



REFLEXIONES EN TORNO A LA ALFABETIZACION Y LOS ANALFABETOS

Luis G. Benavides I.

Cuando se aborda el tema del analfabetismo es común referirse a él como si se tratara de una epidemia, de una plaga, de un flagelo; como una miseria que impide el desarrollo del conjunto de la humanidad. Estas referencias se acompañan, las más de la veces con datos estadísticos que identifican las altas tasas de analfabetos con los países y lugares de “menor” desarrollo.

Con el mismo sentido, la celebración del Año Internacional de la Alfabetización ha dado pie a que se refuercen las expectativas sobre la acción alfabetizadora considerándola como la promesa segura de crecimiento y por tanto como la primera medida liberadora de los angustiosos problemas sociales, políticos y económicos de los países, incluyendo los industrializados, que recientemente se han visto afectados por el aumento en las tasas de analfabetismo.

Se atribuye así al analfabetismo la imposibilidad del avance en órdenes socioeconómicos diversos y a su erradicación la posibilidad de mejoras en el

campo de la salud, de la mortalidad y morbilidad infantiles, de la participación social, de la democracia y del bienestar pleno de los individuos.

En suma, la relación de causa y efecto entre subdesarrollo-analfabetismo y alfabetismo-bienestar se presentan lineales y, para demostrar el axioma, con esa misma perspectiva se manejan datos estadísticos, y con ellos se pretende convencer sobre la necesidad de comprometer a los Estados y a toda la sociedad -particularmente de los países con mayores tasas de analfabetos- en la búsqueda de inversión financiera y de horas-hombre para “luchar” contra el analfabetismo.

Sin embargo, la permanente experiencia de inversión en grandes esfuerzos por alfabetizar y los escasos resultados alcanzados en todos los órdenes -con algunas excepciones durante los últimos cuarenta años- nos deben hacer comprender que no podemos seguir abordando el problema del analfabetismo desde proyecciones meramente lineales; que tampoco es viable seguir proponiendo soluciones disociadas de los procesos específicos que en cada país han generado los problemas ahora relacionados con el analfabetismo, ni seguir considerando que el concepto mismo de “analfabeto” es unívoco y universal.

Es momento de retomar el asunto a través de análisis estructurales de carácter sociohistórico que permitan descubrir los orígenes reales no sólo del analfabetismo sino de otras situaciones relacionadas con él, a sabiendas de que se trata en cada caso, en cada situación, de un fenómeno específico histórico y por lo mismo único. Es esta hipótesis de trabajo la que permitirá vislumbrar sin idealismos falsos la posibilidad de ofrecer soluciones, específicas también, al problema del analfabetismo, considerándolo en contexto.

Para ello, creemos, se hace necesario desarrollar métodos y procedimientos adecuados para investigar al interior de cada una de las sociedades que producen analfabetos -particularmente a través de estudios casuísticos- ya que sólo así es posible desenmarañar causas e implicaciones y establecer una especie de “patología” general del analfabetismo. De otra manera, al desconocer la etiología real, la programación y puesta en marcha de procesos de alfabetización no ofrecerá respuesta alguna a las exigencias educativas, ni los sectores deprimidos encontrarán beneficios en acciones encaminadas a erradicar el analfabetismo.

El problema no puede verse ya desde una sola perspectiva. La complejidad estructural que prevalece, particularmente en los países de América Latina, obliga a replantear la manera misma en que debe ser abordado. Seguir haciendo más de lo mismo para obtener tan magros resultados como hasta ahora -tras esfuerzos prolongados por más de cuatro décadas e infinidad de recursos invertidos- no parece una perspectiva deseable en los años que nos separan del siglo XXI.

Modificar las tareas, sin embargo, exige reconceptualizar y esto, a la vez, significa redimensionar la acción alfabetizadora y, quizá, relativizarla; es decir, reubicarla en un contexto más amplio en el que se contemple claramente el lugar que debe ocupar en el campo de la educación.

I. LOS CONCEPTOS EN EL TIEMPO

Sin pretender enumerar históricamente los pasos que ha seguido la conceptualización de la alfabetización, conviene traer a la memoria algunas referencias, no inútiles por ya sabidas y repetidas.

Hace 25 años, en un documento de preparación para la Conferencia de Teherán, se presentó una aproximación de la UNESCO a lo que debe ser una persona alfabetizada:

Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad.

Esta aproximación, más que una definición, se convirtió en una pauta para emprender acciones de alfabetización, ya que condensaba tanto los objetivos que habría de proponerse quien iniciara un trabajo de alfabetización como la expectativa que habría de albergar quien se enrolara en un proceso alfabetizador. Sin duda esta propuesta representó un avance respecto al papel que se le había asignado a la acción alfabetizadora postbélica hasta la mitad de la década de los sesenta.

