

EDUCACION COMUNICACION Y LENGUAJE

Fundamentos para la alfabetización
de adultos en América Latina

M. Isabel Infante R.



CEE

CENTRO DE ESTUDIOS INVESTIGATIVOS, A.C.

ISBN 968-7165-09-X

Primera edición, 1983

PRODUCCION

Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE)
Jorge Ruiz Esparza

Coordinación

Alejandra Valenzuela

Diseño

Verónica Pacheco
Cecilia Ramírez

Corrección

Emma Paniagua

Formación

Raymundo Rubí

Tipografía

Loyda Casimiro
Rosa Ma. Correa

Negativos

LA AGENCIA, Imagen y Contenido, S.A.

© 1983, M. Isabel Infante R.
Centro de Estudios Educativos, A. C.
Av. Revolución 1291, México, D.F.

EDUCACION COMUNICACION Y LENGUAJE

Fundamentos para la alfabetización
de adultos en América Latina

M. Isabel Infante R.



CEE

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A. C.

Tesis doctoral. Universidad de Ratisbona (Alemania Federal).

La publicación de esta obra fue parcialmente auspiciada por Stipendienwerk
Lateinamerika-Deutschland.

INDICE

INTRODUCCION.....	5
1. UNA VISION DEL ANALFABETISMO EN AMERICA LATINA	9
1.1. Su magnitud: cuantificación del problema	9
1.2. Acerca de las causas del analfabetismo	16
1.3. El analfabetismo y el desarrollo.....	20
1.4. Consideraciones acerca de la "integración" de los analfabetos	25
2. LA ALFABETIZACION Y LA EDUCACION DE ADULTOS. ...	33
2.1. Acerca de la educación de los adultos en América Latina ...	33
2.2. Tendencias de la educación de adultos en América Latina. ...	37
2.2.1. La educación "integradora"	38
2.2.2. La educación "funcional"	39
2.2.3. La educación "permanente"	42
2.2.4. La educación "liberadora"	44
2.2.5. La educación "popular"	55
2.3. La alfabetización en la perspectiva de las diferentes tendencias.....	58
2.3.1. La alfabetización en función de la sociedad existente o del cambio modernizante	59
2.3.2. La alfabetización en función de la transformación de la sociedad y de la liberación de los grupos oprimidos	69
3. LA ALFABETIZACION Y LA COMUNICACION LINGUISTICA.	83
3.1. La comunicación lingüística	87
3.2. Acerca del código lingüístico.....	95
3.3. El uso creador del lenguaje	103
3.4. El lenguaje como objeto de análisis.....	107

4. ANALISIS DEL CONTENIDO DE LA ALFABETIZACION	117
4.1. El proceso de lectura.	117
4.1.1. Acerca de las habilidades de lectura.	124
4.1.2. La dificultad del texto o la interacción entre texto y lector	128
4.2. El proceso de escritura	137
5. SINTESIS Y CONCLUSIONES: ALGUNAS PROPOSICIONES BASICAS PARA LA ALFABETIZACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA	143
BIBLIOGRAFIA.	155

INTRODUCCION

Cuando se analizan las acciones alfabetizadoras y aun los programas de alfabetización, se observa que muchos de ellos no presentan una base teórica clara en su relación con la sociedad y con la función del programa dentro de ella, ni en el enfoque del lenguaje. Aparecen más bien como la enseñanza de ciertas técnicas consideradas valiosas para el analfabeto, o como programas aparentemente bien intencionados de los cuales no se sabe si logran beneficiar realmente a la población a la que se dirigen. Se observa, entonces, una falta de reflexión sobre los fundamentos de las acciones alfabetizadoras y poco cuestionamiento sobre supuestos que han sido tratados como elementos "dados". Por ejemplo, se piensa que es "bueno" alfabetizar, 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 quizás cabida, ni ha influido profundamente en la expresión y desarrollo de la cultura misma. Se piensa que el analfabetismo es un obstáculo para el desarrollo y que, por tanto, los países del Tercer Mundo deberían abocarse intensamente a la "liquidación" o "erradicación" del analfabetismo, pero no se cuestionan las vinculaciones entre cierto tipo de desarrollo y la producción de analfabetos, ni se considera la violencia que se ejerce mediante la "integración" de los analfabetos a un mundo que no es el suyo, gobernado por modelos ajenos y que cambia de acuerdo a principios que desconocen. Como éstos, hay muchos aspectos que se asumen como si los procesos debieran "naturalmente" seguir un curso previamente determinado, según el orden de las cosas.

Un gran número de programas enfoca el lenguaje sólo como un sistema de signos que pueden ser enseñados, es decir, transmitidos a otros, sin considerar las implicancias de la lengua en la representación del mundo y en la configuración del universo cultural. Así, la lectura y la escritura aparecen sólo como procesos que requieren ciertas habilidades que deben desarrollarse, sin vincularlos con el ejercicio de la comunicación lingüística ni, en general, con el lenguaje.

Considerando la importancia de la reflexión sobre estos aspectos, esta tesis pretende contribuir a ella, presentando algunos fundamentos que sirvan para el diseño y la realización de acciones y programas de alfabetización que tengan

como objetivo beneficiar realmente a los sectores postergados. Ya que no es posible abarcar todos los aspectos, se han seleccionado aquellos que parecían más importantes.

Aun cuando se intente presentar una visión de conjunto de las teorías con respecto a ciertos tópicos, el enfoque de esta tesis muestra una intencionalidad determinada: el servicio a los grupos analfabetos, a través del ofrecimiento de bases y líneas orientadoras para acciones relacionadas con la alfabetización y con la expresión popular. Por ello, se trata de desarrollar los temas en la medida en que sirvan para dichos programas y no buscando su despliegue exhaustivo como meta en sí misma.

El primer capítulo introduce al tema, presentando una visión del analfabetismo en su dimensión de "problema", enfocando especialmente sus relaciones con algunos aspectos seleccionados de orden macrosocial, como base para comprenderlo en tal dimensión.

El capítulo segundo intenta enmarcar las acciones alfabetizadoras dentro de las tendencias de la Educación de Adultos en América Latina; para ello se realiza una breve revisión de las principales corrientes, mostrando en cada una de ellas su proyecto en cuanto a los adultos que aprenden o a los analfabetos. A través de su presentación y discusión, nos interesa demostrar cómo sólo una pedagogía liberadora o una educación popular logra un verdadero acercamiento a los sectores postergados, ya que, partiendo de ellos, intenta contribuir a la realización de su propio proyecto y no integrarlos a un proyecto ajeno, propuesto por los sectores dominantes.

Considerando la alfabetización como un proceso de enseñanza-aprendizaje de un comportamiento verbal, el capítulo tercero relaciona la alfabetización con la comunicación lingüística, intentando mostrar la importancia del proceso en cuanto implica el ejercicio del lenguaje, que se visualiza en su dimensión comunicativa —y como tal generadora de estructuras sociales—, en su dimensión representativa de la realidad y constitutiva del ámbito cultural. En este capítulo se desarrollan varios aspectos que se consideran "iluminadores" para el proceso de alfabetización: el código, la creatividad en el uso del lenguaje y algunos elementos relacionados con el procesamiento de la comunicación.

En el capítulo siguiente se analiza el contenido de la alfabetización, es decir, el proceso de lectura y escritura, considerando los elementos aportados anteriormente respecto a la actuación del lenguaje. En este capítulo se presenta la discusión de algunos aspectos relevantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, el problema de las habilidades requeridas por la lectura.

Finalmente, el capítulo quinto intenta sintetizar los principales temas desarrollados, presentando algunas proposiciones para el diseño y la realización de acciones alfabetizadoras en América Latina.

El tema de la alfabetización exige un tratamiento interdisciplinario, especialmente si se enfocan sus fundamentos, en los que intervienen aspectos relacionados con la sociología, pedagogía, lingüística y, especialmente, con la sociolingüística y psicolingüística. El fenómeno del lenguaje —y su actuación por medio de la lectura y escritura— se realiza en un “aquí” y “ahora”, en un grupo determinado, con una cultura específica y dentro de una sociedad concreta, en un individuo en relación con otros dentro de la misma cultura y de la misma sociedad. Por ello, el lenguaje es un objeto simultáneo de ciencias diversas. Desgraciadamente, el nivel de avance en cada una de ellas por separado hace difícil presentar una visión de sus interrelaciones, aun cuando el objeto de estudio sea común. Al enfocar precisamente estas interrelaciones, se corre el riesgo de no profundizar debidamente en cada una de las ciencias. Sin embargo, conscientes de ello, preferimos enfrentar este riesgo, para no traicionar la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en adultos de sectores populares de nuestras sociedades latinoamericanas. De este modo, el enfoque desde diversos ángulos servirá para comprender en mayor profundidad la importancia de que estos sectores puedan “decir su palabra” y no sólo recibir “las palabras” de otros; ser actores y no espectadores de los procesos sociales; expresar su cultura y no absorber la cultura dominante y, finalmente, ser gestores de su propio proyecto, que se presenta como un modelo alternativo de una sociedad más justa en la que cada persona se pueda realizar como tal y, usando la imagen, “decir su palabra” y comunicarla a otros en igualdad de condiciones.

1. UNA VISION DEL ANALFABETISMO EN AMERICA LATINA

Aunque el analfabetismo en América Latina es inferior al existente en otros continentes del Tercer Mundo y, según algunos autores (Brock, 1971, p. 5; UNESCO, 1972, p.19), está en vías de una pronta solución, no se puede negar, sin embargo, que todavía persiste, que es un tema recurrente en las políticas de gobierno y que periódicamente se emprenden campañas masivas o acciones alfabetizadoras que intentan disminuir el problema.

Sin embargo, cabe preguntarse, ¿prueban estas acciones realmente la eliminación del analfabetismo? En otras palabras: ¿consideran las causas reales de la producción de analfabetos o sólo pretenden eliminar los efectos, es decir, los analfabetos? Y globalmente, ¿en qué sentido se considera el analfabetismo como problema?

El desarrollo del capítulo siguiente pretende enfocar algunos de estos cuestionamientos y demostrar que el analfabetismo no es un problema, sólo y en primer lugar, "de los analfabetos", sino de la sociedad que lo produce. De ahí que las mejores intenciones y los mejores programas no lograrán suprimirlo, si la sociedad mantiene estructuras que discriminan, relegan y marginan a una gran mayoría del acceso a los bienes sociales.

El capítulo enfoca también el tema de la "cultura de los analfabetos", es decir, *de su modo de ser en el mundo como analfabetos. Como "dominados" dentro de una cultura avasalladora, los analfabetos han desarrollado su propia cultura, mezclada con elementos de la cultura dominante pero también con elementos peculiares que no revelan un desarrollo "inferior" de habilidades frente al de los "letrados", sino más bien, uno "distinto".*

El desarrollo de estos aspectos es un intento de introducción a la compleja problemática que plantea la alfabetización en América Latina.

1.1. Su magnitud: cuantificación del problema

Aunque en general la importancia y gravedad del problema del analfabetismo en el mundo sea un tópico común en los estudios educacionales y en los programas de gobierno, es difícil definir con precisión el concepto de analfabetismo y señalar con cierta exactitud sus dimensiones cuantitativas.

En la mayoría de los estudios se señala la dificultad de llegar a cifras exactas comparativas de analfabetos, debido a los distintos criterios usados para su estimación en los diferentes países; aunado a ello, la diversidad de edades en los datos disponibles hace más difícil un intento de comparación.

En 1951, el Comité de Expertos sobre la Estandarización de Estadísticas Educativas reunido por UNESCO, emitió la siguiente definición: es alfabetizada la "persona capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla sobre su vida cotidiana" (UNESCO, 1965, b) p.7). Sin embargo, en muchos países, en la medición de los censos ha bastado el que sepan escribir, su nombre o, quizás, que contesten si saben leer y escribir dejando a la persona el criterio de discernimiento. Sólo así se puede explicar, por ejemplo, que en Chile la mayoría de los mapuches hayan resultado "analfabetos" en el censo de 1970 (Silva, 1972, p. 32).

Es indudable que el criterio aplicado, por lo menos en las definiciones, ha ido evolucionando hacia una mayor exigencia para clasificar a la persona como "alfabeta" o "alfabetizada". En 1962, en un Comité Internacional de Expertos sobre Alfabetización, se adoptó la definición siguiente:

"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" (UNESCO, 1965, b) p. 7). Por primera vez aparece en la definición una referencia al contexto social, lo que supone una relativización de la alfabetización requerida según mayores o menores exigencias del medio. De este modo se ha evolucionado de una alfabetización elemental a una alfabetización funcional. Los rasgos fundamentales de este último concepto, definido por la UNESCO en un documento de preparación para el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Erradicación del Analfabetismo (Teherán, 1965) serían "su vinculación con el desarrollo y con la concepción de educación permanente" (*Ibid.*).

La ampliación del concepto de alfabetizado es evidente; la funcionalidad exige no sólo un dominio básico de la lectura y de la escritura, sino también de las habilidades necesarias para racionalizar el medio, para convertirlo en inteligible, dominable.

Si esta definición constituyera el criterio de alfabetización, el número de analfabetos crecería enormemente. Aun así las cifras serían poco comparables, ya que fluctuarían en relación a las exigencias del medio. Hasta en un

mismo país se establecerían grandes diferencias entre los analfabetos urbanos y los rurales; los primeros serían medidos en forma más estricta, ya que en la ciudad las exigencias son mayores.

Parecería entonces más adecuado usar, como criterio para el analfabetismo, el periodo de escolaridad, considerando que cuatro años de enseñanza serían el mínimo que garantizaría la retención de la habilidad de leer y escribir y, por lo tanto, el posterior desenvolvimiento como alfabetizado (Gray, 1969, pp. 25ss). De acuerdo con este criterio, la tasa de analfabetismo sería significativamente superior a nivel mundial. En forma realista se debería trabajar sobre la base proporcionada por estos datos. Ahora bien, debido a la deserción escolar en los primeros años de escolaridad y a que el sistema no se extiende todavía a todos, en la mayoría de los países de América Latina la tasa de analfabetos aumentaría en un 30 a 40% (Silva, 1972, p. 33).

En el cuadro No. 1 se muestran los porcentajes de analfabetos (sin escolaridad) y de adultos con primaria incompleta en algunos países de América Latina. Sumando los porcentajes, se tendría una apreciación probablemente más exacta de los analfabetos "funcionales".

CUADRO No. 1

Distribución porcentual de la población según nivel de instrucción en algunos países de América Latina *

1	2	3	4	5	6
País	Año	Grupo de edad	Sin escolaridad (%)	Primaria incompleta (%)	Suma de (4) y (5)
Bolivia	1976	20-29	23.5	52.1	75.6
		30-39	38.7	42.2	80.9
Brasil	1976	15-19	15.8	41.6	57.4
		20-24	15.8	40.4	56.2
		25 +	32.6	43.5	76.1
Paraguay	1972	15-24	6.7	51.2	57.9
		25-39	11.9	57.5	69.4

* UNESCO, 1980, pp. 43-44.

Señaladas estas limitaciones que cuestionan la exactitud de las estimaciones tradicionales de analfabetismo, no se puede dejar de analizar, por lo menos globalmente, el fenómeno que éstas presentan. Según las cifras recopiladas por UNESCO, el analfabetismo no ha podido a nivel mundial, ser reducido en números absolutos. Aun cuando porcentualmente las cantidades disminuyan, las cifras absolutas continúan ascendiendo.

Entre las regiones en vías de desarrollo, sólo América Latina ha experimentado una disminución de los números absolutos: entre 1960 y 1970 los analfabetos disminuyeron en 1 400 000.

CUADRO No. 2

Alfabetización de la población adulta (15 años y más) en 1960 y 1970*

Regiones principales	en 1960			en 1970		
	Población adulta (millones)	Adultos analfabetos (millones)	%	Población adulta (millones)	Adultos analfabetos (millones)	%
Total mundial	1 869	735.0	39.3	2 287	783.2	34.2
Africa	153	124.0	81.0	194	143.0	73.7
América del Norte	136	3.3	2.4	161	2.5	1.5
América Latina	123	40.0	32.5	163	38.6	23.6
Asia	982	542.0	55.2	1 237	579.0	46.8
Europa y URSS	464	24.5	5.3	521	18.7	3.6
Oceanía	11	1.2	11.5	31	1.4	10.3

*UNESCO, 1972, p. 23.

Según proyecciones de la UNESCO, el porcentaje de analfabetos habría descendido en 1980 a un 29% a nivel mundial; en números absolutos, en cambio, los analfabetos alcanzarían la cifra de 814 millones. Se prevé que en 1990 llegarían a sumar 884 millones, lo que correspondería al 25.7% de la población total. De estos 884 millones, 400 se ubicarían en once países, siete de ellos asiáticos (UNESCO, 1979, a) pp. 15-16).

CUADRO No. 3

Analfabetos adultos a nivel mundial

Años	Números absolutos	Porcentajes
1960	735 000 000	39.3
1970	783 000 000	34.2
1980	814 000 000	29.0
1990	884 000 000	25.7

Habría que agregar que existen notorias diferencias entre la población masculina y la femenina, entre los sectores urbanos y los rurales, y entre las distintas generaciones. En general, se observa mayor analfabetismo en la población femenina, en sectores rurales y en las generaciones mayores. En América Latina las mayores disparidades se observan entre generaciones y las más pequeñas entre los sexos.

En comparación con los países de Asia, la diferencia entre zonas urbanas y rurales es mucho más marcada en América Latina y el Caribe. Tres países manifiestan disparidades importantes bajo los tres criterios: Bolivia, Perú y Guatemala. En cuanto a la norma de una mayor cantidad de población femenina analfabeta son excepciones cinco países: República Dominicana, Jamaica, Montserrat, Santa Lucía y Uruguay (UNESCO, 1979b) p. 12).

Como ilustración, en el cuadro siguiente se muestran las diferencias entre zonas urbanas y rurales, así como entre población masculina y femenina en dos países: México y Uruguay. El primero sigue la regla general y, junto con Brasil, influye considerablemente en la tasa regional de analfabetismo, ya que los dos países representan más de la mitad de la población regional (UNESCO, 1979b) p.12). El segundo es uno de los países atípicos en cuanto a tasa de analfabetismo por sexo.

La diferencia en la alfabetización existente entre los distintos grupos de edad es un aspecto favorable dentro del proceso general, ya que mientras más se desplace el analfabetismo a las generaciones mayores, más esperanza puede existir del término de este fenómeno.

CUADRO No. 4

Analfabetismo en la población masculina y femenina mayor de 15 años, por sectores urbanos y rurales en México y Uruguay.

País		Total	Masculino	Femenino	%		
					Total	Masculino	Femenino
México	total	6 693 706	2 772 999	3 920 707	25.8	21.8	29.6
	urbano	2 621 751	979 296	1 642 455	16.7	13.1	20.0
	rural	4 071 955	1 793 703	2 278 252	39.7	34.3	45.3
Uruguay	total	124 664	65 007	59 657	6.1	6.6	5.7
	urbano	87 500	40 200	47 300	5.2	5.1	5.2
	rural	37 000	24 100	12 100	11.0	12.6	8.6

Fuente: UNESCO, 1979 b).

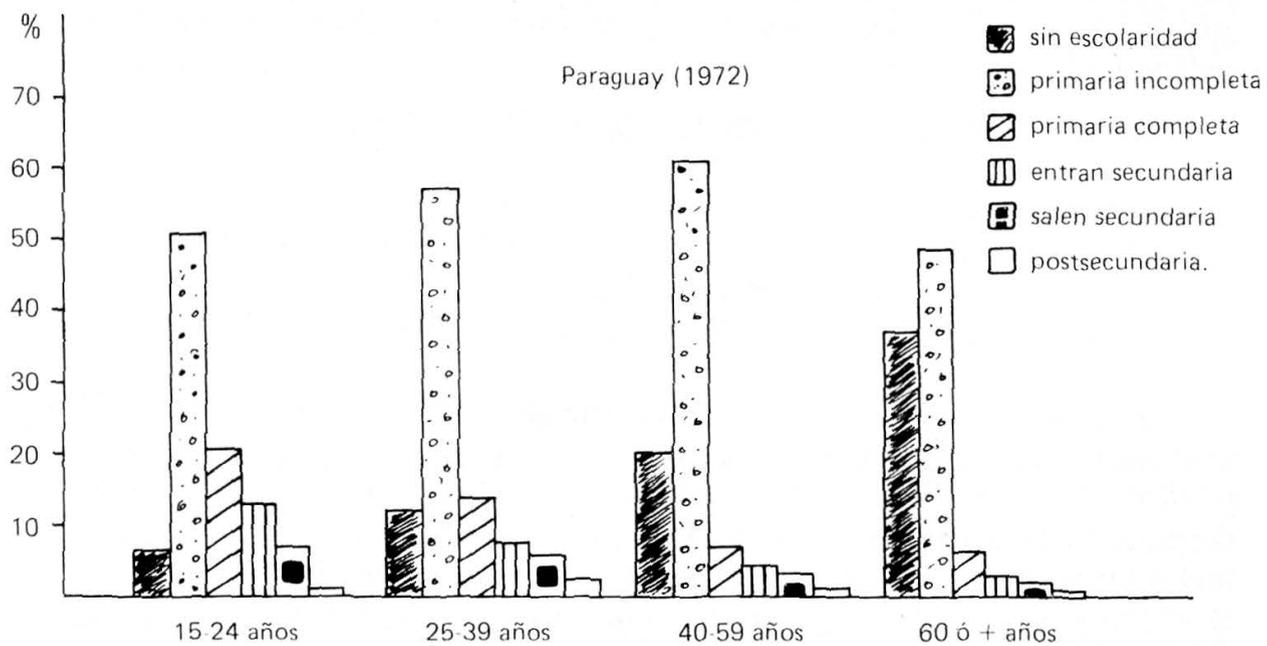
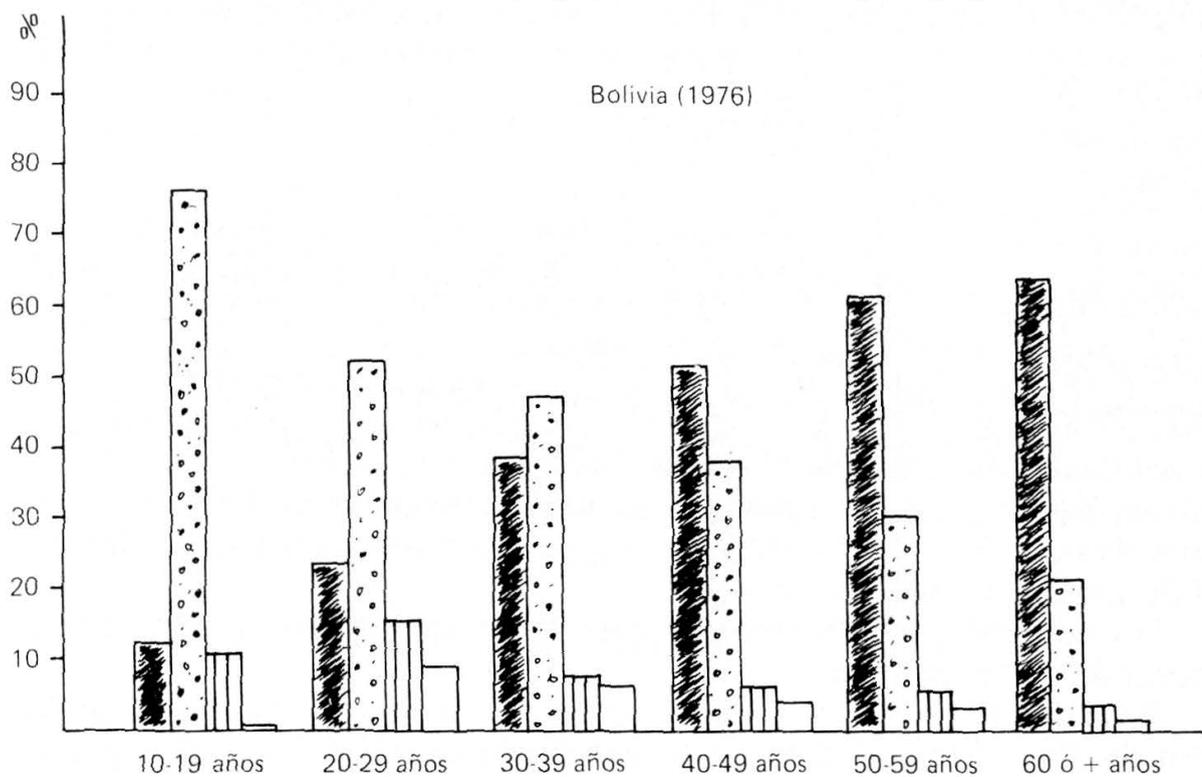
En el cuadro No. 5 se muestra la diferencia de escolaridad existente entre las distintas generaciones, en algunos países de América Latina. Obsérvese cómo en el caso de Bolivia, por ejemplo, la población sin escolaridad aumenta con la edad.

Por otra parte, hay un alto porcentaje de personas de grupos de edad menor que tienen sólo primaria incompleta. A postsecundaria han accedido muy pocos de todos los grupos de edad, pero también hay diferencias a favor de los grupos menores. En el caso de Paraguay existe baja escolaridad (primaria incompleta) en todos los grupos de edad en un porcentaje cercano o superior al 50%. Sin embargo, en general se observa aumento de la escolaridad en los grupos de edad menor.

Además de estos datos, observables según la medición tradicional, existe un analfabetismo difícilmente medible: el analfabetismo por desuso. En efecto, debido a la baja escolaridad de sectores mayoritarios de la población, se puede esperar un retorno a condiciones de analfabetismo o semianalfabetismo con el correr de los años aun de la población más joven. Este semianalfabetismo se traduce principalmente en una disfuncionalidad frente a las exigencias de un medio que se torna acelerado o paulatinamente más complejo.

CUADRO No. 5

Escolaridad según grupos de edad en Bolivia y Paraguay*



* Datos de UNESCO, 1980

1.2. Acerca de las causas del analfabetismo

Sin un mayor análisis, se puede observar que las regiones de mayor analfabetismo corresponden a las que presentan condiciones de subdesarrollo. Sin embargo, no se puede concluir que el fenómeno llamado subdesarrollo sea la causa única de que 814 000 000 de personas estén excluidas de la comunicación escrita.

Ciertamente, si entramos en el tema del subdesarrollo llegaremos a factores decisivos a nivel mundial, relacionados con la dependencia de los países subdesarrollados y con la articulación de la misma en estructuras internas nacionales que la mantienen y la fomentan.

No se puede negar, por otra parte, que muchas características de los países considerados subdesarrollados tienen estrecha relación con el fenómeno del analfabetismo. En efecto, *el sistema escolar ineficiente y selectivo, la distribución irregular del ingreso, la explosión demográfica, las bajas condiciones de nutrición y salud*, son factores que, relacionados entre sí, dejan una red de causales del analfabetismo.

Por otro lado, la alfabetización pareciera estar fuertemente vinculada al proceso de modernización.

En el modelo desarrollado por Lerner (1963³, pp. 57ss.), basado en los datos de 73 países, existe una alta correlación entre alfabetización y otras variables de modernización. La interdependencia de los indicadores se comprobó a través de un coeficiente de correlación múltiple que se calculó entre cada variable y las demás.

De este modo se obtuvieron los resultados siguientes:

urbanización: 0.61

alfabetización: 0.91

consumo de medios masivos: 0.84

participación política: 0.82 (Lerner, 1963³, p. 63).

Se puede observar que el coeficiente de correlación de la alfabetización es el más alto; esto indicaría su importancia en relación a la modernización en general. En su modelo, Lerner ubica en una segunda fase a la alfabetización, después de la urbanización y antes del uso de medios masivos. En esta línea, todos los factores que obstaculizan este proceso, impedirían en cierto sentido la alfabetización: constituirían posibles causas de analfabetismo. Además de las causas ya señaladas habría que indicar, en sentido político, la inestabilidad de los gobiernos y las formas totalitarias y, en sentido social, la rigidez

de las clases sociales, las grandes diferencias entre ciudad y campo, entre los sexos y, además, las pocas posibilidades de movilidad social (Schindele, 1973, pp. 23-24).

Siguiendo el mismo enfoque en cuanto a actitudes, serían condiciones adversas a la alfabetización un conjunto de ellas que, según algunos sociólogos, serían propias de la mayoría de los hombres del Tercer Mundo. Hagen (1962, p. 176, en Schindele, 1973, p. 13) ha descrito este tipo de personalidad como “no creativa” o “autoritaria”; estaría caracterizada por una baja necesidad de rendimiento, baja necesidad de autonomía y marcada necesidad de dependencia. Behrendt (1965, p. 77, en Schindele, 1973, p. 14), por su parte, la describe como determinada por valores de corte contemplativo-religioso, mágico y tradicional. En contraposición a esta estructura mental, la mentalidad “favorable al desarrollo” comprendería en sus elementos básicos:

- movilidad y ampliación de las exigencias de vida,
- voluntarismo en vez de determinismo,
- surgimiento de nuevas ordenaciones valóricas y conductas,
- individuación (elección individual de meta y de medios, aun cuando éstas no concuerden con las relaciones sociales existentes hasta el momento),
- intelectualización relativa,
- racionalidad de objetivos (Behrendt, 1965, pp. 187s).

Otros autores destacan entre las características:

- la motivación al rendimiento (McClelland, 1966),
- la empatía (capacidad de ponerse en roles ajenos) (Lerner, 1958, p. 50; Schindele, 1973, p. 15).

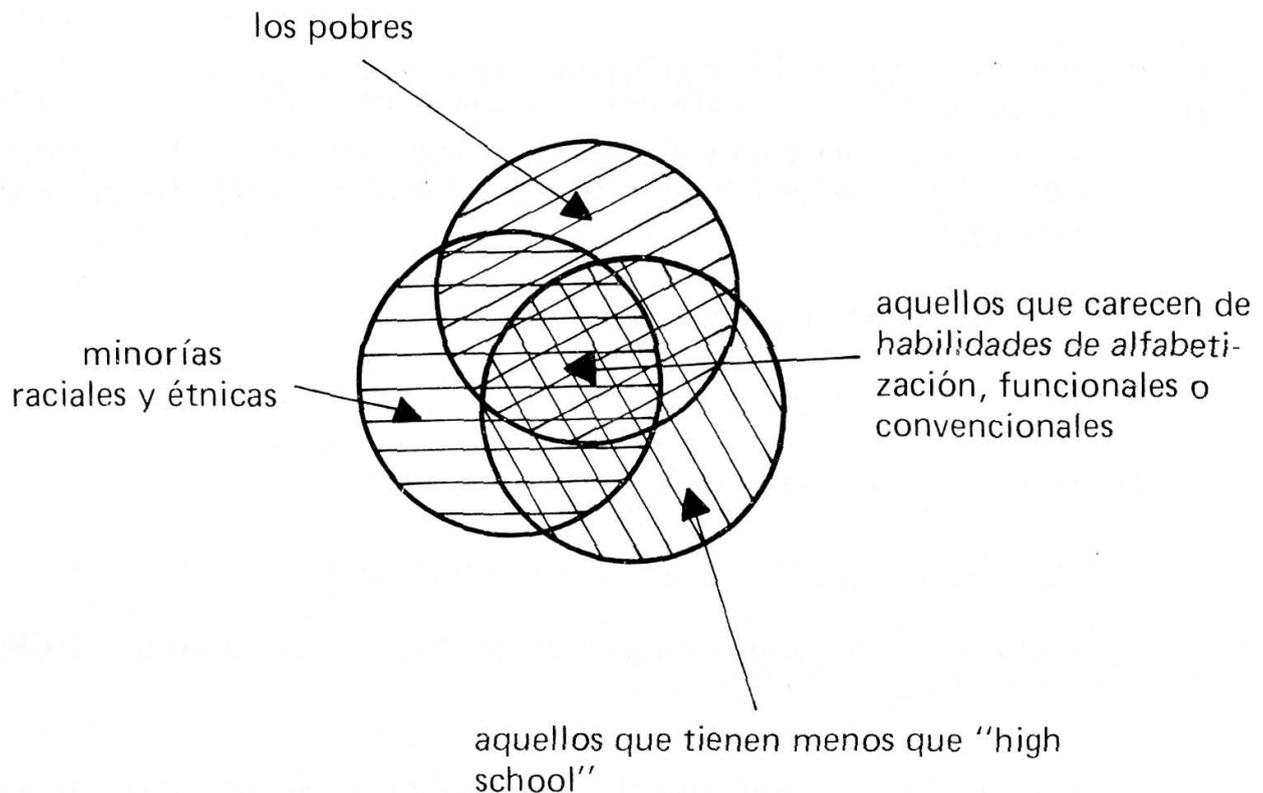
Aun cuando este enfoque sería cuestionable en cuanto parte de un modelo de desarrollo y de modernización dado —y según este modelo evalúa los indicadores de los países del Tercer Mundo—, parece interesante examinar

otros aspectos que hacen aparecer si no contradictorias, por lo menos no tan fácilmente aceptables a algunas de sus afirmaciones básicas.

Un aspecto relevante es la constatación de la existencia de un gran número de analfabetos funcionales en países tan "modernos" como EUA. Estudios recientes acusan un total de 57 millones de personas que no están en condiciones de llevar a cabo tareas básicas (St. John y Harman, 1979, p. 27). Es evidente que el nivel de exigencia es superior, sin embargo, para estos 57 millones se da un proceso de marginación, aun cuando ésta sea relativa. Constituyen este grupo de *disadvantaged adults* principalmente los pobres y las minorías étnicas y raciales. No existe una población discreta específica. Más bien se observa una superposición de esferas de los *disadvantaged*.

CUADRO No. 6

Ubicación de los analfabetos funcionales en EUA*



*Tomado de St. John y Harman, 1979, p. 36.

Esto parece indicar que la modernización en sí no presenta una alternativa absoluta en la solución del problema del analfabetismo. Los niveles pueden cambiar; sin embargo, hay un alto porcentaje que no puede enfrentar el medio *adecuadamente por diferentes razones*. De hecho, quedan postergados frente al resto de la población.

Por otra parte, aunque en la mayoría de los países del Tercer Mundo se han llevado a cabo campañas de alfabetización, en pocos de ellos se puede decir que la campaña, como un hecho aislado, haya tenido el efecto esperado. Dado que existen escasas evaluaciones, al terminar la campaña no se ha podido determinar en muchos casos si los resultados se han debido a ella o a otros factores concomitantes, tales como la expansión del sistema escolar o el avance de la urbanización. Sin embargo, en algunos países en los que la acción de alfabetización ha estado estrechamente vinculada a un proceso global de cambios igualitarios que han terminado con los factores discriminatorios, se ha logrado un fuerte avance del alfabetismo, aun cuando no se ha logrado el mismo avance en los índices de modernización. Así por ejemplo, en China, Cuba, Corea del Norte, Tanzania y otros países.

Tomando en cuenta estos aspectos se puede decir que:

a) aunque el analfabetismo está ligado estrechamente al subdesarrollo, éste no constituye la única causa;

b) tampoco el avance de la modernización termina con el analfabetismo en forma absoluta;

c) existe dentro de países subdesarrollados y aún en países industrializados, un factor que parece ser fundamental: *la discriminación en las diferentes áreas de la sociedad*, tales como la producción, la educación, el plano político, etcétera.

Mientras no se tienda a poner en ejecución políticas igualatorias tanto a nivel nacional como mundial, el analfabetismo no desaparecerá. Es posible, por efectos de la modernización —en particular por la expansión del sistema escolar—, aumentar la escolaridad básica a la totalidad de la población; pero si el sistema de producción destina a personas a un nivel mínimo de desempeño de las habilidades de alfabetización y, en general, a una actualización muy baja de sus capacidades, se produce una progresiva marginación, lo que conducirá o a un analfabetismo secundario por desuso o a un analfabetismo funcional. De hecho se puede observar, según estadísticas de UNESCO, que

tanto los analfabetos como los universitarios en países de América Latina tienen una tasa menor de desocupación que los individuos que poseen una escolaridad media (UNESCO, 1977, p. 35). Esto parece indicar que el sistema de producción contribuye a mantener una cuota de analfabetismo, al requerir a los analfabetos como mano de obra barata o generar una subocupación.

También la discriminación política contribuye al analfabetismo. Según Bou (1960, p. 4; en Schindele, 1973, p. 87), en general el analfabetismo se encuentra muy extendido en regímenes dictatoriales. Donde hay elecciones políticas, la correlación entre el número de alfabetos y la participación en las elecciones es muy alta. (0.80, según Lerner, 1958, p. 58).

En cuanto a la inversión en educación como determinante de su extensión y calidad, se observa una diferencia fundamental entre los países de estados "igualitarios" y "no igualitarios",¹ más que entre países democráticos y no democráticos. Un corte transversal en 18 países de estructura igualitaria dio como promedio de inversión en educación el 3.53% del ingreso nacional, mientras que en 22 naciones no igualitarias este promedio llegó a sólo el 2.57% (Curle, 1964, pp. 242-244, en Schindele, 1973, p. 88). De ahí que es importante subrayar la estrecha relación entre el avance en la educación y la orientación política.

En conclusión, existen diversos factores ligados a las estructuras sociales que, directa o indirectamente, producen analfabetismo. Intentar superarlo manteniendo abierta o veladamente las estructuras tiende a convertir la acción alfabetizadora en ineficaz, y en funcional al sistema.

1.3. El analfabetismo y el desarrollo

Dadas las diferentes teorías existentes en torno al desarrollo, conviene mostrar la vinculación del analfabetismo con algunas de las que se han plasmado desde la Segunda Guerra Mundial hasta ahora. De este modo se verá el enfoque del analfabetismo desde diferentes perspectivas, la función del analfabeto en el modelo de desarrollo y la estrategia de solución del problema del analfabetismo.

¹ Según Curle, 1964, p. 232: "in the sense of offering the possibility for anyone, irrespective of class, race, tribe, religion or any other ascribed qualities, to attain the highest positions in the land, so that no one is excluded by the accident of birth from educational opportunities or from the advantages which these opportunities might bring."

En el enfoque de desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial debido al éxito de la aplicación del plan Marshall (Sieberg, 1977, p. 74), el factor económico pareció ser el factor decisivo, desencadenante del proceso. Conforme a ello, las estrategias formuladas para hacer avanzar a los países subdesarrollados tuvieron un fuerte acento en lo económico. Sin embargo, pronto se reconocería que una fuerte inyección de capital no podría producir por sí sola el desarrollo, que ciertas condiciones del Tercer Mundo impedirían el progreso de los países subdesarrollados. De este modo, ya al comienzo de la primera década de desarrollo, U. Thant expresó en sus *Proposals for Action*: "El problema de los países subdesarrollados no es sólo crecimiento, sino desarrollo. Desarrollo es crecimiento más cambio; el cambio, a su vez, es social y cultural tanto como económico; y cualitativo tanto como cuantitativo" (U. Thant, 1962; citado en UNESCO, 1976, a) p. 122).

El enfoque del analfabetismo desde la perspectiva de un desarrollo centrado en lo económico es clara: los analfabetos son obstáculo, tanto así que "los índices de alfabetización de 90 % aproximadamente son una condición previa para una renta per cápita superior a 500 dólares, aunque este mínimo no constituye una garantía de tales ingresos" (Bowman y Anderson 1952, en UNESCO, 1965, p. 15). Sin embargo, los mismos investigadores Bowman y Anderson llegan a la conclusión de que la alfabetización no predice tan bien el crecimiento económico, como viceversa (Arnove, R. y J. Arboleda, 1977, p. 80).

En consecuencia con esta teoría, dentro de las estrategias de desarrollo la alfabetización debería tener un papel preponderante. Por otro lado, con base en que el crecimiento económico está íntimamente ligado al desarrollo tecnológico y aumenta la productividad del trabajo, la alfabetización diseñada en función del desarrollo aparece también estrechamente vinculada al trabajo productivo y al uso de tecnología. El esfuerzo más importante en esta línea lo constituye el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), impulsado por la UNESCO después de la Conferencia de Teherán en 1965 y que se aplicó, finalmente, en once países: Argelia, Ecuador, Etiopía, Guinea, India, Irán, Madagascar, Mali, Sudán, Siria y Tanzania.

El programa intentaba probar, a través de una alfabetización funcional, la hipótesis de la correlación entre alfabetización y desarrollo.

Por el objetivo central de este programa, parece interesante seguir algo más de cerca sus resultados. El grupo que realizó la evaluación crítica consideró que habría que tener mucho cuidado en la interpretación de los criterios de éxito, ya que relativamente pocos de todos los cambios señalados en los diferentes programas fueron, de hecho, adoptados por los participantes.

Además, los cambios adoptados habrían sido los que, a juicio de los participantes, les acarrearían beneficios inmediatos y requerirían poco tiempo y pocos recursos (UNESCO, 1976, a), p. 182). Los cambios se midieron en tres grandes áreas: *inserción en el medio* (interés en continuar la educación, manejo de finanzas personales, uso de los medios de comunicación, búsqueda de asistencia técnica, uso de lectura, escritura y matemáticas, participación en organizaciones formales); *dominación del medio* (conducta en el trabajo, conocimiento de prácticas técnicas modernas, adopción de estas prácticas, conservación y reproducción de la fuerza de trabajo) y, *transformación del medio* (cambios en áreas relacionadas con los medios de producción, el volumen de producción, el ingreso líquido, el ingreso en calidad y el consumo de bienes durables).

Dejando constancia de las precauciones necesarias frente a los datos, se nota un alto porcentaje de cambios observados en cada una de las tres áreas (86%, 93% y 90% respectivamente).

Sin embargo, a través de las conductas medidas se dibuja un tipo de personalidad determinada. El alfabetizado:

- busca activamente información como para ayudarse a resolver problemas personales importantes, generalmente formulados en términos vocacionales;
- prefiere esta actividad a la participación en organizaciones formales comunitarias;
- saca ventaja de sus habilidades de lectura, escritura y matemática para mantener cuentas de ahorro;
- aspira reducir el tamaño de su familia en la perspectiva de un mejor estándar de vida;
- “domina” el medio en una forma técnica y económica: conoce y adopta las prácticas técnicas modernas; conserva y reproduce la fuerza de trabajo;
- incrementa su consumo de bienes materiales (UNESCO, 1976 a) pp. 177-182).

De este modo, el analfabetizado “inserto en el medio” ha sido estimu-

lado por la esperanza de una ganancia material personal y equipado con el conocimiento y el *know-how* para ofrecer una respuesta adecuada al estímulo.

Como “señor del medio” ofrece una respuesta eficiente. Completando el círculo, el neoalfabeto obtiene una recompensa: puede acceder a un mayor consumo de bienes materiales (UNESCO, 1976, a) p. 182).

Estas conductas dejan traslucir un modelo socioeconómico determinado. No se trata de cualquier desarrollo económico ni de cualquier tipo de cambio; claramente aparece delineada una forma de sociedad: la sociedad industrializada, moderna, capitalista. El programa transmite una lógica de tipo individualista, que valora el crecimiento económico individual y el uso de la técnica en beneficio propio; en suma, una inserción y adaptación individualista al medio, el cual se domina en cuanto mejora la situación económica personal, pero del cual se depende en cuanto no se enfoca en forma crítica.

En este tipo de estrategia y en su consiguiente aplicación en programas, se concibe al analfabeto en función de un modelo ajeno frente al cual debe convertirse en “funcional”. Para ello, en cierto sentido es manipulado como objeto; y ya inserto en el medio continúa siéndolo, conducido por procesos que no maneja ni entiende.

En este sentido, el equipo de expertos que analizó críticamente el Programa, expresa válidos interrogantes:

- ¿impartió el PEMA conocimiento y *know-how* a expensas de la conciencia crítica del rol en la sociedad, del *know-why*? (UNESCO, 1976, a) p. 179).
- ¿en qué medida la “dominación” del medio —tan técnica y económica— ha convertido al alfabetizado en dependiente de los procesos y fuerzas externas socioeconómicas, que es incapaz de conocer y comprender? (*Ibid*, p. 181).

Cuestionable en sí, presenta este modelo problemas serios en su aplicación a otros países. Esto es todavía más válido si existe incoherencia entre la posición de países del Tercer Mundo y este enfoque. Así por ejemplo, J. Nyerere, presidente de Tanzania —uno de los países en que se aplicó el PEMA— en abierta discrepancia con los valores del programa, ha declarado:

“Quiero asegurarme que nuestra educación técnica y práctica es una educación para creadores y no para criaturas. . . , que nuestras instituciones educacionales no terminarán en fábricas que producen mercancías comerciales. Quiero que

ellas aumenten los hombres y las mujeres, no que conviertan a hombres y mujeres en instrumentos eficientes de producción de artefactos modernos" (citado en UNESCO, 1976, a) p. 181).

Detrás de estas palabras se trasluce *un enfoque distinto de desarrollo*. En relación con el tema de la dependencia ha surgido, especialmente en América Latina, una amplia literatura que critica el modelo de los países industrializados, viendo en la misma dependencia el obstáculo para el desarrollo de los países de la periferia (Frank, A. G.; Galtung, J.; Amin, S.; Sunkel, O.; Dos Santos, T. y otros).

Desde esta perspectiva, el desarrollo se define como *la liberación del hombre*. En esta línea es elocuente la Declaración de Dar Es Salaam: "Porque el desarrollo tiene un propósito y este propósito es la liberación del Hombre. Es cierto que en el Tercer Mundo hablamos mucho de desarrollo económico, acerca de extender la cantidad de bienes y servicios, y de la capacidad de producirlos. Pero los bienes se necesitan para servir al hombre; los servicios se requieren para hacer las vidas humanas más fáciles y más fructíferas.

La organización política, social y económica se necesita para ampliar la paz y la dignidad de los hombres. Siempre volvemos al Hombre —al Hombre Liberado— como el propósito de la acción, el propósito del desarrollo" (Hall y Kidd, 1978, p. 27).

Este supuesto subyace a muchos programas del Tercer Mundo que vinculan la educación con el desarrollo, partiendo de un nivel microsocial. En esta línea se encuentran los proyectos de corte freiriano. En el campo de la alfabetización, como en otros programas educativos, se pretende que los educandos adultos sean ellos mismos los sujetos del proceso y que, a través de él, se "liberen" paulatinamente, en la medida en que enfrenten su realidad en forma crítica, y actúen "dominando" su medio. En otras palabras, que no sean capaces sólo de expresar "su palabra", sino de expresar "el mundo" (en inglés resulta bien el juego de palabras "to say the word" o "to say the world"). Desde un nivel microsocial se va gestando, entonces, un desarrollo distinto, basado en la persona y que tiende a su plena liberación; pero no a una liberación personal individualista —el proceso se da en una interacción con otros—, sino a una liberación del grupo y de los grupos.

Cabría preguntarse cómo entroncan estas acciones de ámbito restringido en los niveles macrosociales.

