



LECTOESCRITURA: NECESIDAD Y LIBERTAD

Eduardo Prieto

Con cierta recurrencia se ha venido poniendo sobre la mesa la cuestión sobre si siempre y en todas las culturas es necesaria la lectoescritura. En principio, ¿puede desarrollarse una cultura sin incluirla en su estructura? Contra los hechos no hay argumento; y nos consta que hay culturas enormemente vigorosas, como las mayenses, en las que la lectoescritura se da en casos esporádicos e individuales, sin profundirse socialmente. La lectoescritura es un hecho de comunicación; lo cual no implica que la red semiótica en que se despliega una cultura exija esencialmente la lectoescritura. Los hechos parecen más bien dar un mentís a esa implicación.

No nos extraña entonces que la reflexión autorizada parezca confirmar ese punto de vista.

[...] se piensa que es 'bueno' alfabetizar -nos dice Isabel Infante (1987)-, pero no se consideran los efectos de la alfabetización en personas que han conocido el mundo sin la forma de realización de las estrategias cognitivas de la lectura y escritura, que han elaborado una cultura específica en la que el mundo 'letrado' no tiene quizá cabida, ni ha influido profundamente en la expresión y desarrollo de la cultura misma.

No obstante, si nos enfrascamos en el problema de la necesidad de la lectoescritura, lo primero que es menester elucidar es precisamente qué queremos decir por *necesario*. ¿Necesita un hombre sus dos brazos? Porque puede *funcionar* con uno. Y si apuramos la metáfora organicista, con todas las cautelas requeridas, podemos aducir los casos de compensación orgánica observados. Se sabe que incluso tejidos cerebrales asumen a veces (¿y parcialmente?) la función correspondiente a un elemento degenerado. Si en el defecto del funcionamiento de un tejido se produce un fenómeno de compensación, ¿necesita el hombre todos sus tejidos cerebrales? ¿En qué sentido los necesita?

Algunos opinamos que la lectoescritura es esencialmente necesaria. Y si lo es esencialmente, se sigue de ahí que dicha necesidad no depende de la cultura o el grado de desarrollo de una sociedad. La lectoescritura es una exigencia del hombre, de la cultura y de la sociedad.

Carecer de lectoescritura no es como carecer de un brazo. Porque el brazo no se regenera. En cambio la cultura como tal puede generar en su seno la lectoescritura, tiene la virtud para hacerlo. Además, aseveramos que toda cultura necesita generar la lectoescritura. Está esencialmente incompleta sin la lectoescritura, sin perjuicio de cualquier mecanismo compensatorio en su defecto.

I. EL CONCEPTO DE CULTURAS AGRAFAS

Se ha dicho que la agrafía puede ser un elemento cultural. Y la cultura no es solamente un sistema de signos, es junto con éste toda una estructura mental y anímica colectiva. Los esquemas y la forma misma del pensamiento son culturales. Las categorías formales de la percepción y del pensamiento no son simples esquemas *a priori*, pues están determinadas por el *a posteriori* de la cultura en la que están embebidas. La agrafía es, pues, un sello cultural que colora la cosmovisión de un pueblo y que se imprime en los modos y los signos de la expresión.

Ahí donde exista una cultura realmente ágrafa, puede decirse que la lectoescritura es un elemento disturbador que ataca y desvirtúa todo lo que pertenece a esa cultura. Pero el problema es precisamente ese: ¿dónde existe una cultura realmente ágrafa? Nos consta de muchas de las culturas autóctonas en América Latina que no son ágrafas realmente, sino que padecen la carencia de la lectoescritura como un despojo histórico aunado a la colonización. A la colonización y a la sucesión de sometimientos de que han sido víctimas hasta nuestros días. El analfabetismo no es un estigma: es el testimonio vivo de la injusticia y su denuncia a la vez. Nos consta, pues, que esas culturas no son ágrafas, sino verdaderamente analfabetas. Digámoslo sin reticencias. Y no es que no nos duela, con

Eduardo Prieto

la propensión consiguiente a buscar un eufemismo; es que el eufemismo solapa la injusticia, y la injusticia nos duele más.

No nos consta, en cambio, con certeza, que haya una cultura sin lectoescritura que no haya degenerado a tal condición tras un periodo del que se siguió la decadencia. Por más primitivo que sea un pueblo, a ningún antropólogo le puede constar.

II. CULTURAS CON UN PASADO IDEOGRAFICO

Puede cuestionarse el concepto de culturas ágrafas. No así, en cambio, el de culturas ideográficas.

