionados con los valores adjudicados a la misma. La literacidad no es solamente usada en las esferas públicas de la vida, como las organizaciones locales, sino que también es vista como una herramienta para la participación social y pública de los pobladores. Cuando se indaga por la utilidad de saber leer y escribir, los pobladores señalan que ello habilitará a sus hijos para llegar a ser autoridades o representantes del caserío. De esta forma podrán “servir” a su pueblo.

La noción de servicio fue recurrente en las entrevistas a autoridades y padres de familia. Los pobladores enfatizan esta dimensión cuando se refieren a posiciones de autoridad y representación comunal. Como el Sr. Wilson señala, refiriéndose a la importancia de la educación para la vida comunal:

“(cuando los niños sean adultos) tienen que ser útil, trabajar para el pueblo o cualquier sitio donde estén ¿no? (...) por eso yo le digo a mis hijos que vean ¿no? que uno no solamente va a vivir en una comunidad por gusto, hay que servir verdaderamente con ese amor a nuestro pueblo, con lo que se pueda, realmente recibir el cargo y hacer ver que uno realmente tienes la capacidad para que asumas tal cargo ¿no?”⁷.

Para el Sr. Wilson, la literacidad es una herramienta necesaria para llegar a ser un miembro útil de la comunidad, para servir “verdaderamente” y “con amor”. El Sr. Roberto⁸ también enfatiza que ocupar estos cargos es un “servicio” cuando señala que las autoridades locales no reciben un salario: “*nosotros lo hacemos en honor a nuestro caserío, prestando nuestros servicios.*” Los pobladores enfatizan que la literacidad es importante no sólo

⁷ Todas las citas son transcripciones literales de entrevistas grabadas. Los nombres reales han sido cambiados por seudónimos.

⁸ Teniente gobernador. Ha ocupado otros cargos en el pasado: agente municipal, primer policía, presidente de la APAFA de secundaria.

para sus hijos, sino también para sus propias vidas como adultos y cuando ocupan cargos en las organizaciones locales:

Patricia: ¿Y para esos cargos que ha participado lo que ha estudiado le ha servido para ejercer esos cargos?

Mr. Pablo: Sí, bastante. ... por ejemplo... cualquier documento, si, todo nos enseñan en el colegio, en primaria, a hacer solicitudes, recibos... en algo siquiera me sirvió ¿no? para servir al pueblo.

Ser analfabeto, por el contrario, se ve como una restricción para participar en las organizaciones locales, debido a las actividades de lectura y escritura que involucran estos cargos:

Patricia: ¿sería difícil por ejemplo tener un cargo? (para alguien que no sepa leer y escribir)

Sr. Brando: Sería difícil... si por ejemplo no sabe escribir, difícil un cargo

La literacidad por lo tanto es vista como una herramienta tanto para participar en las organizaciones locales como para servir al caserío y compartir el propio conocimiento:

Patricia: ¿Sus estudios (en la escuela) le han servido para ejercer los cargos?

Sr. Luis: Sí, bastante, mucho, de algo de lo que he aprendido comparto mis conocimientos en cualquier cargo que tengo, de lo poco que he aprendido.⁹

La literacidad por lo tanto es vista no sólo como una herramienta personal, sino también como una colectiva, ya que es compartida con la comunidad. Esta dimensión colectiva puede apreciarse especialmente en el caso de la Sra. Rita, una mujer analfabeta que es presidenta de una de las organizaciones de mujeres:

Sra. Rita: En el vaso de leche tenemos como en toda organización una directiva y en esa directiva va presidenta, vice-presidenta, secretaria de actas, secretaria de economía, este, fiscal, tenemos dos vocales, ya entonces, para eso yo de aquí me voy, colaboro cuando hay algunos documentos que ir a preguntar allá en la oficina, ellos colaboran, entonces yo me voy allá, pregunto, y ellos me dan una muestra, allá ya me dan una muestra, entonces yo soy bien franca pues señorita, yo soy bien franca, porque yo con mi franqueza me parece que quedo bien ¿no? no miento, de ahí señor o señorita así, que trabaje, “quiero que usted me haga entender o me de dos repasadas aquí mismo para poder entender ¿no? para poder poner en mi mente” “¿por qué señora?” me preguntan, “yo no sé leer le digo” “¿y como ha estado usted, asume este cargo?”, me dice, porque para