En efecto, en Teherán se consideró que alfabetizar no era solamente hacer énfasis en las habilidades técnicas y lingüísticas de la persona, reduccionismo propio de años anteriores. Se tomó en cuenta, por vez primera, el contexto social y se habló de la necesidad de vincular estrategias y políticas alfabetizadoras con desarrollo.

Afortunadamente este enfoque problematizó conceptos y cuestionó la acción misma de alfabetizar, al menos en sus aspectos teóricos. Así surgieron preguntas tales como: ¿cuáles serían entonces los denominados analfabetos?, ¿cuál debe ser la acción alfabetizadora?

Deberían considerarse analfabetos -además de los que no tuvieron posibilidades de acceso al sistema escolarizado y de los que desertaron de él sin haber consolidado las “destrezas culturales básicas”, designados desde entonces analfabetos por desuso- todos aquellos que aun sabiendo leer y escribir no aplicaran los conocimientos adquiridos en beneficio propio y el de su comunidad.

Esta redefinición, desde luego, implicó replanteamientos teóricos y prácticos sobre la alfabetización, sin que fuera suficiente haber cuestionado posturas y aplicaciones simplificadoras. Este nuevo enfoque, sin lugar a dudas, trastocó en términos funcionales los pronósticos estadísticos, pues al abrir el concepto se perdieron los límites con los que se había cuantificado el problema. En efecto, en un enfoque pragmático, mientras más restringido es el ámbito conceptual, más con-

creta se vuelve la teoría y la práctica referida a ella. Si el analfabetismo se mide a través de encuestas censales de la simple pregunta “¿Sabe usted leer y escribir?”, a la cual el solo criterio subjetivo del cuestionado da respuesta, el criterio pragmático se reduce a cuantificar y establecer correlaciones analfabetismo-pobreza o alfabetismo-desarrollo sin mayor complicación.

Sin embargo, además de la poca fiabilidad de estudios así llevados a cabo, si sólo se analiza el fenómeno “analfabetismo” desde el punto de vista cuantitativo, el concepto “analfabeto” resulta ambiguo, dado que se reduce al conteo de opiniones expresadas sobre el dominio que cada quien cree ejercer sobre habilidades de suyo ambiguas. Porque ¿qué significa saber leer?: ¿comprensión? ¿habilidad mecánica para identificar fonemas? ¿identificar críticamente el sentir y pensar ajenos?, etc. Y es justamente esa ambigüedad, como punto de partida y llegada para la evaluación y planificación, una de las causas importantes de fracaso.

Cuando, por otra parte, el concepto se amplía -como fue el caso en la Conferencia de Teherán- pero no se modifica la práctica ni se toman en cuenta las consecuentes repercusiones, la disonancia congoscitiva aumenta y se acrecen las contradicciones internas. En la Conferencia se trató profusamente sobre alfabetización funcional y se dijo que ésta estará “[...] ligada a un programa de formación profesional que permita el crecimiento rápido de la productividad de los individuos al mismo tiempo que constituya una ‘fuente de desarrollo cultural y espiritual’”.

Se habló de la necesidad de vincular la planeación de programas de alfabetización con la productividad de los individuos y por ende de los grupos y naciones. Se vinculó así la alfabetización con una teoría desarrollista, con la cual se había establecido durante la década de los sesenta una correlación directa y causal entre alfabetización y producción. El analfabetismo constituía un impedimento para el desarrollo (económico) de los países. Se estableció, entonces, la necesidad de instrumentar programas vinculados al trabajo cotidiano productivo de los individuos. Se subrayó así el supuesto correlato causal entre analfabetismo y pobreza.

Si bien es cierto que se trascendió la creencia en la alfabetización por sí misma y en su capacidad de realizar por sí sola cambios sustanciales en los niveles de vida y en las actividades hacia la vida moderna, al aceptar que la alfabetización era sólo medio y al proponer enfoques novedosos para analizar la problemática, los múltiples programas de alfabetización surgidos de esa Conferencia enfrentaron casi todos el fracaso.

Después de la Conferencia de Teherán se puso en marcha el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) impulsado por la UNESCO. Aquí, se intentó poner en práctica una nueva concepción de alfabetización funcional. Se trataba de probar que efectivamente había correlación causal entre alfabetización y desarrollo, y definir en qué consistía esta correlación.

Aunque el planteamiento buscaba eliminar ambigüedades mediante la aplicación de parámetros económicos precisos, un nuevo problema surgió del concepto mismo al que se ligaba la acción alfabetizadora: al desarrollo. ¿A qué desarrollo se hace referencia?