La ideografía de nuestras etnias antiguas es una cultura que subsiste. Los glifos han devenido material paleográfico, y las etnias han olvidado su mensaje. Pero la fisonomía mental que alguna vez se hizo de signos ideográficos subsiste en el inconsciente cultural. La ideografía es un sueño olvidado. Y bien sabemos que los sueños olvidados son un sedimento pletórico de simbolismos en el inconsciente.

Freud nos enseñó que los sueños son la realización de los deseos. En el mito bíblico, la mujer nace del sueño del varón. Ahí la mujer transgredió los límites de lo onírico y surgió en el despertar. El deseo la hizo de carne y hueso, como en aquel otro mito, el de Pigmalión. Pero la más de las veces los deseos se sepultan en la cripta de los sueños olvidados.

Y Freud nos enseñó también que en los sueños los deseos se realizan simbólicamente. Los símbolos del sueño son la realización de los deseos. En la ideografía maya los glifos están cargados de relaciones simbólicas y míticas. No son laicos, como el alfabeto: tienen repliegues misteriosos y sagrados. Llevan una carga de realización simbólica de los deseos. Por eso nos dijo Paul Ricoeur (1965): "Si el sueño es el mito privado del durmiente, el mito es el sueño despierto de los pueblos".

El peso específico del cultural inconsciente en los pueblos con un pasado ideográfico presenta un problema para la alfabetización. Ello se debe a la dimensión simbólica de los glifos. Jean Piaget nos habla del pensamiento pre-conceptual en el infante a través de símbolos. Como el infante no tiene la palabra, recurre al símbolo. Pero ya antes se había considerado otro tipo de símbolos, que podríamos llamar meta-conceptuales. El simbolismo de las ideografías mayas no es preconceptual, sino meta-conceptual. "Como hay innumerables cosas más allá del alcance del entendimiento humano, usamos constantemente términos simbólicos para representar lo que no podemos definir [...]" (Jung, 1964:21).

El concepto es definitorio. El símbolo es existencial. Hay mucho de nuestra existencia vivencial que no se suscribe a una definición conceptual. La relación con la persona amada, en cuanto hecho vivencial, no es verbalmente definible.

No existe su definición. Puede encerrarse en un símbolo, como el nombre de esa persona, por ejemplo; mas no definirse.

El concepto es comunicable en la palabra. El símbolo, no siempre: a veces puede hacerse comunicable en el glifo. Por eso la lectura del glifo no lleva a la palabra, sino a la imagen; no al concepto, sino a la narración cargada de relaciones míticas. El signo alfabético nos refiere primaria y directamente a un signo fónico; el glifo en cambio no conlleva un signo fónico: es imagen y es símbolo.

[...] una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio. Tiene un aspecto 'inconsciente' más amplio que nunca está definido con precisión o completamente explicado. Ni se puede esperar definirlo o explicarlo (Jung, 1964:20).

Hay un punto de diferenciación muy importante entre la escritura ideográfica de las culturas sónicas y el mundo glífico de los mayas. El ideograma chino es en principio esquemático figurativo y lleva a la imagen, pero pocas veces tiene una carga mítica y simbólica. No tiene esa doblez del glifo, que significa en la superficie un hecho (no un concepto), pero al mismo tiempo habla simbólicamente al inconsciente. Eso nos induce a separar conceptualmente lo que es una escritura ideográfica de una escritura glífica. Jeroglífica, como se decía antes, es quizá lo más acertado (*jero* viene de *ieros* que quiere decir "sagrado").

Entonces, para una cultura mayense el acceso de una escritura alfabética puede ser desconcertante. Es el fenómeno de lo nuevo, en el sentido de que no casa con los marcos de referencia propios. Cuando nos encontramos en una situación tal que nos resulta completamente nueva, porque no hay nada en nuestros marcos de referencia que nos ayude a interpretarla, nos sentimos desorientados. Y la desorientación es falta de sentido. Si súbitamente hacemos despertar a un gerente de banco en la mitad de la selva lacandona de Chiapas, se sentirá desorientado: la situación no puede tener sentido, y puede llevar al pánico. Deberá dársele el tiempo y el apoyo necesarios para que poco a poco vaya orientándose y recobrando la seguridad. Creo que esta imagen dice mucho del primer encuentro de los indígenas de cultura glífica con el alfabeto. El paso del desconcierto y del temor a la creación de un nuevo interés no es sencillo, es un reto a la teorización y a la praxis del aprendizaje del adulto.

