

## **El analfabetismo, un obstáculo para el desarrollo humano**

A *nivel educativo*, el analfabetismo se considera como un grave obstáculo para el desarrollo humano. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha creado el Índice de Desarrollo Humano (IDH) como indicador del nivel de vida de los países, el cual se estima teniendo en cuenta la esperanza de vida al nacer, el ingreso per cápita y el nivel de educación, medido en función de la combinación de la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta de matriculación combinada en los niveles de primaria, secundaria y terciaria.

Los altos índices de analfabetismo que aún persisten en Colombia se convierten también en uno de los mayores obstáculos para el desarrollo humano. Estos índices oscilan entre un 6% en las cabeceras municipales y un 21% en las zonas rurales. En realidad todos sabemos que los índices son mayores, aunque de acuerdo a las cifras oficiales pareciera que existe un cierto avance en la solución de la problemática del analfabetismo. Pero la situación educativa se complica todavía más si abrimos el concepto de analfabetismo a otros campos como el tecnológico e informativo o simplemente a la lectura de los mensajes que circulan en nuestra sociedad a través de las imágenes, mediante los llamados mensajes o textos icónicos. De hecho, un informe de la UNESCO de finales del 2002, sobre las metas establecidas en el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar (Senegal), ubica a Colombia entre los países con riesgo de no reducir a la mitad el número de analfabetas de aquí al 2015. Aparece en ese grupo al lado de países vecinos como Ecuador, Venezuela, Panamá y Brasil y un largo listado de otros países de América Latina, Medio Oriente y África.

Ante el hecho de que más de 860 millones de personas adultas son analfabetas y 115 millones de niños/as no tienen acceso a la escuela, la ONU proclamó del 2003 al 2012 como la *Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas*, bajo el lema: *“Juntos podemos hacer la diferencia en el mundo”*. La misma es una oportunidad importante para centrarse en la alfabetización y la educación de base y para mejorar su evaluación y seguimiento haciendo realidad en Colombia los objetivos de Dakar que se refieren a la educación de personas jóvenes y adultas. Estos objetivos son:

- Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos alfabetizados se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Como señala la UNESCO, el significado de la alfabetización ha cambiado radicalmente desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990. Entendida como derecho humano, allá donde se garantiza la educación, mejora el acceso de la gente a otros derechos y el disfrute de los mismos. Es además un potente instrumento para derribar los obstáculos sociales, culturales y económicos existentes en el seno de la sociedad colombiana y esencial para realizar las libertades humanas. Además, tiene una incidencia positiva en otros componentes del desarrollo como la

esperanza de vida y la calidad de la misma, e incluso en la mejora de la productividad económica. Los derechos, las libertades y los beneficios del desarrollo económico constituyen un poderoso trío de argumentos a favor de la Educación de base para todos y todas. Pero en Colombia, para que este derecho se haga realidad, especialmente para las personas adultas, se necesita un esfuerzo enérgico y concertado, pues “el derecho a la educación de los adultos no se reconoce en Colombia” (señala la profesora Tomasevski, relatora de la UNESCO para el derecho a la educación). Habría que añadir que “ni se reconoce ni somos conscientes de la gravedad del problema. Si no asumimos los retos de formar la población adulta no podremos salir de la pobreza ni de la inequidad” (El Colombiano, octubre 15 / 2003, p. 5A).

## ORALIDAD, ESCRITURA Y TEXTUALIDAD

### Epistemología y retos pedagógicos

Por Antonio Sánchez Mateos, director Corporación Educativa CLEBA

#### **RESUMEN**

*El artículo analiza las psicodinámicas propias de la cultura oral y de la cultura escrita, así como la incidencia de las mismas en el paso de la oralidad a la escritura en los procesos de alfabetización. En el texto se revisa la tesis que sostiene la primacía del habla sobre la escritura desde el Fedro de Platón hasta el Curso de lingüística de Saussure.*

*Otros autores, en cambio, como W. Ong, sostienen que la escritura contribuye al desarrollo de procesos de pensamiento, inaccesibles a la sola oralidad, lo que ha llevado en occidente al surgimiento de un nuevo sujeto, vinculado a la tecnología de la escritura. Las transformaciones que ocurren en los procesos de alfabetización dan cuenta de ese tránsito complejo desde una cultura oral a una cultura escrita.*

*El documento termina señalando que, a pesar de la diferencia entre la oralidad y la escritura, ambas dinámicas están atravesadas por la dimensión de la textualidad, siendo ésta la que realmente contribuye a reestructurar el pensamiento más allá de la diferencia entre una y otra. Consiguientemente, ambas formas de interacción y comunicación deberían ser objeto de aprendizaje en los procesos educativos.*

*Donde no hay texto, no hay objeto para la investigación y el pensamiento. (...) El texto es la realidad primaria y el punto de partida para cualquier disciplina del campo de las ciencias humanas. (Bajtín, 1979/1995, pp. 294,305)*

Oralidad y escritura son las dos formas fundamentales de la comunicación verbal que los seres humanos realizan en diferentes esferas de la interacción social. En los últimos tiempos se ha insistido mucho en la importancia de la escritura para el desarrollo humano, a veces con menoscabo u olvido de la contribución de la oralidad. Más de uno, sin embargo, objetará que antes de destacar el rol de la escritura habría que

clarificar el papel que cumple el lenguaje oral. *Te doy mi palabra...Y para constancia se firma*, son expresiones que indican la doble función que desempeñan la oralidad y la escritura.

