

RECREANDO LA ALFABETIZACIÓN: DUDAS, REFLEXIONES, ESPERANZAS

Recreating literacy: some doubts, reflections and hopes

Emilio LUCIO-VILLEGAS*
Universidad de Sevilla

RESUMEN: En este artículo pretendemos plantear una serie de dudas y reflexiones relacionadas con el sentido de la alfabetización. Partimos del supuesto de que la alfabetización debe asentarse en los procesos de oralidad que son conocidos y utilizados cotidianamente por las personas y, a partir de ahí, generar un nuevo cuerpo de estrategias comunicativas. Terminamos proponiendo la denominación de *Alfabetización Participativa* para intentar conectar los procesos de alfabetización con el desarrollo de la Ciudadanía Participativa.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización, oralidad, lectura, escritura, participación

ABSTRACT: In this article we try to show some doubts and reflections about the meaning of literacy. Our starting point is the idea that literacy process should settle in orality processes, because people know and use this in their daily life. Deriving from the orality we can build new communication strategies. We finish suggesting *Participatory Literacy* in order to link literacy processes and the development of Participatory Citizenship.

KEY WORDS: Literacy, orality, reading, writing, participation

* Autor para correspondencia: Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla (España). E-mail: elucio@us.es

*Y llego la mayor liberación de todas, la
libertad de pensar directamente en las cosas.
Aquel edificio, por ejemplo, ¿me gusta o no?
¿Es bello aquel cuadro o no?
En mi opinión, ¿este libro es bueno o malo?
(Virginia Wolf. Una habitación propia)*

Introducción

Este es un texto que será leído, espero. Esta primera afirmación es importante porque va a situarnos a todos – escritor y lectoras y lectores – en el marco de una alfabetización leída y escrita. Y esto nos coloca en un marco determinado del cual partimos: uno de los elementos esenciales de los procesos de alfabetización es la posibilidad de construir nuevas formas comunicativas que se expandan en el espacio y se mantengan en el tiempo. Y de esta afirmación derivamos otra: la alfabetización y los procesos de comunicación entre las personas se encuentran ligados y la alfabetización es una de las posibilidades comunicativas que tenemos y nos permite registrar, analizar, transmitir y cambiar el mundo (Freire, 1985; 1990; Goody, 1987; 1996).

Se trata de un texto que busca profundizar – desde mi punto de vista y mi perspectiva – en algunas de las temáticas que más interés pueden tener para reflexionar hoy dentro de los territorios de la alfabetización y el analfabetismo y asumir de qué forma podemos plantear esta cuestión hoy, lejos de las modas que nos intentan imponer dos nociones fundamentales – una de ellas siempre fuera de todo contexto, y la otra dentro del contexto del engaño: la importancia de la llamada alfabetización digital – los inforicos e infopobres de los que hablaba Ramonet (1997) – o el llamado aprendizaje a lo largo de la vida sustentador de una formación ligada a la concepción de la persona como un ser que trabaja y no a la persona como un ser que vive y, en el transcurrir de esa vida, también trabaja, si puede. Y ligado, también, a un modelo definido – con cierta maldad, por cierto – como contable (Lima, 2000).

A partir de este texto escrito yo quiero plantear mis dudas, reflexiones y esperanzas sobre las siguientes cuestiones: i) quiénes son ahora los analfabetos y analfabetas; ii) la oralidad como elemento comunicativo primigenio; iii) los procesos de transición de la oralidad a la escritura; iv) las consecuencias que tiene la adquisición de las destrezas lectoescritoras; y v) algunas prácticas que puedan conducirnos a lo que llamo *Alfabetización Participativa*.

¿Quiénes son los analfabetos y las analfabetas?

La concepción de una persona como alfabeto o no ha ido cambiando con el paso de los tiempos y hoy parece que podríamos afirmar que se trata de un concepto social y cultural.

Antropólogos como Jack Goody han venido estudiando los cambios culturales que se producen en diversas sociedades como consecuencia de la introducción de los sistemas de comunicación escritos. Esos cambios culturales, a su vez, plantean nuevas exigencias a considerar para determinar la condición de alfabeto o alfabetas. Esta especie de espiral sin fin me lleva a plantear una posible primera pregunta para reflexionar: ¿qué cambios culturales hemos observado a nuestro alrededor en los últimos años que creemos que pueden incidir en la consideración de una persona como alfabeto o no?

La respuesta que podríamos ir construyendo colectivamente a esta pregunta nos señala, de alguna forma, el marco social en el cual se producen los procesos alfabetizadores. Aunque esto pudiera parecer algo lejano, el marco social – como veremos en el punto final de este texto – está marcando y enmarcando toda nuestra metodología, si lo que aspiramos es a construir procesos que den una respuesta ética a los problemas de las personas y se constituyan – nuestras prácticas y nuestras metodologías, nuestras palabras dichas o escritas – en referentes en la búsqueda de la justicia social.