No está demás decir que las estructuras actuales existentes en la mayoría de los países de América Latina no favorecen en modo alguno el desarrollo de estos programas. Ni tampoco las estructuras que de algún modo vinculan a los países industrializados con los países en vías de desarrollo. Una tendencia

que puede aportar alguna esperanza —aunque leve— de un cambio del estado actual, es la exigencia —que partió de los países subdesarrollados— de la creación de un nuevo orden económico mundial (v. Sieberg, 1977, pp. 133-144). Por otro lado, pareciera que en las estrategias y definiciones de desarrollo a nivel de las naciones “desarrolladas” se estaría experimentando cierto cambio de enfoque.

En efecto, confrontados con la evidencia de que la mayoría de hombres y mujeres de Asia, Africa y América Latina viven todavía en condiciones de evidente “subdesarrollo”, aun después de dos decenios en que el desarrollo fue —por lo menos en las intenciones, declaraciones y planes— una preocupación importante, los planificadores nacionales e internacionales tratan de asegurar que el objetivo real del desarrollo es el *ser humano*, el que deberá ser centro de todas las definiciones y estrategias (Mair, 1978, p. 37).

Sin embargo, no se ve claro que en el futuro esta preocupación por el hombre logre cambiar las estructuras dentro de los países y a nivel internacional, de modo que se genere una sociedad más justa en ambos planos. En cambio, la ampliación —desde niveles microsociales— de la acción liberadora que propende hacia un cambio radical en el que los grupos oprimidos tengan su papel de actores reales en la construcción de un nuevo orden, parece mostrar que en algún momento se puede romper el equilibrio del orden establecido, que favorece a pocos en detrimento de las grandes mayorías.

1.4. Consideraciones acerca de la “integración” de los analfabetos

En los programas de alfabetización parece indiscutible que es conveniente y aun necesario “integrar” a los que se consideran marginados de la comunicación escrita. Sin embargo, numerosas experiencias de alfabetización en diferentes países han invitado a estudiar más seriamente el valor y la importancia de la cultura del analfabeto y a cuestionar el sentido de su “integración” a la cultura dominante, el sentido de la “aculturación” o de la “asimilación”.

En la base de estos dos aspectos se encuentra la sobre estimación de una cultura sobre otra, es decir, de la occidental sobre la existente entre los diferentes pueblos de continentes subdesarrollados y, como consecuencia de ello, las estrategias conducentes a la asimilación de esta cultura en detrimento de la autóctona. Esta ha sido la línea que se ha seguido en los movimientos colonizadores, misma que, pasando por periodos de guerra y exterminio, en la paz ha cristalizado en acciones educativas que son igualmente violentas, pero de una violencia más sutil: la de imponer lenguaje, costumbres, manera de

y la teoría de los gérmenes, deja de lado otras posibilidades explicativas, porque el lenguaje cultural no lo permite. Así, tanto el pensamiento africano como el occidental están determinados por el lenguaje sociocultural que revela cierto enfoque de determinados aspectos de la realidad. De este modo se puede observar una serie de semejanzas existentes entre el discurso del pensamiento lógico africano y el occidental. La diferencia fundamental residiría en lo que Horton denomina carácter "cerrado" versus "abierto". La cultura tradicional africana no presentaría una conciencia de alternativas frente al cuerpo establecido de supuestos teóricos, mientras que la cultura occidental, orientada científicamente, demostraría un alto grado de desarrollo en la búsqueda de estas alternativas. Sin embargo, Horton reconoce que la "apertura", y por consiguiente el carácter "científico", sería un fenómeno de minoría, fuera de las disciplinas académicas que la habrían institucionalizado. El hombre corriente aceptaría las teorías, por ejemplo, la atómica, por razones a menudo no diferentes a las del africano joven que acepta los modelos propuestos por sus ancianos. En ambos casos, los "maestros" pasarían a ser agentes acreditados de la tradición (p. 171).

Sin embargo, el avance hacia el progreso, producto de la actitud de "apertura", trae como consecuencia para el hombre moderno cierta inseguridad, una vivencia efímera del presente y una proyección permanente hacia el futuro. El mismo Horton reconoce que él, como hombre, ha optado por la vida en Africa, aunque como científico pueda dar la impresión de que el pensamiento tradicional africano es pobre, en comparación con el occidental. Ha encontrado en Africa "una cualidad intensamente poética en la vida y el pensamiento cotidianos y un goce vívido del momento presente—, ambos apartados de la vida sofisticada occidental por la búsqueda de pureza de motivos y la fe en el progreso"⁴ (p. 170).

Por otra parte, otros autores, al comparar las formas culturales de occidente y de pueblos primitivos, señalan aspectos en que no se observa una superioridad de parte de los pueblos más desarrollados. Así por ejemplo, M. Mead (1973), basada en sus estudios de las culturas de las tribus de Nueva Guinea, muestra cómo en la educación occidental, a diferencia de la educación primitiva, se da un énfasis en quien enseña y no en quien aprende, en quien induce a realizar las cosas y no en quien las realiza, en la coerción y no en la espontaneidad, en el poder y no en la paz. Con este énfasis se habría llegado

⁴ Traducción de la autora de este trabajo.

al desarrollo de las técnicas del poder, de la pedagogía seca, de la indoctrinación, manipulación y propaganda (p. 107).

En cuanto a los procesos mentales y a las habilidades adquiridas a través de la "aculturación" occidental, comúnmente se ha dicho que la escolaridad (Greenfield y Bruner, 1966), la alfabetización (Goody y Watt, 1962) y la "aculturación" (Doob, 1960) entregan habilidades nuevas y transforman los procesos cognitivos. Las autoridades han declarado que, sin un adiestramiento amplio, la mente sólo es capaz de pensamiento concreto, y sin la escritura no es posible el pensamiento analítico (Cole, 1971, p. 222). El problema no es tan simple; los defensores de estas posiciones a menudo no han considerado la influencia de la cultura en todas las fases del pensamiento. De este modo, Cole (1971), experimentando con grupos africanos, llega a la conclusión de que las diferencias culturales en la cognición reflejan más bien cambios en las situaciones en las cuales se aplican las diversas habilidades cognitivas y no procesos diferentes (1971, p. 226). Se habrían identificado formas específicas de aprender, las que miembros de todos los grupos *pueden* usar en algunas circunstancias, pero que miembros de grupos diferentes usan en situaciones distintas (p. 228).

Por ejemplo, el *Kpelle* que no ha asistido a la escuela puede usar procesos mediadores: puede aprender basándose en la dimensión o combinar subproblemas. Pero las condiciones en que realiza estos procesos son diferentes de aquellas que provocan tales conductas en un *Kpelle* educado o en un norteamericano. Es interesante destacar que, durante el estudio experimental, cuantas veces se quiso descartar tal o cual proceso cognitivo en la forma de pensamiento de un grupo *Kpelle*, tantas veces su desempeño en circunstancias diferentes pusieron en tela de juicio la exclusión de dicha habilidad.

El aprendizaje sigue, de esta manera, la organización del conocimiento y de los procesos mentales que se ha estructurado en un determinado grupo social. De ahí la importancia de distinguir, en grupos culturales diversos, el estilo cognitivo inherente a su cultura.

Otro ejemplo de estrategia cognitiva diferente a la occidental lo presenta Gladwin (1973) en su análisis de la forma de navegación de los *Truk*. El conocimiento de este pueblo se basa más bien en la acumulación de datos diferentes y no en principios de los cuales pueda derivarse un plan aplicable a una situación concreta. El navegante *Truk* tiene claro su punto de partida, su meta y algún punto intermedio. No realiza plan alguno de navegación ni confecciona cartas marítimas que fijen por adelantado, tomando en cuenta los elementos geográficos, la ruta que seguirá, como el navegante occidental. Sin embargo, precisamente esta aparente "improvisación" le exige una intensa actividad intelectual: a través de los mensajes aportados por las estrellas, el

movimiento de las olas, la dirección y la fuerza del viento, debe poder concluir en cada momento la ubicación de la canoa y decidir los cambios de rumbo, necesarios para llegar a la meta. Las estrategias cognitivas occidentales y las de los *Truk* difieren, fundamentalmente, en dos aspectos:

- el occidental, en cualquier momento, puede verbalizar su plan y explicar en forma "lógica" lo que está haciendo; el *Truk*, en cambio, difícilmente puede explicar el cúmulo de percepciones que lo orientan en sus decisiones, aun cuando esté en condiciones de señalar en el horizonte el punto que constituye su meta, lo que el occidental probablemente no es capaz de realizar;
- el occidental utiliza un proceso más bien deductivo, aplicando principios a situaciones concretas, en cambio el *Truk* emplea estrategias inductivas, cuyo punto de partida son los múltiples detalles que observa. Nunca concluirá de ellos una regla general; sus observaciones y la síntesis que hace de ellas son un proceso continuo que comprende diversas operaciones simultáneas y que darán como resultado una serie de decisiones respecto del manejo de la canoa y una percepción —que va cambiando permanentemente— acerca de la ubicación de la canoa respecto de su destino.

Si comparamos estas dos estrategias de navegación en los elementos cognitivos que encierran y las evaluamos conforme a nuestras categorías occidentales, probablemente el plan del navegante occidental, capaz de verbalizar y explicar lógicamente su curso, deduciendo su ruta de principios más amplios, parezca más "inteligente". Sin embargo, estos ejemplos y los anteriores apuntan a la consideración, básica para cualquier proceso de aprendizaje, de que los comportamientos "inteligentes" difieren profundamente entre una cultura y otra. En otras palabras, que la cultura condiciona los procesos mentales, su organización, su aplicación y su evaluación en circunstancias concretas.

Un proceso de aprendizaje que descuide el estudio consciente y cuidadoso de los condicionamientos culturales de los grupos que aprenden, corre el riesgo de imponer la ley del más fuerte, destruyendo y paralizando las potencialidades de desarrollo de los grupos autóctonos.

Las consideraciones anteriores inducen a calibrar adecuadamente el valor de cada cultura; pesando la cultura occidental con su desarrollo de pensamiento científico y las culturas de grupos alejados de ella en una balanza de acuerdo a las categorías occidentales, es evidente que la primera aparece como

“superior”. Empero, resulta evidente que no se puede medir una cultura con los parámetros de otra. Su referencia a aspectos vitales del hombre nos puede proporcionar un ángulo de comparación diferente; enfocando desde esta perspectiva a la cultura occidental, con todas las consecuencias negativas para los hombres, ya en sentido psicológico —llevando las condiciones a un extremo, desgraciadamente presente en algunos países industrializados (la eficacia exigida por el progreso arrebatada de tal modo el tiempo, que quedan excluidas las relaciones personales, el goce estético, las ocupaciones “libres”, lo que conduce a soledad, angustia, frustración, etc.)—, en sentido valórico (el avance que hace aparecer tambaleante a cualquier afirmación del presente; las cosas o acciones que hoy tienen valor quizás mañana no lo tendrán) o en la interacción con el medio ambiente (la destrucción acelerada del medio parece ser una consecuencia fatal de la forma de progreso existente), observamos que, a pesar de múltiples aspectos positivos, la cultura occidental presenta defectos importantes, que van en detrimento de los mismos hombres. Con razón se han alabado las culturas primitivas en cuanto han permitido, durante siglos, una equilibrada interacción con el medio ambiente.

No se trata tampoco de sobrevalorar lo primitivo, sin embargo, la constatación de los aspectos negativos de la cultura occidental y la observación de aspectos beneficiosos al hombre en las culturas primitivas, deben llevar a cuestionar, en sus bases, el planteamiento de “integración” o de “asimilación” inherente a muchos programas de educación fundamental. Además de la violencia que se ejerce al “cambiar” una cultura por otra, se está condicionando al nealfabeto hacia una forma de vida que no aparece enteramente deseable y sin que él tenga ninguna posibilidad de opción. Así, la “integración” aparece, por un lado, como una imposición de un sistema ajeno, cuyos efectos no pueden ser beneficiosos para un desarrollo auténtico de las personas, y por otro, como un condicionamiento hacia una forma de pensar y de hacer, cuyas consecuencias no parecen tan deseables.

El antropólogo C. M. Varkevisser, después de un estudio de dos años en Tanzania, escribe: “más que concluir que la manera de pensar africana tiene lugar en un plano de abstracción diferente (es decir, inferior) a la nuestra (europea), deberíamos considerar los efectos paralizantes de la imposición casi mecánica de un sistema extranjero de educación, descuidando la aptitud indígena” (UNESCO, 1976, a) p. 118).

Por otro lado, con razón se puede pensar que los nealfabetos, “aculturados” en forma occidental, se sumarán a la masa de las personas que, viviendo en una cultura regida por patrones científicos, deben aceptar los esquemas y las soluciones propuestas por los científicos; es decir, a cambio de las tradi-

ciones narradas por las autoridades del grupo primitivo, se impondrán las teorías de aquellos que tienen autoridad en la materia. De este modo, habrán cambiado los patrones de su cultura primitiva por otros con cierto grado de primitivismo también, pero de corte occidental.

Y en cuanto a su desempeño en la sociedad, la "integración" aparece como una ironía. Ello se hace patente en la comprobación de que los neoalfabetos difícilmente son ocupados por la sociedad en una forma que les permita una participación plena en ella: permanecen marginados, aun cuando sepan leer y escribir. Aunque "integrados" culturalmente, en el fondo quedan socialmente marginados. Visto desde fuera, el proceso de alfabetización y, en general, la educación fundamental, los ha convertido en una mano de obra de cierta utilidad.

La confrontación de la cultura occidental con las culturas primitivas puede mostrar, acusando señales de peligro, los aspectos en que la primera debería aprender de estas últimas, de modo que la forma de vida responda al desarrollo de todo el hombre.

Se desprende de estas consideraciones la importancia del respeto de la cultura autóctona y de las subculturas de grupos populares analfabetos. Mientras más alejados se encuentren de la civilización —cuya influencia es difundida también en zonas apartadas por los medios de comunicación masiva— más posibilidades tienen de desarrollar una tradición cultural autóctona. Una acción educativa en estos grupos deberá partir de su manera de concebir el mundo, de sus costumbres autóctonas, de su lenguaje-reflejo de esta percepción— y contribuir así a su verdadero desarrollo. Por ello, no ha de contentarse con un respeto de lo autóctono y con un desarrollo de costumbres diferentes, ya que también lo primitivo presenta aspectos esclavizantes que no contribuyen al crecimiento humano; los grupos, a través del proceso educativo que parte de su misma cultura, deberán descubrir las condiciones de un desarrollo liberador.

2. LA ALFABETIZACION Y LA EDUCACION DE ADULTOS

2.1. Acerca de la educación de los adultos en América Latina

La ciencia de la Educación de Adultos es relativamente nueva; se puede decir que se ha desarrollado sólo después de la Segunda Guerra Mundial. Las grandes conferencias internacionales en Elsinore (1949), Montreal (1960), Tokio (1972), Nairobi (1976) y Dar Es Salaam (1976) han mostrado una creciente preocupación por incluir la Educación de Adultos dentro de los sistemas educacionales y por vincularla con la política del desarrollo de cada país.

Sin embargo, la educación de los adultos en sí no es una preocupación reciente. Mirando hacia atrás en la historia, puede observarse que la exclusión de los adultos de la escuela es una herencia de pocos siglos atrás, ya que ni en la Antigüedad ni en la Edad Media se separaba a los adultos de los niños. En la Antigüedad griega el centro de interés era el adulto, no el niño; el hombre maduro era la medida de todas las cosas.

En la Edad Media, los adultos y los niños asistían juntos a la escuela; es hasta el siglo XVII que se empieza a relacionar el periodo escolar con la infancia, considerando que esta etapa tiene valor en cuanto puede ser educada. Moralistas y psicólogos se interesan en el niño y lo presentan como una criatura frágil e inocente que necesita ser protegida y reformada (Ochoa, 1976, p.70).

Otros factores tienen importancia en la conformación de los conceptos de niñez y adultez: *la estratificación social y la diferenciación de sexos*. En el mismo s. XVII, son los niños hombres de clase media y alta los que empiezan a distinguirse en cuanto a vestimentas, juego y trabajo de los adultos. Los niños de clase baja continúan usando la misma ropa que los adultos de su misma clase (*Ibid*, p. 68). En el siglo siguiente, la educación secundaria se restringe a las clases media y alta, mientras que la clase baja cursa solamente la escuela primaria, puesto que no puede permanecer tanto tiempo sin trabajar.

Por otra parte, las mujeres no frecuentan la escuela todavía en el s. XVII. Por ello, su infancia es muy breve: alrededor de los 10 años son consideradas adultas.

De este modo, en la cultura occidental la niñez pasa a ser el periodo de irresponsabilidad y de juego —el periodo que debe ser educado— y es considerada como “un fenómeno supratemporal y univeral” (Reimer, citado en Ochoa, 1976, p.75), aun cuando en la realidad sea un fenómeno restringido a una clase social y, principalmente, al sexo masculino; las personas pertenecientes a la clase baja y al sexo femenino en la práctica se convierten a temprana edad en “adultos”. Si “irresponsabilidad”, “juego” y “escuela” conforman la red semántica de niñez, pareciera que “responsabilidad”, “trabajo” y “vida” (esto último en el sentido de lo que está “fuera” de la escuela, para lo cual ella “prepara”) serían los conceptos que caracterizarían la etapa de ser adulto. Según Ludojoski (1978b) p. 331), en un enfoque biopsicológico las características del adulto serían: moderación del optimismo, conocimiento de las vivencias de la satisfacción y de la amargura, prevención frente a los altibajos de la vida, acentuación de la experiencia sobre la ciencia, propensión a descuidar la cultura desinteresada y el fomento de las amistades, concentrándose en el trabajo, actitud más realista y religiosidad fácilmente externa. No hay que analizar mucho para captar que estas características están estrechamente ligadas a condiciones culturales. Sin embargo, es interesante que aun en un enfoque de este tipo aparezca la “acentuación de la experiencia sobre la ciencia” (lo que parece dejar a la última para etapas anteriores) y la concentración en el trabajo, en desmedro de la amistad. El mismo autor, al señalar criterios que podrían servir para aproximarse descriptivamente al concepto de adulto, nombra en primer término “la aceptación de responsabilidades” (Ludojoski, R. 1978 a), p. 164), característica que también está vinculada con el trabajo. A este criterio siguen: “el predominio de la razón” y “el equilibrio de la personalidad”.

Pese a que las etapas de niñez y adultez —con sus características específicas— se consideren como universales, numerosos antropólogos han mostrado que las distinciones “claves” entre niño y adulto se diluyen en otras culturas. De este modo, por ejemplo, M. Mead (1971, pp.182ss) afirma que en Samoa no existe la calificación de la infancia en cuanto edad “irresponsable” y de preparación para ser adulto. La responsabilidad es necesaria también en las tareas que los niños ejecutan en bien del grupo. La relación dicotómica de adulto-trabajo y niño-juego no existe. Ni el juego es exclusivo de los niños ni el trabajo de los adultos. Tampoco se percibe la división entre escuela y vida.

Entre los navajos, a los niños mayores de cinco años les es permitido cuidar ovejas, de modo que puedan proveer la carne para algunas comidas familiares y, en ocasiones especiales, también para las celebraciones rituales (Lee, D., 1959, p.11). Además, se espera que el mismo niño tome sus decisio-

nes en cuanto a su asistencia a la escuela o a la necesidad de recurrir a un hospital; después deberá atenerse a las consecuencias (*Ibid.* p. 12-13).

Se observa, entonces, que la separación rígida entre adultos y niños, así como la fijación de funciones distintas e incluso opuestas (piénsese en el control que se exige del niño en relación a ciertos aspectos como sexo, bebida, cigarro y la libertad que frente a los mismos aspectos poseen los adultos: Kneller, G.F., 1974, pp. 124ss), existe preferentemente en la cultura occidental.

De ahí que tanto la etapa de niñez como la de adultez deban ser consideradas en su arraigo histórico-cultural y en su relación con determinadas estructuras sociales. Sólo en esta forma se puede llegar a enfocar adecuadamente lo que significa el adulto y, con ello, la educación de adultos.

Tomando en cuenta la imposibilidad de definir las características "universales" del adulto, en la Declaración Internacional de Nairobi (1976) se desiste por primera vez de dar una definición general y se refiere a "las personas consideradas como adultos por la sociedad a que pertenecen". En la carencia de criterios absolutamente comunes para aproximarse a una definición de adulto, ya que como se ha visto la adultez es un fenómeno cultural, conviene aproximarse al concepto desde una perspectiva concreta regional y, de acuerdo con la óptica de este estudio, en la perspectiva de las sociedades latinoamericanas.

¿Qué es un adulto en los países latinoamericanos? ¿Qué discrimina entre las etapas de niñez y adultez? ¿Qué características son propias de cada una de las etapas? Sin embargo, tampoco estas preguntas pueden contestarse sin hacer distinciones claves. Y una distinción importante es la estratificación social. No es lo mismo "ser niño" o "ser adulto" en la clase alta, media o baja. En las clases media y alta, las personas han llegado a su adultez después de un proceso de infancia y adolescencia escolarizadas y se enfrentan, terminado su periodo educativo, con el cambio de roles que significa el campo laboral para el hombre y el cuidado del hogar (especialmente en modelos sociales más tradicionales) para la mujer. En sociedades en que se observan los efectos de la modernización, la mujer se enfrenta cada vez más a campos que antes eran propios del trabajo masculino. De este modo, el tránsito del periodo escolar (incluido el universitario) al laboral puede ser semejante al que experimenta el adulto en sociedades desarrolladas.

En la clase baja, en cambio, las estrategias de supervivencia obligan a un porcentaje considerable de niños a abandonar la escuela para colaborar en la economía familiar.

Ya en el siglo XIX se tiene conciencia de este hecho y se señala el problema del trabajo juvenil por motivos socioeconómicos. Benito Juárez, en su

“Exposición al Soberano Congreso de Oaxaca al abrir sus sesiones” (1848), escribe: “El hombre que carece de lo preciso para alimentar a su familia, ve la instrucción de sus hijos como un bien muy remoto, o como un obstáculo para conseguir el sustento diario. En vez de destinarlo a la escuela, se sirve de ellos para el cuidado de la casa o para alquilar su débil trabajo personal, con que aliviar un tanto el peso de la miseria que lo agobia. Si ese hombre tuviera algunas comodidades; si su trabajo diario le produjera alguna utilidad, él cuidaría de que sus hijos se educasen y recibiesen una instrucción sólida en cualquiera de los ramos del saber humano” (Benito Juárez: ed. 1971, pp. 561-562).

En áreas urbanas el niño hombre encuentra más fácilmente ocupación, ya que la sociedad le permite una amplia gama de posibilidades, desde cargador en el tráfico de alimentos agrícolas, vendedor callejero, lustrabotas o vendedor de diarios, hasta, cuando tiene más edad, “junior” en una empresa, aprendiz de gasfitería, electricidad y otros servicios. La niña mujer tiene un campo más limitado de actividades ocupacionales y, según estudios de terreno, pareciera que sólo en una de ellas puede emplearse a corta edad: la prostitución. Con quince años podrá ocuparse como empleada doméstica. Otros trabajos no le son permitidos. A pesar de ello, la deserción escolar femenina es, generalmente, superior a la masculina. En ambos sexos, la mendicidad comenzará a temprana edad.

También en las zonas rurales el trabajo de los niños (hombres y mujeres) comienza muy temprano. En las faenas de la agricultura, como la siembra y la cosecha o en el cuidado y la mantención de los animales, los niños proporcionan una mano de obra muy barata. El trabajo de niños en las labores agrícolas es de larga data. En México, por ejemplo, en el siglo XIX se sancionaba con “multas rigurosas a los hacendados y capitalistas que admitieran en sus fincas a niños o niñas analfabetos, menores de diez años, pues la pobreza obligaba a los jefes de las familias pobres a hacer trabajar en los campos a los niños en edad escolar” (Citado en Weinberg, G., 1977, p. 37). Nótese que se trata de niños *menores de diez años*; la ocupación de mayores no era sancionada.

Volviendo al concepto del niño y adulto en las sociedades latinoamericanas, si se considerara la “responsabilidad”, “el trabajo” y “las experiencias de vida” como las características del adulto, debemos reconocer que, tanto en la ciudad como en el campo, en sectores de bajos ingresos los niños pasan tempranamente a ser adultos, a una edad en la que niños de clase media y alta gozan todavía de la irresponsabilidad de la pubertad y adolescencia. Esto lleva a concluir que la distinción entre niñez y adultez es meramente cultural y proviene de la clase dominante. En la clase baja no existe. Los niños se incorporan a la vida “normal” como pueden y en cuanto pueden. También a ellos

se les exigirá responsabilidad y trabajo, y tendrán un cúmulo de experiencias muy distintas de sus coetáneos de otras clases sociales.

A estos "adultos" de clase baja se dirige prioritariamente la Educación de Adultos de América Latina. No es de extrañar que en los programas se encuentren preferentemente jóvenes (como ejemplo, en una encuesta de población en una muestra de Escuelas Básicas de Adultos en Santiago de Chile, el promedio de edad es 19 años; (véase Infante, I., 1977, p. 44) y hasta niños menores de 15 años. También existen, aunque en menor escala, instituciones destinadas a adultos de sectores medios, especialmente en el área de formación técnico-profesional.

Quizás como reminiscencia de siglos anteriores y ciertamente como resultado de la evolución del sistema escolar, la mayoría de las instancias de Educación de Adultos se inscriben en el área no-formal.

2.2. Tendencias de la educación de adultos en América Latina

Debido a la multiplicidad de programas existentes en los países latinoamericanos, es difícil lograr una clasificación clara y exhaustiva. Por otro lado, en toda delimitación se corren los riesgos de tipologizar más allá de la realidad, ya que las demarcaciones no son tan excluyentes como parecen. De ahí que sea más exacto hablar sobre las "tendencias" que se pueden observar en los programas del amplio espectro latinoamericano.

Es indudable que bajo toda concepción educacional se puede descubrir explícita o implícitamente un proyecto político, pues la educación como función social está estrechamente ligada a los conceptos de cambio social, de desarrollo y, en último término, de sociedad. Persépolis (1975) reconoció públicamente que ". . . la alfabetización, como la educación en general, es un acto político. No es neutra, pues el acto de develar la realidad social para transformarla o de ocultarla para preservarla, es político".

De este modo, esclareciendo los criterios discriminadores de las tendencias aparecen fundamentalmente los vinculados a la concepción política y, en especial, al concepto de desarrollo. Este último tiene una connotada importancia precisamente en los países en vías de desarrollo.

Por otra parte, hay que considerar que la teoría educacional latinoamericana muestra un desarrollo relativamente bajo en comparación con la multiplicidad de experiencias y programas que se llevan a cabo. La teoría se ve rebasada por acciones que responden muchas veces a lineamientos políticos generales o a la buena intención de ayudar a sectores desfavorecidos.

En las tendencias que se señalan a continuación se pretende delinear algunas orientaciones básicas que se pueden descubrir en las experiencias educativas de adultos en América Latina. Al señalarlas no se intenta asegurar que sean las únicas existentes, ni tampoco que respondan a concepciones definidas teóricamente con exactitud. Por otro lado, se busca vincularlas con su trasfondo histórico, en un intento de explicar mejor sus orígenes, evolución e implicancias concretas.

2.2.1. La educación “integradora”

Es importante la ubicación de esta tendencia en un contexto de fuerte estratificación social, por la que vastos sectores de la población no son cubiertos por el sistema educacional que, desde sus inicios, fue marcadamente elitista.

Para comprender esta línea de Educación de Adultos, conviene recordar que en el siglo XIX aparece la educación, en particular la educación popular, desempeñando una función “civilizadora”, es decir, de integración de las masas a las categorías sociales que, de acuerdo a los grupos de poder, les corresponden. Por otra parte, la fe en la educación como agente tranquilizador es patente en algunos discursos de la época. En México, por ejemplo, el Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, A. Martínez de Castro, con ocasión de presentar al Congreso de la Unión su memoria, en 1868, señala: “. . . porque no hay duda en que mientras más se generalice la instrucción y sean más perfectos los métodos de enseñanza, más fácilmente se destruirán esos elementos de perturbación social que tienen su origen en la ignorancia absoluta o en una ciencia a medias, limitada a unos cuantos y que no sirve sino para crear aspirantes que no omiten medio de satisfacer su ambición. La instrucción de la mayor parte de nuestra sociedad es la que ha de producir el perfecto equilibrio de ésta y la que nos conducirá de una manera segura a la verdadera igualdad democrática” (citado en Weinberg, G., 1977, pp. 38-39).

Esta línea “integradora” continúa motivando las instancias educativas gubernamentales y desemboca en la creación de escuelas básicas (primarias) para adultos a comienzos del s. XX.

Junto a las iniciativas gubernamentales que se insertan de alguna forma en el sistema, surgen programas que se denominan de “promoción popular” (Chile), “desarrollo comunal” (Venezuela), “acción comunal” (Colombia), o “cooperación popular” (Perú) (Sotelo, 1972, pp. 131-132) que pretenden ayudar a los sectores pobres a superar su “marginalidad”. Como base teórica se sustentan en la consideración de los sectores pobres como sectores que no

han sabido integrarse a la sociedad y que, por ello, no participan de los bienes que la sociedad les ofrece. La falta de participación pasiva en la sociedad está condicionada por su falta de participación activa y ésta se explica por la atomización de los sectores marginales, en quienes no cabe ninguna forma de actividad solidaria. El problema último reside en los mismos marginados, quienes no habrían sido capaces de acceder a las formas culturales propias de la sociedad "moderna" (Sotelo, I., 1972, pp. 128ss).

En esta línea, los programas educativos tendrían como finalidad provocar el cambio de las actitudes de los marginados para que se adecúen a la sociedad moderna. "La educación de los adultos en los sectores populares es una empresa que mediante una vasta campaña de promoción, debe buscar provocar el nacimiento del 'hombre nuevo' en el marginal" (Martins, J., 1971, p. 35).

El análisis que DESAL (Centro para el Desarrollo Económico y Social de la América Latina) realizara de la marginalidad⁵ ha sido entretanto discutido ampliamente. Frente a la situación de marginalidad se ha llegado a una explicación más satisfactoria que plantea que estos grupos estarían insertos de un modo especial en la estructura productiva: su inserción peculiar constituiría su "marginalidad".

La intención de integrar a vastos sectores poblacionales a la sociedad moderna ha llevado al desarrollo de numerosos programas en el área de salud, familia y educación rural.

Sin embargo, el éxito de estas iniciativas es muy dudoso. De hecho, las múltiples experiencias de "promoción popular" no han logrado disminuir la marginalidad, a no ser que cambien radicalmente las estructuras que la producen. La fe en una educación omnipotente ha dado paso a un enfoque más realista, que concibe a la educación como una instancia que reproduce fundamentalmente la sociedad en que se realiza y que, junto a otras instituciones, es capaz de producir cambios en las actitudes grupales.

2.2.2. La educación "funcional"

Se usa el término "funcional" en un sentido muy amplio: en relación a la "función" que el adulto debe desempeñar en la sociedad. "Educación fun-

⁵ La falta de participación —característica clave de los grupos marginales— se debe, según DESAL: 1) a la desintegración cultural de los mismos y 2) a su atomización y falta de identidad cultural, como resultado de la conquista española (Sotelo, 1972, p.129).

cional" sería entonces la educación que posibilita el desempeño de una función determinada dentro de la sociedad. Este tipo de educación se verá influida todavía más directamente por el modelo de sociedad al cual sirve.

La primera muestra de educación funcional de adultos se identifica con la capacitación para desempeñar un trabajo determinado. Así, a fines del s. XIX, surgen por iniciativa gubernamental las escuelas de capacitación, destinadas a trabajadores en el campo industrial, agrícola y comercial.

Esta educación funcional, que en el s. XIX aparece pequeña cuantitativamente, adquiere mayores proporciones en el s. XX, en el cual recibe mayores impulsos por las tendencias desarrollistas y de creciente industrialización que exigen la adecuación de la mano de obra a las exigencias del proceso productivo. De este modo, la educación se inserta en un marco más amplio en que predomina el factor económico del desarrollo. De ahí que el procedimiento esté marcado por tres pasos fundamentales: la determinación de necesidades o problemas económicos de la región, la elaboración de una solución mediante la educación (que debe ser agente de transformación del medio) y la evaluación cuantitativa de los resultados según criterios de rentabilidad económica (Silva, A. 1972 pp. 58-59).

La educación funcional se va delineando en la mayoría de los países como una "pedagogía de mano de obra productiva" (Silva A., 1972 p. 49), tanto por su diseño a partir de un modelo de desarrollo como por encajonar a los trabajadores en un nivel determinado de producción.

Además del factor económico como criterio preponderante de la planificación educativa, subyace a esta concepción la identificación de las necesidades de la sociedad con las de la persona, suponiendo que no existe conflicto alguno entre ambos tipos de necesidades (García-Huidobro, 1976, p. 46).

Como lo sugiere el Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos realizado en la Habana en 1972, el concepto "no es un modelo lógico que pueda mantenerse estático y rígido" (Informe Final, CREFAL, 1972, p. 49)" y es posible ampliar su concepción cuando se logra una identificación mayor de la educación funcional con el sistema general de educación, allí donde la estructura social y las relaciones superestructurales facilitan el marco social adecuado y pueden servir para movilizar a toda la población organizada como agente educativo y no solamente como objeto de la educación. En este caso, la educación funcional no se limita a ser un proceso unilateral, sino que se orienta hacia la formación integral de un hombre capaz de producir los bienes materiales y culturales y de disfrutar de la obra creada por su trabajo, como lógica consecuencia de la existencia de un sistema social" (*Ibid.*, p. 50).

Es evidente que, planteada así, la educación funcional es, “en gran parte, una aspiración de los educadores del mundo” (*Ibid.*).

Sin embargo, estas condiciones no se dan en la gran mayoría de los países latinoamericanos; la educación funcional se ve restringida muchas veces al uso del hombre para conseguir un desarrollo de acuerdo al modelo de los países desarrollados. De este modo, la concepción de la tecnología y el capital como los elementos claves del modelo, lleva a acentuar en la población trabajadora el cambio de actitudes para lograr una adecuación entre las personas y la tecnología necesaria para un trabajo más productivo. La manipulación como relación pedagógica es más frecuente que la “integración horizontal de toda la comunicación que permite al hombre desarrollarse como tal”, que define a la educación funcional, en el Seminario anteriormente señalado (Informe Final, p. 47).

Más problemática aparece todavía cuando se acentúa la tecnología y se descuidan el cambio de actitudes y los condicionantes estructurales. Esto se ha observado en numerosos programas del área rural. Según Malassis, L.: “los comportamientos y los grados de receptividad al progreso de los campesinos no son ciertamente independientes de las estructuras, las cuales son, por lo menos, condicionantes. La puesta en práctica de nuevas técnicas que implican el acceso a la información, la disponibilidad de ciertos medios, la posibilidad de recibir créditos, aceleran el proceso de estratificación social. Ciertos agricultores se encuentran en situación favorable para adoptar las nuevas técnicas y beneficiarse del flujo de ayuda económica ligado a esta adopción, mientras que muchos campesinos permanecen en la agricultura de subsistencia y, a la larga, hasta se transforman en asalariados o en trabajadores a tiempo parcial de las granjas en vías de modernización y de crecimiento”. (Citado en Prada, A., 1978, p. 15).

De este modo, el mero uso de tecnología tiende a reforzar la estructura de clases sociales. Además, los programas educativos que propugnan un cambio modernizante, no son capaces de influir en un cambio de las condiciones estructurales y más bien tienden a mantenerlas (Werthein, J., 1978, p. 5). Así, estas dos tendencias de Educación de Adultos influyen sólo relativamente en las condiciones de vida de los sectores postergados de las sociedades latinoamericanas. En la primera, como producto de intenciones “humanitarias” se pretende “integrar” a los marginados, mientras que en la segunda, desde la perspectiva del desarrollo, en muchos países se ve la necesidad de “modernizar” sus actitudes en función del trabajo productivo. De este modo, ambas tendencias se complementan sin descubrir un acercamiento real a los sectores populares.

2.2.3. La educación "permanente"

Aunque no se puede hablar de educación permanente como una tendencia latinoamericana, parece importante referirse someramente a ella por su frecuente mención en los supuestos de numerosos programas educativos. El concepto tuvo origen en Europa después de 1960, aun cuando la idea haya estado implícita en realizaciones y explicaciones teóricas anteriores. La conciencia de la crisis educacional mundial, analizada por Ph. H. Coombs en 1967, impulsó a una Conferencia de Expertos en París a proponer que 1970 fuera declarado "el año internacional de la educación". Tarea de este año sería la concepción de estrategias nuevas en política educacional que deberían implementarse en la segunda década del desarrollo. Entre las prioridades propuestas a los estados miembros de la UNESCO para generar estrategias, aparecía "life-long integrated education" o "education permanente". El tema pasó a ser el problema central del año internacional de la educación. Aunque todavía no estaba claro, el concepto se difundió rápidamente, llegando a ser más adelante el tema central de la Conferencia mundial de Educación de Adultos realizada en Tokio, en 1972: "Adult education in the context of life-long education".⁶

La difusión rápida del concepto de educación permanente era signo de que, en alguna medida, representaba la concretización, por lo menos en teoría, de una respuesta a aspectos deficitarios de la educación existente. Sin embargo, no todos los autores entendían lo mismo al referirse a este término. Así, Michel Tardy, en un estudio semántico del concepto, demuestra en 1970 que autores franceses, daneses, alemanes e ingleses muestran marcadas diferencias incluso en su enfoque, ya que algunos autores enfatizan el factor económico (educación como inversión, entrenamiento como un elemento decisivo en el crecimiento económico general) y otros el aspecto ético (educación como desarrollo de "todo el hombre") (Tardy M., 1970, p. 7).

A pesar de ello, Tardy (pp. 27-30) logra determinar los núcleos significativos más importantes del concepto que, a su juicio, son:

- *una educación ininterrumpida*: debe terminar la asociación entre in-

⁶ El esfuerzo por conceptualizar la educación permanente se concentró, además de la UNESCO, en el OECD, CERI (Centre for Educational Research and Innovation, París) y en movimientos de postguerra franceses, como el "Peuple et Culture" (PEC). También fueron importantes los trabajos del "Group d'Etudes et de Recherche pour l'Education des Adultes (GEREA) y del "Institut National pour la Formation des Adultes" (INFA), de Nancy (véase Hausmann, 1970, pp. 9-19).

fancia y escuela; *la educación continua durante toda la vida*; educación y vida se convierten en sinónimos;

- *una educación continua*: cada persona debe asumir la responsabilidad de su propio desarrollo. De esa manera se consigue un proceso continuo, que integra tanto el trabajo como el tiempo libre;
- *una educación variable*: todas las variaciones e innovaciones son permisibles y aun necesarias para responder a los diversos beneficiarios y a las condiciones variables de las situaciones históricas;
- *una educación coordinada*: las diversas actividades educativas deben estar organizadas e integradas conforme a un principio ordenador;
- *una educación comprehensiva*: la educación permanente declara abarcar todas las formas y funciones educativas, todas las categorías de entrenamiento;
- *una educación universal*: nadie se excluye; la educación permanente se dirige a la población entera, sin considerar calificaciones o especializaciones. Su meta es reemplazar un sistema *aristocrático* (para una minoría) por uno *democrático* (para todos).

En este enfoque, la educación cubre todo el aspecto de la vida. Incluye el sistema formal y no formal; abarca tanto el aprendizaje planificado como el incidental. El sistema formal, que hasta ahora ha monopolizado la educación, puede operar efectivamente sólo en cooperación con los demás medios educativos, entre los cuales sobresalen, por su importancia, el hogar y la comunidad. El fin útil de la educación permanente es mantener y mejorar la calidad de vida (Davé, R.H. ref. en Sheats, 1973, p. 6).

Se entiende que, dada la amplitud del concepto, se haya logrado un vasto consenso no sólo en Europa, sino también en América Latina. Sin embargo, y como se puede observar en la descripción anterior, esta misma amplitud lo hace poco específico y aplicable a una infinidad de experiencias de distinta índole. Los esfuerzos por definirlo no logran mayor especificidad; se lo ha vinculado con diversas disciplinas presentando fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos, antropológicos y económicos (Davé, R.H. ed. 1978). Por representar una especie de "deseo universal" y aparecer como solución de múltiples problemas, el enfoque desde diversos ángulos

disciplinarios sólo logra acentuar esta imagen. En suma, la educación permanente se visualiza como un ideal, al cual todos, desde cualquier punto de vista, deberían tender.

Sin embargo, precisamente en la amplitud utópica del concepto reside su debilidad: por un lado se percibe como “manejable” en su aplicación y, por otro, su concretización tiende a no influir en la realidad en que se inserta. Al contrario, como dice Tardy, aparece como “un constructo ideológico diseñado no para mantener a la sociedad en su estado actual, sino para mantenerla en su curso general actual” (Tardy, 1970, p. 32).

Pese a ello, la meta de la educación permanente es reformular sustancialmente todo el proceso educativo y reorganizarlo de acuerdo a sus principios.

Sin embargo, su realización depende fundamentalmente de la organización de la sociedad en que se inserta el proceso educativo. De hecho, la configuración de programas de educación permanente ha sido muy diversa, desde programas de educación no formal llevados a cabo en poblaciones marginales, hasta Institutos de Educación de Adultos que prolongan de alguna manera el sistema formal. Desde Cuernavaca se ha criticado duramente que, a través de la educación permanente, se refuerce la escolarización (Manifiesto de Cuernavaca, CIDOC, 1974).

Aun cuando se aceptara a la educación aislada como agente eficaz de cambio social, la educación permanente, por su amplitud y su fácil manipulación, no parece tener la fuerza suficiente para penetrar el sistema educativo y transformarlo realmente.

En América Latina, tanto los programas que se ubican en la línea “integradora” como en la “funcional” refuerzan sus supuestos con la orientación general de la educación como un proceso permanente. De este modo, aparece en la fundamentación de numerosos programas relacionados con educación para el trabajo, en instancias formales y no formales y en otros dirigidos a la formación comunitaria o familiar.

2.2.4. La educación liberadora

Basada en el educador brasileño Paulo Freire, el concepto de la educación liberadora se ha difundido ampliamente en América Latina, especialmente por haber sido adoptado en algunos de sus rasgos por la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana, reunida en Medellín en 1968, y propuesta a la educación católica del continente. Precisamente por su difusión tanto en países desarrollados como especialmente en naciones en vías de desarrollo, ha su-

frido cierto vaciamiento de contenido o manipulación, de acuerdo al enfoque con que es usado. En la Conferencia sobre Educación de Adultos y Desarrollo, realizada en Dar Es Salaam en 1976, por ejemplo, el concepto de concientización, clave en la pedagogía freiriana, pareció haber sido aceptado y aprobado, aun cuando los participantes, de distintas tendencias, probablemente entendían por él cosas diferentes (Kidd, J.R., 1978, pp.14-15). El mismo Freire ha denunciado la mitificación de la "concientización" (Freire, 1973).

El enfoque pedagógico de Paulo Freire, comparado con las tendencias anteriores, tiene una óptica fundamentalmente distinta. Las tendencias "integradoras" y "funcionales" pretenden adaptar a los individuos al marco social existente e insertarlos en un determinado nivel de producción. El afán modernizante impulsa cierto cambio de actitudes conforme a un modelo establecido para que la persona sea capaz de adecuarse con eficacia al desarrollo de la tecnología. La pedagogía de Freire se inserta decididamente en un marco social de dependencia y opresión, y busca, mediante una reflexión dialógica, despertar en los oprimidos una conciencia crítica que les permita liberarse y actuar sobre la realidad, transformando su contorno social. De este modo, la educación se concibe íntimamente ligada a la construcción de una sociedad más justa, en la que se superen las estructuras opresoras. Aun cuando los cambios de las estructuras no se pueden dar a través de procesos educativos, sino a través de cambios políticos, sociales y económicos, la conciencia juega en ellos un papel tan importante que, sin su liberación, estos cambios no serían ni posibles ni duraderos.

La dominación prolongada ha producido en los sectores populares una conciencia oprimida, fatalista, llena de mitos que explican la realidad de una manera ingenua y falsa. La cultura popular se ha visto empobrecida y ha sido silenciada. Freire habla de la "cultura del silencio", producto de las relaciones de dependencia, tanto entre la metrópoli y las sociedades dominadas, como entre los sectores dominantes y las masas (Freire, 1975, pp.11-12). Sociedades dominadas y masas populares deben conquistar "su palabra", su derecho a ser, a construir su propio destino.

La pedagogía se plantea como un proceso de concientización, de modo que la conciencia oprimida se transforme en conciencia crítica, capaz de descubrir las contradicciones de su situación histórica. Este proceso no es fácil, ya que el oprimido aloja en sí mismo al opresor y es atraído por él (Freire, 1970b, p. 63). Para lograr en la práctica una pedagogía liberadora, la relación pedagógica entre educador y educando debe ser horizontal. Freire contraponen la educación liberadora a la educación bancaria, en la que se depositan los contenidos en una relación vertical.

En un intento de aclarar la pedagogía freiriana, se presentan a continuación los aspectos que aparecen como claves en la descripción que de ella hace el autor en diferentes obras:

a) *el proceso pedagógico se enraíza en la historia*: los hombres son seres que están *en* el mundo y *con* el mundo (Freire, 1970b, p. 92). Son seres inacabados e inconclusos en una realidad histórica que es tan inacabada como ellos (Ib. p. 95). Por eso esta realidad puede ser transformada, ya que el hombre, ser consciente, se ve desafiado por ella a responder mediante su acción. Con las palabras de Freire, "estar con es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar a estímulos sino que algo más: es responder a desafíos". (Freire, 1969b, p.18).

"Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión (. . .), el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría existir el hombre sin la búsqueda, como tampoco existiría la búsqueda sin el mundo. Hombre y mundo, mundo y hombre, 'cuerpo consciente', están en constante interacción; el uno implicando al otro. Solamente así, es posible ver a ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos" (Ib., p.19).

De ahí que el encuentro de educador y educando se mediatice por la realidad, que en la situación gnoseológica se constituye en objeto cognoscible. Mediante el diálogo, el educador-educando y el educando-educador readmiran el mundo y en cierto sentido lo recrean, decidiendo y actuando sobre él. Este proceso de acción y reflexión se convierte así en acción cultural.

"A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, va humanizándola, va añadiendo a la realidad algo de lo que él mismo es autor. Va temporalizando los espacios geográficos. Crea cultura" (Freire, 1970a), p. 44).

b) *Su método es la concientización, es decir, el cambio de la conciencia*. "Me gusta discutir sobre esto porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí, observo como vivo" (citado por E.M. Fiori, en la Introducción a Freire, 1970a), p.15). Estas palabras, expresadas por una mujer sencilla en un círculo de cultura, muestran la clave del método de Freire. En la vida corriente la persona no percibe su situación, vive sumergida en ella y no tiene la perspectiva suficiente para captarla: no es consciente de la significación de su circunstancia. En el diálogo con otros, logra objetivarla y adquiere conciencia de ella, primer paso para transformar su realidad.