En este apunte voy a sostener la tesis que tanto el lenguaje oral como la escritura generan dinámicas fundamentales en los procesos de evolución y desarrollo de la conciencia humana, y que ambas formas de lenguaje cumplen funciones insustituibles en diversos momentos de la interacción social, y que consiguientemente ambas deberían ser objeto de aprendizaje en los procesos educativos. Además, tales funciones las cumplen en cuanto que son formas de organización textual. Sería, pues, la textualidad, desde esta perspectiva, la que realmente contribuye a reorganizar y reestructurar la conciencia, siendo relativo el hecho de que la textualidad se realice de forma oral o escrita, al menos en el caso de la llamada oralidad secundaria que ha recibido ya la influencia de la escritura. Esta tesis, en su vertiente epistemológica y psicológica, plantea nuevos retos a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje verbal, oral o escrito: el habla, la escucha, la lectura y la escritura.

### **Psicodinámicas del pensamiento oral**

Una línea de pensamiento que se remonta al *Fedro* de Platón, retomada por de Saussure en el *Curso de lingüística*, sostiene la primacía del habla oral sobre la escritura, dejando a la segunda como un complemento de la primera.

Platón cuenta, en el pasaje de *Fedro* (247c-257b), que el dios egipcio Theuth, inventor de los números y del cálculo, de la geometría y la astronomía, de los juegos de dados y de mesa, y finalmente de la escritura, expone estas invenciones al rey Thamus para que las difunda entre su pueblo. El rey quiere conocer antes las ventajas y las finalidades de cada invento. Ante el último de ellos, la escritura, señala Theuth: *“Esa ciencia, oh rey, hará a los egipcios más sabios y de mejor memoria: se ha hallado el fármaco de la memoria y la sabiduría”*. El rey, en cambio, tiene una opinión contraria; la escritura no proporcionará la certeza y la seguridad que requiere la ciencia, sino sólo olvido, apariencia de sabiduría y engaño.

*¡Oh artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de*

*quienes las aprenden, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde afuera, a través de caracteres ajenos, no desde adentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprender, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad.*

Este pasaje ha sido calificado como la perversa y maquinadora leyenda contra la escritura y representa una clara defensa de la cultura oral o “fonocentrista”, como será calificada por Derrida. Defensa de la oralidad que será prolongada por autores tan diversos como Rousseau, Hegel y Heidegger. La escritura se nos presenta en su condena-elogio como una herramienta de doble valor: es un fármaco eficaz contra los olvidos de la memoria, pero subvierte la relación directa del habla con el pensamiento. En la misma línea, Hegel y Heidegger también *“denuncian los peligros del formalismo matemático”* (Poca, A. 1991, p. 25).

Platón presenta la escritura, en su argumentación, como un “afuera” contrapuesto a un “adentro”, ocupado por la autenticidad de la palabra hablada, la palabra propia, la del aprendiz o la del maestro que enseña oralmente, que pareciera ser la única forma de enseñanza defendida por Platón. Así, “escuchar-hablar” representan la condición más elevada del lenguaje, pues presentan de manera directa al pensamiento el verdadero significado de las cosas. Sobre esa base se adquiere la auténtica sabiduría, la sustancia de la misma. Y sobre ella se deben ejercitar la mente y la memoria. Sólo las cosas, así recordadas y poseídas, hacen sabios a los seres humanos, no las recordadas por estar impresas en los caracteres externos de la escritura.

La escritura, en cambio, no es sino un instrumento imperfecto, una técnica peligrosa para recordar las cosas en un determinado momento por medio de las inscripciones exteriores, ajenas al espíritu, al aliento de la palabra pronunciada. La memoria, además, se distensiona, pues siempre se podrá, cuando fuese necesario, consultar lo escrito, y así se debilita. El aprendiz se desprende o no logra apropiarse los conceptos que sólo se adquieren por reflexión personal, desde adentro, aunque mantenga la apariencia o la ilusión de saber.

Esta contraposición entre oralidad y escritura caracteriza de manera clara la diferencia que hay entre los dos tipos de cultura. En la cultura oral todo está en la memoria y sólo

se puede decir que uno sabe algo si efectivamente lo recuerda; el resto de conocimientos no existen, se pierden, se los devora el tiempo, caen en el olvido. La masa de conocimientos de un individuo o de una comunidad no puede exceder la capacidad de memoria de los individuos, y el ingreso de nuevas nociones exigirá el reemplazo de nociones que han perdido actualidad o que ya no son útiles. Cabe anotar que la defensa que hace Platón de la cultura oral, en pleno auge de la civilización escrita, y el rol que le atribuye a la memoria, están en perfecta consonancia con su concepción del conocimiento como “reminiscencia del mundo de las ideas”, muy alejada de la actual concepción del conocimiento como construcción social y apropiación o reconstrucción personal.

En la cultura escrita, en cambio, la memoria pierde relevancia, todo conocimiento que no sea de uso cotidiano o inmediato, se almacena en algún documento, sin que haya límite para la acumulación de los mismos. En una cultura letrada, la acumulación de documentos es un bien precioso y, además, el saber escrito es el saber por excelencia. Si en la cultura oral la figura de los ancianos es central por su papel de sabios, depositarios y transmisores de la cultura, en la sociedad letrada este rol lo cumplen las bibliotecas, como tan gráficamente lo expresara la trama de la famosa novela de Umberto Eco *En nombre de la rosa*. Pero al crecer el saber confiado a la escritura, disminuye la posibilidad de conocer uno las cosas por sí mismo, -pareciera así tener razón Platón en su argumentación contra la escritura-, sin recurrir a los documentos. Además, cuando necesitamos un dato, podemos encontrarlo con una rápida consulta en tal libro y en tal página. Hoy, el desarrollo de la informática y el internet han acelerado al máximo y ampliado de manera exponencial tal posibilidad.

