

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN
SIMBÓLICA DE LA IDENTIDAD
(UN ENFOQUE HERMENÉUTICO)

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN
PRESENTA

MTRO. ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA

DR. SAMUEL ARRIARÁN CUÉLLAR

INDICE GENERAL CONTENIDO	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN GENERAL	2
<i>El problema a investigar</i>	7
<i>Planteamientos hipotéticos</i>	15
<i>La propuesta metodológica</i>	18
<i>Algunas palabras sobre el estado actual del problema</i>	27
CAPÍTULO PRIMERO	41
LOS ESTUDIOS DE LA PSICOLOGÍA GENÉTICA EN TORNO A LA ESCRITURA Y LA LECTURA	
<i>Palabras preliminares</i>	41
<i>Contextualizando las investigaciones psicogenéticas</i>	44
<i>Revisión crítica de los planteamientos</i>	48
CAPÍTULO SEGUNDO	83
LOS PLANTEAMIENTOS DE JACQUES DERRIDA: UN RECODO EN EL CAMINO	83
<i>Entre la deconstrucción y la hermenéutica</i>	102
CAPÍTULO TERCERO	115
LOS ESTUDIOS SOBRE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA: ARTICULACIONES BÁSICAS	115
<i>Palabras de inicio</i>	115
<i>La oralidad y la escritura</i>	119
<i>Sobre la lectura</i>	142
<i>Un pequeño panorama del problema en y desde la escuela</i>	153
<i>Lectura, escritura y oralidad: consideraciones iniciales en torno a sus implicaciones para la construcción simbólica de la identidad</i>	161
CAPÍTULO CUARTO	169
EL ENFOQUE HERMENÉUTICO	169
<i>El gran aporte de la hermenéutica</i>	170
<i>Los aportes de la hermenéutica analógica barroca</i>	184
CAPÍTULO QUINTO	194
ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LA IDENTIDAD	194
<i>Apertura a nuevas lecturas</i>	194
<i>Lectura, escritura y oralidad como prácticas para la construcción de la identidad</i>	198
CAPÍTULO SEXTO	223
ORALIDAD Y SIMBOLISMO	223
<i>La oralidad como tradición histórica</i>	234
REFLEXIONES FINALES	247
<i>Consideraciones en torno a la lectura</i>	260
<i>Consideraciones en torno a la escritura</i>	270
<i>Consideraciones en torno a la oralidad</i>	281
La construcción de la identidad y su relación con la lectura, la escritura y la oralidad	286
BIBLIOGRAFÍA	295

INTRODUCCIÓN GENERAL

El mundo actual señala como exigencia el aprendizaje de la lectura y la escritura; saber leer y escribir es, hoy día, una necesidad para insertarse en el mundo laboral de las sociedades contemporáneas, se plantea, de tal manera que, todo individuo que desee participar activamente en ellas, deberá adquirir las habilidades requeridas para dominar ambas. Este reconocimiento actual, hace olvidar que no siempre se han considerado en el mismo plano de importancia la lectura y la escritura: en diferentes momentos de la historia se ha enfatizado el aprendizaje y dominio de alguna de ellas o de las dos pero en individuos diferenciados, es decir, algunos aprendían a escribir mientras otros aprendían a leer (Chartier, A. y Hébrand, 1994; Cavallo y Chartier, R, 1998; Chartier, R. 1999; Varios, 1999). Las finalidades y formas de utilización de uno y otro aprendizaje también eran diversas: desde utilizar la escritura como recurso memorístico hasta literario, desde la lectura colectiva y evangelizadora hasta la formadora del pensamiento científico.

La distinción aludida estableció una diferenciación entre el leer y el escribir, misma que hoy día ha desaparecido, al menos formalmente; todos los discursos contemporáneos en cuanto a lectura y escritura se refiere, las colocan como habilidades estrechamente vinculadas, sin embargo, en la cotidianidad de las aulas y de los diferentes espacios en donde ambas podrían ser utilizadas se da una preeminencia a la práctica de la lectura sobre la práctica de la escritura; campañas para promover la lectura, invitación a asumirla cotidianamente son comunes a nivel general. No sucede así con la escritura. Incluso en los últimos congresos de lectura y escritura es manifiesta dicha preeminencia¹.

¹ Nos referimos al VII Congreso Latinoamericano “Desarrollo de la lectura y la escritura”, efectuado en la ciudad de Puebla, México, del 16 al 19 de octubre de 2002 y al 1er Congreso Nacional de Lectura y Escritura “La Escuela y la Literatura Infantil y Juvenil”, realizado en la ciudad de Durango, México, del 19 al 22 de mayo de 2004. Al respecto se pueden consultar las memorias y el programa de trabajo de Puebla y el programa de trabajo de Durango.

Por otra parte, encontramos la existencia de un lenguaje oral y uno escrito, un lenguaje para ser hablado y escuchado, otro para ser escrito y leído, misma que establece una diferenciación más: el fomento a la lectura (más que la escritura), forma parte de una cultura que da importancia a la letra escrita (impresa o no) valorizando en alta estima su utilización creciente, mientras que la oralidad (práctica que implica el uso privilegiado de la voz, aun en sociedades que han conocido o conocen la escritura) se reduce al habla cotidiana limitándose sus posibilidades expresivas y mnemotécnicas. En el mundo contemporáneo se ha establecido como prioritario el lenguaje escrito, aún y cuando en la mayoría de las situaciones de comunicación se utiliza de manera generalizada y más frecuente el lenguaje oral. Incluso en la escuela, institución cuyo propósito principal en el nivel básico es enseñar la lectura y la escritura: “Es en la escuela donde los niños de todo el mundo aprenden a leer y escribir hoy en día” (Chartier, Anne, 2004: 15).

La distinción referida en cuanto a la oralidad y la escritura, conlleva la aceptación o rechazo de diferentes cualidades que los individuos que les usan llegan a adquirir conforme se desenvuelven en una cultura regida o regulada por uno u otro lenguaje, el oral o el escrito: la polémica ha sido abierta a partir de varios estudios entre los que destacan los de Walter Ong (1997) y los de David Olson (1998; y Olson y Torrance, 1998). Ambos remiten a otras investigaciones que en este sentido se han realizado, adquiriendo hoy en día gran importancia, pues se contemplan varios factores que aluden al desarrollo cognitivo de los individuos en distintos órdenes y niveles, asumiéndose particularmente dos posturas: **a)** los procesos cognitivos de los individuos siguen siendo prácticamente los mismos a pesar de los cambios operados en las prácticas sociales e institucionales aparejadas con los cambios en las formas de comunicación (oral o escrita), y **b)** los cambios culturales aludidos conllevan cambios psicológicos, con alteraciones en las formas de representación y las formas de conciencia (Olson y Torrance, 1998: 203).

Es claro que el hecho de asumir alguna de las dos posturas tiene implicaciones prácticas cuando se plantean políticas educativas específicas para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, pues si bien hemos de reconocer que los niños de las sociedades urbanas se encuentran de manera cercana a la letra impresa, también es cierto que su marco referencial se adquiere principalmente de manera oral, generándose distinciones importantes entre los niños de los diferentes grupos socioeconómicos. Las cartas que los niños de Barbiana (Alumnos de Barbiana, 1983) enviaron a sus profesores son ejemplo de ello, pero también los estudios que los teóricos de la *reproducción* han hecho, pues algunas de sus críticas parten de las diferencias sociales existentes entre los niños, expresadas en diferencias en las capacidades y habilidades que se poseen respecto de la lectura, la escritura y la expresión oral cuando se ingresa a la escuela, y que acaban afectando los niveles de aprendizaje en todas las asignaturas y son causa de rechazo, deserción y/o reprobación (Bourdieu y Passeron, 1981; Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1981).

Por otra parte, la asunción de cualquiera de las posturas mencionadas en párrafos anteriores, también contempla prácticas de enseñanza específicas que pueden resultar contraproducentes para el logro de los objetivos explícitamente señalados dentro del currículum escolar, así tenemos, por ejemplo, que para Eric Havelock: “Ejercer una presión prematura sobre la capacidad visual del niño a efectos de que lea un texto, antes que entrenar su oído para que escuche con atención y repita oralmente, podría tener el efecto de inhibir el pleno desarrollo de su capacidad de leer y escribir por la vía de omitir una etapa necesaria en el proceso de desarrollo en el que la práctica oral se convierte en la inseparable acompañante de la palabra visualmente leída” (Havelock en: Olson y Torrance, 1998: 38-39). Estas palabras reflejan una preocupación muy concreta respecto a la problemática de la enseñanza de la lectura, al tiempo que nos permiten observar que no solamente se requiere contemplar una perspectiva psicológica, sino también sociocultural.

Ello se afirma aun más al considerar los planteamientos de Rodrigo Cirianni y Luz María Peregrina, quienes han postulado la necesaria recuperación de la voz de todos aquellos que sin saber leer y escribir tienen mucho que decir (Cirianni y Peregrina, 2004). Dicha recuperación de la voz supone una perspectiva cultural, antes que cognitiva, pues entra en juego no solamente el aspecto intelectual sino la totalidad de la persona, lo que lleva a pensar que la voz que se expresa se enlaza con la noción de pertenencia a un mundo; en este caso desde los referentes de la cultura de la oralidad; sin esos referentes, que son propios de las clases populares y de los habitantes de las zonas rurales, se niegan aspectos fundamentales de la cultura, aquellos que emanan de formas de vida ajenas al “mundo sobre el papel”. De Certeu plantea esto en el plano político (De Certeu, 1995).

Retomando la inquietud de Havelock, ¿cabría suponer preocupaciones similares por lo que toca a la escritura?, es decir, el no considerar el proceso de desarrollo que lleva al niño a adquirir el dominio psicomotriz necesario para escribir sus primeras palabras, así como el desarrollo cognitivo para escribir sus primeras ideas, sentimientos y pensamientos, ¿qué implicaciones tiene para la adquisición del dominio de la lectura y la escritura? Por su parte, no favorecer el desarrollo de la oralidad ¿qué aspectos del desarrollo cognitivo inhibe? Ciertamente hoy día se reconoce que el desarrollo de la escritura no se encuentra en relación directa con la psicomotricidad del niño, sin embargo, es claro que para poder coger el lápiz, colocar las manos y brazos sobre el papel, identificar la orientación de la escritura, se necesita un nivel de desarrollo básico. En el otro sentido, parte de las investigaciones actuales sobre el desarrollo de la escritura y su relación con el pensamiento, señalan que falta aún establecer la forma específica en qué aspectos el dominio de aquella incide en éste, aunque se acepta que sí tiene implicaciones.

A partir de lo anteriormente expresado, nuestro planteamiento se orienta en el sentido siguiente: la sociedad basada en la cultura de la letra impresa (escrita),

invita a la lectura y a la escritura, pero no con la misma profundidad e intensidad; se invita más a crear el hábito de la lectura que al hábito de la escritura, leer es un placer, se insiste, ¿qué es el escribir?, ¿una obligación escolar?, ¿una actividad para quienes tienen algo que decir?, ¿una herramienta para la memoria o para llenar formularios? Cuáles son, finalmente, las diferencias sustanciales que a nivel social colocan en distinto lugar ambas “habilidades” (leer y escribir) cuando se esta fuera del ámbito escolar. Por otro lado, se legitima el conocimiento expresado de manera escrita, mientras lo expresado oralmente pierde reconocimiento por ser “fugaz” y adecuado solamente al contexto que le da sentido (“contextualización”). Estos planteamientos, creemos, se insertan en una problemática mayor; la distinción que se establece entre el dominio de la cultura escrita y la oralidad.

Finalmente, asumimos que pertenecer al mundo de la cultura escrita tiene implicaciones en la concepción de mundo que el individuo inserto en dicha cultura construye, de tal manera que acepta sus valoraciones y reconoce las formas de razonamiento asociada a ella, negando o rechazando aquellas concepciones que se construyen al margen de la misma cultura de la escritura, como es el caso de la concepción de mundo generada en los marcos de la oralidad. La identidad cultural del individuo, y de los grupos de individuos escritores/lectores, es distinta a la de quienes aún habitando un mundo de escritura, siguen construyendo su concepción de mundo desde los marcos de la oralidad.

Es importante enfatizar que consideramos a la escritura como “...el conjunto de signos organizados que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz natural” (Catach, 1996: 9). En este sentido, no compartimos la idea de la escritura como simple transcripción del habla, sino como medio lingüístico con derecho propio. Por su parte, leer es una actividad de lenguaje que exige trabajar sobre la significación de lo escrito y no solamente descifrar un código. Ello implica que el aprendizaje de la lectura y la escritura conlleva implicaciones más allá de lo “técnico” en cuanto a su aprendizaje, al

tiempo que reconocer que aprender a leer y escribir es una introducción al mundo de la cultura escrita.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a señalar que “La cultura escrita en occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos (...) es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales” (Vygotzky, 1995:64-65). Es así que, desde este planteamiento inicial realizamos nuestro estudio.

El Problema a Investigar

Siguiendo el planteamiento de las posturas mencionadas líneas arriba, señaladas por Olson (1998), en cuanto a que puedan generarse cambios o no en el individuo a partir de que la forma de comunicación sea oral o escrita, se abren interrogantes cuando se postula la necesidad de propiciar el dominio de la lectura y la escritura. En efecto, si no hay cambios sustanciales en los procesos cognitivos de los individuos, ¿qué beneficios se obtienen con la enseñanza de la lectura y la escritura? Si, por el contrario, se presentan cambios sustanciales en dichos procesos, ¿de qué naturaleza son dichos cambios y en qué se manifiestan, es decir en qué otros dominios del saber y del conocimiento humano se expresan?

A fin de cuentas, cuáles son las percepciones, valoraciones y concepciones que se desprenden de la “posesión” de la cultura escrita (dominar la lectura y la escritura), qué beneficios aporta a nuestra cultura su conocimiento y dominio. Creemos que el debate suscitado a raíz de la revaloración de las culturas llamadas orales permite otra perspectiva de análisis para el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y en las valoraciones sociales de ambas, en la medida en que llegue a establecerse su importancia en la conformación de una visión cultural en los individuos.

En otro nivel de análisis, ¿es factible plantear de manera diferente la relación existente entre la lectura y la escritura?, es decir, los cambios cognitivos, aludidos en párrafos anteriores, ¿suponen el dominio de ambas habilidades o son el resultado de dominar sólo la lectura o sólo la escritura? Cabe aquí mencionar las palabras de Blanche-Benveniste, en lo que respecta a las exigencias de la escritura: “Muchas veces se exige a los alumnos, inexpertos en el arte de la escritura, los mismos niveles que tienen los textos impresos. Y al hacerlo se está ignorando el gran trabajo que se les impone: no sólo el trabajo del escritor sino el asumir una nueva tarea como lector” (Blanche-Benveniste, 1998: 16). Por lo que se refiere a la lectura, la exigencia es menor si se considera que se da prioridad a la simple decodificación de grafías, como lo han criticado acertadamente muchos autores (Ferreiro y Teberosky, 1991; Ferreiro y Gómez Palacio 2000; Kalman, 2001, 2003; Lerner, 2001).

Pero además de sus implicaciones cognitivas, entra en juego la conformación de una visión de mundo que coloca a la escritura (lo escrito) en un lugar privilegiado, pues paralelamente a lo señalado, se asume el lenguaje oral como adquirido de manera natural por lo que no se le dedica tiempo para su mayor dominio, mientras que es a la escritura y a la lectura que se abocan la mayoría de las actividades escolares. No obstante, fuera del espacio escolar es la lectura la que socialmente adquiere mayor relevancia, siendo la escritura una herramienta útil para la realización de trámites administrativos (llenado de formularios, firma de contratos, envío de cartas y telegramas, etc.).

Creemos que es la visión de mundo la que cambia al introducir al individuo en el mundo de la letra escrita impresa. Como afirman Cirianni y Peregrina: “El avance de la cultura escrita, de la mano del desarrollo del mercado editorial, introdujo dos concepciones diferentes del mundo. Por un lado, las que ofrecen la ciencia y las clases ilustradas apegadas a la cultura escrita; y por otro, la que vive en la tradición oral de las clases populares” (Cirianni y Peregrina, 2004: 85).

Las preguntas que hemos venido formulando, adquieren mayor sentido si además consideramos que hoy en día el discurso predominante en la escuela sigue siendo el oral; exponer la clase, preguntar y responder, trabajar en equipos, son actividades comúnmente efectuadas en un salón de clases de manera oral y generalmente se llevan a cabo de manera colectiva, mientras que la realización de tareas y ejercicios se hace de manera escrita e individualmente; la lectura oral se aconseja como ejercicio para una mejor dicción o bien para ser evaluado, pero se pide que se lea en voz baja o en silencio para estudiar, también se lee en silencio, para sí mismo. Se escribe individualmente y sólo se muestra lo escrito para ser revisado, criticado o corregido, también se escribe para que otros lean, en su privacidad. Pero también socialmente nos encontramos con diferencias sustanciales, derivadas de las concepciones escolares en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, y que apuntalan la creencia de que leer es en sí misma una actividad valiosa e importante, mientras que escribir supone el uso de una herramienta (salvo en el ámbito académico), y hablar es natural y no implica mayores consecuencias el no fomentar su desarrollo. Lo anterior también se manifiesta en el espacio social; la comunicación entre las personas se da de manera oral y poco se utiliza la escritura.

Esta forma de mirar las prácticas encierra juicios de valor respecto de las mismas, por ejemplo, el considerar que la lectura silenciosa supone análisis, mientras que la lectura en voz alta no lo posibilita, conlleva el creer que las personas habituadas a la lectura deben hacerlo silenciosamente, con su contraparte, la lectura en voz alta la realizan aquellos que no logran comprender mediante la lectura en voz baja. Sin embargo, los estudios ya referidos de Cavallo y Roger Chartier (1998) y Anne Marie Chartier y Hébrand (1994), muestran que ello no es así: cada tipo de lectura implica procesos cognitivos diferenciados, aunque se reconoce que la lectura silenciosa permite la reflexión. Lo más paradójico es que, siendo la oralidad la forma privilegiada de enseñanza, en tanto los profesores se valen de la voz casi la totalidad del tiempo que duran las clases que imparten, sea a través de la escritura como se evalúe a los alumnos ya sea mediante un examen escrito o un

trabajo. Con ello se pierde de vista la distinción entre lo oral y lo escrito; no se logra visualizar que pertenecen a formas diferenciadas de la producción del texto con características específicas: lo “oral no es simple transcripción de lo escrito”, nos recuerdan frecuentemente los autores estudiados.

Ong (1997) señala, a este respecto, que aunque hoy día la oralidad primaria (la de aquellas personas ajenas completamente a la cultura escrita), casi no existe, muchas culturas (sociedades fundadas sobre la cultura escrita), conservan aún su molde mental, es decir, poseen los esquemas cognitivos propios de la oralidad primaria. Dicho molde cognitivo supone el establecimiento de relaciones entre objetos y personas, así como valoraciones de ello y formas concretas de actuación, pues es a partir del lenguaje que el mundo de los objetos se nos presenta, y el mismo lenguaje llega a convertirse en objeto; la mayoría de los autores propone que la escritura favoreció el análisis metalingüístico y que las personas que no saben leer y escribir no logran identificar muchos elementos propios del lenguaje oral (Catach, 1994; Olson y Torrance, 1998; Blanche-Benveniste, 1998). Cabría señalar que en los espacios de trabajo del sector obrero (talleres de carpintería, hojalatería y mecánica, por mencionar algunos), las formas de expresión son orales: las indicaciones, las instrucciones, la comunicación en general es fundamentalmente oral, por lo que es válido sostener que los moldes mentales en esos espacios y en ese sector social pertenecen predominantemente al ámbito de la oralidad primaria.

Lo expresado al inicio del párrafo anterior permite preguntarse sobre cuáles de las capacidades y valoraciones que derivan de las prácticas que supone la apropiación y uso de la escritura y la lectura son el resultado de la cultura escrita como tal y cuáles son producto de la forma en que las prácticas de su enseñanza y aprendizaje operan en la escuela y en el espacio social. Enseñar a leer y escribir, ¿para leer y escribir habitualmente?, ¿para adquirir el hábito de la lectura y dejar la escritura en manos de otros?, ¿para conseguir un empleo? No fomentar el lenguaje oral ¿qué implicaciones tiene?

Como los estudios acerca de la cultura escrita y la cultura oral muestran (Blanche-Benveniste; Catach, 1994; Cavallo y Chartier, 1998; Chartier, 1999, 2000; Chartier A.M. y Hébrand, 1994; Chartier A.M., 2004; Ferreiro, 2002; Havelock, 1996; Olson, 1998; Olson y Torrance, 1998), es claro que estas prácticas tienen que ver con la historia de la escritura y la lectura (su surgimiento y expansión progresiva), con la forma en que la misma se fue incorporando en la práctica habitual de los individuos, ligada necesariamente a otras prácticas sociales existentes, sin embargo habría que considerar procesos específicos de incorporación y apropiación de la cultura escrita a partir de las políticas educativas que una sociedad como la nuestra fue estableciendo durante su proceso de modernización y para el logro de su conformación como nación.