El modelo prevaleciente de desarrollo era el industrializado, particularmente dentro de un esquema capitalista. La manera de abordar el problema y su solución nuevamente distaban mucho de satisfacer las necesidades sentidas por la mayoría de los habitantes de los países del Tercer Mundo. Esto a causa de múltiples razones: ante todo, los parámetros, las etapas y objetivos del “desarrollo” se fijaron desde los países autodenominados desarrollados; desde allí se impusieron las reglas para instaurarlo y acelerarlo; se olvidaron por completo de la necesidad de aceptar la visión de los países para promover un crecimiento propio, endógeno e integral con vistas a lograr cambios estructurales en beneficio de la mayoría de sus habitantes.

El enfoque surgido desde los países desarrollados brota de considerar al ser humano fundamentalmente como elemento de un sistema de producción, cuya contribución construye “el desarrollo”, el cual a su vez es concebido unívoco y medible respecto a un paradigma productivo preestablecido. Para cumplir esa función productiva que le es sustantiva debe ser capaz de poner al servicio de la sociedad las habilidades transformadoras que la educación le proporciona. La primera de estas habilidades es la lectura, gracias a la cual el individuo puede superarse a sí mismo y obtener nuevos elementos de participación en la producción de bienes que hacen la vida más placentera a los seres humanos.

Desde esta perspectiva, el progreso alcanzado por el desarrollo debe ser compartido por quienes aún no disfrutaban de él. En América Latina, el pueblo analfabeto o ineducado está en desventaja porque al no formar parte del sistema productivo no ha sido integrado a la sociedad, no participa económica ni políticamente, no es ni propiamente productor ni estrictamente consumidor. Formar parte del sistema productor-consumidor exige niveles de conocimientos y habilidades que no obstaculicen el libre fluir del intercambio, para lo cual resulta indispensable haber pasado por procesos de aprendizaje que eliminan distancias respecto al paradigma preestablecido.

Este enfoque -que prevalece en muchos planteamientos hasta hoy- ha sido asumido, en general, tanto por sistemas escolarizados como por no formales cuyo *continuum* curricular es análogo al escolar. Según este enfoque, la alfabetización es el primer e indispensable peldaño de toda educación.

Las campañas masivas tratan de involucrar a los adultos, para lo cual se busca presentar atractivamente la alfabetización y el incremento en años de escolaridad vinculándolos a mayores posibilidades de insertarse en la vida productiva. Con el señuelo de que al alfabetizarse y obtener algún tipo de certificado educa-

tivo se está en mejores posibilidades de encontrar empleo y salir de la marginalidad y la pobreza, se pretende asegurar el ingreso de los países a nuevos rumbos de crecimiento.

La alfabetización y la educación encaminadas al trabajo extensivo y casi siempre formal responden a una conceptualización del ser humano como instrumento para la productividad, como un ser cuya finalidad sólo consiste en contribuir con su fuerza de trabajo y su capacidad de consumo al desarrollo económico de la nación : en este contexto, al ser económicamente activo tiene también capacidad de ejercer y exigir sus derechos. Como se puede ver, la alfabetización funcional se diseñó a partir de un modelo específico de desarrollo, en el que se delimitan las metas que toda acción educativa debe alcanzar.

Durante el Simposio llevado a cabo en Persépolis -Irán 1975- se discutió acerca de la alfabetización y su funcionalidad puntualizando que de continuar este enfoque de la alfabetización “[...] no podía dejar de lado las graves cuestiones que se plantean hoy día en el mundo por lo que se refiere a la definición del modelo de producción que habrá de prevalecer durante los próximos años”.

Enmarcado en un contexto en el que los países con altas tasas de analfabetismo y baja escolaridad comenzaban a sentir los fracasos del modelo único de desarrollo, el Simposio reconoció que la alfabetización no puede considerarse únicamente con un enfoque económico-desarrollista; se trata de un hecho de carácter político y por lo tanto la acción alfabetizadora -y toda acción educativa- no puede ser ideológicamente neutra.

Otros señalamientos emanados de las reflexiones de Persépolis dieron pie y carta de identidad a nuevas tendencias de la alfabetización que en algunos países eran emergentes y actualmente siguen siendo hilos conductores de la acción educativa: liberadora, popular, y otra, más reciente impulsada desde el CREFAL, que la conceptualiza y promueve con un enfoque cultural.

Entre finales de los años sesenta y principios de los setenta, surge en Europa una nueva concepción de la educación, la llamada educación permanente, donde queda obviamente inscrita la alfabetización. El proceso de conceptualización del nuevo enfoque fue abordado particularmente por la UNESCO y simultáneamente por varios organismos más. A pesar de extensos debates, no fue posible llegar a un acuerdo conceptual. Este enfoque en su semántica misma presentaba al menos dos lecturas posibles: educación como inversión y educación como respuesta ética.