La conciencia, según Freire, en cierto sentido se relaciona con el tipo de sociedad. Freire (1974, pp. 52-58) distingue tres formas de conciencia: *intransitiva*, limitada en su esfera de comprensión, dirigida a la vida vegetativa principalmente, en que no se capta la causalidad del acontecer y en que no hay un compromiso del hombre con su existencia. "El discernimiento se dificulta, se confunden los objetivos y los desafíos del exterior, y el hombre se hace mágico, por no captar la auténtica causalidad" (*Ibid*, p. 53).

En la medida en que el hombre amplía su poder de captación y se abre más a los demás hombres y al mundo, su conciencia también se abre: se "transitiva", haciéndolo permeable y permitiéndole comprometerse. En el primer estadio, la conciencia *transitiva* es eminentemente ingenua: se caracteriza, entre otras cosas, por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por un sentido gregario, por cierto temor emocional, por las explicaciones mágicas. "Es la conciencia del hombre casi masa, en el cual el diálogo se desfigura y se distorsiona" (*Ib.*, p. 54).

Mediante la educación dialógica, se pretende llegar a una conciencia *transitiva "crítica"* en que la persona es capaz de interpretar los problemas en profundidad, de sustituir las explicaciones mágicas por principios causales, de estar abierta a la comprobación de descubrimientos, de estar dispuesta a revisiones. En el análisis y comprensión de los problemas, tratará de despojarse de pre-concepciones. En esta postura crítica practicará el diálogo y no la polémica, estará abierta a lo que se compruebe como válido, sea esto nuevo o viejo y se inclinará siempre a la censura.

Relacionándola con la sociedad brasileña, Freire afirma que el paso de la intransitividad a la transitividad ingenua se da en la medida en que la sociedad se torna más compleja, en que aumenta el número de relaciones y de desafíos. En cambio, el paso de la transitividad ingenua a la crítica no se da en forma automática, sino que es producto del trabajo educativo problematizador.

La educación liberadora responde a la cualidad fundamental de la conciencia, que es su intencionalidad. La conciencia se dirige siempre hacia lo que está fuera de ella, pero también puede volver sobre sí misma, como si fuera objeto de sí misma. En este caso, mediante la reflexión se convierte en "conciencia de la conciencia" (Freire, 1970b, p. 89). Por la reflexión, la conciencia es capaz de problematizar constantemente la realidad.

Sin embargo, esta reflexión está unida estrechamente a la acción. Así se convierte en praxis, que Freire expresa como "pronunciar" el mundo, decir la palabra referida al mundo que debe ser transformado. "Existir humanamente es *pronunciar* el mundo, es transformarlo" (*Ib.*, p.104). El pensar crí-

tico no se dicotomiza de la acción ni acepta la dicotomía mundo-hombres, sino que reconoce en ellos una inquebrantable solidaridad (*Ib.* p.110). Como percibe al mundo en su devenir y no como algo estático y normalizado —producto del pensar ingenuo—, está consciente de que su acción le va dando forma al mundo en vistas a una permanente humanización (*Ib.* pp.110-111). Así, su acción-reflexión se convierte en proceso de liberación.

c) *El proceso educativo liberador se realiza mediante el diálogo.* El diálogo, como “encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo” (*Ib.*, p.105), es un elemento esencial de la pedagogía de Freire y de la acción revolucionaria que él propugna. El diálogo aparece como relación clave para la realización de los hombres en el mundo. En él, se da una comunicación horizontal, una búsqueda en común. Para que este diálogo se realice debe existir:

- *profundo amor al mundo y a los hombres*, que es un acto de valentía y de compromiso;
- *humildad*, que deja de lado la autosuficiencia del que se siente superior a otros. “En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más”. (*Ib.*, p.106).
- *fe en los hombres*, fe en su capacidad de ser más, que es una vocación y un derecho de todos los hombres;
- *esperanza*, que “está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda” (*Ib.*, p. 109).
- *un pensar verdadero*, que se identifica con un pensar crítico y se opone a un pensar ingenuo.

La educación dialógica no se realiza “de A para B o de A sobre B, sino de A con B mediatizados por el mundo” (*Ib.*, p.112). Se opone a la *educación bancaria*, que “deposita” conocimientos en los educandos. La relación horizontal propuesta por Freire supone la superación de la dicotomía opresora educador-educando, inherente a la concepción bancaria. Ya no existe educador del educando ni educando del educador, sino educador-educando con educando-educador (*Ib.*, p. 90).

En la educación bancaria

el educador

- educa
- es sujeto pensante
- es quien sabe
- habla
- disciplina
- es quien decide y prescribe
- es quien actúa
- es quien escoge el contenido programático
- es la autoridad por su saber y su función (que se identifican)
- es el *sujeto* del proceso

los educandos

- son educados
- son objetos pensados
- no saben
- escuchan
- son disciplinados
- siguen la prescripción
- tienen la ilusión de actuar en la actuación del educador
- se acomodan a los contenidos
- deben obedecer
- son los *objetos* del proceso

En esta educación, los educandos desarrollan conductas pasivas de adaptación a la situación escolar, que se traducen en adaptación al "estado de las cosas" en la sociedad. Se transforman en hombres espectadores y no recreadores del mundo. Hombres que están en el mundo y no *con* el mundo. Su conciencia, abierta al mundo, recibe pasivamente los contenidos, los depósitos que éste le hace y los transforma en sus propios contenidos (*ib.*, p. 82).

La teoría de acción cultural antidialógica, que sirve a la opresión, presenta como características: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural. La teoría de la acción dialógica, en cambio: la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural.

Brevemente reseñaremos el antagonismo de estas características:

- *conquista vs. colaboración*

En la acción opresora, antidialógica, el sujeto conquistador imprime su forma al objeto conquistado, el que introyecta la manera de ser del opresor, convirtiéndose así en un ser ambiguo que aloja en sí al opresor. Para mantener a los oprimidos en una actitud pasiva, el opresor recurre a una serie de mitos que tienden a perpetuar el *statu quo*. En la acción dialógica "los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración" (Ib., p. 219).

- *división vs. unión*

Para mantener el poder de las minorías, la acción opresora busca la división de las mayorías de múltiples maneras. Por ejemplo, a través de la formación de "comunidades locales", sin vinculación con la comunidad más amplia o de trabajos de "desarrollo de la comunidad", sin que se estudien estas comunidades como totalidades, o a través de la "capacitación de líderes", por la cual éstos se desvinculan de sus comunidades y vuelven a ellas actuando como los opresores.

En la acción dialógica, se debe realizar un serio esfuerzo por unir a los oprimidos entre sí y con los líderes.

La facilidad del opresor para dividir se fundamenta en la dualidad y ambigüedad de los oprimidos que, alojando al opresor en sí, adhieren a sus valores y determinaciones, y a la realidad opresora mitificada.

La acción dialógica implica develar la ideología de la opresión, de modo que los oprimidos puedan adherir a la praxis de transformar una realidad injusta.

La unión de los oprimidos implica una conciencia de clase, pero para lograr la praxis transformadora, dicha conciencia de clase debe pasar por la conciencia del hombre oprimido (Ib., pp. 228-229).

- *manipulación vs. organización*

A través de la manipulación, los grupos dominantes buscan conformar las masas a sus objetivos, mediante los mitos ya señalados y mediante pactos con las masas dominadas, persiguiendo sólo los intereses de los dominadores.

El polo opuesto de la manipulación, al mismo tiempo que antídoto de ella, es la organización críticamente consciente de las masas, partiendo de su situación histórica.

- *invasión cultural vs. síntesis cultural*

La invasión cultural, como efecto y continente de las características

anteriores, consiste en la penetración de los grupos dominantes en el contexto cultural del pueblo, imponiéndole su visión del mundo, al mismo tiempo que frenando su creatividad e inhibiendo su expansión (Ib., p.199). Los invasores son los actores y autores del proceso y los invadidos, sus objetos. Las instituciones sociales existentes están marcadas con el clima de opresión, la mantienen y la reproducen.

En la *síntesis cultural*, tanto el pueblo como los líderes son actores del proceso, mediatizados por la realidad que debe ser transformada para la liberación. Esto implica una modalidad de acción que enfrenta culturalmente la fuerza de la propia cultura, en cuanto ésta mantiene las estructuras alienantes. El proceso de *síntesis cultural* no permite la división entre investigación temática y acción cultural. Si fuera así, significaría que en la primera etapa, el pueblo sería estudiado, analizado como un objeto pasivo; en la segunda, en vez de una acción como *síntesis cultural* se daría más bien una invasión cultural. De ahí que en todas las etapas del proceso, los actores sujetos son tanto los investigadores profesionales como el pueblo.

La *síntesis cultural* no niega las diferencias que existen entre la invasión de unos y otros, sino que se sustenta en ellas; más bien afirma el aporte que una visión significa para la otra. "El saber más elaborado del liderazgo se re-hace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, en tanto el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido en el de aquél" (Ib., p. 240).

d) *El contenido programático es la realidad problematizada*. En la pedagogía liberadora, los contenidos no están previamente fijados ni el educador los adquiere para depositarlos en los educandos. El objeto cognoscible, que es la realidad misma, se transforma en incidencia de la reflexión de educadores y educandos, quienes se convierten en investigadores críticos. El acto cognoscente del educador no termina en él, sino que se rehace en el diálogo con los educandos; se rehace en su cognoscibilidad.

El contenido programático se constituye sobre la base de los temas significativos o el universo temático de la situación presente y concreta del pueblo. "En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción" (Ib., p.115).

El universo temático está compuesto por el conjunto de temas de una época determinada y que representan sus "ideas, concepciones, esperanzas,

dudas y desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios". (*Ib.*, p.123). Estos temas también implican tareas que deben realizarse y mueven a los hombres a tomar posiciones contradictorias. En última instancia, estos temas se encuentran envueltos y envolviendo "situaciones límites" y, en cuanto a tareas, constituyen los "actos límites" (*Ib.*, p.125); en otros párrafos, Freire llama a esto el "inédito viable", aquéllo a cuya concreción se dirigirá la acción (*Ib.*).

Los temas generadores, llamados así porque tienen "la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas" (*Ib.*), se ubican en círculos concéntricos que van de lo más general a lo más particular. Freire considera que el tema fundamental de la unidad más amplia que es nuestra época, es el tema de la liberación con su antagonico, el de la dominación (*Ib.*, p.126).

e) *En el proceso educativo, investigación y educación están estrechamente vinculados.* Como la acción liberadora debe relacionarse no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos tienen los hombres, esta acción supone la investigación temática. En esta etapa, como en todas, el pueblo participa junto con los investigadores profesionales como actores del proceso, que se convierte también en educación.

"Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando. Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso" (*Ib.*, p.136).

La investigación temática, según Fiori (1968), consta de tres fases: eminentemente investigadora, eminentemente programática y eminentemente pedagógica (Véase también al respecto García-Huidobro, J.E., 1976, pp. 209-214; Heinbucher, B., 1977, pp. 49-55; Infante, I., 1982). A continuación se presentan, en forma muy resumida, los pasos que comprende cada una de estas fases.

En la fase "*eminente investigadora*", se realiza:

- *la codificación existencial*, en la que se explican, a través de contactos informales, los objetivos que se desea lograr con la población del sector escogido y se define el grupo que constituirá el equipo investigador, formado por investigadores profesionales y voluntarios. El trabajo se centra en la recolección de datos sobre la vida de la población escogida: sus formas de comunicación, su comportamiento en

distintos campos tales como el productivo, el religioso, etcétera. El material recogido debe ser discutido por el equipo investigador para aproximarse a los núcleos centrales de las contradicciones que viven las personas del sector. Una vez seleccionadas estas contradicciones, con el fin de investigar con la población la conciencia que tienen de ellas, se escogerán y codificarán situaciones existenciales que presenten algunas de las contradicciones (“codificaciones existenciales neutras”);

- *la descodificación existencial*: se realizarán diálogos “descodificadores” con personas de la población escogida. En ellos se describirá y problematizará la situación presentada. El investigador deberá estimular al grupo a una problematización cada vez más profunda de la situación-problema. A través de la descodificación, las personas mostrarán su visión del mundo y su forma de relacionarse con él, manifestando con ello sus “temas generadores”;
- *la verificación de resultados*: a través de cuestionarios, se verifica si los datos obtenidos indirectamente son válidos.

En la fase “*eminentemente programática*” se dan los siguientes pasos:

- *la reducción temática*, en la cual el material obtenido es analizado temáticamente por el equipo investigador y representantes del sector, y reducido a temas centrales. Se pueden agregar temas fundamentales, para mejor comprensión de los sugeridos.
- *la codificación temática*: elaboración de nuevas codificaciones y materiales de apoyo para los temas centrales.

En la tercera fase, “*eminentemente pedagógica*”, se realiza:

- *la presentación del programa* al grupo para el cual fue elaborado, explicándose la forma como se elaboró, los elementos ajenos al universo temático agregados posteriormente y la causa de ello;
- *la descodificación temática*, etapa en la cual se problematiza dialógicamente con el grupo la situación presentada, llegando a nuevos temas generadores, los que darán origen a nuevas codificaciones y materiales.

f) *El objetivo del proceso pedagógico es la humanización.* La violencia opresora niega a los hombres la posibilidad de ser más, deshumaniza tanto a los oprimidos como también a los opresores. En la búsqueda de ser más, vocación de todos los hombres, tarde o temprano los oprimidos lucharán contra quien minimizó su ser. Sin embargo, esta lucha tendrá sentido sólo si los oprimidos no se convierten a su vez en opresores, sino que se transforman en restauradores de la humanidad de ambos. "Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos" (Freire, 1979b, p. 39).

El gran problema radica en cómo los oprimidos, que alojan al opresor en sí, que son seres duales y ambiguos, podrán convertirse en liberadores: "sólo en la medida en que se descubran 'alojando' al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora" (*Ib.*, p. 41). Para ello les servirá como instrumento la pedagogía, que les debe ayudar a expulsar al opresor desde dentro de sí, a discernir entre ser espectadores o actores de su realidad, "entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo" (*Ib.*, p. 45).

Es innegable que la teoría pedagógica de Freire ha constituido un gran aporte para la labor pedagógica de los países subdesarrollados y, especialmente, para la acción cultural con grupos populares. Sin embargo, precisamente la difusión de sus ideas, como se señalaba al comienzo, ha dado la posibilidad de que sea interpretado y aplicado desvirtuando la línea fundamental de liberación de los oprimidos. El mismo Freire, especialmente en sus primeros escritos, al no concretar aspectos de la acción y permanecer en un plano idealista, ha dado pie a semejantes interpretaciones. Paulo Freire reconoce, en una entrevista en 1972, que sus primeros escritos tienen un enfoque ingenuo: "Al no haber aclarado la cuestión de las clases sociales, de lucha de clases; al no haber aclarado la dimensión política de la educación; al no haber aclarado los propios métodos de acción educativa, yo abrí caminos para ser "recuperado", aun cuando ésta no fuera mi práctica. Si yo hubiera tenido una práctica idealista en Brasil, no habría sido encarcelado, ni echado de la Universidad, ni prohibida mi lectura hasta hoy, ocho años después" (CIDE, 1972, p. 5).

De este modo, en diversos países se ha producido una "recuperación" de las ideas de Freire por parte del sistema, en una práctica de integración y no de liberación de los sectores populares. Así, se usa el método psico-social, sacándolo de su contexto y propiciando una acción manipuladora.

Además de la falta de especificidad en la dimensión política de la acción cultural, se le critica a Freire haber dejado de lado el aspecto de capacitación para el trabajo, un punto importante de enfocar en una línea que parte de los sectores postergados e intenta su liberación. (Véase García-Huidobro, J.E., 1976, p. 222).

2.2.5. *La educación popular*

En los últimos años se observa en América Latina cierto consenso en una forma de aproximación al pueblo traducida en una variedad de programas educativos que conjugan una serie de características comunes (véase Cariola, P., 1980) y que retoman algunos rasgos importantes de Freire, como la búsqueda de una superación de la educación bancaria, un partir de la realidad de los participantes, un énfasis en la participación, toma de conciencia y organización. Sin embargo, analizando su dimensión política, muchas veces implícita, se observa que muchos de ellos no parecen tener como objetivo la verdadera liberación de las clases oprimidas, sino más bien su adaptación al sistema imperante. P. Cariola, en su análisis de dichos programas, señala que éstos poseen dos vertientes ideológicas diferentes: una que intenta integrar a un proyecto cultural y otra que “aspira a generar un proyecto cultural propio de los sectores dominados” (Cariola, P., 1980, p. 20).

En esta última corriente se ubica la tendencia educacional que se ha venido configurando como “educación popular”. Comenzando con acciones un tanto indefinidas, basadas en general en P. Freire, muchas veces han terminado en mejorar la “calidad de vida” de los sectores oprimidos y no en propiciar el cambio de las condiciones opresoras, la educación popular se ha ido definiendo cada vez más en cuanto a sus objetivos y métodos. Precisamente la falta de un marco teórico inicial o su fundamentación freiriana, algo imprecisa en algunos puntos de acción y reflexión política, han conducido a cierto activismo en el que se sobreestimaba la fuerza de la educación como agente de cambio, lo que llevó posteriormente a la dispersión y desmoralización de los grupos frente a la constatación de que sus acciones, al convertirse en soluciones paliativas para los sectores oprimidos, no lograban desbaratar la directiva de la clase dominante (CELADEC, 1980, p. 2). Una evaluación auto-crítica del problema puso de manifiesto que una de las causas radicaba en la desvinculación de la educación popular de otras prácticas sociales, producto de la carencia de un marco teórico coherente que la incluyera dentro del funcionamiento social (*Ib.*, p. 3).

Otro conjunto de problemas que acompañó a la educación popular en su desarrollo inicial fue la mitificación de la conciencia de los sectores populares por parte de algunos educadores, en la consideración de que por ser los primeros las fuerzas de cambio social, debían haber elaborado una conciencia correcta de su existencia. No se tomaba en cuenta que dicha conciencia también estaba penetrada por la ideología dominante (*Ib.*, pp. 5-6).

Actualmente, numerosos educadores latinoamericanos se han esforzado

por clarificar tanto las líneas básicas teóricas que fundamentan la educación popular como sus estrategias de acción en los sectores populares. De esta reflexión ha surgido la definición, como tarea fundamental de la educación popular, de *contribuir al proceso de creación o consolidación de una nueva hegemonía popular alternativa desde el punto de vista cultural, político e ideológico*. Ubicando la educación popular en el contexto de lucha de clases, se la concibe como un instrumento que acompaña la transformación de la clase desde su existencia material a su existencia política. En esta perspectiva, la educación popular, representa intentos de dirección de la espontaneidad de las masas (*Ib.*, p. 9).

En la creación de una nueva hegemonía, esta forma de educación presenta un nuevo proyecto global de relaciones sociales, diferente del aceptado "comúnmente" (que corresponde a las clases dominantes) y, en último término, una concepción del mundo y de la sociedad más justa. Su punto de partida es la cultura popular, aun cuando ésta tenga en sí alojado al opresor (Freire, 1970b, p. 41), es decir, aun cuando presente elementos fuertes de la ideología dominante o pueda ser considerada como "cultura del silencio" (Freire, 1975, pp. 11-12) o como cultura espontánea y tradicional (Gramsci, 1972). Así, se afirma la necesidad de situar históricamente la producción de dicha cultura. En una sociedad de clases sociales, la cultura es expresión y conformación de la posición social de los grupos. Los sectores populares son creadores de cultura, la que se ha visto empobrecida por la cultura "oficial" organizada por los sectores dominantes. Como las formas de inserción social son numerosas, también son numerosas las culturas que las expresan (García-Huidobro, J.E. y S. Martinic, 1980, p. 6; Martinic, S., 1979, pp. 37ss.). La educación popular debe rescatar lo propio de la cultura popular y del *saber popular*, que es fruto de las experiencias de vida, a partir del cual el grupo se identifica como tal, se comunica entre sí e interpreta la realidad en que vive. No asume, por tanto, que el saber popular no existe o que es sólo un reflejo de la cultura dominante, pero tampoco puede postular ingenuamente que tiene virtudes que no posee. En la realidad, el saber dominante y el dominado interactúan y se confrontan: el uno no existe sin el otro (García, P.B., p.14). El saber popular se manifiesta a través de refranes, costumbres, mitos, tradiciones, leyendas, canciones, etcétera. Como por un lado nace de las experiencias populares de vida, y por otro de la influencia de la clase dominante, no se presenta como un conocimiento sistemático ni organizado, sino en forma dispersa y contradictoria.

La educación debe ayudar a hacer coherente y crítico el saber y la cultura popular. Por otro lado, emprenderá acciones para rescatar para el pueblo el

saber especializado, despojándolo de distorsiones ideológicas. De este modo, el pueblo será capaz de recrear, desde su concepción del mundo, el conocimiento y el legado cultural de la humanidad, lo que constituye una verdadera síntesis cultural. En ella estarán presentes el saber popular y el saber especializado.

Otra de las tareas que la educación popular se propone es rescatar para los sectores populares, y a partir de ellos, la *historia* que van construyendo; contribuir a la explicación y sistematización de la memoria colectiva que existe en forma fragmentaria o implícita (CELADEC, versión corregida, 1980, p. 73).

En el proceso a través del cual el pueblo se transforma en sujeto político, la educación cumple una función importante. Para lograr “decir su palabra”, el pueblo debe pasar de una clase económica subalterna a una clase que posee conciencia política y que, como tal, es capaz de presentar un programa o proyecto alternativo de sociedad. Siguiendo a Gramsci, algunos educadores conciben el proceso de surgimiento de conciencia política en las siguientes fases (García-Huidobro, J.E. y S. Martinic, 1980, pp.10-13):

- *la conciencia económico-corporativa*: un grupo se organiza en función de la solución o respuesta a problemas surgidos de sus condiciones concretas de vida o de trabajo;
- *la conciencia de clase económica*: todavía en terreno económico “se logra la conciencia de solidaridad de intereses sobre todos los miembros del grupo social” (Gramsci, A., 1966, p. 45), se plantean las relaciones con el Estado en el sentido de “lograr una igualdad político-jurídica con los grupos dominantes” (*Ib.*). Se actúa todavía dentro de un esquema de reformismo político, en el cual la estructura social permanece inalterada.
- *la conciencia política*: se superan los límites de clase económica, y el marco impuesto por la clase dominante; la nueva clase política es capaz de portar un proyecto alternativo de sociedad.

La educación popular debe ayudar a esta transformación, de cuyo sujeto es el mismo pueblo, quien debe, en último término, convertirse en actor y escritor de su historia. La preocupación por la identidad nacional también estará presente en la formación de la conciencia de los actores populares, de modo que educadores y educandos junto con todas las fuerzas populares trabajen por construirla y consolidarla.

Siguiendo a Freire, la educación popular plantea una relación horizontal dialógica entre educadores y educandos, evitando la manipulación, a través de la cual busca promover un proceso colectivo de toma de conciencia crítica de la realidad. Por medio de ella, los grupos lograrán elaborar críticamente una concepción del mundo, que se convierta en base de acción y de organización social y en orden intelectual y moral (García-Huidobro, J.E. y S. Martinic, 1980, p.15).

La acción popular se plantea a partir de la realidad de los grupos y de la percepción que tienen de ella, la que está condicionada por su inserción en la estructura social. Los grupos en que esta inserción es marginal, elaboran estrategias de supervivencia que organizan el modo de vida (relaciones sociales, formas de asociaciones, actividades, forma de pensar, pautas en comportamiento social y demográfico: de fecundidad, matrimonio, migraciones, etc.) (Duque y Pastrana, 1973; Frías, 1977; Argüello, 1980) y constituyen alternativas de vida de los pobladores. Conociendo, pues, dichas estrategias de supervivencia, los educadores populares pueden comprender en profundidad el comportamiento social de los grupos y contribuir, desde su cultura, en el proceso de toma de conciencia y liberación.

Aunque en teoría, la educación popular aparece como un todo orgánico y coherente con una fuerte dosis de reflexión política, en la práctica las acciones emprendidas muestran, por un lado, diferentes grados de definición explícita, lo que depende especialmente de la coyuntura política en que deban desarrollarse, y por otro, diferentes grados de elaboración y definición, de acuerdo al grado de criticidad de los participantes en el proceso.

2.3. La alfabetización en la perspectiva de las diferentes tendencias

Este capítulo no pretende exponer exhaustivamente cada uno de los enfoques, los que fueron desarrollados con más amplitud en páginas anteriores. Su intención es más bien presentar una visión general de la relación entre alfabetización y la orientación de las tendencias señaladas, tomando en cuenta que muchos de los puntos han sido tratados en los capítulos referentes al analfabetismo y a sus vinculaciones con conceptos como "desarrollo" o "integración".

Quizás la forma más clara de caracterizar las acciones alfabetizadoras y descubrir su vinculación con una determinada tendencia educativa y, por ende, con su manera de concebir la sociedad, es el cuestionamiento acerca de "por qué alfabetizar", es decir, su justificación y "para qué realizarlo", es decir, su objetivo. Algunas veces, su método y su evaluación (tanto el proceso

como el resultado) también logran develar los supuestos, siempre que se interpreten con la debida precaución, considerando que algunas veces pueden no ser coherentes con los planteamientos generales.

Analizadas en este sentido, las acciones alfabetizadoras se podrían clasificar, según su perspectiva social, en dos grandes grupos:⁷

a) la alfabetización en función de la sociedad existente o del cambio modernizante;

b) la alfabetización en función de la transformación de la sociedad y liberación de los grupos oprimidos.

2.3.1. *La alfabetización en función de la sociedad existente o del cambio modernizante*

En la mayoría de los países de América Latina, la alfabetización es un tema recurrente en las políticas educacionales; en este sentido, éstas se traducen principalmente en el diseño de campañas masivas de alfabetización con el fin de disminuir, en un porcentaje muchas veces explícito desde el comienzo, la tasa de analfabetismo del país.

Sin embargo, se ha podido comprobar que las campañas, como medidas aisladas, no producen el efecto deseado, aun cuando se logre reducir en cierto porcentaje el analfabetismo. En cambio, como una acción integrada dentro de un proceso más amplio, que logra movilizar a la población y cambiar las estructuras sociales, ha logrado impactantes resultados. Así, por ejemplo, en Cuba, en un año (1960-1961) fueron alfabetizadas 707 212 personas, permaneciendo sólo un 3.9% de analfabetismo residual, de un porcentaje rural inicial de 41.7 y urbano, de 11.6. En la campaña habían participado 268 420 alfabetizadores, constituidos por estudiantes, obreros, amas de casa y maestros (Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de la América Latina y del Caribe, 1979, pp. 22-24). Sin duda, la organización férrea de la campaña y la movilización masiva lograda dentro del proceso, junto a otros

⁷ En toda clasificación se corre el riesgo de simplificar. Es evidente que algunas acciones alfabetizadoras pueden rebasar estos grupos, ya que nunca la realidad concreta, especialmente en el plano socioeducacional, se da con una "pureza" de laboratorio que permita un análisis acabado de cada una de sus partes. Las ciencias del comportamiento humano deben contar con la complejidad de su objetivo de estudio.

factores como la unidad de lenguaje y la estrechez del territorio con pocas zonas de difícil acceso, fueron las causas del éxito obtenido. Los expertos de la UNESCO Ana Lorenzetto y Karel Neys, en su informe sobre los “Métodos y Medios Utilizados en Cuba para eliminar el Analfabetismo”, aseguraron: “La Campaña no fue un milagro, sino una difícil conquista lograda a fuerza de trabajo, de técnica y de organización” (Citado en Conferencia. . ., *ib.* p. 24).

Son muy pocos los países que pueden exhibir este tipo de resultados en sus campañas de alfabetización. Las evaluaciones son escasas y, si se realizan, acusan serios problemas —como la deserción— en los programas. Un estudio evaluativo de una campaña realizada en India entre 1961 y 1963, por ejemplo, muestra que sólo el 50% de los inscritos habían sido alfabetizados (Government of India, Planning Commission, 1964). Otro problema señalado normalmente es la falta de retención de las habilidades logradas; en el mismo estudio señalado anteriormente, sólo un 44% de los neoalfabetizados había logrado retener la alfabetización. Esto nos lleva a un éxito de sólo un 22% frente a los inscritos. El problema es serio y lleva a cuestionar básicamente la política de campañas masivas dentro de un contexto de mantención general del *statu quo*.

Sin embargo, este cuestionamiento no apunta sólo a la ineficiencia de dichas acciones, sino también a su relación con los participantes. En efecto, estas campañas, diseñadas como una acción integradora de mayorías que se consideran marginadas, no parten de las necesidades y de la cultura de estas mayorías, sino más bien de las necesidades del sistema y de la cultura “oficial”. De este modo, los grupos se ven sometidos a un aprendizaje que, no respondiendo a sus peculiaridades, los enajena y encauza dentro de categorías homogeneizantes, manteniéndolos igualmente “marginados”. El mayor bienestar o el mejoramiento económico, que ha sido una de las razones más poderosas para asistir a los cursos (véase por ejemplo: IIALM, 1971, pp. 79-81) generalmente no se obtiene, con la consiguiente frustración. Permaneciendo en un medio o en un trabajo que no requiere de alfabetización, fácilmente el neoalfabetizado llegará al analfabetismo por desuso.

Otro problema grave lo constituye la falta de respeto por la cultura popular o propia de diversos grupos étnicos, frecuente en la aplicación de las campañas masivas. Aunque cada grupo social tiene su propia cultura, tanto la cultura de los sectores populares como la de minorías (que alguna vez fueron mayorías) étnicas, han sido parcialmente limitadas en su desarrollo y expresión por los sectores dominantes. La disminución o paulatino desaparecimiento de los pueblos indígenas en nuestros países de América Latina es una muestra de este proceso, en el cual las campañas de alfabetización cumplen una

función importante,⁸ no por su eficiencia en la alfabetización misma, sino por la red ideológica que conllevan. En primer lugar, la campaña los hace sentirse “analfabetos”, es decir, “culpables” por no tener la educación oficialmente requerida; les hace sentir que su modo de vivir e interactuar no es válido, ya que se les pone como ejemplo el modo de vida del blanco; en suma, les crea la conciencia de su inferioridad cultural, lo que será condición importante para su futura vida de trabajo y sumisión. En un Manifiesto Aymará, un grupo de indios de base, escribe:

Cuando llega la Reforma Agraria a Bolivia, se afirma la educación occidental (...) Por eso mismo, a la memoria del indio, la letra y el número occidentales entran con sangre y, además, con la condición de ser domesticado y ser el futuro objeto de explotación, dentro (sic) la humillación racista. Exclamamos en razón a la verdad: ¡He ahí la escuela de los torturadores, domesticadores; en la que se fabrica a los indios tan sólo humillados, renegados de su propio ser y futuros explotadores, como lo hemos sido también nosotros! (...)

“Pasado el tiempo del largo proceso experimental de la educación llamada formal reformista, muchos “logos” se ponen el dedo en la falsa llaga de sus conciencias y piensan que el indio ya no es igual que antes. Entonces, se ponen manos a la obra y derivan en la educación semiformal y no formal. Con esto, aparecen muchas instituciones del Estado y privadas para desatar la ofensiva con pretexto del analfabetismo atrincherado entre Aymarás y Kichuas. Pero, ¿cómo quieren penetrar al hogar del indio por un lugar que no sea la verdadera puerta?; ¿cómo quieren ser vecinos del indio sin antes vivir en el Ayllu o la Marka?; ¿cómo quieren conversar en un idioma que el indio no entiende?”

“La nueva educación no formal, aún después de tantas investigaciones, desconoce íntimamente los verdaderos valores culturales de nuestro pueblo. Las fracasadas campañas alfabetizadoras, una vez más, desprecian y desperdician los valores de nuestra rica y milenaria cultura india”.

“¿Cuántos técnicos falsos e incapaces han llegado a nuestra comunidad? ¿Cuántos gringos merodean para investigarnos, convirtiéndonos sólo en campo de estudios antropológicos? Reciben dinero a nombre de nuestra pobreza y, luego, con esto, se dedican a alfabetizarnos y concientizarnos a su antojo e interés. ¿Acaso no son sujetos esclavizantes del campesinado? Si ellos son analfabetos ante nuestra realidad cultural ¿en qué punto nos cooperarán? (...)

⁸ Este punto fue discutido con cierta amplitud en el Cap. 1.4: *Consideraciones acerca de la “integración” de los analfabetos.*

“Es cierto que los indios necesitan una cierta comunicación, concientización humana, pero no una enseñanza instructiva falsa, como sucede actualmente. El indio necesita una respuesta a sus preguntas, sin ser acusado de analfabeto y sometido a la esclavitud”. (En: Subirats, J. *et al.*, 1978, pp. 123-130).

A través de estos párrafos se transluce la conciencia del valor de la cultura indígena, que se ve atropellada por las acciones educativas de los blancos. La educación, que debería ayudar al desarrollo de los grupos y de la cultura autóctona, es vehículo de dominación y destrucción de dicha cultura. El que quiera realizar una acción cultural con los grupos indígenas, debe entrar “por la verdadera puerta”, adentrarse en su cultura y colaborar desde esa perspectiva con ellos, para que sean ellos los actores de su historia.

“Para la solución de los múltiples problemas que hemos venido analizando, tan sólo pedimos que nos dejen libres de buscar nuestras propias soluciones y delinear nuestro destino en común”. (Manifiesto citado, *ib.*, p. 128).

Además del aspecto cultural, parece importante recordar brevemente *la relación alfabetización-modernización*.⁹ Estudiada empíricamente por Lerner (1963³), la alfabetización se correlaciona fuertemente con los demás indicadores de modernización, como urbanización, uso de medios masivos y participación política, lo que indicaría su importancia dentro del proceso. En las fases de la modernización, la alfabetización por Lerner en un segundo lugar, precedida por la urbanización y seguida por el uso de medios masivos.

Sociólogos como Hagen (1962), Behrendt (1965), McClelland (1966), Lerner (1958) y otros, hablan de actitudes “favorables al desarrollo”, es decir, actitudes que se dan en los países de mayor modernización, contrapuestas a las que existen en los pueblos del Tercer Mundo. Para lograr la modernización, entonces, se deben cambiar dichas actitudes mediante procesos principalmente educativos. De este modo, la educación sería capaz de contribuir eficazmente en el desarrollo del Tercer Mundo. En esta perspectiva, el analfabetismo aparece como un problema serio que obstaculiza de base la adquisición de actitudes y tecnología necesarias. Se lo caracteriza en documentos oficiales como una “plaga” que debe ser “atacada” y “erradicada”, y este proceso se

⁹ En el capítulo 1.2.: Acerca de las causas del analfabetismo, se discute este tema más ampliamente.

visualiza como una "lucha", en la cual la responsabilidad principal incumbe a los países que todavía la "padecen". Sin embargo, para asegurar el éxito de esta empresa, es indispensable el concurso de la comunidad internacional (UNESCO, 1965, a), Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, pp. 5-9).

En efecto, juzgando a los analfabetos según las habilidades requeridas en el avance moderno, se considera que son incapaces de interpretar dibujos, fotografías y mapas como representaciones del mundo real; que ignoran las razones de fenómenos naturales como el tiempo, o de otros creados por el hombre, como la electricidad; que no poseen una noción estándar del tiempo ni en una situación de trabajo, de la productividad; que son incapaces de aplicar mediciones exactas y de comprender la necesidad de precisión (Viscusi, M., 1973a), p. 77). En suma, desde el punto de vista de la modernización, los analfabetos son disfuncionales. No se consideran las razones de su forma de pensar diferente ni se analiza, desde el punto de vista cultural, la estructuración de su pensamiento, sino que, *concluido que predomina en ellos el conocimiento empírico* (Fuglesang, A., 1973; Marguerez, Ch., 1966; en Viscusi, M. 1973a) p. 77) —lo que otros estudios, basados en el condicionamiento cultural, contradicen (Cole, 1971; Gladwin, 1973)—,¹⁰ se elaboran programas de alfabetización que tienden a imponer conductas y actitudes que favorecen el desarrollo, entendido éste como modernización.

Esta es la línea de la alfabetización funcional, fomentada y difundida ampliamente por la UNESCO. El Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) surge en 1965, a raíz del Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, realizado en Teherán, como un esfuerzo gigantesco por usar la alfabetización como motor de desarrollo. El PEMA pretendía probar la correlación entre alfabetización y desarrollo, aun cuando algunas veces parecía que más bien se quería demostrar que el enfoque "funcional" era mejor que otros. En algunas ocasiones, aun esto último parecía ser una tesis ya probada (UNESCO, 1976a), p. 128) y se censuraba a los proyectos que se habían apartado de algunos de sus aspectos (*ib.*).

Según los documentos de UNESCO, la alfabetización funcional del PEMA tenía las siguientes características:

- *selectiva*: opuesta a "masiva", la alfabetización debía dirigirse a gru-

¹⁰ Véase el capítulo 1.4.: *Consideraciones acerca de la "integración" de los analfabetos.*

pos y zonas limitadas, que poseyeran un efecto multiplicador y que, beneficiándose de la alfabetización, contribuyeran realmente al desarrollo nacional. En el fondo, la selección de los grupos debía garantizar el retorno de la inversión;

- *intensiva*: opuesta a extensiva, debía “proveer algo más que los elementos básicos de lectura, escritura y aritmética” (citado de otro documento de UNESCO, en UNESCO, 1976, p. 126). Supone para ello una fuerte movilización de recursos por analfabeto, lo que ha llevado a comprender este rasgo como la disminución o concentración del periodo de la alfabetización (*ib.*; véase también Viscusi, M., 1973b, p. 91);
- *experimental*: aunque hubo cierta ambigüedad que dejó apreciar un enfoque técnico-científico y otro activista-pragmático (UNESCO, 1976a), pp. 127-130), en la estrategia del PEMA se incluía una tendencia experimental en relación a la verificación de la hipótesis de la correlación entre alfabetización y desarrollo;
- *global*: en cuanto se dirigía a la educación de toda la persona y no sólo al desarrollo de habilidades y conocimientos aislados;
- *integrada*: combinada la alfabetización con otros conocimientos y habilidades en un programa orgánico, en el que se debían equilibrar el aprendizaje teórico y práctico. Idealmente, debía impartirse en el trabajo y en horas de trabajo,
- *a medida (tailor-made)*: diseñado para pequeños grupos según sus necesidades, con la participación de todos los integrantes (véase Viscusi, M., 1973b), pp. 91-92).

Según las características anotadas, se puede observar que el PEMA tenía claramente un enfoque de tipo económico. En general, se partía de un problema y se buscaba la forma de solucionarlo. Los pasos seguidos eran, en grandes líneas, los siguientes:

- a) estudio de la situación del país y selección de un área económicamente prioritaria para su desarrollo;

- b) determinación de los objetivos del programa;
- c) traducción de los objetivos en materiales instruccionales;
- d) estudio de la coordinación interna y la movilización de los recursos necesarios para lograr los objetivos;
- e) diseño de la evaluación.

En algunos documentos de la UNESCO se expresa que la alfabetización funcional debe impartir “no sólo lectura y escritura, sino también conocimiento profesional y técnico, llevando así a una participación más plena de los adultos en la vida económica y cívica”;¹¹ con ello se pretende incluir, dentro de los objetivos, aspectos de tipo social. Sin embargo, la acentuación en lo económico es clara. En el mismo documento citado se señala: “los programas de alfabetización de esta nueva modalidad deberían ayudar en el logro de objetivos económicos de mayor importancia, esto es, el conocimiento de la productividad en el trabajo, la producción de alimentos, la industrialización, la movilidad social y profesional, la creación de nueva mano de obra, la diversificación de la economía” (*ib.*).

Sin embargo, surgen interrogantes básicas frente a este planteamiento: ¿se puede usar la educación con un criterio predominantemente económico, sin desvirtuar aspectos fundamentales del proceso educativo? ¿Cómo hacer concordar las necesidades de los analfabetos con las necesidades económicas del país? Cuando se evalúa el proceso educativo, ¿es adecuado evaluar las conductas que dicen estar en relación con el desarrollo económico principalmente? Estas interrogantes se agudizan al analizar la relación programa y analfabetos, es decir, al confrontar las necesidades del desarrollo económico del país y las necesidades de los educandos. Otra serie de preguntas nos puede ayudar a entrar más profundamente en el problema:

- ¿las conductas de producción y de consumo¹² desarrolladas por el

¹¹ UNESCO, 1966, p. 97, citado en Bholá, H.S., 1977, p. 16.

¹² Algunas de estas conductas son: manejo de finanzas personales, uso de medios de comunicación, búsqueda de asistencia técnica, conocimiento y adopción de prácticas técnicas modernas, conservación y reproducción de la fuerza de trabajo, volumen de producción, ingreso líquido, ingreso en calidad, consumo de bienes durables.

PEMA realmente llevan al educando a vivir mejor o solamente le cambian el modelo de vida?¹³

- ¿estas conductas, que se relacionan con el proceso de modernización dentro de un sistema capitalista, producen a un “transformador del medio” o a una persona que se adapta y se deja conducir por procesos que no entiende y, por tanto, no domina?;
- ¿se tomaron en cuenta, en algún momento del diseño, las aspiraciones y necesidades de los analfabetos?;
- si se pretendía que los analfabetos ascendieran en su ocupación mediante una mejor calificación, ¿se estudió el dinamismo o estaticismo del medio como condición decisiva de la aplicación del PEMA, con el fin de no crear sólo mayor frustración en los “mejor calificados”?

En primer lugar, se debe afirmar que el PEMA tuvo bastante éxito en la consecución de las conductas deseadas, es decir, las relacionadas con la producción y consumo. Divididas bajo los rubros de “inserción en el medio”, “dominación del medio” y “transformación del medio”, estas conductas fueron positivas en un 86%, 93% y 90% respectivamente. Sin embargo, el grupo de expertos que analizó críticamente los resultados del PEMA señala que habría que tener ciertas precauciones en la interpretación de los criterios de éxito, ya que pocos de los cambios señalados habrían sido adoptados de hecho por los participantes. La adopción de conductas nuevas se habría dado bajo ciertas condiciones: el aporte de beneficios inmediatos, el gasto de poco tiempo y la exigencia de pocos recursos (UNESCO 1976, p. 182).

De estas conductas —como se ha dicho anteriormente—¹⁴ se dibuja una persona que aprovecha el medio en su propio beneficio; su mayor productividad se ve estimulada por una recompensa que se traduce en un mayor consumo. No se ve que sea capaz de dominar los procesos de la técnica que emplea ni que sea consciente de su responsabilidad y de su rol dentro de la sociedad.

¹³ Véase también el capítulo 1.3.: *El analfabetismo y el desarrollo*, en que, al discutir esta relación, se enfoca de manera especial el PEMA.

¹⁴ Véase Cap. 1.3.: *El analfabetismo y el desarrollo*.

volviendo a las interrogantes señaladas: ¿significa esto vivir "mejor"? Indudablemente se ha realizado un cambio en la vida del analfabeto en un medio determinado al cual se adapta, logrando cierto provecho económico. Sin embargo, quizás algunos de los países no tendían a un modelo capitalista en su proyecto nacional y es posible que las conductas desarrolladas en el PEMA hayan sido disfuncionales. Por otra parte, el enfoque de la realidad desde el punto de vista de producción y consumo, en forma predominante, es evidentemente parcial. ¿Qué sucede con los demás aspectos de la vida dentro de una sociedad moderna capitalista? ¿Cómo enfrenta el nuevo alfabetizado la invasión ideológica de los medios de comunicación masiva, la complejidad progresiva de la ciencia y de la técnica, la rapidez de la vida moderna con sus contactos múltiples y superficiales? Ha sido adaptado en el aspecto de producción y consumo y se ha convertido en una mano de obra útil; sin embargo, en la medida en que los procesos técnicos se compliquen, quedará nuevamente desfasado (o marginado). Aunque la educación sea un proceso "permanente", la capacidad de avanzar con los procesos sólo se da si los grupos se preguntan, además de "cómo hacerlo", "por qué". El desarrollo de la capacidad crítica, de la creatividad, de la inventiva en situaciones nuevas, será importante precisamente en un mundo de cambios. Probablemente así el individuo no será siempre "útil" a los intereses de los grupos dominantes, pero podrá avanzar a un mayor desarrollo como persona, como verdadero "transformador" del medio.

Siguiendo el cuestionamiento anterior, en relación a las necesidades de los analfabetos, se puede decir que aun cuando el PEMA intentó desarrollar un curriculum adaptado a las necesidades de los adultos educandos, en la determinación del problema que el programa debía resolver muchas veces no se consideraron suficientemente sus aspiraciones (UNESCO, 1976 a), p. 159). Confrontando este dato con los resultados, en general insatisfactorios, respecto de la participación de los inscritos (*Ib.*, p. 162), se puede pensar en una posible relación en estos dos aspectos. Por muchos estudios de terreno, se puede concluir que los adultos de sectores populares tienen un marcado "realismo" frente a diversas condiciones de su vida y, entre ellas, frente a procesos educativos. Un estudio que abarca 133 proyectos de alfabetización y que enfoca detenidamente el problema de la deserción (la mayoría de los proyectos estudiados muestra una deserción de 34 a 60 %), señala que dicho problema no parece tener relación significativa con el contenido que tengan los programas (contenido técnico o ningún contenido específico) (IIALM, 1971, p. 85). Por otra parte, manifiesta algunas tendencias existentes; entre ellas, aparece como interesante la relación entre menor deserción e incentivos, especialmente si éstos son materiales, como bienes o dinero (*Ib.*, p. 92).

Otros estudios de educación popular muestran que los grupos enfrentan la educación escolar como un medio de ascenso social, pero que, dada la situación de escasez de bienes más necesarios, la relegan a un tercer o cuarto lugar (Yañez, C., 1977, p. 29; Martinic, S., 1979, pp. 132ss.).

De ahí que, considerada en el contexto de la vida popular, la deserción aparezca como un fenómeno muy explicable, especialmente en programas dirigidos a adultos y diseñados, muchas veces, sin su participación. Considérese, además, que éstos asisten por lo general en forma voluntaria, generalmente después del trabajo del día; si a ello se agrega que los programas no se conectan estrechamente con las necesidades de su vida inmediata, la motivación lógicamente se minimiza.

Siguiendo un estudio anterior de la UNESCO (1975, a), el Equipo de Expertos concluye que un medio dinámico es más favorable al éxito de la alfabetización funcional, que uno estático (UNESCO, 1976, a) p. 160). Dicho de esta manera, parece evaluarse sólo el éxito de un determinado enfoque, perdiéndose la perspectiva acerca del sentido que la alfabetización funcional puede tener en los distintos medios. En un contorno de cambios estructurales, un proceso de alfabetización está generalmente inserto en un movimiento más global, del cual recibe su verdadero significado. Como extremo opuesto, en una sociedad de rígida estratificación social y de escasa movilidad ocupacional, una acción alfabetizadora no tiene más que limitados alcances. Servirá como estrategia seudointegradora y mecanismo generador de aspiraciones, que generalmente se convertirán en frustraciones en un tiempo no lejano.

