

En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIII, No. 1, pp. 87-95

Judith Kalman L.

En años recientes se han dado discusiones académicas entre antropólogos, sociolingüistas, psicólogos, pedagogos y educadores sobre los alcances sociales e implicaciones cognitivas de la adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Al tratar de comprenderlos, se han alejado cada vez más de las explicaciones simplistas que restringen, a la lengua escrita, a la transcripción de lo oral (Bloomfield, 1946). En su lugar ha surgido un campo de estudio interdisciplinario que abarca temas muy diversos como son el proceso de la adquisición de la lengua escrita, los efectos del uso de la escritura en la cognición humana, la producción y comprensión de textos largos y complejos, el uso y función social de escritos en la comunicación humana, la relación entre lo oral y lo escrito, el valor social de la escritura, el papel de la alfabetización en los procesos de liberación, entre otros.

En la lengua inglesa, esta discusión queda resumida bajo el rubro de *literacy*, que es una palabra útil y sonora usada para plantear cuestiones teóricas y prácticas complejas vinculadas al desarrollo histórico, psicológico y social de la lengua escrita. En español no tenemos una palabra así, la que más se acerca es *alfabetización*, pero su significado predominante implica el proceso de aprender a leer y escribir, esto es, el aprendizaje de una habilidad mecánica que sugiere el conocimiento de las letras y sonidos, la buena ortografía y el cuidar los usos convencionales de la expresión gráfica. No tenemos una palabra que designe, por ejemplo, la lectura de textos complejos, la elaboración escrita de la reflexión crítica o el impacto de éstos sobre el habla. Y esto es, sin embargo, lo que esperamos de una

persona alfabetizada: que lea, que escriba y que hable de una cierta manera, y que estas habilidades le sirvan para actuar en el mundo.

Los franceses se enfrentan al mismo problema y, para resolverlo, utilizan dos palabras en lugar de una sola: *alphabetisme* para hablar estrictamente de lo mecánico y *lettré* para textos y habilidades más complejos. Por tanto, *alfabetización* como *alphabetisme* reducen a la escritura, al uso y aprendizaje de la lengua escrita a un fenómeno individual, ocultando así tanto su complejidad conceptual como sus dimensiones sociales. De esta manera, lo que promueve es una visión restringida de un fenómeno sumamente complejo que limita nuestras posibilidades de comprender, por ejemplo, por qué algunos aprenden a leer y escribir y por qué otros no. Si nuestra idea de la alfabetización descansa en una noción individual del fenómeno, entonces nuestras preguntas e investigaciones lo harán también. Necesitamos una palabra que dé nombre a una visión más completa de lo que es la lengua escrita y que nos permita apreciar tanto la complejidad de ser usuario de ella, como las implicaciones de no serlo en una sociedad profundamente dependiente de la escritura como medio de comunicación.

Porque pienso que necesitamos una palabra nueva, o cuando menos porque necesitamos entender la que tenemos de otra manera, comentaré a continuación algunos de los distintos matices que se le tendrían que dar al término *alfabetización* al emplearlo como característica social e individual.

I. LA LENGUA ESCRITA COMO PRÁCTICA SOCIAL

Para los fines de este trabajo, voy a comenzar con una discusión sobre la alfabetización que intenta abarcar tanto su aspecto social como su aspecto individual, esto es, una noción amplia que incluye el dominio mecánico de la escritura, el conocimiento de sus convenciones de uso y el lugar que ocupa en la comunicación humana. La escritura en sí es una tecnología de lenguaje, que utiliza una técnica para su representación gráfica, cuyo uso y significado están socialmente constituidos. La técnica por sí sola no determina ni el valor social de la lengua escrita ni sus costumbres de uso. A través de la historia, sin embargo, la escritura ha estado a disposición de distintos grupos sociales, quienes la han utilizado para sus propios fines. Esto ha conllevado la transformación del lenguaje y sus costumbres de uso. Es decir, la difusión y el empleo de la escritura introdujeron cambios importantes en el uso y la función del lenguaje oral y escrito, creando así prácticas de lenguajes particulares. El uso de la lengua escrita es una práctica social y el ser usuario de ella implica el dominio del aspecto técnico de la escritura, de las convenciones que rigen su uso y conocimiento de su significado social. En este sentido, el proceso de la alfabetización es largo y complejo, y va mucho más allá de las letras: implica aprender a participar en la práctica.