Ferdinand de Saussure, el padre de la lingüística moderna, reafirma la tesis difundida por Platón. En el capítulo sexto de la introducción del *Curso de lingüística*, señala que el objeto de la lingüística es “*el producto social depositado en el cerebro de cada uno, o sea, la lengua*”. Indica, además, la conveniencia de que el lingüista conozca el mayor número de las mismas para extraer de su “*observación y comparación lo que en ellas haya de universal*”. Y la mayor parte de las lenguas sólo las conocemos por la escritura. Incluso para nuestra lengua materna los documentos intervienen a cada momento de modo que

... aunque la escritura sea por sí misma extraña al sistema interno, no es posible hacer abstracción de un procedimiento utilizado sin cesar para representar la lengua; es necesario conocer su utilidad, sus defectos y sus peligros. (...)

Lengua y escritura son dos signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara. Esta ilusión ha existido en todos los tiempos, y de ella están teñidas las opiniones habituales que corren sobre la lengua (Saussure, 1994, pp. 51-52).

Saussure postula, pues, la utilidad del testimonio escrito para conocer las lenguas muertas, las que ya no existen, o los idiomas hablados a distancia de nosotros. El prestigio de la escritura se basa en la permanencia de la grafía a través del tiempo frente a la fugacidad del sonido. Los diccionarios, las gramáticas, la ortografía y las producciones literarias, le dan una importancia primordial, haciéndonos incluso olvidar que aprendemos a hablar antes de aprender a escribir, y que el enlace natural de la lengua, el único verdadero, es el del sonido.

Walter Ong (1982/1996), al estudiar la escritura y su tecnología, señala, sin embargo, que la escritura contribuye al desarrollo de procesos de conocimiento inaccesibles a la sola oralidad. Pero Ong se refiere a la oralidad primaria, la de personas que desconocen por completo la escritura, si bien continúa insistiendo que el lenguaje es un fenómeno fundamentalmente oral. Aunque el ser humano se comunique de múltiples maneras, sin embargo, en un sentido profundo, el lenguaje, como sonido articulado, es capital para la comunicación y el pensamiento; de hecho existen más de 3.000 lenguas de las que sólo unas pocas poseen literatura, por lo que se puede concluir que sólo la oralidad es condición básica del lenguaje. Más aún, en la misma escritura aún pervive la palabra hablada; la escritura no puede prescindir de la oralidad. Además, la oralidad, como muestra la historia, ha sido capaz de crear producciones culturales pujantes y hermosas como la *Ilíada* y la *Odisea*.

Esta línea de pensamiento destaca, además, la palabra articulada como poder y acción. Las palabras son sonidos, son acontecimientos, son hechos. Pero el sonido a su vez es dinámico y transitorio. Las culturas orales pueden ser calificadas como verbomotoras, pues en ellas los diferentes asuntos dependen del uso de la palabra y de la interacción

humana directa y no de estímulos no verbales o visuales, del mundo objetivo de las cosas. La comunicación oral tiene así la capacidad de unir a las personas. La voz proviene de la interioridad humana y el oído tiene la capacidad de registrar esa interioridad, de unir, mientras que la vista divide. Por eso el leer y el escribir son actividades normalmente solitarias que hacen que la persona se aísle y se concentre en sí misma, mientras que la palabra oral, por su poder unificador y revelante, es fundamental en los ritos de las diferentes religiones, confirmándose, desde esta perspectiva, según los defensores de la misma, la primacía de la oralidad. La palabra oral es movimiento, sonido, suceso en el tiempo, pero de vida efímera.

### **Psicodinámicas del pensamiento alfabetizado**

La palabra escrita, por el contrario, es quietud, permanencia, reducción del sonido a la grafía. Ese es precisamente el cambio fundamental que opera la escritura, según la segunda línea de pensamiento que sostiene la superioridad de lo escrito sobre lo oral. Goodoy, Chafe y otros autores aportan datos y análisis lingüísticos y culturales en apoyo de la misma (Mugrabi, 1993). La escritura representa el sonido como una cosa, una palabra escrita es una cosa, no un suceso. Y como acontece con la *res extensa* de la materia de Descartes, es posible dividir la palabra escrita en elementos pequeños, analizarla en todos sus componentes, relacionar unos con otros, una palabra con las otras palabras del texto, con sus referentes, con las palabras de otros textos. La escritura posibilita por su materialidad espacial y visual todos los juegos del lenguaje, porque el más fugaz del sonido se ha transformado en el mundo silencioso y casi permanente del espacio. Lo escrito, escrito está. Lo escrito permanece, mientras que las palabras se las lleva el viento. La escritura, además, en cuanto práctica, proporciona distancia y objetividad a la conciencia, reestructurándola. La separación entre el conocedor y lo conocido por medio de la escritura, posibilita el conocimiento crítico tanto del mundo exterior como de la interioridad del mismo sujeto que conoce.