Lo que ahora parece claro originó entonces diversidad de enfoques tratando de responder a un mismo concepto: el de la educación permanente. En América Latina la alfabetización bajo esta óptica no significó lo mismo que en Europa. El concepto se delineó bajo una óptica distinta; el enfoque fue aplicado en el diseño de programas de alfabetización y postalfabetización, en los que se define que el

sujeto debe permanecer en un proceso continuo educativo y que la alfabetización es el principio del proceso.

Como mencionábamos, desde el Simposio de Persépolis se perfilaron los lineamientos que después darían vida a los enfoques que han incidido propiamente en las causas del analfabetismo, en la búsqueda de soluciones al problema. Primeramente, el enfoque liberador y posteriormente un enfoque que derivó de éste: el popular. Ambos surgen de la toma de conciencia de que en América Latina - y en general en todos los países llamados en desarrollo- no sólo vivimos el subdesarrollo sino también la dependencia.

Desde estas ópticas, la educación debía postularse como liberadora y consecuentemente la alfabetización puede no ser considerada como el punto de partida de la educación de adultos. Se define que existen necesidades que pueden generar procesos educativos que no requieren el antecedente del alfabeto, aunque pueden, quizá, despertar interés por él. No obstante los esfuerzos de los últimos diez años y la total disposición por parte de los sectores populares para asumir papeles protagónicos en el proceso educativo, tampoco se han alcanzado los resultados deseados.

Podríamos seguir definiendo las principales tendencias, pero más que una exposición histórica deseo mostrar en breve semblanza la variedad de conceptualizaciones y de caracterizaciones que desde la posguerra se han querido hacer en la materia; sólo he intentado ejemplificar la versatilidad de enfoques y apreciaciones conceptuales que han recorrido la historia de la educación de adultos y especialmente de la alfabetización. Sin embargo -y esto es realmente motivo de preocupación-, dado que la tarea alfabetizadora se ha tornado en compromiso multinacional urgente, ¿cuáles son los sustentos teóricos que impulsan este compromiso de llegar al año 2000 sin analfabetos?, ¿qué ideología sustenta hoy nuestra práctica educativa?, ¿qué pretendemos con la educación que ofrecemos?, ¿hacia dónde nos conduce?

II. LA VIABILIDAD DE LOS CONCEPTOS

En este apartado nos abocamos al análisis de la perspectiva conceptual y su viabilidad. Y en este sentido, comenzamos por preguntarnos; ¿qué queremos decir con el término analfabeto?, ¿cómo podemos (si es posible) caracterizar la alfabetización y al propio analfabeto?

Pareciera ser que existe un sinnúmero de respuestas a estos interrogantes:

En un primer análisis lingüístico lógico, podemos decir que analfabetismo como término, en su composición estructural se inscribe en una proposición negativa y, por tanto, se formula como proposición lógica absoluta -se trata de una

alfa privativa como prefijo-. Sin embargo, el análisis histórico concreto de los individuos a quienes aplicamos el epíteto nos descubre que el lenguaje nos traiciona al tener necesidad de relativizar la ausencia de alfabeto mediante adjetivaciones adyacentes: analfabeto absoluto, por desuso, funcional..., lo cual parece indicarnos que nuestros adultos no son *analfabetos* en su acepción pura. Y esto, en un primer momento, exigiría que caracterizáramos el analfabetismo refiriéndolo a sujetos “en situación”.

Porque cuando intentamos hablar de analfabetismo, por lo general, lo hacemos suponiendo que el sujeto de la alfabetización, no importando quién sea ni dónde se encuentre, responde a un concepto unívoco, lo cual -la experiencia nos lo ha demostrado- no corresponde a ninguna realidad. Los analfabetos son personas con identidad propia, rostros con situaciones espacio-temporales únicas, con una historia personal singular e irrepetible, de lo cual se deriva que el problema debe referirse globalmente sólo a la individualidad del analfabeto y no a la globalidad masiva del analfabetismo. No se puede, por tanto, alfabetizar bajo la suposición de identidad de la problemática para todos los analfabetos, ni mediante procesos que obedecen a objetivos propuestos desde coyunturas políticas abstractas que se traducen en acciones masivas iguales para toda la población y por lo mismo desarticuladas e inconexas de la realidad concreta.

Otro acercamiento a la definición de analfabetismo está referida a un estado permanente en el que se encuentra un grupo de individuos que desconocen el conjunto de signos gráficos de un código o, definido más ampliamente, como una situación límite de un individuo que configura un grupo social determinado por carencia total o parcial de un código de expresión escrita y de representación matemática. No obstante, la definición estrecha o ampliada, la aclaración del concepto resulta muy difícil.