Algunos autores (Goody y Watt, 1978; Havelock, 1963, Ong, 1980; Olson, 1988) consideran que el surgimiento y la difusión de la lengua escrita transformaron nuestras prácticas comunicativas de tal manera que utilizan la presencia o ausencia de la escritura como parámetro para comparar sociedades enteras. Esta comparación parte de la premisa de que existe una dicotomía entre las sociedades ágrafas —las culturas sin escritura— y las alfabetizadas —las que hacen uso de ella. Esta división binaria subyace a muchas de las discusiones sobre sociedades modernas y primitivas, donde algunos pensadores atribuyen el surgimiento de la ciencia, de la lógica, y del pensamiento abstracto a la invención y difusión de la escritura. Otros (Pattison, 1982; Street, 1984; Graff, 1992), sin embargo, señalan que la escritura por sí sola no es un agente de cambio social como algunos piensan, ya que son seres humanos los que la usan en situaciones históricas y económicas concretas con propósitos específicos: no es la escritura la que construye a la burocracia romana, sino la existencia de la estructura imperial donde se difundió y se transformó el uso de la escritura (Pattison, 1982).

El contraste entre lo oral y lo escrito ha dado lugar a la especulación sobre los efectos de la alfabetización en terrenos tan diversos como son el pensamiento y la cognición humana y sus consecuencias para el desarrollo económico. Pero ahondar en esta discusión queda fuera de los alcances de este trabajo. Cabe señalar, sin embargo, que la comparación entre culturas ágrafas y alfabetizadas se centra en las formas de almacenar y transmitir el conocimiento. En las llamadas culturas orales, la información socialmente valorada se guarda en la forma de proverbios, dichos y textos orales cuidadosamente estructurados, con la finalidad de conservar y transmitir su historia, sus creencias y sus conocimientos. Esta misma función se cumple con material impreso —y ahora electrónico— en las culturas alfabetizadas. Mientras la tradición oral depende de una serie de características textuales (entre otras la repetición de estructuras, rimas y lenguaje formulaico) y en el uso de información paralingüística, el recurso principal de la lengua escrita está en la producción del texto gráfico (y, por lo tanto, preservable), formulado de acuerdo con las convenciones discursivas.

Historiadores de la escritura (Gelb, 1952; Diringer, 1968) atribuyen al texto escrito un significado literal y argumentan que la invención del alfabeto dio lugar a la codificación exacta de significados precisos, los que se recuperan con la decodificación. De esta conceptualización del texto escrito viene en gran parte nuestro entusiasmo por las letras y los sonidos, los signos de puntuación, el uso correcto de las mayúsculas, la lectura en voz alta, etc. No obstante, esta visión de texto literal olvida e ignora que la comprensión requiere el conocimiento del lenguaje —un conocimiento que rebasa los límites de la estructura lingüística e implica por definición un conocimiento social. Esta tendencia de ver en el texto un significado literal da como resultado una reificación del lenguaje que lo abstrae de la expe-

riencia humana —una experiencia que se caracteriza por los actores sociales, sus intenciones e historia— y lo convierte en un objeto con existencia propia e independiente de la intención comunicativa que lo produce.

La ubicación de la escritura en el seno de la actividad humana ha llevado a una reconsideración teórica de su naturaleza. En un esfuerzo por recuperar su aspecto comunicativo pero sin perder de vista su lado tecnológico Scribner y Cole (1981), Hath (1981), Street (1984), Reder (1988) y Stuckley (1990), entre otros, caracterizaron al uso de la lengua escrita como una práctica social que varía según el contexto social en que se utiliza y según sus costumbres comunicativas. Esto significa que la alfabetización, en lugar de ser un concepto singular, es un concepto múltiple: el uso de la lengua escrita varía según las costumbres y los propósitos comunicativos de los que la utilizan y por lo mismo implica un conocimiento profundo de los requisitos sociales que la moldean en situaciones concretas.