En este sentido, conviene señalar lo que Emilia Ferreiro plantea en cuanto a la domesticación que la escuela hace de los objetos sociales al transformarlos en objetos escolares: “Sí, es la domesticación del objeto que hace la escuela. El objeto de la escritura en el mundo social es un objeto salvaje. Hay toda clase de caracteres: mayúsculas, minúsculas, cursivas, grandes, pequeños y combinaciones propias de la escritura de cada lengua. Existe una escritura que la escuela considera desorganizada, fuera de control, caótica” (Ferreiro, 1999: 45). El reconocimiento e incorporación de los saberes que presupone esa “escritura salvaje”, en la cual se forma el individuo antes de ingresar a la escuela, y que vive cotidianamente durante su estancia en ella, toda vez que la mayoría de las veces es la que mayor influencia ejerce en él, requiere formas de actuación escolar que antes de negarla permitan un trabajo pedagógico sobre la diferencia, para acabar con lo que la misma Emilia apuntala: “La escuela no sabe lidiar con las diferencias, no sabe cómo trabajar a partir de las diferencias asumidas como dato ineludible, no como castigo” (Ferreiro, 1999: 54).

Pero sobre todo, lo que más queremos resaltar con lo expresado en el párrafo anterior es la idea de que, al actuar la escuela como legitimadora de las formas de

lenguaje correctas, va construyendo una visión respecto de lo socialmente válido en cuanto a las formas expresivas, legitimando la letra impresa y desvalorizando la oralidad, al tiempo que enaltece el consumo de la letra y no su producción, es decir, promueve la lectura y limita la escritura. De esta manera, encontramos que los discursos prevalecientes en torno a la lectura, la escritura y la oralidad generan concepciones respecto de las prácticas mismas, las cuales llevan a asumir actitudes y creencias determinadas que paulatinamente van conformando la identidad de los individuos y de la sociedad.

Por otra parte, debemos reconocer que el uso masivo de la escritura y la lectura es reciente en la historia de la humanidad: la imprenta, primera posibilidad de masificar la lectura, se inventó hace aproximadamente 500 años, y ello no significó que esa posibilidad se concretara. La escuela obligatoria tiene menos tiempo y hoy en día un alto porcentaje de la población mundial no sabe leer ni escribir, mientras que otro porcentaje un poco menor no cuenta con libros de manera frecuente y cercana, como para requerir o desear hacerlo, en tanto que para sectores urbanos las revistas, periódicos y publicidad son más comunes. Por otra parte, el uso de la escritura, como forma de comunicación, es menos frecuente todavía; de hecho poca gente acostumbra comunicarse a través del lenguaje escrito (el género epistolar casi ha desaparecido, y las nuevas tecnologías han favorecido el desarrollo de otras formas de comunicación gráfica), hablar constituye la forma de comunicación usual en las sociedades, siendo la publicidad quien se vale de recursos gráficos para transmitir sus mensajes vía la televisión o anuncios en la calle.

Ahora bien, varios autores (Havelock, 1996; Olson, 1998) reconocen que la reflexión es la base de la conducta letrada, que “La escritura da vigor a la conciencia” (Ong, 1997: 85), sin embargo falta establecer por qué lo espacial, la escritura y los textos escritos tienen una eficacia y consecuencias cognitivas mucho mayores (Olson y Torrance, 1998: 245-253) que la oralidad. Sin embargo, nos parece que lo fundamental es establecer el papel que la lectura, la escritura y

la oralidad desempeñan en el proceso de construcción de la identidad de los individuos, más que el papel que desempeñan en la conformación de la conciencia en el sentido cognitivo.

En este orden de ideas, y toda vez que es sobre el lenguaje donde se construye el edificio de la legitimación (Berger y Luckmann, 1999), es factible asumir la importancia que el conocimiento y dominio de éste tienen para las sociedades. Nos parece fundamental no olvidar la importancia social que se da al aprendizaje de la lectura y la escritura, en contraposición a la oralidad, en la conformación de la identidad en la sociedad moderna generando discursos en torno a sus bondades; enseñar a leer y escribir a los mexicanos ha sido esencial en los proyectos educativos pre y posrevolucionarios. Para Shirley Brice, el planeamiento del lenguaje caracteriza por igual a las naciones desarrolladas y a las naciones en desarrollo (“que fueron antaño naciones coloniales”), pero orientan sus objetivos para responder a cuestiones prácticas distintas; las primeras promueven la unificación del lenguaje, mientras que en las segundas “Los que proyectaban el lenguaje se convirtieron en programadores cuyas decisiones se basan en planes de integración por realizar para que la población indígena efectúe su transición social y económica a la vida moderna” (Brice, 1977: 13). Para esta autora, México es un terreno fértil para investigar de manera profunda las relaciones entre lenguaje y cultura.

En nuestro caso nos parece que, si bien la cuestión indígena es un tema importante política y educativamente hablando, tenemos que empezar a analizar el tema del lenguaje (oral y escrito) en su relación con la identidad en cuanto a la población mestiza, pues hoy día se ha trabajado ya sobre el asunto con la población indígena; de hecho se asume la importancia de la recuperación de las lenguas indígenas como base para preservar su cultura. La relación lengua cultura se da por supuesta. Este planteamiento encuentra mayor peso hoy día, en tanto la necesidad de planteamientos interculturales se hace evidente en diferentes espacios; de hecho se discute acerca de la pluriculturalidad, la multiculturalidad y

la interculturalidad, presentándose varias posturas (Arriarán, 2001; Canclini, 2004, Fonet-Betancourt, 2004; Muñoz, 2002; Olivé, 2003, Sartori, 2001). La población mestiza debe tener un lugar en las discusiones en torno a la interculturalidad y no solamente la población indígena, de lo contrario no se posibilitará un verdadero diálogo intercultural.

Consideramos que no se ha contemplado con la suficiente relevancia que la mayoría de la población del país es mestiza y que uno de los grandes problemas que hemos presentado como nación es el de la conformación de nuestra identidad como “mexicanos”. Jaques Lafaye considera que la “problematicidad” sobre lo mexicano, forma parte de nuestra identidad (Lafaye en; Varios autores, 1996). Muchos son los autores que han abordado el asunto: Alfonso Reyes, Octavio Paz, por mencionar sólo a los más connotados.

Particularmente interesa replantear la importancia que nuestra sociedad asigna a la lectura y la escritura como formas privilegiadas en la formación de los individuos, en contraposición a la oralidad, en la medida en que en nuestro país la oralidad ha sido, y sigue siendo, esencial en la construcción cotidiana de la cultura en tanto los refranes y dichos populares, así como los saberes, son transmitidos de manera oral, no sólo por los diferentes grupos indígenas existentes sino por la mayoría de los sectores populares mayoritarios mestizos. Por otra parte, el lenguaje oral constituye el medio inicial de aprendizaje de los individuos, conformando la base principal de simbolización del mundo durante los primeros años de vida (recordemos que a la escuela se ingresa hasta los 6 años), de tal manera que aunque se viva en un mundo de “escritura salvaje”, como apunta Ferreiro, los referentes de apropiación cultural del mundo son orales. Como bien anota Gardner “En la época de ingreso en la escuela, los niños de cinco, seis o siete años son criaturas simbólicas completas” (Gardner, 1997: 68).

Si en términos de política cultural en nuestro país se reconoce la diversidad, y por ende las diferencias existentes entre los diversos grupos sociales que lo habitan,

(y que no sólo refieren a los grupos indígenas, sino también a la población mestiza que también es diversa), cabe preguntarse acerca de las implicaciones de privilegiar formas de lenguaje específicas (la escritura) en la constitución de la identidad de los individuos, cuando es manifiesto que la oralidad forma parte esencial en los procesos de reproducción cultural. Uno de los aspectos que llama precisamente la atención en la traslación de la oralidad a la escritura y la transformación de las escrituras indígenas a escritura alfabético fonética; de hecho se presenta la discusión no de su transformación, sino de que en su estructura las lenguas indígenas son escrituras fonéticas (Stuart, George 2001; Stuart, David, 2001; Taube, 2001; Rossell, 2001; Hernández, 2004; Johanson, 2004).

Planteamientos Hipotéticos

A partir de lo anteriormente expresado, en torno a los múltiples y diferenciados estudios acerca de la oralidad, la lectura y la escritura, así como a aquellos que sirvieron de base para establecer la relación entre lenguaje, pensamiento y cultura, podemos presentar nuestro primer planteamiento hipotético: ***la lectura, la escritura y la oralidad, en tanto prácticas mediante las cuales los individuos interactúan con (y acceden a) la cultura en la que se encuentran inmersos, son las formas privilegiadas de representación y simbolización del mundo y, por tanto, son esenciales en la construcción de la identidad del sujeto.***

Interactúan, en la medida en que es a través del lenguaje (oral y escrito) que los individuos establecen sus relaciones entre sí y con el medio que les rodea, ya sea por medio de “mensajes” orales o escritos. Y acceden, en el sentido de que la “información” del contexto que hay que interpretar para establecer y favorecer la interacción, encuentra su expresión en los textos orales y escritos existentes, y en construcción permanente, en la sociedad. Si el lenguaje legitima la sociedad (Berger y Luckman, 1995) lo hace a través de sus formas expresivas; el lenguaje oral y el escrito.

Lo que distingue al lenguaje humano es, precisamente, su capacidad de simbolización (Benveniste, 1978); dicha simbolización es la que permite la posibilidad de generar múltiples significados a lo expresado, oral o por escrito. De ahí que el lenguaje tenga que ser considerado en su carácter analógico. Gracias a que los individuos pueden construir diferentes interpretaciones sobre lo que leen o escuchan, y sobre lo que desean expresar cuando escriben, es que es fundamental recuperar la importancia de la interpretación de los textos. Ni univocidad ni equivocidad, dirían Arriarán y Beuchot (Arriarán, 2001; Beuchot, 1999, 2000 y 2004; Arriarán y Beuchot, 1999 y 2001); en tanto seres interpretantes hemos de contar con elementos para realizar interpretaciones pertinentes, tanto al propio texto como a la cultura en la cual se está inmerso.

Del anterior planteamiento hipotético derivamos las siguientes consideraciones:

- a) La instauración de estrategias o mecanismos mediante los cuales se privilegia cierta forma expresiva y representacional del lenguaje, ya sea la oral o la escrita, tiene implicaciones en la construcción de la identidad de los sujetos, en la medida en que la forma cultural de expresión y simbolización del mundo puede o no coincidir con la que se privilegia. Es decir, los sujetos pertenecientes a una cultura predominantemente oral se verán “afectados” en situaciones en las cuales se considera una exigencia sociocultural el leer y escribir, mientras que aquellos que nacieron en la cultura de la escritura no “sentirán” mayor afectación, siempre y cuando:
- b) Los sujetos que nacen dentro de los marcos de la cultura de la escritura cuenten con los recursos socioculturales necesarios para adquirir no sólo las habilidades propias de la lectura y la escritura, sino además, hayan construido los “esquemas mentales” que les permitan su inserción a dicha cultura. En otras palabras, no basta con saber leer y escribir (decodificar letras y ponerlas por escrito en un papel o leerlas de un papel) para considerar que se pertenece a la cultura de la escritura, hace falta

interiorizar los esquemas mentales bajo los cuales la escritura ha impuesto su imperio y, finalmente:

- c) La oralidad no refiere solamente a “sociedades tradicionales”, sino a formas expresivas presentes en las sociedades modernas, pero en sectores sociales no incorporados a la lógica de la producción industrial y de mercado (campesinos, pobladores de ciudades no urbanizadas e industrializadas, y en general los llamados “analfabetas” del mundo, los cuales actualmente corresponden al 40% de la población mundial, según datos de la UNESCO. En este sentido, es falso considerar que la oralidad ha cedido su lugar a la cultura escrita como forma predominante de expresión actual, sin embargo, ha sido deslegitimada a partir de privilegiar la escritura (es decir los valores propios de la cultura escrita).

Es evidente que estamos estableciendo una relación entre las formas en que se conciben y valoran la lectura y la escritura, en función de los discursos que fundamentan las prácticas que se promueven socialmente, y que derivan de la institucionalización de las mismas vía la escuela, no en contraposición a la oralidad como forma expresiva, sino en términos de la negación de esta última en el marco de la cultura escrituraria, es decir, no concebimos que haya que elegir entre oralidad o escritura (con su complemento, la lectura), sino revalorizar la oralidad, promover la escritura como forma expresiva, y no como instrumento de marginación y legitimación de quienes son los “productores de cultura” (De Certeau, 1996 y 1998), al tiempo que establecer que la lectura en sí misma no “produce mejores personas”.

Estamos convencidos de que la preeminencia de la escritura se ha consolidado a partir de la instauración de la idea, defendida aún por estudiosos, políticos y literatos, de que la escritura, sobre todo alfabético fonética, desarrolla formas cognitivas “superiores”. Sin embargo, los recientes estudios antropológicos e históricos (Blanche-Benveniste; Catah, 1994; Cavallo y Chartier, 1998; Chartier, 1999, 2000; Chartier A.M. y Hébrand, 1994; Chartier A.M., 2004; Ferreiro, 2002;

Havelock, 1996; Olson, 1998; Olson y Torrance,1998) acerca de la escritura nos muestran hoy en día que más que ser superiores los procesos cognitivos desarrollados mediante la escritura, son diferentes, ya sea que la escritura sea diferente a la escritura alfabético fonética o que predomine la oralidad, con sus respectivos “moldes mentales”. Esa diferencia, asumimos, crea la pauta para generar paulatinamente, conforme se ingresa a la cultura de la escritura, una nueva manera de mirar el mundo acorde a la modernidad capitalista.

Ello posibilita establecer que se está en proceso de construir una nueva identidad durante el proceso referido. En efecto, los individuos que cursan con “éxito” su escolarización (se alfabetizan e insertan en la cultura de la escritura) no sólo ingresan a la lógica disciplinaria de la sociedad en los términos en que Foucault lo planteó (Foucault, 1992), sino se insertan en los mecanismos de valoración social predominantes (escriturarios) asumiendo los discursos que le son propios y se insertan en las prácticas que les dan vida: leer y escribir se valoran ampliamente en tanto que se discrimina a quienes no las poseen. Estos planteamientos son los que guiaron la presente investigación.

La Propuesta Metodológica

El análisis de los discursos y las prácticas de la lectura y la escritura en nuestra sociedad, conlleva la asunción de una serie de referentes metodológicos que consideramos fundamentales. Asumimos, con Michel De Certeu, que “El examen de estas prácticas no implica un retorno a los individuos” (de Certeu, 1996;XLI), ya que el estudio de las prácticas refiere a modos de operación o esquemas de acción y no directamente al sujeto que es su autor o su vehículo. Las prácticas constituyen maneras de hacer, manifestaciones múltiples mediante las cuales los usuarios se reapropian el espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural, es decir, de aquellos que planean y dirigen la política educativa y cultural de una sociedad.

Las prácticas sobre la lectura, la escritura y la oralidad, así como los discursos que legitiman y fundamentan a cada una de ellas, se asientan en creencias y valoraciones socialmente construidas y culturalmente aceptadas, de tal manera que asumir mayor importancia al leer o escribir que a la expresión oral, por ejemplo, no deviene de las características supuestamente “objetivas” que poseen las primeras, ni de las cualidades “subjetivas” de la segunda, sino de la forma en que unas y otra son concebidas.

Se trata de cuestionar el caso específico de un discurso que legitima los usos sociales de la lectura y la escritura y que establece que quienes pueden leer y escribir deben ocupar un lugar privilegiado en el espacio social, colocando a quienes están fuera de la cultura de la letra escrita en un lugar inferior y, como menciona Michèle Petit “...nada peor que la humillación, en el mundo actual, de quedarse fuera del mundo del lenguaje escrito” (Petit, 1999: 41). Esta visión discriminatoria es la que ha favorecido que se presenten planteamientos para fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y en los jóvenes y adultos, en el entendido de que para que no queden excluidos socialmente requieren de dichos aprendizajes, pero es sabido que la marginación social es el resultado de políticas económicas y no educativas.

Consideramos que es importante que dicha visión sea cuestionada, pues hace parecer que las investigaciones que en este campo se realizan son neutrales en cuanto a la valoración que se hace de la lectura y la escritura en su relación con la oralidad, promoviéndose las bondades de la lectura y la escritura como ajenas a la construcción de concepciones de mundo (Ferreiro, 2002; Kalman, 2001 y 2003, Lerner, 2001); se deja de lado la paulatina hegemonía que la escritura ha desempeñado en la conformación del conocimiento científico y tecnológico, se desconoce que vivimos el “imperio de la escritura”, el cual consiste en colocar precisamente la cultura de la letra impresa como dominante, negando los saberes y conocimientos que se desprenden de quienes no dominan la lectura y la

escritura, y en el caso extremo de quienes aún se mueven dentro de los marcos de la oralidad².

Michel De Certeu señala al respecto: “Con toda razón, durante tres siglos, aprender a escribir ha definido la iniciación por excelencia en una sociedad capitalista y conquistadora. Constituye su práctica iniciática fundamental” (De Certeu, 1993 :149). El lenguaje mismo debe ser fabricado, escrito, de manera tal que la enseñanza de la lectura y la escritura constituye el aprendizaje fundamental dentro de la educación básica, lo que ha llevado a la búsqueda de diversas estrategias y metodologías para garantizar su apropiación.

Acercarnos a los discursos sobre la lectura y la escritura, y las prácticas que los mismos suponen, conlleva comprender los usos que se promueven entre los individuos insertos en dicho proceso, dentro de los distintos espacios sociales. Se trata, por tanto, de ampliar la mirada hacia el contexto social en el cual aquellas adquieren sentido, resignificando los usos en cuestión. La indagación sobre los discursos y las prácticas sociales actuales sobre la lectura y escritura que condicionan las formas en que los docentes y quienes fomentan la importancia de ambas, permite una aproximación distinta a la concepción dominante para su aprendizaje en el espacio social y escolar, así como las expectativas que guían u orientan el trabajo del profesor con los educandos conllevan la proyección de usos posibles de la lectura y la escritura por parte de los alumnos, una vez que han concluido su educación básica. En este sentido, no nos centraremos en la escuela, sino en los discursos que sobre la lectura y la escritura permean el espacio social, del cual obviamente la escuela no es ajena, y que tienen implicaciones en los discursos sobre la oralidad. Tampoco realizaremos un estudio histórico: nos centraremos en las prácticas y discursos contemporáneos acerca de la lectura, la escritura y la oralidad y cómo es que a partir de ellos se genera una concepción de mundo que conlleva la construcción de la identidad de los

² Conviene recuperar las palabras de Ong (1997) cuando señala que los moldes mentales de la oralidad primaria siguen presentes en las sociedades de la cultura impresa, condicionando sus relaciones con objetos y personas. Ver página 7 del presente trabajo.

individuos, estableciéndose una distinción fundamental en la llamada sociedad del conocimiento y la información (Castells, 2001): los analfabetos (iletrados) y los alfabetizados (letrados).

Pero conviene precisar la relación que encontramos entre discursos y prácticas. Partimos de la consideración de Michel De Certeau de que “hacer creer es hacer hacer” (De Certeau, 1996), es decir, circular creencias implica la construcción de discursos legitimadores de prácticas, y si bien, no por la circulación constante o permanente de los discursos se asumen mecánicamente ciertas prácticas, es claro que inciden en la forma en que éstas son vistas y valoradas, de tal manera que se logra, en mayor o menor medida, lograr su aceptación social. Sobre todo cuando los propios discursos van acompañados de acciones que les fortalecen.

Recordemos además lo que plantea Michel Foucault (Foucault, 1990), en cuanto a la formación discursiva:

- a) No se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa, es necesario que existan condiciones “positivas” que permitan establecer relaciones entre enunciados para arribar a formaciones discursivas aceptadas
- b) Las relaciones siempre se establecen entre las instituciones y los procesos económicos y sociales
- c) Toda formación discursiva abre un espacio articulado de descripciones posibles, con base en relaciones primarias o reales, secundarias o reflexivas y un sistema propiamente discursivo
- d) Estas últimas no son internas al discurso sino que caracterizan al discurso como *práctica*

De tal manera que, si hoy es factible impulsar, fomentar y enaltecer la práctica de la lectura (el hábito de la lectura o el placer de leer), limitar al mismo tiempo las prácticas de escritura y reducir la oralidad, ello se debe a los discursos que sobre cada una de ellas se han ido conformando: las formaciones discursivas suponen la

agrupación de enunciados dispersos en el tiempo pero que refieren a un mismo objeto. Es así que, la recuperación de las distintas posturas acerca de la lectura, la escritura y la oralidad nos permite reconocer la constitución de una formación discursiva específica. Pero además, porque la misma implica llevar a cabo prácticas determinadas; no sólo se habla de, sino se “hace creer” para hacer actuar acorde con ello.