Los conceptos, en general, son resultado de percepciones que generan imágenes mentales que se abstraen y generan ideas y, posteriormente, en un acto voluntivo, se vierten durante la interacción social como conceptos a través del lenguaje. Pero este proceso epistémico, como sabemos, representa una enorme complejidad. Una mezcla de preconceptos que contamina y deriva en cierta ideología, condiciona la formulación de conceptos. Los conceptos nos llevan, por la fuerza del dominio cultural que se ejerce sobre nosotros, a pensar que las definiciones de la realidad son unívocas o hacen unívoca “la” realidad.

Así apuntado el problema epistemológico -y dejando el desarrollo de estas ideas para otros espacios- la tesis que deseo sustentar como invitación a reflexionar afirma que no hay un solo analfabetismo sino que hay tantos analfabetismos como analfabetos; que los analfabetos “son” en situación.

En este sentido, se puede afirmar que el “sujeto” de alfabetización sólo puede identificarse en procesos específicos de comunicación, y la alfabetización como una respuesta a necesidades específicas de despliegue de potencial comunicativo.

Sólo de esta forma es posible romper la inercia histórica que envuelve como fenómeno determinante de ubicación social individual y grupal el hecho de poseer o no el conocimiento y habilidad comunicativa de códigos específicos. Por ejemplo, desde la Antigüedad, tener acceso a códigos específicos de comunicación que implican saber más o manejar mayor información, ha sido un referente “elitista”. Aún hoy día, queda una vez más evidenciado que al etiquetar a alguien como “analfabeto” se le excluye de la amalgama del poder.

En este contexto conviene asentar que de estas proposiciones esbozadas solamente se debería concluir que los análisis del analfabetismo deberían conducir a caracterizar las causas que generan que determinadas personas de un grupo social desconozcan el manejo de ciertos códigos que resultan necesarios para su propio desarrollo personal y social, y en particular para su participación en el ejercicio del poder.

Aquí conviene señalar, entre otras reflexiones, la falacia que significa establecer como parámetro para definir el desarrollo de los países los índices de analfabetos, entre otras razones porque resulta patético que los mecanismos e instrumentos para definir quiénes son analfabetos se predeterminan desde el ámbito del poder y se ejercen como armas de exclusión, sin tomar en cuenta los pareceres de quienes necesariamente son considerados como analfabetos.

En otras palabras: la definición de analfabetismo así establecida es en sí misma un acto de dominación. Esto implica que detrás de la preocupación por luchar contra el analfabetismo puede existir una fuerte carga ideológica: se quiere hacer sentir que los analfabetos están en situación de inferioridad social, cultural y de desarrollo respecto a una graduación establecida desde fuera de la situación concreta en que se encuentran.

Llegados a este punto, surge nuevamente el interrogante: ¿quién es analfabeto? La condición para responder sería resolver una conainterrogante: analfabeto, ¿respecto a qué? Y esto simplemente porque el supuesto sujeto de la alfabetización es un ser humano que debe referir su ignorancia o poca habilidad de manejo de un código a situaciones concretas vinculadas a su propio desarrollo.

Como se puede deducir de lo hasta aquí expuesto, resulta difícil tratar de caracterizar y definir al analfabeto, por lo que también resulta difícil cuantificarlo. Antes de concluir estos breves apuntes que expresan algunas dificultades de orden conceptual, quiero señalar la grave problemática históricamente resultante de no percatarse de la ambigüedad propia de la representación censal numérica del analfabetismo y confundir los índices numéricos con el fenómeno, lo cual conduce a aseverar que se lucha contra el analfabetismo, pero de hecho lo que se hace es luchar contra índices estadísticos.

Este peligro es real y fácilmente observable en múltiples “evaluaciones” de la actividad alfabetizadora: más que analizar el efecto educador de la acción al-

fabetizadora, se está interesado en disminuir el número de los supuestos analfabetos. Esta confusión también conduce a considerar el analfabetismo como un problema unívoco, es decir, a pensar que todos los analfabetos son iguales y, por lo tanto, se pueden utilizar los mismos sistemas, métodos y materiales para todos, como anteriormente he descrito.

Ni los analfabetos, ni los analfabetismos son unívocos; son solamente análogos. Es decir, hay que considerarlos en situaciones distintas porque las diferencias culturales, lingüísticas, geográficas, socioeconómicas, etarias o sexuales o de justicia (o injusticia social) son constitutivas de un determinado analfabeto y de su analfabetismo.