Para concluir, la lectoescritura alfabética representa un problema cultural profundo para las etnias con un pasado glífico, como las mayenses. Si tantos rasgos atávicos permanecen en ellas a despecho del tiempo, contra el viento y marea de devastadoras embestidas aculturantes y deculturantes por parte de los sectores dominantes, no hay razón alguna para pensar que algo tan profundo,

cuyas raíces se hunden en el inconsciente colectivo, imposible de borrar, no haya dejado su huella viva hasta el presente. Pero la historia nos prohíbe el regreso a ese pasado glífico; si la lectoescritura es esencialmente necesaria al hombre, es menester afrontar el problema de la alfabetización. Así pues, para proceder ordenadamente, apuntaremos primero las razones antropológicas que sustentan la necesidad de la lectoescritura; y, en un segundo término, sugeriremos algunos lineamientos básicos para resolver la asimilación de la lectoescritura alfabética en una cultura glífica.

III. NECESIDAD DE LA LECTOESCRITURA

En cuanto a lo primero, la necesidad esencial de la lectoescritura se deriva de la tesis de la unidad de pensamiento y comunicación. Se piensa comunicando, y se comunica pensando. En la lectura de Piaget descubrimos que hay un pensamiento preconceptual, aunado a la condición preverbal del infante. Y se transparenta cómo el pensamiento conceptual y la comunicación verbal surgen ambos como unidad atómica en los primeros 24 meses de vida. Y la unidad genética de ambos fenómenos (pensamiento conceptual y habla) no hace sino revelarnos otra unidad óptica y profunda. Lo vivido no puede elaborarse inteligentemente, no puede pensarse, cuando no puede comunicarse adecuadamente. El desarrollo mental en torno a lo vivido y a partir de ello ocurre gracias a la dimensión dialógica del pensamiento, que no puede ser plenamente tal si no es al mismo tiempo signo. Aun en la soledad, el pensamiento es también palabra. El pensamiento y su transmisión son un solo *logos*, como lo concibieron los estoicos: el *logos* inmanente (se toma la inmanencia bajo la imagen metafórica de la interioridad), al que llamaron *logos entós* (palabra interior), que es a la vez *logos ektós* (palabra exterior). La palabra es a la vez forma inteligible y verbo hecho carne, hecho signo y epifanía (Juan el Evangelista conocía a los neoplatónicos y a los estoicos cuando escribió su Evangelio: Hatch 1957:116-138). Lo experimentado como un fenómeno de percepción va tomando un perfil y una fisonomía definida al enlazarse inextricablemente con la comunicación. Pensar no solamente es un tender al objeto aprehendido, sino también un tender a los sujetos con los que se establece la comunicación. La *in-tensionalidad* del pensamiento no sólo se da de sujeto a objeto, sino también de sujeto a sujeto; tiene pues una dimensión intersubjetiva. El pensamiento busca en la complejísima red del sistema semiótico intersubjetivo su propia identidad y su forma precisa, y penetrado de esa red se hace común y universal, adquiere mediante el lenguaje su dimensión social. A través de la palabra no manca, sino hablada y escrita. Finalmente, en la praxis y por la praxis como acción social lo pensado se somete a su examen de validez.

Ahora bien, si por razones ontogénicas nos inclinamos a declarar la unidad inextricable del pensamiento conceptual y la palabra hablada, es fácil concebir que el empleo de esta última sólo alcanza su dimensión humana cuando se acompaña en la palabra escrita. Es ésta precisión conceptual y permanencia testimonial, *aere perennius*.

A fin de explicarnos cómo la palabra hablada lleva en sí, dinámicamente, la exigencia de concretarse en forma gráfica, hundamos por un momento nuestra mirada en los orígenes que le dan sentido. La voz del mundo se hizo palabra en la garganta del hombre. Primero fueron concusiones telúricas, el rugir ígneo de los cráteres, el clamor de torrentes en efusión hacia los mares, el atronar de las olas en los acantilados, que aguardaban en los siglos a ser triturados y convertidos en playas. Luego, de las aguas emergió la vida reptante, y el espacio se llenó de voces de pájaros, y después de las de toda la vida salvaje. Eran reclamos eróticos y vitales, rugidos y gritos de advertencia y de amenaza, signos de conflicto, lucha, temor y dolor. Fue naciendo en las especies un código aún ignorado de señales. Así nació la comunicación. Pero la voz del mundo se hizo palabra en la garganta del hombre.