Ahora bien, el lenguaje legitima la institucionalización de las prácticas en la medida en que, al avalar su sentido y significado, propicia su reconocimiento como necesario para el desarrollo social (Berger y Luckmann, 1995), para la constitución de la sociedad (Giddens, 1991), y para negar la diferencia (Maffesoli, 1977). En este sentido, la lectura y la escritura se han institucionalizado: han creado sus normas, sus maneras de hacer, han establecido sus formatos y la aceptación de pautas en las cuales leer y escribir adquieren valor. La escuela es la institución donde el proceso de institucionalización de la lectura y la escritura ha adquirido mayor relevancia, pero ello se debe a que socialmente se ha reconocido la cultura de la escritura como base del desarrollo; desde el siglo XVIII se ha establecido, paulatinamente, la obligatoriedad de la educación básica, consistente precisamente en la adquisición de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas básicas. La escuela obligatoria nació con la masificación de la lectura y la escritura (Chartier, A-M, 2004). En los países de tradición protestante el proceso se inició con anterioridad.

No es, por tanto, la escuela la que lanza su discurso sobre la lectura y la escritura hacia fuera, sino quien ha aceptado que son esenciales para el desarrollo social y promueve su inculcación en las nuevas generaciones; lo que la escuela hace es legitimar los conocimientos adquiridos, en este caso el de la lectura y la escritura, y los legitima en tanto ahí se aprendieron o bien, en tanto los certifica. De ahí que nos parezca fundamental analizar los discursos que socialmente circulan en cuanto a los beneficios, ventajas y bondades de la lectura y la escritura en los individuos.

De acuerdo a lo expresado en los párrafos anteriores, tenemos que hacer un recorrido sobre los distintos planteamientos que actualmente circulan en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, en la medida en que dichos planteamientos se tornan discursos. Nos centraremos en aquellos más representativos, ya sea por su mayor difusión o por representar hitos en las discusiones en boga. Así, será menester analizar las posturas derivadas del campo de la psicología, la antropología, la sociología, la historia y la literatura. Nuestro estudio es de corte hermenéutico, es decir, realizamos una interpretación acerca de los discursos y las prácticas sobre la lectura, la escritura y la oralidad, tomando como base los principios metodológicos y epistemológicos de la hermenéutica.

En ocasiones complementarias, en otras opuestas, las posturas consideradas como esenciales para el análisis nos permitirán arribar a una interpretación que nos posibilite visualizar la articulación entre la lectura, la escritura y la oralidad en su relación con la construcción de la identidad. Es así que la hermenéutica nos proporciona el instrumental teórico y metodológico necesario para ello, toda vez que, como anota Ricoeur (1995, 2002), es en la dialéctica existente entre habla y escritura, en donde se presenta un verdadero problema hermenéutico.

Nosotros consideramos que la cultura de la escritura suscita un mayor problema hermenéutico en tanto la oralidad, cultura productora de textos orales (habla), se encuentra de frente con textos escritos a interpretar, más que a simplemente “comprender” (como “acción” cognoscitiva), como suponen algunos de los teóricos de la escuela psicogénética. Por ello es que no se puede concebir al lector/escritor como sujeto epistémico, sino cultural, pues lo que entra en juego no es solamente su cognición (su estructura cognoscitiva o cognitiva, según la escuela psicológica que lo asuma), sino su ser pleno. Los discursos sobre la lectura, la escritura y la oralidad son textos que requieren ser interpretados para hacer próximo lo lejano, para apropiarnos de su sentido y significado de manera abierta. Como menciona Ricoeur: “La exégesis de los textos y la crítica de las ideologías son las dos vías

privilegiadas mediante las cuales la comprensión se transforma en interpretación y de este modo llega a ser ella misma” (Ricoeur, 2002: 51).

Al llevar a cabo nuestra investigación, revisamos diferentes planteamientos en cuanto a la relación existente entre lenguaje y cultura y en cuanto a los estudios recientes en el campo de la psicología sobre la lectura y la escritura, mismos que sirvieron de base para determinar la línea a seguir. Es así que en un primer apartado, como parte de esta introducción, reseñamos de manera breve los estudios que desde diferentes disciplinas, y de manera separada, han abordado el campo de trabajo que nos ocupa: las relaciones entre la lectura, la escritura y la oralidad. La mayoría de los estudios son desde la psicología y sólo recientemente la antropología, la sociolingüística y la historia han hecho aportaciones significativas.

El colocarnos desde un enfoque hermenéutico, nos permitió interpretar el papel y la importancia que han tenido dichos estudios en la conformación de los discursos actuales sobre la relación entre la lectura, la escritura y la oralidad en la construcción simbólica de la identidad: al conjuntar y analizar desde diferentes ópticas las relaciones existentes entre lectura, escritura y oralidad, y recuperar los estudios acerca de la relación entre lenguaje y cultura y lenguaje y pensamiento, arribamos a la idea de indagar sobre el papel de las tres actividades señaladas en la conformación de una cosmovisión por parte de los individuos que se insertan en la cultura escrituraria. De ahí que este primer apartado nos permita un panorama sobre el estado del problema a investigar.

Una vez teniendo el panorama general, nos abocamos a establecer por qué camino ingresar para profundizar en el tema. Nos percatamos que una de las corrientes de pensamiento que mayormente ha incidido en los discursos contemporáneos sobre la escritura, y consecuentemente sobre la lectura sin remitirse a ella directamente, ha sido la escuela denominada psicogenética.

Por lo que un primer aspecto a revisar a profundidad fue, precisamente, los planteamientos de la escuela psicogenética en torno a la escritura, y sus consecuencias para la lectura, en tanto representaron un parteaguas dentro de los estudios en su momento en boga. Consideramos que, más allá de la postura concreta que estos planteamientos suponen, es interesante tomarlos como base por la forma en que problematizaron la cuestión. Al neutralizar el aprendizaje de la escritura, es decir, al considerar al niño en tanto sujeto epistémico, dejó de lado las implicaciones culturales que dicho aprendizaje tiene en el mismo. De ahí que nos interese el trabajar dicho planteamiento en el primer capítulo.

Como paso siguiente, analizamos la postura de Jaques Derrida, en la medida en que, a nuestro entender, nos presenta dos situaciones: a) al presentar su trabajo *De la gramatología* (2000), en la época en que los estudios psicogenéticos se desarrollaron, generó preguntas interesantes y cuestionamientos a los postulados teóricos de la lingüística, vigentes en aquel entonces, y b) como consecuencia de lo anterior, posibilitó la reflexión y el inicio de estudios en torno a la historia de la escritura, pero desde una mirada distinta: de hecho, varios de los investigadores contemporáneos cuyo campo es la antropología de la escritura y su relación con la oralidad remiten a él (Cfr. Catach, 1994; López y Jung, 1998). Su postura permitió contemplar las consecuencias de la escritura en la sociedad actual, al tiempo que reconocer su relación con el lenguaje hablado. Es claro que su planteamiento tuvo implicaciones en los estudios posteriores sobre la escritura, por lo que dedicamos un segundo capítulo a analizar su postura.

Fue necesario también, analizar los estudios que sobre oralidad y escritura se efectuaron a lo largo del siglo pasado (capítulo tercero), con la intención de revalorar las características de las culturas orales y sus aportaciones al desarrollo de los grupos sociales, así como revalorar bajo otros parámetros la propia cultura de la letra impresa. Es importante señalar que los trabajos sobre la oralidad en la población mestiza en México recién comienzan a ser formulados, sin que hayamos encontrado trabajos desarrollados al respecto (Zires, 1992; Galindo s/f), de ahí la

recuperación de los trabajos que sobre otras culturas han desarrollado distintos investigadores. Si bien ello representa un problema, su estudio pertinente nos proporcionó referentes esenciales para nuestro trabajo. Lo que si revisamos fueron los trabajos que sobre las escrituras indígenas han realizados los estudiosos del Instituto nacional de Antropología e Historia (INAH) (Stuart, David, 2001; Stuart, George, 2001; Taube, 2001; León-Portilla, Ascensión, 2004; León-Portilla, M, 2004; Johansson, 2004) y los trabajos que sobre la oralidad han desarrollado distintos investigadores, referidos fundamentalmente a la recuperación de refranes y tradiciones populares (Revueltas y Pérez, 1992; UIA, 2001)

Se incluyó un cuarto capítulo en cuanto a la perspectiva hermenéutica, en cuanto base fundamental para nuestro análisis, tanto de los planteamientos y posturas mencionadas en los párrafos anteriores, como por lo que refiere a la posibilidad de ofrecer una mirada distinta sobre el problema que nos ocupa. En efecto, consideramos que es necesario un “enfoque hermenéutico” para realizar la interpretación de los discursos y las prácticas en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, con el fin de profundizar en sus mecanismos e implicaciones para la construcción de la identidad, y como referente obligado en la conformación de un marco teórico sólido que sirva para la realización posterior de estudios de carácter empírico; gran parte del problema que hemos observado es que la mayoría de los estudios sobre la lectura y la escritura siguen realizándose desde los mismos marcos teóricos, lo que ha ocasionado que las conclusiones no logren favorecer nuevas pautas de acción. El último congreso de lectura, efectuado en Durango³, da cuenta de la necesidad de ampliar la perspectiva de análisis superando el psicologismo imperante en los estudios sobre la lectura, la escritura y, hoy añadiríamos, la oralidad.

³ Nos referimos al 1er Congreso Nacional de Lectura y Escritura: “La escuela y la literatura infantil y juvenil”, efectuado en la ciudad de Durango, México, del 19 al 22 de mayo del presente año.

Se presentan también dos capítulos finales en donde se aborda la cuestión de la lectura la escritura y la oralidad pero de manera analítica, y ya no tan descriptiva, como en los capítulos precedentes: el quinto capítulo desarrolla el análisis sobre las tres formas expresivas del lenguaje, y el sexto profundiza en el carácter simbólico de la oralidad.

Finalmente, presentamos las reflexiones finales, a las que arribamos después del análisis realizado. En ellas presentamos los escenarios posibles que vislumbramos a partir del trabajo realizado.

Algunas palabras sobre el estado actual del problema

Lo anteriormente señalado implica ubicar nuestro tema de investigación a partir de los estudios que han intentado establecer la relación existente entre el lenguaje, el pensamiento y la cultura. Desde los primeros planteamientos que intentaron mostrar la existencia o no de una relación entre el pensamiento y el lenguaje, y entre ambos con la cultura⁴, como los trabajos de Humboldt, Boas y la conocida hipótesis Sapir-Whorf (Shaff, 1964), se han sucedido múltiples investigaciones desde distintos campos de conocimiento: la antropología (Melich, 1996), la lingüística cultural (Palmer, 2000), la propia lingüística y la psicología (Gorski, 1964; Piaget, 1981 y 1984; Vygotsky, 1980 y 1992). Una idea base que sustenta tal inquietud es el reconocimiento de que el lenguaje desempeña un papel preponderante en la conformación del pensamiento humano y en su capacidad de simbolización.

Por ejemplo, para Sapir (Shaff, 1964), el lenguaje es el organizador de la experiencia, de tal manera que configura el mundo y la realidad; gracias al lenguaje se construye una concepción determinada del mundo. El lenguaje sirve

⁴ Algunos investigadores y teóricos del tema, como Adam Schaff (1967; la primera edición es de 1964) y Noam Chomsky (1992; la primera edición en inglés es de 1968), prefieren utilizar los conceptos de conocimiento o de entendimiento pretendiendo no psicologizar el problema, pero siempre intentando explicaciones plausibles en su relación con el lenguaje y la cultura.

de guía para la acción en el marco de la realidad social en que se vive. Por su parte, Whorf menciona que el pensamiento siempre es pensamiento en cualquier lenguaje y por tanto aprehendemos el mundo de acuerdo a la manera en que nuestro lenguaje organice los acontecimientos que vivimos. A partir de ello se puede decir que, para ambos autores (lo que comúnmente se denomina hipótesis Sapir-Whorf), el lenguaje en que nos educamos y pensamos desde que somos niños va configurando paulatinamente nuestra aprehensión del mundo, de tal manera que los hombres que poseen lenguajes distintos conformaran formas distintas de aprehensión del mundo y por tanto tendrán concepciones de vida diferenciadas (Schaff, 1975).

Ambos autores se apoyaron en los trabajos de Franz Boas, para quien las lenguas “...establecen clasificaciones subyacentes de la experiencia, que lenguas diferentes clasifican la experiencia de forma diferente y que esas clasificaciones no tienen porque hacerse conscientes” (Palmer, 2000: 32). En este sentido, el lenguaje, al permitir la clasificación, favorece una forma de pensamiento regulada por dicha manera de clasificar el mundo. Los estudios posteriores de Sapir y de Whorf ampliaron la perspectiva y sentaron las bases de múltiples estudios posteriores.

Durante el siglo XIX, el descubrimiento de “niños salvajes” (niños lobo, niños oso, el niño de Aveirón) reabrió el debate en cuanto a lo que caracterizaba realmente al ser humano (Merani, 1980). La importancia del lenguaje se hizo evidente, pues en todos los casos de “niños salvajes” se encontró una total ausencia del lenguaje y, consecuentemente, de formas superiores de pensamiento. Incluso, los intentos por enseñarles a hablar fracasaron, en la mayoría de los casos de manera total y en otros sustancialmente, es decir, no lograron que los niños hablaran adecuadamente. Ello implicó el consiguiente fracaso por incorporarlos a la “civilización”. Esta situación trajo consigo serias dudas respecto de las ideas prevalecientes en cuanto a las características esenciales del ser humano. Sin embargo, una cuestión quedaba clara, entre lenguaje y pensamiento existe una

estrecha relación en tanto las personas que no desarrollan adecuadamente el lenguaje no desarrollan formas superiores de pensamiento.

Incluso, todavía a lo largo del siglo XX se creía que las personas mudas no tendrían un adecuado desarrollo del pensamiento abstracto; se ha llegado incluso a hablar de una cultura de los mudos (incorporando en ella a los sordo-mudos en tanto se ha considerado que las personas sordas tampoco son capaces de poseer lenguaje, es decir, son “mudas”) equiparándola a la situación que viven los indígenas y migrantes (jornaleros agrícolas migrantes), de tal manera que son discriminados por ésta situación (Schmelkes, 2002).

Por otra parte, los estudios derivados de la psicología soviética, de tradición marxista ortodoxa, establecieron una relación muy estrecha entre pensamiento y lenguaje de tal manera que llegaron a afirmar que el lenguaje “Ante todo fue una de las condiciones necesarias para la formación del propio hombre y de su pensamiento” (Spirkin en: Gorski, 1964: 63). Los estudios de los miembros de esta escuela de pensamiento, establecieron una noción evolutiva en cuanto al proceso de desarrollo del lenguaje oral y escrito en donde la escritura alfabética representó el nivel máximo de desarrollo, siendo la base del pensamiento abstracto: “cada letra posee una larga historia, y el análisis correspondiente nos descubre que procede de un jeroglífico”, “El sistema alfabético de la escritura surgió en el estadio en que el lenguaje fonético y el pensamiento abstracto habían alcanzado pleno desarrollo”, “Con los conceptos, y gracias a ellos, se llegó a la actividad teórica en el sentido propio de la palabra” (Spirkin en: Gorski, 1964: 62-63), son expresiones comunes a lo largo del texto, lo cual muestra la visión predominantemente evolutiva que permea sus investigaciones.

Es claro que la escuela de psicología soviética tomó en consideración lo señalado por Marx y Engels en cuanto al “papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”, junto con las teorías de la evolución, y que marcaron la pauta para continuar investigando acerca del proceso evolutivo que siguió la especie homo. El

optimismo sobre el nivel evolutivo alcanzado favoreció la creencia en la imposibilidad de un retorno a la barbarie y el salvajismo y sentaba las bases para aceptar que el ser humano nacía con una serie de “atributos” que le caracterizaban como especie; pertenecer al homo sapiens implicaba nacer con sus características esenciales, al menos potencialmente⁵. Uno de esos atributos era el lenguaje.

A partir del estudio e investigación, así como de la atención psicológica y pedagógica de los “niños salvajes”, las distintas disciplinas mencionadas empezaron a replantear sus posturas y se iniciaron múltiples estudios para conocer y describir a las diferentes culturas humanas y su relación con el pensamiento: los trabajos de psicólogos y antropólogos dieron pie a nuevos planteamientos. Michael Cole (Cole, 1984) hace una serie de comentarios críticos a estos estudios mencionando que un gran problema ha sido la separación entre ambos campos disciplinares, estableciéndose una división del trabajo que parte de una visión dualista de la mente y la sociedad: “Los antropólogos por lo general evitan las implicaciones de las actividades como bases para la actividad interna (E. G. conocimiento), contemplando en su lugar la estructura social de la cual es elemento básico. Los psicólogos, en general, evitan el análisis de los lazos entre las actividades (e. g. estructura social) en sus esfuerzos por delimitar leyes de organización interna (mental) y la aparición de categorías más abstractas de conocimiento” (Cole, 1984; 15). Él también realizó estudios para establecer la relación entre pensamiento y cultura, mediando el lenguaje (Cole, 1977).

El mismo autor reconoce que la situación que critica no ha excluido posturas que intentan romper con la dualidad mencionada, destacando los trabajos que recuperan las ideas y aportaciones de los psicólogos rusos (Vygotsky, Luria, Leontiev) y las aportaciones de la antropología cultural europea y norteamericana.

⁵ El siglo ilustrado había generado este optimismo, y la obra de Voltaire es quizás la manifestación más clara del mismo; si bien de manera irónica, Voltaire acepta que la educación puede transformar a cualquier “salvaje” en un ser humano civilizado. Al respecto se puede consultar las novelas de éste autor (Voltaire, 1984).

Hoy día, hemos de reconocer que se ha avanzado en investigaciones de carácter más integrador, si bien desde diferente postura teórica de la psicología (la ciencia cognitiva), como muestra el trabajo de Gary Palmer (Palmer, 2000), por ejemplo, o los estudios de M. A. K. Halliday (Halliday, 2001), desde la sociolingüística. Incluso hoy en día, la corriente denominada ciencia cognitiva, continua desarrollando investigaciones en torno a las habilidades de lectura y escritura y lo que implican en el desarrollo del niño como lo muestra Dorothy Cohen (Cohen, 1997) y lo reseña brevemente John T. Bruer (Bruer, 1997).

Como analizaremos a lo largo del presente trabajo, las perspectivas antropológica y psicológica hasta el momento referidas, sirvieron de base, tanto positiva como negativamente, a los estudios posteriores sobre el tema que nos ocupa. De hecho, la década de los sesentas muestra un resurgimiento de investigaciones sobre el lenguaje y su relación con el pensamiento, al tiempo que el inicio de la investigación acerca de la escritura. El libro de Shaff (1964) y el de Gorski (1964), mencionados en párrafos anteriores, así como el trabajo de Derrida (Derrida, 1989 y 2000) y Comsky (1992), datan de esa misma época. Los trabajos de Piaget pertenecen al mismo período y la obra de Vygotsky, si bien es anterior, comenzó a tener difusión en el mundo occidental a partir de la década de los setentas y mediados de los ochentas.

También es importante señalar que los planteamientos de Noam Chomsky, en los Estados Unidos de Norteamérica, incidieron notablemente en la constitución de la denominada psicolingüística, de fuerte influencia en la ciencia cognitiva posterior, y representaron (y siguen representando según algunos de sus seguidores) intentos explicativos de la relación entre pensamiento y lenguaje (Chomsky, 1992). Chomsky comienza analizando los diferentes planteamientos en torno a la relación entre lenguaje y “entendimiento”, y critica fuertemente la postura conductista predominante en su época, señalando que la psicología desempeñará un papel fundamental en las explicaciones en torno al lenguaje y su relación con la inteligencia: “De todos modos, es lícito suponer que la contribución más

importante del estudio del lenguaje consistirá en la inteligencia que es capaz de procurar en lo que se refiere al carácter de los procesos mentales y de las estructuras que en los mismos se forman y manejan” (Chomsky, 1992: 119).

Por otra parte, llega a afirmar que “En particular en el caso del lenguaje, es natural suponer que se da una relación muy estrecha entre las propiedades innatas del entendimiento y los rasgos de la estructura lingüística; ya que el lenguaje, después de todo, no tiene ninguna existencia fuera de su representación mental” (Chomsky, 1992: 157). Esta postura permite visualizar la idea de que no puede existir lenguaje sin pensamiento y viceversa, cuestión compartida por algunos psicólogos contemporáneos, pero cuestionada en parte por otros, incluso anteriores, como Vygotsky, para quien si bien existe relación entre ambos factores (pensamiento y lenguaje) no son totalmente interdependientes a lo largo de todo su proceso de desarrollo: en ciertos momentos de la vida del niño existe una fase de lenguaje pre-intelectiva y un fase de pensamiento pre-lingüística (Vigostky, 1980; Vygotsky, 1995).

Por otra parte, la perspectiva abierta por una mirada interdisciplinar y transdisciplinar también ha favorecido nuevas investigaciones en cuanto al tema que venimos comentando, incorporando la cuestión de la escritura al debate sobre la relación entre pensamiento y lenguaje; tenemos estudios desde la lingüística, la psicología, la antropología, la filosofía, la historia y la filología, pero quizás lo más interesante sea el intentar una mirada holística sobre la cuestión.