Esta concepción del analfabeto exige un acercamiento fuertemente “educativo” a los procesos de alfabetización. Probablemente muchos esfuerzos de alfabetización han estado muy aislados de procesos de educación y, aunque se enuncie el papel educador de ella, se la sigue considerando como el prerrequisito para realizar acciones educativas. Esta segregación de la educación, particularmente de la educación de adultos, es manifiesta en la dedicación de esfuerzos específicos a la alfabetización sin que esto afecte ni las condiciones de vida de las personas, ni sus posibilidades educativas.

El analfabetismo reside en los analfabetos y éstos lo son respecto a múltiples códigos y por múltiples razones, casi siempre ligadas a la inequidad y a la injusticia. Son éstas -generadoras de pobreza- las que han cerrado los accesos. Los analfabetos -los que sabemos privados de nuestro código dominante de lectoescritura alfabética- tienen capacidad de aprendizaje. El hecho de que no hayan participado en procesos de educación sistematizada en el ámbito escolar, o de que se sea iletrado, no quiere decir que se es inculto y menos ignorante o ineducado. No significa carecer de recursos de comunicación o de capacidades para el aprendizaje, aunque debe reconocerse que existen diferencias en aspectos cognitivos, emotivos y perceptivo-motores en los diferentes grupos culturales. Casi siempre los sistemas educativos a su vez tienen oferta educativa y, sin embargo, el analfabetismo persiste.

De ahí la necesidad de hacer nueva teoría educativa ante los pocos frutos que la alfabetización ha reportado a nuestros países. Una teoría de la educación de adultos tiene mucho que aportar: aclarar hacia dónde nos encaminamos, examinar qué deseamos conseguir y saber para qué queremos hacer lo que estamos haciendo.

Esta teoría educativa, sustento de procesos alfabetizadores, no puede dejar de lado la búsqueda de una unidad mínima de significado dentro del sistema de significación que constituyen los propios seres humanos en sus relaciones estructurales; quizá así los procesos de alfabetización recobren su sentido. Tal estructuración teórica exigirá no dejar de lado el significado que en su justa dimensión debe tener la aparición de distintos fenómenos en nuestra sociedad.

En esta concepción teórica hay implícita una exigencia de establecer una verdadera comunicación a través del código que más convenga a los intereses del individuo y de los grupos sociales. Para ello, es preciso enfatizar sobre los valores propios, como persona y como grupo. Y no hablo solamente de la educación no formal. Hablo de la necesidad de que esta nueva perspectiva educativa abarque y afecte profundamente los procedimientos educativos intencionados, de tal suerte que el planteamiento innovador responda al requerimiento motivacional del sujeto, tanto para ingresar como para no desertar del sistema, y que por ello su vida cotidiana se vea afectada sustancialmente.

La historia ha demostrado que sólo mediante una pedagogía para la democracia que devuelva a la gente, a los grupos, su papel como primeros y principales agentes de su desarrollo, será posible que la gran mayoría de los pueblos de América Latina reafirmen su identidad y probablemente las acciones educativas cobren un verdadero sentido.

III. LOS OTROS LENGUAJES

Como mencionamos, el hecho de saber más siempre has sido un condicionamiento de clase. El saber ha sido sinónimo de poder. Las antiguas sociedades, a orillas del Tigris y del Eufrates, hacían perfectamente este distingo. No era fácil para los demás tener acceso al aprendizaje de la lectoescritura; esto era conocimiento, propiedad de los escribanos. Es decir, el problema es tan antiguo como el momento en que el hombre tuvo la certeza de que la racionalización del saber respecto a los demás le confería mayor prestigio, poder, respeto, le daba "estatus".

Hoy vivimos una situación especialmente compleja en este sentido. El lenguaje no es uno; se ha hecho conciencia de que hay múltiples maneras de comunicarse, se hace imperioso un replanteamiento. Creemos que la necesidad de reconceptualizar el sentido de alfabetizar consiste en lo imprescindible del manejo o la utilización cada vez más adecuada y fluida de nuevos lenguajes o de lenguajes culturales. Lenguajes que sí, ciertamente, se refieren a la lengua como vehículo de comunicación, nacional, pero que se refieren a la tecnología, a los medios masivos de comunicación en tanto productores de lenguajes; al arte como lenguaje, incluso al mismo medio ambiente. Son lenguajes que el hombre no domina, que no sabe incluso que son lenguajes, que algo comunican y que es necesario saber interpretar porque forman parte de su cotidianidad y el conocerlos puede contribuir a incrementar la calidad de su vida. Lo mismo podríamos decir del arte, la capacidad expresiva y captativa, estética del ser humano. Eso es un lenguaje que no podemos dejar de lado; el no aprenderlo muchas veces destruye la

propia identidad, y hace que no sepamos utilizarlo. Dígase algo semejante sobre el lenguaje de los medios de comunicación, que son medios muchas veces de manipulación precisamente por no comprender y saber manejar esos lenguajes, y nada digamos de la imposición de tecnologías. Tecnologías que muchas veces no resuelven los problemas, que sería el sentido concreto de la tecnología y su desarrollo: la capacidad que tiene el ser humano para resolver los problemas y expresar de esa manera esa potencialidad como un lenguaje del dominio del problema o de la situación problemática. La matemática, como esa capacidad de manejar como abstracción las relaciones de número, de forma, de tamaño, de relación, etcétera.