El marco social nos señala no sólo las limitaciones de las personas – los límites exteriores de su realidad – sino, sobre todo, el telón de fondo en el cual se mueven. Es el escenario en el cual se desarrolla la vida. Esto hace que no conciba de la misma forma un proceso alfabetizador en Alicante que en Marbella, en Granada o en Polígono Sur de Sevilla. Pero, además, hace distintiva cada situación y nos remite a la consideración de la importancia fundamental que tienen las palabras y los temas generadores que parten de los escenarios en los que se desarrolla la vida de las diferentes personas.

Pero, por otro lado, la alfabetización tiene un trasfondo social porque los sueños, las necesidades y las utopías se edifican en ese camino de la construcción social de la realidad por el que las personas adultas – y los y las jóvenes – transitan paralelamente a sus procesos de formación.

A todo esto, ¿quiénes son las personas analfabetas hoy? Lo dicho por Londoño hace casi veinte años sigue, desafortunadamente, vigente hoy. Al referirse a los analfabetos funcionales decía:

Los analfabetos funcionales son trabajadores niños, jóvenes y adultos de los sectores populares que comparten con sus carencias socioeconómicas, políticas y culturales, carencias educativas y limitaciones de comprensión y fluidez en el manejo de la lengua escrita, del cálculo y la matemática, y en los aspectos de la formación social y cultural básica, para enfrentar los desafíos que representan la modernización, el desarrollo científico-técnico y, sobre todo, la necesaria transformación de sus condiciones de existencia (1990, p. 52).

A ello habría que añadir otro grupo de personas en el cual todos estamos pensando en este momento: las personas inmigrantes. Pero este asunto es muy interesante y lo voy a tratar de alguna forma cuando hable en la tercera parte de este trabajo de los procesos de transición de la oralidad a la escritura. Porque el asunto, en este caso, es que las personas inmigrantes son, generalmente, personas alfabetas en su propia lengua y quizás en alguna otra, pero no en la nuestra. A

esto se une un cierto afán asimilacionista que confunde la integración con el dominio del lenguaje, oral o escrito de la sociedad que llamamos de acogida, aunque parece, a primera vista, poco acogedora. En resumen, lo que pretendo decir con esto es que tengo la opinión de que hay diversas clases de personas analfabetas y, por tanto tendremos que pensar – y este es otro asunto para reflexionar y debatir – sobre las diferentes opciones y posibilidades de construir procesos alfabetizadores siempre ligados al contexto y a las necesidades de las personas.

Y ¿cuántos y cuántas son? Porque tenemos un problema realmente serio si dejamos de hablar de analfabetos y analfabetas – las personas – y comenzamos a ocultar la realidad hablando de analfabetismo – la etiquetación, además excluyente. No podemos despersonalizar la situación social de miles de personas convirtiéndolo todo en una categoría más o menos académica y tranquilizadora de las conciencias.

Al menos en Andalucía, con los datos del Censo de Población de 2001 hay aproximadamente un 48% de la población de 16 o más años que puede entrar dentro de la consideración de analfabeto o analfabeta, en la perspectiva que, por otro lado, ha marcado la anterior cita de Londoño.

En cambio, si consultamos el Índice de Desarrollo Humano (IDH), que publica anualmente el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, podemos ver que en el año 2004 el Estado Español declaraba tener un 97,7% de personas alfabetas ¿Es entonces Andalucía una región subdesarrollada, o los datos del IDH no se corresponden con la realidad? Yo creo que las dos cosas son ciertas, pero nos vamos a detener sólo en la segunda.

Dentro de las diversas categorías censales que nos pueden ayudar a describir el nivel de instrucción y estudios de una población, encontramos tres que nos son de especial utilidad: i) no sabe leer y escribir; ii) no tiene estudios; y iii) no ha obtenido el Título de Graduado en Educación Secundaria teniendo 16 o más años. Si sólo tomamos la primera categoría nos encontraremos con ese 2,3% del que el Estado informa a los Organismos Internacionales, e incluso sobre esta categoría yo tendría muchas dudas metodológicas en la forma de medición.

Si tomamos la primera y la segunda categoría la situación se complica algo más. Si, además, le añadimos la tercera, el panorama es francamente desolador. Y aquí aparecen, nuevamente, las connotaciones culturales y sociales de la alfabetización. Y podemos hacernos una segunda pregunta: ¿qué posibilidades de comprender, desenvolverse y construir participativamente la sociedad tienen las personas que se encuentran en alguna de las tres categorías que hemos señalado más arriba?

O dicho con cierto humos negro, cómo pueden los *dowayos* analfabetos – o sea, casi todos – leer el anuncio que se encuentra a la entrada de su aldea y dice: “El adulto analfabeto, incapacitado y falto de información ha constituido siempre un obstáculo para la puesta en práctica de iniciativas conducentes al progreso de un país” (Barley, 1989, p. 51). Expresiones de culpabilización de la víctima como estas han hecho que el analfabeto aparezca como una persona que debe avergonzarse de su supuesta ignorancia – al menos en lo que llamamos los aspectos letrados de la sociedad –, que debe ir escondiéndose constantemente

del estigma que pesa sobre él o, más generalmente, sobre ella. Pero cómo van los *dowayos* a leer semejante cartel si no saben leer y escribir y nadie se preocupe o se comprometa en ayudarles a emprender esa tarea y llegar a ser literatos.