De hecho, la llamada ciencia de la mente ha desarrollado investigaciones en torno a la lectura y la escritura reconociendo el carácter diferenciado de cada una (contempladas como habilidades), y en relación directa con el desarrollo de otras habilidades de pensamiento. Dorothy H. Cohen menciona que “Estudios efectuados con varios métodos de enseñar a leer han mostrado que 70% de los niños aprenden a leer con cualquier método” (Cohen, 1997: 186). Ello permite percatarnos que la problemática y querrela por los métodos, propia de la década

de los setentas, y a la que aludiremos en el capítulo primero de este trabajo, se encuentra fuera de contexto, toda vez que la problemática de la lectura se encuentra en otro lugar. De hecho, la misma autora plantea que son las valoraciones sociales en torno a la habilidad de la lectura las que acarrearán el fracaso escolar sobre ésta habilidad. “Se sabe que una excesiva preocupación por la dificultad para leer, sea real o imaginaria, influye sobre la personalidad” (Cohen, 1997: 199). Ello supone que el ambiente en el cual se realiza el aprendizaje de la lectura es más determinante que los métodos puestos en juego. Ahora bien, esa influencia en la personalidad tiene que ver con la propia percepción que se tiene sobre las personas en cuanto a su capacidad y habilidad lectora. Judith Kalman nos muestra como la “etiqueta del analfabetismo” tiene implicaciones en los grupos sociales a los que se les adjudica (Kalman, 2001).

La misma Cohen dedica algunas páginas a señalar algunos aspectos respecto de la escritura como habilidad, mencionando que “Leer y escribir son maneras alternas de enfrentarse a un mismo conjunto de símbolos, de modo que tiene sentido aprender a escribir y leer simultáneamente. Sin embargo, la capacidad de escribir debe proceder a lo largo de dos lineamientos separados: el mecánico y el conceptual” (Cohen, 1997: 205). El mecánico refiere al desarrollo perceptual, en tanto el conceptual remite a la madurez cognitiva. Escribir de arriba abajo y de izquierda a derecha forma parte del primer aspecto. Al establecer ambos lineamientos enfatiza que se ha dado prioridad a la forma más que al contenido, cuestión que, desde otra perspectiva y con otro enfoque ha planteado Emilia Ferreiro, como analizaremos con detalle en el primer capítulo de este trabajo.

Algo importante a resaltar en el estudio de Cohen es el hecho de que la habilidad de lectura ocupa un mayor espacio explicativo que el de la escritura, considerando a esta última asociada a la primera.

Por su parte, John T. Bruer, adscrito a la ciencia cognitiva, también apunta una serie de señalamientos sobre lectura y escritura, considerando a cada una de

manera independiente. Para él, la lectura es una tarea cognitiva compleja: “La comprensión del lenguaje escrito -la lectura- requiere habilidades de decodificación (reconocer las palabras) y habilidades de comprensión del lenguaje. En la lectura hay más cosas implicadas que la simple capacidad de decir palabras en voz alta o de decir las en silencio para uno mismo –hay más cosas que la decodificación” (Bruer, 1997: 180). Por su parte, “el escribir es una forma de resolución de problemas, y los problemas que implica pueden ser especialmente difíciles y exigentes” (Bruer, 1997: 220). Considera que se pueden equiparar los problemas de lectura y escritura, pues su perspectiva de análisis contempla el proceso cognitivo como un proceso de información, de donde cabe pensar en la entrada y salida de información, dependiendo del tipo de problema que se esté atendiendo.

Las posturas de Cohen y Bruer han sido aceptadas por muchos educadores, aunque difieren sustancialmente en varios aspectos de las posturas de Vygotsky y la de los continuadores de Piaget, aunque con éste último tienen algunas coincidencias, según manifiestan en sus escritos. Conviene señalar que los planteamientos de Bruer han dado pie a cursos de “lectura rápida” que se promueven en ambientes estudiantiles de los diferentes niveles educativos, tanto en nuestro país como en otras partes del mundo. Finalmente, los estudios de los autores recién mencionados no contemplan de manera significativa el espacio social y cultural donde se desenvuelve el niño al momento de desarrollar las habilidades en cuestión y ninguno anota cuestiones en relación al desarrollo de la expresión oral. El problema educativo se reduce a comprender cómo funciona la mente humana y la problemática cultural queda fuera.

Howard Gardner, otro de los estudiosos contemporáneos sobre el pensamiento de los niños, también apunta algunas consideraciones en cuanto al lenguaje, considerándolo como esencialmente simbólico, por lo que el aspecto cultural debe ser tomado en cuenta. Asumiendo una postura que cuestiona algunos de los postulados piagetanos, Gardner asume que el lenguaje, en tanto forma parte de

un sistema simbólico, requiere considerar los tres aspectos centrales que le constituyen en tanto tal: la *sintaxis* (orden y organización del sistema), la *semántica* (los significados o las denotaciones del sistema), y *pragmática* (los usos y funciones de los símbolos). A partir de analizar cada uno de estos aspectos, arriba a la idea de que el proceso de simbolización del niño es paulatino y atraviesa por cuatro “olas de simbolización” (Gardner, 1997: 85-86). Dicho proceso lleva a la simbolización plena por parte del pensamiento del niño.

Más allá de las particularidades simbolizadoras de cada “ola”, lo que nos interesa enfatizar es el hecho de que el lenguaje es considerado en su carácter de simbolización de la realidad, pues a partir de ello es que la cultura debe contemplarse en su estudio y comprensión. Se trata de un psicólogo que piensa la mente individual en su inserción en un contexto cultural determinado.

Un último autor al que queremos remitirnos, más próximo a la escuela de Ginebra, también desarrolla planteamientos acerca de la lectura y la escritura, pero como construcción de conocimientos, más que como habilidades, aunque asume que estas últimas se desarrollan paulatinamente (Not, 2000).

Nos encontramos ahora con estudios sobre la historia de la lectura y sobre los discursos que sobre la misma han prevalecido, una mayor cantidad de trabajos acerca de la oralidad en distintos pueblos y culturas, investigaciones antropológicas e históricas en torno a la escritura (sobre la cual ya se habían elaborado algunos trabajos pero que hoy son replanteados). Dichos estudios ya no se hacen tomando como base la idea de una escritura alfabético fonética como la cúspide de la evolución de la escritura, ni limitándose a una mirada exclusivamente lingüística; el ámbito cultural es factor fundamental en estos trabajos.

En cada campo han intervenido, como es lógico, los especialistas propios de cada uno (antropólogos e historiadores), sin embargo, también han incursionado en

estas investigaciones pedagógicos, psicólogos, lingüistas, filósofos, promotores de la lectura y literatos, de tal manera que el estudio de la lectura, la escritura y la oralidad se ha convertido en un campo inter y transdisciplinario. Sin embargo, lo que llama la atención no es esta tendencia inter y transdisciplinar, sino la división entre los dos temas objeto de estudio: la lectura y la escritura, por un lado, y la conjunción escritura oralidad, por el otro, pues ambos temas corresponden, en el terreno de las prácticas escolares y sociales contemporáneas a un mismo motivo de preocupación.

Ciertamente, en las investigaciones sobre la lectura está presente la escritura, mientras que en los trabajos sobre la escritura no siempre está presente la lectura; en los estudios antropológicos sobre oralidad y escritura es menos común encontrar referencias a la lectura (Ong, 1997; Olson, 1998a y 1998b; Havelock, 1996; Cardona 1994a y 1994b, entre otros), mientras que en los trabajos históricos acerca de la lectura, las alusiones a la escritura y sus formas de concreción (manuscrita e impresa) son mayores (Cavallo y Chartier, R, 1998; Chartier, R, 1999 y 2002; Chartier A-M, 1994 y 2004). La separación entre ambos campos no es casual pues obedece a la concepción desde la cual se considera el problema.

Tenemos entonces que se ha trabajado sobre la lectura, la escritura y la oralidad; tres formas de expresividad humana que se articulan complementariamente y que responden a necesidades derivadas de diferentes escenarios sociales y cuyas prácticas se encuentran (y han encontrado) condicionadas por las concepciones que se encuentran detrás de ellas y que les dan sentido y orientación en el espacio social. En efecto, hoy se reconoce que leer, escribir y hablar (expresarse oralmente), forman parte de un conjunto de prácticas acompañadas de valoraciones acerca de cada una, de conformación de géneros discursivos diferenciados, de actores sociales distintos, de materiales y finalidades diversas.

Los estudios históricos y antropológicos aludidos, así como los sociológicos y literarios, sobre los cuales profundizaremos a lo largo del presente trabajo,

muestran facetas interesantes sobre lo que ha significado la cultura de la letra impresa en la conformación de la sociedad moderna occidental, bien sea considerando las prácticas de escritura y sus múltiples manifestaciones y relaciones con la oralidad, bien sea analizando las prácticas de lectura y los discursos que les sostienen. A partir de ellos es factible establecer las formas en que la escritura y la lectura se han relacionado a lo largo de la historia, así como de las relaciones entre cultura escrita y oralidad. Ambas relaciones son importantes en la medida en que suponen la existencia y aparición de prácticas sociales distintas, con las respectivas habilidades que conllevan.

Además de los estudios anteriormente referidos, se han llevado a cabo otros orientados a sociedades no occidentales: las investigaciones en Mesopotamia (Bottero, 1994), en China (Vandermeersch, en Bottero, 1994), en India, en la América del norte india (Cardona), etc, son ejemplos de ello, por lo que toca a la antropología de la escritura. Por lo que se refiere a la historia de la lectura, en México se realizó un estudio, por parte del Colegio de México (producto de un seminario sobre historia de la educación en México) intitulado precisamente *Historia de la lectura en México* en el que participaron diversos estudiosos del tema (Varios autores, 1988). Si bien este último trabajo no tiene el mismo enfoque de los trabajos sobre historia de la lectura anteriormente citados, es un ejemplo del inicio del interés que por el tema se presenta hoy día. En América Latina se han realizado trabajos en Argentina y Brasil, por mencionar los países más representativos.

Ahora bien, reflexionar sobre las posibilidades formativas de la lectura y la escritura, obliga a considerar, en un primer momento, el papel que la cultura escrita ha desempeñado en la constitución de la sociedad moderna; David Olson (Olson y Torrance, 1998 y Olson, 1998) ha planteado la existencia de “una considerable sombra de duda” que se ha derivado de los estudios sobre la cultura escrita y que afectan las creencias que sobre ella se tenían y que generan algunas

objeciones (Olson, 1998) respecto de las cualidades que supuestamente adquieren quienes se desenvuelven en el mundo de la escritura.

En efecto, los estudios mencionados en torno a la historia de la lectura, así como aquellos estudios antropológicos acerca de la oralidad y la escritura, generan la sospecha de que las bondades que generalmente atribuimos al ejercicio constante de la lectura (hábito de la lectura), y que implica el consiguiente conocimiento de la escritura, son cuestionables, si no ubicamos que esa práctica se da en espacios específicos y durante tiempos precisos de la vida del ser humano.

Ya George Steiner, en su libro *Lenguaje y silencio* (Steiner, 1994), menciona casos de personas para los cuales leer era una práctica habitual, y que sin embargo se encargaban de las torturas en los campos de prisioneros: “Sabemos que algunos de los hombres que concibieron y administraron Auschwitz habían sido educados para leer a Shakespeare y a Goethe y que no dejaron de leerlos” (Steiner, 1994;25), nos dice. En estos casos, y siguiendo sus planteamientos, es claro que la lectura por sí misma no nos hace mejores seres humanos, ¿por qué entonces apostamos a la necesidad de desarrollar el hábito de la lectura? Porque, el mismo nos responde “Cuando es algo más que fantaseo o que un apetito indiferente emanado del tedio, la lectura es un modo de acción” (Steiner, 1994;31). Este es, quizás, el sentido que le dieron a la lectura los jóvenes que nos presenta Petit (1999 y 2000).

Por su parte Borges, un gran escritor, y un “excelente y agradecido” lector, como él acostumbraba expresarse de sí, nos mostró, con su literatura y con sus comentarios de libros y autores, que es factible fantasear, sentir y pensar: “Pienso que el libro es una de las posibilidades de felicidad que tenemos los hombres” (Borges, 1998;19).

Generalmente la idea de la lectura va acompañada de la creencia en la democracia, la libertad y la tolerancia (Petit, 1999 y 2000; Peroni, 2003; Montes,

1998 y 2001; Bahloul, 2002), nociones emanadas de la ilustración; la educación obligatoria corre paralela a dichas nociones. Y es precisamente la escuela, la encargada de integrar al educando al mundo de la cultura escrita (que implica la lectura y la escritura, al menos formalmente). Sin embargo, y aunque esta visión favoreció la preeminencia de su enseñanza, ha privilegiado a la lectura sobre la escritura, y a ambas sobre la oralidad como forma de expresión humana. Al parecer se enseña a escribir como medio para acceder a la lectura o a la inversa, enseñar a leer como forma mediante la cual se accederá al uso de la escritura; ello se vincula a la noción prevaleciente de una escritura alfabético fonética, es decir, en la creencia de que el aprendizaje de los sonidos de las letras (fonemas) trae consigo su posible utilización tanto para escribir como para leer, así como también sobre cómo se organiza el lenguaje escrito.

Las investigaciones históricas y antropológicas a las cuales nos hemos venido refiriendo, posibilitan otra mirada respecto al problema de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, desarrollando en gran medida los aportes que la psicología genética proporcionó en este campo. Hemos de recordar que los estudios acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje tuvieron un fuerte auge en el campo de la psicología (Vigotsky, 1980, Vygotsky, 1995 y 1992; Piaget, 1980 y 1983), y que los estudios de corte psocogenético sirvieron de base a los planteamientos de Emilia Ferreiro y sus seguidoras, sobre el desarrollo de la escritura en los niños.

Los estudios reseñados brevemente nos muestran el estado actual del problema y nos llevan a considerar, a partir de sus límites, la necesidad de una perspectiva diferente para el análisis y la interpretación sobre las relaciones entre lectura, escritura y oralidad, al tiempo que dejar de centrarnos en el vínculo entre lenguaje y pensamiento, para aproximarnos y profundizar en la articulación entre la lectura, la escritura y la oralidad en su articulación con la cultura, para comprender su papel en la construcción simbólica de la identidad.

Es así que partimos de considerar que la herméutica posibilita profundizar en el análisis e interpretación del tema que nos ocupa, aportando aspectos importantes desde la filosofía, aspectos que han sido descuidados u olvidados por muchos de los estudios que en este apartado hemos reseñado, por lo que su recuperación ha sido fundamental en nuestro planteamiento. Por otra parte, los trabajos reseñados brevemente manifiestan la importancia que se le ha dado al estudio del lenguaje al tiempo que nos permiten visualizar que el tema que a nosotros nos ocupa ha sido escasamente trabajado.

Iniciamos pues con el planteamiento psicogenético en torno al aprendizaje de la escritura.

CAPÍTULO PRIMERO
LOS ESTUDIOS DE LA PSICOLOGÍA GENÉTICA EN TORNO A LA
ESCRITURA Y LA LECTURA

“Su fervor por la palabra escrita
Era una urdimbre de respeto
Solemne e irreverencia comadrera”

Gabriel García Márquez

Palabras preliminares

El presente capítulo tiene como finalidad, realizar un análisis sobre los planteamientos de la Psicología Genética en cuanto a la forma en que se lleva a cabo el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Si bien Jean Piaget (iniciador de esta corriente de pensamiento) no desarrolló estudios a este respecto, como la misma Emilia Ferreiro menciona (Ferreiro y Teberoski, 1991; 27-36), sus trabajos sentaron las bases teórico metodológicas de un grupo de investigadores, encabezados por la misma Emilia Ferreiro, quienes se abocaron a la realización de investigaciones acerca del proceso de adquisición de la escritura.

Los trabajos realizados por este equipo iniciaron en la década de los 70s y sirvieron de sustento no solamente a otros trabajos similares en el mundo, sino además, y esto es esencial, constituyeron una crítica al fundamento de las políticas educativas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura asumidas por distintos gobiernos. En efecto, a raíz de las conclusiones de los trabajos que paulatinamente se fueron realizando y presentando desde la perspectiva psicogenética, se movilizaron desde autoridades educativas hasta profesores en torno a la necesidad de reformar los sistemas educativos, cuestionar los métodos hasta ese momento utilizados y sugerir nuevas formas de trabajo para la enseñanza de la lectura y la escritura (base de la educación básica). Ello no

implicó que se llevaran a cabo grandes cambios, pero si que se reflexionara al respecto.

Ciertamente la intención de los estudios de corte psicogenético no consistió en proponer “un método” para la enseñanza de la lectura y la escritura, sino descubrir el proceso que llevan a cabo los niños durante la adquisición de la lectura y la escritura. Este planteamiento se ubica consecuentemente en los estudios piagetanos, colocados en una perspectiva epistemológica y no pedagógica, psicológica o didáctica, cuestión que no fue del todo comprendida por sus seguidores⁶.

Si bien, como ya señalamos, consideramos en primer lugar los planteamientos de Emilia Ferreiro y Teberosky, pero también analizaremos los aportes de otros investigadores del tema que han llevado a cabo diversos estudios dentro de esta línea de trabajo, así como planteamientos que se han desarrollado en las últimas tres décadas. La intención última es replantear el debate en torno a la lectura y la escritura, desde una perspectiva cultural, con base en los estudios de carácter histórico, antropológico y filosófico-hermenéutico, temas que serán desarrollados en los siguientes capítulos.

Es necesario analizar las conclusiones derivadas de los estudios referidos, en virtud de lo que han representado para nuestro país en cuanto a los cambios propuestos al sistema educativo por lo que toca a la enseñanza de la lectura y la escritura, pero sobre todo, por la concepción que les subyace en cuanto a lo que la escritura ha significado culturalmente. Haremos, una revisión crítica sobre los planteamientos de las representantes más significativas de esta corriente de pensamiento: Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, pues además de ser las pioneras en el campo, influyeron en las políticas educativas de educación básica en México y América Latina.

⁶ Nos referimos a los profesores que aceptaron estos planteamientos intentando encontrar en ellos respuestas metodológicas para los problemas que enfrentaban en el aula.

También haremos mención de los trabajos, por demás interesantes desde una mirada similar aunque no idéntica, de Delia Lerner y Judith Kalman, quienes han asumido una postura distinta ante la cuestión de la escritura y la lectura; sus respectivas perspectivas de análisis abren la discusión hacia aspectos sociales y culturales (Lerner, 2001; Kalman, 2001 y 2003). Ambas se han enfocado a los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura en niños (Lerner) y en niños y adultos (Kalman); han mostrado con sus trabajos la importancia del factor social en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ciertamente, y dado el tiempo transcurrido desde que se iniciaron los trabajos psicogénéticos sobre la lectura y la escritura, las circunstancias han cambiado, así como también se han realizado aportes significativos a este tema a partir de los estudios antropológicos sobre la oralidad y la escritura, y de los estudios sobre la historia de la lectura y sus discursos⁷, que nos hacen analizar desde una óptica distinta y más amplia dichos trabajos. Además, encontramos en esta época los trabajos filosóficos de Derrida y Gadamer; el primero abriendo la perspectiva deconstruccionista y el segundo recuperando la tradición hermenéutica, cuestión que abordaremos en los capítulos segundo y cuarto del presente trabajo.

Por otra parte, los estudios acerca de la lectura y la escritura han ampliado sus horizontes y hoy encontramos diversos planteamientos y propuestas que vale la pena considerar. Finalmente, vale la pena enfatizar que desde esta perspectiva la oralidad no es contemplada, dando por sentada la importancia social de la escritura.

⁷ En México se ha trabajado poco sobre estos temas, y los estudios efectuados se inicia a fines de los 80s, por ejemplo, en cuanto al tema de la lectura, encontramos los siguientes autores: Varios autores, 1999 (la primera edición es de 1988); sobre oralidad los trabajos: Memorias del Primer Foro Interdisciplinar de Oralidad, Tradición y Culturas Populares y urbanas, 2001 (el foro se llevó a cabo en 1998), Revueltas, Eugenia y Herón Pérez, 1992; y León-Portilla, Miguel, 2000 (la primera edición data de 1996). Por lo que refiere a la escritura, la mayoría de las investigaciones y trabajos se ubican en la línea psicogenética o psicolinguística. En otros países los trabajos sobre oralidad, escritura y lectura tienen mayor tradición, como veremos a lo largo del presente trabajo.

Evidentemente para las autoras mencionadas ello es válido, pues han delimitado su objeto de investigación, sin embargo, cabe señalar que la ausencia o exclusión de la expresión oral, como referente esencial en culturas donde la oralidad ha desempeñado (y aún desempeña) un papel preponderante en la conformación de una visión de mundo, impide ver y analizar aspectos importantes en cuanto al objeto de estudio en cuestión: el proceso de adquisición de la escritura. En efecto, si a esta corriente de pensamiento le preocupan las “hipótesis” que los niños formulan durante su proceso de adquisición de la escritura (en ello han insistido fuertemente como veremos más adelante), ¿no se encuentran condicionadas dichas hipótesis por los referentes culturales de quién las emite? Y si esos referentes se han construido desde la oralidad, es válido asumir que las hipótesis planteadas se encuentran formuladas desde ella. Éste será un punto fundamental en nuestro análisis.

Iniciaremos ubicando algunos elementos del contexto de las investigaciones de corte psicogenético a partir de las inquietudes y preocupaciones propias de la época en la cual surgieron y desarrollaron, con la finalidad de identificar los temas y debates prevalecientes en ese momento, lo cual nos permitirá una mirada más amplia sobre el tema que nos ocupa.