En consecuencia, todo ello implica ciertamente una reconceptualización de la alfabetización que integre tres niveles de dominio del lenguaje. El primero consiste en la capacidad de comprender los lenguajes; es decir, comprender qué implica la lengua escrita, la lengua oral, pero también otros lenguajes a los que hemos hecho referencia. Un segundo nivel implicaría la capacidad de interpretación de esos lenguajes, y un tercer nivel implicaría la capacidad de expresarse en esos lenguajes y, si es posible, de innovar esos lenguajes.

Es un hecho que la distancia, aún al interior de los países desarrollados, entre las personas que manejan estos lenguajes y las que no los manejan está abriendo abismos, abismos reales, culturales en las sociedades desarrolladas. Esta situación exige, por una parte, el replantearnos hacia dónde tendría que encaminarse el concepto de alfabetización; pero, por otra, dónde habría que ubicarlo dentro del aspecto educación. Quizá el manejo, uso, aprendizaje de estas lenguas o de estos lenguajes, no debería ser necesariamente el inicio de todo proceso educativo, sino que tendría que estar al interior de los procesos y cada vez con mayor posibilidad de desarrollar, profundizando cada vez más en los diversos niveles.

No hay que perder de vista que el acceso cada vez mayor a las tecnologías hace, de pronto, innecesario el alfabeto e impone un nuevo “alfabeto” y nuevas maneras de ser “analfabeto”. Cada lenguaje, por lo tanto, lleva implícito en su articulación un modo particular de significación. Una manera propia de producción de significados. Si actualmente los lenguajes de los medios masivos de comunicación y otras tecnologías son los que dominan el acceso a la información, a lo que en un momento dado puede ser realmente útil en términos de mejorar la calidad de la vida, ¿para qué nos sirve el conocimiento del alfabeto y la adquisición de las habilidades de la lectoescritura si finalmente no accederemos a la información que estamos necesitando? Probablemente no lleguemos a ella porque el control que se ejerce sólo nos dejará saber lo que convenga. Quizá no nos sirva porque aun teniendo acceso a la información, no podemos comprenderla en su significado más profundo y no nos es útil en términos de lograr un desarrollo integral.

Hemos señalado que los niveles de analfabetismo constituyen un espectro muy amplio. En este punto, el problema se define como un problema de códigos,

un problema de comunicación. En un tercer momento, se puede plantear también la siguiente disyuntiva; podemos tener acceso a la información y comprenderla, pero no podemos o no sabemos hacer uso de ella. Entonces, ¿de qué nos sirve? Este problema se inscribe dentro del ámbito político, en su más amplia acepción.

Es indudable que el problema dejó de ser el de adquirir habilidades para la lectoescritura y el cálculo matemático; que dejó también de ser la funcionalidad de dicho aprendizaje para satisfacer un modelo impuesto de desarrollo y que, más que eso, dejó de ser un planteamiento sólo desde las organizaciones de base para desplegar una educación para la liberación. El problema, inserto en el punto máximo de la cresta que podría graficar esta crisis, ha trascendido el total de las propuestas formuladas. Ahora bien, ¿cuál es el problema que enfrenta la alfabetización en nuestro tiempo?, ¿respecto de qué código debemos alfabetizar?, ¿para qué?, ¿qué sucede con la multiplicidad de lenguajes que invade nuestra cotidianeidad, con la multiplicidad de sistemas de significación que no podemos “leer”?

Probablemente las decisiones en este sentido también deban surgir de nuestra capacidad de lectura del momento que estamos viviendo. Quizá tiene que ver con un vuelco en los planteamientos, en la necesidad de someternos a rupturas epistemológicas, a cambios en los razonamientos más que en las metodologías o en los paradigmas. Las sociedades actuales no propician los planteamientos globales, ahora se movilizan para fines específicos.

La alfabetización debe dejar de ser un medio de control social con la imposición de una lengua de dominación; debe dejar de ser una forma de expresar la imposición de una serie de textos en los que se define lo que es “el saber”.