La escritura, como tecnología, hace posible el surgimiento del sujeto en nuestra cultura y por eso

el concepto de sujeto no puede ser el mismo en Occidente que, por ejemplo en la cultura china. En Occidente, el cristianismo, después de la filosofía griega del *logos*, que encarna la unidad invisible, ha venido a recubrir un sistema de escritura fundado

sobre el alfabeto. En la cultura china, el sujeto se refiere al principio taoísta que se funda en la coexistencia de dos principios (el ying y el yang) (Poca, 1991, p. 28).

Sería, pues, en esta perspectiva, el uso de diferentes sistemas de escritura, lo que lleva a la constitución de diferentes concepciones de sujeto. Saussure diferencia dos sistemas de escritura. El primero es el ideográfico, en el cual la palabra está representada por un signo único y ajeno a los sonidos de que se compone, como es el sistema de escritura china. El otro sistema es el llamado comúnmente fonético, que aspira a reproducir la serie de sonidos que se suceden en la palabra, y se basa en los elementos irreductibles del habla, las sílabas o las letras. Mientras que en el sistema ideográfico el signo único se refiere al conjunto de la palabra e indirectamente a la idea que se expresa, el alfabético, en cambio, utiliza las unidades mínimas o grafemas, con lo cual la tecnología occidental de la escritura alfabética posibilitó el desarrollo de procesos intelectuales que desembocaron en la constitución del concepto de sujeto como ser autónomo, libre e independiente. Frente al principio de coexistencia oriental, en Occidente triunfa el principio de exclusión, oposición y autonomía del sujeto.

### **El paso de la oralidad a la escritura en los procesos de alfabetización**

Pero la contraposición señalaba anteriormente se da al interior de la misma tradición cultural occidental entre sujetos alfabetizados y no alfabetizados. Tal vez sea Alexander Luria con su investigación sobre analfabetas adultos y sobre personas con ciertos conocimientos de escritura, quien haya clarificado con mayor precisión la oposición entre las distintas clases de procesos intelectuales basados en principios orales y los basados en principios escriturales. Walter Ong califica a los primeros de “*situacionales*” y a los segundos de “*abstractos*”. Claro que como él mismo reconoce, según lo planteado por Vygotsky, el término que empleamos para nombrar un objeto, es abstracto en sí mismo. Pero aunque todo pensamiento conceptual sea abstracto, sin embargo, algunos de los usos de los conceptos son más abstractos que otros.

Luria presenta en seis capítulos de su libro *Desarrollo cognitivo* (1976/1994) los resultados de la investigación sobre la influencia que tiene la adquisición de la escritura en diferentes procesos mentales asociados con la actividad cognitiva. Sobre la percepción, que incorpora procesos más complejos que la experiencia gráfica y que combina lo percibido con elementos de un sistema de categorías abstractas, lingüísticas.

Sobre el modelo general de reflexionar acerca de la realidad que incorpora cada vez niveles más elevados de abstracción y generalización. Con la escritura los procesos de raciocinio trascienden los límites de la experiencia práctica inmediata al basarse las inferencias en procesos discursivos, verbales y lógicos. Estas transformaciones producen cambios en la estructura básica de los procesos cognitivos; la esfera de la experiencia personal inmediata se abre a la esfera abstracta de la experiencia humana en general, tal como está concentrada en el lenguaje y en las operaciones del pensamiento discursivo. Cobra forma también la esfera de la imaginación creadora, la que a su vez amplía enormemente el mundo subjetivo del ser humano. Y finalmente, ocurren cambios en la autoconciencia de la propia personalidad y se desarrollan nuevas capacidades de análisis objetivo y categórico sobre las propias motivaciones, acciones y características personales. El acceso, pues, al mundo escritural permite reorganizar las capacidades superiores de la persona, incluida la reorganización de su conciencia y su personalidad.

Luria recogió el material de su investigación entre 1931 y 1932 durante la reestructuración radical de la Unión Soviética con la eliminación del analfabetismo, la transición a una economía colectivista y la organización de la vida de los pueblos según los principios socialistas. Sin embargo, el libro sólo pudo publicarlo en 1976, cuando se inició la apertura en la Unión Soviética. El profesor Antonio Faundez nos presenta algunas reflexiones sobre la lectura como proceso de conocimiento, ubicadas en un marco histórico concreto, más cercano a nosotros en el tiempo y en el espacio: el programa de alfabetización de adultos en los asentamientos del *Movimiento de los Sin Tierra* en el norte del Estado de Espírito Santo y con *Indígenas Tupinikim* de la misma región, en Brasil. El profesor Faundez plantea la pregunta de si la cultura oral tiene modalidades diferentes a la cultura escrita para aprehender la realidad, defendiendo la tesis de que *“los sectores populares analfabetas conocen la realidad representándola para sí”*, en vez de hacerlo a través de conceptos. Ello no implica un juicio de valor negativo frente a estas culturas sino que busca *“...comprender para discernir, el tránsito complejo de una cultura oral a una cultura escrita, y especialmente el lugar del proceso de la lectura en su tránsito”*.

Vamos a permitirnos transcribir una extensa cita del profesor Faundez que ilustra con claridad y precisión el complejo entramado que se produce en el tránsito de la cultura oral a la escrita en los procesos de alfabetización, especialmente con personas adultas de los sectores populares. En su texto, Faundez, como lo hiciera Luria, incorpora tesis

desarrolladas por Vygotsky en *Pensamiento y lenguaje (1934/1993)* y actualiza los planteamientos epistemológicos de Karel Kosik en su libro *Dialéctica de lo concreto (1967)*.