Contextualizando las investigaciones psicogenéticas

Uno de los primeros aspectos que cabe mencionar es que en la época en que los estudios de corte psicogenético se realizaron, se llevaba a cabo una discusión en torno a los métodos para la enseñanza de la lectura, una de las obras más representativas aparecidas en la década de los 60s es la de Berta P. de Braslavsky⁸, en cuanto a la situación prevaleciente en Argentina (Braslavsky, 1962). El debate se presentó también en México en donde se editó la obra de

⁸ En su obra, Braslavsky (1962) analiza los distintos métodos existentes y plantea un interesante punto de vista respecto de cada uno, así como distintas hipótesis en torno a “las dislexias”.

Antonio Barbosa Heldt⁹ (1971) que si bien no polemizaba respecto a si la discusión en ciernes era o no valida, presentaba un recuento de los distintos métodos mediante los cuales los mexicanos habían aprendido a leer y escribir a lo largo de la historia desde que se generalizó la enseñanza de la lectura y la escritura. Quizás se deba al hecho de la existencia de este debate en Argentina, que las primeras investigaciones de Emilia Ferreiro (también argentina como Braslavsky), generaron entre los profesores y autoridades educativas, la expectativa del encuentro del método correcto, basado en los planteamientos piagetanos, por aquella época el epistemólogo-“psicólogo” de mayor renombre y reconocimiento.

En el terreno de la psicología los planteamientos conductistas ocupaban un importante lugar con fuertes influencias en el ámbito educativo, manifestado en la corriente de la “tecnología educativa”. Sin embargo, los trabajos de Jean Piaget sentaron las bases teóricas, conceptuales y metodológicas para una crítica hacia el conductismo. Si bien las investigaciones de Piaget no se enfocaban a la problemática pedagógica y didáctica, muchos de los seguidores de éste autor si enfocaron su mirada hacia la problemática educativa y didáctico metodológica. En la década de los 80s aparecen en México libros de autores como Juan Delvall, Hans Aebli, Louis Not, Ineldher, todos ellos ubicados dentro del campo de la psicología genética con estudios abocados a cuestiones escolares.

Desde el campo de la sociología también surgieron, en la década de los 70s y de los 80s, cuestionamientos al papel de la escuela, con sus consecuentes implicaciones políticas. Se veía a la educación escolar como fuente de discriminación social; los señalamientos básicos, desde ésta perspectiva, fueron que la escuela reproduce las relaciones sociales dominantes y se convierte en un “aparato ideológico del estado”. Entre los trabajos más representativos sobre esta

⁹ Barbosa, Antonio (1985), se abocó a señalar y describir las distintas formas en que se ha llevado a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela en México, sin llevar a cabo ningún tipo de análisis en términos de crítica hacia ninguna propuesta metodológica. Su libro, se editó por primera vez en 1971, y se convirtió en referente obligado en la formación de los profesores de educación básica.

línea tenemos los de Baudelot y Establet (1976), Althusser (1975), Pierre Bourdieu y Claude Passeron (1981)¹⁰, y Bowles y Gintis (1981)¹¹. En América Latina, los trabajos de Adriana Puiggrós siguieron ésta línea de investigación, aunque desde la perspectiva latinoamericana y la situación propia de nuestros países (Puiggrós, 1980)¹².

Si bien la crítica no se centraba específicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura, si se plantearon aspectos relacionados con el lenguaje, como base de la discriminación; la idea central que se desprendió de los trabajos mencionados fue que el lenguaje de los niños de sectores sociales populares (hijos de obreros y campesinos) es “deficiente” o por lo menos “diferente” al de los hijos de sectores sociales más favorecidos (hijos de la clase media y burguesa), lo cual propicia un proceso de paulatina discriminación, de donde derivaba la conclusión de que los altos índices de reprobación y deserción se consideraban el resultado de ese proceso.

Quizás el texto que mejor dejó traslucir cómo el papel ideológico y de reproducción escolar tiene que ver con la enseñanza del lenguaje sea el de los niños de la escuela de Barbiana: un grupo de niños rechazados de las escuelas oficiales se forma en una escuela rural y, en cuanto aprenden a escribir, redactan una serie de “cartas” a sus antiguos profesores denunciando en cierta medida la discriminación de la que fueron objeto. Uno de los puntos centrales es el de la enseñanza de la lectura y la escritura (Alumnos de Barbiana, 1983)¹³, pues el lenguaje de los niños constituye una de las razones bajo las cuales se legitima la discriminación.

¹⁰ Es importante mencionar que la primera edición de la obra en español de estos autores es de 1977.

¹¹ La primera edición de la obra de este autor apareció en inglés en 1976.

¹² En el trabajo más conocido de ésta autora (Puiggrós, Adriana, 1980), se hace un profundo análisis de la situación prevaleciente de la educación en América Latina y una fuerte crítica a las tendencias dominantes, mismas que hacían que los gobiernos de este continente siguieran a pie juntillas los lineamientos de política educativa dirigidos desde los Estados Unidos de Norteamérica.

¹³ A este respecto resulta interesante y de suma importancia revisar el libro: *Carta a una profesora. Los alumnos de barbiana* (1983). Cabe destacar que la primera edición en español data de 1975)

Para la década de los 80s y 90s el panorama había cambiado un poco y los aportes de los estudios de corte psicogenético habían abierto el camino a nuevas miradas, aparecen otras posturas, de tal manera que los planteamientos de Daniel Cassany (Cassany, 1996, 1998 y 1999) renovaron la discusión en cuanto al aprendizaje de la escritura, tanto en niños como en adultos (considerados como aquellas personas que tienen o deben escribir en función de la actividad que realizan escolar y socialmente), y posibilitaron reflexionar sobre el papel que desempeña la escritura actualmente permitiendo una mirada distinta hacia el aprendiz de la escritura, ya sea el niño o el propio adulto.

También en la década de los 90s se presentaron nuevos planteamientos sobre la escritura en la escuela en México por parte de Margarita Gómez Palacio (1995a y 1995b), en un afán de renovar las prácticas escolares en cuanto a la lectura y la escritura: construir una mirada diferente en torno a la lectura y la escritura escolar. Otro planteamiento interesante es el de Liliana Tolchinsky, pues si bien ella es Argentina, su planteamiento es conocido por los profesores normalistas en México (Tolchinsky, 1993)¹⁴. Delia Lerner y Judith Kalman se insertan dentro de estos planteamientos, en cuanto al aspecto social de la escritura, más que de la lectura, aunque no se le concibe tan ajena a la primera).

Una vez ubicado el panorama general sobre la situación en la época en que los estudios psicogénéticos acerca de la lectura y la escritura surgieron y desarrollaron, pasaremos a analizar los aportes de ésta corriente de pensamiento. Ciertamente, y como ya anticipamos, no sólo nos centraremos en ellos, aunque si serán la base de este apartado. Los trabajos de Gómez Palacio, Lerner y Kalman serán comentados también, en la parte final del mismo. En esta breve introducción sólo señalamos su existencia.

¹⁴ Conviene mencionar que el libro de Tolchinsky es editado en México por la Universidad Pedagógica Nacional en 1993, en coedición con la editorial Anthropos: Tolchinsky, Liliana (1993).

Revisión crítica de los planteamientos

El primer trabajo dado a conocer públicamente y de manera extensiva fue el que apareció con el título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*¹⁵ y que representó un hito en el “pensamiento pedagógico latinoamericano” en aquella época¹⁶, en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura se refiere. Cabe recordar que la psicología genética de Jean Piaget estaba en auge y que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, discípulas de aquel, iniciaban un trabajo en un área hasta ese momento no abordada por el maestro. En trabajos posteriores Emilia Ferreiro a continuado esta línea inicial y ha argumentado sobre sus conclusiones y sus fundamentos teóricos (Ferreiro y Gómez, 1982; Ferreiro, 1990; Castorina, Golding, Torres, 1990).

Es importante ubicar que en el campo de la educación se realizaban críticas a la educación tradicional desde posturas cada vez más radicales, así como también se planteaba la necesidad de desarrollar propuestas educativas que detuvieran el vertiginoso avance que la llamada tecnología educativa estaba teniendo en aquellos años¹⁷. Dos eran las “corrientes educativas” con las cuales la psicología genética se encontraba: la escuela tradicional y la llamada tecnología educativa (basada en el conductismo). Sin embargo, y a pesar de las críticas, se continuaba trabajando bajo el modelo tradicional o bien, se modernizaba éste apoyándose en los aportes de la tecnología educativa.

De hecho, en las primeras páginas del libro referido, se presenta una crítica a los planteamientos vigentes en aquel entonces en cuanto a la lectura y la escritura y, si bien se orientan solamente a este ámbito (lectura y escritura) las críticas expuestas por las autoras mencionadas repercuten en todo el sistema escolar

¹⁵ Ver cita 1.

¹⁶ El libro fue editado por primera vez en 1979 por editorial SXXI y lleva hasta la fecha doce ediciones. Cabe recordar lo señalado anteriormente en cuanto al carácter epistemológico de estos estudios, pues cuando mencionamos aquí lo que representó en el campo pedagógico, queremos resaltar el hecho de que la mayoría de sus lectores realizó una “lectura pedagógica más que epistemológica”.

¹⁷ Sobre las críticas referidas se puede consultar la obra de autores como Alfredo Furlan, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, y Roberto Follari entre otros (1985).

vigente en aquel entonces. Es importante recordar que la enseñanza de ambas (lectura y escritura) era (y es) el pilar de la educación básica, de tal manera que cuestionar las prácticas, y los supuestos de las mismas, en ese momento existentes, no sólo repercutía en esta área de conocimientos específico, sino en todo el edificio escolar que en él se sostenía (y sostiene).

No obstante, es necesario recordar que la postura de las autoras no era desarrollar nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura escolar, sino propiciar la reflexión acerca de un campo de conocimiento hasta entonces no reconocido como tal. Esto es importante en tanto se han querido encontrar en sus trabajos propuestas específicas para propiciar el aprendizaje de los niños. No es de extrañar este hecho, pues con la teoría de Piaget sucedió algo similar; querer encontrar lo pedagógico didáctico en un planteamiento de corte epistemológico.

Es precisamente en este campo (el epistemológico), y en las conclusiones que de él se desprenden para la psicología, en donde creemos se encuentra el cuestionamiento principal a las investigaciones psicogenéticas en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, en la medida en que el “sujeto epistemológico” que se construye no se encuentra inserto en un ámbito cultural determinado; vale decir que se hace de él una abstracción. Sobre ello centraremos nuestra reflexión, pero antes es necesario detenernos un momento a considerar otro aspecto importante en el contexto de aparición del libro en cuestión.

Cabe recordar que en el campo de la lingüística, durante la primera mitad del siglo pasado se desarrolló un debate en torno al lenguaje: su origen, características principales, funciones que desempeña, tipos de lenguajes, son algunos de los tópicos sobre los que se discutía. El estructuralismo lingüístico derivado de los estudios de Saussure y los teóricos del círculo de Moscú, posteriormente círculo de Praga, encabezado por Jakobson, así como los análisis de Bajtin (1999) y los

derivados de la gramática generativa de Chomsky fueron algunos de los planteamientos existentes en aquel entonces¹⁸.

Cabe señalar que para el estructuralismo, la lengua debe ser estudiada en sí misma y por sí misma, considerando a la lengua como un conjunto de signos que sirven como medio de comprensión entre los miembros de una comunidad lingüística. A partir de Saussure (Saussure, 1992) se estableció la distinción entre lengua y habla, en donde el habla, por referirse al uso de la lengua que cada miembro de la comunidad hace, no se consideraba ya objeto de estudio de la lingüística¹⁹.

Es importante enfatizar que para el estructuralismo el texto literario no pasa de ser una especie de transcripción de la voz viva de la persona que se dirige a nosotros (autor), por lo que el fenómeno literario escrito es “desconcertante”, pues lo impreso se interpone entre el lector y el autor. Por ésta razón, más que interesarse por el texto literario como texto les interesa el lector, quien debe ser capaz de “descifrar” todos los códigos o claves de una obra, para hacerla inteligible, por lo que también debe estar libre de todas las limitaciones sociales; conocer el código lingüístico es esencial, más que tomar en cuenta su origen social y cultural. En este sentido busca al “lector ideal” (Eagleton, 2001; 130 s.s.). Como veremos en los capítulos posteriores del presente trabajo, esto tiene implicaciones prácticas en la forma en que se considera la enseñanza de la lectura.

¹⁸ Sobre este debate en el campo de la lingüística se pueden consultar los autores siguientes: Eagleton, T., (2001); Leroy, M. (2001); Jakobson, R., (1996); Batjin, M., (1999); Corvez, M., (1969). El debate en cuestión continúa en la medida en que el estructuralismo lingüístico ha dejado múltiples estudios interesantes en cuanto al lenguaje y la literatura. Obviamente los referentes y argumentos actuales no son los mismos, pero se continúa discutiendo en cuanto al papel del lenguaje, sus características y funciones, aunque quizás en campos específicos: los estudios sobre antropología de la escritura y sobre oralidad son prueba de ello.

¹⁹ A este respecto se puede consultar: Leroy, M. (201); Eagleton, T. (2001). La obra de Saussure representa la base del estructuralismo pues sus planteamientos, si bien contradictorios (Derrida, 1989 y 2000) marcaron el camino a seguir en los estudios lingüísticos. Es sabido que el libro *Curso de Lingüística General* fue el producto de apuntes de alumnos de Saussure, por lo que quizás sea ese el motivo de las contradicciones que apunta Jacques Derrida.

De momento sólo anotaremos que las discusiones en torno a las diferentes posturas lingüísticas, imprimieron su sello en los programas de estudio de nuestro país en las áreas de español y literatura de los diferentes niveles educativos, aunque los planteamientos estructuralistas mantuvieron su hegemonía. De hecho el estructuralismo, en tanto corriente de pensamiento, permeó el discurso del conjunto de las ciencias sociales, cuestión que repercutió notablemente en la forma en que se estudiaban los diversos ámbitos de los que se ocupan dichas ciencias. La enseñanza de las mismas se vio influenciada por esta corriente de pensamiento.

En este contexto “La psicolingüística estaba surgiendo como un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo propósito era el estudio de la interacción entre pensamiento y lenguaje” (Goodman, K., en: Ferreiro y Gómez, 2000; 15). Este puente interdisciplinar tiene posibilidades de concreción, toda vez que se considera que “...hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos” (Godman, K., en: Ferreiro y Gómez, 2000; 16). Esta concepción se va a manifestar a lo largo de los distintos estudios psicogenéticos llevados a cabo. Ante esta visión, cabe recordar las palabras de Halliday en cuanto a este “puente”: “...para mí (dice Halliday), la lingüística es una rama de la sociología. El lenguaje es una parte importante del sistema social y no hay necesidad de un nivel psicológico de interpretación: No quiero decir que no sea una perspectiva importante, sino que no es necesaria para la exploración del lenguaje” (Halliday, 2001; 55)²⁰. Ello hace ver que considerar al lenguaje solamente un “problema” psicolingüístico representa una seria limitación. Lo importante del lenguaje es su uso, pues se enriquece y desarrolla gracias a éste y dicho uso se ubica siempre en un contexto social y cultural específico, por lo que estudiarlo al margen del mismo es romper gran parte de su riqueza.

En realidad no se trataría de descartar los estudios psicolingüísticos, sino de no olvidar el hecho del lenguaje como fenómeno social, pues como el mismo autor

²⁰ Es importante mencionar que la primera edición en inglés de su obra data de 1978.

menciona, debería existir un justo equilibrio entre una mirada intra-organismos e inter-organismos, ya que “Los últimos 10 o 15 años se han caracterizado por una concentración muy fuerte en la lingüística intra organismos, en gran parte bajo la influencia de Chomsky y su “lenguaje como conocimiento” o perspectiva psicolingüística” (Halliday, 2001; 78). Este comentario es importante porque los estudios de Ferreiro toman como referente lingüístico importante los planteamientos de Chomsky. Los 10 o 15 años a los que se refiere Halliday son los que corresponden al surgimiento y desarrollo de las investigaciones psicogenéticas.

Por su parte, la propuesta de Ferreiro critica los planteamientos lingüísticos estructuralistas por centrarse en el habla y dejar de lado la escritura, al tiempo que por sostener una concepción fonocentrista, según la cual la escritura surgió para representar el habla²¹. Al respecto nos menciona la autora “La escritura aparece como imperfecta bajo dos condiciones: a) la primacía del nivel fonológico sobre todos los otros; b) la suposición de que la escritura se inventó para representar adecuadamente ese nivel fonológico” (Ferreiro, 1999, 62). A partir de esta crítica, se propuso, desde sus trabajos iniciales, dirigir la mirada hacia la escritura, señalando la importancia de no reducirla a un sistema de codificación-decodificación o de representación del “nivel fonológico” del habla.

En este marco de ideas expresadas desde la postura psicogenética, es necesario recordar lo expresado por Giorgio Cardona “Puede parecer contradictorio que la lingüística, una disciplina nacida del análisis de formas escritas y que, por consiguiente, ha tenido que tratar con alfabetos e ideogramas desde sus comienzos, demuestre luego tanto desinterés por la escritura, una vez recuperada la dimensión de la lengua hablada” (Cardona, 1994; 157). Este planteamiento parece confirmar la idea de que el modelo de la escritura se convirtió en el modelo del habla, tanto por lo que refiere al análisis como por lo que toca a la utilización

²¹ Sobre este punto es importante revisar los planteamientos de Ferreiro (1999). Conviene considerar también la crítica de Derrida al fonocentrismo existente, aspecto que desarrollaremos en el capítulo 2 de este trabajo: Derrida, J. (2000).

de la lengua, cuestión por demás importante, como veremos más adelante, en la medida en que el objeto “descuidado” por la lingüística (la escritura) en realidad sirvió de sostén de todo un discurso sobre el habla²². Uno de esos discursos es precisamente el elaborado por Chomsky, al cual Emilia Ferreiro le reconoce aportaciones importantes señalando que “...la nueva psicolingüística se constituye gracias al poderoso impacto de la teoría lingüística de Chomsky” (Ferreiro y Teberosky, 1991; 24)

Cabe recordar que los planteamientos chomskianos han recibido, desde su aparición, críticas fuertes en cuanto a sus supuestos esenciales, la mayoría de las cuales coinciden en lo que hoy en día señalan Jim Miller y Regina Weinert “La dificultad consiste en que este enfoque (el de la gramática generativa), se basa en algunos supuestos que sencillamente no resisten el contacto con los datos y las investigaciones empíricas sobre niños que se comunican con sus padres, tutores y hermanos” (Miller y Weinert, en: Ferreiro, 2002; 87). Dichos supuestos, continúan los autores, son: a) las estructuras del lenguaje hablado se encuentran en los hogares de los niños, b) los niños no reciben instrucción sobre el uso de la lengua materna (hablada).

De la separación entre lengua hablada y escritura se desprende una reflexión: si la escritura se convirtió en el modelo del habla (del hablar correcto), y dicho modelo se establece una vez que se consolida “el imperio de la escritura”, entonces la escuela está afianzando dicho modelo, concediendo a la escritura un peso mucho mayor que el que se reconoce para el habla. Sobre todo cuando se considera también que el habla misma no requiere de un proceso de aprendizaje sistematizado pues se le considera natural (la gramática que ella supone a partir de que se reconoce que constituye también un discurso o un texto), tal y como acontece con la enseñanza de la escritura; la enseñanza de esta última ha generado precisamente los estudios de corte psicogenético, pues como Ferreiro

²² Se puede revisar, sobre este punto, la postura de Derrida (2000). Por nuestra parte, hemos dedicado un capítulo (el segundo) a esta cuestión que es fundamental para nuestro trabajo, por lo que también remitimos a él.

ha criticado constantemente la escuela no enseña adecuadamente a leer y escribir.

Se presenta por tanto una paradoja: la lingüística se centró en el habla y descuidó la escritura, pero convirtió a la escritura en el modelo del habla, mientras que la escuela se centró en la enseñanza de la lectura y la escritura como ajenas al habla del niño sin analizar sus particularidades, aceptando el modelo escriturario. Es en el contexto de esta paradoja que Ferreiro realiza sus trabajos mostrando que la escritura constituye un sistema propio, lo cual permite pensar en su existencia como objeto de conocimiento en sí mismo: “La lingüística del siglo XX, en lugar de teorizar sobre los dos objetos que le conciernen (oralidad y escritura) decidió expulsar a uno de ellos del campo de la reflexión teórica convirtiendo en un mero ejercicio práctico la comunicación de los saberes por escrito (incluidos los saberes sobre la oralidad, lo cual constituye una decisión cargada de consecuencias)” (Ferreiro, 2002; 152). Expulsó a la escritura, pero paradójicamente ésta última estableció su imperio, como apuntan Michel de Certeau (1993a), Derrida (2000) y en cierto sentido Michel Foucault (1993).