Pero, además, hay otra cuestión que me parece importante al reflexionar sobre esta cuestión de la alfabetización, los y analfabetos y las analfabetas. Para Garton y Pratt (1991) la alfabetización tiene que ver también con el desarrollo del lenguaje hablado. Es cierto que toda su investigación y su trabajo se relacionan con el aprendizaje en las niñas y los niños, pero no es menos cierto que hemos abandonado formas de expresión y comunicación relacionadas con la oralidad y, por tanto, el lenguaje hablado. Y esto también es válido, en mi opinión, en el caso de los adultos y adultas.

En el principio fue la oralidad

El momento y, sobre todo, la razón por la cual en un instante – cuidado no un minuto, sino un instante en términos evolutivos, o sea, al menos miles de años – de nuestra prehistoria aparece el lenguaje, es uno de los elementos más apasionantes del trabajo de las y los paleontólogos. Si bien no tenemos muy claro ese instante, algunos paleontólogos parecen tener bastante clara la razón: el lenguaje nació para dar respuesta a la necesidad imperiosa de las personas de comunicarse, y esto daba lugar a la posibilidad de organizarse socialmente y convivir en grupo. Lo imprescindible de organizar una vida social – y dentro de ella el reparto de tareas y trabajos – cada vez más compleja que las personas iban teniendo en su evolución desde *Proconsul*, hace unos 20 millones de años, hasta ahora, está en la base de la construcción de los procesos comunicativos, y seguramente de la consideración de la naturaleza fundamentalmente social de la inteligencia y el lenguaje a ella asociado.

Este mismo proceso se produce en el ámbito de la ontogénesis. Nuestra primera forma de comunicación, nuestro primer lenguaje es oral. Cómo – se pregunta el filólogo William Labov – podemos considerar un deficiente lingüístico a una persona que antes de entrar en la escuela conoce una gran cantidad de reglas gramaticales, y es capaz de comunicarse.

Esto mismo les ocurre a las personas analfabetas que se acercan a los Centros de Educación de Personas Adultas. Sus modos comunicativos tradicionales son orales. No se trata tanto – y en ello quiero insistir – en la existencia de un código restringido y un código elaborado como brillantemente planteó, en otros ámbitos, el sociólogo Basil Bernstein. Se trata – y aquí lo que creo importante y donde me detendré en la argumentación posterior – de dos estructuras comunicativas diferentes: las orales y las escritas. Y estas dos estructuras dan forma no sólo al discurso, sino también al pensamiento.

Veamos un ejemplo que tiene que ver, precisamente, con la teoría de Bernstein: el llamado *experimento de Hawkins*. Este último autor quería estudiar el lenguaje en niños y niñas de cinco años y sus relaciones con la teoría clásica de Bernstein sobre los códigos lingüísticos. Para ello, entrevistó a unos 300 niños y niñas, después que hubieran realizado la siguiente tarea: cada uno y

cada una veía una ilustración compuesta por cuatro viñetas en la que podían verse unos niños jugando al fútbol; mientras jugaban, el balón se estrellaba y rompía una ventana; en la última viñeta se veía a un hombre que salía enfadado de dentro de la casa, mientras una señora, desde una ventana, les chillaba. Tras esta tarea de visualizar las viñetas, las niñas y los niños debían contar una historia relacionada con lo que habían visto. Las dos versiones básicas, que recoge Stubbs (1984), son:

1ª) Tres muchachos están jugando al fútbol, y uno de ellos pega una patada al balón y atraviesa la ventana; el balón rompe la ventana y los chicos se quedan mirando. Sale un hombre y les grita... porque han roto la ventana... Así que salen corriendo... y, entonces, esa señora se asoma a la ventana y dice a los chicos que se marchen.

2ª) Están jugando al fútbol y le dan una patada y sale por allí; rompe la ventana y se quedan mirando, y él sale y les grita porque la han roto... y salen corriendo, y después ella se asoma y les dice que se marchen (Stubbs, 1984, p. 47).

Lo que Hawkins plantea es que la primera es mucho más elaborada que la segunda. Podríamos decir que la primera tiene un sentido más literario, o sea, posiblemente puede entenderse sin que las ilustraciones estén presentes cuando el hablante cuenta la historia.

La segunda puede entenderse, así lo hace Hawkins, como menos explícita, menos literaria, en el sentido que hemos dado a literario en el párrafo anterior. La segunda versión se encuentra mucho más ligada al contexto de las ilustraciones que la primera, dicho de otra forma: es necesario estar viendo las ilustraciones cuando se escucha la historia. Pero, como señala Stubbs: “el oyente (investigador) *puede* ver las ilustraciones” (1984, p. 48)¹. Lo que podemos apreciar es que en la versión número 1 hay una gran cantidad de información innecesaria que desvincula el discurso del contexto – la presencia de las ilustraciones – donde se produce.

Es evidente que lo que Hawkins pretende demostrar es la superioridad de una forma literaria y escrita – definida en este caso como el código elaborado de Bernstein – que es explicativa fuera del contexto donde se produce; frente a una forma oral – más ligada al contexto con el que el proceso comunicativo se relaciona, y que estaría definida – en este esquema de los códigos comunicativos – por el código restringido de Bernstein.