...Utilizando representaciones, los sectores populares tienen una aprehensión fenoménica de la realidad, y no racional o científica, pues esta última exige conceptos en vez de representaciones. Es verdad, sin embargo, que el hecho de que los sectores populares utilicen representaciones para aprehender la realidad no significa necesariamente que esta aprehensión no tenga conceptos. Nosotros afirmamos anteriormente que en esta aprehensión existen operaciones racionales, consiguientemente existen conceptos. Lo que nosotros postulamos aquí es que esos conceptos no están insertos en un sistema conceptual. El lenguaje oral de los sectores populares no permite, o mejor, impide, dificulta, o limita el desarrollo de la sistematización conceptual. Ese desarrollo sólo sería posible a través del dominio de la escritura, única modalidad de producción del lenguaje que nos permite acceder al conocimiento científico. Y solamente la conceptualización posibilita una comprensión más amplia de la realidad. (...)

La introducción de la escritura en el universo de los sectores populares, independientemente de la forma de hacerlo (partiendo de la realidad o proponiendo un conocimiento alejado de su realidad), implica necesariamente una continuidad y una ruptura al mismo tiempo. La continuidad se produce a nivel de la lengua en sí misma, pues el alfabetizando se representa la escritura a partir de la lengua oral que maneja naturalmente. La escritura es la prolongación de la oralidad. Es verdad que esta relación no es siempre evidente y a veces la escritura aparece como un conocimiento nuevo completamente alejado de la vida cotidiana del alfabetizando. La ruptura entre la oralidad y la escritura es un proceso complejo que se produce cuando los sectores populares comprenden que la escritura tiene sus propias reglas y lógica, que exigen el dominio de informaciones y de instrumentos de análisis para comprender y criticar las estructuras lingüísticas, la claridad y la veracidad de las ideas contenidas en un texto escrito. Es claro que esta exigencia es más válida en lo que se refiere al texto de tipo argumentativo...

Nosotros afirmamos que en la comprensión y la operacionalización de la realidad los sectores populares desarrollan un cierto grado de racionalidad "*científica*". Esta racionalidad se encuentra anclada en otras formas de aprehensión de la realidad como la religiosidad, las explicaciones emocionales, las representaciones místicas, etc. La escritura debería permitir profundizar tal aprehensión racional "*científica*" de la realidad, sea por su exigencia de estructuración lingüística racional, sea por sus informaciones y formaciones científicas o por sus exigencias lógicas y críticas. Es la escritura entonces la que podría brindar la ocasión para pasar del estadio de representaciones a una fase de conceptualización. Paso sin duda difícil y jamás absoluto, pues se dará siempre la coexistencia de las dos formas de conocimiento (representación-conceptualización) donde predominará una u otra, en momentos históricos diferentes y a propósito de conocimientos diferentes. (Faundez, 1995/1999, pp. 34-35).

El proceso, pues, de aprendizaje de la lectura y la escritura debería permitir a las alfabetizandas y alfabetizados, adultos y jóvenes, tomar distancia frente a la forma oral de aprehender la realidad y superar los límites de la oralidad primaria. Las prácticas de lectura y escritura, realizadas de forma individual y/o colectiva en los procesos de

aprendizaje, permitirán operar la superación de los límites particulares de ambas modalidades de comunicación y acceder a una manera más racional y científica de comprender y operacionalizar el mundo natural y social, mediante la apropiación de informaciones y la lectura crítica de las mismas, pues como señala Vygotsky *“la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos”* (Vygotsky, 1993, p. 214). Faundez diferencia, además, diversos tipos de textos, -enumera el texto narrativo, el texto poético y el texto argumentativo-, que habría que diferenciar claramente y cuyas características específicas deberían ser tenidas en cuenta tanto a la hora de escribirlos como, inicialmente, a la hora de enseñarlos y aprender su lectura correspondiente.

En otro texto de la misma publicación, Edivanda Mugrabi sintetiza las capacidades que puede ayudar a desarrollar en el adulto el aprendizaje de la escritura, y entre ellas destaca la dimensión política que estimula la enseñanza-aprendizaje de la misma, pues,

...desde un punto de vista político, según nuestra opinión estrechamente relacionada con la apropiación del conocimiento, la escritura favorece el análisis crítico, pues facilita la reflexión sobre las informaciones y sobre el modo cómo ellas se encuentran organizadas en un discurso oral o escrito; ésta permite desarrollar formas silogísticas de raciocinio, aislando y comparando enunciados y conceptos, verificando sus inconsistencias o falsedades. Nuestra hipótesis es que el proceso de aprendizaje de la crítica, especialmente de los discursos argumentativos, puede facilitarse con la apropiación de la escritura. Apropiación que se realiza en un contexto social (*enseñanza formal*), donde el aprendiz puede contar con el aporte de nuevos contenidos y nuevos procedimientos para la resolución de problemas. Frente a la necesidad y al desafío de movilizar ciertas capacidades psicológicas e informaciones para criticar su propia producción escrita, así como la producción de terceros, el aprendiz interioriza procedimientos y herramientas nuevas. Y es, precisamente, esta apropiación-interiorización la que permitirá desarrollar ciertas competencias para plantear y resolver problemas. (Mugrabi, 1994/1999, p. 43).