En esta línea, el PEMA tuvo diversas connotaciones aportadas por el contexto nacional, sin embargo, su rasgo común fue el enfoque modernizante, dentro de una tónica de sociedad capitalista.

Como todos los enfoques que se aplican en diversos contextos, la alfabetización funcional ha sufrido algunas variaciones en el transcurso del tiempo. La acentuación de lo económico ha cedido algo de lugar frente a la dimensión social, cultural y política que implica un proceso de alfabetización. En la misma UNESCO se habla más bien de alfabetización "integral", en vez de alfabetización funcional. Aquélla debería orientarse tanto por las necesidades básicas del individuo como por las de la sociedad (Müller, J., 1978, p. 9). En Tokio, en la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1972) se define "funcionalidad" en un sentido amplio: la funcionalidad de la Educación de Adultos "lejos de aplicarse únicamente a sectores utilitarios, como los de la producción y la formación profesional, se interesará en la formación científica, física, económica y política, la práctica del tiempo libre y la de las responsabilidades familiares" (UNESCO, reproducido por CREA, 1976, b), p. 27).

Sin embargo, aun cuando el concepto de funcionalidad se amplíe a todos los campos de la vida, pareciera carecer de connotaciones importantes en relación a la persona. Subyace a esta modalidad de alfabetización la idea de “adaptar”, “hacer funcional” al hombre a los diferentes aspectos del contorno social, económico y cultural en que está inserto, más bien que “criticarlo” o “transformarlo”. De este modo, el hombre sigue siendo “espectador” y no “actor” en el proceso social, aun cuando se pueda insertar mejor en un nivel ocupacional o reduzca el tamaño de su familia, siguiendo la corriente “moderna”.

2.3.2. La alfabetización en función de la transformación de la sociedad y de la liberación de los grupos oprimidos

La Declaración del Simposio Internacional de Alfabetización realizado en Persépolis (1975) muestra el avance de la tendencia de concebir el proceso de alfabetización como medio de liberación del hombre. Persépolis unánimemente afirma considerar la alfabetización no sólo como “el proceso de aprender las habilidades de la lectura, escritura y aritmética, sino como una contribución de la liberación del hombre y de su pleno desarrollo. Concebida en esta forma, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica acerca de las contradicciones de la sociedad en la cual el hombre vive y acerca de sus objetivos; de la misma manera estimula la iniciativa, y su participación en la creación de proyectos capaces de actuar sobre el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano (...). La experiencia ha mostrado que la alfabetización puede producir la alienación del individuo integrándolo en un orden establecido sin su aceptación. Lo puede integrar, sin su participación, en un modelo foráneo de desarrollo o, por el contrario, ayudarlo a expandir su conciencia crítica e imaginación creativa, capacitando de ese modo a cada uno de los hombres a participar, como un agente responsable, en todas las decisiones que afectan su destino” (reproducido en IIALM, 1977, pp. 636-637).

Describiendo las estructuras que favorecen la alfabetización, Persépolis afirma que serían:

- “aquéllas que, desde el punto de vista político, tienden a producir una efectiva participación de cada ciudadano en la toma de decisiones y en todos los niveles de vida social: en lo económico, político y cultural;
- aquéllas que, desde el punto de vista económico, tienden a un desarrollo

endógeno y armónico de la sociedad, y no a un crecimiento ciego y dependiente;

- aquéllas que, desde el punto de vista social, no hacen de la educación un privilegio de clase y un medio de reproducción de la jerarquía y del orden establecido;
- aquéllas que, desde el punto de vista profesional, proveen a las comunidades del control genuino sobre las tecnologías que desean usar;
- aquéllas que, desde el punto de vista institucional, favorecen un planteamiento conjunto y una cooperación permanente entre las autoridades responsables de servicios básicos (agricultura, bienestar, salud, planificación familiar, etc.)" (*Ibid.*, p. 637).

Sin embargo, en la gran mayoría de los países en que existe el analfabetismo no se dan estas condiciones ideales. Probablemente, si se dieran, el analfabetismo, como característica de sectores insertados marginalmente en el sistema social, no existiría.

De ahí que en muchos programas alfabetizadores se vea la necesidad de contribuir a la transformación de la sociedad, precisamente partiendo de la óptica de los sectores postergados. No se piensa, por ello, que la acción educativa sea la fuerza de cambio —afirmarlo sería desconocer la relación entre educación y sociedad y los múltiples factores que constituyen los procesos sociales—; más bien se piensa que una transformación de la sociedad no ocurrirá sin el cambio de la conciencia de los sectores postergados, en cuyo cambio la educación —y en este caso, la alfabetización— tiene un papel preponderante.

En esta línea se encuentran los proyectos que se basan en la educación liberadora de Paulo Freire y los que se incluyen en la educación popular. No basta, por supuesto, usar el "método psicosocial" aislándolo del contexto, ya que, como la mayoría de los métodos, es manipulable de acuerdo a las intenciones del proyecto en general. En un somero análisis de 41 programas de alfabetización en población rural desarrollados en América Latina (Cornejo, S. *et al.*, 1980), se observa que 14 de dichos programas (34%) señalan como método el psicosocial; sin embargo, en ocho de ellos los objetivos no concuerdan con el planteamiento freiriano. Por ejemplo, en uno de ellos el objetivo

es la "promoción humana y social" junto al "apoyo a campañas de alfabetización"; en otros, la "continuación de los estudios"; en otro programa se agrega a ello la "capacitación técnico-laboral" y la "participación en el desarrollo social, económico, cultural y político". En ninguno de estos ocho se menciona la "concientización", la "liberación" o la "crítica". Es interesante, además, observar que de los 15 programas estatales analizados, cinco dicen usar el método psicosocial y en cuatro de éstos el método no corresponde con los objetivos. Aunque se pueda decir con certeza que la educación freiriana es la innovación más difundida y aceptada en América Latina en los últimos diez años (La Belle, Th., 1976, p. 116.), es indudable que, por parte de muchos sectores, su aceptación ha sido parcial. En algunos casos se ha logrado cierta recuperación del método en beneficio del sistema social existente. De este modo, el método psicosocial ha servido en programas de línea integradora o funcional y, especialmente, en su estrategia del uso de "palabras generadoras".

También ha sido manipulada la estrategia freiriana por grupos políticos de izquierda que han visto en la concientización un simple aprendizaje de la acción política (Silva, A., 1972, pp. 103-106), en lugar de un proceso por medio del cual el grupo va convirtiéndose en sujeto de la acción transformadora. Por otra parte, a causa de la poca claridad de Freire en aspectos relativos al proceso de dicha transformación (véase el Cap. 2.2.4.), especialmente en los escritos iniciales, el enfoque freiriano ha sido aplicado por otros sectores en forma idealista, como si por la fuerza de la lucidez lograda por la reflexión crítica y la concientización, se pudiera llegar a una especie de reconciliación final entre los grupos sociales en conflicto, sin promediar una acción real (Silva, A., 1972, p. 106). Estas interpretaciones han dado origen a programas muy diversos que se basan, de alguna manera, en el enfoque freiriano.

La intención de este capítulo no es revisar todas estas interpretaciones, sino más bien aquellas que siguen más directamente el pensamiento de Freire, sin manipularlo de acuerdo a intenciones ajenas. En la lógica de este pensamiento y definiéndolo más en el terreno del proceso de transformación social, se inscriben también los proyectos ubicados dentro de lo que actualmente se denomina "educación popular".

Las acciones alfabetizadoras realizadas bajo esta perspectiva muestran una *estrategia* muy diferente de las anteriores. En primer lugar, se parte de los grupos que han de ser sujetos de su alfabetización, no en una fría e impersonal detección de necesidades, sino tomando contacto con ellos, con sus expresiones culturales, su situación en general, de modo que desde el comienzo

participen como agentes del proceso.¹⁵ La labor del equipo investigador será, en las diferentes fases, devolver en forma organizada los elementos que el grupo popular expresa en forma inestructurada. La relación horizontal entre educadores y educandos se garantiza por la relación dialógica en que ambos interactúan mediatizados por la realidad. En estos programas en general se usa una *metodología activo-participativa* y una *investigación participante*. El supuesto que orienta esta aproximación a los grupos y a su realidad es, principalmente, el respeto de ellos, en el sentido de no convertirlos en “objetos investigados”, sino considerarlos como personas con quienes se interactúa, se dialoga y quienes son capaces de aportar elementos valiosos dentro del proceso educativo. Por lo pronto, son ellos los que deben introducir a los educadores, que vienen de otros grupos, en su mundo cultural.

“Los alfabetizadores comenzamos así lentamente a ser alfabetizados a partir de las necesidades de un pueblo cuyos esfuerzos se centraban en satisfacer sus necesidades primarias; el proceso de concientización tuvo que tocarnos a nosotros; en contacto con la población barrial la teoría mostró estar muy distante de la realidad...” (Vargas, L., 1981, p. 4).

Por ello, los educadores no pueden llegar con programas previamente establecidos que, probablemente, no tocan las necesidades del pueblo y que se imponen en forma vertical, aun cuando contemplen, en su metodología, momentos de discusión. El programa debe nacer de/y con el grupo popular, teniendo presente, sin embargo, que también “aloja en sí al opresor” y que su conciencia oprimida debe ir descubriendo las contradicciones en que vive. De ahí que el proceso alfabetizador que sigue esta línea muestra, en la práctica, algunas características importantes de destacar:

a) *Los educadores se insertan en los grupos populares, a fin de descubrir, desde dentro, su cultura.* Aunque no puedan asimilarse enteramente, no permanecen como interlocutores extraños: “...es necesario asumir su cultura, sus costumbres, sus valores; y de allí saber descubrir también los contravalores, los defectos, las contradicciones. Eso no es por táctica, sino porque es el pueblo el agente, el actor esencial de todo proceso social, más que cualquier líder o jefe de partido. Eso exige cierto estilo de trabajo hecho de escucha, de docilidad”. (Santuc, L.V., 1980, p. 17). El conocer desde dentro la cul-

¹⁵ Las etapas del procedimiento pedagógico de Freire fueron descritas en el capítulo 2.4.4., razón por la cual no se las describe en este momento. Interesa, eso sí, subrayar aquellos aspectos que contrastan con los enfoques anteriores.

tura les permite descubrir las relaciones que se tejen entre los grupos, la percepción que tienen de los distintos aspectos de su vida, las estrategias que desarrollan para vivir mejor o sobrevivir, en fin, el modo específico de concretar y percibir la existencia. Así, los educadores, convertidos también en educandos, pueden contribuir desde dentro a la toma de conciencia de los grupos y transformación de su medio.

Este es un aspecto inagotable para un programa de educación popular del cual surge la base para un nuevo tipo de relaciones, para un nuevo tipo de sociedad. Por otra parte, permite la valoración de las características de los sectores populares, de sus formas de pensamiento, de su sabiduría y sus tradiciones. Esta acción elimina los juicios apriorísticos sobre las carencias del pensamiento popular; más bien intenta descubrirlo en toda su riqueza, pero también en sus limitaciones.

Para que sea más fácil la relación dialógica horizontal, además de la inserción de los educadores, se tiende a que los monitores directos de los grupos sean personas provenientes de los mismos grupos de base. Esto puede traer consigo el problema, como señala Silva (1972, pp. 103-104), de que su grado de libertad (o de conciencia crítica) sea condicionante para el avance de los grupos.

b) *A través del proceso educativo se enfoca y analiza el presente en una dimensión histórica.* En algunos de los programas se ve clara la intención de manejar simultáneamente el análisis estructural del presente y la relación de ese presente vivido con la historia del pueblo. Es así un proceso diacrónico y sincrónico, por el cual se intenta asentar las bases para una transformación social arraigada en la historia. "Tanto la ideología dominante que naturaliza la historia, como el enraizamiento en una cultura tradicional con historia cíclica, eliminan la historia como proceso, como rector, de la conciencia social campesina. El sistema esconde las relaciones sociales, y las realidades espirituales y psicológicas, dándoles el aspecto de atributos naturales de las cosas y de efectos de leyes naturales. Es la reificación que encapsula y solidifica todo, eliminando el carácter humano e histórico de la vida social. El proceso de alfabetización permite reinstaurar la historia en el devenir de las cosas y de las situaciones e instaurar la autonomía, la libertad, la creatividad del hombre, su confianza en sí como base de la producción de su mundo. Poco a poco se da el surgimiento a una autenticidad subjetiva y social, la historia aparece como el lugar de un quehacer, de una esperanza, de una búsqueda, de una lucha en un mundo antihumano" (Santuc, L.V., 1981, pp. 9-10).

c) *En los programas de enfoque freiriano o de educación popular, los instrumentos educativos adquieren especial relevancia.* Dichos instrumentos pueden ser muy variados: fotos, láminas, telenovelas, juegos, etcétera. Su función es doble: por un lado, contribuir a la objetivación de la realidad vivida y, por otro, despertar el interés o motivar a los participantes. Los grupos poblacionales viven tan sumergidos en su propia realidad que, generalmente, tan sólo por medio de discusiones son incapaces de distanciarse de ella para objetivarla y enfrentarla en forma crítica. En estas circunstancias, un juego, por ejemplo, en que transcurre una serie de situaciones en poco tiempo, o una dramatización, que refleja una determinada circunstancia en el conflicto de personajes, puede ser un elemento de gran fuerza significativa para los grupos. Además, estos medios incitan al diálogo sobre determinados problemas y, a través de la confrontación de distintas posturas, se va avanzando en la comprensión, el análisis y la búsqueda de soluciones factibles.

d) *La etapa de contactos previos y de motivación resulta especialmente importante.* Se había observado, en el capítulo anterior, que los sectores populares tienen un marcado realismo que se expresa, entre otros aspectos, en su rechazo de programas educativos que no responden directamente a sus intereses y necesidades, lo que lleva a constatar en dichos programas una elevada deserción. Por ello, la etapa de motivación tiene destacada importancia, ya que es la fase de contactos, de explicación de propósitos, de aceptación por parte de los grupos de base. Sin embargo, todavía más indispensable es que el programa sea considerado como propio y de una significación práctica para la vida de los grupos. Además de ello, en muchos casos, debido a los medios que usa (juegos, dramatizaciones, etc.) resulta atractivo y gratificante, lo que contribuye a estimular precisamente en situaciones de cansancio – muchas personas asisten a las reuniones después del trabajo– y de problemas provocados por las mismas condiciones de vida.

Además de estos aspectos seleccionados que parecía interesante destacar en este capítulo, conviene discutir *algunos problemas* que los programas alfabetizadores que siguen esta orientación deben enfrentar. Para ser más explícitos, los propondremos en forma de preguntas:

- ¿Cómo se puede entregar información sin manipular?
- En la misma línea, ¿qué sucede con la capacitación técnica?, ¿cómo se enfoca en esta perspectiva?

- ¿Cómo evaluar sin considerar a los sujetos parcialmente como “objetos”.
- ¿Qué sucede en las diferentes coyunturas políticas? ¿En qué medida logran subsistir los programas si cambian las condiciones sociopolíticas?

La mayor parte de estos interrogantes constituyen desafíos para la educación popular que ésta debe resolver mediante la intensificación de la reflexión y la práctica.

Comenzando por la información, es evidente que ésta puede ser manipulada y que, mediante ella, se puede manipular a los grupos. Sin embargo, la interacción que se produce entre un técnico y un poblador, en la cual ambos se influyen mutuamente, ya que ambos están abiertos al interlocutor en un diálogo mediatizado por la realidad, es distinta a una interacción entre un técnico que enseña verticalmente y un poblador que recibe lo aprendido. En esta última, el poblador es un receptor pasivo que puede ser manejado fácilmente. En la primera, en cambio, el poblador participa activamente, demuestra su experiencia y su visión de la realidad que, incluso, puede poner alguna vez en jaque la teoría del técnico.

Sin embargo, en la manipulación se pueden descubrir planos más sutiles. Cuando se entrega información, generalmente ésta se selecciona, ya que no se puede abarcar todo y, además, esta selección se realiza de acuerdo a la “lectura” que se hace de la realidad. De ahí la importancia de que los monitores o educadores populares hayan alcanzado ellos mismos un alto grado de conciencia crítica. Algunos investigadores piensan que los participantes serían manipulados en cuanto a la nueva perspectiva de vida que adquieren (por ejemplo, La Belle, Th., 1976, p. 121), ya que la decisión de qué es bueno que sepan acerca de su realidad y de su inserción en la estructura social, habría sido tomada por otros. Sin embargo, al parecer, estamos frente a un sofisma. ¿Cómo pueden tomar los participantes la decisión de algo que desconocen enteramente? Pueden aceptar o no el programa, lo que se da en la primera etapa, e incluso participar en el diseño desde el comienzo. Sin embargo, la decisión de aplicar un programa de esta orientación es evidentemente externa a ellos. No puede ser, empero, de otra manera. No obstante, esta decisión, que depende en último término de la postura educacional y política del educador, se ve fortalecida por los logros de otros grupos en el plano de la organización y del cambio, aunque sea en pequeña escala, de sus condiciones de vida. Por otro lado, anteriormente se criticaban programas impuestos desde

fuera que, al no estar cimentados en los grupos, adolecían de fuerte deserción. El punto de partida diferente y el proceso diverso se observa por la reacción de los grupos frente a los programas: si realmente son aceptados y asumidos como propios, la deserción deja de ser un problema.

Otro aspecto que a veces se ha dejado de lado y que parece importantísimo de enfrentar, es la capacitación. Algunas veces la capacitación y la concientización se presentan como enfoques absolutamente contrapuestos, y pueden serlo en la medida en que la capacitación se conciba sólo desde el punto de vista de las necesidades productivas de la sociedad y, por otro, se considere el proceso de toma de conciencia como vacío de otros contenidos. Es indudable que mediante un proceso de toma de conciencia sin la necesaria capacitación es imposible transformar el contorno (Silva, A., 1972, p. 109). Es más, la ciencia y la técnica han avanzado demasiado en los últimos años para que se pueda sostener, sin un riesgo evidente de quedar atrás, que los grupos populares deben descubrir todo de nuevo, para que lo descubierto sea realmente suyo. La recuperación de la técnica y de la ciencia por parte del pueblo debe realizarse como un proceso de descubrimiento en la línea de cambio de perspectiva, rescatándolas de las connotaciones de la ideología dominante. La ciencia y la técnica, recuperadas en la búsqueda de una alternativa de sociedad, deben servir para crear articulaciones sociales nuevas. En esta línea, en un proyecto de alfabetización y capacitación popular se postula: "Toda educación y capacitación tiene que recordar y hacer practicar el proceso de significación, de comunicación, de circulación simbólica entre el hombre y el hombre, y el hombre y la naturaleza, restableciendo cierta solidaridad interhumana y cierta "hermandad" con la naturaleza. No como opciones posibles, sino como exigencia ineludible, sola manera de existir juntos en nuestro mundo" (Santuc, L.V., 1980, p. 18).

No se trata, entonces, de comenzar *ab ovo*, como si el legado cultural, técnico y científico no tuviera valor o como si se pudiera prescindir de él. Más bien se intenta poner este legado al servicio del pueblo y de la construcción de una sociedad más justa, de modo que realmente sirva al verdadero desarrollo del hombre.

Volviendo al terreno de los programas de alfabetización en su relación con la capacitación técnica, parece importante plantearse el diseño de proyectos en que se vinculen estrechamente la concientización y la capacitación, en que la toma de conciencia se pueda producir por la capacitación y viceversa. Lo que se debe garantizar es que, desde el comienzo, no exista cualquier tipo de relación vertical, sino que se favorezca lo que P. Freire llamaba la "síntesis cultural" (1970b), pp. 236-243).

Otro desafío para la educación popular es la evaluación de los efectos de sus programas. Con frecuencia se afirma que la evaluación de los proyectos freirianos es escasa, y realmente lo es. Sin embargo, esto no se debe a cierta desidia o incompetencia de los educadores que siguen esta línea, sino a la incompatibilidad del enfoque positivista subyacente a la evaluación cuantitativa con el enfoque y la práctica de la educación popular (Richards, H., 1980a; García-Huidobro, J.E., 1980, pp. 35-43). En efecto, una evaluación que privilegia resultados numéricos sobre la explicación de las causas y del contexto en que se dan los cambios en las personas o en los grupos, deja de lado aspectos esenciales de un proceso educativo que quiere estar enraizado en la historia y que se maneja en situación de conflicto, al buscar una alternativa frente al modelo social imperante. Por otra parte, para llegar a datos confiables, la evaluación cuantitativa supone que el proceso esté controlado en cuanto a sus objetivos y métodos, que sus variables sean claras y manipulables, con el fin de poder establecer una relación causa-efecto inferida de un tratamiento determinado. Esto exige que el investigador se plantee como agente externo al proceso, lo manipule según lo que pretende y luego mida, en la forma más exactamente posible, los resultados obtenidos. Sin embargo, en la educación popular, nos encontramos con una situación muy diferente:

- el educador es educando a la vez y los educandos también son educadores;
- la investigación es participante;
- los agentes del proceso son los grupos populares, principalmente;
- el proceso educativo va progresando en la medida en que sus participantes se convierten en agentes críticos, se organizan y actúan transformando su medio.

El diseño de una situación controlada está, entonces, muy lejos de la lógica de los programas de educación popular. En ellos, precisamente porque los agentes directos son los grupos populares, aun cuando en líneas generales los educadores tengan objetivos claros, los efectos concretos son impredecibles: dependerán del grado de conciencia que adquieran los grupos, de su capacidad y voluntad de organizarse y, especialmente, de la situación concreta que enfrentan.

Por otra parte, la evaluación cuantitativa, con el fin de determinar las relaciones existentes entre tal o cual factor (por ejemplo, el sexo y el rendi-

miento en el aprendizaje), aísla cada uno de los componentes del entramado sociocultural, es decir, desintegra una realidad que se da estrechamente relacionada. Además, la estadística sólo es capaz de descubrir algunas relaciones —las medibles—, pero deja de lado todo aquello que no puede ser medido, que es el contexto cultural en que se produce la relación y que condiciona una explicación más profunda de los fenómenos observados. Sin embargo, la evaluación estadística, aun con las precauciones que los investigadores señalen, tiende a explicar los datos encontrados mediante instrumentos de medición, sobre la base de las relaciones entre variables, aplicando para ello el modelo causa-efecto.

Es en este punto precisamente en el cual muchos investigadores sociales ven su debilidad, ya que de este modo, se descuidan aspectos fundamentales de un proceso que se da en el seno de la realidad humana cultural. En un proceso educativo, hay una multiplicidad de enfoques, de expectativas, de intenciones de los diferentes participantes y todo ello se da en un contexto que no es simple, en el que se viven las tensiones y conflictos propios del marco social. ¿Cómo “comprender” un proceso tan complejo?, ¿qué criterios se podrían usar para “evaluarlo”? Howard Richards (1980a) propone dos métodos, inclinándose por el segundo: el primero es *el enfoque “iluminativo”*, desarrollado por Malcolm Parlett y Gary Dearden (1977), definido como “la interpretación, en cada estudio, de una variedad de prácticas educacionales, de la experiencia de los participantes, de los procedimientos que caracterizan la institución, y los problemas de la dirección. La interpretación debe ser tal que la entiendan aquéllos para los cuales se hace el estudio, y en el caso que el estudio sea de ellos mismos, que se reconozcan así mismos en él. Debe ser útil. La evaluación iluminativa aporta a la toma de decisiones, al entregar información, comentarios y análisis que incrementan el conocimiento del programa que se evalúa. La evaluación iluminativa se caracteriza por una metodología flexible que aprovecha los recursos y oportunidades disponibles en un caso concreto, y se avala de técnicas distintas, según el contexto global de cada estudio” (Parlett y Dearden, 1977, citado en Richards, H. 1980a). Respondiendo a las expectativas de diversos actores, la evaluación iluminativa logra aportar un conjunto más amplio de observaciones y de interpretaciones, con lo que se acerca más a la complejidad del proceso. Por otro lado, la metodología flexible le permite una mayor adecuación entre técnica y práctica concreta.

El segundo método propuesto por H. Richards es el *hermenéutico-dialéctico*. El autor se basa en la formulación propuesta por Radnitzky (1970²), quién, al revisar la filosofía de la ciencia y la metodología de las ciencias

sociales en el ámbito europeo, divide los conceptos de mayor importancia actual en dos enfoques antagónicos: el positivista y el hermenéutico-dialéctico. El primero incluye todo enfoque analítico, empírico, influido por las ciencias naturales, y el segundo comprende las posturas correspondientes —tradicionalmente— a las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*).¹⁶

En este último enfoque —que intenta “comprender” el sentido del proceso, dentro de un contexto social determinado— se podrían subrayar dos aspectos que para la educación popular aparecen como relevantes:

- la consideración de las personas “investigadas” como sujetos lingüísticos y, por tanto, capaces de entrar en diálogo con los investigadores. Los “investigados dejan de ser el objeto” para ser, junto con los investigadores, “sujetos” dialogantes acerca del proceso cultural;
- el reconocimiento del carácter conflictivo de la realidad y de los aspectos culturales de los conflictos.

Estos dos aspectos hacen atrayente este enfoque en el intento de “comprender” y evaluar la riqueza y complejidad de un programa de educación popular. En efecto, se había visto anteriormente que el acercamiento de tipo positivista y estadístico a la realidad cultural no parecía adecuado, ya que, entre otras razones, no lograba explicarla en su densidad humana. Un camino viable parece ser a través de lo que las personas “expresan” acerca de dicha realidad, es decir, a través de la interpretación de la percepción expresada o de la “imagen verbal” que tienen del programa. De este modo, a través de lo simbólico nos estamos acercando por un camino propiamente cultural. La consideración de las personas como sujetos lingüísticos que, a través de su percepción, revelan lo que el programa “es” para el grupo y para el medio, parece introducir mucho más profundamente en el “significado” que dicho programa tiene. La tendencia hermenéutica ha sido desarrollada ampliamente

¹⁶ Los métodos hermenéutico (Dilthey, Gadamer, Litt, Habermas, entre otros), fenomenológico (Husserl, Langeveld) y dialéctico (Hegel; en pedagogía: Scheleiermactier, Hoffmann, E., Nohl, H. y otros) son considerados complementarios en una pedagogía como ciencia social o ciencia humana. Simplificando exageradamente se podría decir que el fenomenológico contribuye en la descripción del objeto o del proceso, el hermenéutico en su comprensión y explicación y el dialéctico en una reflexión que enfoca especialmente las contradicciones o conflictos en que se desenvuelve. Al respecto, véase Danner, H. (1979).

en algunos países. Véase, por ejemplo, W. Dilthey (1961³), P. Ricoeur (1955¹), H-G. Gadamer (1965²), J. Habermas (1975). Refiriéndose a la confrontación con la estadística, Gadamer expresa:

“Lo que allí se afirma, parece ser el lenguaje de los hechos, sin embargo, a qué preguntas responden estos hechos y qué hechos comenzarían a hablar si se propusieran otras preguntas, esto es una cuestión hermenéutica. Ella legitimaría el significado de estos hechos y, con ello, las consecuencias que siguen a la existencia de estos hechos. Con ello me adelanto e involuntariamente he usado la expresión: qué respuestas a qué preguntas se encierran realmente en los hechos. Esto es, de hecho, el prototipo de fenómenos hermenéuticos: que no existe aseveración posible que no pueda ser comprendida como respuesta a una pregunta, y que sólo así puede ser comprendida” (1967, p. 107)¹⁷

En relación con el segundo aspecto señalado, se puede decir que, en el contexto cultural, el conflicto se da en forma permanente, ya que en él se expresan las significaciones antagónicas de la sociedad que reflejan los conflictos de los grupos sociales. Un programa que intenta contribuir a que los grupos oprimidos conquisten “su palabra”, se ubica necesariamente en un campo conflictivo y desarrolla su praxis basada constantemente en él. Por ello, la consideración del conflicto en la interpretación del contexto sociocultural parece de extrema importancia para lograr una comprensión más exacta de la realidad. En una evaluación de un programa educativo aplicado en Osorno (Sur de Chile), Howard Richards narra un ejemplo que ayuda a comprender la verdad de la afirmación anterior. “Cuando les pregunto a los campesinos por qué les gusta PPH (Programa Padres e Hijos), ellos dicen: “porque es educativo”. Ellos se inclinan a continuar probando su afirmación por medio del recuento de las cosas que han aprendido, o para decir en general que han aprendido “muchas cosas” (...) Lo dicen porque están comprometidos en el conflicto con ciertos vecinos que no participan y con algunos oficiales poderosos. Sus enemigos dicen: “el PPH es político”. Su respuesta, su defensa, es:

¹⁷“Was da festgestellt wird, sieht so aus wie die Sprache der Tatsachen, aber auf welche Fragen diese Tatsachen eine Antwort geben und welche Tatsachen zu reden beginnen, wenn andere Fragen gestellt wurden, das ist eine hermeneutische Fragestellung. Sie würde erst die Bedeutung dieser Tatsachen und damit die Folgerungen, die aus dem Bestehen dieser Tatsachen sich ergeben, legitimieren.

Ich greife damit vor und habe unwillkürlich die Wendung gebrauch, welche Antworten auf welche Fragen eigentlich in den Tatsachen stecken. Das ist in der Tat das Hermeneutische Urphänomen, dass es keine mögliche Aussage gibt, die nicht als Antwort auf eine Frage verstanden werden kann, und dass sie nur so verstanden werden kann.”

“no, no es político, es educativo”. Si yo no entiendo quién está en conflicto con quién, y con qué retórica (es decir, con qué significados presentes en la cultura) se resuelve el conflicto, entonces, no podré saber cómo interpretar el testimonio de los campesinos” (Richards, H., 1980, b) Cap. 14).

Por todas estas consideraciones, el enfoque hermenéutico-dialéctico parece de gran valor para evaluar un proceso de alfabetización en la línea freiriana y de educación popular.

Finalmente, siguiendo la serie de interrogantes propuestas anteriormente, parece necesario referirse a la relación de estos programas con la coyuntura política del país en que se desarrollan. Ya la Declaración de Persépolis aludía en parte a este problema, al describir las estructuras políticas, económicas y sociales favorables a la alfabetización. Este problema se agudiza al confrontarlo con las metas de la educación popular. La incidencia de la coyuntura política no se puede desconocer: muchas iniciativas han debido terminar bruscamente debido a un cambio de dirección en la línea gubernativa. Es difícil sacar conclusiones valederas de las experiencias en este terreno: una de ellas, sin embargo, es la necesidad de que los programas sean capaces de manejar diversas estrategias, según la apertura del modelo político a las posibilidades de organización por parte del pueblo. Además, parece importante que las organizaciones de base, aún cuando estén coordinadas, mantengan su independencia aun en coyunturas de amplia participación popular. En las coyunturas de fuerte represión, la educación popular puede asumir un papel muy importante en el sentido que, ejerciendo actividades mínimas —por ejemplo, en alfabetización, educación familiar o asistencia técnica—, ayude a evitar la dispersión de masas y a constituir ejes de aglutinamiento y de organización (CELADEC, Versión resumida, p. 78).

3. LA ALFABETIZACION Y LA COMUNICACION LINGUISTICA

Frecuentemente la alfabetización aparece como la enseñanza de una serie de técnicas de cierta importancia, en la que se enfatiza el aspecto metodológico, sin profundizar en sus serias implicancias en el campo cultural y, con ello, en una dimensión prioritaria de la vida del hombre en la sociedad y en un aspecto fundamental de la realización de lo humano.

Aun cuando se pueda decir que cuando leemos y escribimos no estamos comunicándonos de manera inmediata y que, en cierto sentido, el libro intercepta el diálogo (Ricoeur, P., 1970), al entrar en el dominio de la lectura y escritura, estamos introduciéndonos de una manera distinta en el universo del lenguaje y, con ello, de la comunicación; específicamente, de la comunicación lingüística en su dimensión escrita. Por un lado, se puede decir que el libro interrumpe, pero no suprime el diálogo: será tarea del lector interpretar y, así, conectar lo leído con el mundo al que se refiere (*Ib*). De este modo, el referente del lenguaje, el mundo en cuanto aprehendido por los hombres, se hace de alguna manera presente en el acto de leer.

Por otro lado, parece claro que el lenguaje escrito es una forma de comunicación que presenta características parcialmente diferentes de las que posee el lenguaje oral y que, como tal, crea una interacción distinta entre los grupos sociales. El paso de una cultura analfabeta a una cultura que incluye la comunicación escrita significa modificaciones de distinta índole, tanto en relación con la forma de expresión del pensamiento como en las costumbres (entre otras, por ejemplo, la distribución del tiempo) y en las relaciones sociales (Philips, S.N., 1975, Vol. II, p. 370).

La enseñanza de la lectura y escritura abre, entonces, un campo rico en posibilidades, pero también ofrece riesgos importantes de considerar. Precisamente el mundo "aprehendido" por otros, constituye uno de estos riesgos. El texto escrito pone al nealfabeto en contacto con una estructura del lenguaje y del pensamiento diferente a la propia y, muchas veces, con una cultura distinta que revela también una visión diversa del mundo. Si a esto se agregan las variaciones culturales provocadas por el cambio en la forma de comunica-

ción, al estilo de los países de cultura “letrada”, el peligro de “aculturación”,¹⁸ es decir, de mutación cultural según un modelo extraño, es inminente.

Por otra parte, se puede decir que el lenguaje escrito es más estructurado, exige una mayor secuencia lógica que el hablado. Esta modalidad, correspondiente al estilo formal de la clase media, se ha plasmado al correr de los siglos e indudablemente —en cuanto al español— se relaciona con la estructura lógica del latín. La interdependencia entre lenguaje y pensamiento se hace más patente en la expresión escrita. Aun cuando no seamos partidarios de un determinismo lingüístico (Whorf, 1956) en forma absoluta, parece indudable que los recursos lingüísticos disponibles en una lengua condicionan o influyen en la expresión del pensamiento. La transmisión cultural del occidente, precisamente a través del lenguaje, plantea nuevos riesgos de aculturación inconsciente.

Al introducir entonces a los analfabetos en la expresión escrita, hay que considerar los múltiples factores culturales que dicha expresión trae consigo.

El acto de leer comprensivamente¹⁹ supone introducirse en la estructura de la lengua y, a través de ella, captar el significado o el discurso del pensamiento. Este proceso exige del lector una serie de habilidades que los analfabetos no han ejercitado en esta situación, y que algunos autores incluso les niegan (véase Cole, 1971, p. 222).

Sin embargo, como se vio en capítulos anteriores,²⁰ el ejercicio de dichas habilidades parecía estar fuertemente condicionado por la situación cultural, es decir, las habilidades se ejercitaban, pero en distintas circunstancias de aquellas que requerían, en los alfabetizados o escolarizados, la actuación de estas habilidades. Si bien no se puede concluir que ciertos procesos de análisis, síntesis y otros, comiencen a desarrollarse en adultos sólo mediante la alfabetización o escolarización, o que los grupos no escolarizados no las poseen, sin embargo, a la inversa, es importante considerar los cambios en las situaciones cognitivas que provoca la introducción en el lenguaje escrito. En otras palabras, el aprendizaje de la lectura y escritura produce, en este aspecto, una mutación en el ámbito cultural que lleva a ejercitar, en forma diferente, las habilidades cognitivas. Es difícil predecir lo que sucede cuando un alfabetizado comienza a usar habilidades como análisis y síntesis en

¹⁸ Véase el capítulo 1.4.

¹⁹ Se analizará en capítulos posteriores.

²⁰ Capítulo 1.4.

situaciones diferentes a aquellas en que las ejercía; por lo menos, es dable intuir un profundo cambio en su relación con el medio.

Los cambios culturales producidos en general por la introducción en el lenguaje escrito, deben hacer sopesar la necesidad de la alfabetización en relación con las necesidades de los grupos.

Si se comprende la enseñanza del lenguaje escrito (en cuanto es necesario) dentro de un amplio campo de desarrollo de las formas comunicativas y del desarrollo del lenguaje en general, se pueden vislumbrar aspectos más positivos, especialmente en relación con la liberación de los grupos postergados y la transformación de las realidades sociales.

Especialmente iluminadoras en este sentido aparecen las funciones representativas y constitutivas del lenguaje en cuanto a la realidad cultural.

Si el lenguaje tiene influencia en el pensamiento, también influye en la forma en que el grupo concibe el mundo. La función representativa del lenguaje se enriquece y se hace más compleja si se considera que las personas influyen activamente en la forma como una determinada lengua expresa los fenómenos de la realidad natural o social. Según Cassirer, no es una representación (Abbild), sino un arquetipo (Urbild) (Hörmann, 1977, p. 183). Por ello se afirma que el lenguaje no tiene sólo una función representativa, sino constitutiva de la realidad, es decir, el lenguaje va de alguna manera influyendo en el mundo social y cultural que se construye. Todavía no existe una explicación definitiva en este campo, que ha sido desarrollado por muchas lingüistas, desde Herder y Humboldt hasta, en nuestros días, Bernstein. Sin embargo, el valor indicativo de esta teoría es de gran importancia, especialmente si se quiere penetrar en el universo lingüístico de un grupo y desarrollar su vocabulario, poniendo énfasis en descubrir la concepción que éste tiene del mundo y promover una conciencia crítica frente a ella, sin destruirla.

Por otra parte, en la óptica de la transformación de las realidades sociales, dada esta función constitutiva, el lenguaje adquiere una dimensión nueva. La vida cotidiana nos muestra el valor que van adquiriendo ciertas realidades por su uso intencionadamente reiterado: en los medios de comunicación social, por ejemplo. Realmente, en este caso se puede hablar de una especie de "magia" de la palabra y la propaganda, y los medios de comunicación cuentan con ello; de algún modo, la palabra es capaz de movilizar a los grupos (hacia el uso de determinado producto, por ejemplo) y transformar con ello sus prácticas habituales. Pero también el adoctrinamiento de cualquier tipo usa la palabra en este sentido.

En un enfoque liberador, los mismos grupos deben ir descubriendo su "palabra": la forma como pueden transformar su mundo; en esa línea debe-

rán también hacer uso de las palabras claves para la construcción de nuevas relaciones sociales. En el discurso —también constitutivo— de la clase dominante, los sectores populares tienen sólo un lugar marginal. Por eso, su primera tarea será salir de su “silencio”, del silencio que les ha impuesto la cultura oficial. Sin embargo, como el pueblo ha asumido también el discurso oficial, su liberación debe pasar por un cambio de conciencia. En todas las etapas del proceso, la palabra aparece como un elemento de extremada importancia.

Si, por un lado, se puede subrayar el valor del lenguaje en su función representativa y constitutiva de la realidad, también es importante considerar la significación de la práctica en su función explicativa del lenguaje. Siguiendo a Wittgenstein (1960), se puede afirmar que “el significado de una palabra es su uso en la lengua” (“Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache”; citado en Hörmann, 1977, p.92), es decir, la praxis cotidiana explica a la palabra. Con ello nos encaminamos a considerar la importancia de la situación en la comprensión de una expresión lingüística determinada. Y en esto se pueden distinguir varios niveles: el uso que determinado grupo hace de la palabra (el uso lingüístico explica la forma lingüística), la intención con que la persona que habla está usando dicha palabra, dependiendo de su actitud al usarla (lo que Searle llama actos de la lengua, *speech acts*, (1969) y lo que la palabra significa en la situación cultural general en que se habla. Unido a esto debe considerarse la relación entre palabra y acción, en el sentido de que la palabra puede interpretarse sólo en cuanto se considera el todo: la lengua y las actividades, con las cuales está entretajida (Wittgenstein, 1960, p. 293). El significado de una expresión debe buscarse entonces, no en un sentido “abstracto” o “universal”, sino en estrecha relación con su dimensión histórico-cultural. De ahí que la palabra debe entenderse como una palabra “aquí” y “ahora”, y dicha por tales personas o grupos que entienden por ella tal o cual concepto, porque ellos actúan de una determinada manera y viven de un modo determinado. La expresión lingüística da forma a algo del universo significativo compuesto por la misma vida de los hombres y en cuyo seno se plasma todo pensamiento y toda comunicación. Es fácil enlazar estas ideas con el enfoque hermenéutico mencionado en un capítulo anterior.²¹ Si el acercamiento a la realidad cultural de los grupos populares no se realiza tratando de interpretar su universo, desde sus propias vivencias, se corre el riesgo

²¹ Véase capítulo 3.3.2.

de no captarlo y realizar acciones educativas que no respondan a sus realidades, sino a "nuestra" forma de pensar "su" mundo.

Al confrontar la alfabetización y la comunicación lingüística nos encontramos, pues, en un terreno muy complejo, pero a la vez de una inmensa riqueza significativa, que aporta numerosas líneas directrices para la introducción en la cultura de un grupo y para el mismo proceso de alfabetización.

Tomando en cuenta las consideraciones generales expresadas en estas páginas y manteniéndolas como telón de fondo, nos interesa profundizar en algunos elementos que nos parecen de especial importancia por sus posibilidades "iluminadoras" para la alfabetización, tanto en su diseño y planificación como durante el proceso de realización. Intentamos mantener un enfoque interdisciplinario, por difícil que sea, y subrayar sólo algunos aspectos, sabiendo que con ello excluimos otros que también podrían ser importantes. Aunque como se ha visto hemos optado por acentuar lo sociolingüístico, mencionaremos algunos elementos de la psicolingüística, tratando de presentar un cuerpo teórico coherente.

3.1. La comunicación lingüística

En la introducción precedente, se ha relacionado a la alfabetización con la comunicación lingüística, enfocada esta última desde la importante función del lenguaje en la vida de los hombres en una sociedad. En este capítulo se pretende profundizar en la misma comunicación lingüística, pero en la perspectiva de la comunicación en general. De hecho, la comunicación lingüística o verbal es sólo una forma de comunicación, que se da en estrecha relación con la comunicación no verbal. Esta, que se manifiesta principalmente a través de la vista, tendría según Eckman (1965, pp. 440ss.) diversas funciones, como por ejemplo, refuerzo, contradicción o sustitución de las expresiones verbales (Merten, K., 1977, p. 130).

De este modo, la comunicación no verbal ejerce una función explicativa que puede corroborar, negar o complementar la comunicación verbal o, en el caso de que falte, reemplazarla.

Por otra parte, parece importante visualizar la comunicación lingüística en el marco de la comunicación en general, en una época en que el extremado aumento de las comunicaciones —situación propia de las sociedades modernas— presenta grandes ventajas, pero también serios problemas para el desarrollo de la vida humana. En efecto, debido al aumento de la densidad en las ciudades, producto de diversos factores, entre ellos la urbanización y el aumento de la esperanza de vida, los contactos de cada persona se han mul-

tipificado, pero también se han tornado más superficiales y diversificados. El conglomerado de la ciudad se torna cada vez más heterogéneo: en sentido horizontal se diversifican las actividades de los distintos individuos y en sentido vertical se da una fuerte estratificación social (Castillo, G. y otros, 1969, pp. 14-15).

El efecto de la modernización se hace sentir en este aspecto por un cambio en la comunicación de cada individuo. La diversificación de los contactos produce inseguridad, angustia e individualismo. La emigración a la ciudad genera un individuo temeroso y dependiente, cuyos patrones de socialización han sido fundamentalmente distintos. Un poeta chileno, Nicanor Parra, expresa así esta realidad:

“Da risa ver a los campesinos de Santiago de Chile
con el ceño fruncido
ir y venir por las calles del centro,
o por las calles de los alrededores,
preocupados —lívidos— muertos de susto,
por razones de orden político,
por razones de orden sexual,
por razones de orden religioso,
dando por descontada la existencia
de la ciudad y de sus habitantes:
aunque está demostrado que los habitantes aún no han nacido,
ni nacerán antes de sucumbir
y Santiago de Chile es un desierto”. (...) (Chile, Obra
Gruesa, 1969).

En esta inseguridad, los medios de comunicación encuentran un terreno dócil de invasión cultural. Así, este tipo de comunicación —sólo transmisión unilateral— se convierte en herramienta de dominación. Si, además, las estructuras políticas son represivas, como en numerosos países latinoamericanos, el poder de los medios de comunicación que propugna la ideología dominante se torna avasallador.

En estas circunstancias, los programas educativos que necesariamente hacen uso de alguna forma de comunicación, y más aún aquellas que trabajan en torno a ella, como los relacionados con el lenguaje, adquieren una especial relevancia. ¿Qué factores habría que considerar en el enfoque de la comunicación? ¿Qué modelo de comunicación corresponde usar en una acción

cultural que pretende ser liberadora? ¿Cómo entrar en la cultura del grupo a través de su comunicación?

A lo largo de los años se han dado muchas definiciones de comunicación, enfocándola desde perspectivas diferentes. Merten (1977) analiza 160 definiciones tratando de descubrir los rasgos comunes que, por una especie de consenso, constituirían los elementos básicos del concepto. Para mayor claridad se seleccionarán algunas de ellas, con el fin de, a través de un somero análisis, descubrir algunos aspectos importantes de las mismas.

Las primeras representaciones del concepto de comunicación se encuentran ya en Aristóteles, quien en su *Retórica*, refiriéndose a la comunicación lingüística, señala que ésta tendría los efectos predecibles y queridos por el comunicador, si se consideran determinadas condiciones en la estructuración del contenido y en la presentación formal. Con ello, Aristóteles alude a tres elementos constitutivos:

- el comunicador — el orador
- el mensaje — la comunicación
- el receptor — los espectadores, el público. (Merten, 1977, p. 14; Berlo, D., 1963, p. 29).

En nuestro siglo, Lasswell (1948) agregará a este esquema dos elementos más: el medio y el efecto.

“A convenient way to describe an act of communication is to answer the following question:

- *Who*
- *Says What*
- *In Which Channel*
- *To Whom*
- *With what Effect?”* (Lasswell, 1948, citado en Beltrán, L. R., 1979, p.1).

Como se puede observar, la comunicación aparece como un proceso unilateral (va del comunicador al receptor), determinista, que provoca consecuencias posibles de calcular. Además, se lo reduce a categorías estáticas, siendo un proceso dinámico (Merten, K., 1977, p. 16).

Muchos modelos posteriores de la comunicación serán fundamentalmente congruentes con el esquema aristotélico. Así, por ejemplo, el del matemático Claude Shannon y Warren Weaver, referido a la comunicación electrónica. Estos autores señalan los siguientes factores como componentes del proceso:

1. una fuente de información
2. un transmisor
3. una señal
4. un receptor
5. un destinatario (Berlo, D., 1963, p. 29).

Aunque Shannon comprendía su modelo como transmisión y no como comunicación, otros autores lo adoptaron aplicándolo a la comunicación humana. Entre ellos, Schramm explica: “*‘Substitute microphone’ for encoder, and ‘earphone’ for decoder and you are talking about electronic communication. Consider that the ‘source’ and ‘encoder’ are one person, ‘decoder’ and ‘destination’ are another, and the signal is language, and you are talking about human communication*” (Schramm, 1961, p. 4). Esta transferencia de un campo científico a otro sin considerar las diferencias, llevó durante muchos años a la comprensión de la comunicación sólo como una transmisión de señales, información, mensaje o significados desde un punto en el espacio y en el tiempo a otro. La comunicación sigue concibiéndose en la forma aristotélica, sólo como un proceso unilateral.