⁹ Vice presidente de la junta directiva comunal y la APAFA de inicial, tesorero de la APAFA de primaria, presidente de uno de los clubes deportivos del caserío y del comité agrario.

este cargo uno puede pensar que una persona que no sabe leer ni escribir va a ejercer un cargo, “las señoras confían en mí pues le digo” yo mas que todas, yo voy por los diez años, soy nombrada por decisión del pueblo, ya es decisión del pueblo (...) el cargo porque no sé leer ni escribir y todos han dicho que para eso está la secretaria, entonces yo vengo con el documento de allá, vengo yo un poco en mi mente pongo ¿no? que me expliquen allá y vengo a mi reunión, les explico a ellos cómo es, y les digo esto hay para hacer un nuevo padrón, se hace las muestras que nos dan ahí están, entonces las secretarias lo hacen

Patricia: claro ahí, se apoyan entre todos

Sra. Rita: Sí pues entre todos ellos, secretarias, todo, ya o sea de varias cabezas ya van saliendo las ideas ¿no? la secretaria confecciona todos los oficios o las solicitudes con eso yo ya me voy a firmar acá todo si es para sacar copia voy a la copiadora saco copia voy entrego ahí revisan los documentos y todo sale perfecto señorita solamente firmo nomás en los papeles que me dan para firmar y mi firma se hacer.

El testimonio de la Sra. Rita desafía una noción común incluso en el caserío: que los analfabetos no pueden actuar como representantes comunales. Por el contrario, ella devela que otras habilidades (como la confianza y las redes) pueden ser de igual o mayor importancia para desempeñar estos cargos. Cuando ella debe enfrentarse a los documentos escritos, busca la ayuda de otras mujeres o parientes alfabetos, usando sus redes y la organización misma para resolver los requerimientos letrados de su cargo. Este tipo de arreglos han sido resaltados en otras situaciones, donde personas no alfabetizadas consiguen ayuda de otras personas alfabetizadas en la comunidad, que actúan como escribas (Lund, 1997; Street y Street, 2004), o incluso de sus propios hijos en edad escolar (Zavala, 2001; Hartley, 1994). Barton (1994) y Street y Street (2004) enfatizan que la literacidad puede ser considerada como un bien o servicio que circula dentro de la comunidad, como otros servicios, y por lo tanto no hay una necesidad de que cada individuo la adquiera.

Aunque este no es el caso de San Antonio, donde la adquisición de la lectura y la escritura es vista como una necesidad para cada individuo, el caso de esta mujer muestra una estrategia alternativa para enfrentar la falta de literacidad. En esta estrategia, la gente puede usar mediadores para cumplir con los requisitos escritos. Esto puede ser un remanente de una situación pasada donde menos gente en San Antonio tenía acceso a la literacidad y la escolarización. O podría ser una situación actual en otros poblados rurales en los cuáles hay mayor cantidad de analfabetos, como algunos estudios en comunidades andinas señalan (Zavala, 2002; Lund, 1997; De la Piedra, 2004). En cualquier caso, lo reportado hasta aquí muestra la dimensión colectiva de la literacidad, que es considerada una herramienta a ser compartida con otros, al mismo tiempo que se reconoce su necesidad y utilidad individual.

Las nociones relacionadas a la literacidad como una herramienta para la participación en la vida social y pública confirman su importancia en la esfera pública, así como los significados colectivos que la literacidad, como recurso, conlleva para los pobladores. Debemos sin embargo prestar una mayor atención respecto a quién, en el caserío, está envuelto en este uso de la literacidad y qué implica.

Literacidad, participación local y género

Si consideramos que los representantes de las organizaciones locales tienden a ser quienes más frecuentemente deben enfrentar la tarea de la lectura y la escritura, es interesante anotar que los representantes y autoridades locales tienden a ser varones, excepto en el caso de las organizaciones de mujeres. En San Antonio, los varones ocupan la mayoría de estos cargos (ver Tabla 4), aunque las mujeres participan activamente en todas las organizaciones sociales, asistiendo a las asambleas y expresando sus opiniones. En las entrevistas a los pobladores, tanto varones como mujeres señalan que las mujeres están más ocupadas con la casa y los deberes domésticos y por ello no pueden participar tanto como representantes o autoridades, que son cargos que toman tiempo.