Pero, de la misma forma que Stubbs (1984), nosotros podemos darle la vuelta y plantear que el relato número 2, ligado a las ilustraciones y viñetas que hemos descrito más arriba, tiene la misma potencia explicativa que el relato número 1 y, además, potencia la interacción con el oyente, permite el intercambio y la comunicación, permite, en fin, la construcción de un relato colectivo, imposible de construir desde la posición del texto escrito, elaborado y cerrado.

Lo que pretendo es señalar dos cosas: i) que las formas comunicativas orales tienen, en determinados contextos, la misma potencia comunicativa que

¹ En cursiva en el original

las escritas; y ii) que las personas analfabetas no son deficientes lingüísticos, sino que pueden comunicarse, y así lo llevan haciendo desde hace muchos años.

En este sentido es muy útil la obra de William Labov, ya que todo el empeño de este autor ha sido romper con el mito de la deficiencia lingüística y presentar el poder que tiene la oralidad como elemento de estratificación y cambio social, tal y como puede apreciarse en sus trabajos sobre el habla en Martha's Vineyard o en su estudio sobre el habla de los dependientes de grandes almacenes en Nueva York (Labov, 1983).

Romper el mito de deficiencia y plantear las posibilidades de cambio de una lengua viva, a través de la oralidad, es muy importante porque, como el mismo Labov indicó, la definición de deficiencia conduce a un proceso de construcción de patologías sociales, a la etiquetación y estigmatización de las personas analfabetas.

Nuevamente citamos a Stubbs:

El modelo de patología social parte de las *diferencias* innegables del lenguaje y la cultura entre distintos grupos sociales... A continuación, el modelo interpreta falsamente las diferencias como la causa del fracaso escolar, mediante una falsa interpretación de las *diferencias* como *deficiencias*. Después, de forma característica, el modelo prosigue indicando que estas deficiencias se transmiten por el medio familiar a causa, por ejemplo, de prácticas inapropiadas en la crianza de los niños (1984, p. 75)².

Y así termina el bucle que convierte a una persona analfabeta en un residuo social, en alguien inactivo e imposibilitado para colaborar al funcionamiento de la sociedad.

Y, entonces, podemos hacernos otra pregunta: ¿qué encierra esta estigmatización del analfabeto o analfabeta? Porque Goody (1990) ha demostrado como la falta de respeto a las tradiciones orales y comunicativas y su sustitución por formas escritas fue un elemento fundamental en los procesos de acumulación de tierras por parte de los grandes propietarios. (Para este mismo asunto en Latinoamérica puede verse Fals, 1986).

Los procesos de transición de la oralidad a la escritura

Lo primero que puede sorprendernos es que, frente a lo que pudiera pensarse, algunos de los modelos más sugerentes y estimulantes no se encuentran en la educación de personas adultas – tradicionalmente preocupada por la obtención de la alfabetización letrada – sino en los trabajos que han desarrollado determinados autores y autoras en los terrenos de la interculturalidad, y que nos devuelven a nuestra preocupación por las personas inmigrantes como una nueva clase de personas analfabetas con características específicas.

Uno de los más interesantes y singulares es, posiblemente, el trabajo de Moore (1995) al analizar las formas de enseñanza que se emplean en el inglés

² En cursiva en el original

normativo con dos jóvenes inmigrantes llamados Abdul y Mashud. Una primera apostilla es que Moore se refiere siempre a lo que denomina inglés normativo, esto es, una forma idiomática y comunicativa que va más allá de las formas comunicativas normales, por decirlo de alguna forma, y que entendemos correcto no sólo en cuanto facilita la comunicación, sino porque su corrección se relaciona con la utilización adecuada de determinadas reglas y formas gramaticales que tienen que ver con las formas de expresión y construcción lingüística, pero que no necesariamente aportan una mayor profundidad en el sentido y las significaciones del mensaje.

Moore parte, de alguna forma, de la dicotomía entre oralidad y escritura. Abdul y Mashud, aunque tienen y conocen algunos rudimentos de lectura y escritura en bangladeshi y en inglés, provienen de una cultura fundamentalmente oral, que tiene, como ya señalamos antes, unas formas y modos de expresión singulares y diferentes a lo escrito. Y en esa transición entre los modos orales y los escritos correspondientes a un inglés normativo aparecen algunos elementos esenciales para lo que aquí queremos plantear. Uno tiene que ver con el valor de verdad que tienen las expresiones – lo que dicen, no necesariamente como lo dicen – tanto Abdul como Mashud. El primero tiene que escribir una historia de amor. El segundo tiene que narrar, por escrito, la historia de su vida.