En el ser humano se fueron cifrando todos los modos de comunicación. Por la voz y el lenguaje articulado, por el gesto y las modulaciones del cuerpo, por el contacto de la mano y la piel, por el movimiento y el ritmo y la danza, por el canto y la percusión y la música, por códigos elaborados en relación directa con el lenguaje, por la pintura, primero rupestre, y pictografías que devienen escrituras, ora ideográficas -las más antiguas- ora alfabéticas. En medio de esa gama exuberante la palabra es un puente que enlaza en la acción, y nace como una exigencia de la acción. Esta ha menester convertirse en trabajo productivo grupal, presunto de la organización, y para ello genera el lenguaje. Fue un proceso heurístico en el que para unir esfuerzos hubo de irse encontrando concepto y palabra, el hombre aprendió a hablar y a pensar al mismo tiempo, pensando al encontrar el significante verbal, hablando al encontrar el concepto.

El ser humano se alejó de los primates al asumir la posición erecta, al separar de los otros dedos el pulgar, conformando así el instrumento perfecto, y al conquistar el lenguaje articulado.

Al separar el pulgar en su mano conformó el instrumento perfecto para trabajar y producir, para agarrar y poseer, para impulsarse y aferrarse, para acariciar en ternura y en lascivia, para destruir y matar. Lo mismo para empuñar el apero y hender la fecundidad de la tierra, que para blandir el arma y zanzar los cauces de la sangre. Pero donde el hombre alcanzó su dimensión humana fue en la adquisición del lenguaje articulado. Sin éste, se mantiene aún en el nivel de las fuerzas ciegas y animales de la naturaleza, en donde el equilibrio y la homeostasis del sistema y de la ecología requieren también de la destrucción y el homicidio, en el conflicto y en la lucha de unos seres contra otros.

Por el lenguaje se abre el hombre la posibilidad de construir en vez de destruir, y de asentar las transacciones y los arreglos en el derecho en vez de en la fuerza. Sólo en la situación límite se responde dentro del derecho a la violencia con la fuerza. La noción de derecho es pues congénita histórica de la palabra, y culmina en la jurisdicción. Pero es la palabra escrita la que da permanencia y valor de constancia a lo que se ha dicho y acordado. La palabra escrita es testimonio, es ley, es trascendencia del tiempo y el espacio. Por eso da poder. Por eso es necesaria.

Según una vieja tradición oral de los chamulas (tzotziles de México), el ladino nació como fruto de la violación de una indígena por un perro. Tal es el semen que se ha multiplicado. Pero el ladino, en vez de mamar el pecho de su madre, lo que hizo fue robarse el libro sagrado. Los ladinos se apoderaron del papel, y por eso detentan el poder (Aubry, 1989).

Para concluir este razonamiento, dejemos establecido que la palabra es intrínsecamente necesaria al pensamiento, y que la comunicación no alcanza su dimensión y su valor plenos sino cuando entreteje lo oral y la lectoescritura en una unidad integral.

No hay cultura alguna que por su propia índole esté condenada al ostracismo. El diálogo intercultural y la incorporación creativa entre las naciones sólo pueden darse a través de la lectoescritura. Aprender la lectoescritura es aprender a comunicarse, y por ende a pensar. Sería falso por un afán culturalista querer reducir la lectoescritura al alcance del radio de la comunicación oral de una etnia o comunidad. Este es el punto de partida, nada más. Pero aprender la lectoescritura implica la vía hacia el descubrimiento de formas de expresión, o hacia su creación auténtica cuando se trata de idiomas autóctonos. Ya Isabel Infante (1987) ha señalado la necesidad de encuadrar el fenómeno de la lectoescritura en un marco comunicacional.

Aprender la lectoescritura es aprender "lenguajes". La comunicación es un fenómeno estructural en el que se interrelacionan el pensamiento y sus *lenguajes*. Estos pueden considerarse desde el punto de vista de los *signos* empleados: fónico (habla y otros), gráficos, kinéticos, complejos; o desde el punto de vista de su *modo* de significación: matemático o simbólico (el signo matemático no es estrictamente *símbolo*), unívoco o análogo, informativo o expresivo, definitorio (conceptual) o descriptivo/narrativo. (Los modos de significación están ordenados aquí por pares de opuestos por contrariedad).

La estructura del fenómeno comunicacional es tal que la privación de un elemento (la lectoescritura, en nuestro caso) es un empobrecimiento en todo el sistema y afecta a todos los otros elementos. Sin perjuicio de casos extremos de compensación orgánica (como la de los sordomudos) la probabilidad de lo dicho puede mantenerse. No poder hablar (ni siquiera por señas) es no poder pensar. No poder leer y escribir es una mengua en el hablar y en el pensar.