La idea de la alfabetización como un fenómeno múltiple es relativamente reciente y hay apenas algunos frutos de esta línea de investigación. Los trabajos producidos bajo este rubro son muy diferentes entre sí, en términos de profundidad y extensión, pero con una característica común importante: dan cuenta de una manera detallada del uso de la lengua escrita en una comunidad específica y de cómo es que se construyen los usos que los distintos grupos le dan. El trabajo de campo se ha realizado en lugares tan distintos como África de Norte (Scribner y Cole, 1981), el sur de los Estados Unidos (Heath, 1981), Irán (Street, 1984) y un centro urbano canadiense (Nielsen, 1989). Las comunidades estudiadas son tan dispares entre sí como son los musulmanes y los hmong, los negros norteamericanos y la clase media canadiense. Los fines comunicativos de la lengua escrita también varían: la elaboración colectiva de un oficio, el surgimiento de prácticas relacionadas con la expansión económica, el diario personal, la comprensión de instrucciones para armar un juguete y la lectura de himnos en la iglesia, entre otros. En cada uno de los ejemplos anteriores, se describe a la lengua escrita en relación con las distintas formas de participación social que su uso exige.

Reder (1988), por ejemplo, describe una reunión pública en una comunidad de trabajadores mexicanos migrantes donde se elabora colectivamente una queja dirigida al gobierno municipal por la falta de servicios. Retrata una asamblea en la comunidad donde los asistentes participan en la escritura a través de la discusión oral. Mientras uno dirige la reunión, otro explica cuáles son las instancias a las que se deben dirigir; otros dan ejemplos de los problemas a tratar. Mientras tanto, algún vecino toma apuntes y lee las ideas a la asamblea nuevamente para su consideración; los demás escuchan y sugieren cambios y mejoras a los apuntes. Finalmente se llega a una propuesta de redacción entre todos y se aprueba. En

esta situación, se comparten la tareas de identificar a los destinatarios, de componer la carta y de anticipar las posibles respuestas de los lectores entre todos los presentes. Todos participan en la actividad de elaborar la queja, independientemente de quién es el encargado específico de mover el lápiz. Sin la capacidad de reconocer esta situación como un evento de la lengua escrita y el conocimiento necesario para actuar en ella, los asistentes no podrían participar. Cada una de dichas tareas requiere de conocimiento sobre la lengua escrita, su uso en el mundo y sus convenciones de expresión.

Así, lejos de ser una simple técnica de transcripción que aprendemos a dominar, el uso de la lengua escrita implica un conocimiento profundo de los requisitos sociales que la moldean en situaciones concretas. No es lo mismo llenar una forma que redactar un documento, que contestar una carta o que cumplir con una tarea escolar: cada uno de estos usos implica saber para qué es, para quién, y cuáles son los requisitos formales. Todas estas prácticas tienen en común el hecho de que están socialmente constituidas y que se aprenden interactuando con otras personas que las saben hacer. Es decir, la lengua escrita se vive en el espacio interactivo: la lectura y la escritura se realizan en un mundo de habla. Y es a través de esta experiencia como construimos nuestro conocimiento acerca de ella. El lenguaje interno —el pensamiento y el conocimiento— proviene de nuestra experiencia en el mundo social (Vygotsky, 1978). Aun en el caso extremo de la lectura de una novela, la forma de entenderla —de responder a ella— proviene de nuestras experiencias previas con otros lectores de novelas, con el lenguaje, y con la gente en el mundo (Bahktin, 1981).

II. LA ALFABETIZACIÓN: APRENDER A PARTICIPAR

Un tema central en la discusión educativa sobre la alfabetización es la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. La mayoría de nuestras consideraciones metodológicas se centran en la adquisición de las letras y de los sonidos, en la decodificación del texto y en las convenciones gráficas. Esta visión adopta su lógica de una versión restringida de la alfabetización, donde leer y escribir equivalen a la decodificación de un texto escrito y a la codificación de otro. Sin embargo, al concebir el uso de la lengua escrita como una práctica social, el aprender a leer y escribir implica, además de la apropiación del sistema de escritura, el aprender a participar en una variedad de actividades o eventos gobernados por reglas sociales que regulan su uso en situaciones concretas; implica también aprender las formas convencionales para *hablar* acerca de lo escrito. Al participar y colaborar con otros lectores y escritores no sólo se aprende acerca del objeto escrito, sino de las relaciones sociales que el uso de la escritura establece. Cada vez que un niño acompaña a su mamá a reclamar