Tabla 4. Distribución de varones y mujeres en cargos comunales en organizaciones locales (período 2001-2002)

Representantes de:	Varones	Mujeres
Junta directiva comunal	6	0
APAFA de inicial (JD)	1	5
APAFA de Primaria (JD)	3	3
APAFA de Secundaria (JD)	6	0
Club deportivo San Antonio (JD)	5	1
Club deportivo Juventud en marcha (JD)	7	0
Club de madres (JD)	0	6
Comité del Vaso de Leche (JD)	0	6
Teniente gobernador	1	0
Agente municipal	1	0
Total	30	21
Total en organizaciones mixtas¹⁰	30	9

Ser un representante comunal involucra cierto estatus y poder, aún a un nivel local, pero significativo. Y parece que los varones tienen más probabilidades de acceder a tal poder y status. Las entrevistas contribuyen a sostener esta hipótesis. Como hemos notado, los padres consideran la literacidad importante para los niños, pues ello les permitirá ser autoridades comunales cuando sean adultos. Sin embargo, cuando se refieren específicamente a las niñas, no mencionan esto, sino que enfatizan que las niñas será mejores

¹⁰ Excluyendo las organizaciones de mujeres, que en tanto tales, solo tienen mujeres entre sus miembros y juntas directivas.

madres y podrán ayudar a sus propios hijos con las tareas y con la escuela. En efecto, como veremos en el siguiente acápite, las mujeres están a cargo de ayudar a los niños con las tareas y el aprendizaje de la literacidad.

Esta evidencia parece indicar una suerte de patrón generizado en el uso de la literacidad, en el cuál los varones son vistos como más capacitados para afrontar los usos públicos de la literacidad que las mujeres. La literacidad es también deseable para las mujeres, pero principalmente para mejorar su rol en la esfera doméstica. Diferentes usos de la literacidad, por lo tanto, pueden hallarse asociados al género de los sujetos. Barton y Padmore (1991) sugieren que la diferenciación de las prácticas letradas de acuerdo al género aparece relacionada a roles de género más amplios en las relaciones personales y de poder en el hogar. Un tipo particular de literacidad conectado con posiciones de poder y estatus y relaciones con el mundo de afuera aparece principalmente reservado para los varones.

Harvey (1989), en su estudio sobre la participación femenina en la política local en Ocongate, señala que una explicación común para la menor participación de las mujeres en la política y la vida pública ha sido su falta de escolaridad. Sin embargo, ella indica que este punto de vista confunde el efecto con la causa. La pregunta es por qué las mujeres han tenido menos acceso a la educación que los varones y si el incremento de la escolaridad en la generación pasada cambiará radicalmente la posición de las mujeres en la sociedad o incluso en la política local. El caso de San Antonio muestra que la escolaridad puede ser importante para promover la participación de las mujeres, pero no necesariamente implica un cambio en su status. En efecto, nuevas generaciones de mujeres en San Antonio han adquirido más años de escolarización, pero ello no parece haber llevado a un incremento en su participación en cargos locales de autoridad.

En este caserío no es posible pensar que las mujeres carecen de las habilidades de lectura y escritura y/o los años de escolaridad necesarios para afrontar los deberes públicos y la producción de documentos. Aunque los años de estudio es una manera imperfecta e indirecta de aproximarse a las habilidades letradas, es sin embargo el mejor indicador disponible. La información proporcionada mas arriba (ver Tabla 2) muestra que el promedio de años de estudio para mujeres y varones difiere por sólo medio año, y que ambos promedios están alrededor de los 7 años, ligeramente por encima de la primaria completa. Por supuesto, existen mujeres con escasa o ninguna escolaridad, pero hay también otras con secundaria completa, especialmente entre las generaciones de madres más jóvenes. El hecho de que las mujeres manejen los requisitos letrados de sus propias organizaciones (Club de madres, Vaso de Leche) también muestra que no carecen de estas habilidades.

Aunque en general las mujeres están ligeramente atrás de los varones en sus promedios de escolaridad (siguiendo una tendencia por lo demás nacional), esto no parece explicar su ausencia de cargos comunales, ya que aún las mujeres más educadas del caserío no ocupan tales cargos. Las mujeres con mayor escolarización también apoyan el argumento de que estos cargos son

mas probables de ocupar por varones, como parte de su rol, mas que por las mujeres, ya que sus deberes domésticos obstaculizan su participación.