La lectoescritura es una necesidad humana y la necesidad funda el derecho. Es, por lo tanto, un derecho humano. Porque no puede diseccionarse de la necesidad de comunicación. Y ésta es, fundamentalmente, necesidad de trascender.

Sin embargo, la necesidad debe ser vivida por los sujetos del aprendizaje, para que sea significativa y operante.

Aceptar una necesidad -nos dice Ortega y Gasset (1966:12 y 13)-, reconocerla no es sentirla, sentirla inmediatamente como tal necesidad mía, es más bien una necesidad de las cosas, que de ellas me llega, forastera, extraña a mí. La llamaremos necesidad mediata frente a la inmediata, a la que siento, en efecto, como tal necesidad, nacida en mí, con sus raíces en mí, indígena, autóctona, auténtica.

Quizá es necesario, antes de cada curso, proponer una fase propedéutica en la que se dé oportunidad a los candidatos de descubrir si quieren, o no, aprender la lectoescritura.

Dos son pues las maneras de necesitar la lectoescritura: la inmediata y la mediata, la autóctona y la forastera. Uno de los argumentos preferidos de quienes sutilmente se proponen postergar la prioridad de la lectoescritura consiste en señalar que para los campesinos no existe una tal necesidad inmediata, nacida de ellos y con sus raíces en ellos. Los campesinos no constatan la necesidad de la lectoescritura para su labor y su vida campesina, y por eso la rechazan.

Puesta así la objeción suena a una generalización infundada, que nada tiene que ver con una investigación seria. Para responderla, sin embargo, suponiéndola mas no aceptándola, basta con disipar la confusión entre la necesidad de la lectoescritura y la motivación para aprenderla. No son lo mismo. Que los campesinos no estén “espontáneamente” motivados no prueba nada. O más bien sí prueba, prueba que los educadores de adultos deben poseer una sólida teoría de la motivación, y la inteligencia y la capacidad para llevarla a la práctica. La motivación del adulto en el aprendizaje es una parte esencial de la teoría que responde a la cuestión de cómo aprende el adulto.

Como contrapartida de la objeción, la educación básica integral puede ser el marco adecuado para que la gente se sienta motivada a la lectoescritura. Es decir, una lectoescritura integrada en una educación que resuelva los problemas inmediatos de la comunidad tendrá más probabilidades de ser motivante.

Otra de las objeciones típicas es la de la escala de prioridades en la educación básica. En ésta hay otros rubros, como los de salud, habitación y planificación familiar, que se anteponen en prioridad a la lectoescritura. Pero esta objeción también es fácil de disipar. Lo práctico no es establecer entre los rubros esenciales de la educación básica un orden de prioridades, sino atenderlos todos en una educación integral. No se puede prescindir de ninguno de esos rubros.

Establecer entre lo indispensable un orden de prioridades sirve para responder a una situación de catástrofe, de naufragio, en el que por lo menos algo de todo eso indispensable salvaremos. Pero en la planeación de una educación básica que también resuelva los problemas a mediano y a largo plazo, lo práctico es la integración. Restar importancia a la lectoescritura podría hacernos sospechosos de que de lo único que se trata con la educación básica es de mantener vivos a los marginados dentro de un nivel "decoroso". Pero, ¿mantenerlos vivos para qué? ¿No podría ser que las estructuras de poder y el imperialismo los necesitan "decorosamente" vivos? La educación de adultos implica que el hecho biológico de la supervivencia "decorosa" no nos hace distintos de otras especies zoológicas. Aunque esto, naturalmente, no perturba a un conductista, pero la educación humanista tiene en perspectiva la formación de personas íntegras y auténticas.

Queda aclarado que la necesidad de aprender ha de ser una necesidad inmediata y auténtica en el adulto no escolarizado. Sin ella es inútil y precede-ro todo conato. Pero eso no explica, sin embargo, por qué hemos decidido ser nosotros los interventores de esa necesidad y del proceso de satisfacerla. Porque, si hemos de hablar honestamente, nuestro hacer en materia de educación sólo se explica por una necesidad nuestra -no de ellos- a su vez genuina y auténtica. Tan tienen ellos necesidad del aprender, como la tenemos nosotros de agenciar ese aprendizaje. Y esa necesidad *nuestra* es la necesidad que tiene el humano de trascender, de copenetrarse socialmente; de interesarse por todo ser humano y toda sociedad, con quienes formamos una unidad de comunidades y con quienes queremos correr una suerte común. Para trabajar en educación de adultos es menester más que nada centrar nuestra atención, nuestro interés e in-tensionalidad en aquellos hombres y mujeres en concreto que aspiran a crecer y a ser-más. Es necesario, para trabajar en América Latina, apasionarse por "el despertar latinoamericano" y por el lento, doloroso pero inexorable proceso histórico de liberación. Así, nuestra necesidad y su necesidad sólo se justifican por el encuentro de ambas, y el punto de reunión es la praxis social. La praxis es (también) síntesis dialéctica en ese sentido.