un cobro equivocado o la suspensión de algún servicio, se entera de la fuerza de la escritura para hacer cosas en el mundo, y de su poder para mediar relaciones sociales. Cuando un joven estudiante hace el registro de las prácticas en el laboratorio, está aprendiendo a usar el lenguaje escrito como lo hacen los científicos. En este sentido, el alfabetizarse implica la entrada a una comunidad discursiva, donde el conocimiento detallado de la escritura y sus costumbres de uso son indispensables. Pero lo social de la escritura se detecta más allá de la variedad de sus formas porque el lenguaje escrito, al igual que el oral, se usa en el contexto de la comunicación humana. Los textos, orales y escritos, se ubican en un mundo intertextual: cobran su significado en la medida que se relacionan entre sí. Esto quiere decir que el sentido que elaboramos a partir de lo escrito proviene tanto de lo que está impreso en la página como de lo que hemos *leído, escrito, dicho o escuchado* en otras ocasiones: construimos el significado a partir de otras experiencias con el lenguaje en el mundo que es, por definición, dialógico. Se escribe una carta en espera de una respuesta, se publica un artículo para entrar a un debate o para aportar sobre un tema, y la lectura que se hace de una carta o artículo incluye una formulación de una posible contestación.

La visión del aprendizaje de la lengua escrita que lo reduce a sus aspectos mecánicos ignora un hecho básico y fundamental: este aprendizaje ocurre en un contexto social y a través de la interacción con otros. El niño sentado en una fila tomando dictado, el adulto en una clase de la primaria intensiva, los estudiantes en la clase de gramática, están por definición en situaciones sociales. En cada una de ellas no sólo se construye un conocimiento de lo que es la lengua escrita, sino que también se establece una relación con ella y con los demás usuarios de la escritura. En cada una de estas situaciones se adquieren nuevos conocimientos lingüísticos, se aprenden formas de significar y, simultáneamente, se aprenden a través del lenguaje porque éste es el medio de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje para la alfabetización (Halliday, 1980). Es en estos dos sentidos que la alfabetización está estrechamente vinculada con el lenguaje oral: primero, porque sobre el conocimiento de uno se construye el otro y segundo porque se aprende a leer y a escribir en un mundo de habla.

En la medida que el aprendizaje de la lengua escrita se da a través de la interacción con otros, el proceso de alfabetización implica aprender a participar en aquellas actividades o eventos donde la escritura se utiliza. Vygotsky (1979) señala que se aprende a participar en situaciones sociales a través de la internalización de formas culturales donde un proceso interpersonal se convierte en un proceso intrapersonal. Desde su perspectiva, el aprendizaje se da en el plano interpsicológico y después en el plano intrapsicológico. Es decir, aprendemos las costumbres lingüísticas y recur-

sos comunicativos de las personas que nos rodean, lo cual da lugar a cambios en nuestras propias formas de comunicación. El aprender a leer y a escribir y la apropiación de sus formas discursivas son procesos cuya orientación es, a la vez, interna (hacia el sujeto) y externa (hacia el mundo).

La lengua escrita se aprende y se usa en un mundo social y su complejidad sólo se puede apreciar cuando se contextualiza en el medio en el que se utiliza, lo cual implica para el alfabetizando vincular las prácticas de la escritura con su entorno social e incorporarlas en su repertorio de recursos comunicativos. Esta idea de una estrecha relación entre la lengua escrita y un contexto nos obliga a reconsiderar en qué consiste el aprender a leer y a escribir: significa desplazar al texto escrito *per se* del centro de nuestra atención y enfocar más claramente a la escritura como un evento comunicativo en el cual se involucran actores con fines particulares, en una situación concreta. El proceso de alfabetización incluye, entonces, aprender a participar en las actividades sociales o eventos comunicativos donde se utiliza la escritura; es decir, aprender a hablar acerca de su uso y forma, comprender el significado del evento, demostrar conocimientos relevantes y socialmente valorados y producir y manipular a la escritura y sus convenciones.