En el transcurso de la construcción de la narración escrita a Abdul se le cuestiona la verdad de lo que dice. El problema de su historia de amor escrita es, para el profesor que lo tiene a su cargo, que no es creíble. Lo que el profesor cuestiona – explica Moore – es el universo de realidades de Abdul. Es imposible, de esta forma, salir de la cultura del silencio cuando las personas sienten cuestionadas las realidades vividas y sentidas; cuando la vida cotidiana es minusvalorada; cuando los saberes, los conocimientos y las formas de expresión propias son puestas en cuestión. Lo que ocurre con Abdul es que el inglés normativo – las formas gramaticales, sintácticas, etc. que otorgan una cierta corrección a las formas de expresión propias – se convierte en la forma de expresión y sustituye el contenido de lo que quiere decirse. De esa forma, como señalaba Cook-Gumperz (1988), la alfabetización es una forma de delimitar los saberes que son correctos, los saberes que son susceptibles de ser conocidos, de aquellos que no tienen necesidad ni importancia de ser conocidos. Este es el mecanismo bancario contra el cual debemos precavernos. Un mecanismo bastante más sutil que supone un proyecto de dominación que se fundamenta en enseñar cuales son las formas de expresión correctas y, de paso, cuales son los pensamientos correctos que debemos tener. Esta larga cita con la que Moore abre el trabajo que estamos analizando es muy reveladora

En su discurso de la conferencia anual del Movimiento Nacional Antirracista para la Educación... el lingüista Morgan Dalphinis... hablo de sus primeras experiencias como escolar cuando ingresó en una escuela inglesa. A los pocos días de estar en el colegio, la profesora de inglés de Morgan pidió a la clase que hiciera una redacción basada en algún episodio de la vida de cada uno. Morgan decidió escribir una historia sobre algunos sucesos cotidianos de su vida en Santa Lucia. Uno

de esos sucesos era, por ejemplo: “un hombre cayó del camión [de bananas] y su cabeza hacía sangre”. La profesora de Morgan, resistiéndose a la tentación de modificar la poca ortodoxa expresión de “su cabeza hacía sangre”, decidió en su lugar coger a Morgan por el contenido de su escrito y le pregunto (en un tono que daba claramente a entender “Esto no es muy convincente, Morgan”): “¿Sucedió eso de verdad, Morgan?” ...

“Tuve la impresión”, confesaba Dalphinis, “de que estaba poniendo en duda mi realidad normal... El *contenido* semántico [de mi redacción] no estaba dentro de su particular marco de referencia (Moore, 1995, p. 183)³.

Mashud, por el contrario, encuentra una mayor libertad para narrar por escrito la historia de su vida. Al menos, y esto es esencial para la argumentación que pretendemos seguir, nadie discute que lo que cuenta sea cierto. A Mashud se le indican, se le señalan, se le dan pistas y caminos para descubrir una serie de elementos que hagan que su escrito se encuentre más organizado, más adecuado a ese ideal de inglés normativo que se pretende enseñar. De esta forma, Mashud va reconstruyendo la historia de su vida utilizando nuevos medios, nuevas formas comunicativas que la escritura va poniendo a su alcance. La escritura no es para Mashud un corsé represivo de su pensamiento, sino un organizador diferente de sus formas de expresión. La escritura le permite estructurar lo que aspira a contar, dándole un orden y otros sentidos. Pero nadie le dice que ese es el único orden. Puede haber otros órdenes y otros sentidos.

Lo esencial es que Mashud, en un proceso educativo que podríamos definir como liberador, va creciendo y construyendo la historia de su vida – y sus conocimientos sobre formas de expresión más correctas – a partir de su vida contada, a partir de los recursos orales y comunicativos con los que cuenta. De esta forma, la narración escrita de su vida se convierte no sólo en un proceso de aprendizaje, sino en una reflexión y reconstrucción de su propia vida. En palabras de Freire:

El proceso de alfabetización tiene en el alfabetizando su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje (1984, p. 104).

Aquí se encuentra una de las obligaciones morales, y de las prevenciones que, como hemos dicho, es necesario tener en consideración de forma significativa. De hecho, la profesora de Mashud, en un acto de honestidad al que desafortunadamente no estamos muy acostumbrados, seguía teniendo dudas sobre el trabajo realizado

Un tercer aspecto importante de crítica – el que quizás le causaba una mayor desazón a la profesora Montgomery y el que suponía el mayor reto a su futura pedagogía – se refería al hecho de que no se le había

³ En cursiva en el original

dado a Mashud una explicación real de *por qué* su escrito original saldría mejorado después de efectuar todos los cambios propuestos (Moore, 1995, p. 204)⁴.

Al final del trabajo de Moore que estamos considerando, éste concluye con la noción de repertorio lingüístico de Bakhtin. Bakhtin es un filólogo ruso que vivió entre 1895 y 1975. Sus trabajos se refieren fundamentalmente al análisis de la narrativa de Dostoiévski. Fue contemporáneo de Vygotski, pero parece que no se conocieron ni intercambiaron opiniones, trabajos, investigaciones, etc. En todo caso, es importante resaltar que algunos de los autores que, en este momento, son más significativos a la hora de recuperar el pensamiento de la psicología sociohistórica – James Wertsch, o Juan Daniel Ramírez, por ejemplo – vienen incluyendo en sus revisiones, síntesis o reinterpretaciones la obra de Bakhtin junto a la de Vygotski al relacionar la formación de la conciencia, el lenguaje y el funcionamiento psicológico.