IV. TAXONOMIA DE LA LECTOESCRITURA

Este término que hemos venido manejando, la *lectoescritura*, tiene la virtud de sustituir con ventaja al de *alfabetización*. Se puede hablar de esa manera de "aprendizaje de la lectoescritura", "facilitación de la lectoescritura" y así por el estilo. La ventaja radica en que con ese término se hace referencia a un *continuum* de aprendizaje permanente. Así, no se marca al aprendizaje un término o una meta, tan convencional y arbitrariamente como se le podría marcar al viaje pe-

renne de una flecha cuya esencia fuera su avance perpetuo. Se han hecho esfuerzos muy respetables para demarcar dónde termina la alfabetización y dónde comienza la postalfabetización. Esos esfuerzos se centran en determinar el concepto de alfabetización. Jesús Balhen (1989:4) nos dice:

Alfabetizado es quien percibe los símbolos impresos, interpreta las ideas que ellos suscitan, reacciona ante las mismas y se vale de ellas, o las utiliza en forma práctica, eficaz, provechosa, o convenientemente para sus propios intereses, los de su familia, su comunidad y la sociedad en general.

Se han hecho otros esfuerzos para determinar el concepto de alfabetizado. Alliende (1984:101), por ejemplo, enfoca la alfabetización desde el ángulo exclusivo de la lectura:

1º. se lee cuando se comprende el significado (la estructura profunda) del texto escrito. 2º. se lee cuando se retienen y comparan los elementos de sus estratos, de lo textual y lo supra-textual pertinente a la significación.

Y más adelante nos dice:

[...] las diversas operaciones que implica la lectura [...] se dividen en cuatro niveles: el de la palabra, el de la oración o frase, el de párrafo o texto simple y el de trozo o texto complejo (102).

El proceso evolutivo del aprendizaje de la lectoescritura es permanente y vitalicio. O, más precisamente, la lectoescritura en su esencia es proceso evolutivo, que no se puede detener sin aniquilar el concepto mismo.

El carácter de permanencia lo debe la lectoescritura a que involucra todos los “lenguajes” del mundo de la semiótica -y esos lenguajes son siempre evolutivos. No se puede emprender el aprendizaje de la lectoescritura ignorando esa perspectiva ilímite. La lectoescritura es pues reducción a formas verbales de cuantos signos hay en los sistemas comunicacionales (reducción a forma verbal incluso de los signos *inefables*, verbalizados a través de su forma simbólica). La amplitud del universo de los “lenguajes” sólo puede conmensurarse por la lectoescritura: la comunicación oral tiene ante aquélla alcances muy limitados.

Lo que venimos diciendo implica que *aprender la lectoescritura* es aprender lenguajes. Es el enriquecimiento, sin fronteras ni confines que lo terminen, de la comunicación y del pensamiento, dos elementos cuya unidad indestructible ha sido tratada más arriba. Aprender la lectoescritura es aprender a comunicarse, y por ende a pensar.

En forma muy tentativa, y habida cuenta de la advertencia que precedió, formulamos una taxonomía de la lectoescritura. Esta se descompone en dos procesos paralelos: lectura y escritura. La taxonomía que proponemos considera esa duplicidad y apunta al paralelismo.

	LECTURA		ESCRITURA	
	Deletreo		Dibujo	1
			Escritura imitativa	2
Adquisición de lenguajes	{	Lectura sintética	Escritura propia	3
		Comprensión		4
		Análisis estructural	Expresión	5
			Corrección	
			Propiedad	
			Claridad	
	Síntesis		Personalización	6
			Riqueza verbal	

Acerca de esta taxonomía haremos algunas notas aclaratorias.

1. Hay un paralelismo obvio entre la lectura que consiste en decodificación letra por letra y el “dibujo” de las letras en la escritura.

2. El proceso de lectura refuerza el de escritura, y viceversa. La escritura imitativa se refiere a palabras, frases y oraciones dictadas o más o menos memorizadas y estereotipadas. Es de suponerse que esto acelera el proceso hacia la lectura sintética (3).