Cabe señalar, sin embargo, que no cualquier tipo o modalidad de enseñanza-aprendizaje de la escritura desarrolla de manera inherente tales capacidades, sino sólo aquella que permita acceder a la escritura entendida como el *“plano abstracto más elevado del lenguaje”* (Vygostky, 1934/1993, p. 230). Y este salto cualitativo no es posible realizarlo en las llamados metodologías tradicionales de la alfabetización, - tanto para niños como para adultos-, en las que la escritura viene concebida simplemente como un código cuyo aprendizaje se realiza a través de ejercicios de codificación, de las relaciones fonéticas y gráficas, de memorización de sílabas, de composición y descomposición de sílabas y palabras, y otros similares. Tampoco ocurre en la llamada *escritura espontánea*, inspirada en la teoría constructivista de Piaget y difundida en América Latina por los escritos de Emilia Ferreiro (1984 y 1987) quien ha centrado sus investigaciones en la

psicogénesis de la escritura, en la adquisición del sistema alfabético por parte del niño. Pero escribir es mucho más que manipular el sistema alfabético. Y ello exigirá la puesta en pie de un nuevo enfoque pedagógico.

Este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje de la escritura recibe el nombre de *pedagogía del texto* o enfoque textual. El mismo incorpora los aportes, a nivel psicológico, del interaccionismo vygotskyano. Y a nivel lingüístico, los desarrollos teóricos de Bajtín, de la sociolingüística y de la lingüística del texto. La enseñanza-aprendizaje de la escritura implica, entonces, superar las propuestas de la pedagogía de la sílaba y la palabra, que se reducen al dominio del microuniverso lingüístico, para instaurarse en la pedagogía del texto y acceder al dominio del macrouniverso lingüístico y de los diversos tipos de texto (narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, instruccional y conversacional, según la tipología sustentada por Jean Michel Adam, 1992). Aprender a escribir un texto exige, pues, no sólo aprender y aplicar las reglas del sistema de la lengua, -las estudiadas en la gramática tradicional-, sino que exige también el aprendizaje de las reglas del funcionamiento textual: las reglas discursivas, semánticas y pragmáticas.

Las discursivas contemplan los planos textuales, los organizadores textuales, las condiciones de empleo de ciertas unidades lingüísticas que aseguran la coherencia nominal y verbal, la responsabilidad enunciativa, etc. Y estos elementos varían frecuentemente de un tipo de discurso a otro. No es lo mismo escribir una carta que una receta, contar una historia que presentar una explicación o argumentar a favor de una solución. Las reglas pragmáticas, en cambio, tienen en cuenta los diferentes parámetros de producción del texto al interior de una determinada situación de comunicación: el lugar social de la misma, la posición social del enunciador y del destinatario, y los propósitos o intencionalidades que se pretenden lograr a través de la interacción mediada por el texto.

Una tal complejidad de la escritura y el hecho de abogar por una acción pedagógica que contemple a la vez el dominio del macro y del microuniverso lingüísticos, no están reñidos desde luego con la necesidad de secuenciar los contenidos de forma que pueda darse la apropiación gradual de los mismos mediante la puesta en relación de diferentes niveles de actividades y necesidades de acción y comunicación de los educandos y educandas.

## La tecnología de la escritura

Conviene tener en cuenta, además, como recuerda Mugarabí en su tesis de doctorado (1997, pp. 53-66), que el concepto mismo de escritura ha cambiado a lo largo de la historia. Prácticamente hasta el siglo XII y XIII, escribir era transcribir; los escribas transcribían las cosas dichas o dictadas por los “dictadores”, verdaderos autores de los textos. Los textos se usaban sobre todo para la administración, la gestión y en los ámbitos religiosos (listas, registros, cuentas, leyes, cartas y textos religiosos). Siendo la comunicación cara a cara la situación privilegiada, el escrito funcionaba fundamentalmente como una ayuda para la comunicación oral. Sin embargo, a partir de los siglos XIV y XV, con la escolástica tardía y luego con la aparición de la imprenta, desaparece la separación neta entre dictador y escriba. Los textos comienzan a elaborarse a partir de notas y se unifican las funciones; el que produce el texto, lo escribe. En esta perspectiva, escribir es actuar lingüísticamente; escribir es producir, producir es escribir. Esta nueva situación exige desarrollar técnicas nuevas tales como los borradores, la revisión permanente y las correcciones; se instauran procesos de revisión continua, el trabajo de reescritura, y la puesta a punto de sistemas de abreviaturas que permiten la transcripción rápida de pensamientos. Aprender a escribir será, entonces, trabajar con signos, aprender a objetivar el lenguaje y el mundo, manteniendo una situación de exterioridad con relación a la situación de producción. El escritor se distancia de su producto, lo objetiva, se crea así el modo escritural.

Se podrían distinguir dos conjuntos o niveles de instrumentos para la construcción de la función escritural. Un primer nivel estaría conformado por el dominio del código, el sistema de escritura; en el caso del castellano, el sistema alfabético y el sistema ortográfico. El otro nivel de elementos estaría constituido básicamente por la diversidad de los géneros textuales, los mecanismos de su planificación, las unidades lingüísticas características de los mismos, y la enunciación, que a través de los moralizadores y las voces enunciativas, fija la posición del autor frente al contenido del texto y determina la responsabilidad enunciativa. Para escribir, entonces, hay que instaurarse dentro del mundo de las normatividades sociales y lingüísticas.