Aplicando el esquema de estímulo-respuesta, algunos psicólogos han enfocado la comunicación como un estímulo observable que ejerce efectos también observables (cambios) sobre un receptor. En esta línea aparece como representativo el modelo desarrollado por Hovland (1948) que puede ser considerado como un modelo de los efectos de la comunicación (Wirkungsmodell der Kommunikation) (Merten, K., 1977, pp. 16-17). Según Hovland, el estímulo estaría determinado por su contenido, por la intención del comu-

nicador, por su relación con el receptor, por la situación comunicativa y por el canal transmisor. El estímulo sería acogido por procesos internos (atención, comprensión, aceptación) que producirían efectos observables.

La aplicación del esquema estímulo-respuesta al acto de comunicación implica una relación estrictamente causal entre el comunicador y el receptor: los estímulos que emanan del primero producen determinados efectos en el segundo. Por otra parte, permanece la relación unilateral que se había encontrado en modelos anteriores. La acentuación de lo "observable" parece empobrecer la riqueza de la comunicación humana, cuyos efectos totales, por lo menos, no siempre son tan fácilmente observables.

En el modelo de tipo psicológico desarrollado por Westley y McLean (1954) aparecen rasgos interesantes, como la selección de las percepciones por parte del receptor, la posibilidad de ampliación de su contorno por la disposición de aceptar percepciones de otros y la transmisión de *feedbacks* de parte del receptor al emisor.

Sin embargo, la comunicación sigue siendo concebida como un proceso unilateral y, en este caso, se la restringe a la transmisión de percepciones (Merten, K., 1977, p. 19).

Otros autores, empero, se apartan de la concepción como proceso unilateral y asimétrico y conciben la comunicación como un proceso simétrico, en que emisor y receptor interactúan en las mismas condiciones y cuyos roles no están fijos, sino que se adscriben en forma simultánea o secuencial. La comunicación en esta tendencia es concebida en las definiciones analizadas por Merten como acuerdo (*Verständigung*), participación, relación, comportamiento social, interacción (Merten, 1977, p. 41).

El mismo Merten llega a una definición de este tipo como conclusión de su estudio:

"La comunicación es el sistema social más pequeño con reflexividad temporal, objetiva-social, que por medio de la interacción de los comunicandos permite el tratamiento de acciones y diferencia las estructuras sociales"²² (Merten, p. 163).

De este modo, la comunicación deja de ser considerada como un proceso que se da entre emisor y receptor, sino que es situada dentro del sistema social

²² "Kommunikation ist das kleinste soziale System mit zeitlich-sachlich-sozialer Reflexivität, das durch Interaktion der Kommunizierenden Behandlung von Handlungen erlaubt und soziale Strukturen ausdifferenziert."

y, por tanto, en relación con la sociedad en general. Ya no se distinguen emisor y receptor como roles fijos, sino que se trata más bien de “comunicandos”, en cuya “interacción” intercambian los roles, y es precisamente en ese intercambio que se da propiamente la comunicación. En la teoría de sistemas aplicada a las estructuras sociales, la comunicación se presenta como el sistema social “núcleo”, constituyente de sistemas sociales mayores. La evolución de sistemas sociales superiores aparece, entonces, como consecuencia de la comunicación, la cual actúa sobre la misma comunicación estabilizándola, exigiendo y permitiendo formas más complejas (Merten, p. 163).

Entre todos los criterios relacionados con la esencia de la comunicación, Merten selecciona como más importante *el concepto de la reflexividad*, que se refiere a la reflexión (o reflectación) de los procesos sobre sí mismos, lo que en general implica un aumento de su potencia (*Ib.*, p. 86). Ya anteriormente otros autores habían destacado la reflexividad dentro de la comunicación. Así por ejemplo, G.H. Mead, en 1934, habla acerca de ademanes por los cuales se provoca en sí mismo la reacción que se pretende despertar en otro (Mead, G.H., 1972⁸, p. 97).

En procesos simples de comunicación, se puede constatar reflexividad en los niveles de la percepción, de las expectativas y de la acción. La interacción de los comunicandos se ve condicionada por el constante intercambio en estos tres niveles.

En la definición anteriormente propuesta, Merten adjudica a la comunicación reflexividad en tres planos: temporal, objetivo y social. En el plano temporal, la reflexividad implica que las consecuencias del proceso de comunicación tienen su efecto en la misma comunicación, influyendo en la evolución de las estructuras comunicativas y sociales. De ahí que, bajo este aspecto, la comunicación pueda ser considerada como un proceso de generación de estructuras (Merten, 1977, p. 163).

En el plano objetivo, la reflexividad significa que el contenido de la comunicación alimenta al proceso mismo; que se pueden realizar expresiones acerca de otras manifestaciones comunicativas: se usará el canal más rápido —es decir, con menos signos— para expresarse acerca del más lento (Merten, *Ib.*, p. 161). La reflexividad objetiva es importante en la conformación de las expresiones culturales.

En el plano social, la reflexividad implica una realimentación recíproca de los comunicandos a nivel de percepción, expectativas y acciones. En este aspecto, la comunicación puede definirse como un proceso de interacción (*Ib.*, p. 163). La definición de Merten se apoya básicamente en la conceptualización de Niklas Luhmann, quien aplica a la teoría social el enfoque sistémico

proveniente de las ciencias naturales. Aunque eminentemente ordenador, dicho enfoque parece incapaz de explicar la complejidad de la realidad social (véase la discusión de J. Habermas y N. Luhmann, en Habermas, J. y N. Luhmann, 1971). Sin embargo, en la definición de Merten parece importante la acentuación del concepto de reflexividad en diversos planos, que permite enfocar a la comunicación como un proceso generativo, tanto en su contenido como en las formas estructurales de la sociedad. Aun cuando el enfoque sistemático aparezca como rígido y demasiado estrecho para explicar todos los fenómenos sociales, no se puede negar que aporta cierta luz en la explicación de la comunicación como un núcleo constituyente de la sociedad, en cuanto va generando, por la relación recíproca, intencionada de los comunicandos, formas estructurales determinadas, en cierto sentido, por la misma comunicación.

La riqueza y complejidad del proceso de comunicación y sus implicaciones en el campo psicológico, en cuanto a comprensión, aceptación, selección, etcétera; en el campo sociológico, en relación a la cultura y a las estructuras sociales y en el lingüístico, en cuanto a las posibilidades del código de una lengua determinada, lo proponen como objeto de estudio de diversas disciplinas, que hasta ahora no se han relacionado lo suficientemente entre sí para proporcionar un enfoque integrado.

En este capítulo se ha estudiado el proceso de comunicación lingüística en la perspectiva del proceso de comunicación en general. Habría que preguntarse, entonces, enfocando el aspecto lingüístico, ¿qué agrega la comunicación lingüística a la comunicación en sí? Si en la definición de comunicación se han desechado los enfoques de transmisión (comunicación unilateral) asimétrica y aquellos que conciben el proceso dentro de un marco restringido de estímulo-respuesta, tampoco se considerará el medio lingüístico dentro de esa perspectiva. Dentro de la concepción de comunicación, como proceso de interacción de generación de estructuras y de intercambio acerca de la realidad humana,²³ el medio lingüístico, como canal de comunicación, aparece importante por su función de estructurar el significado. Recuérdesse —como se expresó en el capítulo anterior— la función representativa y constitutiva del lenguaje que, confrontada con la función de la comunicación en general, complementa y enriquece el concepto de comunicación lingüística.

²³ Se prefiere esta expresión más amplia, que abarca no sólo las "acciones" ("Handlungen": Merten), sino también otros aspectos del contenido de la comunicación, como lo relacionado con el "conocimiento".

Sintetizando, la comunicación lingüística es un proceso de interacción intencionada, cuyo desarrollo revierte en sí mismo en el plano social, temporal y objetivo (reflexividad); asimismo, permite el intercambio sobre la realidad humana, diferencia las estructuras sociales y, mediante el uso de la lengua, contribuye a la representación y constitución del mundo cultural.

El efecto de la comunicación sobre la conformación de la estructura social y la acción de la lengua sobre la cultura, muestran la importancia de la comunicación lingüística y, con ello, de los procesos que la enfocan particularmente, como por ejemplo, algunas formas de aprendizaje. En la alfabetización, necesariamente, la comunicación lingüística es tanto contenido como método, ya que la lectura y escritura constituyen una forma de relación mediata entre los hombres y entre sus diversas formas de aprehender el mundo. Parece, entonces, clara su vinculación con el proceso de la comunicación humana en general.

Volviendo a los interrogantes iniciales, desde la perspectiva de una acción cultural liberadora, parece importante trabajar en un proceso de verdadera comunicación, es decir, de interacción de los comunicandos y no de mera transmisión, en vista a propender a la generación de nuevas estructuras y a la constitución de un mundo cultural proveniente de los que se comunican, mediatizados por la realidad. El proceso de transmisión (o comunicación unilateral) es congruente con la imposición de esquemas desde el lado emisor y con la generación de conductas pasivas de aceptación de parte del receptor; procesos reñidos con la posibilidad de cambio desde los grupos en aprendizaje. La transmisión como comunicación unilateral genera también estructuras, pero estructuras de dominación —sumisión— y, por tanto, mantiene el estado de las cosas.

El uso de medios de información extraños al grupo, muchas veces necesario en procesos de educación popular,²⁴ debe realizarse con precaución y dentro del proceso dialógico, de modo que la información pueda ser considerada como algo externo, frente a lo cual se asume una posición crítica, como frente al mundo circundante. De otro modo, a través de estos medios se realizaría una transmisión originaria de las mismas estructuras y conductas que se pretende evitar.

²⁴ Véase el capítulo 2.3.2.

3.2 Acerca del código lingüístico

Ya en páginas anteriores se veía que el lenguaje es influido por la práctica diaria, de modo que el estudio de las vivencias de los grupos puede aportar luces en la comprensión de su lenguaje. Parece evidente que, dentro de los factores sociales que influyen en la vida de las personas y de los grupos, la inserción en una determinada clase social también sea de suma importancia en la estructuración y formación del habla, especialmente a través del aprendizaje en los primeros años de vida, en el ambiente familiar.

Los estudios de Basil Bernstein pretenden probar la tesis sociolingüística de la existencia de dos tipos de códigos, afectados de alguna manera por la estructura de clase. Bernstein, teniendo en este aspecto a Durkheim como punto de partida (en cuanto a dos formas de solidaridad mecánica y orgánica, Bernstein, 1973, Vol. 1, p. 259), distingue un código elaborado y un código restringido, cuyo criterio lingüístico fundamental de distinción es la mayor o menor variedad de alternativas de los hablantes. Es decir, en el código elaborado el hablante selecciona entre un rango relativamente extenso de opciones, y por ello, se reduce considerablemente la probabilidad de predecir los patrones de organización de los elementos. En el restringido, en cambio, el número de estas posibilidades es, a menudo, bastante limitado, con lo que aumenta la probabilidad de predecir dichos patrones (Bernstein, 1973, Vol. 1, p. 93). Hasta aquí, se puede hablar de una teoría eminentemente lingüística vinculada "de alguna manera" con las clases sociales. En el nivel sociológico, Bernstein relaciona estos conceptos con la teoría de los roles como una relación causal hipotética de las opciones lingüísticas. Sin embargo, como él mismo reconoce (Bernstein, 1973, *postscript*, Vol. 1, p. 266), el concepto de rol opera a un nivel lógico diferente del concepto del código, ya que la opción de roles se refiere a una elección sociológica controlada por contextos específicos interaccionales, mientras que el concepto de código se relaciona con un principio regulador que constituye una orientación general. Habría que explorar, entonces, la relación entre código y contexto. Se investiga el contexto instruccional (Robinson y Rackstraw, 1972) y el contexto regulativo (Cook, 1970, 1972; Turner, 1973), con el fin de comprender cómo influye en el código lingüístico de los hijos la forma de instrucción (contexto instruccional) y las formas normativas (contexto regulativo) de las madres.

Según Bernstein, el código restringido se apoya, como sustento sociológico, en la intimidad de los grupos; su función mayor es fortalecer la forma de la relación social, restringiendo la señalización verbal de las respuestas

individuales. Por ello, la planificación verbal es más restringida; el contenido del discurso es muchas veces concreto, descriptivo y narrativo, más que analítico y abstracto. Como código de la intimidad, forma y cambia la naturaleza de la experiencia subjetiva, inicialmente en la familia y, en general, en las relaciones personales. Las intensificaciones y condensaciones de esta comunicación llevan más allá del discurso y hacen posibles nuevas formas de conciencia (Bernstein, 1973, Vol. 1, p. 94; *ib.* p. 275). En general, se puede decir que el código restringido está más estrechamente vinculado al contexto situacional.

El código elaborado es el código básico por medio del cual se objetiva nuestra experiencia de personas y cosas, tiene su origen en una forma de relación social que aumenta la tensión en el individuo para seleccionar, de sus recursos lingüísticos, una organización verbal con referentes específicos. Si el código restringido facilita la construcción e intercambio de símbolos sociales, el código elaborado facilita la construcción e intercambio de símbolos "individuados". La planificación verbal es más compleja, con un nivel más alto de organización estructural y de selectividad de léxico. Este código facilita la transmisión verbal y la elaboración de la experiencia individual. Permite modificaciones del discurso de acuerdo a los requerimientos de los oyentes. Los rasgos expresivos que acompañan el discurso tienden a discriminar finalmente entre los significados dentro de las secuencias (Bernstein, 1973, Vol. 1, p. 94; *ib.* p. 275). El código elaborado está menos vinculado con el contexto situacional. Su menor dependencia frente a este contexto se manifiesta en que proporciona a sus usuarios la posibilidad de significados universales, mientras que el restringido conduce a los suyos a significados particulares.

En el plano psicológico, los códigos se distinguen en la medida en que facilitan (código elaborado) o inhiben (código restringido) la orientación de simbolizar intenciones en una forma verbalmente explícita (Bernstein, 1973, Vol. 1, p. 93). Bernstein ve una estrecha relación entre el uso de un código determinado y la pertenencia a una determinada clase social. Preferentemente, el código restringido sería usado por grupos pertenecientes a la clase baja y el código elaborado, por grupos de clase media. Sin embargo, estos últimos podrían usar también, según las situaciones, el restringido, no así al revés. Esto lleva a concluir que lo determinante en una sociedad de clases serían los mecanismos de transmisión del código elaborado, los controles que se ejercen para el acceso a dicho código, los que estarían presentes en la socialización inicial en la familia y en el desarrollo fundamental de la estructura organizacional y de los contenidos de la educación. En relación con la socialización en la familia, Bernstein y Henderson (en Bernstein, 1973, Vol. 2, pp. 24ss.) confirmaron empíricamente variaciones en el énfasis puesto en el uso del len-

guaje, en grupos de clase media y de clase baja. Mientras que las madres de clase media ponen mayor énfasis en el uso del lenguaje en situaciones relacionadas con el área personal; en la clase baja, acentúan su uso en la transmisión de habilidades. Dentro del área de las habilidades, la clase media pondría mayor énfasis en el uso del lenguaje en la transmisión de principios, más que en las operaciones mismas. Esto traería como resultado una reflexividad potencial de parte del niño frente al orden social, mayor en la clase media que en la baja (Bernstein, 1973, Vol. 2, p. 41).

La escuela, por su parte, estaría orientada al código elaborado: le interesaría transmitir y desarrollar significados de orden universal. A través del lenguaje, trataría de explicitar y elaborar principios y operaciones, en cuanto aplicados a objetos (materias científicas) y a personas (materias artísticas) (Bernstein, 1973, Vol. 1, p. 221). El niño socializado dentro del código elaborado vería en la escuela una continuación de la socialización familiar, en la que también se explicitaban los principios y se tendía a cierta universalidad. La escuela provocaría en él un desarrollo de tipo social y simbólico. Para el niño socializado en un código restringido, la experiencia escolar es muy diferente. Por lo pronto, se produce un cambio en los medios por los cuales se han formado la identidad y realidad social, lo que conlleva cierta forma de alienación y produce discontinuidad en relación con el aprendizaje en la familia, de orientación a lo particular y en dependencia con el contexto situacional. La escuela provoca en él un cambio social y simbólico (Bernstein, 1973, Vol. 1, p. 160). Los valores implícitos en los contenidos educativos, en los reglamentos escolares y, en general, en la imagen de "buen alumno" requerida por la escuela para ser aceptado, son expresiones de cierto "sentido común universalista" —expresado a través del lenguaje— ajeno a la experiencia de socialización inicial del niño de clase trabajadora. Por todo ello, dicho niño se encontraría, desde el comienzo, en condiciones desfavorables frente a los socializados en un código elaborado.

A través de estudios empíricos, Bernstein investigó el tipo de expresiones lingüísticas usado por grupos de clase media y de clase baja. Algunos de sus resultados muestran que los primeros usan una alta proporción de subordinaciones, raíces verbales complejas, voz pasiva, adjetivos, adverbios y conjunciones no comunes, secuencias egocéntricas ("I"), mientras que los segundos emplean una mayor proporción de pronombres personales y secuencias socio-céntricas ("you" and "they"). No se encontraron diferencias significativas para la proporción de verbos finitos, nombres, adverbios, preposiciones, conjunciones y una proporción mayor del pronombre personal "I" frente al número total de palabras (Bernstein, 1973, Vol. 1, p. 135).

Otro experimento dio como resultado el uso, por parte de personas de la clase trabajadora, de un promedio mayor de longitud de la frase, de un tiempo menor en intervalos y una longitud menor en las palabras. Dentro del grupo de clase media, el subgrupo superior en inteligencia verbal usó un promedio mayor de longitud de frase, un ritmo más rápido de articulación y una longitud mayor de palabras (*Ib.*, p. 110). Esto llevó a cierta caracterización del código elaborado y restringido, tanto en sus elementos como en su forma de planificación.

Aun cuando puede parecer cuestionable —como ya se ha expresado en capítulos anteriores— una metodología empírica en la investigación de expresiones culturales, los estudios de Bernstein muestran numerosos aspectos que deben ser enfocados en el desarrollo de programas educativos orientados a la expresión popular.

Numerosos autores en distintos países han investigado la forma cómo afecta la inserción en la clase baja —o en los patrones culturales de clase baja— en las formas lingüísticas. No se puede decir que todos coincidan en sus resultados. Algunos de ellos muestran que existe cierta correlación entre la clase social y la amplitud de vocabulario (0.50) —así en Schulmann, N. J. y R. J. Havighurst (1947); Deutsch, M., *et.al.* (1969). En cambio, la diversificación de vocabulario medida por *type-token-ratio* (TTR),²⁵ se correlaciona menos con los indicadores de construcción sintáctica. Esto significa que los niños de clase baja, en un tiempo determinado, producen menos palabras que los de clase media; sin embargo, la diferencia medida a través del cociente de diferenciación (TTR) era todavía mayor. Estas diferencias no se pudieron asegurar, empero, al controlar analíticamente la covarianza de la inteligencia (Deutsch, M., 1964). Otros han demostrado que precisamente el número de palabras diferentes discrimina entre las clases sociales, más que el número total de palabras producidas (Mc Carthy, D., 1930; véase Oevermann, U., 1970, p. 22).

Otros estudios muestran la riqueza de vocabulario de los niños de clase baja: según W. Cohn (1965) y F. Riessman (1962), estos niños tendrían palabras finamente distintivas y detalladas para los objetos relevantes de su vida diaria. Por desgracia no se ha hecho un análisis semántico de ello (Oevermann, *Ib.*, p. 22).

Otros autores han estudiado la organización sintáctica del lenguaje de niños de diferentes clases sociales y han concluido en forma consistente que

²⁵ Cociente de diversificación que relaciona el número de palabras distintas con el total de las palabras.

los niños de clase baja muestran menos estructuración en su lenguaje, que los de clase media. En estos estudios, se ha investigado la *longitud de las oraciones* —que sería inferior en niños de clase baja—,²⁶ su “completitud” estructural —los de clase baja usarían oraciones completas funcionalmente, pero no en cuanto a su estructura—, el uso de oraciones relativas —el índice de subordinación es considerado como el mejor índice para el desarrollo del lenguaje después de los tres o cuatro años de edad—, el uso de conjunciones adecuadas al contexto. En general, los estudios demostraron mayor elaboración y flexibilidad en el lenguaje usado por niños de clase media (Estudios de Mc Carthy, D., 1930; Davis, E. A., 1937; Templin, M. C., 1957; Thomas, D.R., 1962; Loban, W. D., 1964; Deutsch, M. *et al.*, 1964; Lawton, D., 1963. Véase Oevermann, 1970, pp. 25-26). En general, las diferencias aumentaban —y no desaparecían— con la edad (*Ib.*, p. 25).

Mediante una entrevista no estructurada acerca de una catástrofe climática, Schatzman y Strauss (1965) investigaron las formas de expresión en personas adultas de clase baja y media. Los primeros contaron informaciones detalladas sobre acontecimientos que el entrevistador no sabía, es decir, actuaron como si se dirigieran a uno de su mismo grupo. Las personas de clase media alta se expresaron en forma objetiva; su exposición fue semejante a un informe periodístico (*Ib.*, p. 29). De ahí concluyeron que había una mayor flexibilidad por parte de la clase media.

Según todos estos estudios, existiría entonces una planificación verbal asociada a la clase social, independiente del grado de inteligencia de la persona.

Oevermann, que se basa en líneas generales en la teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein para avanzar en investigaciones en la misma orientación en lengua alemana, discute, sin embargo, la relación entre el plano lingüístico y el sociológico propuesta por Bernstein, considerándola poco esclarecedora del problema. Distingue, profundizando en el tema, dos versiones de código lingüístico que se complementan y se integran en el individuo. Una versión —elemental (*elementaristische Fassung*)— explicaría las estrategias del uso de los símbolos que dependen de elementos descriptibles de una situación relacional; explicaría también las simbolizaciones —determinadas por las situaciones— que son asumidas como hechos sociales dados (Oevermann, 1972, p. 350). Otra versión —compleja (*Komplexe Fassung*)—, explicaría las estrategias individuales que cada persona usa de acuerdo a la integración de sus experiencias. Se entiende que los individuos no participan de una manera ciega

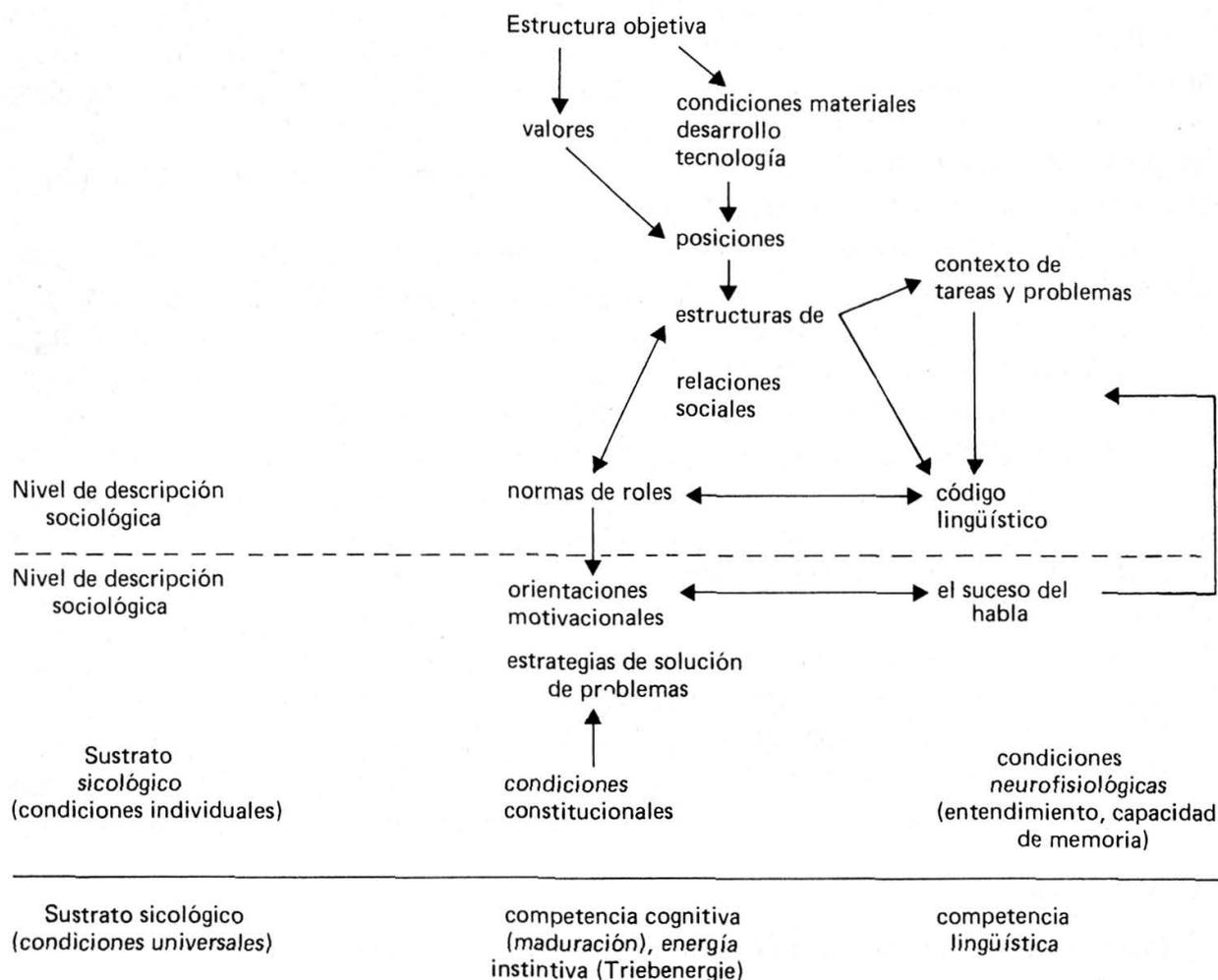
²⁶ No corresponde al resultado obtenido por Bernstein. Ver páginas anteriores.

de las situaciones vivenciales, sino que las van trabajando hacia una organización biográfica y, de esta manera, aparecen actuando en forma autónoma en situaciones sociales. Este procesamiento de la experiencia hacia una organización biográfica, sigue las vías señaladas, entre otros aspectos, por el código dominante (*ib.*, pp. 351-352).

De este modo, la concepción de las estrategias de cada persona en el uso de un lenguaje determinado, el que refleja una planificación verbal específica, se ampliaría a la consideración de factores psicológicos individuales estrechamente ligados con el área experiencial.

Explicando su planteamiento, Oevermann lo esquematiza en la siguiente forma (Oevermann, 1972, p. 344):

CUADRO No. 7



Así, el suceso del habla estaría estrechamente vinculado con la planificación verbal y ésta dependería de tres factores: del código lingüístico con sus implicancias sociológicas de roles y estructura social; de orientaciones motivacionales y estrategias de solución de problemas en el plano psicológico, y de condiciones neurofisiológicas.

Aunque la teoría de Oevermann no se pueda considerar como válida o segura, es un intento interesante de enfocar un hecho, como la realización del habla, desde distintos ángulos disciplinarios, y esbozar algunas líneas de relación.

Los numerosos estudios en este aspecto y la profundización en la teoría de Bernstein hacen surgir válidos interrogantes, especialmente cuando se piensa en programas educativos de sectores populares. A pesar de que el mismo Bernstein aclara que un código no es "inferior" al otro, sin embargo, la flexibilidad de la planificación, la mayor amplitud de vocabulario, el uso de oraciones más estructuradas, etcétera, muestran que el código elaborado es el que "mejor" entrega un tipo de pensamiento lógico, estructurado, sintético-analítico; en suma, un tipo de pensamiento que se relaciona con una cultura determinada y que dentro de la estratificación social corresponde más bien a la clase dominante.

En el intento de acercarse al lenguaje popular, parecería importante preguntarse por otro tipo de "parámetros" que pudieran ser claves en la caracterización de dicho lenguaje, como por ejemplo, la expresión de la realidad diaria, simbolización lingüística de lo afectivo y de las relaciones sociales y, en general, la simbolización de su relación con el medio. Por otra parte, con Oevermann (1970, p. 241), convendría preguntarse, dado que el comportamiento inteligente no se manifiesta en la clase baja a través del uso del código elaborado, ¿en qué aspectos expresivos se muestra?

Según este autor, la investigación de este problema debería orientarse a la simbología comunicativa y a las estrategias de solución de problemas. Especialmente se deberían estudiar los canales de comunicación extraverbal (*ib.*). Confrontando estos planteamientos con otros desarrollados en capítulos anteriores²⁷ acerca de la influencia de la cultura en las habilidades cognitivas —en el sentido de que las situaciones culturales condicionarían la aplicación y el desarrollo de habilidades determinadas, de modo que el empleo o no empleo de una habilidad en una situación específica no significaría la carencia de la habilidad, la que podría manifestarse en otras situaciones—, convendría,

²⁷ En particular, véase Capítulo 1.4.

en una voluntad de acercamiento a los sectores populares, estudiar en qué situaciones se usan qué habilidades, aunque esto no signifique que se manifiesten en conductas verbales. Si acaso el código lingüístico restringido actúa realmente inhibiendo algunos procesos cognitivos en la línea del aprendizaje, debería ser investigado más profundamente. Si fuera éste el caso, habría que tener la precaución de distinguir entre formas de aprendizaje de acuerdo a la organización propuesta culturalmente (recuérdese el estilo cognitivo complejo del navegante Truk, por ejemplo, que con toda probabilidad usaría en su expresión verbal el código restringido).

Por otra parte, en un estudio señalado anteriormente (Cohn y Riessman), se encontraron, en expresiones de niños de clase baja, "palabras finamente distintivas y detalladas para los objetos relevantes de su vida diaria". A pesar de que no se profundizó el resultado mediante un análisis semántico, sin embargo, el estudio arroja datos coincidentes con otros estudios de terreno que demuestran, aun cuando no se hayan analizado empíricamente las expresiones, que los grupos populares poseen gran riqueza comunicativa siempre que el contenido atañe a su vida diaria. La cantidad de locuciones y dichos populares podrían ser una puerta de entrada para el estudio en este aspecto. Además, proporcionarían un instrumento que, junto con otros, podría ayudar a comprender mejor la visión del mundo de sectores populares, expresada de diversas maneras. La conexión con la vida diaria, incluso el apego a una situación dada (como en el caso antes mencionado de los entrevistados sobre una catástrofe climática), podrían ser indicadores de una relación distinta a la existente en la clase media o en sectores escolarizados. Al parecer, estos últimos conciben el mundo circundante como algo más distante, posible de ser estudiado, analizado, transformado; los primeros, en cambio, parecen mostrar una relación más estrecha en que los límites entre persona, grupo y mundo no son tan claros y definidos.

Estas palabras, que se aventuran como posibles hipótesis de trabajo para estudios de terreno, tienen como finalidad abrir una pequeña brecha en un campo muy complejo y de difícil investigación. Una vez más planteamos aquí nuestro escepticismo frente a la posibilidad de abarcar comprensivamente este tipo de realidades mediante estudios empíricos, aun cuando la mayoría de las investigaciones citadas en este capítulo han seguido ese camino. Sin embargo, es por eso que se siente la fuerte parcelación de una realidad que se vislumbra de una riqueza y complejidad mucho mayor. El mismo Oevermann expresa que su versión "compleja" del código lingüístico estaría más en la línea de sociología "comprehensiva" (*verstehende Soziologie*), que pone en

el centro la planificación biográfica del individuo sobre la base de su capacidad de autorreflexión (Oevermann, 1972, p. 351).

Aun cuando el enfoque hermenéutico aparezca como difícil, especialmente por la marcada orientación empírica de estudios sociológicos de las últimas décadas, parece ser más congruente con el objeto de estudio: la complejidad de las expresiones culturales.

3.3. El uso creador del lenguaje

“La lengua, concebida en su verdadera esencia, es algo permanente y en cada momento pasajero. . . No es una obra (*ergon*), sino una actividad (*energeia*). Por eso, su verdadera definición puede ser solamente genética. Es, pues, el trabajo del espíritu siempre repitiéndose a fin de capacitar al sonido articulado para la expresión del pensamiento. Tomada en sentido estricto e inmediato, esta es la definición del hablar de cada vez, pero en sentido verdadero y esencial se puede considerar igualmente sólo a la totalidad de este hablar como a la lengua”²⁸ (Humboldt, W., ed. 1949, p. 44).

En el antagonismo expresado por Humboldt entre *Werk—ergon* y *Tätigkeit—energeia*, es decir, entre un producto terminado y un proceso generador, se revelan dos posibilidades de enfoque del fenómeno lingüístico. Considerado como producto, el lenguaje puede ser descrito, clasificado, medido, analizado de diferentes maneras, en cierto sentido disecado como una pieza anatómica, objeto de una investigación. Sin embargo, y aun cuando con fines pragmáticos se puede admitir tal disección, se entiende que este tipo de enfoque y de análisis no es capaz de abarcar la riqueza del fenómeno lingüístico, precisamente en su vinculación con la cultura humana, en su posibilidad de expresar “lo humano”. En cambio, la concepción del lenguaje como una actividad, como un proceso siempre nuevo, que se repite continuamente como un “trabajo” de la mente humana, que se produce en íntima conexión con el hombre y que, por ello, es capaz de una continua novedad, muestra mayores posibilidades de enfocar la médula del lenguaje. Sin embargo, el

²⁸ “Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblick Vorübergehendes. . . Sie selbst ist kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia). Ihre wahre Definition kann daher nur eine genetische sein. Sie ist nämlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen. Unmit telbar und streng genommen, ist dies die Definition des jedesmaligen Sprechens; aber im wahren und wesentlichen Sinne kann man auch nur gleichsam die Totalität dieses Sprechens als die Sprache ansehen”.

estudio de algo aparentemente vivo, vinculado a la actividad humana, ha seguido diferentes caminos.

En el intento de explicar el comportamiento lingüístico dentro de una teoría general del comportamiento humano, algunos psicólogos han tratado de aplicar a su desarrollo y adquisición el modelo basado en la cadena estímulo-respuesta (por ejemplo, Skinner, 1957). Ya es de dominio común la discusión teórica en este campo, en el cual predomina la teoría de N. Chomsky, quien ha hecho notar la imposibilidad de explicar el lenguaje dentro de un proceso de condicionamiento (Chomsky, N., 1959; 1976³), especialmente por cuanto conceptos básicos de la teoría behaviorista tales como "estímulo" o como "refuerzo", son aplicados dentro del ámbito de la producción del lenguaje en forma diferente al resto del análisis, con lo que se pierde el sentido de la teoría (Chomsky, N., 1959). También en esta discusión se pueden contemplar enfoques antagónicos relacionados con la antigua definición de Humboldt. Aunque la posición behaviorista no concibe el lenguaje como algo estático, sin embargo, pretende encuadrarlo dentro de límites estrictamente predeterminados; en cierto sentido, se usa un enfoque mecanicista que no deja "cabos sueltos", con lo que restringe las alternativas de la producción y adquisición del lenguaje. Chomsky, por el contrario, siguiendo la tendencia racionalista de Descartes y Humboldt, sostiene que en el uso del lenguaje humano se advierte un aspecto creador, vinculado con su forma, que él adscribe al conjunto de reglas que rigen la formación de palabras y oraciones, es decir, a la gramática que llama "generativa".

Sin embargo, el enfoque chomskiano no contempla la creatividad en cuanto al significado, sino que se refiere más bien a aspectos sintácticos. La gramática generativa proporcionaría al *native speaker* ilimitadas posibilidades de combinación, de modo que podría producir frases y oraciones que nunca hubiese escuchado. Esto no significa que el hablante realmente las produzca. El plano en que se concibe la gramática generativa es un plano ideal: lo que Chomsky llama la "competencia". El concreto, la "actuación" (*performance*), estaría limitado o condicionado por múltiples aspectos. Por tanto, la "creatividad", en la teoría lingüística de Chomsky, se restringe sólo a lo formal y al nivel hipotético de las posibilidades que una lengua ofrece en sí al hablante.

J.J. Katz y J. Fodor (1963) han intentado corregir el modelo de Chomsky, enfocando el significado de las palabras. Para cada significado, han tratado de encontrar elementos claves constituyentes que deberían concordar dentro de las oraciones. Esto constituiría cierta regla semántica para la combinación de los elementos dentro de una oración. Sin embargo, tanto la gramática generativa como el enfoque semántico de Katz y Fodor, no logran abarcar la

complejidad de la lengua. Esto se observa, por ejemplo, en el caso de las expresiones metafóricas o de las locuciones propias de cada lengua. Si bien la gramática generativa no contempla la existencia de dichas expresiones, la teoría de Katz y Fodor no puede explicarlas de otra manera que como “anomalías semánticas”. Sin embargo, la frecuencia de estas expresiones en una lengua hace difícil aceptar la designación de “anomalías”. Más bien pareciera que el dinamismo del lenguaje se manifiesta también y especialmente en la posibilidad de crear expresiones vivas, adecuadas a diferentes situaciones, en las que el contexto general situacional y verbal determina el significado. Esto mostraría que las explicaciones de Chomsky en la teoría de la gramática generativa, y las de Katz y Fodor incluyendo elementos semánticos, no son lo suficientemente concluyentes y comprensivas como para abarcar el fenómeno de la creatividad lingüística en el lenguaje cotidiano.

Sin abstraer al grado de la competencia de Chomsky, lo interesante sería descubrir en el uso corriente de la lengua los principales aspectos en que se da una genuina creatividad, misma que se puede relacionar con la *energeia* de Humboldt, es decir, con la fuerza de la actividad lingüística que rebasa todo modelo mecanicista o todo enfoque del lenguaje como un producto terminado. El nivel en que deberíamos situarnos para ello no es el de la “competencia”, sino el de la “actuación” dentro de la teoría de Chomsky. En la producción concreta del habla, el individuo se ve influido por múltiples factores de tipo sociológico, y psicológico que hacen que de las infinitas posibilidades de combinación de la lengua, la persona use sólo algunas de ellas para expresarse a sí misma y al mundo que la rodea. Esto no significa que el hombre no pueda actuar, en este aspecto, en forma creativa, ya que la lengua en sus diferentes códigos le ofrece posibilidades diversas. La producción lingüística se enmarca, en general, dentro de la acción propiamente cultural. En su lengua, el hombre revela una determinada cultura, cuyas pautas ha internalizado en su desarrollo y en la interacción dentro del grupo. Pero, por otra parte, al hablar —y especialmente al expresar ideas nuevas o combinar formas nuevas— la producción del lenguaje entra en el movimiento dialéctico que se da entre el hombre y el grupo, entre la producción cultural individual y la grupal, entre el hombre y la sociedad a que pertenece.

En la lingüística chomskiana que hemos revisado someramente, está tan poco clara la relación entre el nivel analítico de la lingüística y la realidad psicológica de las operaciones gramaticales, que no se puede evitar la sospecha de una reificación psicológica de las categorías lingüísticas (Holzer, H. y K. Steinbacher, 1975², p. 22). Pareciera que estas categorías se consideraran, además, en forma independiente de la producción social y cultural.

Sin embargo, más que en un sistema de reglas que aportaría infinitas posibilidades de combinación, el aspecto creador o generador reside en la capacidad del hombre de ir elaborando, en la interacción con otros hombres, nuevas formas lingüísticas que respondan a situaciones nuevas, nuevas ideas expresadas de manera diferente o nuevas expresiones para realidades ya conocidas. Tampoco se trata aquí de una "capacidad general", es decir, de una potencia universal para el uso del lenguaje. En esta posición estaríamos encontrándonos nuevamente con la teoría de Chomsky que postula que los rasgos generales de la estructura del lenguaje pueden reflejar, "no tanto el curso de la experiencia propia como el carácter general de la capacidad de uno para adquirir conocimientos —en el sentido tradicional, las ideas innatas y los principios innatos de uno—" (Chomsky, 1976³, p. 57). Más bien se trataría de la realización concreta creadora por parte de los hablantes. Si suponemos que dicha realización se da en el tiempo y en el espacio, en una sociedad determinada y dentro de una cultura específica, convendría preguntarse acerca de los factores que limitarían la creatividad. Ya se habló anteriormente de factores psicológicos y sociológicos influyentes en la "actuación" del lenguaje, y en el capítulo anterior se expresa la teoría de Bernstein en relación con los códigos lingüísticos y la versión compleja de Oevermann que incluye también elementos de tipo psicológico. Sería interesante confrontar estas teorías con el aspecto creativo del uso del lenguaje. Si los códigos se relacionan con la estratificación social, ¿de qué modo afecta la pertenencia a la clase baja —que se expresa a través de un código restringido— al uso creador del lenguaje?

Cuando caracteriza los códigos, Bernstein relaciona el código elaborado con la "racionalidad" y el restringido con la "metáfora". Según Bernstein, el código restringido permite el acceso a un gran potencial de significados, de elegancia, finura y variedad de formas culturales, el acceso a una estética específica (Bernstein, 1972, en Holzer, H. y K. Steinbacher, 1975², pp. 285-293). Si el uso creador del lenguaje no se manifiesta sólo en la posibilidad de combinar sus estructuras formales, sino también —y quizás especialmente— en la elaboración de significados nuevos a través de expresiones metafóricas o de locuciones que sólo se pueden descifrar de acuerdo a contextos específicos, la creatividad tendría un cauce especial en el código restringido. El código elaborado —el código de la lógica racional— se prestaría más para la expresión de ideas nuevas en la línea del pensamiento abstracto; en cambio, el restringido se usaría en la expresión simbólica, metafórica. De ahí que, aceptando básicamente la teoría de los códigos lingüísticos, se podría decir

que el lenguaje de las clases populares²⁹ tendría un alto grado de creatividad en la expresión simbólica, a través de locuciones, refranes y en el dinamismo del uso corriente lingüístico. De acuerdo a los patrones del código restringido, estas expresiones manifiestan una fuerte relación contextual, lo que exige que sean interpretadas por el mismo grupo o en estrecha vinculación con él.

Si relacionamos estas consideraciones sobre el uso creador del lenguaje con un programa educativo centrado en la expresión lingüística, pareciera importante subrayar la inadecuación de una programación estricta en cuanto a habilidades relacionadas con el lenguaje y con la acentuación del aprendizaje de reglas. Si realmente se quiere desarrollar la expresión, parecería más conducente el posibilitar ampliamente el desarrollo de la creatividad. Por otra parte, siguiendo en ello a Chomsky, se puede afirmar que las reglas sintácticas de una lengua son internalizadas por las personas en forma inconsciente, de acuerdo al grupo en que se ha socializado. Por ello, si no se quiere restringir el dinamismo en el uso del lenguaje (la *energeia* de Humboldt) se deben ofrecer numerosos espacios de libre creación. El desarrollo de este tipo de programas en sectores populares podría tener como puerta de entrada las expresiones populares, sus refranes, las locuciones en que se manifiesta de modo especial el uso creativo de la lengua y que, por otro lado, proporcionan valiosas pistas para comprender su percepción y visión del mundo.

3.4. El lenguaje como objeto de análisis

Desde los comienzos de la lingüística se pueden reconocer dos tendencias en el enfoque del lenguaje: una acentúa la descripción de sus elementos y otra lo enfoca en su carácter evolutivo, histórico. Dos enfoques complementarios que algunas veces se dieron juntos y otras, en cambio, como posiciones más bien antagónicas. La acentuación de lo descriptivo sin las consideraciones de la variabilidad de acuerdo al tiempo y al espacio lleva al estudio descarnado de la gramática y, en algunos casos, a la reificación de las categorías gramaticales.

Sin embargo, si queremos abordar el lenguaje en un sentido más comprensivo no basta con estudiarlo en forma diacrónica o sincrónica. Más bien parece importante enfocarlo en su relación con el hombre, considerando los aspectos psíquicos que intervienen en su producción, así como el contorno

²⁹ No se discute que la creatividad no exista, a través del mismo código restringido, en sectores de clase media. Sólo se acentúa lo pertinente a las clases populares por la orientación general de este trabajo.

sociocultural que influye en su configuración y realización. De este modo, junto a un análisis del lenguaje como un sistema de signos específicos, se pretenderá abordar brevemente el estudio de los procesos mentales relacionados con él y de algunos *determinantes socio-culturales*.

Sin embargo, la perspectiva de este capítulo no es la lingüística, la psicolingüística o la sociolingüística (ciencias que no quedarían satisfechas con tan escaso desarrollo), sino las necesidades concretas que plantean programas educativos relacionados con el lenguaje. En esta exposición se tiene presente que el desarrollo de algunos aspectos formales proporcionará elementos para un mejor "manejo" de una "herramienta" privilegiada de comunicación y que la comprensión de procesos mentales podrá ayudar a su desarrollo.

El lenguaje o el habla se presenta como un sistema de signos articulados que permite la comunicación entre personas dentro de una comunidad lingüística. Al estudiarlo descriptivamente se pueden enfocar múltiples aspectos: su estructura o sintaxis, sus elementos morfológicos, y sus componentes semánticos (en estrecha relación con los "usos" de una comunidad). En los últimos años, por influencia de la teoría de la comunicación y, en particular, por los aportes de Claude Shannon, Norbert Wiener y Warren Weaver en relación a la teoría de la información, se han estudiado también otros aspectos como la frecuencia de cada fonema dentro de una lengua, la frecuencia de las palabras, el grado de información de un mensaje, etcétera.

Si confrontamos diferentes ópticas de análisis con nuestra intención de buscar elementos interesantes de considerar en programas educativos, el análisis del lenguaje en su carácter de medio comunicativo puede aportar pistas valiosas. Centrándonos en esta perspectiva, sería conveniente acercarse a la búsqueda de soluciones de problemas que frecuentemente se presentan en la comunicación y, especialmente,³⁰ en los materiales educativos, como: ¿por qué no se entiende un mensaje?, ¿qué elementos dificultan su comprensión?,

³⁰ El desafío que presenta la entrega de información se había planteado anteriormente en del desarrollo de la tendencia de educación popular. Se vio en ese capítulo (2.3.2) que no es un foco resuelto en los programas educativos. Con el planteamiento "tecnológico" que se desarrolla en el presente capítulo, no se pretende contradecir el enfoque de acción "cultural", sino, desde otra perspectiva, contribuir a que la comunicación resulte mejor. El enfoque tecnológico es meramente funcional. Por otra parte, tampoco se contradice con el estudio del aspecto informativo la horizontalidad de la relación educativa: por un lado, se puede decir que en cualquier diálogo puede haber "información" en sentido amplio y, por otro, en el sentido de "entrega intencionada de conocimientos nuevos", se presenta este estudio como un elemento que puede ser considerado especialmente en la elaboración de textos u otros materiales de apoyo. Y en particular, acerca de temas que los participantes en los programas no pueden descubrir por sí mismos.

¿cómo se pueden aumentar las posibilidades de comprensión?

Al aplicar la teoría de la información al lenguaje, habría que señalar algunas limitaciones y precauciones de importancia. En primer lugar, hay que recordar que C. Shannon no se refería a la comunicación como tal, sino más bien a la transmisión, específicamente a la transmisión telefónica.