El sujeto discente aprende desde el principio a decir “su palabra”, a expresarse. Los textos de las primeras palabras, frases y oraciones son suministrados por el mismo sujeto. Esto puede hacerse mediante grabaciones magnetofónicas. “En algunas experiencias alfabetizadoras se han usado textos compuestos por grabaciones de conversaciones con analfabetos” (Infante 1987: 57). Puede pedirse al sujeto que narre, con sus propias palabras, fenómenos culturales de su vida propia, referentes a las cuestiones antropológicas fundamentales:

- el nacimiento y la muerte;
- la relación y los roles hombre-mujer;
- el matrimonio y la familia;
- la educación;
- el trabajo y la producción;
- la magia, los mitos (tradición oral) y la religión;
- la expresión artesanal y artística, y
- las estructuras y relaciones de poder.

Se origina así la integración conductual intragrupal, a nivel verbal.

3. Hay una ruptura notable en el proceso al pasar del deletreo a la lectura sintética, es decir, cuando el sujeto pasa de decodificar letra por letra a *leer* aprehendiendo y captando, como un todo integral, primero palabras, después frases completas y otros complejos lingüísticos. La lingüística reciente insistió en la observación de este fenómeno. La percepción elige de las palabras escritas los elementos clave, que por el fenómeno de *compleción* permiten tener la impresión del todo. La decodificación alfabética, además, pasa a ser un elemento muy postergado en el campo perceptual, y alcanza el nivel de *automación* en la taxonomía de las habilidades.

Junto con este fenómeno surge el de la escritura propia: liberada la atención de la decodificación alfabética, el sujeto compone sus propias oraciones. Estas pueden pasar de simples a compuestas.

4. La comprensión se dimensiona conductualmente por la “traducción” de lo leído a expresarlo con las propias palabras, sin cambiarlo de significado. En esto aceptamos a Bloom (¿1969?). A partir de este momento la lectoescritura se convierte en aprendizaje de “lenguajes”.

5. Toda comprensión exige cierto análisis. Pero el análisis estructural se refiere a las interrelaciones lógicas y/o valorativas de los elementos básicos (conceptos, juicios lógicos y juicios de valor) de párrafos y de textos compuestos. Es pues una actividad lógico-valorativa respecto del texto leído. El producto del análisis estructural es lo que en su forma avanzada se llama técnicamente *resumen analítico*. Surge en esta fase la apreciación estética del texto, cuando éste se presta (los indígenas manifiestan una sorprendente sensibilidad).

Paralelamente, surge en la escritura el fenómeno de la expresión propia, más allá de la composición inicial de oraciones, en estilos narrativo, descriptivo y discursivo (en orden de dificultad). El estilo se mide por tres grados taxonómicos: corrección, propiedad (situacional) y claridad.

La lectoescritura significa que el sujeto se dice a sí mismo, primero rudimentariamente; se expresa con *sus propias palabras*, pero en forma balbuceante y con un pensamiento hesitante (confuso en el sentido cartesiano). Poco a poco va aprendiendo a decir y a pensar en la lectoescritura. Desde sus formas más rudimentarias, puede irse formando un periódico que será primero grupal, después comunitario. El periódico comunitario no es *para* la comunidad, sino *de* la comunidad. Esta es el seno seminal de la expresión periodística, la que le imprime forma y orientación. La lectoescritura es una contradicción, condenada al fracaso en todas sus formas, si no significa libertad de expresión.

6. Estrictamente, el análisis es *descubrimiento* de estructuras, la síntesis es *creación* de estructuras. La síntesis de los elementos de lo que se lee, en estructuras coherentes entretejidas de afirmaciones y negaciones, es la manifestación suprema de la lectura. Paralelamente, en el *estilo* escrito aparece el sello personal

(personalización), que avanza a la riqueza verbal. El hombre no crea de la nada: crea sintetizando.

V. LECTOESCRITURA, CULTURA Y LIBERTAD

La necesidad excluye la libertad, y viceversa. La necesidad se nos impone, nos ata. Y sin embargo no hay necesidad más avasallante y universal que la de ser libres. Necesidad de ser libres: he ahí la paradoja.

Para desentrañarla hay que comenzar por distinguir entre necesidades físicas y necesidades humanas. La necesidad física se expresa como ley; la humana como derecho inalienable. Nadie es libre para caminar pegado a la tierra o volar como los pájaros: la necesidad nos constriñe, expresada como ley de la gravitación. Ley: es decir, lo inexorable y en lo que no somos libres. Las necesidades humanas, en cambio, como tendencias irrepresibles e ínsitas ontogénicamente, no se expresan por leyes, sino como el reclamo de un derecho inalienable. De ahí la inalienabilidad: es la fuerza que se impone de la necesidad. Y todos los derechos humanos se resumen ultimadamente en el de ser libres.