Entendida de esta manera la escritura, el acceso y el uso de la misma, implicaría cambios mentales y sociales, pues sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su

potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas. La oralidad estaría así destinada a producir la escritura. La apropiación de la misma por el ser humano ha permitido el desarrollo no sólo de la ciencia sino también de la historia, la filosofía, la interpretación explicativa de la literatura y de todo arte; así mismo, la escritura ha servido para esclarecer la lengua, incluyendo el habla oral. Los grafolectos, además, nos pueden poner en contacto con la experiencia de millones de intelectos que los han utilizado, compartiendo su conciencia. Desde esta perspectiva, resulta curioso, por no decir contradictorio, que el mismo Platón presentara por escrito sus objeciones contra la escritura, no precisamente de forma oral. Ocurre, en tal caso, exactamente lo mismo que con el dicho *“una imagen vale más que mil palabras”*, a cuyo respecto comenta W. Ong:

Pero si esta declaración es cierta, ¿Por qué tiene que ser un dicho? Porque una imagen equivale a mil palabras sólo en circunstancias especiales, y éstas comúnmente incluyen un contexto de palabras dentro del cual se sitúa aquélla (Ong, 1982/1994, p. 16)

### **La dimensión de la textualidad y su importancia**

El breve recorrido realizado por las dinámicas de la oralidad y la escritura nos muestra la importancia atribuida a una y otra en el desarrollo y reestructuración de la conciencia humana y las diferentes tesis sostenidas frente a la relación entre las mismas. Pero, ¿reestructurará más la conciencia la escritura que la oralidad simplemente por el hecho de ser una tecnología y estar ligada a la vista y no al oído? No necesariamente. Y mientras respondo la pregunta me viene a la mente la imagen familiar del antiguo director nacional de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana de Bogotá que es invidente, pero que en su oralidad secundaria da cuenta de un elevadísimo nivel de reorganización de su conciencia y de desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El caso más extremo podría ser el de Agnes Heller, sordomuda de nacimiento, que a los siete años aprendió con su niñera, mientras jugaba con el agua, que las cosas tenían nombre; y mostró luego, en sus producciones literarias, un gran desarrollo de su conciencia.

Es cierto que entre la oralidad y la escritura existen algunas diferencias, determinadas principalmente por la situación de producción y el contexto sociomaterial de la misma. La oralidad puede utilizar los referentes situacionales concretos. El cara a cara del

locutor e interlocutor, el espacio físico común, los objetos, la entonación de voz, son recursos comunes en el lenguaje oral, pudiendo estar acompañados, además, del lenguaje no verbal. El escrito, en cambio, no dispone de esos recursos situacionales, y tiene que autosustentarse utilizando sólo los recursos verbales. Sin embargo, tanto la oralidad como la escritura hacen parte de un mismo sistema de comunicación, si bien con algunas diferencias a nivel de la utilización de ciertas estructuras y unidades lingüísticas. Pero todo discurso verbal puede presentarse bajo la forma oral o la escrita, sin que haya estructuras típicas fundamentalmente diferentes para lo oral o lo escrito.

A ambas formas en cambio, es común la dimensión de textualidad. Dimensión que puede tener diferentes grados, -Bajtín (1979/1995) hablará de géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios-, pero no porque se realicen de forma oral o escrita, sino por la relación que el productor mantenga con su producto, de cercanía o proximidad en el primer caso, o de distanciamiento y abstracción en el segundo, lo que le permitirá lograr respectivamente un menor o mayor nivel de reestructuración, que, sin embargo, no estará ligado necesariamente al sonido o a la grafía, al menos en el caso de la oralidad secundaria. O si no ¿qué decir, por ejemplo, de una conferencia (texto oral) en la que un científico expone en un congreso las conclusiones de su investigación? ¿No le exigirá acaso un mayor nivel de abstracción y de reorganización de su pensamiento que una sencilla carta a un amigo (texto escrito) en la que le cuenta sucintamente cómo le fue en su viaje al congreso?

Como muestra el ejemplo anterior, los textos orales y los escritos a menudo se interrelacionan y se producen situaciones de comunicación mixtas. A veces se escriben textos que luego serán escuchados, como conferencias o discursos, y a veces se realizan intervenciones orales que luego serán leídas, como entrevistas grabadas, transcritas y publicadas. Daniel Cassany enumera cuatro diferentes posibilidades de ejecución de un texto escrito: escrito para ser dicho como si no fuera un texto escrito, es el caso de los guiones de películas, telenovelas y obras de teatro; escrito para ser dicho, como el caso de los discursos de los políticos cuando no improvisan; escrito no necesariamente para ser dicho como puede ser el dictado de una carta y, finalmente, dicho para ser leído, como las entrevistas y los discursos que se publican en periódicos y revistas (Cassany, 1996, pp. 44-48).

Volviendo al tema de la textualidad, Paul Ricoeur ha propuesto en los tres tomos de la serie *Tiempo y narración (1984)* una interpretación de la función de estructuración propia de los discursos secundarios, limitada a los géneros narrativos. Apoyándose en la filosofía de San Agustín con sus reflexiones frente a las aporías del tiempo, y en la concepción aristotélica de *mímesis*, Ricoeur sostiene que la elaboración de estructuras narrativas puede interpretarse como un esfuerzo por encontrar sentido al aparente caos de la vida humana al proponer una *re-figuración* o una esquematización de la misma. La narración presenta un mundo ficticio en el cual los agentes, motivos, intenciones y circunstancias son puestos en escena de manera tal que forman una estructura que concuerda. Así, los acontecimientos de la vida individual, poco inteligibles, se organizan en una estructura configuracional con sentido o historia, y es en relación a la misma como cobran sentido los acontecimientos y la sucesión temporal de la propia vida. A través de la interpretación de los discursos narrativos, el funcionamiento psíquico humano se ensancha, se enriquece y se reestructura de manera permanente.