Pero surge además una interrogante, si la lingüística expulsó a la escritura ¿qué escritura enseña la escuela? Porque es evidente que la enseñanza de la escritura en cualquier proceso educativo formal se sustenta en principios lingüísticos: de hecho se enseña a partir de lo que los propios lingüistas denominan “la lingüística de la palabra” y últimamente de la “lingüística de la oración”. Nosotros consideramos que la lingüística al centrarse en la lengua, sobre todo después de Saussure, la formalizó hasta convertirla en el modelo de escritura y que, una vez sentados sus fundamentos analizó el habla real para fundar una lengua normativa; hoy día podemos observar cómo es que muchas lenguas sin escritura han sido “traducidas” a un sistema alfabético fonético. Los cambios que Foucault señala en cuanto al desarrollo de la gramática permiten pensar en ello (Foucault, 1993).

Cabe abrir aquí un pequeño paréntesis para señalar que ya Vygotsky había planteado la diferenciación existente entre el habla y la escritura: “Nuestra investigación ha demostrado que el desarrollo de la escritura no repite la historia del desarrollo del lenguaje hablado. El habla escrita es una función lingüística separada, que difiere del habla oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento” (Vygotsky, 1995; 175). Sin embargo, su perspectiva de análisis es diferente como se manifiesta en que denomina “habla escrita” al “objeto” que Ferreiro llama “escritura”. Esta distinción es fundamental y se asienta en las diferentes posturas que sostuvieron Vygotsky y Piaget en cuanto al lenguaje; es de todos conocida la crítica del primero a los trabajos del segundo y, quizás no tan conocida, la respuesta de éste último a Vygotsky, cuando éste ya había muerto. Es claro que siendo Emilia Ferreiro discípula de Piaget, optó por asumir sus planteamientos, pero creemos que la línea de investigaciones llevadas a cabo por Vygotsky y su equipo le habrían abierto otras posibilidades para el análisis, toda vez que partían de una perspectiva sociocultural.

Sobre ello volveremos más adelante y en las conclusiones de este trabajo, pero si conviene recordar que las posturas de Piaget y Vygostky son diametralmente opuestas. Para el primero “El lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por un sistema de *signos* (significantes “arbitrarios” o convencionales). Pero al lado del lenguaje el niño más pequeño, que está menos socializado que después de los 7-8 años, y sobre todo que el propio adulto, necesita de otros sistema de significantes, más individuales y más “motivados”: estos son los *símbolos*, cuyas formas más corrientes en el niño pequeño se encuentran en el juego simbólico o juego de imaginación” (Piaget, 1984;129)²³. A partir de este planteamiento, Piaget va concluyendo, paulatinamente que el lenguaje se encuentra precedido por el pensamiento y que, “El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones

²³Es notoria la influencia de Saussure en esta perspectiva, sobre todo cuando más adelante apunta, al referirse a las imágenes mentales: “La imagen puede ser concebida como una imitación interiorizada: la imagen sonora no es más que la imitación interior del sonido correspondiente y la imagen visual es el producto de una imitación del objeto y de la persona, ya sea por todo el cuerpo, ya sea por los movimientos oculares cuando se trata de pequeñas dimensiones”)Piaget, 1984: 130-131).

lógicas” (Piaget, 1984;142)²⁴, operaciones que para él son fundamentales en el pensamiento del adulto, representando el último estadio del desarrollo mental.

Por su parte, para Vigotsky: pensamiento y lenguaje corren por vías independientes y diferentes entre sí y tienen distintas raíces genéticas, utilizando los conceptos de lenguaje y habla como sinónimos. Él considera que “...el descubrimiento más importante es que, en cierto momento, aproximadamente a la edad de dos años, las curvas de desarrollo del pensamiento y el habla, hasta entonces separadas, se encuentran y juntan, dando origen a nuevas formas de comportamiento” (Vygotzky, 1995; 106). A partir de entonces se produce el “pensamiento verbal”, pero reconoce que existen áreas del pensamiento que no tienen conexión directa con el habla. Finalmente anota que “...el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño” (Vygotzky, 1995;115). Gracias al lenguaje es posible el pensamiento simbólico, es decir, para que se desarrolle el pensamiento simbólico y las formas superiores de pensamiento, se requiere del lenguaje.

Es clara la diferencia entre ambos autores y, como ya mencionamos, los estudios psicogenéticos de Ferreiro tomaron como base a Piaget, dejando de lado los planteamientos de Vygosky, lo cual, a nuestro parecer, implicó no considerar en su justa dimensión el factor sociocultural en sus análisis. Más adelante retomaremos a éste autor en cuanto a sus descubrimientos respecto de la escritura, pues a diferencia de Piaget él si incursiono en este tema. Lo que queremos dejar asentado es que ambos tomaron en cuenta el lenguaje oral, vale decir, la oralidad del niño.

Ahora bien, si el pensamiento simbólico, de acuerdo con Piaget, tiene en el lenguaje una base necesaria pero no suficiente, ello nos lleva a preguntarnos

²⁴ Sobre este mismo asunto en Piaget se puede consultar también: Piaget, Jean (1980). La primera edición en español data de 1975.

acerca de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito, toda vez que el tipo de pensamiento que Piaget analizó en todos sus estudios, es aquel pensamiento analítico abstracto que, de acuerdo a los estudios sobre oralidad, no se encuentra presente en sociedades orales. Más aún, los trabajos de Vygotsky y su discípulo Luria ya habían mostrado diferencias de pensamiento en sociedades no letradas, cuestión no contemplada por los trabajos posteriores a Piaget de corte psicogenético. Ello es fundamental si pensamos en que la escritura se estructura a partir de formas de pensamiento diferentes a las de la oralidad, de tal manera que al realizar estudios con niños formados en la oralidad (a la edad de 5 años se aprehende el mundo oralmente, aunque se tenga contacto visual con la escritura), pero sin tomar en cuenta esta circunstancia ¿no se cae en el error de perder de vista un factor esencial en el desarrollo del niño? Las mismas hipótesis que el niño se hace sobre la escritura tienen un referente fundado en el lenguaje oral.

Regresando al punto que veníamos desarrollando, tenemos entonces que, por un lado, había que centrar la mirada en la escritura porque había sido excluida de la lingüística, al tiempo que, por el otro, el habla no merece atención pues se adquiere mediante un proceso natural, como se desprende de los supuestos que Miller y Weinert anotan. En ese contexto, voltear hacia la escritura era fundamental de acuerdo a la postura psicogenética, pero como veremos en capítulos posteriores los estudios antropológicos sobre la oralidad y sociolingüísticos acerca de las funciones del lenguaje, muestran que aún falta mucho por saber por lo que refiere a las múltiples posibilidades expresivas del habla²⁵.

Desde la perspectiva psicogenética es claro entonces el interés por adentrarse en el estudio de la escritura como un objeto de conocimiento específico y de cómo el niño lleva a cabo su adquisición: “Pretendemos demostrar (nos señalan Ferreiro y

²⁵ Es importante aclarar que el concepto *habla* proviene de los estudios lingüísticos y sociolingüísticos, mientras que el concepto *oralidad* de los estudios antropológicos. Su origen implica connotaciones distintas pues el primero remite a factores propios de la lengua y el segundo tiene implicaciones culturales importantes. Michel De Certeau dedica algunas páginas a señalar lo que oralidad significa en el espacio social (De Certeau, 1999). Por otra parte, los planteamientos de Halliday son referente obligado a este respecto (Halliday, 2001).

Teberosky) que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas” (Ferreiro y Teberosky, 1991;9). Ello supone asignar al sujeto que se inicia en la lectura y la escritura un papel activo, desde la perspectiva de actividad que Piaget plantea, en dicho proceso. Nos expresan Ferreiro y Teberosky: “Página tras página insistiremos en esto: un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular” (Ferreiro y Teberosky, 1991;9). De hecho, hoy en día sigue afirmando Ferreiro, “Ellos (los niños) se plantean, y desde muy temprano, preguntas con profundo sentido epistemológico” (Ferreiro, 2000;37-38).

Notamos, por tanto, dos primeros aspectos relevantes:

- a) Para el niño la escritura es un objeto cultural y no sólo grafías a decodificar
- b) El niño desempeña un papel activo en el aprendizaje de la escritura

¿Pero qué se entiende por cada uno de ambos aspectos? La escritura es un objeto cultural en tanto el niño se encuentra inmerso en un mundo de “escrituras”; mensajes publicitarios en carteles o en la televisión, letras impresas en distintos lugares, cuentos y libros forman parte del mundo en el cual el niño se desenvuelve cotidianamente (el niño que habita espacios urbanos), de ahí que cuando el niño ingresa en la escuela lleva consigo una cantidad indeterminada de referentes escritos: “El mundo moderno es cada vez más urbano y la escritura tiene un lugar cuya relevancia no existe en ámbitos no urbanos” (Golding, Torres y Castorina, 1999;183), nos dice Ferreiro.

Este es el sentido que se le da a la idea de la escritura como objeto cultural: que se vive en el mundo de la letra escrita. Queda por saber el sentido y significado que adquiere dicha escritura para los diferentes actores del mundo urbano

(sectores sociales diferenciados cuyas expectativas de vida pueden o no estar conectadas con la cultura de la escritura), así como también queda por establecer cuál es el sentido que adquiere en los espacios no urbanos en donde no tiene la relevancia que se le ha asignado en el mundo urbano.

Ahora bien, esta noción de la escritura como objeto cultural se identifica, en la perspectiva psicogenética, con la noción de la escritura como objeto de conocimiento, lo cual repercute en la forma en que se concibe su proceso de adquisición, pues en el espacio urbano, en donde la escritura tiene relevancia, ésta se convierte en objeto de conocimiento, al igual que cualquier otro “objeto social” del mundo urbano se vuelve objeto de conocimiento: las relaciones laborales, las patologías, los afectos. Todo se vuelve objeto de conocimiento en nuestras sociedades (Foucault, 1993), y ello implica precisamente una cosmovisión determinada; la cosmovisión occidental moderna permea las distintas cosmovisiones existentes. En este sentido, para Foucault, a partir del siglo XVII surge una nueva “episteme”, la cual sustenta una nueva manera de analizar “La razón occidental entra en la edad del juicio” (Foucault, 1993;67). Con ello se da origen a nuevas formas de hacer ciencia. Una consecuencia es el surgimiento de las llamadas “ciencias humanas”.

Por otra parte, y esto es fundamental, creemos, a diferencia de la psicogenética, que la escritura es más que un objeto cultural transformado en objeto de conocimiento, pues constituye todo un universo de significados cuya existencia posibilita hablar de la cultura de la escritura: son aspectos que forman parte de esta cultura de la escritura las formas y prácticas de lectura y escritura, los sentidos y significados sobre lo leído y escrito y la conformación de valoraciones acerca de quien lee y escribe. Todo ello genera un universo simbólico de significados que dan sentido a la existencia en un mundo erigido sobre la cultura de la escritura, permitiendo construir la identidad del individuo y del grupo al que pertenece sobre esta base.

El otro aspecto, derivado de los estudios psicogenéticos refiere a la *actividad*: la noción piagetana de actividad física y mental, es decir de la acción que el niño ejerce sobre los objetos que le rodean, ya sea objetos físicos o no (Piaget, 1977). En este sentido se trata de que el niño “acciona” sobre ese objeto de conocimiento denominado escritura, posibilitándose por ello considerarlo como sujeto activo en el proceso de su adquisición. “El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea” (Ferreiro y Teberosky, 1991;28). De ahí que para esta corriente de pensamiento, el niño formula sus propias hipótesis sobre la escritura, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y construye su propia gramática. Halliday menciona que el niño posee un “protolenguaje” que consiste en un sistema diferente del lenguaje adulto, pero el niño lo abandona paulatinamente para utilizar el sistema adulto (Halliday, 2001;70-75) pues se percató de las características de mismo; en el proceso de socialización se vuelve evidente para el niño la necesidad de utilizar el lenguaje del adulto pues es medio de interacción y comunicación social. Halliday se refiere al lenguaje oral.

Nos encontramos aquí con que, al parecer, de los dos tipos de acción a los que refiere Piaget, el niño lleva a cabo una acción fundamentalmente “mental” sobre la escritura, que no lógica-matemática, aunque con características similares a ésta, es decir, no se trata de la “manipulación física” sobre este objeto, sino de un tipo de acción que implica “hipótesis y regularidades” mentalmente formuladas. No obstante, cabe señalar que, desde nuestra perspectiva, la “acción física” no debería quedar realmente excluida en el proceso de adquisición de este objeto de conocimiento; en la medida en que el niño habita un “mundo de letras”, las cuales observa, percibe, palpa, ve, etc., establece con ese mundo físico una relación determinada desde la cual construye sus propios referentes y esquemas, que no sólo son cognitivos sino también, y en mayor medida, culturales. Cabe considerar lo que afirma Giorgio Carmona: “la escritura exige más de los sentidos”, cuando anota que se reduce la importancia de la escritura toda vez que se cree que sólo

exige al sentido de la vista, mientras que en realidad entran en juego los demás sentidos²⁶.

Debemos reconocer que las distintas formas posibles de acción sobre el objeto de conocimiento específico del que se trate (en este caso la escritura), están en función de las posibilidades reales de contacto y relación con él, en tanto objeto cultural determinado, de tal manera que, en una cultura en donde la escritura forma parte constitutiva del universo de “objetos” que rodean al sujeto (por ejemplo, el mundo urbano), las relaciones con ella no sólo existen sino son variadas (publicidad, revistas, anuncios panorámicos con los cuales el niño tiene “contacto”) lo que implica darle distintos significados a dicho objeto. Sin embargo, y esto es básico, resulta ser que el tipo de “contactos” que se logran establecer con ese objeto particular no es idéntico en todos los sectores sociales del “mundo urbano”, por lo que dicho objeto (la escritura) adquiere distintos sentidos y significados. Detrás de ello se encuentran también valoraciones sociales sobre los objetos.

Ciertamente todos los niños del mundo urbano se encuentran delante de letreros y carteles, de anuncios publicitarios o de puestos de periódicos y revistas que no dejan de percibir, pero no todos tienen acceso a ellos, no sólo por lo que refiere a su adquisición, sino sobre todo por lo que transmiten y posibilitan: comprarse un libro o una revista constituye parte de una práctica en cuanto a la lectura, pero la compra misma se encuentra inserta en una lógica cultural específica: comprar y leer revistas, aunque manifiesta una tendencia a leer, no tiene el mismo significado social, personal y cultural que comprar y leer un libro (incluso cabe pensar en qué tipo de libro se compra y lee).

Judith Kalman crítica precisamente la postura de fomentar la lectura como medio de lograr el desarrollo y fomentar la democracia, negando el significado real de esta práctica para las distintas personas y en función del tipo de lectura que se

²⁶ Sobre este aspecto se puede revisar el capítulo tres de este trabajo.

realiza; aludiendo a la decisión de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1963, en donde se dispuso una campaña mundial para erradicar el analfabetismo, menciona que “En este sentido, atribuyeron un poder transformativo al simple hecho de poder leer y escribir, independientemente de lo que se lee y escribe” (Kalman, 2001). Es claro que los significados de lo que se lee también tienen que ver con los materiales usados, el lugar y tiempo disponible, el tipo de lenguaje utilizado en el texto, etc. Es pues, resultado de toda una práctica social en torno a la lectura y escritura por lo que entran en juego todos los sentidos y no sólo la vista, como ya hemos apuntado. La manipulación física, por tanto, también es compleja y conlleva la concepción cultural acerca de la misma; en sentido estricto tendríamos que hablar de “prácticas” en el sentido que Michel De Certeu da al concepto (De Certeu, 1996 y 1999), pues al dejar la idea sólo en manipulación física se pierde gran parte de su sentido social y cultural.

De la misma manera, leer los anuncios publicitarios, “comprenderlos” y acceder a la compra de lo que anuncian forma parte esencial de prácticas sociales que no solamente tienen que ver con el conocimiento y uso de las letras, sino también con lo que ellas permiten según el universo de significados que adquieren dichos anuncios para quien los lee; habrá quien pueda comprar los productos que se anuncian y entonces le serán relevantes, pero para quienes no pueden acceder a su adquisición ¿tendrán el mismo sentido que para el comprador?

Finalmente, el consumo del producto y el consumo de la “letra” se encuentran asociadas en cuanto a la relación que guardan una vez que consideramos la producción cultural en su conjunto, la posibilidad de ser productor, consumidor o usuario, siguiendo los planteamientos de Michel De Certeu: no se es simple consumidor pasivo de los productos culturales, y en el caso específico de la escritura, que conforma un universo de significados con los cuales “leer” lo que la propia escritura proporciona (anuncios, libros y todo aquello que se presenta bajo las grafías del alfabeto fonético), se van conformando los referentes “adecuados”, según los productores de dicha cultura, de donde se desprende la discriminación

hacia aquellos que no “leen” o “escriben” de manera adecuada, es decir, se olvida que los individuos producen sus propios significados y se asume que deben poseer los que los productores han determinado. La aspiración de volverlos críticos a través de la lectura cae en un círculo en donde el leer pierde toda capacidad crítica, pues sólo se aceptan las “interpretaciones” válidas. Ello es bastante claro en el caso de los profesores y de todos aquellos que creen poseer el dominio sobre la escritura y la lectura.

El problema, por tanto, no se limita a reconocer que el mundo de las letras posibilita a los niños adentrarse en la cultura de la escritura y que la escuela debería de reconocerlo, pues hace falta analizar a profundidad el papel social que se le asigna a los niños según sea el estrato social del cual provienen. Nos encontramos aquí ante la confrontación entre “productores” y “consumidores” de cultura tal y como la plantea De Certeu (en nuestro contexto de la cultura de la escritura): “la presencia y la circulación de una representación (...) para nada indican lo que esa representación es para los usuarios. Hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son los fabricantes” (de Certeu, 1996; XLIII).

Lo anterior nos obliga a señalar que “la acción” de corte piagetano que el niño lleva a cabo con el objeto escritura se encuentra signada por todo un universo de significados acerca de lo que significa saber leer y escribir: la mayoría de los niños, jóvenes y adultos se encuentran dentro del grupo de los “practicantes” y no del de los “fabricantes” de la cultura de la escritura, lo que exige abrir el sentido de la acción más allá del sujeto cognoscente, pues cada uno de ellos en realidad esta construyendo no un objeto (la escritura) sino un universo simbólico acerca del mundo, por lo que es menester no olvidar que “...la creación de un lugar *simbólico* constituye también una acción” (De Certeu, 1995; 35). Y el lenguaje es fundamental en la creación de universos simbólicos, por tanto creador de acciones y de construcción de la realidad (Berger y Luckman, 1995; Ricoeur, 2002b). Más

que de acción, por tanto, debe hablarse de prácticas, para comprender su sentido social y cultural.

Después de la reflexión anterior, cabe la pregunta ¿qué no sucederá en el “mundo no urbano” en donde el contacto con este “objeto” (la escritura) es radicalmente distinto, al tiempo que las relaciones con él son notoriamente diferenciadas?, ¿cuál será el universo de significados de quienes no sólo no son fabricantes, sino ni siquiera practicantes, aunque se les quiere convertir en consumidores? En efecto, la mayoría de los niños y adultos a los que se incorpora en procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura no llegan a utilizarla más que en momentos específicos y muy breves de su cotidianidad, mientras que el sector que no sólo aprende a leer y escribir sino que se inserta en la cultura de la escritura hace uso de la lectura y la escritura para fines mucho más amplios y diversos: leer libros, escribir libros o artículos para revistas, etc. En este sentido, más que igualar, la lectura y la escritura diferencian de manera más profunda a los distintos sectores sociales.

Pero esa diferenciación social, no corre de manera paralela a la diferenciación económica; podemos encontrar personas de nivel económico bajo que no practican la lectura y la escritura, al igual que personas de nivel económico alto. Lo que resalta, más bien, es la incorporación de ciertos individuos en una lógica cultural que se asienta en la cultura de la escritura, y que, aún no siendo sus practicantes, valoran desde los parámetros que la misma establece a los demás grupos sociales.

En ese orden de ideas, los planteamientos de Ferreiro y Teberosky, en el sentido de que la problemática principal consiste en que la escuela no logra reconocer que el niño ya tiene un contacto con la escritura desde antes de ingresar a ella, y que por tanto, es necesario reconocer dicho contacto para reconceptualizar el objeto de conocimiento escritura, nos parece que pierde de vista el sentido y significado social de las prácticas a ella asociadas. Lo que no se incorpora en este

planteamiento es el hecho de que las distintas formas de relación con este objeto en particular son el resultado de un proceso de incorporación a la cultura de la escritura, y que por tanto no solamente se trata de conocerla más y mejor, sino de replantearse las concepciones que se esconden detrás de la aparente neutralidad del objeto en cuestión.