Patricia: los cargos los ocupan más varones ¿no? ¿por qué?

Sra. Luisa: porque ...a veces una mujer está en la casa ¿no? y en cambio este los varones pues, ellos como varones pues que, uno decimos así pues ellos que ocupen mejor el cargo, como son varones

Patricia: pueden estar saliendo, yendo

Sra. Luisa: yendo, saliendo, en cambio (nosotras) no podemos salir así nomás por nuestros hijos, tienes que hacer en la casa, si cae por ejemplo una reunión en la mañana, nosotras tenemos que hacer en la casa, en cambio él como varón pues se va,.. eso más que todo, ¿no?.. para que, uno de recibir un cargo no sería pues malo, es como una ayuda para nosotros, para aprender.

La Sra. Luisa tiene secundaria completa y ha sido secretaria del comité del vaso de leche y promotora de un programa de salud básica. Por ello llamaba aún más la atención que considerara “natural” que los varones ocuparan virtualmente casi todos los cargos a nivel comunal. Pero es bastante específica en las razones que alejan a las mujeres de dichos cargos: sus deberes domésticos. A la vez, señala que no se trata de una falta de motivación, pues considera que el ocupar un cargo constituye un espacio de aprendizaje útil.

El caso contrastante de la única mujer en ocupar una posición de poder no invalida el argumento. Hasta mediados del 2001, una mujer, la directora del colegio secundario, ocupaba el puesto de teniente gobernador. Como mujer profesional, directora de una institución educativa, proveniente de la costa y la ciudad, (asociadas con un status más alto), ella poseía un status especial, que le ayudó a lograr tal cargo. Como Harvey (1989) señala para el caso de la región andina, las mujeres de status más alto son tratadas usualmente como varones.¹¹

Los roles de género y los aspectos de poder y status relacionados al género, por lo tanto, estarían a la base de esta exclusión de las mujeres de las posiciones de autoridad. Ello puede llevar también a un patrón generizado en el uso de la literacidad, en el cuál los varones dominan sus usos públicos e institucionales. Esto podría asimismo revelar jerarquías entre los diferentes usos de la literacidad, en las cuales aquellos con mayor status están asociados a las esferas públicas y masculinas.

II. La literacidad en el hogar

La literacidad sin embargo no está sólo presente en la esfera pública y en el ámbito comunal. En la esfera más íntima del hogar, la literacidad juega asimismo un papel en la vida cotidiana. Tiene un rol en la organización doméstica, a través del uso de listas de compras para los amigos o parientes que viajan a la ciudad. También sirve para comunicarse con los parientes

¹¹ Incluyendo por ejemplo, un mayor respeto en los rituales o el lugar que se le asigna en la mesa.

fuera del caserío¹² usando tanto mensajes cortos como cartas (e incluso la combinación de llamadas telefónicas y cartas). La literacidad también es valorada y usada para obtener información y entretenimiento a través de la lectura de periódicos y libros e incluso consejo moral a través de la lectura de la Biblia.

Asimismo, la literacidad juega un rol en la expresión de sentimientos personales como el amor y el afecto. Esto es más evidente (aunque también más difícil de observar) en el uso de cartas de amor entre adolescentes y entre amantes adultos, pero también parece en el diario de un adolescente y en breves mensajes afectivos que los niños escribían en mis libretas. Las cartas de amor expresan, en un lenguaje formal pero explícito, los sentimientos de quien escribe y permitirían una manera alternativa de hacerlo si las expresiones abiertas de afecto en el discurso oral aparecen como menos apropiadas (Besnier, 1993)¹³.

Otro evento letrado claramente observable en los hogares es el “hacer la tarea”. En contraste con otros eventos letrados que ocurren como parte de la vida familiar, hacer la tarea aparece como un evento más formal y estructurado y revela una dinámica influenciada por los procedimientos escolares. Hacer la tarea es una actividad en sí misma, en la cuál el adulto, usualmente la madre, y el niño o niños se sientan juntos y revisan las tareas del día. La madre lee las instrucciones y guía al niño en la tarea, usualmente proporcionando las respuestas o ejemplos requeridos por el ejercicio, siguiendo un patrón común en la escuela: la madre determina la actividad del niño, proporciona indicaciones, espera que el niño o niña practique la lectura y la escritura, identifica los errores, los corrige y proporciona respuestas a las preguntas de la tarea.