Por tanto, si concebimos la comunicación humana como un proceso bilateral (como se señaló en el capítulo 3.1.), el modelo de Shannon no puede ser aplicado en forma consistente. Sin embargo, el aspecto "información" también existe dentro de una comunicación bilateral, ya que también en este proceso, en el momento en que un comunicador transmite algo nuevo a otro, elimina o reduce en éste la incertidumbre frente a lo comunicado. En este punto estaríamos llegando a lo básico de la información: tiene como efecto eliminar o reducir la incertidumbre frente a algo (Hörmann, 1977, p.38). Mientras mayor incertidumbre tenga una persona frente a una realidad determinada, mayor información tendrá aquello (o aquel mensaje) que sea capaz de eliminar esta incertidumbre. Si se me dice que brilla un sol radiante y yo puedo verlo, el mensaje no me ha aportado información alguna. En cambio, si estoy en una casa con las persianas cerradas, de modo que no puede entrar nada de luz y alguien me dice por teléfono que afuera brilla un sol radiante, esta persona me ha aportado una información valiosa.

Sin embargo, la teoría métrica de la información no se ocupa del contenido del mensaje, sino en cuanto dicho mensaje es seleccionado dentro de las probabilidades existentes, es decir, en cuanto logra superar en el oyente la incertidumbre mencionada antes. Si un suceso suele ocurrir con frecuencia, es decir, si la "probabilidad" de que ocurra es alta, el sujeto está condicionado a pensar en la ocurrencia de este suceso con mayor fuerza que en la de otro menos probable. De ahí que la ocurrencia de este suceso aporte menos información que el de menor probabilidad. De este modo se puede decir que "el contenido informativo de un repertorio de mensajes es una función de probabilidades de ocurrencia de cada uno de los mensajes comprendidos en el sistema" (Singh, J., 1976, p. 154). Cualquier código garantiza de alguna manera la comunicación, reforzando por algún medio la información transmitida de modo que pueda ser comprendida aun cuando haya "ruido", es decir, cualquier elemento que perturbe la transmisión. Se trata aquí de lo que la teoría de la información llama "redundancia", que puede definirse como la menor consistencia informativa por unidad, la mayor determinación por el contexto o, en cuanto se mide, la cantidad en la cual la capacidad informativa por signo no es utilizada (Schnabl, H., 1972, p. 63).

Al aplicar la teoría de la información al lenguaje, es necesario tener

algunas precauciones especialmente en relación con el aspecto semántico. Las mediciones que se pueden efectuar sobre la base de la teoría de la información se restringen al plano estrictamente formal: de la frecuencia de determinados fonemas en una lengua o de la frecuencia de palabras o secuencias, no se pueden deducir implicaciones semánticas, por lo menos en una forma directa. Por otra parte, dados los múltiples experimentos realizados en esta línea, no se puede dejar de reconocer la relación existente entre algunos factores considerados por la teoría de la información, por ejemplo, la mayor o menor redundancia, y el menor o mayor contenido informativo —con el aprendizaje, especialmente con la retención de contenidos.

Considerando el lenguaje como un sistema de signos discretos que, por tanto, pueden ser medidos separadamente en cuanto a su capacidad informativa, es posible distinguir dentro del alfabeto fonemas más “informativos” que otros. Recordemos que un signo determinado tiene más o menos información de acuerdo al grado de ocurrencia dentro del sistema. Los signos que presentan menos probabilidades de aparecer contienen mayor información. De ahí que, en primer lugar, se puede decir que las consonantes aporten más información que las vocales, ya que su probabilidad de aparición es muy inferior. En el alfabeto castellano, si todas las consonantes tuvieran la misma probabilidad de ocurrencia, cada una de ellas tendría $1/23$, mientras que las vocales presentarían una probabilidad de $1/5$. Sin embargo, ni todas las consonantes ni todas las vocales aparecen con la misma frecuencia en una lengua; por tanto, el grado de información de cada uno de los fonemas es muy diferente, lo que para la comprensión y el aprendizaje implica un grado diferente de dificultad. Además, las secuencias de consonantes o de consonantes y vocales también presentan frecuencias diversas. Esto facilita la comprensión, en el sentido de proporcionar mayor redundancia. El código lingüístico posee, en general, un alto grado de redundancia para garantizar la comunicación. Así por ejemplo, si en castellano yo leo la palabra “caletación”, probablemente del contexto deduciré que se trata de un error y que la palabra correcta es “calefacción”, ya que ninguna otra consonante puede calzar en esa palabra. La redundancia del signo —en este caso la determinación de la secuencia específica— me permite entenderlo, aun cuando no esté escrito correctamente. Lo mismo pasa con palabras dentro de un contexto. Con ruido se comprende mejor una palabra en un contexto que palabras aisladas, sin embargo, el efecto de la redundancia se reduce si se trata de textos muy breves (Hörmann, 1977, p. 68). Igualmente se ha podido comprobar (Miller, Heise y Lichten, 1951) que, con ruido, las cifras pronunciadas en forma oral, se entienden mejor seguidas por las palabras dentro de las oraciones, mientras que las sílabas

sin sentido, incluso en una relación mejor de intensidad entre lengua y ruido, se comprenden con dificultad (Hörmann, 1977, p. 56). Al estudiar el condicionamiento dentro de una lengua, algunos autores han introducido el concepto de "nivel de aproximación al lenguaje" aplicándolo tanto a los fonemas dentro de una palabra como a las palabras dentro de una secuencia. El nivel cero de aproximación correspondería a fonemas o palabras escogidas en forma aleatoria, como si tanto las primeras como las segundas tuvieran la misma probabilidad de ocurrencia en la lengua. En el nivel uno, aparece un condicionamiento inicial de acuerdo a la frecuencia que tienen los fonemas o las palabras individualmente dentro de una lengua, pero sin tomar en cuenta la probabilidad de la secuencia. De este modo se avanza hasta un alto nivel de condicionamiento de un elemento sobre otro y, como dice Miller, desde un polo de lo sin sentido acercándose cada vez más a lo que tiene sentido (Hörmann, 1977, pp. 66-67). Este condicionamiento de la secuencia idiomática que existe normalmente en el lenguaje corriente, explica la razón de la mejor retención de un texto con sentido, frente a la retención de uno sin él (Conclusiones de la investigación de Miller y Selfridge (1950)). Por otra parte, esto señala la importancia de la redundancia dentro del aprendizaje. Sin embargo, como la redundancia baja el nivel de información, con el aumento de la redundancia no aumenta el contenido de lo aprendido, sino que sólo mejora su retención.

Cuando hablamos de aprendizaje y de retención frente a una secuencia de un nivel X de aproximación al lenguaje, estamos suponiendo procesos cognitivos, a través de los cuales, de alguna manera, la persona es capaz de penetrar una cadena determinada de sucesos lingüísticos y captar su significado.³¹

De este modo, el sentido o la falta de sentido de una oración no se da sólo en la estructura lingüística, sino en cuanto ésta tiene sentido para alguien.

El proceso de descodificación a través del cual comprendemos un mensaje, o el proceso de codificación a través del cual simbolizamos nuestro pensamiento, se vinculan con aquello que los lingüistas llaman *las estructuras del lenguaje* (Chomsky, N., 1972, p. 78). La estructura superficial está constituida por la forma en sentido estricto, es decir, su representación morfofonémica y

³¹ No pretendemos entrar en la discusión acerca de las teorías que enfocan los procesos que determinan la relación entre el lenguaje y pensamiento. Rechazando la teoría conductista por su carencia de poder explicativo del lenguaje en su complejidad y creatividad, más bien nos acercamos a la aceptación de enfoques cognitivistas (como Piaget), pero acentuando el componente sociocultural dentro del cual se realizan tanto los procesos mentales en general, como la actuación de una lengua determinada.

sintáctica, y la estructura profunda, por el significado. Estos dos niveles están unidos en general por el sistema de reglas de una lengua, que permiten que determinadas secuencias sean "aceptadas" y, por tanto, pertenezcan al código y puedan ser comprendidas y usadas dentro de la comunicación. Se podría decir que, a través de la estructura superficial de un mensaje lingüístico, llevada por un sistema de reglas que ha aprendido en su socialización en forma inconsciente, la persona, realizando diversos procesos mentales, logra penetrar en la estructura profunda, es decir, en el significado. En una comprensión normal del lenguaje, la persona trabaja más bien a nivel de estructura profunda, realizando un continuo proceso de predicción y de síntesis en relación con el significado. El que escucha recurre intencionalmente a la estructura superficial sólo en la medida en que busca confirmar o denegar sus hipótesis respecto de dicho significado. De esa manera puede suplir la información necesaria para la comprensión (Smith, F., 1975, p. 353).

Al revés, en un proceso de codificación, desde la estructura profunda del lenguaje se expresa el significado a través de la estructura superficial, de acuerdo a los medios de una lengua determinada y de acuerdo al dominio activo de la lengua. Dentro del marco de los recursos generales de una lengua, el hablante selecciona, entre los recursos disponibles (su repertorio activo), los adecuados para comunicar su mensaje de acuerdo a la situación dada. Sin embargo, también hay diferencias entre la estructura superficial de aquello que se ha comprendido y la estructura superficial del mismo significado, reproducido por el que lo ha entendido. Estas diferencias se pueden explicar por las existentes entre el repertorio pasivo y activo de una lengua. Claramente se puede observar esto en las expresiones en idiomas extranjeros. A través de un vocabulario que no poseemos activamente, logramos penetrar en el nivel profundo del lenguaje; sin embargo, al reproducirlo usamos un vocabulario diferente, que corresponde a nuestro repertorio activo. En la reproducción de un significado, puede cambiar también la planificación verbal, que se relaciona con la interacción entre procesos cognitivos y dominio de la estructura del lenguaje. El desarrollo de nuestros procesos cognitivos puede ser diferente al desarrollo de la persona que expresó el mensaje, lo que lleva a una distinta planificación verbal.

A esta interacción entre niveles de lenguaje y procesos mentales habría que agregar el *contexto situacional*, es decir, el contorno sociocultural en que se produce la comunicación. La pertenencia de una persona a una sociedad determinada y, dentro de ella, a un determinado grupo social que posee una cultura específica, influye tanto en la producción del lenguaje (recuérdese por ejemplo la teoría de los códigos lingüísticos) como en el desarrollo de los

procesos cognitivos. La cultura y el contexto social están presentes en la configuración de los estilos cognitivos. Las investigaciones de Lesser, Fifer y Clark (1965), como también las de Stodolsky y Lesser (1967), han mostrado perfiles diferentes en la realización de los procesos cognitivos en cuatro grupos étnicos: chinos, judíos, negros y portorriqueños (Muma, J.R., 1978, p. 73). Recuérdese también la investigación de Cole (1971) con grupos africanos, respecto de la influencia de la cultura en la aplicación de habilidades cognitivas.³²

De este modo, el contexto sociocultural influye en el lenguaje, por un lado a través de la conformación de patrones relacionales, valores, normas que condicionan las expresiones lingüísticas (códigos) y, por otro, a través de la configuración de estilos cognitivos que de alguna manera también se reflejan en dichas expresiones³³ y en su captación.

En todo este aspecto estamos apuntando no ya al nivel formal, por el cual se comenzó este capítulo desde el punto de vista de la teoría de la información, sino al nivel semántico, al *significado*. Cuando consideramos la importancia del contexto, estamos subrayando que en ese contexto, una determinada expresión tiene un sentido determinado. Esto es, que personas de grupos sociales específicos, con una cultura determinada, cuando se comunican con una secuencia lingüística específica, están entendiendo y expresando un significado congruente con los patrones en que han sido socializados, y que lo expresan y entienden de acuerdo a su "manera de pensar" (estilo cognitivo). El lenguaje entonces cumple con su función primordial, es decir, comunicativa, en relación al contexto sociocultural y situacional.

En relación con esto, la lingüística pragmática se ocupa de las reglas sociolingüísticas que se saben y se usan para determinar "quién" dice "qué cosa", "a quién", "cómo", "por qué", "cuándo" y "en qué situación". El "quién" se refiere a la identidad del que habla, a su personalidad, al concepto de sí mismo y al conjunto de influencias emocionales y culturales que lleva consigo. El "qué cosa" se refiere a su intento comunicativo, vaciado en una matriz de recursos de codificación y de posibles funciones en el contexto de referentes disponibles. El "a quién" señala al descodificador, a su identidad y su función dentro del proceso de comunicación. El "cómo" indica el conjunto de recursos de codificación usados, también una jerarquía de funciones den-

³² Véase capítulo 1.4.

³³ Véase en el capítulo 3.2 la breve síntesis de Oevermann, que relaciona los planos sociológicos y psicológicos en la emisión del lenguaje, y su esquematización en el Cuadro No. 6.

tro del conjunto y los requisitos del medio para ser capaz de portar el mensaje. El “por qué” se refiere a los procesos de selección para llegar a un mensaje específico que se considera mejor que otras alternativas. El “cuándo” señala la oportunidad de un mensaje para lograr un efecto determinado y la “situación” se refiere a las influencias de la situación, la que determina el uso de un código específico (Muma, J.R., 1978, pp. 137-138).

La complejidad del fenómeno lingüístico se hace patente en la interrelación de los diferentes factores que confluyen en su realización. Sin embargo, en la óptica que se ha planteado desde el comienzo —es decir, desde el ángulo de programas educativos—, el contexto situacional parece cobrar una importancia predominante, por cuanto toda enseñanza-aprendizaje a nivel de lenguaje, si es consecuente con la importancia del mismo en la producción cultural, deberá acentuar el significado por sobre los aspectos formales, y el sentido está en estrecha relación con el contexto.

Volviendo a los interrogantes iniciales, tratemos de responder, de acuerdo a lo desarrollado en estas páginas, ¿por qué no se entiende un mensaje?, ¿qué elementos dificultan su comprensión?, ¿cómo se pueden aumentar las posibilidades de comprensión?

Según lo expuesto, habría que distinguir varios planos complementarios, a través de los cuales se podría intentar responder esquemáticamente a los interrogantes planteados.

Desde la perspectiva de la teoría de la información, en un enfoque del lenguaje en su dimensión informativa, la dificultad o facilidad de la captación del mensaje se relacionaría con:

- a) el contenido informativo de la comunicación, determinado por el grado de incertidumbre que logra disipar en el oyente;
- b) la frecuencia de los fonemas y de las secuencias dentro del sistema;
- c) el grado de redundancia existente en el mensaje, que podría hacer superar factores de perturbación (ruido);
- d) el nivel de aproximación dentro de una oración.

Aunque apuntan a aspectos formales, estos elementos pueden ser tomados en cuenta en la elaboración de materiales de apoyo, por cierto no como elementos principales ni únicos.

Desde la perspectiva de la relación entre lenguaje y procesos mentales, la persona podría comprender un mensaje, es decir, descodificarlo, si es capaz de penetrar, a través de la estructura superficial de la lengua, en su estructura profunda. En ello influirían, por un lado, el conocimiento de la lengua en cuanto a su vocabulario y estructura y, por otro, la actualización de diversos procesos cognitivos, como percepción, conceptualización y memoria.

Desde la perspectiva del contexto socio-cultural, es posible comprender un mensaje si se maneja el código en que se expresa, pero una comprensión más profunda requiere:

- a) la referencia del código a las categorías socioculturales que de alguna manera han influido en su fijación;
- b) el reconocimiento de las diferencias de estilo cognitivo inherentes a las diversas culturas;
- c) una interpretación de acuerdo a la situación como referente del mensaje.

De este modo, se puede observar que las expresiones lingüísticas pueden ser analizadas desde diferentes ángulos, sin embargo, parece importante no perder de vista el conjunto, que refleja de algún modo la complejidad de la cultura, tanto en su multiplicidad de facetas formales como en relación con el hombre y su interacción social.

4. ANALISIS DEL CONTENIDO DE LA ALFABETIZACION

4.1. El proceso de lectura

Dejamos de lado, al considerar este proceso, las definiciones de alfabetización que se manejan todavía en algunos textos, en el sentido de la actualización de alguna de las habilidades que normalmente están incluidas en el proceso de la lectura comprensiva. Nos parece que la lectura debe ser siempre “comprensiva”, ya que lo fundamental no es el conocimiento de las letras y su posterior reconocimiento en un texto escrito, sino la captación del significado a través de la cadena de significantes. De ahí que por “lectura” entendemos siempre lectura “comprensiva”.

Por esto mismo, no se considera al proceso de lectura como el ejercicio de una técnica adquirida y realizada en forma independiente de la actuación del lenguaje, en la cual se persigue también penetrar en el nivel profundo o significado a través de la estructura superficial. Precisamente del análisis del proceso de lectura se podrá concluir la estrecha relación existente entre dicho proceso y el ejercicio del lenguaje oral.³⁴

Esto no significa que el lenguaje escrito se considere igual, como medio de comunicación, al lenguaje oral. De hecho, el escrito presenta características diferentes en gran medida, entre las cuales habría que destacar su correspondencia con cierto lenguaje formal estándar de la clase media, que presenta una organización específica del discurso en una forma clara y coherente. Los medios que usa para enfatizar o para clarificar una idea suponen la ausencia de interlocutores que pudieran aportar cierta información acerca de la comprensión del desarrollo. Esto mismo plantea la exigencia de una mayor cohesión en el texto, una expresión más acabada del propósito y una mayor exactitud en los términos respecto del significado. El autor no posee en la expresión de su mensaje los medios adicionales de información, habituales en la comunicación oral, como la entonación y el énfasis del tono de voz y

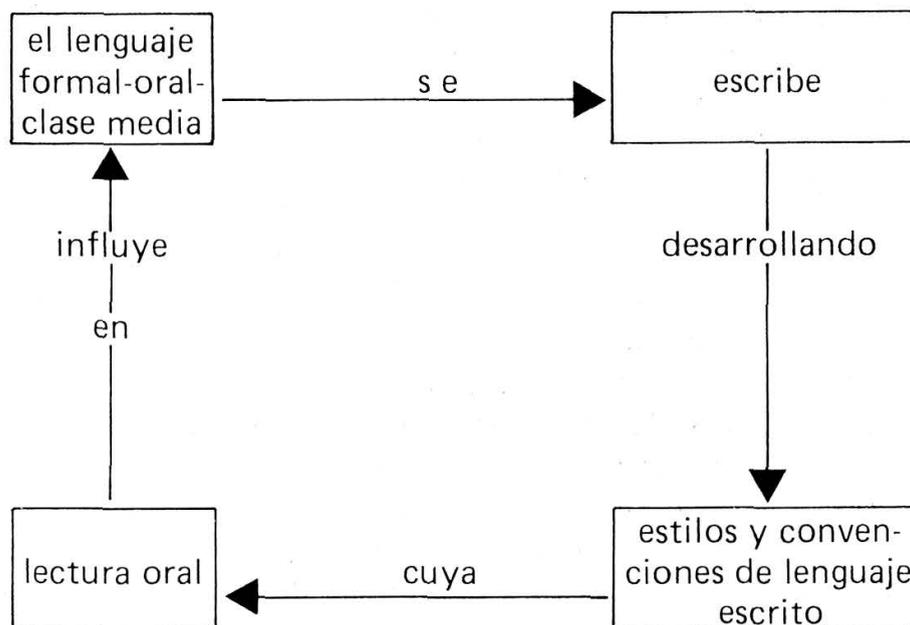
³⁴ En el capítulo 3.4. se analizaron algunos aspectos de la actuación del lenguaje, que serán aplicados en este capítulo.

la expresión extraverbal a través de los ojos y de las manos. Esto produce que el lenguaje escrito posea menor redundancia y que, por tanto, sea más difícil de entender que el lenguaje oral. Se agrega a ello, produciendo aún mayor dificultad, que algunas sentencias más complejas se usan sólo en el lenguaje escrito —o en un estilo formal oral— (Weber, R.M., 1977, p. 14).

Se podría decir que existe una influencia mutua entre el lenguaje oral formal y el lenguaje escrito y, probablemente, a raíz de este esfuerzo, un distanciamiento progresivo del lenguaje formal del informal, especialmente del de las clases populares que en gran parte no recibe la influencia del lenguaje escrito. Este fenómeno de distanciamiento se puede observar específicamente en el discurso escrito y oral (formal) relativo a las ciencias, cuyo contenido exige mayor precisión y concisión. La influencia del lenguaje oral formal sobre el escrito y viceversa podría ilustrarse de la siguiente manera:

CUADRO No.8

Relación entre lenguaje formal oral y lenguaje escrito*



*Adaptado de Gudschinsky, S., 1977 a), p. 41.

A consecuencia de las diferencias entre lenguaje oral y escrito, aun cuando se puede decir que el proceso de descodificación de uno y otro se relaciona y asemeja, no puede negarse que el lenguaje escrito exige del lector por lo menos una intensificación en el ejercicio del proceso de descodificación y, por tanto, de las habilidades incluidas en él, y una acentuación de algunas estrategias sobre otras.

Desde el punto de vista psicolingüístico, el leer no es un proceso de combinación de letras individuales en palabras ni la combinación de secuencias de palabras en oraciones, sino más bien un proceso de identificación del significado a través de la confrontación de hipótesis que el lector formula de acuerdo a su conocimiento de las reglas que rigen la estructura sintáctica y semántica de una lengua (Smith, F. y K. S. Goodman, 1976; Smith, F., 1975). Por ello, algunos psicolingüistas afirman que la lectura no es primeramente un proceso visual (Kolers, 1969; Smith, F., 1975 p. 353), ya que los signos escritos no constituyen la única fuente de información. No significa tampoco que se necesite una fuente oral (o "aural", como propone Goodman, K. S., 1976, p. 140, para distinguir lo que se dice oralmente de lo que se percibe "auralmente"), ya que no se pasa necesariamente de la estructura superficial de lo escrito a la estructura superficial de lo oral. La otra fuente de información —no visual— fundamental en el proceso, proviene del mismo lector, quien aporta sus conocimientos y expectativas en relación a la información visual que recibe. Constantemente, en el proceso de descodificación, se realiza un proceso de interacción entre la información visual propuesta y la información no visual que el lector posee (Smith, F., 1975, p. 353); el lector ejerce sus estrategias cognitivas en relación a lo que recibe visualmente y a lo que él puede aportar. Cuanto más información no visual posee tanto menos información visual necesita. Un buen lector que está familiarizado con el tema que lee, casi "pasa por encima de las palabras", y a través de esta rápida mirada a los signos escritos, capta el significado. Al revés, cuando el tema no es familiar, la descodificación será algo más lenta. En el primer caso, si una palabra está mal impresa, el lector no tendrá ningún problema en adivinarla del contexto o en pasar de largo, sin que ello afecte en absoluto a la comprensión del significado. En el segundo, una palabra mal impresa puede constituir un tropiezo serio en la comprensión, incluso creando inseguridad en cuanto a la descodificación general. El requisito de mayor o menor redundancia será un elemento clave de distinción entre ambos lectores: el primero necesitará menos redundancia que el segundo, para el cual este factor será de gran importancia en el proceso de descodificación.

En los lectores iniciales, en este sentido, se produce lo que los psicolin-

güistas llaman una “visión de túnel” (Smith, F., 1975, p. 355): mientras menos información no visual pueden aportar, menos pueden ver, porque la sobrecarga de información visual les impide una descodificación efectiva.

En este proceso, en la interacción entre información visual y no visual, juegan un papel importante algunos de los elementos señalados con relación a la teoría de la información.³⁵ Así por ejemplo, la frecuencia de vocales o de consonantes dentro de una lengua y, especialmente, la frecuencia de determinadas secuencias, como también lo que se llamó el “nivel de aproximación” de las palabras son informaciones que el lector maneja (información no visual) y que aplica en forma continua en el proceso, inconscientemente. Lo hará de modo consciente cuando por determinadas razones deba descifrar, o sea volver a la estructura superficial para descodificar, por ejemplo, una palabra que es importante y que no puede ser deducida del contexto.

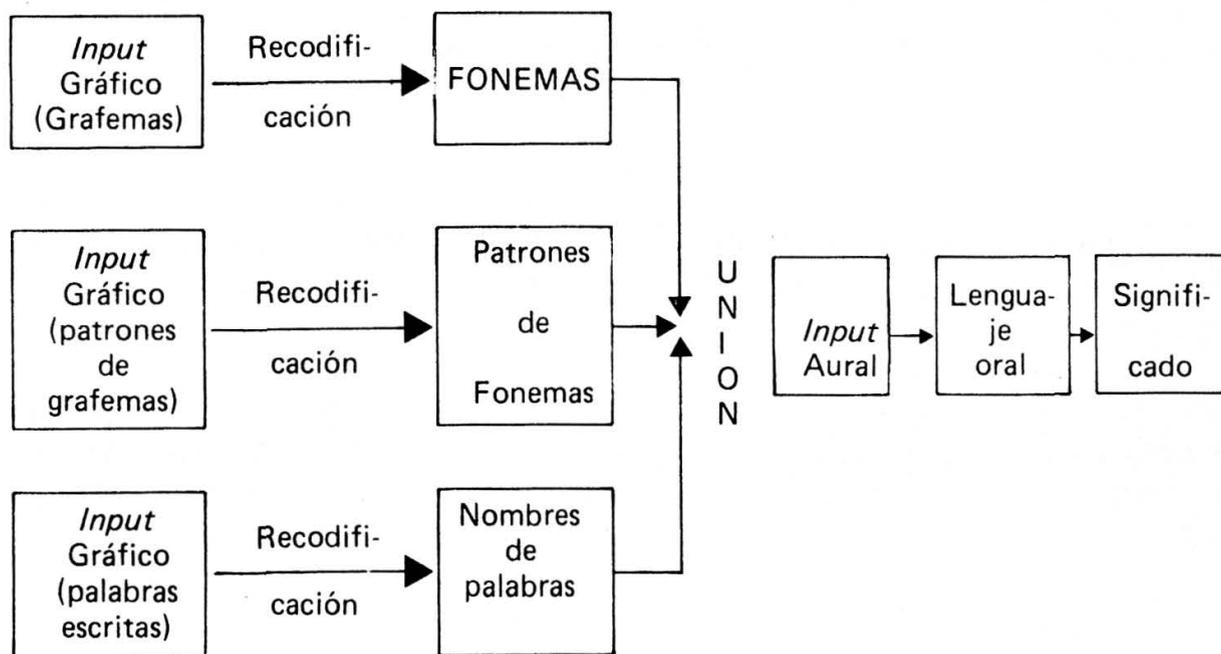
Tanto el procesamiento de información visual, como los procesos cognitivos relacionados con la descodificación presentan limitaciones. De este modo se ha comprobado, por ejemplo, que el cerebro no puede procesar en un segundo más que un número limitado de letras (4 ó 5), si están escritas al azar. El número de letras aumenta, si se presentan construyendo palabras (10) (Smith, F., 1975, p. 354). Smith y Holmes (1971) demostraron que es probablemente imposible leer con comprensión en un ritmo más lento que 200 palabras por minuto: las unidades que se tratan de captar por la memoria inmediata y mediata estarían demasiado fragmentadas. Además, es imposible leer logrando entender si uno se detiene para leer cada palabra individual (Smith, F., 1975, p. 357).

K. Goodman (1976) señala tres niveles de lectura que podrían distinguir a tres tipos de lectores de diferentes logros y diferente proceso de descodificación. En el primer nivel, el *input* gráfico es recodificado (no codificado) en un *input* aural, es decir, el grafema, los grupos o patrones de grafemas y las palabras escritas son vinculadas, respectivamente, con el fonema, los grupos o patrones de fonemas y con las palabras oídas. Cuando se ha realizado este proceso, todavía no se ha llegado a un significado sino a una información codificada como un mensaje aural. Este *input* aural es confrontado con el lenguaje oral y éste vinculado con el significado, es decir, descodificado. Goodman ilustra este nivel de lectura de la siguiente manera:

³⁵ Véase Cap. 5.4.

CUADRO No.9

NIVEL 1 DE LECTURA*



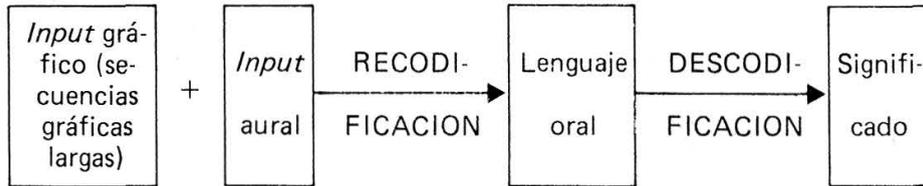
* Tomado de Goodman, K. S., *Ib.*, p. 142.

En un segundo nivel, el lector vincula simultáneamente el *input* aural con el gráfico para recodificarlos en el lenguaje oral, y luego descodificar su significado. En este nivel, el lector debe ser capaz de captar los grafemas y las palabras, en cuanto partes de un todo mayor. En algún sentido, en el proceso de recodificación está presente también el significado de modo, que, por ejemplo, un lector puede percibir visualmente la palabra "río", asociarla con algo de significado y leer oralmente "lago" (Goodman, K. S., 1976, p. 143).

El segundo nivel es ilustrado por Goodman en la forma siguiente:

CUADRO No.10

NIVEL 2 DE LECTURA*



* Tomado de Goodman, K. S., *Ib.*, p. 142.

Como se puede observar en la descripción del proceso, en las etapas iniciales la lectura silenciosa y la oral serían, como procesos, enteramente comparables (*Ib.*, p. 143).

Se puede pensar que, en niveles superiores, el proceso se acorta todavía más: el lector descodifica el significado directamente del *input* gráfico, sin recurrir a otros tipos de *inputs*, a no ser en pasajes que por diversos motivos le creen una dificultad especial. Su lectura silenciosa se distinguirá bastante de su lectura oral, siendo la primera mucho más rápida que la segunda.

CUADRO No. 11

NIVEL 3 DE LECTURA*



* Tomado de Goodman, K.S., *Ib.*, p. 143.

En este nivel, que contempla una realización más perfecta del proceso de lectura, se debe recordar la combinación de información visual y no visual dentro del ejercicio de las estrategias cognitivas que permiten el proceso de descodificación.

Sin embargo, en el proceso de lectura no intervienen sólo elementos cognitivo-sociológicos ni lingüísticos. Más bien, se podría decir que en dicho proceso interactúan permanentemente factores de tipo psicológico, sociológico y lingüístico. Dentro de los factores psicológicos habría que destacar, además de los ya señalados que se relacionan con el área cognitiva, elementos de orden afectivo, como la motivación, según el mayor o menor interés que despierte lo leído en el lector.

Entre los factores sociológicos son importantes los patrones lingüísticos de socialización del individuo (el código), que determinan en gran medida las expectativas del lector frente a la palabra escrita y que condicionan, en cierta

forma, la comprensión de un significado. En esta línea, algunos autores han demostrado que la clase social es una variable relevante en el rendimiento en lectura. Pringle, Butler y Davie (1966) mostraron, en una investigación en Inglaterra con base en una muestra a nivel nacional, que las diferencias de clase social son mucho menos notorias en un test de matemáticas que en uno de lectura. Lo mismo pudo demostrar Findley, W. G. (1964) entre negros y blancos en Estados Unidos, comparando ramos lingüísticos y científicos (Oevermann, 1970, p..26).

En el sentido de las expectativas, hay que considerar la importancia de la situación y de la cultura en general, como referente de la expresión lingüística y, por lo tanto, en relación con la descodificación de un significado. La interacción de los distintos elementos en el proceso se podría describir, esquemáticamente, de la siguiente manera: la percepción visual de signos provoca estrategias cognitivas de búsqueda de significado a través de la identificación de secuencias idiomáticas (con o sin recurso al lenguaje aural y oral, y con mayor o menor recurso a la estructura superficial de lo escrito), dentro del esquema de una lengua determinada (de acuerdo con las reglas morfografémicas, sintácticas y semánticas) que el individuo ha internalizado, y de acuerdo con las experiencias sociolingüísticas y sociales en general. La motivación, es decir, el interés que le despierte lo leído, impulsará al individuo a seguir leyendo y a emplear con mayor intensidad las estrategias que necesita para comprender.

Confrontando lo expuesto con la realidad de los adultos analfabetos, surgen algunos problemas que sería importante discutir. Por lo pronto, parece necesario subrayar la conveniencia de que las personas aprendan a leer en el mismo código que manejan. Esto debería tomarse en cuenta especialmente en la elaboración de materiales para adultos, como un factor tanto o más importante que el cálculo de la frecuencia de grafemas o secuencias idiomáticas dentro de una lengua y otras mediciones resultantes de la aplicación de la teoría de la información.

Otro problema —al parecer aún no resuelto enteramente— se refiere a las estrategias cognitivas. La psicología y la psicolingüística suponen que todos los adultos aplican más o menos las mismas estrategias cognitivas en el desempeño del lenguaje oral y, en consecuencia, en el escrito. Sin embargo, como se ha visto en diversos capítulos, la aplicación de determinadas estrategias muestra un fuerte condicionamiento cultural, reforzado por la teoría de los códigos lingüísticos, que demuestran la influencia de los patrones socio-culturales en la configuración idiomática. Sería interesante comparar las estrategias usadas por los analfabetos (que se supone que usan un código restringido y, por tanto, una planificación verbal algo más rígida) en la solución

de problemas, con las que usan en el comportamiento verbal.

A través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, normalmente se refuerzan ciertos procesos de análisis, síntesis, confrontación de hipótesis, etcétera. ¿Significaría esto que los alfabetizados podrían aplicar también estos procesos —si no los aplican de una manera plena— a su comportamiento verbal, de manera que podría variar su planificación verbal, de acuerdo al nivel de ejercicio de las habilidades cognitivas? Por lo pronto, parecería evidente —como se ha afirmado con anterioridad— que el aprendizaje de estas habilidades incluidas en el proceso de alfabetización, haría variar las situaciones en que se ejercen dichas habilidades. En esta línea se vislumbra un vasto campo de estudio, muy complejo por la interrelación de los distintos factores.

La confrontación de este análisis con los métodos de enseñanza de lectura, probablemente pondría en tela de juicio algunos de ellos, especialmente aquellos que suponen que la lectura es un proceso de identificación de grafemas y fonemas, y a los que no contemplan la complejidad de la actuación del lenguaje manifiesto en este proceso, en sus dimensiones lingüísticas, psicológicas y sociales.

4.1.1. Acerca de las habilidades de lectura

En el capítulo anterior se vio que el proceso de lectura se relaciona con el proceso de descodificación del lenguaje, en general, ya que se trata de un desempeño similar de estrategias cognitivas en la búsqueda del significado a través de signos escritos. No significa esto que la lectura se identifique con el proceso de desempeño del lenguaje, pero sí que se vincula a él como una forma similar, incluida dentro del comportamiento verbal.

La afirmación de esta semejanza o el desconocimiento de ella, lleva a distintas posiciones frente a la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Aunque hay posturas intermedias, aparece como más clarificador analizar las posiciones extremas. Estas podrían caracterizarse, por un lado, como la tendencia a considerar el aprendizaje de la lectura como tan natural que no debería enseñarse y, por otro, la tendencia de enseñar numerosas habilidades o subhabilidades, cuyo logro garantizaría el aprendizaje de la lectura. Representativo de la primera postura es, por ejemplo, M. Douglas, quien afirma que la lectura es un desarrollo natural de oír y hablar y, por tanto, no debería enseñarse cómo lograrlo; la lectura debería ser aprendida en forma indirecta, como una suerte de experiencia personal y privada (Samuels, S. J., 1976, p.165). En la segunda tendencia se pueden ubicar los partidarios de las rígidas secuencias operacionalizadas, que intentan prever los pasos del aprendizaje desde

lo aparentemente más fácil a lo más difícil, basándose en especial en la jerarquía de habilidades propuesta por R.M. Gagné (1977³).

Analizando detenidamente estas posiciones antagónicas, se puede lograr mayor claridad acerca de la línea que se podría seguir en la enseñanza de la lectura, respetando el enfoque psicolingüista y sin dejar de considerar la importancia de algunos elementos de adiestramiento en algunas etapas.

En contra de lo señalado por Douglas, es posible sostener que el proceso de lectura no se puede considerar tan natural como el ejercicio del lenguaje, especialmente en lo que se refiere a su adquisición. El que numerosos pueblos que tienen un tipo de comunicación oral no hayan desarrollado la comunicación escrita, e incluso que dentro de pueblos que escriben no todos dominen este tipo de comunicación, parece indicar claramente que la comunicación escrita —tanto lectura como escritura— es una comunicación diferente³⁶ que requiere de un aprendizaje específico. No por eso se puede dejar de reconocer la validez de los postulados psicolingüistas, en cuanto a la relación que muestran ambos procesos. En general, el proceso de lectura exige una intensificación del proceso de descodificación y, por tanto, de las habilidades incluidas en él, así como una acentuación de algunas estrategias sobre otras,³⁷ de acuerdo a las exigencias del texto escrito. Estos aspectos no deberían dejar de ser considerados en la enseñanza de la lectura, aun cuando se la ubique plenamente dentro de la actuación del lenguaje.

Por otra parte, no parece proporcionar una solución al problema del aprendizaje de lectura —con lo que pasamos a considerar la tendencia opuesta— la disgregación del proceso en una gran cantidad de subhabilidades, que contemplen desde la percepción de los signos escritos hasta la comprensión de su significado. F. B. Davis, estudiando la lectura comprensiva, habla de una lista de varios cientos de habilidades que se habría confeccionado en la elaboración de un test de lectura (Davis, F. B., 1966). Varias investigaciones sobre este tema no han arrojado luz suficiente como para decir que estas habilidades se pueden distinguir siempre unas de otras. Davis (1944),³⁷ entre los cientos de habilidades, identificó nueve, de las cuales seis eran significantes. Estas habilidades se podrían catalogar en habilidades mentales generales y específicas. Las generales serían:

³⁶ En el capítulo anterior se desarrollaron otros aspectos que distinguen a las dos formas de comunicación.

³⁷ Véase el capítulo anterior.

- el reconocimiento del significado de las palabras (factor vocabulario) y el razonamiento verbal, tanto inductivo como deductivo.

Las específicas corresponderían a:

- seguir la organización de un pasaje e identificar antecedentes y referencias;
- reconocer recursos literarios e identificar el tono del autor y su estilo;
- realizar inferencias del contenido;
- contestar preguntas, para las cuales en el texto se dan respuestas explícitas o en paráfrasis (Davis, F. B., 1966, p.100).

Sin embargo, una refactorización de los datos de Davis realizada por Thurstone (1946), sugirió que, excepto el reconocimiento de las palabras, las habilidades de lectura no podrían distinguirse (Samuels, S. J., 1976, p. 173): su alta correlación parecía apuntar solamente a una habilidad. Por otra parte, Spearrit (1972), usando una técnica diferente, reveló que aun el reconocimiento de las palabras se correlacionaba fuertemente con otras habilidades (Samuels, *ib.*). Una investigación realizada en esta misma línea por la autora de este trabajo en relación a varias habilidades, llegó a resultados semejantes.

Samuels arguye que, en general, en estas investigaciones no se confeccionó un test destinado a medir habilidades y que no se consideraron las diferencias existentes entre los buenos y los malos lectores. Sus resultados mostraron, en el primer caso, una correlación alta que sugería la existencia de una sola habilidad; en cambio, en el segundo, una correlación baja, que señalaba habilidades diferentes. Parecería, entonces, que en un buen lector las habilidades no podrían diferenciarse: habrían constituido el proceso de leer (comprensivamente). En cambio, en una lectura todavía no acabada, es decir, no lograda en todos sus aspectos, cabría distinguir habilidades distintas (Samuels, *ib.*).

Sin embargo, aun cuando se pudieran distinguir las habilidades para los lectores iniciales, no existe una jerarquía validada empíricamente. Pese a ello, se han designado numerosos curricula estrictamente operacionalizados que rigidizan el aprendizaje, causando problemas en la sala de clase, tanto a nivel de la motivación de los alumnos como en relación a la comprensión del objetivo de las unidades, es decir, el aumento de la comunicación (Gumbel, R., 1976, p. 286).

Por otra parte, este tipo de enfoque desconoce elementos importantes de la actuación del lenguaje —que han sido desarrollados anteriormente—, con lo que asimilan el proceso de adquisición de la lectura a un aprendizaje basado en un proceso de estímulo-respuesta. Si se considera la lectura y su aprendizaje como una forma de comportamiento verbal, no se puede aceptar en su desarrollo el modelo conductista, que no es capaz de explicar —como lo ha demostrado la controversia entre Skinner y Chomsky— la actuación del lenguaje (véase también Hofer, A., 1976, p. 273).

Por su mismo modelo básico de aprendizaje (S-R), este enfoque no toma en cuenta la importancia de las estrategias cognitivas que pueden ser aplicadas en forma diferente por las distintas personas. Al prever rígidamente los pasos, en una secuencia diseñada por los educadores, estos procesos producen una estrechez de conducción que impide el desarrollo libre de estrategias variadas. Aun cuando puedan lograr buenos resultados en metas específicas, están limitando el movimiento cognitivo personal en la búsqueda de soluciones y, en este caso, en la búsqueda de significado a través de las secuencias escritas. En esta misma línea, se debe recordar lo defendido tan ampliamente por Chomsky en cuanto al aspecto creador del lenguaje (Chomsky, N., 1972, pp. 217ss) que fuera desarrollado en capítulos anteriores. Si el lenguaje es eminentemente creador, en el sentido de que una persona, por la internalización de las reglas de una lengua, puede producir oraciones que nunca ha escuchado, también lo es en cuanto puede entender estructuras diferentes a las propias, siempre que concuerden en general con el código en el cual ha sido socializado.

Desde otro punto de vista, desde el enfoque socio-pedagógico que se ha desarrollado en este trabajo, en cuanto a la importancia de considerar la alfabetización desde la perspectiva de los grupos oprimidos como una acción liberadora, la aplicación de procesos estrictamente operacionalizados diseñados desde fuera aparece como manipuladora y, por tanto, antagónica a la relación horizontal que se pretende establecer entre educadores y educandos.

Considerando estos cuestionamientos, como también la inexactitud de la postura extrema opuesta (que la lectura debería ser aprendida en forma tan natural como el lenguaje oral), parece conveniente sopesar las alternativas y buscar una línea posible de adoptar en la enseñanza de la lectura. Es evidente que no consideramos adecuada la aplicación de diseños rígidamente operacionalizados. Sin embargo, varias investigaciones demuestran la facilitación de su aprendizaje, especialmente en etapas muy iniciales, mediante el entrenamiento en algunos aspectos, por ejemplo, en la discriminación visual (Samuels, 1976, p.169). Concibiendo el proceso de lectura básicamente como un proceso de confrontación de hipótesis en torno a los signos escritos

y, especialmente, al significado, parecería conveniente apoyar en algunas etapas iniciales —en las que hay fuerte recurso a la estructura superficial de la lengua— cierto adiestramiento en algunos aspectos como el señalado arriba, para facilitar la descodificación y, con ello, un paso más rápido al significado. En general, es especialmente importante la acentuación del proceso cognitivo en cuanto a la búsqueda y aplicación de estrategias de descodificación. En esta línea, sería conveniente detectar el estilo cognitivo personal y el estilo cognitivo determinado por la inserción sociocultural, de modo de ayudar a su desarrollo sin entorpecerlo. Considérese que estos son estilos ya desarrollados por adultos.

En cuanto a la distinción de las habilidades dentro del proceso, aun sin pensar en un proceso operacionalizado, si se quiere acentuar un aspecto de la lectura para ayudar a los malos lectores, puede ser conveniente realizarlo, tomando en cuenta que la persona que lee debe lograr integrar estos aspectos en un solo proceso: la comprensión acabada de aquello que lee. Lo observado en la sala de clases hace temer que un análisis exagerado produzca dispersión y no integración de los elementos en el todo del significado.

De acuerdo a lo expuesto en el capítulo anterior, en el proceso de lectura interactúan elementos cognitivos y afectivos y elementos socioculturales. Esto debería tomarse en cuenta desde el comienzo, de modo que el aprendizaje de lectura respondiera en todos los niveles.

Así, dicho aprendizaje contribuiría al desarrollo de variadas estrategias, respetando el estilo cognitivo de los que aprenden; ofrecería temas de su mundo (aportados de alguna manera por ellos mismos) y usaría el código de socialización de los grupos, respondiendo con ello a sus expectativas. El enfoque de las habilidades de lectura quedaría subordinado a estos aspectos, que aparecen como fundamentales en el proceso.

4.1.2. La dificultad del texto o la interacción entre texto y lector

En los programas de alfabetización surge frecuentemente el problema de cómo ofrecer a los nealfabetos textos fáciles e incluso graduados en cuanto a la dificultad que presentan. De ahí que muchos investigadores hayan tratado de descubrir cuáles son los factores dentro del lenguaje escrito que producen mayor o menor dificultad al lector, tanto en su dimensión estrictamente morfológica y sintáctica como también en cuanto a su estructuración cognitiva.

Es evidente que este problema se relaciona estrechamente con lo desarrollado con anterioridad respecto de la aplicación al lenguaje de la teoría

de la información y de las estrategias cognitivas empleadas en la descodificación.³⁸

Desde el comienzo conviene, empero, plantear un problema latente o patente en muchos de estos estudios: la tecnología de la lectura, como se la ha llamado en un intento de “validar” fórmulas u otros criterios de inteligibilidad, es decir, en un intento de “universalizar”, se aparta necesariamente de la situación concreta, desde la cual un texto es inteligible o no. El aspecto cultural, el aquí y ahora del lenguaje hablado y escrito por hombres de una determinada época y visión del mundo, queda fuera. Como el enfoque general de este trabajo se relaciona precisamente con estas circunstancias, los elementos de tecnología que se incluyen son estrictamente funcionales: quizás puedan aportar algunas pistas para el estudio del lenguaje concreto de algún grupo que esté comenzando a leer comprensivamente y para la elaboración, basada en este lenguaje, de textos fáciles.

La legibilidad o “lecturabilidad” de un texto se ha tratado de determinar enfocando distintos aspectos, como la diferenciación del vocabulario (*type-token-ratio* (TTR), de W. Johnson, siguiendo a J.B. Carroll, 1938); la frecuencia de uso de una gran cantidad de palabras: de Thorndike y Lorge (1944) en inglés, de Kaeding (1897/98) y Meier (1964) en alemán, de Henmon (1924) en francés, de Buchanan en español (1932³); el vocabulario técnico y difícil y las cláusulas complejas (Dale y Tyler, 1934); la longitud de las oraciones; el número de afijos (prefijos y sufijos) y las referencias personales (los últimos tres elementos son señalados por Flesh, 1946). Groeben (1972) combina las diferentes dimensiones de un texto: la estilística, la estructuración cognitiva y el conflicto conceptual, de acuerdo a la teoría de la información, la teoría de Ausubel (1968) y la de Berlyne (1965), respectivamente.³⁹

Algunos de estos autores han desarrollado fórmulas que lograrían predecir la legibilidad de un texto. Así, por ejemplo, R. Flesh en relación al inglés. El procedimiento de Flesh sigue los siguientes pasos:

1. Tome el largo promedio de las oraciones y multiplíquelo por .1338;
2. Tome el número de afijos en 100 palabras y multiplíquelo por .0645;

³⁸ Véase capítulo 3.4.