Como ya mencionamos, las autoras consideran el concepto de “objeto cultural” como “objeto de conocimiento”, de hecho lo asumen como equivalentes. Al respecto señalan “La teoría de Piaget nos permite –como hemos dicho- introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente” (Ferreiro y Teberosky, 1991; 32). Establecen, por tanto, una relación de conocimiento entre sujeto-objeto ajena al contexto cultural. Esta visión del proceso de conocimiento aséptico, tiene implicaciones en cuanto a las posibilidades de interpretación de lo que se lee y escribe, así como en cuanto a la misma concepción del niño como interprete, pero además, se enraíza en una concepción acerca de la “naturaleza humana”, en el sentido de considerar que todo ser humano atraviesa por los mismos estadios del desarrollo cognitivo, y desde ellos lleva a cabo la “acción”. Es claro que, en términos de realización de una investigación, se puede alegar que el objeto que se estudia es la construcción del objeto escritura por parte de los niños y que, consecuentemente se tiene que acotar el objeto, sin embargo las consecuencias que se desprenden de tal postura se tornan limitantes y parciales al momento de extraer de ello conclusiones en cuanto a lo que se logra con dicha construcción: nosotros asumimos que se construye identidad cultural, en el individuo y en el grupo, y no sólo un sujeto epistémico.

En un nivel de profundidad mayor tendremos que decir que la escritura no es un objeto cultural más, es el “objeto” que da sentido y significado a la cosmovisión que hemos ido construyendo históricamente: vivimos la cultura de la escritura, el “mundo sobre el papel” del que nos escribe Olson (1998). Y no solamente porque

encontremos escrituras por todas partes, sino porque desde ella clasificamos y ordenamos el mundo.

En realidad, no es que los sujetos que acceden a la escritura sólo tengan que construirla como “objeto de conocimiento”, sino que, además, es menester reconocer que es a partir de la escritura que estamos construyendo una racionalidad distinta a la que desarrollaríamos sin ella; los niños no solamente construyen, en su proceso de adquisición de la escritura, un objeto, construyen una cosmovisión desde ese “objeto”. Pero ello se da en la medida en que dicho objeto gira en torno de la cultura de la escritura²⁷.

Si bien distintos autores señalan que aun hace falta mucho por investigar en cuanto a la forma en que la escritura propicia o genera formas de pensamiento específico, en lo que están de acuerdo es en que “La cultura escrita en Occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos (...) La cultura escrita no es sólo un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita” (Olson, 1998; 65).

Ciertamente los estudios antropológicos sobre oralidad y escritura, así como aquellos que refieren a la historia de la lectura y sus discursos, nos llevan a no sobrevalorar ni una ni otra, pues tanto la oralidad como la escritura han desempeñado su papel en el desarrollo histórico, sin embargo es necesario detenernos a reflexionar sobre como en la sociedad moderna se ha atribuido a la escritura un papel preponderante para la constitución misma de la sociedad.

²⁷ Este punto será desarrollado en el capítulo sobre la oralidad y la escritura, pues éste precisamente constituye el debate actual.

No se trata, por tanto, únicamente de reconocer que en el mundo urbano existen distintos caracteres, “una escritura salvaje” le denomina Emilia Ferreiro (mayúsculas, minúsculas, etc), y que la escuela ha tenido que domesticar para convertirla en objeto de enseñanza, sino de comprender que en su conjunto la escritura conforma una visión de mundo, y que para los distintos sujetos su sentido y significado son diferenciados, además de que a partir de ellos se va dando el proceso de constitución de la sociedad o de construcción de la realidad (Giddens, 1991; Berger y Luckman, 1995).

Si bien no es posible afirmar tajantemente que la escritura posibilitó por sí misma el desarrollo científico y tecnológico moderno, como apuntan varios autores, Olson entre ellos, lo cierto es que, y ya Derrida lo había señalado: “...este factum de la escritura fonética es masivo: dirige toda nuestra cultura y toda nuestra ciencia, y no es por cierto un hecho más entre otros” (Derrida, 2000;41). Ello se relaciona con la idea de De Certeu acerca de la “escritura de la historia”. Él menciona a este respecto que “Con toda razón, durante tres siglos, aprender a escribir ha definido la iniciación por excelencia en una sociedad capitalista y conquistadora. Constituye su práctica iniciática fundamental” (De Certeu, 1996;149).

El mismo Derrida apunta que, “...merced a un lento movimiento cuya necesidad apenas se deja percibir, todo lo que desde hace por lo menos unos veinte siglos tendía y llegaba finalmente a unirse bajo el nombre de lenguaje, comienza a dejarse desplazar o, al menos, resumir bajo el nombre de escritura” (Derrida, 2000; 11), a tal grado que decir lenguaje equivale a decir escritura.

Olson, a su manera, nos plantea lo mismo cuando menciona que “Mi objetivo es mostrar cómo nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel” (Olson, 1998;39). Se trata, para él, por tanto, de considerar cómo en el desarrollo cognoscitivo del niño impacta la cultura de la escritura, pero no en un

sentido epistemológico, sino psicológico; la forma en que la escritura incide en la formación de estructuras de pensamiento.

Como apunta Halliday: “Un niño que aprende el lenguaje aprende al mismo tiempo otras cosas mediante el lenguaje, formándose una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior; durante ese proceso, que también es un proceso social, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que se halla codificada la realidad”, añadiendo que el lenguaje “...consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo” Halliday, 2001;9-10), y ello vale tanto para el lenguaje oral como para el escrito, más aún porque, como Ferreiro y Teberosky mismas reconocen, la escritura no es simple transcripción de lo oral, sino todo un sistema en sí mismo.

Por otra parte, y en lo que refiere a su método, Ferreiro y Teberosky señalan lo siguiente “...al idear situaciones experimentales tratamos de que el niño pusiera en evidencia la escritura tal como él la ve, la lectura tal y como él la entiende y los problemas tal y como él se los plantea” Ferreiro y Teberosky, 1991; 38). Para lo cual siguieron la estructura metodológica de corte clínico que Piaget utilizó en sus propias investigaciones.

Tres principios básicos sirven de soporte al planteamiento metodológico:

- 1.- No identificar lectura con descifrado
- 2.- No identificar escritura con copia de un modelo
- 3.- No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia

En estos tres principios se observa con mayor detalle su concepción de la escritura como objeto de conocimiento; descifrar y copiar modelos no forman parte de esta visión sobre la lectura y la escritura, de ahí que cuando los niños

manifiestan avances en cuanto a ello, realmente no conceptualizan. La escritura adquiere estatus de objeto de conocimiento en la medida en que el niño logra formularse hipótesis, teorías (“en el sentido fuerte del término”); sólo ahí podemos observar su papel como sujeto cognoscente.

A partir de los planteamientos señalados las autoras sostienen que los niños aprenden por *errores constructivos*, arribando así a un conocimiento objetivo: para Piaget el conocimiento objetivo es un logro y no el inicio del conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1991;34). De lo anterior se desprende el hecho de que el niño adquiriría la lectura y escritura, una vez que haya logrado alcanzar la objetividad suficiente respecto de este objeto de conocimiento en particular, lo cual se expresaría en el momento en que el niño comprende la lógica del sistema, sus leyes de regulación propias.

Respecto de esta idea anotan: “Finalmente señalemos que en la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición” (Ferreiro y Teberosky, 1991; 35). Lo cual tiene que ver con su papel como sujeto cognoscente.

Esta visión se encuentra relacionada con su contraparte de la escritura como objeto de conocimiento, pues (más allá de la evidente relación sujeto-objeto) encontramos que “...ningún conjunto de palabras, por vasto que sea, constituye de por sí un lenguaje: mientras no tengamos reglas precisas para combinar esos elementos” (Ferreiro y Teberosky, 1991;21). Dichas reglas son consideradas como propias del objeto de conocimiento en cuestión, y no tanto como reglas de carácter cultural que dan sentido y significado al lenguaje escrito. Si bien se reconoce el carácter social del lenguaje, se asume también la idea de que todas las sociedades alfabéticas se regulan por las mismas normas, pero como derivadas del proceso histórico que dio origen a la escritura alfabética como resultado del desarrollo cognoscitivo de los sujetos: proceso filogenético y ontogenético corren

paralelamente de acuerdo a ellas; las diferencias culturales sustancialmente diversas se desvanecen en virtud de que la humanidad avanza hacia la sociedad de la cultura escrita, vale decir el mundo moderno occidental. Aquí cabe acotar que, aunque exista estrecha relación entre lo social y lo cultural, ambos universos no se identifican mutuamente. El ideal ilustrado se encuentra presente en su postura, lo cual no es de extrañar si recordamos que su soporte teórico y metodológico se encuentra en Piaget.

Nos encontramos pues, delante de una postura que intenta mostrar el evidente carácter científico del sujeto niño: la visión de un sujeto que formula hipótesis, comprende leyes, etc., lo cual manifiesta el ideal ilustrado del progreso, considerando que los seres humanos transitamos por las mismas vías; las diferencias particulares constituyen, para esta visión, “meros aditamentos y hasta deformaciones” según critica fuertemente Clifford Geertz, señalando que “Se empeñan en construir una imagen del hombre como un modelo, como un arquetipo” (Geertz, 2001;56). El niño que construye para si el objeto escritura, creemos, constituye, para esta postura, un arquetipo, en tanto representa el modelo de niño que la sociedad actual ha diseñado y sobre el cual asienta su teoría del desarrollo psicogenético; la teoría sobre la escritura como objeto de conocimiento sienta las bases para justificar o legitimar el arquetipo.

En este orden de ideas, Ferreiro llega a señalar que “Tratando de entender el conjunto de las formas gráficas convencionales y las reglas de composición de este sistema particular de representación, los niños construyen varias hipótesis que *no son idiosincráticas* sino que están psicogenéticamente ordenadas” (Ferreiro, 1990;37), por lo que se trataría de lograr que el niño continuara su proceso de adquisición de la escritura favoreciendo su propio desarrollo cognitivo. ¿No sería más razonable pensar que en virtud de que a los niños se les inserta en la lógica de la escritura llegan a manifestar formas de pensamiento asociadas a la cultura de la escritura, y no que “naturalmente” poseen las estructuras cognitivas latentes?

Como parte de ese proceso habría que reconocer que “La escritura existe en contexto” (Ferreiro, 1999;11), es decir, existe en un determinado espacio social desde el cual las hipótesis tendrían un sentido en la medida en que coadyuvan en el proceso de adquisición de la escritura, sin que ello signifique que dichas hipótesis sean válidas (desde la idea de acercarse a la objetividad) sino que forman parte de los “errores constructivos” en el proceso de desarrollo del niño. Se aprende de los “errores”, que no son tales porque forman parte del proceso, pero tarde que temprano se dejaron de cometer, porque se desarrollaran las estructuras cognitivas necesarias. Ésta es la idea de la postura psicogenética. Lo cual lleva a pensar que hay formas correctas de pensar acerca del objeto escritura, pero en el niño no importa porque son “errores” constructivos; habría que preocuparnos si persisten. Pero si el referente es cultural ¿no será que no son errores constructivos, sino que responden a razonamientos ajenos a la lógica escrituraria no por falta de madurez cognitiva, sino por estructuras de pensamiento distintas a las presupuestas? Es claro que si al niño se le inserta en la cultura de la escritura, formará las estructuras cognitivas (con los esquemas mentales subyacentes) propios de ella. Pero ello no se debe a un proceso natural, sino cultural.

El “contexto” al que se hace referencia, “mundo de la escritura”, obliga a reconocer, de acuerdo con esta postura, que “Sólo las prácticas sociales de interpretación permiten descubrir que esas marcas sobre una superficie son objetos simbólicos; sólo las prácticas sociales de interpretación las transforman en objetos lingüísticos” (Ferreiro, 1999;10), por lo que para el niño es importante comprender la forma en que la escritura conforma prácticas sociales determinadas, prácticas sobre los usos de la escritura (leer y escribir), para lograr transformar las marcas en objetos lingüísticos y de ahí posibilitar la interpretación. Todo ello supone reconocer que históricamente existen prácticas distintas acerca de la lectura y la escritura, por lo que la construcción que se hace del objeto escritura tiene que ver también con ello y no únicamente con los esquemas de desarrollo del niño.

Lo importante aquí es lograr establecer la distinción entre lo que se entiende por prácticas sociales y lo que serían prácticas culturales; todo “texto” supone una comprensión desde los referentes sociales en los cuales se forma el niño (un cuento, por ejemplo, tiene que ver con ideas, conceptos, etc.), y que el medio proporciona, pero desde una perspectiva cultural los referentes son de carácter simbólico (el mismo cuento tiene que ver con lo que significa contar historias, con creencias sobre lo verosímil de la historia, con la práctica cotidiana de contar cuentos, etc.). Como menciona Halliday: “Los modelos sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia están entre los elementos más esenciales del entorno educativo de un niño” (Halliday, 2001;14). Dichos modelos, si bien Halliday los refiere a la lengua hablada, es claro que también se constituyen en modelos para el niño a partir de la escritura, pues en determinado momento él reconoce que “las marcas” que se anotan en determinado lugar representan una carta, una noticia, un anuncio o un cuento.

Emilia Ferreiro y su equipo han continuado desarrollando sus planteamientos iniciales, pero siempre enmarcados en la perspectiva psicogenética, lo cual hace que los marcos de interpretación sean los mismos.

En tiempos recientes Ferreiro sigue sosteniendo que “Los niños urbanos, rodeados de escritura desde que nacen, no siempre están rodeados de informantes e intérpretes” (Ferreiro, 1999;11), es decir, de personas que les posibiliten acceder al mundo de la escritura con mayores referentes. Sin embargo, cabe mencionar que el espacio urbano constituye un espacio de manifestación de culturas diversas, por lo que los informantes e intérpretes varían según el contexto específico en el cual se desenvuelven, por ejemplo, un “intérprete” puede ser el padre o la madre del niño, también puede serlo el profesor o profesora, o los amigos mayores, en fin distintas personas pueden ser intérpretes, la pregunta

obligada es ¿harán la misma interpretación de lo escrito?, ¿proporcionarán al niño los mismos marcos de interpretación?

Se manifiesta aquí la tendencia a querer homologar a los habitantes del espacio urbano bajo el parámetro de la cultura escrita; podemos aceptar que en nuestro país la mayoría de los habitantes de las ciudades son mestizos, pero, por un lado, los grupos que dieron pie a los mestizos del norte del país son distintas a las del sur y centro del mismo y, por el otro, el factor socioeconómico es tan diferenciador en las prácticas que hace realizar a quienes pertenecen a un sector y otro de la sociedad, que las supuestas similitudes entre los mestizos de un lugar, por ejemplo el Distrito Federal, hacen saltar en pedazos la homogeneidad que aparentemente existe: los diferentes grupos socioeconómicos llevan a cabo y vivencia de manera distinta prácticas que en apariencia son similares. Los estudios de Chartier (tanto Roger como Anne-Marie), muestran esto de manera palpable en las prácticas de lectura históricamente llevadas a cabo (Cavallo y Chartier, R., 1998; Chartier, R., 2000; Chartier, A. M. y Hébrand, 1994; Chartier, 2004).

Evidentemente que los representantes de la propuesta psicogenética no son tan inocentes como para no darse cuenta de que existen diferencias en el espacio social, el problema no radica ahí, sino en que, al partir de la creencia de que todos los seres humanos pertenecemos al mismo universo de significados y que lo que nos diferencia es el nivel de comprensión de dicho universo (estadio de desarrollo en el que nos encontremos), se olvida que la cultura no consiste en una adquisición cada vez mayor de determinados esquemas que nos posibilitan adquirir los objetos de conocimiento, sino que “La cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella” (Geertz, 2001;52), es decir, a partir del sentido y significado que damos a los objetos, así como el tipo de contacto o relación que establecemos con ellos, desde los referentes ya contruidos, y en el contacto permanente con ellos, simbolizamos el mundo y

actuamos en él, no solamente como sujetos cognoscentes, sino sobre todo como “sujetos culturales”.

Ahora bien, Ferreiro y Teberosky critican el que la escuela no sabe lidiar con las diferencias, pero olvidan que introducir las diferencias en la escuela no consiste en reconocer la existencia de niños diferentes por su nivel de conocimientos (cercanía o no con la escritura), sino con individuos insertos en un espacio cultural determinado, desde donde adquieren la escritura, dándole sentido y significado. Las diferencias son, por tanto, diferencias de sentido y no de nivel de desarrollo. La cultura de procedencia, incluso en grupos mestizos, es fundamental en el proceso educativo escolar de los niños.

Los estudios de la corriente psicogenética no pretendieron ubicar la problemática cultural que se encuentra presente en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, pues identificaron desarrollo humano con desarrollo cognitivo, sin tomar en cuenta la racionalidad que se genera según la cosmovisión de la cultura a la cual se pertenece (cultura de la escritura o de la oralidad, en nuestro caso): la racionalidad moderna, identificada con el fomento de la lectura y la escritura como base para la presentación de ideas, argumentos, pero sobre todo para la constitución de la conciencia moderna, excluye como válidas aquellas formas de racionalidad sustentadas en formas de pensamiento distintas.

Ferreiro menciona, por ejemplo que “En nuestras sociedades, la escritura es un objeto del cual la escuela se ha hecho propietaria” (Ferreiro, 1999;27), pero ello en virtud de que representa lo que la escuela intenta lograr: transmitir el conocimiento científico. La lectura y la escritura escolares son cosificados por la escuela (ese es quizás el mejor sentido que tiene el afirmar que son simples códigos a decodificar), pero no porque se tenga una perspectiva equivocada en cuanto a su finalidad social y a sus usos sociales, sino debido a que no se les considera como vehículos de conformación de una cosmovisión de vida, o quizás sea más exacto decir, debido a que se parte de una cosmovisión aceptada como la única válida y

posible; la racionalidad que se encuentra detrás permanece oculta hasta para quienes logran pensar a la lectura y la escritura como “objeto de conocimiento”. De ahí que no baste con quitarle a la escuela la propiedad de la escritura, sino que es necesario transformar la propia concepción que se tiene sobre ese “objeto de conocimiento” (la escritura). La misma Ferreiro anota, en uno de sus trabajos más recientes: “De hecho, *se trata de sistemas que representan pero que, a su vez, generan representaciones en los usuarios*” (Ferreiro, 1999;69), al referirse a que debemos de teorizar sobre la escritura.

Lo que se desprendió de la oposición oral-escrito fue una falta de reconocimiento acerca de las posibilidades de pensamiento implicadas en estas formas de expresión. Incluso los lingüistas aparentemente dejaron de lado la escritura, de tal manera que incluso para los educadores se había dado preeminencia al habla, sin embargo el modelo para esta última fue precisamente el de la escritura (Ferreiro, 1999). No obstante esto, “La página escrita es modelo vigoroso, pero no puede extenderse a toda manifestación lingüística. Un texto escrito presupone un proceso preciso en el manejo de los signos, un proceso obligado”, nos dice Giorgio Carmona (1994;227) y ello se logra en un espacio cultural determinado.

La diversidad cultural, entendida no solamente como diferenciación étnica o racial, sino como las múltiples manifestaciones de existencia del ser humano en su actuar cotidiano: formas de producción y organización, creencias varias, concepciones de vida y mundo, con los múltiples lenguajes que ello supone (el oral y el escrito) hacen ver a la diversidad cultural de manera mucho más compleja.

Geertz también enfatiza “...no que no se puedan hacer generalizaciones sobre el hombre como hombre, salvo que éste es un animal sumamente variado, o que el estudio de la cultura en nada contribuye a revelar tales generalizaciones” (Geertz, 2001;48), lo cual nos obliga a colocar los procesos de adquisición de la escritura

en un contexto cultural específico, cuando intentamos comprender los sentidos que para los sujetos tiene el introducirse en el mundo de la escritura.

Ello nos lleva a considerar a las estructuras colectivas como fenómeno cultural conectado estrechamente con el problema de la identidad que es un fenómeno multidimensional, para ampliarlo e incluir en él una lengua, unos sentimientos y unos símbolos específicos. Como bien anota Samuel Arriarán: “Al incluir los sentimientos o las pasiones, además de una lengua y unos símbolos determinados, se puede decir que tanto la mística colectiva como el sentimiento de pertenencia provienen de un estadio o estrato anterior a toda racionalidad analítica” (Arriarán, 2001;9). Oralidad, lectura y escritura conllevan universos simbólicos diferenciados, por lo que las prácticas que de ellas derivan, poseen significados distintos para sus usuarios, ya sean “practicantes” o “consumidores”.

Como hemos venido sosteniendo las diferencias no se limitan a aceptar ciertas características del alumnado como errores de su pronunciación o carencias en sus hábitos de lectura y escritura, sino en reconocer que detrás de ello, o más bien, como parte esencial de ello, se encuentran presentes valoraciones y creencias. Cabe aquí precisar que coincidimos con el planteamiento de Halliday en cuanto a que “El fracaso educativo es en realidad un problema social, no lingüístico; pero tiene un aspecto lingüístico, que nosotros podemos empezar a comprender si consideramos el medio cultural...” (Halliday, 2001;37). De ahí que no se trata de pensar en que existe un déficit en el lenguaje de los niños que aprenden a leer y escribir (“teoría del déficit”), pero que al aceptar que existe una diferencia en el lenguaje (“teoría de la diferencia”), conviene comprender a cabalidad en que consiste esa diferencia.

Emilia Ferreiro menciona a este respecto que *“Lo importante es que comprendamos el significado del mensaje transmitido por escrito, aunque cada lector de ese mensaje tenga su manera particular de traducirlo en signos sonoros, de “oralizarlo”* (Ferreiro y Teberosky, 1991;323). Y continúa diciendo “¿Acaso no

somos capaces de leer y entender en todo el territorio latinoamericano los mismos periódicos, los mismos libros, sin necesidad de interprete ni de traductor? ¿Pero entonces cuál es la lengua hablada que la lengua escrita transcribe?” (Ferreiro y Teberosky, 1991;327).