Jean Paul Bronckart plantea que esta tesis de la reestructuración permanente del pensamiento práctico por medio de los géneros narrativos, puede ser generalizada sin dificultad al conjunto de los géneros secundarios. Pero los mismos no se limitarían a los textos escritos, como planteaba Bajtín, pues las grandes obras de la Antigüedad, sus mitos, son elaboraciones originalmente orales, que sólo luego han sido transcritas, y la elaboración directamente escrita de los discursos no data sino del Renacimiento. Y no sería concebible que la acción reestructurante del discurso se iniciara en una época tan tardía en el desarrollo de la humanidad. Por eso, concluye Bronckart, que es la organización textual misma, la textualidad, sea producida en la modalidad oral o en la modalidad escrita, la que está dotada de la función de reestructuración (Bronckart, 1996, pp. 63-66). Esta posición, según nuestro autor, encuentra su fundamentación epistemológica en una tradición filosófica minoritaria que se remonta a la *Poética* de Aristóteles, se desarrolla en la *Ética* de Spinoza y toma cuerpo definitivo por medio del hegelianismo y del marxismo

a través de la tesis de la transformación del medio humano en *mundos sociales representados*, bajo el efecto de actividades instrumentadas y lingüísticas, y a través de la tesis según la cual la conciencia resulta de la reabsorción, en el funcionamiento psíquico, de las propiedades de tales mundos (Bronckart, op. cit., p. 68).

Vygostky lo ha expresado, a nivel psicológico, con toda precisión, al señalar que la conciencia es en primer lugar conciencia de los otros antes de ser conciencia de sí y que el conocimiento de sí no es sino un caso particular del conocimiento de los otros:

Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros (Vygostky, 1925/1991, p. 57).

Esta posición epistemológica encuentra eco en nuestros días en dos grandes obras de Paul Ricoeur, *Del texto a la acción*, 1986/2002, y en *Sí mismo como otro* (1990/1996), así como en ciertos aspectos de las tesis de Habermas en su *Teoría de la acción comunicativa* (1981/1999).

### **A manera de conclusión**

De este recorrido por la palabra viva pero fugaz y la letra muerta pero permanente, cabría señalar, a manera de síntesis, que una y otra son modalidades lingüísticas de interacción social, que un proceso educativo debería asumir intencionalmente para potenciar en ellas la dimensión de textualidad y desarrollar las competencias comunicativas que ponen en juego, pues el ser humano a veces se comunica oralmente, pero a veces necesita plasmar su pensamiento por escrito. Y las situaciones culturales de nuestra sociedad nos exigen desplegar, en diferentes oportunidades, competencias comunicativas tanto orales como escritas. A veces el *Te doy mi palabra* es suficiente, pero, a veces, es necesario dejar constancia de la propia posición *Firmado de mi puño y letra*.

### **Bibliografía:**

- Adam, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes* [Los textos: tipos y prototipos]. Paris, Nathan, 1992.
- Bajtín, Mijail (1979). *El problema de los géneros discursivos*, en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1995.
- Bronckart, Jean Paul. *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionisme socio-discursif* [Actividad del lenguaje, textos y discursos, por un interaccionismo sociodiscursivo]. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996.
- Cardona, Giorgio R. (1981). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1996.

- Faundez, Antonio. (1995). *La lectura como proceso de conocimiento*, en Alfabetización: Lengua, Cuadernos Pedagógicos. Medellín. IDEA-CLEBA, 1999.
- Ferreiro, Emilia y Gómez, Margarita. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 3 ed. México: Siglo XXI, 1984.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas e escritura en el desarrollo del niño*. 8 ed. México: Siglo XXI, 1987.
- Habermas, Jürgen. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1999.
- Kosik, Karel. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1967.
- Luria, Alexander R. (1976). *Desarrollo cognitivo*. São Paulo: Ícone editora, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Conciencia y lenguaje*. Madrid : Visor, 1995.
- Mugrabi, Edivanda. *L'oral et l'écrit: une éternelle question*. Genève: Université de Genève [Oralidad y escritura: una cuestión permanente. Ginebra: Universidad de Ginebra] (mimeo), 1993.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Los porqués y los cómo de la alfabetización de adultos a partir de los textos: los adultos y la escritura*, en Alfabetización: Lengua, Cuadernos Pedagógicos. Medellín: IDEA-CLEBA, 1999.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Les capacités langagiers des analphabètes bresiliens* [Las capacidades lingüísticas de los analfabetas brasileños], Disertación doctoral no publicada, N° 239, Universidad de Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la educación, 1997.
- Ong, Walter J. (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Poca, Anna. *La escritura: teoría y técnica de la transmisión*. Barcelona: Montesinos, 1991.
- Ricoeur, Paul. (1986). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI, 1996.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1997.
- Saussure, Ferdinand (de). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada, 1994.
- Vygotsky, Lev. (1925). *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*, en Obras escogidas T. I. Madrid: Visor, 1991.
- \_\_\_\_\_. (1934). *Pensamiento y lenguaje*, en Obras escogidas T. II. Madrid: Visor, 1993.

Medellín, septiembre de 2003