Lo que recoge Moore, y a nosotros nos interesa particularmente, es la idea de que las competencias comunicativas son más acumulativas que sustitutivas. Esto es: un hablante – aunque aún no sea lector y/o escritor, o lectora y/o escritora – posee y domina unas destrezas comunicativas muy importantes. Los desarrollos académicos posteriores, como la alfabetización, como la alfabetización en inglés normativo en el caso de Mashud, enriquecen sus modos comunicativos, amplían sus capacidades expresivas, pero no pueden, ni deben, sustituir aquellas formas comunicativas cotidianas que se han venido utilizando y mediante las cuales los hablantes han transmitido, a lo largo de su vida, sus mensajes personales, familiares, afectivos, comerciales, etc.

Debemos procurar no trazar una línea demasiado tajante. Si bien la escritura ayudó al desarrollo de los nuevos tipos de operación lógica formal, en un principio lo hizo explicitando lo que estaba implícito en las culturas orales, las cuales no eran ni prelógicas ni mucho menos alógicas, excepto en un sentido muy restringido de esa palabras (Goody, 1990, p.218).

Las consecuencias de la adquisición de la lectoescritura

Una de las tesis que más defiende Goody en sus trabajos es que existe, junto a una revolución de los medios de producción, una revolución de los medios de comunicación puestos a disposición de las personas. En este sentido, para él mismo y Watt (1996), uno de los elementos fundamentales que se encuentran detrás de los logros de la cultura griega tiene que ver con la introducción de un sistema fonético de escritura que facilitaba la construcción de una memoria colectiva y la discusión de los avances en los campos de la ciencia o la filosofía.

De hecho, el mismo Goody (1990) plantea, por ejemplo, que uno de los grandes problemas de la astronomía sumeria era su incapacidad de registrar

⁴ En cursiva en el original

sus observaciones – en función del tipo de alfabeto que utilizaban – y, por tanto, poder buscar regularidades en el movimiento celeste.

Podemos afirmar que uno de los logros de la alfabetización – a nivel de las sociedades – tiene que ver con la posibilidad de construir procesos comunicativos – entre otros medios por el recurso al registro – que se mantengan en el tiempo y se expandan en el espacio. Al fin y al cabo, lo que Goody plantea para algunas sociedades del mundo antiguo, puede afirmarse hoy pensando en términos de la globalización cultural, social y económica en la que vivimos.

Por tanto, existen una serie de cambios a nivel general que se encuadran dentro de las dinámicas sociales en las cuales la alfabetización tiene el poder y la capacidad de cambiar el curso de los procesos socioculturales.

Pero también hay otros cambios:

La escritura representa no sólo un método de comunicación a distancia, sino también un medio de distanciarse uno mismo de la comunicación (Goody, 1990, p. 74).

Se producen, pues, cambios sustanciales en la esfera de lo individual y personal. Quizás las más fructíferas aportaciones en este campo las realicen los psicólogos de la escuela sociohistórica que derivan sus trabajos, sobre todo, de la obra y los escritos de Vygotski.

Sin entrar a profundizar demasiado, si debemos plantear que para Vygotski los procesos psicológicos superiores, como la capacidad de abstracción, o de crear y manejar conceptos, son antes sociales que individuales. El proceso de apropiación individual de esos procesos se produce a través de lo que Vygotski llamó *internalización*, y ese proceso de internalización tiene lugar gracias a las *herramientas de mediación*. Lo fundamental para nosotros es que la alfabetización es una de esas herramientas de mediación. La alfabetización, por tanto, permite el crecimiento individual de las personas en un marco colectivo y social determinado.

Los trabajos de Luria (1987) demostraron que la potencia de la alfabetización iba ligada también a importantes cambios en la estructura económica – en concreto en su caso a un proceso de recuperación de la propiedad colectiva del campo, con lo que supongo de recuperación de la identidad personal y colectiva de las personas, en el actual Uzbekistán.

Por último, Cole y Scribner (en Lucio-Villegas, 2005) en su famoso estudio sobre los Vai de Liberia añadieron otra importante característica a esta potente herramienta de mediación: la construcción de los procesos alfabetizadores en un marco organizado de enseñanza como es la escuela.

De hecho, como señala nuevamente Goody

El proceso de explicitar [escribir] hace algo más que cambiar lo que estaba previamente implícito, pues cuando algo se expresa por escrito se convierte en sujeto potencial de elaboraciones posteriores (1990, p. 201).

Una de las transformaciones que sin duda nos aporta la alfabetización es la capacidad de convertirnos en personas más reflexivas, y dotarnos de la facultad de construir un discurso más elaborado en base a la posibilidad de leer y releer, de compartir en el tiempo y en la distancia nuestros trabajos y los de otras personas.

Al analizar su experiencia alfabetizadora, Borrell (2006) nos presenta una serie de conclusiones que, al menos dos, pueden servirnos para intentar contestar a la pregunta ¿para qué sirve la alfabetización? Dice Borrell que la alfabetización es un especie de pasaporte de ciudadanía que permite “impulsar procesos de concientización ante realidades comunes y objetivos consensuados” (2006, p. 32). Y también es inspiradora del mundo de lo posible, en el sentido del *inédito viable* freiriano, “de la presencia real de las personas en una sociedad democrática” (2006, p. 32).