Esta interacción contrasta agudamente con la interacción entre madres e hijos en actividades cotidianas, donde la madre provee menos instrucciones verbales explícitas, involucra al niño a través de la participación activa en la actividad y corrige sus errores sin una sanción verbal explícita. Al hacer la tarea, la interacción entre la madre y el niño parece imitar la interacción entre maestro y estudiantes en la escuela. Las madres parecen aplicar su propia experiencia como estudiantes y siguen los consejos de los maestros sobre las mejores maneras de apoyar la escolaridad de sus hijos e hijas, aplicando lo que Street et. al. (en prensa) llaman las prácticas del ‘dominio escolar’ en el ‘espacio del hogar’.

Prof. Penny: (el año pasado) había una niña en tercer grado. La puse en el grupo de segundo grado porque no sabía dictado (...) no la aprobé y su mamá me preguntó por qué.... Yo le había dicho a ella, “Enséñale dictado, hazle dictado en la casa. Enséñale las tablas, al menos sumas”. Le dije “tú niña solo juega aquí todo el día, ella tiene

¹² Cada familia en el caserío tiene al menos un pariente que vive fuera del mismo.

¹³ La escritura para expresar sentimientos y experiencias personales también se reporta en un estudio en una comunidad de los andes del sur (De la Piedra, 2004).

que practicar... Ella no se preocupó en ese momento. ¿Qué podía hacer? Le hice repetir de grado.

Al replicar las prácticas escolares, tanto maestros como madres privilegian esta forma de aprendizaje. Otras formas de aprendizaje (por ejemplo la participación espontánea de los niños y niñas en otros eventos letrados en el hogar) no son consideradas como para mejorar y promover el aprendizaje de la lectura y escritura.

El ayudar a los niños a hacer la tarea es un evento que aparece fundamentalmente (aunque no de modo exclusivo¹⁴) en manos de las mujeres. Al poner en relación las prácticas letradas en la comunidad y en el hogar, parece perfilarse con más claridad una división del trabajo respecto a la palabra escrita: los adultos varones tienden a asumir las actividades letradas relacionadas a las organizaciones locales y la participación pública, mientras que las mujeres adultas tienden a encargarse de las actividades de instrucción de la lectura y escritura en el hogar. Esta división es un reflejo de la división sexual del trabajo y los roles de género que asignan a las mujeres la responsabilidad por el trabajo doméstico y la crianza de los niños. La tradicional división por género en los roles parentales cruza los diferentes grupos sociales en las sociedades occidentales.¹⁵ Sin embargo ello puede variar en otros contextos, como se ha anotado para el caso de las comunidades andinas (Uccelli, 1999), dependiendo de cómo sean consideradas y conceptualizadas las actividades letradas. En efecto, en el estudio de Uccelli, al ser las madres mayormente analfabetas y los varones los que poseen cierto conocimiento de la lectura, la escritura y el castellano, son muchas veces éstos los que apoyan a los hijos e hijas en las tareas. Lo mismo se ha observado en un caso en una comunidad shipiba¹⁶. En estos casos, la adquisición del castellano y la lectura y la escritura son vistos como tareas de eminente relación y necesidad con el mundo de afuera y por tanto son los varones, más asociados a este mundo, quienes se abocan a la tarea. En San Antonio, el patrón de uso de la literacidad en el hogar revela su carácter más bien doméstico y por tanto esta tarea recae en las mujeres.

Esta división de lo doméstico y lo público en manos de mujeres y varones revela diferentes posiciones (generizadas) de poder y status en el hogar y en la comunidad. Estas posiciones se refuerzan también a través de la forma en que se perciben los roles económicos de padres y madres: el padre es considerado el principal proveedor económico ya que él gana dinero a través de la actividad pesquera o la agricultura. La ocupación principal de la madre se considera es "su casa", es decir el trabajo doméstico, que no tiene el

¹⁴ Otros agentes en la práctica de ayudar a hacer la tarea son las hermanas y hermanos mayores. Asimismo, en contadas ocasiones, se recurre al padre, especialmente cuando se trata de algún tema que la madre considera más complejo.