Esta participación es la que nos lleva a aprender a diferenciar una situación comunicativa de otra y a reconocer cuáles son los recursos adecuados para cada una de ellas. A través de la experiencia creamos expectativas acerca de los propósitos del empleo de la escritura y de lo que se puede lograr por medio de ella; aprendemos a producir e interpretar la escritura que se encuentra en nuestro medio. Llegamos a comprender a la lengua escrita más allá de las letras en la medida que aportamos este conocimiento social al texto (Meek, 1988).

Esta visión de la alfabetización difiere radicalmente de la que se basa en un análisis minucioso de formas lingüísticas aisladas. En esta perspectiva, “el que aprende y el mundo social se interrelacionan de tal manera que es imposible definir a cada uno de manera independiente” (Rogoff, 1990). El contexto social se construye en la interacción y es una parte constitutiva de las formas de uso de la lengua escrita: es en un contexto concreto en donde construimos nuestro conocimiento de la lengua escrita, en donde se forja nuestra relación con otros usuarios de ellas y se forma nuestra identidad como alfabetizados.

III. EN LA BÚSQUEDA DE UNA PALABRA

Resalta en los párrafos anteriores que, en cuanto pasamos a hablar de fenómenos que rebasan los aspectos más concretos y tangibles de la lectura y la escritura, abandonamos la palabra “alfabetización” y comenzamos con la torpeza del lenguaje, los núcleos y nexos y las frases explicati-

vas, recurrimos a estructuras indirectas como “el uso de la lengua escrita”, “el complejo fenómeno de la escritura” o “el aspecto social de la lengua escrita”. Por eso, pienso que nos hace falta una palabra en español que nos permita apreciar la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la lengua escrita.

En algunas discusiones informales, algunos interesados en esta problemática hemos intentado inventarla, empleando términos como “literacidad” y “alfabetismo”, pero ninguno de los dos nos convencen. *Literacidad* nos parece una traducción literal y *alfabetismo* es demasiado cercano a la idea de alfabetización y por ello podría sugerir de nuevo una idea restringida de la lectura y la escritura. Ojalá tuviera yo la agilidad léxica suficiente y el conocimiento etimológico para inventar una palabra nueva como la que buscamos; pero mi admiración y respeto por el español y el reconocimiento de mis límites en este terreno me impiden proponerla. Dejo pues mis ideas para quienes, más capaces en la creación de palabras adecuadas, le den el nombre que le corresponde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKIN, M.M. *Speech Genres and Other Essays*, Austin, University of Texas Press, 1986.

DIRINGER, D. *Writing*, Holland, Thames and Hudsib, 1962.

GOODY, J. e I. Watt. “The Consequences of Literacy”, en Goody, J. (Ed.). *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

GRAFF, H. “The Legacies of Literacy”, en *Communication* 32 (1), 1982, pp. 12-26.

GELB, I.J. *A Study of Writing*, Chicago, University of Chicago Press, 1952.

HALLIDAY, M.A.K. “Three aspects of children’s language development: Learning language, learning through language, learning about language”, en Godman, Haussler y Strickland (Eds.). *Oral language development research: Impact on schools*, Urbana, IL, NCTE, 1980.

HAVELOCK, E. “The Coming of Literate Communication to Western Culture”, en *Journal of Communication*, 30 (1), 1980, pp. 90-98.

MEEK, M. *How Texts Teach What Readers Learn*, Lockwood, South Woodchester, Glos, The Thimble Press, 1988.

NILESEN, L. *Literacy and Living*, NH, Heinaman, 1989.

OLSON, D. "Interpreting Texts and Interpreting Nature: The effects of Literacy on Hermeneutics and Epistemology", en Sajio R. *Studies in Literate Thought and Action*, Berlin, Springer Verlag, 1988.

ONG, W. *From Orality to Literacy*, N.Y., Methuen, 1982.

PATTISON, R. *On Literacy*, Oxford, Oxford University Press, 1982.

REDER, S. "Comparative Aspects of Functional Literacy Development: Three ethnic American Communities", en Wagner, D. (Ed.). *The Future of Literacy in a Changing World*, N.Y., Pergamon Press, 1987.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking*, New York, Oxford University Press, 1990.

SCRIBNER, S. y Cole M. *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard, University Press, 1981.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STUCKLEY, E. *The Violence of Literacy*, N.H., Heineman, 1990.

VYGOTSKY, L. *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.