La alfabetización participativa

Ettore Gelpi, citado en Jarvis (1989) dice:

Por una parte existe la educación para el desarrollo, la creatividad, la invención, la cooperación, la democracia, la participación... la satisfacción de las necesidades esenciales y no esenciales. Por otra, la educación es un instrumento de opresión, de control, de segregación... la materialización de los valores significativos (p. 50).

Esta dualidad es aplicable, por supuesto, a los procesos alfabetizadores y nos cuestiona cómo construir los procesos para que sean auténticamente liberadores y constructores de la democracia participativa. Podemos hacernos una nueva pregunta para seguir reflexionando: si toda relación cultural envuelve un componente de dominación ¿se puede desarrollar una educación auténticamente liberadora? (Torres, 2005).

La respuesta que yo hago a esta pregunta es sí. Sí, si construimos procesos alfabetizadores que sean participativos. Como señala Raymond Williams

Si el hombre [y la mujer] es esencialmente un ser que aprende, crea y comunica, la única organización social adecuada a su naturaleza es una democracia participativa, en que todos nosotros, como personas únicas, aprendemos, comunicamos, y controlamos...el desperdicio de personas provocado por el hecho de cerrarles las puertas de la participación efectiva destruye nuestro verdadero proceso común (2005, p. 194)

Si partimos de la concepción freiriana de la conciencia, debemos imaginar nuestro ideal como el logro de la que Freire llamaba *conciencia crítica* que se alcanza a partir del trabajo en los Círculos de Cultura y considerando la Educación Popular como el sustento metodológico de esa construcción de la conciencia crítica.

También planteaba Freire que toda esta metodología se sustenta en el trabajo participativo que conlleva la definición colectiva de los temas o las palabras generadoras. La coherencia con ese proceso participativo está, no tanto en las definiciones y conceptos, como en el desarrollo de determinadas prácticas que son fomentadoras de autonomía y no suponen una nueva forma de maternalismo o paternalismo.

Para desarrollar esas palabras y/o temas generadores hay que desarrollar un proceso de codificación y descodificación basado, en muchas ocasiones, en imágenes y dibujos. No deja de ser sorprendente que Goody (1993) afirme que los primeros lenguajes parecen haber sido logográficos y fueron adquiriendo una mayor simplicidad y potencia comunicativa cuando fueron adoptando el alfabeto fonético - mucho más fácil de usar.

Pero volviendo al asunto de la codificación / descodificación, lo que nos interesa es alejarnos de las concepciones que nos hablan del diagnóstico de las necesidades. Es en el proceso de construcción social de las necesidades es donde se devuelve a la persona a la condición de sujeto, de político en el sentido aristotélico de preocupación por la polis, por la ciudad.

Y esta alfabetización participativa es posible hacerla, y se ha hecho en Sevilla. Y con la descripción de dos prácticas diferentes realizadas voy a terminar estas líneas.

Las prácticas que voy a narrar nacen y se desarrollan al amparo de un convenio de colaboración suscrito entre el Instituto Paulo Freire de España y la Delegación de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Sevilla con el objetivo de trabajar la participación ciudadana, los *Presupuestos Participativos* y la Educación de personas Adultas.

La primera experiencia tiene que ver con la construcción de un material didáctico que permita trabajar los asuntos relacionados con la participación ciudadana en el ámbito del currículo de educación de personas adultas. Muy resumidamente, el material presenta la siguiente estructura:

Mi entorno y yo. Se intenta, con este apartado, animar a las personas a reflexionar sobre sus necesidades. Pero como ya hemos dicho, las necesidades son construcciones sociales que las personas van haciendo en el proceso de ser más conscientes de su propia realidad. De hecho, podemos decir que la construcción de las necesidades permite a las personas descubrir cuáles son sus derechos en relación a su entorno más cercano, constituido por su barrio.

Más que una palabra. Los sueños pueden ser alcanzados. Pueden ser cambiados por realidades a través de la participación. De esa forma se puede romper el sentimiento de soledad e inseguridad y conocer los recursos que permiten y facilitan poder cambiar la situación de nuestra realidad actual.

Presupuestos Participativos. Es muy importante presentar a las personas un camino para poder resolver sus demandas en una forma colectiva. En este sentido los Presupuestos Participativos se presentan como una oportunidad y un reto para participar.

La segunda experiencia tiene que ver con la construcción de una propuesta para presentarla en las asambleas de Presupuestos Participativos, llevada a cabo por un grupo de mujeres de la *Asociación de Alumnas Activas* del

Centro de Educación de Personas adultas *Polígono Norte* de Sevilla, dirigida a la consecución de un ascensor que facilitara la movilidad y el acceso de las personas mayores al Centro.