¹⁵ Ver Laureau (1989) para una comparación entre el involucramiento de padres de clase media alta y clase trabajadora en relación a la escuela. Aunque los padres de estos dos grupos sociales varían en el grado, calidad y cantidad de su involucramiento con la escolaridad de sus hijos, es claro en este estudio que las madres en ambos grupos sociales están todavía más involucradas que sus compañeros varones en la escolaridad de sus hijos.

¹⁶ Informe etnográfico F. Velásquez. Proyecto la escuela rural. Prioridades y modalidades de atención. IEP 1998.

mismo valor económico (monetario) que las actividades masculinas. Aunque las observaciones de la vida comunal muestran que las mujeres y madres están también fuertemente involucradas en la producción agrícola, y en cierta medida en la pesca, su participación en ambas actividades es subestimada y rara vez reportada.

III. La literacidad en la escuela

La escuela en la que estudian los niños y niñas de San Antonio es una escuela multigrado, con tres profesores que atienden los 6 grados de educación primaria. A pesar de los esfuerzos por introducir un nuevo modelo pedagógico con un enfoque activo, centrado en el niño/a y con espacio para la diversificación curricular que reconozca la variedad cultural y social de los estudiantes, en esta como en muchas otras escuelas, todavía es observable la prevalencia de estrategias de enseñanza y aprendizaje de corte tradicional.

La escuela de San Antonio por ejemplo, ofrece un limitado rango de eventos letrados a los niños y niñas, aún cuando el aprendizaje de la lectura y la escritura es una preocupación central para los docentes y dedican la mayor parte de sus lecciones a ella¹⁷. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas por los docentes se basan mayormente en el copiado, dictado, la lectura en voz alta y el aprendizaje memorístico, aunque dos de los 5 docentes observados trataban de desarrollar más actividades de producción escrita y comprensión de lectura y estaban más atentos a producir experiencias de aprendizaje significativo para sus alumnos.¹⁸

Los eventos letrados variaban entre aquellos de corte más mecánico, que eran los más numerosos, y otros de tipo más activo y creativo, que eran los menos. Mientras que los últimos tenían clara relación con las innovaciones producidas a partir de la introducción del Nuevo enfoque, los primeros caían dentro de un enfoque más “tradicional” como lo reconocían los propios maestros. Más allá de ello, la literacidad en la escuela se caracterizaba por su descontextualización en relación a las experiencias de los niños y niñas y fuertemente asentada en sus usos al interior de la escuela. Era tratada más como un objeto a ser conocido o una habilidad a ser manejada, pero sus dimensiones comunicativas y sociales rara vez aparecían. Los eventos letrados que forman parte de la vida familiar y comunal rara vez se consideran en el trabajo escolar, y cuando se hace, es sólo para incluir la enseñanza del formato de determinados tipos de documentos (cartas, solicitudes, recibos, etc.) que son requeridos por el Estado o usados en el mercado. A pesar de que estos textos podían ser considerados como más familiares para los niños y niñas, y ofrecían una oportunidad de reflexionar acerca de ellos, la tarea usualmente requerida a los alumnos era reproducir el formato unas cuantas veces para memorizar sus partes y componentes.

¹⁷ 55% de las clases observadas y 57% de las lecciones anotadas en el cuaderno de una muestra de niños y niñas de los 6 grados estaban dedicadas al área de comunicación integral.

¹⁸ Como la investigación se realizó a lo largo de dos años escolares, observe a tres docentes el primer año y a dos más el segundo año, que vinieron a reemplazar a aquellos que se habían ido, totalizando 5 docentes. Sin embargo, la escuela siempre funcionó con un personal de tres docentes.

Finalmente debe agregarse que los maestros y maestras, al igual que padres y madres, consideraban la literacidad como algo muy importante y fundamental para el futuro de niños y niñas. Sin embargo, este énfasis en el “futuro” y en los requerimientos de la vida adulta no permitía que se promuevan y exploren los usos de la literacidad en el “presente” de los niños más allá del aprendizaje de la misma en el contexto formal del aula de clase. Es decir, no se promovía una mayor apropiación de la literacidad por parte de niños y niñas de manera que responda a sus necesidades, intereses e inquietudes actuales y de esa manera se dejaba de lado toda una dimensión del uso y significado de la literacidad en la vida cotidiana de los niños y niñas. Es decir, la escuela, lejos de ofrecer un rango más amplio de habilidades letradas a niños y niñas, ofrecía un rango más bien estrecho y orientado hacia los usos que la escuela sancionaba como necesarios, ligados básicamente al trabajo escolar.