La lectoescritura es una necesidad; pero es una necesidad humana, forma y determinación concreta de la necesidad de ser libres. Las *necesidades* físicas se nos imponen ajenas a nuestra voluntad; en cambio las necesidades que fundan los derechos humanos exigen un acto deliberado y toda la intencionalidad de la voluntad. La gravitación no requiere de nosotros para sujetarnos a la tierra; la necesidad de trascender por la lectoescritura exige un esfuerzo y una conquista, individual y social. Nos nacimos siendo humanos sin nosotros y pertenecemos a este grupo zoológico por una contingencia genética; pero no seremos personas sin nosotros y sin el costo de un esfuerzo y un sacrificio, individual y social. La libertad no existe: existe sólo la liberación, como un acto de la voluntad que conquista cada vez y permanentemente. La libertad, como todo lo humano, no es un estado: es un proceso: liberación.

Ahora bien, la cultura de una comunidad es su espacio de libertad. Es el espacio donde la comunidad o la nación se crea y se re-crea y donde toma en sus manos su propio destino. La lectoescritura debe ser *su* palabra. La palabra en la que la comunidad encuentra *su* propia identidad, se dice a sí misma, en un acto reflejo. Pero encuentra su propia identidad precisamente creándola a través de la palabra. La cultura es su propia expresión, llena de signos y de símbolos que sólo la comunidad comprende íntimamente.

El pueblo chino fue tradicionalmente fatalista. Su religión fue el culto a los ancestros porque ellos representaban lo inamovible, lo que no se puede cambiar

nunca, la tradición. Las generaciones por venir de un campesino pobre habrían de ser por siempre de campesinos pobres.

Pero Mao Dzedong descubrió la revolución. E inventó una palabra nueva para nombrarla, que en chino no existía. El destino inexorable se dice *ming*. A él le antepuso la palabra *ge*, que quiere decir "transformar". *Geming* significa "transformar el destino". Así se dice revolución en chino.

Tomar en las manos lo incambiable para transformarlo, el destino para crearlo. Ese fue el sentido más genuino de la revolución cultural. En su ideografía no es un concepto abstracto, sino la narración de una gesta.

Para asegurar que la cultura es espacio de libertad hay que deslindarla del concepto de ideología.

No son pocos los sociólogos que ven en la cultura como tal signos de ideología. Y recordemos que "ideología" para ellos significa una percepción superficial y distorsionada de la realidad social en que vivimos. (No es, pues, ideología en el sentido en boga en el discurso político latinoamericano).

Los sociólogos que así dicen yerran. La ideología es instrumento de dominación; la cultura es espacio de libertad. Naturalmente en las circunstancias concretas hay una estrecha relación dialéctica entre ideología y cultura. La cultura sometida presenta signos ideologizados. Pero es también la cultura la fuerza interna de los pueblos para su liberación. Está por crearse la antropología de la liberación.

BIBLIOGRAFIA

- ALLIENDE, Felipe, Mabel Condemarín y Neva Milicic. "Análisis de ítemes y características de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP)". En : *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. IX, No. 2, pp. 101-115, Santiago, 1984.
- AUBRY, Andrés. Entrevista con Andrés Aubry. Entrevista realizada por Eduardo Prieto durante el Primer Congreso Internacional de Mayistas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 1989.
- BALHEN, Jesús. "Caracterización del método compuesto modificado. Síntesis complementaria para su discusión y supuestos de evaluación". (Mimeo). CREFAL, Pátzcuaro, 1989.
- BLOOM, Benjamín S. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1969.
- HATCH, Edwin. *The Influence of Greek Ideas on Christianity*. (1a. ed. 1957). Gloucester, Massachusetts, 1970.
- INFANTE, Isabel. "Algunas orientaciones interdisciplinarias sobre la alfabetización de adultos en América Latina". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 11, No. 1, 1988, Pátzcuaro.
- JUNG, Carl G. *El hombre y sus símbolos*. (1a. ed. 1964). Aguilar, Madrid, 1979.
- ORTEGA y Gasset, José. *Unas lecciones de metafísica*. (1a. ed. 1966). Alianza, Madrid, 1970.
- RICOEUR, Paul. *Freud: una interpretación de la cultura*. (1a. ed. 1965). Siglo XXI, México, 1985.