Para recalcar el elemento participativo vamos a utilizar, para explicar el desarrollo de la experiencia, los siete puntos que Hall (1981) considera definidores de la Investigación Participativa:

1.- *El problema nace en la comunidad, que lo define, lo analiza y lo resuelve.* En este caso el problema, la necesidad de un ascensor, es definido por las mujeres comprometidas en el proyecto de la asociación. Ellas reflexionan sobre su realidad más cercana y descubren que una de las más importantes dificultades que tienen las personas para asistir al centro tiene que ver con la dificultad para moverse dentro de él. De alguna forma, las mujeres sustituyen un modelo individual de deficiencia, por un modelo social. (Oliver, 1990)

2.- *El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y la mejora de la vida de las personas involucradas. Los beneficiarios de la investigación son los mismos miembros de la comunidad.* El ascensor permitirá a las personas venir a la escuela. Se trata, entonces, de un beneficio general para la comunidad, constituido, en este caso, por las personas que forman parte, o quieren formar parte, del Centro de Educación de Personas Adultas.

3.- *La Investigación Participativa exige la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de investigación.* En este caso, implicó el compromiso y la participación de las personas desde la construcción social de las necesidades hasta la presentación de la propuesta a las asambleas de barrios y distritos.

4.- *La Investigación Participativa comprende toda una gama de grupos de personas que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc.* Polígono Norte es un barrio del extrarradio de la ciudad. Es un medio socioculturalmente deprivado con altos índices de paro, analfabetismo, etc. Tiene, en algunas de sus zonas, una alta presencia de inmigrantes. A todo ello, hay que sumar que las personas más comprometidas en este proceso eran mujeres, por lo general amas de casa.

5.- *El proceso de Investigación Participativa puede suscitar en quienes intervienen en él una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y movilizarlos en vista a un desarrollo endógeno.* En el proceso de preparación y presentación de la propuesta, las mujeres descubrieron sus posibilidades de hablar en público, de explicar a otras personas sus sueños, realidades y deseos. En general, se hicieron más conscientes de sus recursos personales y colectivos.

6.- *Se trata de un método de investigación más científico que la investigación tradicional, en el sentido de que la participación de la comunidad facilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.* De alguna forma, lo que hicieron las mujeres fue un proceso de codificación y descodificación de la realidad en orden a conseguir una mejor visión de la misma, y de los medios y recursos – entre ellos los municipales – que las ayudaran a sus

logros. Su proceso investigador consiguió alcanzar lo que Crowther (2006) llama conocimiento realmente útil.

7.- *El investigador es aquí un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia.* El papel y el trabajo de la investigadora externa son fundamentales en este caso. Ella adquirió un fuerte compromiso con el grupo y siempre estuvo en todas sus acciones. El elemento indispensable para comprender esto es que ella siempre partió de la situación de vida real de las personas.

Sólo queda comentar que esta propuesta fue una de las más votadas en las asambleas de barrio y distrito y que el ascensor estará disponible durante el próximo curso académico.

Terminaré con el comienzo. Al final, el poder de la alfabetización es permitirnos distinguir si el edificio me gusta, si el cuadro es bello o si el libro me parece bueno. Y poder expresarlo. Y en ese proceso de juicio y expresión alcanzar la conciencia crítica que facilite, a través de la participación, la construcción colectiva de nuestras palabras.

Bibliografía

- Barley, N. (2001). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama
- Borrel, V. (2006). La alfabetización en la intervención sociocomunitaria. En E. Lucio-Villegas (ed). *Educación para la Emancipación* (pp. 21-33). Barcelona: Diálogos.
- Cook-Gumperz, J. (1988). Alfabetización y escolarización ¿una ecuación inmutable? En J. Cook-Gumperz (comp). *La construcción social de la alfabetización* (pp. 31- 59). Barcelona: Paidós.
- Crowther, J. (2006). Social movements, praxis and the profane side of Lifelong Learning. En P. Sutherland & J. Crowther (eds). *Lifelong Learning. Concepts and Contexts* (pp. 171-181). London: Routledge.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Garton, M. y Pratt, A. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody (comp). *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp.39-82). Barcelona: Gedisa.
- Hall, B. (1981). Participatory Research, popular knowledge and power. A personal reflection. *Convergence*, vol. XIV, 3, pp. 7-11.
- Labov, W. (1983) *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lima, L. (2000). Educação de Adultos e construção da cidadania democrática: Para uma crítica do Gerencialismo e da educação contabil. En L. Lima (org.) *Educação de Adultos. Forum II* (pp. 237-255). Braga: Universidade do Minho.

- Londoño, L. (1990). *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Madrid: Popular.
- Lucio-Villegas, E. (2005). *Cuestiones sobre educación de personas Adultas*. Sevilla: Tabulador Gráfico.
- Lucio-Villegas, E. y García Florindo, A. (2006). ¿Son los Presupuestos Participativos una forma de Desarrollo en Áreas Urbanas? Comunicación presentada al V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire. Valencia, Septiembre de 2006. Mecanografiado
- Luria, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Moore, A. (1995). Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en clase de inglés. En P. Woods & M. Hammersley (eds.). *Género, etnia y cultura en la escuela* (pp. 183- 207). Barcelona: Paidós.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan Education.
- Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo*. Madrid: Temas de Debate.
- Sttubs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
- Torres, C.A. (comp) (2005). *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. Valencia: Instituto Paulo Freire de España.
- Williams, R. (2004). *En la frontera*. Xàtiva: L'Ullal edicions-Diálogos.