IV. La escritura, los roles, las identidades

Tras este recuento de las divisiones existentes en el uso de la palabra escrita de acuerdo al género de los sujetos, es necesario agregar dos cosas antes de concluir con nuestras reflexiones. Una primera es que más allá de las diferencias en los usos y expectativas, padres y madres quieren que tanto sus hijos como sus hijas aprendan a leer y escribir y culminen su educación, ya que ambos enfrentarán, cuando adultos, las muchas demandas del mundo exterior alrededor de la escritura. Más aún, tanto para varones como para mujeres, la importancia de la escritura se inscribe en significados más amplios, en el ideal de “ser algo (o alguien) en la vida”, de obtener reconocimiento y movilidad social en una sociedad fuertemente estratificada y para evitar ser engañados y continuar en la pobreza. Varones y mujeres quieren que sus hijos sean “más que ellos” y están dispuestos a hacer variados esfuerzos para lograrlo.

El segundo elemento a resaltar es que este discurso no queda en palabras, sino que llega a la práctica concreta: todas las niñas y niños en el caserío en edad de hacerlo asisten a la escuela primaria. Son contados los casos en que se produce la deserción antes de culminar la primaria. Una buena parte de las niñas asimismo, continúa su educación secundaria, gracias a que existe un colegio secundario en el caserío y no deben trasladarse largas distancias para asistir. Aún así, algunas jóvenes, especialmente las que han repetido algunos años en la primaria y llegan con extraedad a la secundaria, difícilmente completarán la educación secundaria. Formarán pareja desde temprano y pronto serán madres, lo que las alejará de las aulas, para desarrollar su vida como mujeres adultas. La educación secundaria entra pues en conflicto, en algunos casos, con otros proyectos personales, con sus identidades femeninas y el inicio de su sexualidad. Pero nos preguntamos también hasta qué punto la escuela está preparada para inscribir otros sentidos, más significativos, en la identidad femenina de las jóvenes que haga merecedor el esfuerzo de culminar su escolaridad. Nos preguntamos también hasta qué punto la comunidad misma, con sus estrechos márgenes para el uso de la literacidad en tanto varón, en tanto mujer, ofrece una

perspectiva de futuro y de sentido al hecho de culminar la escolarización secundaria.

Gee (2004) señala que el aprendizaje es, finalmente, un juego de identidades. Aprendemos jugando a ser lo que creemos que podemos ser: científicos, doctores, maestros, etc. Si nuestro entorno (escolar, familiar, comunal) nos da mensajes en otra dirección (mensajes sobre lo que no podremos ser) nuestras posibilidades y motivación para el aprendizaje encuentran serios obstáculos. Ello nos lleva a pensar que aún dominando los aspectos técnicos de la lectura y la escritura, aún siendo alfabetas, la escritura en sí no cambiará radicalmente la participación de las mujeres rurales en la vida social. Sin duda les dará más herramientas, y otra mirada de sí mismas dado el valor social que tiene la escritura. Pero no podemos esperar que la escritura en sí produzca cambios en las relaciones sociales: la escritura misma está inscrita en dichas relaciones sociales y en ellas, en la forma en que organizamos socialmente el uso de la lectura y la escritura y quiénes tienen acceso a que formas y tipos de escritura, se establecen también los límites de lo que podemos hacer con ella.

Observando a las 9 familias que seguí de cerca por un año, y a quienes sigo visitando cada año, creo que sólo las niñas de las familias que cuenten con un proyecto definido de escolarización para sus hijas, ligado a la continuidad de otros estudios o a la migración, y con los recursos necesarios para llevarlo a cabo, podrán dotar de mayor sentido a esta empresa educativa. Pero no serán todas.