³⁹ Más adelante dedicaremos atención especial a los resultados de Groeben.

3. Sume estos dos resultados;
4. Multiplique el número de referencias personales en 100 palabras por .0659;
5. Sustraiga el resultado de la suma indicada en el No. 3. El resultado es su puntaje de dificultad, que debe ser entre 0 y 7 (Flesh, 1946, p. 58).

Además, indica otra fórmula más rápida, que considera el promedio de los afijos en 100 palabras, le resta el promedio de referencias personales también en 100 palabras y luego divide el resultado entre dos. A continuación debe sumar el promedio del número de palabras por oración (Flesh, 1946, p. 65).

Como se puede observar, Flesh supone que las oraciones más largas son más difíciles de comprender y, en el plano morfológico, sólo subraya las palabras derivadas y compuestas, considerando que las referencias personales facilitan definitivamente el texto. Sin un mayor análisis, se puede ver que en estas indicaciones hay ciertas intuiciones acerca de algunos elementos que provocan dificultad dentro de un texto, sin tomar en cuenta otros, como por ejemplo, la complejidad estructural o el uso restringido de cierto vocabulario.

En este último sentido, aparecen interesantes las fórmulas desarrolladas por Seth Spaulding (1951) para la elaboración de materiales en español destinados a personas que aprenden este idioma como segunda lengua. Spaulding (1951) estableció en primer lugar un "criterio", con el que correlacionó variables tales como el promedio de longitud de palabras, el promedio de longitud de la oración, el índice de frecuencia (de cada palabra según la lista de Buchanan), el índice corregido de frecuencia (de acuerdo a la consideración de palabras de la misma familia —*cognates*— y la densidad (razón que mide el soporte contextual de las palabras conocidas y de la misma familia; se obtuvo dividiendo el total de palabras desconocidas, aquellas que no se contaban entre las 1 500 de mayor frecuencia de la lista de Buchanan). El índice de frecuencias corregido y el de densidad aparecieron fuertemente correlacionados entre sí (0.94). Como también obtuvieron una correlación similar con el criterio, prácticamente aparecen, en gran proporción, midiendo lo mismo.

El promedio de longitud de palabras mostró muy poca correlación tanto con las otras variables como con el criterio, por lo cual fue eliminado. Los dos índices de frecuencia se correlacionaron altamente (0.788); ambos se correlacionaron también con el criterio. El promedio de longitud de ora-

ción mostró una alta correlación con el criterio (0.768), pero baja con las demás variables. Se lo consideró, por ello, como un factor ideal para incluirlo dentro de la fórmula. Como el índice de frecuencias corregido y el de densidad parecían medir lo mismo, Spaulding optó por confeccionar dos fórmulas, cada una basada en uno de los dos índices.

Las fórmulas son las siguientes:

$$a) \text{ Dificultad} = 4.115 (\text{IFC}) + 0.154 (\text{PLO}) - 2.383$$

$$b) \text{ Dificultad} = 0.1609 (\text{PLO}) + 33.18(\text{D}) + 2.20^{40}$$

La segunda es más fácil de aplicar, ya que el índice de densidad es más fácil de calcular (según la lista de Buchanan) que el índice de frecuencia corregida. De ahí que más adelante Spaulding (1956) le dedique mayor atención a esta última, corrigiéndola parcialmente.

$$\text{Dificultad} = 1.609 (\text{PLO}) + 331.8 (\text{D}) + 22.0$$

La intención inicial de medir la dificultad de textos españoles para estudiantes extranjeros, se amplió a textos para hispano parlantes y también se probó en textos para adultos de América Latina. Para los lectores adultos incipientes latinoamericanos, Spaulding incluso establece el intervalo de grados de dificultad que debería presentar un texto para que fuera comprendido totalmente (Spaulding, S., 1956, p. 436).

Las limitaciones de estas fórmulas no son difíciles de detectar: por un lado, tanto en el cálculo del índice de la frecuencia corregida como en el de la densidad, se basan en las tablas de Buchanan que han sido elaboradas de acuerdo a obras españolas escritas, desde el s. XVII hasta comienzos del XX. Apenas se contemplan escritores de América Latina. No se toma en cuenta, fuera del que puede aparecer en algunas obras del folklore, el lenguaje oral informal. Las palabras van variando en su frecuencia de uso, de acuerdo a las circunstancias y al avance del tiempo, por ejemplo, la palabra "auto" aparece como de uso poco frecuente, lo que no corresponde al uso actual. A consecuencia de ello, el lenguaje medido es un lenguaje español estándar escrito, con resabios

⁴⁰ IFC = Índice de frecuencia corregido
PLO = Promedio de longitud oracional
D = Densidad

de siglos pasados,⁴¹ que puede ser comprendido más bien por sectores de clase media.

La medición de las frecuencias de las palabras en el uso idiomático y el intento de aplicarlo en forma universal, crea necesariamente el problema de la estandarización de la lengua y su consecuente inadecuación a grupos concretos, cuyo lenguaje presenta rasgos propios y evoluciona constantemente. Si se quiere favorecer la comprensión de los lectores adultos iniciales que operan en la descodificación de lo escrito, como se ha visto en capítulos anteriores, con el conocimiento propio del lenguaje aural y oral, los textos elaborados conforme a pautas de un lenguaje estándar escrito de clase media sólo pueden serles ajenos.

El estudio realizado por N. Groeben (1972) con el fin de descubrir los factores que intervienen en la comprensión y retención de los contenidos de textos de enseñanza, arroja nuevas luces sobre otros aspectos que deberían ser tomados en cuenta. Groeben investigó la importancia de tres dimensiones del texto escrito:

a) La estilística: las características de tipo formal, basadas en aspectos relacionados con la teoría de la información, atendiendo tanto a la información sintáctica como semántica. Según Groeben, se logra un nivel bajo de información en ambos aspectos, mediante:

- la formulación con verbos activos en oraciones que incluyan frases breves; la información aumenta en formulaciones en voz pasiva, más aún en oraciones negativas y todavía más, en oraciones pasivas-negativas (véase también Oevermann, 1970, p. 238);
- la disolución de nominalizaciones;
- el uso de muchos pronombres o nombres⁴² y palabras más breves⁴³ y de uso más corriente;

⁴¹ En la lista de las palabras "conocidas", es decir, las 1 500 de mayor frecuencia de Buchanan, aparecen, por ejemplo, los grados de nobleza: rey, reina, príncipe, conde, condesa.

⁴² También lo sugiere Flesh.

⁴³ No correspondería en español, según Spaulding.

- el evitar la inclusión de una oración en otra (*Satzschachtelung*), las oraciones subordinadas que pueden transformarse en oraciones unidas por conjunción;
- el uso de sinónimos o de repeticiones de algunas frases.

Groeben considera que la combinación más favorable entre estos dos tipos de información es la unión de una alta información semántica y una baja información sintáctica, lo que llevaría a un efecto de apertura de texto.

b) La estructuración cognitiva: se basa en la teoría de Ausubel (1968), según la cual una estructura cognitiva consistiría en una construcción de conceptos jerárquicamente organizados, en la que un concepto más inclusivo se edifica sobre uno más específico. A través del aprendizaje se ordenarían informaciones individuales en esta organización, lo que constituiría el proceso de *subsumtion*. De esta teoría se derivan algunas indicaciones para la confección de textos de estudio, como:

- *advanced organizer*: una presentación previa, sintética, de los conceptos aplicados en el texto, en materiales de contenido desconocido;
- un organizador comparativo: limita el concepto nuevo de otros semejantes, ya conocidos;
- una secuencia que va de lo más inclusivo a lo más específico;
- una organización concurrente: los conceptos más importantes se destacan;
- una postorganización: los puntos más importantes se sintetizan al final del texto;
- una organización de lo disociable: dentro del texto se señalan diferencias y semejanzas entre conceptos y contenidos específicos. Ejemplo: como explicación de un concepto; primero en forma negativa, después, en forma positiva.

c) El conflicto conceptual: se basa en la teoría de motivación de Berlyne (1965). El conflicto provocado a través de novedad, incongruencia,

complejidad e inseguridad, mueve al lector a interesarse más por lo que está leyendo o aprendiendo. De esta teoría se derivan diversas características para el texto, entre las cuales conviene destacar:

- la presentación de problemas debe realizarse planteando varias soluciones posibles;
- inclusión de la “novedad” (como lo inesperado) en el campo de las propiedades de objetos y de los conceptos y “sorpresa” a nivel de las relaciones de contenido;
- introducción de contenidos y problemas nuevos en forma de preguntas.

Después de experimentar combinando las tres dimensiones en distintos niveles, Groeben llegó a la conclusión de que la comprensibilidad de un texto se ve influida principalmente por el factor de la estructuración de contenido y mucho menos por la forma estilística. Una forma mixta de estructuración de contenido y conflicto conceptual tendría una comprensibilidad media: frente a ella se pudo establecer un logro máximo de retención. El factor interés no dio resultados unívocos por sí solo, debido a su complejidad y a su susceptibilidad en el sentido de contaminación⁴⁴ (Groeben, 1972, p.116). Es decir, no se pudo aislar en forma suficiente del proceso total de la recepción motivacional-cognitiva del material de aprendizaje.

La estructuración cognitiva debería aplicarse en el desarrollo de conceptos, y la provocadora de conflictos, en la información factual.

Contribuye a una comprensibilidad difícil una forma estilística compleja. Por otro lado, demasiada simplicidad significa un distanciamiento de las expectativas del sujeto. Una forma normal, natural, parece tener el efecto más positivo (Groeben, *ib.* pp.145-146).

Los resultados de este experimento muestran un nuevo camino en la elaboración de textos fáciles: parecería, entonces, que lo más importante no es la baja información sintáctica y semántica, sino la forma como se estructura el contenido, de modo que pueda ser comprendido fácilmente a través de las estrategias cognitivas del lector. Aunque del factor interés o motivación Groe-

⁴⁴ No nos ocupamos de los resultados en relación con el aprendizaje, sino con la comprensión.

ben no logró resultados claros, por lo menos considerado aisladamente, después de múltiples experiencias de terreno se puede concluir su importancia (sin que por eso se concluya la validez de la teoría de Berlyne).

Como en otros aspectos, conviene también en éste plantear algunas inquietudes que surgen de la confrontación de este estilo de elaboración de textos con el proceso de comprensión del lector. Groeben, siguiendo a Ausubel, supone un proceso muy claro de estructuración cognitiva, de acuerdo al cual elabora textos adecuados. No se contempla, empero, que los diversos grupos estén influidos culturalmente en la forma como estructuran su conocimiento. Esto significaría que textos elaborados de esta manera pueden ser convenientes y adecuados para ciertas personas o ciertos grupos y no para otros, lo que sugeriría la importancia de estudiar la forma como la cultura influye en las estrategias de comprensión y en la estructuración del conocimiento de los grupos concretos. Freire, en su método de alfabetización, sostiene que los textos para los lectores iniciales deberían ser elaborados sobre la base de las expresiones de los mismos adultos que están aprendiendo a leer, de modo que prácticamente ellos realizarían sus propios textos. Como ejemplo de ello, cita un fragmento de "Se vive como se puede", un libro uruguayo publicado en 1968, cuyo contenido se obtuvo de grabaciones de clases de alfabetización para moradores urbanos (Freire, 1975, p. 51). Por la forma y el contenido parece conveniente transcribirlo en este capítulo:

"EL COLOR DEL AGUA"

- ¿El agua? ¿El agua? ¿Para qué sirve el agua?
- De acuerdo, eso lo vimos.
- Ah, mi pueblo lejano. . .
- ¿Se acuerda de ese pueblo?
- El arroyo donde yo me crié, lavando, el arroyo Fraile Muerto, ahí me crié yo. . . y la niñez así, para un lado y otro. . . color del agua, buenos recuerdos, muy bonitos.
- ¿Para qué servía el agua?
- Para lavar, y Ud. sabe, para nosotros que éramos lavanderas, y después ahí los animales iban a beber allí que estaban los campos, nosotras lavábamos también ahí.
- Y esa agua, ¿la usaban también para tomar?
- También nosotros íbamos al arroyo que no teníamos agua tomábamos de ahí. . . y como afuera una vez en el 45 que vino la plaga de langostas había que sacar. . . yo lo digo porque es verdad. . . en

aquellos tiempos había sed, no se podía mirar lo que se tomaba. . . yo me acuerdo que era chica y apartaba la langosta así y a las manos y otras no tenía. . . y el agua caliente cuando había una gran sequía que el arroyo estaba medio seco. . . sucia, turbia y caliente, de todo un poco, y había que tomar porque si no me moría de sed" (En Freire, 1975, pp. 51-52).

Este tipo de expresión, tan cercana a la realidad y al terreno personal, evidentemente tiene características muy diferentes a las expresiones estereotipadas de un lenguaje estándar. Se puede prever que un texto de esta naturaleza (que por lo demás ha sido rescatado, en general, por la narrativa actual) provoque una motivación mucho mayor en los lectores iniciales. El contenido no sigue una jerarquía ordenada, sino más bien la estructuración de la experiencia de la persona. Las tradiciones orales, con todo su valioso contenido, están muchas veces estructuradas sobre la base de la experiencia y han encerrado por siglos la sabiduría popular que se ha transmitido por generaciones. Sería dable pensar que si estas formas han logrado provocar un aprendizaje duradero, la entrega de otro tipo de contenidos podría seguir también el mismo camino por la vía escrita: estructuración a través de la experiencia y tono en general narrativo. Evidentemente, los autores de estos "textos" no pueden ser ajenos al grupo o, si lo son, deberían trabajar en estrecha vinculación con él. Programas en que los mismos analfabetos han elaborado sus materiales e incluso han difundido sus conocimientos como aporte a la comunidad, se han realizado también en otras partes, fuera de América Latina: así por ejemplo, en Benin (Africa), un grupo de neoalfabetos confeccionó su propio libro de lectura, que fue solicitado por la población de otras regiones (Elwert, G., 1977, p. 366).

Sin embargo, algunas veces será necesario elaborar textos de apoyo que presenten un contenido informativo mayor e incluso que ayuden en algún aspecto técnico. En general, tomando en cuenta lo anterior y sintetizando lo expuesto en este capítulo, habría que considerar ciertos factores que parecen importantes, como el estudio del estilo cognitivo del grupo, que debería tenerse presente en la estructura del texto; el factor motivacional, relacionado en especial con los temas propios (o "generadores", según Freire) del grupo, y quizás con la presentación de problemas, en el sentido del conflicto conceptual antes expuesto. Tampoco debería descuidarse el factor formal en cuanto al uso de palabras del repertorio lingüístico del grupo y la prescindencia de construcciones complejas (especialmente las subordinadas y las pasivas negativas). Además, deberían tomarse en cuenta otros aspectos, como tipo

de letra, distribución de lo escrito dentro de la hoja, las ilustraciones, etcétera (para ello véase, por ejemplo, Nannetti, G., 1960, p. 232); Spaulding, S., 1960, pp. 270-271; Fuglesang, A., 1973).

En todo caso, para lograr un texto más adecuado, sería conveniente que los agentes educativos externos elaboraran los textos en estrecha relación con los participantes en el proceso de alfabetización, de modo que los textos fueran sentidos como propios.

4.2. El proceso de la escritura

En muchas partes de este trabajo, aun en capítulos dedicados enteramente al análisis de la lectura, se han abordado aspectos relacionados con la escritura, ya que ambos procesos se han considerado complementarios, en general, en la alfabetización. Si se habla de comunicación escrita, se está suponiendo la realización de ambos procesos. Debido a ello, en este capítulo sólo se apuntará a algunos elementos que pueden aclarar específicamente el proceso de la escritura, como diferente de la lectura, aunque incluido dentro del comportamiento verbal. Al considerar el proceso de escritura se pretende enfocar no sólo la escritura incipiente, sino, en general, la expresión escrita.

Cuando se investiga en torno al proceso de escritura, se descubre una fuerte discusión metodológica, pero una débil —en comparación con la lectura— fundamentación científica.⁴⁵ La densidad de la investigación, por ejemplo, en el campo de las implicancias psicolingüísticas, es sensiblemente menor a la relacionada con la lectura. Pareciera que esto se debe, fundamentalmente, a tres factores: por un lado, la asimilación de lectura y escritura ha presentado estos dos procesos como si fueran fases de uno solo; por otro, el proceso de escritura se revela de una complejidad posiblemente superior a la de la lectura, ya que agrega a los procesos mentales de codificación, habilidades de tipo motor que suponen procesos adicionales; por último, se observa una acentuación de la adquisición de la destreza motora, en un enfoque subrayadamente mecánico. Recuérdese la importancia de este aspecto en la enseñanza de la escritura en la Edad Media y aun en la Antigüedad, y el desarrollo de los distintos tipos de letras, en los cuales debía ser adiestrado el alumno.

⁴⁵ Se encuentran más fácilmente investigaciones relacionadas con diferentes aspectos del aprendizaje de la escritura por parte de los niños; el proceso de aprendizaje de los adultos ha sido escasamente investigado: prácticamente se hallan sólo datos de experiencias de terreno.

Por otra parte, se podría decir que la enseñanza de la escritura, del "arte de escribir" (del verdadero *ars scribendi*), ha decaído mucho en las últimas décadas, no sólo en el aspecto de una escritura caligráfica (que quizás pueda justificarse), sino también en el de una escritura funcional y, más aún, de la expresión creativa. Causa parcial de ello puede encontrarse probablemente en el aumento del uso de tests de evaluación "objetiva", que restringen al mínimo las respuestas escritas en la escuela. Por otra parte, la presión de las materias que "deben" ser enseñadas, disminuyen los espacios de creación individual y colectiva.

Sin embargo, es importante destacar la importancia del escribir, tanto o más que la de leer. Por la lectura se entra a un mundo cultural determinado, se interactúa con el mundo a través de la visión que otros tienen de él, en alguna medida, se escucha la palabra que otros pueden decir; por la escritura, el oyente se convierte en el que dice la palabra, en el que puede expresar de una manera más perdurable sus pensamientos, su concepción del mundo. Por la escritura, la persona se expresa de un modo especial y comienza una nueva forma de creación cultural. Aunque en el proceso de lectura el lector "trabaja" intensamente en la descodificación de un texto, en el proceso de escritura la persona es todavía más "actor", sujeto del proceso de elaboración del lenguaje escrito. El escribir se enraíza en la comunicación lingüística y, por ello, puede ser analizado desde esta perspectiva, aun cuando en su realización incluya elementos del dominio motor.

Si en el proceso de lectura se realizan estrategias cognitivas conducentes a la descodificación del mensaje, es decir, a la comprensión del significado, en el proceso de escritura se ejercen las estrategias necesarias para la codificación. Partiendo de un "significado" expresado a través de la estructura profunda del lenguaje, la persona busca la forma de simbolizar el significado a través de las secuencias que constituyen la estructura superficial. Las estrategias de búsqueda contemplan su conocimiento de la lengua y la confrontación de ciertas expresiones orales con el mensaje que intenta comunicar. Hasta aquí podría tratarse de una expresión formal del lenguaje oral. En la expresión escrita, el conocimiento de la lengua abarcará también ciertas reglas que se manifiestan especialmente en lo escrito, como una mayor estructuración interna, una concordancia gramatical más exacta y las reglas normales de ortografía y sintaxis. Además, el cerebro dará órdenes, a través de impulsos nerviosos, para que la mano escriba los signos gráficos de acuerdo a las habilidades en que ha sido adiestrada.

En la medida en que la escritura no es una habilidad adquirida totalmente, la codificación por escrito es más lenta y en ella se recurre más a los

conocimientos de la lengua oral y aural. Sin embargo, aun los escritores más rápidos “trabajan” continuamente sobre sus escritos, de modo que la estructura superficial que han escogido revele con mayor exactitud el mensaje que intentan expresar. Se da una confrontación permanente entre la estructura profunda que se desprende de la estructura superficial específica escogida, con el mensaje interno del escritor (que puede tener más o menos relación con cierta estructura idiomática).

A nivel de percepción, más que la acústica es importante la discriminación visual, tanto que algunos autores la consideran como el componente principal de la habilidad de escribir (Smith, D.E.P., 1977, p. 215). Otros autores acentúan el movimiento asociado a la imagen de la palabra, y señalan que así como en el proceso de lectura lo básico es la identificación de algunas palabras como palabras “visuales”, el secreto de aprender a escribir es convertir algunas palabras básicas en palabras “cinestésicas” (Singh, S., 1977, p. 74). El predominio de la forma o del movimiento como elementos claves del aprendizaje de la escritura, marcan corrientes diversas que podrían relacionarse con los enfoques que consideran la lengua como algo estático o dinámico. La acentuación de la forma se encuentra en Sutterlin, Bruckl-Weidmuller, Steinwachs y otros; la acentuación del movimiento, en parte en los defensores del método global, en Handler, Kuhlmann e Iserlohner (Glöckel, H., 1976³, p. 56). Según Glöckel, los primeros valorizan más el dominio de la figura plástica y se inclinan a juicios y fundamentos de carácter cultural-estético; los segundos le dan mayor énfasis al dominio motor y se inclinan a juicios y fundamentos de carácter fisiológico o psicológico. En los primeros se considera más el interés del lector, que desea una escritura hermosa y clara; en los últimos, el del escritor, que desea ahorrar tiempo y fuerza.

En la primera tendencia, la escritura se interpreta como un proceso de configuración y se tiende a una “cultura del lenguaje escrito”, ya en el sentido de una adaptación a una norma obligatoria o en cuanto a expresión propia. En la segunda, se considera la escritura como una “expresión natural” o como una técnica que se ejerce en una forma racional (Glöckel, H., *ib.*). Parece más adecuado, tomando en cuenta los diferentes aspectos del lenguaje, especialmente su consideración como proceso y como producto, adoptar una posición que calibre la importancia de ambos enfoques en cuanto complementarios, siempre que no se desconozca que la forma, lo estático, es resultado del proceso dinámico de escribir y que como tal depende de él. El escribir, desde el comienzo, debe relacionarse con el “significado” —lo que algunos cultivadores de la forma parecen olvidar—, ya que es precisamente la codificación escrita de un mensaje.

La parcelación del proceso en habilidades distintas, discutida anteriormente en relación con la lectura, se puede considerar en la escritura como más adecuada, teniendo en cuenta la inclusión de habilidades motoras, ciertamente diferentes y que deben ejercitarse en forma especial. El aprendizaje de una habilidad psicomotora comienza con actos individuales que paulatinamente se van integrando y coordinando. (Véanse los resultados de los experimentos de Steinwachs, en Glöckel, H., 1976³, p. 49).

Sin embargo, hay que recordar también, en cada etapa, el sentido que tiene lo escrito para la persona, considerando que también el aspecto motor se entorpece al escribir expresiones sin sentido (Fahn, K., 1978, p. 3). De este modo, el ejercicio cognitivo está presente aun en etapas de adiestramiento predominantemente manual. Habría que calibrar lo que significa, en esta línea, la imitación mecánica que tanto se emplea en los procesos de aprendizaje.

En relación con la lectura, algunos autores sostienen que la escritura debería enseñarse en una etapa previa. Así por ejemplo, C. Chomsky señala que de este modo los alumnos se convierten realmente en actores del proceso (hace referencia a Freire), se interesan más y desarrollan mayor creatividad. El mismo enfoque que esta autora sostiene refiriéndose a los niños (Chomsky, C., 1976, pp. 239-245), es el que mantiene Eichler (1976, p. 262) —con algunos matices de diferencia y con mayor razón, se puede pensar— en relación con los adultos, de modo que éstos vayan confeccionando su propio material de lectura, en la medida en que van escribiendo las palabras —y después oraciones— que encarnan especialmente su interés.

El proceso de escribir lo propio, que comienza en esta forma rudimentaria, adquiere todavía mayor sentido cuando se va transformando en una manera de descubrir y expresar sus raíces, su historia y su visión del mundo. En este proceso se puede trabajar con refranes, cuentos, pasajes de tradición oral que ayuden al nealfabeto a descubrir su forma específica de “estar en el mundo”, y la forma en que, unido a otros, como grupo, puede expresar su palabra dentro del mundo.

Se ha dicho anteriormente que el lenguaje escrito corresponde principalmente al lenguaje oral formal y que éste, a su vez, se relaciona con la clase media y, en general, con un código lingüístico más elaborado. Cuando los nealfabetos pertenecientes a clases populares comienzan a escribir, al imponerles las normas del lenguaje escrito, se les enfrenta a formas lingüísticas ajenas y pueden verse envueltos en un proceso alienante. Sería importante hacer valer el código propio de estos grupos, de modo que su expresión escrita correspondiera a su manera natural de expresarse, aun cuando no se respeta-

ran muchas de las reglas del lenguaje “oficial”. Esto no significa que más adelante no aprendan, si ellos así lo desean y lo necesitan, las formas de un código más elaborado.

Haciendo mayor hincapié en el problema del código lingüístico —teniendo en cuenta que la expresión verbal de los grupos de analfabetos sería restringida y que su comportamiento “inteligente” se manifiesta posiblemente en otros campos extraverbales— sería conveniente enmarcar el proceso de la escritura y, en general, de alfabetización, en programas más amplios de expresión popular. A través de la comunicación simbólica (dramatizaciones, mímica, juegos, etc.) podrían mostrarse aspectos que no se expresan verbalmente y que pueden ser culturalmente muy valiosos. En estos programas, la expresión escrita sería una de las tantas formas de expresión, que se cultivaría en la medida en que el grupo la considerara necesaria o conveniente. Uno de los acentos dentro del proceso educativo debería ubicarse en la búsqueda de estrategias expresivas a través de diferentes formas de comunicación simbólica.

5. SINTESIS Y CONCLUSIONES: ALGUNAS PROPOSICIONES BASICAS PARA LA ALFABETIZACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

En el curso de este trabajo se ha intentado desarrollar algunos temas que apuntan a los fundamentos de las acciones alfabetizadoras desde diversos ángulos, aportando para ello elementos de distintas disciplinas. Nos ha parecido importante reflexionar sobre las bases que sustentan las acciones, ya que todo programa educativo está vinculado de alguna manera con la red del contorno social y contribuye, aunque sea en pequeña escala, a mantener las estructuras vigentes o a modificarlas. Como se dijo en un capítulo anterior, siguiendo la Declaración de Persépolis (1975): “la alfabetización, como la educación general, es un acto político. No es neutra pues el acto de develar la realidad para transformarla o de ocultarla para preservarla, es político”.

Además, la alfabetización, por el hecho de trabajar con el lenguaje, que tiene una función importante en la formación de la cultura y que, como medio de comunicación, contribuye a la generación y configuración de relaciones sociales y de estructuras, parece tener un peso especial en la mantención o en la modificación del contorno social.

Por eso, convenía no sólo presentar algunos aspectos de las sociedades latinoamericanas y enfocar ciertos puntos recurrentes en las políticas de alfabetización, como la vinculación entre alfabetización y desarrollo, el problema de las causas del analfabetismo o la necesidad de “integrar” a los analfabetos, sino también develar los supuestos de las diferentes tendencias de Educación de Adultos en América Latina y enmarcar las acciones alfabetizadoras dentro de dichas tendencias.

Igualmente, parecía importante profundizar en la complejidad y riqueza que presenta el lenguaje, y mostrar la gama de posibilidades que tienen los programas que centran su atención en él, especialmente en relación con la cultura de un grupo, como medio de conocerla e introducirse en ella, de desarrollarla y “recrearla” con el mismo grupo.

Es evidente que al seleccionar algunos aspectos encuadrando el tema de la alfabetización, se han dejado de lado otros; por ejemplo, no se ha profundizado en el cambio de la conciencia a través del proceso educativo, aun cuando el lenguaje pueda vincularse estrechamente con la percepción de la realidad (aspecto que sí se ha desarrollado) y, por ello, con la posibilidad de cambio. Sin embargo, este aspecto no es exclusivo de la alfabetización: de hecho, todos los programas no formales de adultos que siguen la concepción freiriana centran su atención en él. Merecería, por tanto, ser tratado no como elemento constituyente de la alfabetización, sino de todo proceso educativo liberador que pretenda que los sectores populares sean verdaderos agentes dentro de la sociedad. El cambio de la conciencia constituye en sí un tema tan complejo, que podría dar origen a un estudio aparte.

A lo largo de este trabajo se han planteado diversos problemas que pueden ser objeto de un mayor estudio posterior, ya que no han sido solucionados todavía en un enfoque congruente con un proceso educativo que busca la liberación de los grupos oprimidos. Algunos de estos problemas son: el sentido de la información en procesos educativos; la influencia de la alfabetización en el cambio de la forma como se usan las habilidades exigidas dentro del proceso; las variaciones en el estilo cognitivo personal y en el estilo cognitivo inherente a la cultura de los sectores populares.

A modo de síntesis y conclusiones del desarrollo de estos fundamentos, se presentarán algunas proposiciones básicas, orientadoras del diseño y realización de acciones alfabetizadoras, o relacionadas con el lenguaje en sectores populares.

1. *En las sociedades latinoamericanas, la alfabetización debe perseguir, como objetivo central, la liberación de los grupos oprimidos; por tanto, las etapas y el proceso diseñado, así como su implantación estratégica y metodológica, deben ser congruentes con este fin.*

En sociedades fuertemente estratificadas como las latinoamericanas, en las que una población mayoritaria presenta una inserción marginal en el sistema social y participa escasamente de los bienes y procesos sociales, la alfabetización, como todo proceso educativo dirigido a los sectores populares, debe ser un medio de liberación. Ya en Persépolis, 1975, se declaraba que la alfabetización debía ser "una contribución de la liberación del hombre y de su pleno desarrollo. Concebida en esta forma, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica acerca de las contradicciones de la sociedad en la cual el hombre vive y acerca de sus objetivos; de la misma manera

estimula la iniciativa, y su participación en la creación de proyectos capaces de actuar sobre el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano". (Reproducido en IIALM, 1977, p. 636). Evidentemente, en esta Declaración se sigue la línea de la educación liberadora de P. Freire. Sin embargo, en América Latina ha surgido una mayor definición de la liberación, que se da a través de la corriente de Educación Popular, la que acentúa la construcción, por parte de la clase popular, de un proyecto —diferente del propuesto en forma oficial, que encarna los intereses de los sectores dominantes— que exprese su forma de arraigo dentro de la sociedad, su cultura y su concepción del mundo y que, en general, se traduzca en la creación de nuevas relaciones sociales y de un orden más justo.

Sólo incluyéndose en esta línea liberadora, la alfabetización logra servir realmente a los sectores postergados, sin manejarlos ni integrarlos a un proyecto cultural ajeno, como sucede en múltiples programas de alfabetización "funcional", de la corriente "promocional" en una línea "integradora" o en programas que se apoyan en la educación permanente. Por otra parte, posturas aparentemente "neutras" o "técnicas", que no quieren —por problemas de una coyuntura política represiva o por otros motivos— comprometerse con una línea política, sólo sirven para apoyar el proyecto de los sectores dominantes.

Un elemento clave del proceso liberador será la concientización, para que los grupos populares, conscientes de las contradicciones de la sociedad, sean capaces de organizarse para transformar su medio y convertirse, gradualmente, en una clase política portadora de un proyecto alternativo.

Para que el proceso diseñado y la metodología sean acordes con esta orientación general, los grupos populares deben participar desde el comienzo, junto con los agentes externos, de modo que se establezca una verdadera relación horizontal en la cual, juntos (educadores-educandos y educandos-educadores), busquen avanzar en el proceso de liberación.

La alfabetización en esta línea, tendrá una doble función: ayudará a que los grupos puedan expresarse —literalmente— y a que vayan ocupando su lugar en la sociedad como actores de su historia. En ambos sentidos, la alfabetización ayudará a que los sectores populares puedan "decir su palabra".

2. De la proposición anterior se sigue que todo programa a nivel micro-social debe considerar su relación con las estructuras macrosociales.

Ningún programa educativo es neutro frente a las estructuras: o las apoya o las rechaza. El diseño y la implantación de acciones de ámbito restringido es de suma importancia, ya que, para la mayoría, las acciones relacionadas con

políticas generales están fuera del alcance. Sin embargo, una mayor reflexión acerca de los supuestos de cada proyecto particular, en relación a temas como el desarrollo, el cambio, el enfoque de los grupos populares y otros, pueden ayudar a evaluar la relación del proyecto con las estructuras y evitar el que acciones bien intencionadas produzcan a la larga los efectos que pretenden rechazar, marginando, por el refuerzo del sistema, a los mismos grupos a quienes intentan servir.

3. *Se debe tomar en cuenta que, aunque en América Latina (el único continente entre los del Tercer Mundo) el número de analfabetos iniciales, en cantidades absolutas, ha disminuido, las cifras de analfabetos secundarios o por desuso y las de analfabetos funcionales, continúan siendo altas.*

La disminución del analfabetismo se debe a múltiples factores, entre los cuales habría que señalar la urbanización y la expansión del sistema escolar. Sin embargo, el analfabetismo por desuso se relaciona con baja escolaridad y falta de ejercicio de las habilidades adquiridas, es decir, con la necesidad de trabajar a temprana edad, con la inadecuación del sistema escolar a las necesidades de la población y con un trabajo de mano de obra que requiere un mínimo en la lectura y escritura. Por otra parte, el avance tecnológico y científico (que también se importa en los países subdesarrollados) va creando una brecha cada vez mayor entre los sectores que han pasado por la escuela (y la universidad) y los sectores populares de baja escolaridad. El medio para ellos se torna cada vez más complejo e incomprensible. Estos sectores se pueden considerar como analfabetos "funcionales", ya que no son capaces de desenvolverse con éxito dentro de su medio.

Si continúa la tendencia de modernización, se puede pensar que el analfabetismo inicial o absoluto terminará en América Latina probablemente alrededor del cambio de siglo. En cambio, el analfabetismo por desuso y, más aún, el analfabetismo funcional, permanecerán o aumentarán, en la medida en que existan estructuras discriminatorias que privilegien a pocos, en detrimento de grandes mayorías.

Luego, la realización de costosas campañas de alfabetización, que se dirigen a los analfabetos iniciales, parecen justificarse sólo en cuanto vayan insertas dentro de un proceso de movilización popular, en cuyo caso tienen (además de la eficacia que sólo en ese contexto demuestran) otras finalidades, como la cohesión de las clases populares y su plena participación en el proceso social.

Las acciones de alfabetización deben pensarse de tal modo que incluyan no sólo los comienzos del desarrollo de las habilidades, sino todo lo que necesitan los grupos para comprender y transformar su medio. De ahí que puedan diseñarse como proyectos de expresión en sentido amplio, que contemplen posibilidades de capacitación, dentro de un contexto general de liberación de los grupos populares.

4. *No sólo debe cuestionarse la modalidad de alfabetización (el cómo del proceso), sino también la necesidad del grupo de adquirir las habilidades de lectura y escritura, considerando los cambios culturales que implican.*

Durante muchos años, la necesidad de la alfabetización ha sido un supuesto no cuestionable. Parecía que con ello se hacía necesariamente un bien, aun a grupos alejados de la civilización y que en su modo de vida no necesitaban la comunicación escrita. No se consideraba que con la alfabetización entraba un mundo de valores e ideas diferente: una cultura avasallaba a la otra, muchas veces destruyéndola. Se hacía desaparecer a formas de vida que se habían mantenido durante siglos, sin contemplar sus valores, en algunos aspectos superiores a la cultura avasalladora. Quedaría como tarea para los antropólogos el rastrear las huellas de cultura semidesaparecidas.

Por otra parte, el analfabetismo se veía como obstáculo necesariamente superable para conseguir un desarrollo según el modelo de países avanzados, como una "plaga" que debía ser "erradicada" para conseguir el progreso. No se consideraba que el analfabetismo podía ser producto de una forma desigual de desarrollo, inherente al mismo modelo que se anhelaba.

Por todo ello, las campañas de alfabetización se saludaban como "benefactoras" de grandes mayorías y como contribuciones notables al desarrollo de cada país. Los analfabetos contaban en cuanto eran alfabetizados, es decir, cambiados según la forma oficial de comunicación, no en cuanto pudieran aportar algo con una manera distinta de vivir y de comunicarse. De esta manera, no tenían lugar en el mundo; su manera de insertarse en él no era compatible con una forma determinada de vida: la de los grupos que tenían la palabra en el acontecer humano.

Sin embargo, antropólogos y sociólogos han puesto el dedo en la llaga del exterminio cultural, al precio de una homogeneización que no trae consigo mayor bienestar ni mayor desarrollo para todos. Los grupos alfabetizados no por ello alcanzan a beneficiarse de un progreso social y económico. Culturalmente "integrados", permanecen socialmente "marginados". Entretanto, han perdido en gran parte, si no totalmente, su cultura muchas veces milenaria.

De ahí surge el interrogante: ¿es necesaria la alfabetización? ¿En qué condiciones conviene y en qué condiciones no? Es evidente su conveniencia en grupos urbanos marginales (en que habrá, con mayor probabilidad, más analfabetos por desuso o funcionales, que iniciales) y en grupos rurales que sienten la necesidad de este tipo de comunicación. Sin embargo, ¿para qué alfabetizar a grupos alejados de la cultura escrita y que no la necesitan? ¿No convendría más —si se quiere desarrollar con ellos un proceso educativo— el intentar desarrollar su propia cultura, desde dentro? Si en el proceso surgiera la necesidad de la comunicación escrita, sería distinto, en ese caso, alfabetizar al grupo.

Así, antes de comenzar un programa de alfabetización, se debería estar absolutamente seguro de la necesidad real que los grupos sienten frente a la adquisición de las habilidades de lectura y escritura.

5. *La alfabetización de adultos debe pensarse más bien en términos de jóvenes-adultos.*

La división entre jóvenes y adultos parece ser artificial en las clases populares. El joven se incorpora tempranamente a la vida de adulto, adquiere responsabilidades de trabajo y contribuye así a la manutención de la familia. De ahí que sea difícil delimitar el periodo de la “adultez”. Los proyectos de expresión en sentido amplio deben diseñarse pensando en esta realidad, en la cual se abarcaría principalmente a los analfabetos por desuso o a los funcionales, sabiendo, por otro lado, que los analfabetos absolutos son, en general, de mayor edad.

6. *Es importante considerar el lenguaje escrito como una forma específica de comunicación y, por tanto, conviene enmarcar la alfabetización dentro de un proyecto de comunicación.*

El lenguaje escrito se puede definir como una forma peculiar de comunicación, que presenta exigencias diferentes del lenguaje oral en su codificación y decodificación, aun cuando estos procesos estén íntimamente relacionados con los que se realizan frente al oral y, por ello, deban ser tomados en cuenta también respecto del lenguaje escrito.

En realidad, este último se vincula más con el lenguaje formal estándar de la clase media y presenta una organización más clara y coherente en el discurso, necesaria por la falta de interlocutores físicos que aporten información acerca de la comprensión del texto. De este modo, el escritor se ve obli-

gado, ya que no posee medios adicionales de información, habituales en la comunicación oral, a clarificar más sus ideas y, en muchos casos, a aumentar la redundancia. Si no lo hace, el texto aparece cerrado y difícil para las personas que no dominan bien el tema.

Por ello, el lenguaje escrito exige del lector una intensificación del proceso de descodificación y una acentuación de algunas estrategias sobre otras. La estructuración mayor del contenido obliga al lector a entrar en una forma de pensamiento muchas veces diferente de la propia, la que tiene que seguir si quiere comprender el contenido. Esta forma más estructurada se puede relacionar con las formas estructuradas de pensamiento que se enseñan en la escuela y, por otra parte, con las características del código elaborado.

Los analfabetos, que se han comunicado siempre en otra forma y que usan generalmente el código restringido, se enfrentan, en la lectura, a un mundo cultural nuevo, que exige de ellos habilidades que no han usado de esa manera o en esas situaciones. La influencia de la cultura en el estilo cognitivo se hace patente en estos casos. Por ello, para el analfabeto, el comenzar a leer significa un violento cambio en las situaciones en que usa las habilidades cognitivas y de este modo, un fuerte cambio cultural.

La importancia de estas observaciones se hace manifiesta en los programas alfabetizadores, que han significado en los grupos analfabetos una verdadera invasión cultural, y una posterior destrucción de la cultura propia.

Al relacionar la alfabetización con la comunicación, si la lectura se vincula con la descodificación del mensaje, con el oyente, dentro de un esquema de comunicación bilateral, la escritura se puede vincular con la codificación, es decir, con el hablante. Si en la lectura la persona se pone en contacto con una estructura cognitiva diferente de la que maneja, a través de la escritura puede expresar lo propio. Sin embargo, si se la insta a escribir en la forma como lo ha leído —en cuanto a lenguaje formal de clase media, estructuración lógica, etc. se la está impulsando igualmente a una inserción o integración en una cultura ajena. En cambio, si a través de la escritura el grupo puede expresar lo propio, puede expresar “su palabra”, aun cuando no corresponda al lenguaje formal y pertenezca al código restringido, se puede lograr que la cultura se vaya desarrollando desde dentro y, paulatinamente, su expresión y su modo de captar la realidad interactúen con los que aparecen en el lenguaje escrito de otros sectores. En este aspecto se ve importante subrayar la creatividad de los grupos en la expresión lingüística, no sólo como la capacidad de componer estructuras que nunca han oído, sino también en el aspecto semántico. En este campo se abre una brecha significativa que debería aprovecharse dentro de una línea de creación cultural.

Considerada en esta forma, la alfabetización cobra nuevas dimensiones. Por un lado, se relaciona con el lenguaje como elemento dinámico, cuya finalidad representativa de la realidad presenta puertas de entrada en una cultura determinada y cuya función constitutiva del contorno cultural ofrece perspectivas importantes, en cuanto a su desarrollo y a su creación. Por otro lado, como forma comunitativa, contribuye de alguna manera en la generación de relaciones y de estructuras sociales. También es importante subrayar que la expresión a través del lenguaje es una forma comunicativa entre otras. Por las limitaciones del código restringido, por lo menos en cuanto al pensamiento lógico, estructurado, parecería haber todavía mayor riqueza de expresión en otras formas de comunicación simbólica, las que podrían desarrollarse en forma paralela a la expresión a través del lenguaje.

7. La alfabetización debe constituir un proceso de creación cultural.

Aunque en la conclusión anterior se señalaron algunos elementos relacionados con la cultura, conviene ampliar un poco más el tema, por su relevancia en el plano educativo y lingüístico.

Casi majaderamente en el trabajo se ha insistido en la cultura de los analfabetos y en la influencia que ejercen la estructuración de los procesos cognitivos, en la importancia de descubrir el peculiar estilo cognitivo del grupo, de interiorizarse en sus expresiones culturales, con el fin de captar su percepción de la realidad y su visión, en general, del mundo. Esta insistencia ha tenido como justificación el constatar que muchos programas educativos —y en concreto de alfabetización— han ignorado este aspecto y han introducido violentamente cambios en las condiciones culturales. Se han apoyado en la “inferioridad” de los procesos cognitivos de grupos analfabetos, considerando que éstos sólo poseen un conocimiento de tipo empírico, sin profundizar en las causas de esta forma de conocimiento y sin detectar el ejercicio de habilidades cognitivas en otras situaciones, diferentes de aquellas que se ejercen en grupos escolarizados o en grupos culturales distintos. En este campo, la antropología y la sociología han aportado valiosos estudios respecto del modo como la cultura orienta no sólo la forma de vida de un grupo, sino también la forma como organiza su conocimiento.

Por otra parte, a través de programas relacionados con el lenguaje, es posible contribuir profundamente en la línea de la misma cultura. Partiendo de las expresiones del grupo, de sus refranes, locuciones, cantos, cuentos, etcétera, se puede descubrir junto con ellos su percepción de la realidad y, a través de un proceso dialógico y de expresión, contribuir al desarrollo de su

cultura y de una conciencia crítica. A través de este proceso, el grupo podrá trabajar en una "recreación" de su cultura, despojándola de elementos de la cultura dominante o de mitos insertos en ella, plasmados a través de siglos de opresión. Pero no se contentará sólo con "recrear" las formas culturales presentes, sino que su quehacer se orientará también a la creación de nuevas formas, expresión de su nueva manera de ver el mundo. De este modo, siguiendo a Freire, en vez de una "invasión cultural", el proceso educativo propiciará una "síntesis cultural".

En relación con esto, recuérdese lo que se ha dicho del lenguaje en su función representativa y constitutiva de la realidad cultural. En la creación de una nueva cultura desde el pueblo, que rescate los valores de la cultura dominante y que sintetice el saber popular y el saber especializado, despojado de la ideología de la clase dominante, el lenguaje, como medio de expresión, tiene un papel importante, aunque no sea el único medio simbólico que intervenga, especialmente si el pueblo se expresa también a través de otros medios.

8. *La alfabetización debe tomar en cuenta el lenguaje como fenómeno vivo, y no sólo como un instrumento, objeto de aprendizaje.*

Aunque no se puede negar que el lenguaje puede ser aprendido como un instrumento y como objeto, analizado y descompuesto en mínimas unidades, sin embargo, la complejidad de la realización del lenguaje apunta a que debiera ser considerado en una forma más comprensiva, tratando de abarcarlo en un enfoque interdisciplinario, pero más que todo, no descuidando su vinculación con el acontecer humano, con el "aquí" y "ahora" del hombre, que le proporciona específicamente su dinamismo y riqueza significativa. Precisamente, en esta dimensión se capta lo que Humbolt calificaba de "*energeia*", el constante flujo de la actuación del lenguaje impulsado por el hombre, en la búsqueda del significado (Humbolt, W., ed. 1949, p. 44).

Es en una situación concreta en la que el lenguaje cobra un sentido y desde esta situación puede ser comprendido e interpretado. De ahí que un programa relacionado con él, debe tratar de vincularse estrechamente con la situación y, consecuentemente con ello, no trabajar con textos estereotipados, que revelan un lenguaje estándar que no corresponde a los grupos populares.

El análisis de algunos aspectos formales del lenguaje puede ser útil para la solución de problemas concretos, por ejemplo, en relación a la comunica-

ción; pero en un enfoque más profundo, se buscará más que la forma, el significado, comprendido éste desde el contorno sociocultural.

9. *La alfabetización debe considerar en general todos los elementos que intervienen en la actuación del lenguaje: los procesos psicolingüísticos, el lenguaje como sistema de signos y su realización en el tiempo y en el espacio, es decir, sus condicionamientos socioculturales.*

Se ha señalado anteriormente como en la lectura y escritura interactúan permanentemente factores de tipo psicológico, sociológico y lingüístico. En cuanto a la lectura, esta interacción se podría describir, esquemáticamente, de la siguiente manera: la percepción visual de signos provoca en el individuo estrategias cognitivas de búsqueda del significado, a través de la identificación de las secuencias idiomáticas, dentro del esquema de una lengua determinada que ha internalizado y de acuerdo con las experiencias sociolingüísticas y sociales en general. El interés que despierte en él lo leído, lo impulsará a seguir adelante y a emplear con más intensidad las estrategias que necesita para comprender. De este modo, elementos psicológicos —como las estrategias cognitivas y elementos afectivos (motivación)— se relacionan con elementos lingüísticos (secuencias idiomáticas de una lengua) y elementos sociológicos (experiencias sociolingüísticas, como el código y experiencias sociales en general). En la escritura se agregan, además, elementos de tipo motor.