Se vive una circunstancia específica que se repite en la historia, aunque con una dimensión directamente proporcional al crecimiento, me refiero a la circulación del saber. El saber, el conocer, se han convertido en mercancía. Los medios de producción del “saber” son propiedad privada; los dueños de los medios de producción deciden qué producir y cómo lanzarlo al mercado, con el fin de obtener ganancias privadas. Han adoptado, hace tiempo, la dinámica del modelo capitalista, pero ahora, en decadencia, potenciado. No se trata de inscribirse en el modelo capitalista, se trata de la supresión de los derechos y libertades de corte democrático, llevada a cabo a través de los controladores internacionales de la información. ¿Qué sucederá el día en que la información que otorga poder, el “saber”, sea transmitida vía satélite?, ¿cómo se legislarán las comunicaciones espaciales?, ¿cómo se intentará aprender los códigos secretos con el fin de saber y tener poder? Habremos de presenciar, si lo permitimos, cómo nos volveremos, la mayoría, “analfabetos” ante una serie de sistemas de significación que podremos codificar sólo si nosotros mismos nos interesamos en ello. Este exceso de información, esta saturación que nos viene de fuera crea la parálisis estructural en las

sociedades y congela las posibilidades de recuperación; hay que estar alertas ante esta situación.

En torno a los lenguajes, y aclaro que agotar el tema no es posible -y menos en un apartado de un breve escrito que tiene como objetivo abrir algunos espacios para la reflexión-, quiero ampliar lo referente al lenguaje que constituyen las matemáticas. La matemática es un lenguaje que posibilita expresar ideas de forma, cantidad, tamaño, orden; describir las relaciones con el universo físico, facilitar el intercambio mercantil, y hace posible el análisis y la comprensión de ciertos aspectos de las relaciones sociales. Como cualquier otro lenguaje, la matemática utiliza símbolos para expresarse. Establece patrones y estructuras para el manejo de esos signos y así sirve para expresar ideas y aplicarlas a la modificación de la realidad.

Si la matemática es, entonces, un lenguaje construido a partir de patrones de percepción de la realidad, estos patrones dependen mucho de la manera como se percibe esa realidad, de los antecedentes culturales, de los aspectos históricos de cada persona. Si la matemática es un lenguaje, tiene su gramática y su sintaxis propias -y esa sintaxis necesita ser aprendida- y está también muy vinculada al uso.

Partimos, entonces, de que este acercamiento a la matemática, como lenguaje, desde estas hipótesis, nos podría aproximar más a conocer cómo aparece el lenguaje en el adulto. Para eso partimos de principios muy sencillos: el ser humano tiende a expresar toda experiencia y la manera de hacerlo es a través de un lenguaje. Utiliza un lenguaje o incluso lo inventa. Los lenguajes tienen dos características fundamentales. Una es la persistencia (*per-se-stare*): permite que el lenguaje subsista independientemente de quien lo emite, razón por la cual se le puede estudiar y analizar ahistóricamente, justifica el metalenguaje. Existen, así, infinidad de lenguajes que aún pueden ser utilizados sin que necesariamente estén ligados a la experiencia que les dio origen. Es más, su capacidad expresiva puede ser muy otra que aquella que originalmente tuvieron.

Por otra parte, está la reviviscencia, que hace que el lenguaje reviva, de alguna forma, la experiencia que le dio origen. Es la conexión histórica entre la expresión y la vivencia.

Sin tratar de profundizar aquí la propuesta, queremos dejar sentado que las matemáticas como lenguaje universal, dado su nivel de abstracción y como proceso inherente al ser humano, ya que los analfabetos, como se ha comprobado, manejan muchas ideas e imágenes matemáticas que están finalmente ligadas a su cultura, aunque no las puedan expresar como conceptos, debido a que no han tenido la oportunidad de socializar esas ideas, debe ser profusamente estudiada, ya que podríamos ahí encontrar un planteamiento didáctico distinto y formas de aprender *ad hoc* al hombre en situación.

Si hay capacidad de razonamiento, de abstracción y de síntesis, es porque los analfabetos no son oligofrénicos; son sólo personas que no saben leer y escribir los códigos que nosotros quisiéramos que supieran, es probable que un lenguaje con categoría universal nos facilite el conocimiento de los procesos cognitivos del sujeto de la alfabetización. Y, en este sentido, nos estamos refiriendo ya más a la búsqueda de las alternativas metodológicas en el proceso sociopedagógico.

Hice énfasis en las matemáticas como lenguaje universal, pero se puede pensar que no sólo este lenguaje puede funcionar, habría que investigar cada caso para poder dilucidar. Sin embargo, es un hecho que, y sobre todo dada la popularidad de la comunicación iconográfica a través de los medios masivos de comunicación, el lenguaje de las imágenes puede ser una alternativa en términos de fomentar un acercamiento crítico a la realidad.