Finalmente, quisiera volver a señalar lo que ya se decía en un inicio: el estudio realizado no estaba destinado, originalmente, a develar los usos específicos que varones y mujeres tienen de la escritura en las zonas rurales. Esta ponencia reflexiona sobre los hallazgos que se hicieron evidentes en relación a este punto en el transcurso de la investigación, pero sin duda se requiere una exploración más dirigida por preguntas específicas en torno a este tema, que permita develar con más detalle los diversos usos y significados que tiene la escritura para varones y mujeres y cómo estos se constituyen en la práctica cotidiana y en relación a las identidades de género.

Con sus limitaciones, espero que esta reflexión pueda contribuir en dicha dirección y nos ayuden a identificar con mayor precisión los varios factores que coadyuvan u obstaculizan la experiencia educativa de las niñas y mujeres rurales, tanto dentro como fuera de los espacios educativos formales.

Referencias

Ames, Patricia. 2004a. La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus. En: *Escritura y Sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

Ames, Patricia. 2004b. Multigrade schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon. Ph.D. diss., University of London.

Ames, Patricia. 2002. *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP

Arnold, Denise, Juan de Dios, Yapita, Luisa Alvarado, Nelson Pimentel y Ricardo López. 2000. *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA-ILCA

Barton, David. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell

Besnier, Nico. 1993. Literacy and feelings: the encoding of affect in Nukulaelae letters. In *Cross-cultural approaches to literacy* edited by Brian Street. Cambridge: Cambridge University Press.

Crawford, Patricia. 1995. "Early Literacy: Emerging Perspectives". *Journal of Research in Childhood Education* 10 (1): 71-86.

Czerniewska, Pam. 1996. Learning to read and write in English. In *Learning English: development and diversity* edited by Nell Mercer and Joan Swann. London: Routledge and Open University Press

De la Piedra, María Teresa. 2004. Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios en una comunidad quechuahablante de los Andes peruanos. En: *Escritura y Sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

Fosnot, Caroline Twomey. 1996. Constructivism: A psychological theory of learning. In *Constructivism: theory, perspectives and practice* edited by Caroline Twomey Fosnot. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Gee, James Paul. 2004. *Situated language and learning: a critique on traditional schooling*. London: Routledge.

Godenzzi, Juan Carlos, Elizabeth Flores and Eliana Ramírez. 2000. Quiero tomar la palabra : Comunicación e integración de las niñas en la escuela, la familia y en la comunidad. Paper presented at the II National Conference for the education of rural girls, September 28-29, in Lima, Perú.

Goody, Jack. 1996. *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. GEDISA: Barcelona

Gregory, Eve, and Anne Williams. 2000. *City Literacies: Learning to read across generations and cultures*. New York/London: Routledge.

Harvey, Penélope. 1989. *Género, autoridad y competencia lingüística: participación política de la mujer en pueblos andinos*. Lima: IEP

Lareau, Annete. 1989. *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London: The Falmer Press

Lund, Sara. 1997. On the margin. En *Creating Context in Andean Cultures* editado por Rosaleen Howard-Malverde. Oxford. Oxford University Press.

Maddox, Brian. 2001. Literacy and the market: the economic uses of literacy among the peasantry in north-west Bangladesh. In *Literacy and development. Ethnographic perspectives* edited by Brian Street. London: Routledge

Montero, Carmen y Teresa Tovar. 1999. *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: CARE-Perú, IEP, Foro educativo

Nugent, Guillermo. 1996. *El poder delgado: fusiones, lejanías y cercanías en el diseño cultural peruano*. Lima: Fundación Frederick Hebert.

Street, Brian. 1995 *Social Literacies: Critical Approaches to literacy in ethnography and development*. New York: Longman.

Street, Brian. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press

Street, Brian y Joanna Street. 2004. La escolarización de la literacidad. En: *Escritura y Sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

Street, Brian, Dave Baker and Alison Tomlin (forthcoming) *Numeracy Practices at Home and at School* Vol 4 of series on Leverhulme Numeracy Research Programme. Dordrecht: Kluwer

Steffe, Leslie and Jerry Gale, eds. 1995. *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Stromquist, Nelly. 1997. *Literacy for citizenship. Gender and grassroots in Brazil*. Albany, NY: State University of New York Press

Uccelli, Francesca. 1999. Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos. En *El poder visto desde abajo: democracia educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP

Zavala, Virginia. 2002. *(Des) encuentros con la escritura*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) 2004. *Escritura y Sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.