10. *En la enseñanza-aprendizaje de la lectura se deben tomar en cuenta, específicamente, el código, las estrategias cognitivas, el estilo cognitivo inherente al grupo cultural, elementos afectivos como la motivación y el factor situacional de la lengua.*

En un programa relacionado con la comunicación, parece evidente la necesidad de considerar el código específico que manejan los que aprenden, de modo de no provocar un cambio en la situación cultural; igualmente, es necesario tomar en cuenta las estrategias cognitivas de cada persona y el estilo cognitivo inherente a su cultura. Por ello, en vez de una secuencia instruccional rígida de acuerdo a estrategias previstas y de tipo “universal”, parece conveniente acentuar las estrategias que el grupo y el individuo manejan en la solución de problemas y en la descodificación de un mensaje verbal. De este modo, se respetará la forma como el individuo y el grupo actúan en su proceso cognitivo, y se contribuirá a desarrollar las habilidades requeridas en la lectura. El lenguaje hablado debe ser el referente de la comprensión del escrito: de ahí que los

textos deben estar muy próximos a la forma como se habla. A través de ellos, se percibirá también la modalidad de estructuración del pensamiento de sectores populares —expresada verbalmente—, la que se relaciona estrechamente con la experiencia y que, en cuanto al género literario, se acerca a lo narrativo.

Este último punto, la referencia al lenguaje hablado que revela la experiencia del grupo, se vincula con otro aspecto que también debe ser considerado: el afectivo, en particular, la motivación que se despertará en la medida en que los textos respondan a las inquietudes e intereses, en suma, tengan un “significado” real dentro de su vida.

11. En la enseñanza-aprendizaje de la escritura, es necesario considerar aspectos importantes como el código, la presencia del significado en todo el proceso y la relación con la expresión en general.

Lo mismo que se afirmó respecto de la lectura, se debe decir de la escritura en relación con el código; para que los nealfabetos no se vean envueltos en un proceso alienante, debe comenzarse con el código que ellos mismos usan, de modo que su expresión escrita corresponda a su manera normal de expresión oral, aun cuando ésta no respete muchas de las reglas del lenguaje “oficial”.

Por otra parte, debe considerarse que el significado es lo más importante dentro de la expresión lingüística y no debe descuidarse en ninguna de las etapas, aun en las de ejercicio de “dibujo” de las palabras. La vinculación que la persona tenga con la palabra será precisamente a través de lo que esta última “signifique” para ella; ello garantizará también su motivación.

La escritura, dentro de un proceso de educación popular, es importante especialmente por el sentido de expresar “lo propio”, por la posibilidad de recoger expresiones culturales del grupo y expresar su historia y su visión del mundo, como una forma de “decir su palabra” dentro de la sociedad. Considerando que la expresión popular presenta gran riqueza a través de otro tipo de comunicación simbólica, la expresión escrita debería ser sólo una de las formas que incluyan proyectos de comunicación popular.

12. En la elaboración de textos de apoyo para la alfabetización, conviene considerar la cercanía del lenguaje (el uso del mismo código), el estilo cognitivo del grupo, la referencia situacional por la cual el tema —que parte de ellos— tendrá un arraigo en su “circunstancia”, el factor motivacional, consecuencia del “significado” que tenga el texto para el grupo y,

finalmente, aspectos formales en cuanto a su repertorio lingüístico y al tipo de construcciones.

Anteriormente se había señalado, como ejemplo, algún texto compuesto por grabaciones de conversaciones con analfabetos. Indudablemente, el lenguaje y la forma como se desarrolla un tema de esa manera, presenta una cercanía a grupos que no poseen textos estereotipados, aunque estén concebidos tomando en cuenta muchos aspectos de la teoría de la información o siguiendo reglas de una estructuración cognitiva "universal".

Para lograr algunos de los elementos nombrados arriba, es conveniente que los mismos analfabetos participen en la elaboración de textos, ya con grabaciones, como en el ejemplo anterior, ya con breves redacciones, cuando aprendan a escribir algo. Lo importante es que los textos no sólo sean "sentidos" como propios, sino que realmente lo sean: vayan constituyendo un modo de comunicación frente a otros, es decir, se conviertan en una manera de expresar lo propio en relación con los demás. Si a esto se agrega el que los textos escritos por los neoalfabetos respondan a necesidades de la comunidad, su acción se verá fuertemente reforzada por la aprobación del grupo.

Si por algún motivo son los agentes externos quienes deben confeccionar textos, su elaboración debería ser muy cuidadosa en el sentido de captar los temas básicos del grupo, su vocabulario, su estilo cognitivo y el componente situacional. Además, es importante que se preocupen de que las construcciones sean las usadas por los adultos, de modo que no por simplificar demasiado se llegue a un lenguaje infantil, incapaz de motivar a los grupos.

En todo el proceso, se ve indispensable el respeto por la cultura de los analfabetos y la conciencia de que ellos son los principales agentes de su desarrollo.

BIBLIOGRAFIA

- ADISESHIAH, M. S. (1975) "Functionalities of Literacy", en: *Indian Journal of Adult Education*, Vol. 36, No. 9.
- AMIN, S. (1970) *La acumulación en escala mundial*, París, Ed. Anthropos.
- AMIN, S. (1978) *El desarrollo desigual. Ensayo sobre las formaciones sociales del capitalismo periférico*, Barcelona: Ed. Fontanella.
- ARNOVE, R. F. y J. ARBOLEDA (1977) "Literacy: ¿Power or Mystification?", en: *Teaching reading and writing to adults. A Sourcebook*, Teherán: IIALM, pp. 77-100.
- ARGÜELLO, O. (1980) *Delimitación del concepto "estrategias de supervivencia" y su vinculación con la investigación socio-demográfica*, Borrador para la discusión presentado al Taller sobre estrategias de supervivencia, Buenos Aires.
- AUSUBEL, D. P. (1968) *Educational psychology: A cognitive view*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BARFAUT, W. (1968) *Der Schreibunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre*, (ed. G. Geissler), Band 13, Weinheim/B. : Verl. J. Beltz.
- BARREIRO, J. (1978⁵) *Educación Popular y Proceso de Concientización*, México: Siglo XXI editores.
- BEHRENDT, R. F. (1965) *Soziale Strategie für Entwicklungsländer*, Frankfurt: 8, Fischer Verlag.
- BELTRAN, S. L. R. (1979) *Farewell to Aristotel: "Horizontal" Communication*, Prepared upon invitation for an "International Communication" and for the International Commission for the Study of Communication Problems, UNESCO (mimeo).

- BERLO, D. (1963) *The Process of Communication, an Introduction to Theory and Practice*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BERLYNE, D. E. (1965) *Structure and direction in thinking*, Nueva York: Wiley.
- BERNSTEIN, B. (1973) *Class, Codes and Control*, Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Granada Publishing Limited, Paladin, Park Street, St. Albans: Herts; Vol. 2: Applied Studies towards a Sociology of Language, Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul; Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmission, Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- BERNSTEIN, B. (1975²) "Soziale Schicht, Sprache und Socialisation", en: Holzer, H. y K. Steinbacher: *Sprache und Gesellschaft*, Hamburgo: Hoffmann und Campe.
- BEZERRA, A. (1978) "As actividades em Educação Popular", en: *Tempo e Presença*, No. 22, Río de Janeiro: CEI.
- BHOLA, H. S. (1977) "Functional Literacy-the Concept and the Programme", Paper presented at the Annual Study Conference, University College, Nairobi, Kenia: 1969, en: IIALM: *Teaching reading and writing to adults. A sourcebook*.
- BLUMENTHAL, A. L. (1970) *Language and psychology*, Nueva York: J. Wiley and Sons, Inc.
- BOCAZ, A., et al. (1980) "Modelo cognitivo del aprendizaje de lenguas modernas", en: *Cuadernos de Lenguas Modernas*, No. 3, Santiago, Universidad de Chile.
- BORMUTH, J. R. (1974) "Literacy Policy and the Emerging Technology of Readability", en: *Visible Language*, Vol. VIII, No. 2, primavera, University of Chicago.
- BROCK, A. (1971) "Alphabetisierungskampagne im Stadium der Entscheidung", en: *UNESCO-Dienst*, Vol. 18, No. 20.

- BUCHANAN, M. A. (1932³) *A graded Spanish Word Book*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- CARIOLA, P. (1980) *Educación y participación en América Latina*, Santiago: CEPAL.
- CARROLL, J. B. (1938) "Diversity of vocabulary and the harmonic series law of word-frequency distribution", en: *Psych. Rec.*, Vol. 2.
- CELADEC (Programa Continental de Educación Popular) (1980) *Educación Popular: Fundamentos Teóricos y Peculiaridades de la Educación Popular en América Latina*, Lima: CELADEC.
- CELADEC (s.f.) *Educación Popular y Nueva Hegemonía*, Reflexiones en torno a la tarea de la educación popular en América Latina (versión resumida y corregida de la publicación anterior, mimeo.).
- CENTRO LATINOAMERICANO DE EDUCACION DE ADULTOS Y SECRETARIADO DE COMUNICACION SOCIAL (SEDECOS/CLEA) (1980) *Informe final*, Encuentro Latinoamericano sobre Alfabetización en Población Rural, Lima; Santiago: CLEA.
- CIDE (1972) "Una dimensión política de la educación", Entrevista a Paulo Freire, en: *Cuadernos de Educación*, Santiago, No. 26, pp. 2-25.
- CIDOC (1975) "Manifiesto", CIDOC, Documento I/V/74/70, en: *Betrifft Erziehung*, Weinheim: Beltz-Verl., marzo.
- COHN, W. (1965) "On the language of lower-Class Children", en: *The School Review*, Vol. 73, pp. 435-440.
- COLE, M., et al. (1971) *The Cultural Context of Learning and Thinking. An Exploration in Experimental Anthropology*, Londres.
- CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO, SEGUNDA (1969): *La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio T. II*, Conclusiones, Medellín, 1968; Santiago. Eds. Paulinas.

CONFERENCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACION Y DE MINISTROS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACION ECONOMICA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA AMERICA LATINA Y DEL CARIBE (1979) *Educación en Cuba*, México, diciembre.

COOK, J. (1970) *An Enquiry into Patterns of Communication and Control between Mothers and their Children in Different Social Classes*, University of London Library.

COOK, J. (1972) *Socialization and Social Control*, Londres: Routledge and Kegan Paul.

CORNEJO, S., et al. (1980) *Alfabetización en Población Rural: 41 programas estudiados*, Ponencia presentada por SEDECOS/CLEA al Encuentro Latinoamericano sobre Alfabetización en Poblaciones Rurales, Lima; Santiago: SEDECOS/CLEA.

CREFAL (1972) "Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos", Cuba, CREFAL: *Informe Final*, La Habana.

CREFAL (1981) "Reunión Técnica Regional sobre Políticas y Estrategias para encarar el Problema del Analfabetismo y para la Educación Extraescolar en el Medio Rural", *Informe Final*, Pátzcuaro, México, CREFAL.

CURLE, A. (1964) "Education, Politics and Development", en: *Comparative Education Review*, Vol. 7, pp. 226-245.

CHAIN, B. J. (1974) "An examination of three Paulo Freire inspired programmes of literacy education in Latin America", en: *Literacy Discussion*, otoño.

CHIAPPINI MORAES LEIKE, L. (1979) "Encontro com Paulo Freire", en: *Educação e Sociedade*, Año 1, No. 3, São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

CHOMSKY, C. (1976) "Zuerst schreiben, später lesen", en: Hofer, A. (ed.), *Lesenlernen: Theorie un Unterricht*, Düsseldorf: Pad. Verl. Schwann.

CHOMSKY, N. (1959) "A Review of B. F. Skinners 'Verbal Behavior' ", en: *Language*, Vol. 35, No.1.

- CHOMSKY, N. (1972) *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*, Madrid: Ed. Gredos, S. A.
- CHOMSKY, N. (1976³) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid: Ed. Aguilar.
- CHOMSKY, N. (1977²) *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Ed. Seix Barral.
- DALE, E. y R. W. TYLER (1934) "A Study of factors influencing the difficulty of reading materials for adults of limited reading ability", en: *Library Quarterly*, IV, Chicago.
- DANNER, H. (1979) *Methoden geisteswissenschaftlicher Padagogik*, Munich, E. Reinhardt V.
- DAVE, R. H. (1978) *Foundations of Lifelong Education*, UNESCO, Institute for Education, Oxford: Pergamon Press.
- DAVIS, E. A. (1937) *The Development of linguistic Skill in Twins, Singletons with Siblings, and Only Children from Age Five to Ten Years*. Mineápolis: University of Minnesota Press (University of Minnesota, The Institute of Child Welfare, Monograph Series, 14).
- DAVIS, F. B. (1944) "Fundamental factors of Comprehension in reading", *Psychometrika*, 9.
- DAVIS, F. B. (1966) *Educational Measurements and their interpretation*, Belmont: Ca. Wassworth Publishing Co.
- DEUTSCH, M., et al. (1964) *Communication of Information in the Elementary School Classroom*, Nueva York: Institute for Development Studies Depart for Psychiatry, New York Medical College (Cooperative Research Project No. 908).
- DILTHEY, W. (1962⁵) *Gesammelte Schriften*, Band I: Einleitung in die Geisteswissenschaften, Stuttgar. Band VII: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Stuttgart: 1961³.

- DONABIM, M. (1970) "El sistema escolar", en: *Cuadernos de Educación-Profesores Jefes*, No.17, Santiago: CIDE.
- DOOB, L. (1960) *Becoming More Civilized*, New Haven: Yale University Press.
- DOS SANTOS, Th. (1970) "Dependencia y cambio social", *Cuadernos de Estudios Socioeconómicos*, No.11, Publ. CESO, Universidad de Chile, Santiago.
- DUQUE, Y. y E. PASTRANA (1973) *Las estrategias de supervivencia económica de las unidades familiares del sector urbano: una investigación exploratoria*, Santiago: ELAS/CELADEC.
- EAST, R. (1960) "Consideraciones sobre el uso de los recuentos de vocabulario", en: Granston R., Ch., compilador, *Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer*, Monografías sobre Educación Fundamental, París: UNESCO.
- EICHLER, W. (1976) "Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern", en: Hofer, A., ed.: *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Düsseldorf: Pad. Verl. Schwann.
- EKMAN, P. (1965) "Communication Through Nonverbal Behavior: A Source of Information About an Interpersonal Relationships", en: Tomkins, Silvan S. and Carroll E. Izard (eds.): *Affect, Cognition, and Personality Empirical Studies*, Nueva York, primavera.
- ELWERT, G. (1977) "Animation zur Selbsthilfe: von Bauern getragene Alphabetisationsgemeinschaften in Benin", en: Engels, B. und U. Laaser, eds.: *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade*, Munich.
- ELWERT, G. (1978) *Alphabetisation in Ayou. Untersuchung einer bauerlichen Selbsthilfe-Bewegung*, Univ. Bielefeld (Mimeo.).
- FAHN, K. (1978) *Der Prozess der Schriftaneignung*, (Vorlesung). Univ. Regensburg (Mimeo.).
- FAURE, E. (1973) *Aprender a ser*, Santiago: Ed. Universitaria.

- FERNANDEZ, J. (1975) *L'Éducation populaire en Amérique Latine*. Quelques considérations sur son caractère politique. Québec: Institut Canadien d'éducation des adultes.
- FINDLEY, W. G. (1964) "Language Development and Dropouts", en: Schreiber, D., ed.: *The School Dropout. Project: School Dropouts*, Washington, D. C.: National Education Association.
- FIORI, J. L. (1968) *Aclaración de conceptos y procedimientos de la investigación Temática*, Santiago: ICIRA (Mimeo.).
- FLESCHE, R. (1946) *The Art of Plain Talk*, Nueva York y Londres: Harper and Brothers Publ.
- FRANK, A. G. (1970²) *Desarrollo del subdesarrollo*, México.
- FRANK, A. G. (1973) *América Latina: subdesarrollo o revolución*, México, Eds. Era.
- FREINET, C. (1968) *La méth de naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchatel, Suiza: Delachaux et Niestlé.
- FREIRE, P. (1969a) *¿Extensión o comunicación?*, Santiago: ICIRA.
- FREIRE, P. (1969b) *Sobre la Acción Cultural*, Santiago: ICIRA.
- FREIRE, P. (1974¹⁴) *La educación como práctica de la libertad*, Santiago: ICIRA, 1970 a); Montevideo: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1970b) *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1973) *Desmitificación de la concientización*, CIDOC, Cuernavaca, México.
- FREIRE, P. (1975) *Acción Cultural para la libertad* Buenos Aires, Tierra Nueva.

- FREIRE, P. (1981¹⁰) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México: Siglo XXI Editores.
- FRIAS, P. (1977) *Cesantía y estrategias de supervivencia*, Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Documento de Trabajo.
- FRY, E. (1968) "A Readability Formula That saves Time", en: *Journal of Reading*, 11, Newark.
- FUGLESANG, A. (1973) *Applied Communication in developing countries. Ideas and Observations*, Uppsala: The Dag Hammerskjold Foundation.
- GADAMER, H-G. (1965²) *Wahrheit un Methode*, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- GADAMER, H-G. (1967) "Die Universalität des Hermeneutischen Problems", en: *Kleine Schriften I*, Tübingen: J. C. B. Mohr (P. Siebeck).
- GAGNE, R. M. (1973³) *The conditions of Learning*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- GAJARDO, M. y L. EGAÑA (1977) *La Educación de Adultos en Chile: un análisis de su desarrollo*, Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Universidad Católica de Chile.
- GALTUNG, J. (1972) "Eine strukturelle Theorie des Imperialismus", en: Senghaas, Dieter (ed.): *Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion*. Francfort.
- GARCIA-HUIDOBRO, J. E. (1976) *Educación, Conciencia y Sociedad. El Pensamiento Educativo de Antonio Gramsci*, These présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Lovaina.
- GARCIA-HUIDOBRO, J. E. (1980) *Aportes para el Análisis y la Sistematización de Experiencias No-Formales de Educación de Adultos*, Santiago, UNESCO.

- GARCIA-HUIDOBRO, J. E. y S. MARTINIC (1980) *Educación Popular en Chile: algunas proposiciones básicas*, Ponencia presentada al Seminario Investigación-Acción y Educación Popular en Chile, Santiago, agosto, 1980, Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE).
- GERMANI, G. (1972) "Consideraciones Metodológicas y Teóricas sobre la Marginalidad Urbana en América Latina", en: *Revista Interamericana de Planificación*, Vol. VI, No. 24, pp. 17-37.
- GLADWIN, Th. (1973) "Culture and Logical Process", en: Keddie, Nell, ed., *Tinker, Tailor. . . The Myth of Cultural Deprivation*, Londres.
- GLÖCKEL, H. (1976³) *Schreiben lernen-Schreiben lehren*, Donauworth: Verl. Ludwig Auer.
- GOODMAN, K. S. (1976) "Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses", en: Hofer, A. (ed.): *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Düsseldorf: Pädagogischer Verl. Schwann.
- GOODY, J. y I. WATT (1962) "The Consequences of Literacy", en: *Comparative Studies in Sociology and History*, No. 5, pp. 304-345.
- GOVERNMENT OF INDIA, PLANNING COMMISSION (1964) *Programme Evaluation Organization: Report of Gram Shikshan Mohim of Maharashtra*, Nueva Delhi.
- GRACIA, F. (1972) "La teoría de la información", en: Gracia, F. (Comp.): *Presentación del lenguaje*, Madrid: Taurus eds.
- GRAMSCI, A. (1966) *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo stato moderno*, Turín: Einaudi.
- GRAMSCI, A. (1972) *Il materialismo Storico e la filosofía di Benedetto Croce*, Turín, Einaudi.
- GRAMSCI, A. (1976) *Passato e presente*, Turín: Einaudi.
- GRANSTON, R. Ch. (Comp.) (1960) *Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer*, Monografías sobre Educación Fundamental, París: UNESCO.

- GRAY, W. S. (1969) *The Teaching of Reading and Writing: an International Survey*, París: UNESCO.
- GREENFIELD, J. y J. S. BRUNER (1966) "Culture and Cognitive Growth", en: *International Journal of Psychology*, No.1, pp. 89-107.
- GROEBEN, N. (1972) *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*, Münster: V. Aschendorff.
- GRUNEWALD, H. (1970) *Schrift als Bewegung*, Weinheim: Verl. Beltz.
- GUDSCHINSKY, S. (1977a) "Linguistics and Literacy", en: Gorman, Th. P., ed.: *Language and Literacy: Current Issues and Research*, Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods.
- GUDSCHINSKY, S. (1977b) "Teaching Writing", en: *Teaching reading and writing to adults. A sourcebook*, Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods.
- GUTHRIE, J. T. (1973) "Models of reading and reading disability", en: *Journal of Education Psychology*, No. 65.
- GUMBEL, R. (1976) "Alternativen zum rationalisierten Lesenlernen", en: Hofer, A., ed.: *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Düsseldorf: Pad. Verl. Schwann.
- HABERMAS, J. y N. LUHMANN (1971) *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie-Was leistet die Systemforschung?*, Francfort: Suhrkamp V.
- HABERMAS, J. (1975²) "Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik", en: Holzer, Horst and Karl Steinbacher, ed.: *Sprache und Gesellschaft*, Hamburgo: Hoffmann und Campe Verl.
- HAGEN, E. E. (1962) *On the Theory of Social Change: How Economic Growth Begins*, Homewood.
- HALL, B. L. y J. R. KIDD, eds. (1978) *Adult Learning: A design for Action*. Oxford, Pergamon Press.

- HALLIDAY, M. (1975) "Learning how to mean", en: Lenneberg, Erick H. y Elizabeth Lenneberg: *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach*, Vol. I, París, Nueva York: UNESCO Press.
- HAUSMANN, G. (1970) "Einleitung zur: Lengrand, Paul": *Permanente Erziehung*, Munich: Verlag Dokumentation.
- HEGEL, G. W. F. (1952⁶) *Phanomenologie des Geistes*: ed. J. Hoffmeister, Hamburgo.
- HEINBUCHER, B. (1977) *Von Paulo Freire lernen*, Munich.
- HENMON, V. A. C. (1924) *French Word Book*.
- HOFER, A. (1976) "Lernziele und Lesenernprozess", en: Hofer, A., ed., *Lesenlerner: Theorie und Unterricht*, Düsseldorf: Pad. Verlag Schwann.
- HOFFMANN, E. (1929) *Das dialektische Denken in der Padagogik*, Langensalza.
- HOLZER, H. y K. STEINBACHER (1975²) *Sprache und Gesellschaft*, Hamburgo: Hoffmann y Campe V.
- HOPPE, A. (1970) "Sprache und Denken", en: Steinbuch, K. und S. Moser, eds., *Philosophie und Kybernetik*, Munich: Nymphenburger, Verlags- handlung.
- HORTON, R. (1974) "African Traditional Thought and Western Science", en: Wilson, Bryan R.: *Rationality*, Oxford.
- HÖRMANN, H. (1977²) *Psychologie der Sprache*. Berlín: Springer V.
- HUMBOLT, W. von (1949) *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Band VII der Gesammelten Schriften, Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften (1903-1920), Berlín: 1907, Erster Druck, Berlín, 1836. Darmstadt.

HUSSERL, E. (1950) *Husserliana – Edmund Husserls Gesammelte Werke*, Den Haag.

INTERNATIONAL DEVELOPMENT RESEARCH CENTRE (1979) *The World of Literacy Policy, Research and Action*, Ottawa: IDRC.

INFANTE, I. (1977) "El adulto que estudia: sus características y necesidades", en: *Educación Hoy*, Año VII, Nos. 40 y 41, Bogotá.

INFANTE, I. (1980) *Family Education. Strategies for change in low-income areas*, Santiago: WCC-CIDE.

INSTITUT CANADIEN D'EDUCATION DES ADULTES (1975) *Prácticas de Educación Popular en Quebec y América Latina*, Informe del Encuentro Internacional realizado por el ICEA con la colaboración de la Commission Canadienne pour l'UNESCO en 1974, Montreal: ICEA.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA (1978) *Comparación de algunos aspectos de los sistemas educativos a nivel básico entre Costa Rica, Perú y México*, Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional de Educación del 15 al 18 de marzo, 1978, México, D.F.

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR ADULT LITERACY METHODS (IIALM) (1971) *Literacy Projects. Report on the Replies Received to the Institute's Questionnaire*, Teherán.

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR ADULT LITERACY METHODS (IIALM) (1977) *Teaching reading and writing to adults. A sourcebook*, Teherán: IIALM.

JAMAL, A. H. (1978) "Implications of a New International Economic Order", en: Budd L. Hall and J. Roby Kidd, eds.: *Adult Learning: A Design for Action*. Oxford: Pergamon Press.

JUAREZ, B. (1971) *Documentos, Discursos y Correspondencia*, Selección y notas de J. L. Tamayo, México: Secretaría del Patrimonio Nacional, Tomo I.

- KAEDING, F. W. (1897) *Haufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*, Berlín.
- KAHLER, D. (ed.) (1978) *Final Report. International Seminar on Curriculum Development for Basic Education Programmes*, Junio, Berlín, German Foundation for International Institute for Adult Literacy Methods, Teherán.
- KARAM, F. X. (1977) "Literacy and Language Development", en: Gorman, Th. P., ed.: *Language and Literacy: Current Issues and Research*, Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods.
- KATZ, J. J. y J. FODOR (1963) "The structure of a semantic theory", en: *Language*, No. 39.
- KIDD, J. R. (1978) "An Urgency: Adult Education in and for Development", en: Hall, B. L. and J. R. Kidd: *Adult Learning: A Design for Action*, Oxford: Pergamon Press.
- KIEGER, M. y M. CHARLOT (1977) "Initiation to Writing", en: *Teaching reading and writing to adults. A sourcebook*, Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods.
- KLEIN, E. y E. WEICK (1974) 'Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung', en: Knoll, J. H., ed.: *Lebenslanges Lernen*, Hamburgo.
- KNELLER, G. F. (1974) *Introducción a la Antropología Educacional*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- KNOLL, J. E., ed. (1974) *Lebenslanges Lernen*. Hamburgo.
- KOLERS, P. A. (1969) "Reading is only incidentally visual", en: K. S. Goodman and Y. T. Fleming, eds.: *Psycholinguistics and the teaching of reading*, Newark, Del.
- LA BELLE, TH. J. (1976) *Nonformal Education and Social Change in Latin America*, Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, University of California.

- LANGEVELD, M. J. (1968³) *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen.
- LANGEVELD, M. J. (1964) "Theoretische und empirische Forschung in der Pädagogik", en: *Zeitschrift für Pädagogik*.
- LASSWELL, H. D. (1948) "The Structure and Function of Communication in Society", en: Bryson, L., ed.: *The Communication of Ideas*, Nueva York: Harper and Row.
- LAWTON, D. (1963) "Social Class Differences in Language Development: A Study of Some Samples of Written Work", en: *Language and Speech*, Vol. 6.
- LEE, D. (1959) *Freedom and Culture*, Nueva Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- LENGRAND, P. (1970) *Permanente Erziehung*, Munich: Verlag Dokumentation.
- LENNEBERG, E. H. y E. LENNEBERG (1975) *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach*, Vols. 1 y 2, París, Nueva York: The UNESCO Press.
- LERNER, D. (1963³) *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*, Glencoe, 1-11.
- LESSER, G.; FIFER, C. y D. CLARK (1965) *Mental abilities of children in different social and cultural groups*, Monografía, Society Research Child Development, 30 (serial No. 102).
- LITT, T. (1959²) *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*, Groningen.
- LOBAN, W. D. (1964) *Language Ability: Grades Seven, Eight, and Nine*, Berkeley: University of California, Cooperative Research Project No. 1131.
- LOPEZ, C. A. (1978) *Mobral: una nueva filosofía de desarrollo socioeconómico*, Vancouver: International Council for Adult Education (ICAE).

- LORENZETTO, A. (1973) "The cultural dimension of adult education: permanent education", en: *Convergence*, Vol. VI, No. 3-4.
- LOWE, J. (1975) *The education of adults: a world perspective*, París: The UNESCO Press.
- LOWE, H. (1976) *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*, Köln: Studien – Bibliothek, Kiepenheuer-Witsch.
- LUDOJOSKI, R. L. (1978a) "La Naturaleza de "Ser Adulto". Un enfoque andragógico", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 1, No. 2, OEA, Santiago.
- LUDOJOSKI, R. L. (1978b) "El Proceso de Ser-Adulto. Un enfoque Bio-psicológico", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 1, No. 3, OEA, Santiago.
- MAIR, L. (1978) "Expanded Concepts of Development for Action", en: Hall, B. L. and J. R. Kidd, eds.: *Adult Learning: A Design for Action*, Oxford: Pergamon Press.
- MARGUEREZ, CH. (1966) *La Promoción Technique du Travailleur Analphabete*, París: Ed. Eyrolle.
- MARTINIC, S. (1979) *Realidad poblacional. Estudio exploratorio de la familia marginal urbana*, Santiago: CIDE. Documento de Trabajo No. 5.
- MARTINS, J. (1971) *Concepción de la educación en los sectores populares para el desarrollo de América Latina*, Santiago: SEDECOS (Mimeo).
- Mc CARTHY, D. (1930) *The Language Development of the Preschool Child*, Minneápolis: University of Minnesota Press, Institute of Child Welfare Monographs, serie No. 4.
- Mc CLELLAND, D. C. (1965-1966) "Does Education Accelerate Economic Growth?", en: *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 14.
- MEAD, G. H. (1972⁸) *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago.

- MEAD, M. (1970) *Growing Up in New Guinea*, Londres.
- MEAD, M. (1971) *Coming of Age in Samoa*, Londres.
- MEAD, M. (1973) "Our Educational Emphasis in Primitive Perspective", en: Keddie, Nell, ed.: *Tinker, Tailor. . . The Myth of Cultural Deprivation*, Londres.
- MEIER, H. (1964) *Deutsche Sprachstatistik*, (Band I y II) Hildesheim.
- MERTEN, K. (1977) *Kommunikation. Eine Begriffs – und Prozessanalyse*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MERTON, TH. (1979) *Ishi*, Barcelona: Ed. Pomaire.
- MILLER, G. A.; HEISE, C. A. y W. LICHTEN (1951) "The intelligibility of speech as a function of the context of the test materials", en: *Journal Exp. Psychol.*, No. 41.
- MILLER, G. A. y J. A. SELFRIDGE (1950) "Verbal context and the recall of meaningful material", en: *Amer. J. Psychol.* No. 63.
- MULLER, J., ed. (1973) *Final Report. International Symposium: Functional Literacy in the Context of Adult Education*, Berlín: German Foundation for International Development in cooperation with the International Institute for Adult Literacy Methods, Teherán, and the German Adult Education Association.
- MULLER, J. (1978) *Das UNESCO Programm zur Alphabetisierung*, Eine Untersuchung im Anschluss an die Mittelfristige Programmplanung der UNESCO für den Zeitraum, 1977-1982 (19 c/4) und die Programm –und Budgetplanung für 1979-1980 (20 c/5), Bonn (Mimeo.).
- MUMA, J. R. (1978) *Language Handbook. Concepts, Assessment, Intervention*, Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- NANNETTI, G. (1960) "La Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental", en: Granston, R. Ch. Comp.: *Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer*, Monografías sobre Educación Fundamental, París: UNESCO.

- NOHL, H. (1970⁷) *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Francfort.
- NUN, J. (1972) "Marginalidad y otras cuestiones", en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Santiago: No. 4.
- OCHOA, J. (1976) *Educación y organización del conocimiento*, Dissertation doctorale en Sociologie, Universidad Católica de Lovaina.
- OEVERMANN, U. (1972) *Sprache und soziale Herkunft*, Berlín: 1970, Auch Ausgabe, Francfort: Suhrkamp V.
- PAIVA, V. (1979) "Do "Problema Nacional" as Classes Sociais. Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador", en: *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, año I, No. 3 São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).
- PARLETT, M. y G. DEARDEN (1977) *Introduction to Illuminative Evaluation*, Cardiff, California: Pacific Soundings Press.
- PHILIPS, S. U. (1975) "Literacy as a mode of communication", en: Lenneberg, E. H. and E. Lenneberg: *Foundations of Language Development, A Multidisciplinary Approach*, Vol. II, París-Nueva York: The UNESCO Press.
- PIAGET, J. (1970) *Genetic epistemology*, Nueva York: Columbia University Press.
- PIAGET, J. (1972) *The principles of genetic epistemology*, Nueva York: Basic Books.
- PIAGET, J. (1977) *The development of thought*, Nueva York: Viking Penguin.
- PRADA, A. (1978) *Educación para el Desarrollo Rural en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD.
- PRINGLE, M. L. K.; BUTLER, M. R. y R. DAVIE (1966) *11.000 seven-years-Olds. First Report of the National Child Development Study*, (1958 Cohort), Londres: Logmans.

- QUIJANO, A. (1973) "La Constitución del Mundo de la Marginalidad Urbana", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano-Regionales*, Santiago: Universidad Católica, Vol. 2, No. 5.
- RADNITZKY, G. (1970²) *Contemporary Schools of Metascience*, dos volúmenes, Estocolmo.
- RAHNEMA, M. (1976) "Literacy: to read the word or the world?", en: *Prospects*, Vol. VI, No. 1.
- REIMER, E. (1971) *School is Dead*, Harmondsworth: Penguin.
- RICHARDS, H. (1980b) *Evaluación del Proyecto Padres e Hijos en Osorno*, Santiago, CIDE (en prensa).
- RICHARDS, H. (1980a) *Apuntes del Seminario sobre Evaluación de la Acción*, Santiago: CIDE.
- RICOEUR, P. (1955) *Histoire et vérité*, París.
- RICOEUR, P. (1970) "Qu'est-ce qu'un texte? Expliquer et comprendre", en: Hans - Georg Gadamer, *Hermeneutik und Dialektik*, Aufätze II, Tubingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- RIESSMAN, F. (1962) *The Culturally Deprived Child*, Nueva York: Harper and Row.
- ROBINSON, W. P. y S. J. RACKSTRAW (1972) *A Question of Answers*, Vols. I-II, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- RODRIGUEZ, F. E. (1980) *Alternativas metodológicas en el desarrollo de la Educación de Adultos*, Santiago (Mimeo.).
- RUDELL, R. B. (1976) "Psycholinguistische Implikationen eines Modells von Kommunikationssystemen", en: Hofer, A., ed.: *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*, Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann.
- RUSETT, B. M., et al. (1965) *World Handbook of political and social indicators*, New Haven y Londres: Yale University Press.

- SAMUELS, S. J. (1976) "Hierarchical Subskills in the Reading Acquisition Process", en: Guthrie, Y. T., ed.: *Aspects of Reading Acquisition*, Baltimore y Londres: The John Hopkins University Press.
- SANTUC, L. V. (1980) *Proyecto C.I.P.C.A.* (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), Ponencia presentada en Lima.
- SCHATZMANN, L. y A. STRAUSS (1965) "Social Class and Modes of Communication", en: *American Sociological Review*, No. 60.
- SCHINDELE, H. (1973) *Alphabetisierungsbemühungen in der Dritten Welt: Erfolgsvoraussetzungen und Wirkungen in entwicklungssoziologischer Sicht*, Dissertation, Univ. Erlangen, Nürnberg.
- SCHLEIERMACHER, F. (1942) *Dialektik*, R. Odebrecht, ed., Berlín.
- SCHMALOHR, E. (1971) *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*, Munich, Basel: Ernest Reinhardt Verl.
- SCHNABL, H. (1972) *Sprache und Gehirn - Elemente der Kommunikation Zu einem kybernetischen Modell der menschlichen Nachrichtenverarbeitung*, Munich: W. Goldmann V.
- SCHRAMM, W. (1961) "How Communications works", en: Schramm, W., ed.: *The Process and Effects of Mass Communication*, Urbana: University of Illinois Press.
- SCHULMANN, N. J. y R. J. HAVIGHURST (1947) "Relations between Ability and Social Status in a Midwestern Community. IV: Size of Vocabulary", en: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 35.
- SHANNON, C. E. y W. WEAVER (1949) *The mathematical theory of communication*, Urbana.
- SHEATS, P. H. (1973) "Implicaciones de la Educación Permanente en Latinoamérica", en: *Educación Hoy*, año III, julio-agosto, No. 16, Bogotá.
- SIEBERG, H. (1977) "Dritte Welt-Vierte Welt" *Grundprobleme der Entwicklungslander*, Hildesheim, Nueva York: G. Olms V.

- SIEBERT, H., ed. (1977) *Begründungen gegenwertiger Erwachsenenbilgund*, Braunschwig: G. Westermann Verlag.
- SILVA, A. (1972) *L'école hors de l'école*, París: Du Cerf.
- SINGH, J. (1976) "¿Qué es la información?", en: Goded, Jaime: *Antología sobre la comunicación humana*, Lecturas Universitarias, No. 25, México: UNAM.
- SINGH, S. (1977) *Aprender a leer, y leer para aprender: Desarrollo de un sistema de instrucción alfabetizadora*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana, Ed. Magisterio Español, S. A.
- SKINNER, B. F. (1957) *Verbal behavior*, Nueva York.
- SKOWRONEK, H. (1975⁶) *Lernen und lernenfähigkeit*, Munich: Juventa Verl.
- SMITH, E. E. P. (1977) *A Technology of Reading and Writing*, Vol. 3, Nueva York: Academic Press.
- SMITH, F. (1975) "The Relation between Spoken and Written Language", en: Lenneberg, E. H. and E. Lenneberg: *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach*, Vol. 2, París, Nueva York: The UNESCO Press.
- SMITH, F. y D. L. HOLMES (1971) The independence of letter, word, and meaning identification in reading, en: *Reading Research Quarterly*, No. 6.
- SMITH, F. y K. S. GOODMAN (1976) "Über die psycholinguistische Methode des Lesenlehrens", en: Hofer, A., ed.: *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- SOTELO, I. (1972) *Sociología de América Latina. Estructuras y problemas*, Madrid: Ed. Tecnos, S.A.
- SPAULDING, S. (1951) "Two Formulas for Estimating the Reading Difficulty of Spanish", en: *Educational Research Bulletin*, Vol. 30, No. 5.
- SPAULDING, S. (1956) "A Spanish Readability Formula", en: *The Modern Language Journal*, Vol. XL, No. 8, St. Louis, Missouri.

- SPAULDING, S. (1960) "Investigaciones sobre la comunicación por medio del material impreso", en: Granston, R. Ch., Comp.: *Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer*, Monografías sobre Educación Fundamental, París: UNESCO.
- SPEARTRITT, D. (1972) "Identification of subskills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis", en: *Reading Research Quarterly*, No. 8.
- STODOLSKY, S. y G. LESSER (1967) "Learning patterns in the disadvantaged" en: *Harvard Educational Review*, No. 37.
- SUBIRATS, J., et al. (1978) *La Alfabetización de la Población Indígena en Bolivia*, Reunión de Expertos sobre Políticas y Estrategias de Alfabetización para la Población Indígena del Area Andina, Quito, Ecuador. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe.
- SUNKEL, O. (1967) *El marco histórico del proceso de desarrollo y de subdesarrollo*, Cuadernos del ILPES, Santiago.
- St. JOHN HUNTER, C. y D. HARMAN (1979) *Adult Illiteracy in the United States*, A report to the Ford Foundation, Nueva York: Mc. Graw-Hill.
- TARDY, M. (1970) *A Semantic Study of the Expression "Permanent Education"*, Council for Cultural Cooperation - Committee for out-of school education - Council of Europe, Estrasburgo.
- TAYLOR, CH. L. y M. C. HUDSON (1972) *World Handbook of political and social indicators*, Segunda ed., New Haven y Londres: Yale University Press.
- TEMPLIN, M. C. (1957) *Certain Language Skills in Children*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- THOMAS, D. R. (1962) *Oral Language Sentence Structure and Vocabulary of Kindergarten Children Living in Low Socioeconomic Urban Areas*, Detroit, Michigan: Dissertation.

- THORNDIKE, E. L. y I. LORGE (1944) *The teacher's word book of 30.000 words*, Nueva York.
- THORNDIKE, R. L. (1973) *Reading comprensión education in fifteen countries An Empirical Study*, International Association of the Evaluation of Educational Achievement (I. E. A.), Estocolmo: Almqvist and Wicksell.
- THURSTONE, L. L. (1946) "Note on a reanalysis of Davis' reading test", en: *Psychometrika*, No. 11.
- TURNER, E. J. (1973) "Social class and Children's language of control at age five and age seven", en: Bernstein, Basil: *Class, Codes and Control*, Vol. 2, Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul.
- ULMANN, G. (1975) *Sprache und Wahrnehmung*, Francfort: Campus V.
- UNESCO (1957) *World Illiteracy at Mid-Century A Statistical Study*, Monographs on Fundamental Education, París: UNESCO.
- UNESCO (1965a) *Informe Final. Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo*, Teherán.
- UNESCO (1965b) *La Alfabetización al servicio del desarrollo*, Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, Teherán, 1965; París: UNESCO.
- UNESCO (1966) *An Asian Model of Educational Development*. (Perspectives for 1965-80) París: UNESCO.
- UNESCO (1972) *Alfabetización 1969-1971*, París.
- UNESCO (1975a) *Alphabetisation fonctionnelle: relations entre les effets économiques et sociaux et l'intervention pédagogique*, París: UNESCO.
- UNESCO (1975b) *L'Alphabetisation dans le monde depuis le Congrès de Teheran (1965): insuffisances, réalisations, tendances*, Document préparé par le Secretariat de l'UNESCO pour le Symposium International pour l'Alphabetisation, Persépolis (Mimeo.).

- UNESCO (1975b) *Development of Adult Education*, París: UNESCO (Mimeo.).
- UNESCO (1976a) *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment*, París: UNESCO Press.
- UNESCO (1976b) *La Educación de Adultos en el Contexto de la Educación Permanente*, (Documento base), Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CREA), Cuadernos de Educación de Adultos No. 9, Caracas.
- UNESCO (1977) *Evolución y situación actual de la educación en América Latina*, Obra preparada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe, París; Madrid: Eds. Santillana.
- UNESCO (1979a) *Alfabetización 1972-1976*, París.
- UNESCO (1979b) *Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de América Latina y El Caribe*, Análisis estadístico, Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y El Caribe, Ciudad de México: 4-13 diciembre.
- UNESCO (1980) *Statistical Yearbook. 1978-1979*, París.
- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Perú*, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Colombia*, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Bolivia*, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Panamá*, Pátzcuaro, Michoacán, México.

- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Costa Rica*, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Chile*, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Nicaragua*, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Guatemala*, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- UNESCO-CREFAL (1978) *Inventario de Alfabetización y Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Venezuela*, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- VARGAS, V. L. (1981) "Alfabetización en el cono norte", en: *Chaski, Boletín de Educación Popular*, No. 16, enero, Lima.
- VERSLUYS, J. D. N., ed. (1977) *Research in Adult Literacy. A Bibliography*, Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods.
- VINK, N. (1976) "Marginalidad: Teoría y Práctica", en: *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, No. 21, Amsterdam.
- VISCUSI, M. (1973a) "Functional Literacy in the context of lifelong Education", en: Müller, Josef, ed.: *Final Report. International Symposium: Functional Literacy in the Context of Adult Education*, Berlín: German Foundation for International Development in cooperation with the International Institute for Adult Literacy Methods, Teherán, and the German Adult Education Association.
- VISCUSI, M. (1973b) "Learning aims, methods and materiales for Functional Literacy and their implications for staffing", en: Müller, Josef, ed.: *Final Report. International Symposium: Functional Literacy in the Context*

of Adult Education, Berlín: German Foundation for International Development in cooperation with the International Institute for Adult Literacy Methods, Teherán, and the German Adult Education Association.

WEBER, R. M. (1977) "Learning to Read: The Linguistic Dimension for Adults", en: Gorman, Th. P., ed.: *Language and Literacy: Current Issues and Research*, Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods.

WEINBERG, G. (1977) *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, introducción de Germán W. Rama, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe, UNESCO, CEPAL, PNUD, Buenos Aires.

WERTHEIN, J. (1978) "La búsqueda de enfoques adecuados para relacionar la Educación de Adultos y el trabajo", en: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas - Consejo Interamericano para la Educación de Adultos - Organización de Estados Americanos: *Reunión Técnica Internacional sobre Educación de Adultos y Empresas Comunitarias en el Desarrollo*, San José, Costa Rica, julio.

WESTLEY, B. H. y M. Mc. LEARN, Jr. (1954) "A Conceptual Model for Communication Research", en: *Audio-Visual Communication Review*, Vol. 2.

WHORF, B. L. (1956) *Language, thought and reality*, Cambridge, Mass.

WIENER, N. (1947) "Time, Communication, and the Nervous System", en: R. W. Miner, ed.: *Teleological Mechanisms*, Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 50.

WITTGENSTEIN, L. (1960) "Tractatus logico-philosophicus", Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen, en: *Schriften*, Francfort.

YAÑEZ, C. (1977) *La familia urbana marginal. Un estudio exploratorio*, Santiago: CIDE, Documento de Trabajo No. 6.

*Esta obra terminó de imprimirse
el mes de noviembre de 1983 en
los talleres de Lito Arte, S. de R.
L., Ferrocarril de Cuernavaca 683,
Ampliación Granada, México, D.F.
La edición consta de 3 000 ejem-
plares, más sobrantes para reposi-
ción.*

El tema de la alfabetización exige un tratamiento interdisciplinario, especialmente si se enfocan sus fundamentos, en los que intervienen aspectos relacionados con la sociología, pedagogía, lingüística y, especialmente, con la sociolingüística y psicolingüística. El fenómeno del lenguaje —y su actuación por medio de la lectura y escritura— se realiza en un “aquí” y “ahora”, en un grupo determinado, con una cultura específica y dentro de una sociedad concreta, en un individuo en relación con otros dentro de la misma cultura y de la misma sociedad. Por ello, el lenguaje es un objeto simultáneo de varias ciencias.

De este modo, el enfoque desde diversos ángulos que se realiza en este trabajo servirá para comprender en mayor profundidad la importancia de que los sectores populares de América Latina puedan “decir su palabra” y no sólo recibir “las palabras” de otros; ser actores y no espectadores de los procesos sociales; expresar su cultura y no absorber la cultura dominante y, finalmente, ser gestores de su propio proyecto, que se presenta como un modelo alternativo de una sociedad más justa en la que cada persona se pueda realizar como tal y, usando la imagen, “decir su palabra” y comunicarla a otros en igualdad de condiciones.