Esta última pregunta abre la discusión: ¿cuál es, en efecto, el tipo de lengua hablada que la lengua escrita homologa? Respondemos, el modelo ideal que la escritura ha generado, y al que ya hemos referido. El problema radica, creemos, en que al homogeneizar la lengua en la escritura, aún permitiendo que cada dialecto se exprese libremente al leer ¿no se acaba constituyendo y reforzando el modelo ideal, generando a la larga que en el habla se convierta en dominante? Más aún, ¿no se va negando paulatinamente la forma de expresión propia de los distintos dialectos? Dejar que se lea según el dialecto, cuando se ha homologado la escritura, conlleva un cambio paulatino en los usos y prácticas. En China, por ejemplo, de la diversidad de lenguas que se hablan, lo que homologa es precisamente la “escritura china”²⁸. Halliday comparte la opinión de Ferreiro cuando plantea, al referirse al problema de los dialectos sociales: “El problema quizás radique en el lenguaje escrito: ¿tiene el niño que habla un dialecto alguna dificultad especial para aprender a leer en el dialecto estándar? Pero, a ese respecto, pisamos terreno menos firme aún, porque el sistema de escritura del inglés es espléndidamente neutro respecto del dialecto...No hay problemas *lingüísticos* especiales para aprender a leer porque se hable una variedad no estándar del inglés” (Halliday, 2001;139). Coincidimos con ello, pero el punto no es si existen o se presentan problemas de aprendizaje, sino los cambios en la mentalidad de las personas cuando lo hacen.

Siguiendo esta idea Ferreiro señala que el hecho de que la escritura homologue es importante pues “El énfasis en la producción textual sería una contribución específica de la escuela, no sólo porque hay una exigencia externa sino para garantizar la posibilidad de que cualquiera pueda decir y defender su punto de

²⁸ Sobre el comentario respecto de la lengua china, cfr: Calvet, Louis-Jean (2001).

vista por escrito en esta sociedad que ya no cree más en lo que se expresa de manera oral y que exige que todo sea puesto sobre papel para poder ser juzgado, valorado o defendido en un tribunal” (Castorina, Golding y Torres, 1990;187-188). Consideramos que en las circunstancias en que eso sucede es válida la defensa de la escritura y su enseñanza, no obstante, ¿no cambia la lógica de la propia defensa, los argumentos y las valoraciones que hacemos cuando ingresamos en esta lógica del “imperio de la escritura”? Como afirman Sholes y Willis al referirse a que no se trata de las capacidades o incapacidades de los que saben leer y escribir frente a la de quienes no saben hacerlo, lo que define las diferencias de lenguaje y cognitivas, sino “Es, en cambio, la capacidad o la incapacidad de procesar constructos intencionales: de pensar como un hombre de occidente” (Sholes y Willis en: Olson y Torrance, 1998; 302).

Si, como la misma Ferreiro sostiene “El rechazo lingüístico es uno de los rechazos más profundos y probablemente uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño se lo rechaza entero, a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia” (Ferreiro y Teberosky, 1991; 329-330). Cabe preguntarnos sobre las implicaciones que tiene el ingresar en la cultura de la escritura: ¿existirá un rechazo similar en tanto el grupo de pertenencia no pertenece a dicha cultura? Evidentemente sí. No se trata, ciertamente, de que la familia no sepa leer y escribir, sino de que no se encuentra inmersa en las prácticas y valoraciones que la cultura escrita supone y de las que hemos estado comentando.

Olson sostiene que “El aprendizaje de la lectura y la escritura es, en el mejor de los casos, una mera introducción al mundo de la cultura escrita” (Olson, 1998;63), cabe entonces la pregunta: ¿cuál es la identidad que conforman aquellos sujetos que sabiendo leer y escribir no pertenecen al universo de la cultura escrita, es decir aquellos que han sido “apenas introducidos”? En la sociedad actual, cabe reconocer, los llamados analfabetas son discriminados, pues no tienen cabida en la “sociedad democrática” moderna. “Peor aún: la democracia, esa forma de

gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma” (Ferreiro, 1999; 17-18), enfatiza Ferreiro, y no es ella la única que lo cree así, como veremos en el capítulo dedicado a la lectura y la escritura.

Es claro que este planteamiento se relaciona más con una visión de desarrollo de la modernidad occidental que con la posibilidad de proponernos vías alternativas para América Latina. Es aquí donde conviene recuperar, aunque de momento sólo lo mencionemos, la propuesta de Arriarán (2001), Beuchot (1999) y Bolívar Echeverría (2000) en cuanto a las posibilidades de una modernidad barroca, derivada de su propio desarrollo histórico; los autores mencionados refieren a lo que denominan el *ethos barroco*. Las otras tres vías posibles de desarrollo son el *ethos realista*, el *ethos romántico* y el *ethos clásico*. Tenemos así que, desde nuestra perspectiva, la postura psicogenética promueve una visión de mundo ajena al *ethos barroco* latinoamericano y se emparenta con la concepción occidental de desarrollo capitalista, generando una identidad en los sujetos lectores (aquellos que dominan la lectura y la escritura) acorde con la cultura propia de dicho modelo de desarrollo.

Como anotamos al principio de este capítulo, la revisión crítica de los planteamientos sobre la adquisición de la lectura y la escritura por parte de la corriente psicogenética, no pretende desmeritar las investigaciones y conclusiones a las cuales llegó, pero sí establecer que el haber considerado al niño en tanto sujeto epistemológico, no permitió visualizar una mayor complejidad en cuanto a las implicaciones que tiene la escritura en su desarrollo no sólo cognitivo, sino como ser social inserto en un espacio tiempo cultural determinado.

Si bien podemos aceptar que en ciertos grupos sociales urbanos los niños se formulan “hipótesis” sobre la escritura en cuanto entran en contacto formal con ella

(el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura en la escuela), y que en efecto, en el “mundo urbano” se vive “una escritura salvaje”, consideramos necesario ampliar la mirada sobre el proceso de adquisición de la escritura, en el entendido de que no se trata de un objeto de conocimiento más, de todo el universo de objetos de conocimiento que el niño debe “adquirir” a lo largo de su desarrollo, sino que constituye el “objeto” cultural desde el cual y con el cual se “escribe la historia”²⁹. Ciertamente reconocemos, con Vygotsky, que “La escritura requiere, además, una acción analítica deliberada por parte del niño” (Vygotsky, 1995;176), pero de ello no se infiere que para el niño la lectura y la escritura se asuman desde una postura de “sujeto cognoscente”, es decir, que el niño “formule hipótesis con un sentido profundamente epistemológico”. Ello es así porque, y siguiendo a este mismo autor, “El lenguaje escrito exige un trabajo consciente, porque su relación con el habla interna es diferente de la del habla oral: ésta precede al habla interna en el curso del desarrollo, mientras que el habla escrita va detrás de habla interna y presupone su existencia (pues el acto de escribir implica una traducción del habla interna)” (Vygotsky, 1995;176). Ello supone una relación más estrecha entre lengua hablada y lengua escrita.

Nos encontramos entonces con la idea de que la escritura no se encuentra totalmente fuera de la conciencia del niño, en tanto objeto cultural u objeto de conocimiento, sino que se encuentra estrechamente vinculada al habla interna, siendo una de sus manifestaciones, lo cual tampoco significa que sean lo mismo y que sólo se trate de una transcripción de la lengua oral (como hemos venido reconociendo), sino que la lengua oral y la lengua escrita arrancan de una raíz común y que durante el desarrollo del niño se va conformando la lengua escrita siguiendo los patrones lingüístico culturales dominantes en la sociedad. El mismo Vygotsky señala “Uno podría decir, incluso, que la sintaxis del habla interna se contraponen exactamente a la sintaxis del habla escrita y deja al habla oral en medio de las dos (...) El cambio del habla interna, comprimida al máximo, al habla

²⁹ Conviene recordar los planteamientos de Derrida (1999 y 2000), Michel De Certeau (1993a y 1995), Foucault (1993) y Olson (1998), expuestos a lo largo del presente capítulo y que se retomaran a lo largo de la Tesis.

escrita, detallada al máximo, requiere lo que podría llamarse semántica deliberada, una estructuración deliberada de la red de significado” (Vygotsky, 1995;177).

Lo que de momento queremos enfatizar es que debemos dejar de referirnos a la escritura como objeto de conocimiento, para empezar a referirnos a *la cultura de la escritura*, en tanto a través de ella se ingresa a todo un universo simbólico de representaciones acerca del mundo. La escritura existe al igual que existen otras formas de representación, como la lengua oral o el dibujo, pero en la sociedad actual se ha convertido en el sistema por excelencia, como apuntan los autores ya citados: De Certeau, Foucault, Derrida y el mismo Olson, lo cual hace que se constituya en el referente fundamental cuando se trata de establecer la verdad (objetividad en el conocimiento del mundo), pero además, creemos, y eso es central en la presente investigación, en el proceso mismo de constitución de la identidad de los sujetos y las sociedades modernas o que se encuentran en vías de modernización.

Los aportes de la antropología de la escritura y la oralidad nos enseñan que, si bien no se tiene claridad en cuanto a las formas específicas en que la escritura favorece formas distintas de pensamiento y conciencia, lo cierto es que juega un papel importante en los cambios que se operan en las formas de pensamiento de aquellos grupos humanos que entran en contacto con ella y la utilizan como forma predominante de expresión. No se reduce la cuestión, por tanto, a la sola adquisición de la escritura (y su correlato la lectura) como herramienta o técnica para considerar estos cambios, sino del dominio y uso que supone el ingresar a la cultura de la escritura.

Dicha utilización va aparejada con la construcción de todo un universo de significados distintos a los que se tenía antes de “pertenecer a su imperio”, por ello es menester hacer una revisión crítica en cuanto a lo que ha implicado centrar la formación básica en la enseñanza de la lectura y la escritura y las repercusiones

que ello ha tenido en cuanto al rechazo de la expresión oral de los individuos que concurren a las escuelas o de aquellos que siguen ajenos a sus "bondades. Desde esta perspectiva, habría que revalorar el peso que se le da a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, al tiempo que reconocer que la oralidad también desempeña un papel en la constitución de la identidad de los sujetos en tanto tales.

Finalmente, tendremos que asumir que la postura psicogenética es insuficiente para comprender cómo es que la cultura de la escritura coadyuva en el proceso de constitución de la identidad cultural (pues neutraliza la cultura), por lo que nos avocaremos a desarrollar esta noción desde los referentes teóricos derivados de los estudios antropológicos sobre la oralidad y la escritura, y aquellos estudios sobre la historia de la lectura y los discursos sobre la misma (cuestión que desarrollaremos en el capítulo tercero). Finalmente, es necesario reconocer que el hecho de neutralizar la cultura, negando que la escritura se asocia a formas culturales específicas, no exime a esta postura de promover una visión de mundo asociada a la modernidad capitalista occidental.

Antes de presentar los trabajos sobre historia de la lectura y los estudios antropológicos sobre la escritura y la oralidad abriremos un paréntesis obligado para presentar el planteamiento de Derrida en cuanto a la escritura pues, creemos, su postura favoreció una nueva mirada sobre el asunto que nos ocupa.

CAPÍTULO SEGUNDO
LOS PLANTEAMIENTOS DE JACQUES DERRIDA
UN RECODO EN EL CAMINO

“Para un hombre como él, encastillado
en la realidad escrita, aquellas sesiones
tormentosas que empezaban en la librería
a las seis de la tarde y terminaban en los
burdeles al amanecer, fueron una revelación”

Gabriel García Márquez

El presente apartado muestra de manera breve los planteamientos de uno de los filósofos más representativos, de las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, Jacques Derrida. Detenernos a considerar sus planteamientos tiene la finalidad de ampliar la perspectiva en cuanto al debate que se iniciaba en torno a las relaciones entre habla (lengua oral) y escritura; a partir de su postura, se reformulan las relaciones entre ambas; podemos incluso afirmar que los estudios sobre la relación oralidad-escritura deben mucho a la postura de Derrida.

Sus planteamientos en cuanto al análisis que llevó a cabo en torno a la escritura y su relación con el lenguaje, representan uno de los aportes más significativos al debate lingüístico de la década de los 70s. Si bien algunos autores reconocen estos aportes, otros los consideran polémicos, como analizaremos al final del capítulo. Lo cierto es que su perspectiva permitió no limitarse a considerar el problema del habla y la escritura como un asunto exclusivamente psicológico, como fue el caso de los estudios psicogenéticos, mismos que trabajamos en el capítulo anterior.

Derrida se plantea como objetivo: tratar de “demostrar que no hay signo lingüístico antes de la escritura” (Derrida, 2000). Se trataría de “destruir el concepto de signo y toda su lógica”, toda vez que la misma se asienta en la tradición metafísica y el logocentrismo inherente a ella.

Cabe recordar que la noción de signo lingüístico establecida por Saussure generó la idea de que los estudios lingüísticos se centraban en el habla, descuidando la escritura y su desarrollo histórico. Ya hemos mencionado lo que Giorgio Carmona apunta “Puede parecer contradictorio que la lingüística, una disciplina nacida del análisis de formas escritas y que, por consiguiente, ha tenido que tratar con alfabetos e ideogramas desde sus comienzos, demuestre luego tanto desinterés por la escritura, una vez recuperada la dimensión de la lengua hablada” (Cardona, 1994;157). Esta situación llevó a pensar en la necesidad de recuperar la importancia de la escritura, aunque como veremos con Derrida, la escritura ya ocupaba un papel, mismo que este autor analiza.

El mismo Derrida señala, “sólo puede hablarse de signo lingüístico a partir de la escritura”, es decir, no existe signo donde no existe aún escritura. Esta postura tiene sus consecuencias en tanto se establece una nueva relación entre voz y escritura, vale decir entre oralidad y escritura. Ante todo, coloca en una relación más equitativa a la una y la otra; ya no se trata de considerar la primacía de la voz y el papel secundario de la escritura, sino reconocerlas por igual, e incluso establecer que la escritura fue paulatinamente configurando “su imperio”. Por otra parte, permite reflexionar el carácter de representación del lenguaje, es decir, de qué manera la escritura funge como representación no de la voz, sino del propio pensamiento.

Lo interesante del planteamiento de Derrida es que coloca en el centro del debate ese “descuido”, precisando que “En todos los sentidos de la palabra, la escritura *comprendería* al lenguaje” Derrida, 2000;12), es decir, parte del reconocimiento de una relación sustancial entre lenguaje y escritura. Luego entonces, reubica los planteamientos sausserianos en torno al signo lingüístico desde una perspectiva en la que el análisis del mismo no debe circunscribirse al desconocimiento del papel de la escritura ni en el desarrollo de la lingüística ni mucho menos en el del desarrollo histórico de la sociedad. Habría, antes bien, que reconocer cómo es que la escritura “comprende al lenguaje”.

El hecho de que se considerara una evolución lineal de la escritura desde la pictografía, los jeroglíficos y los ideogramas hasta la escritura fonética, considerando a esta última como la “más evolucionada”, forma parte de un privilegio de la Phoné (oírse hablar) en tanto la “sustancia fónica ha debido dominar una época”, ha producido la idea del mundo: de hecho la escritura que ha imperado en el mundo occidental es la escritura alfabética (que es escritura fonética). La enseñanza de la escritura en la escuela sigue, y ha seguido a lo largo de la historia, la lógica de este fonetismo, como lo muestran los métodos generalmente utilizados en el espacio escolar y las “traducciones” de lenguas sin escritura al español u otro idioma alfabético fonético, o la conformación de reglas ortográficas basadas en el fonetismo.

Por otro lado, apunta Derrida, que la idea de ciencia, la idea de escritura, y por tanto, la de una ciencia de la escritura, debe considerar que:

- a) La idea de ciencia nació en una cierta época de la escritura
- b) Fue pensada y formulada en un lenguaje que implicaba un cierto tipo de relación habla-escritura
- c) Se ligó al concepto y aventura de la escritura fonética (valorada como el *telos* de toda escritura) el modelo de cientificidad, la cual nunca dejó a un lado las matemáticas
- d) La escritura no sólo es un medio auxiliar al servicio de la ciencia, sino es la condición de posibilidad de los objetos ideales, vale decir, de la objetividad científica. “Antes de ser su objeto la escritura es la condición de la episteme” (Derrida, 2000; 37)³⁰
- e) La escritura abre el campo del devenir histórico, y no sólo es su objeto³¹.

³⁰ Está idea es importante ubicarla en el contexto en el que comentábamos acerca de la postura psicogenética; la escritura no es sólo un objeto de conocimiento, sino la condición de la episteme, es decir, desde ella se construye una noción de ciencia y de objeto científico. La cuestión cultural, a la que aludimos en el apartado correspondiente, implica entonces una construcción cultural asentada en la cientificidad moderna: una cultura escrituraria es una cultura en la cual la visión científica permea y empaña todo objeto, proceso o fenómeno, por lo que las personas que no pertenecen a dicha cultura construyen una racionalidad distinta a la moderna.

³¹ Sobre este punto conviene recordar los planteamientos de Michel De Certeu (1993a), anotados en los capítulos tercero, cuarto y quinto de este trabajo,.

Por todo lo anterior "...la ciencia de la escritura tendría que ir a buscar su objeto en la raíz de la cientificidad" (Derrida, 2000;38). Todo ello implica la conformación de una visión de mundo que niega posibilidades a otras formas de escritura y de racionalidad: De ahí la crítica al logocentrismo (derivado del etnocentrismo) asentado en la escritura fonética: el oírse hablar dominó durante un gran período de tiempo, nos dice Derrida, lo cual conformó una visión de mundo basada en la diferencia entre mundano y no mundano, el afuera y el adentro, la idealidad y la no idealidad; en última instancia entre verdad y no verdad³².

Se presenta un fenómeno contradictorio, pues "el movimiento de la phoné" habría tendido, en apariencia a desplazar a la escritura a un lugar secundario, a ser una técnica al servicio del verdadero lenguaje (el del habla), ajena a toda interpretación y dedicada a traducir el habla. Sin embargo, el concepto de lenguaje occidental supone la existencia de una escritura primera, en donde "la escritura nunca fue suplemento del habla". Es más, "el concepto de escritura excede e implica al del lenguaje pues donde se dice lenguaje, hoy se dice escritura". Ello obliga a repensar la visión que sitúa a la escritura en un papel secundario, al tiempo que cuestionar la neutralidad de su aprendizaje; no considerar la importancia de la escritura en la sociedad occidental moderna conlleva a sólo asumir sus supuestas bondades.

Por otra parte, resulta que la existencia de la lingüística en tanto ciencia del lenguaje, debe su cientificidad y su reconocimiento a su fundamento fonológico: la fonología comunica su cientificidad a la lingüística y sirve de modelo a las ciencias sociales. El estructuralismo lingüístico aportó sustentos metodológicos a la antropología, la sociología, el psicoanálisis, etc. Cabe recordar que la lingüística a la que refiere Derrida es la lingüística predominante en la primera mitad del siglo XX, de corte fundamentalmente estructuralista, aunque su crítica no se limita a

³² Punto de discusión analizado por Gadamer (2001: 487 a 525). Al planteamiento de este autor y su debate con Derrida dedicaremos el último apartado del presente capítulo.

ella, pues la “tradición metafísica” a la que alude, se manifiesta en los estudios lingüísticos realizados durante los dos siglos anteriores.

De hecho, la crítica al estructuralismo sausseriano se encuentra presente a lo largo de los primeros capítulos de la obra que venimos comentando. La noción de una escritura degradada o negadora de la verdad, se encuentra presente en la postura lingüística de Saussure, y en toda la metafísica de la cual es heredero, nos explica Derrida, pues resulta que para Saussure sólo existen dos sistemas de escritura:

- a) Ideográfica: en la cual cada palabra es representada por un signo único.
- b) Fonética: en la cual se trata de reproducir los sonidos de la palabra, existiendo dos tipos: 1.- silábica y, 2.- alfabética.

Pero ambos tipos de escritura son, finalmente, “representaciones” del habla. Desde esta postura la escritura es exterior, ajena, al sistema de la lengua, volviéndose un utensilio o herramienta al servicio de este sistema. Desde tal perspectiva, apunta Derrida, “El mal de la escritura” deviene precisamente de su exterioridad al espíritu, al verbo, y al logos”, de manera que se considera que el habla es quien tiene el privilegio de la verdad.

A tal grado se presenta esta situación que “La representación se une con lo que representa hasta el punto de hablar como se escribe, se piensa como si lo representado sólo fuera la sombra o el reflejo del representante” (Derrida, 2000;48). Esta situación implicaría que la verdad se encuentra ya en el lenguaje, y que el lenguaje oral refleja fielmente el pensamiento, sin mediación alguna, lo cual haría pensar que existe una verdad ya dada que sólo basta expresar; rasgando en los intersticios del lenguaje la verdad afloraría. Recordemos que *hablar como se escribe* debe ser entendido, en el sentido que crítica Derrida, en el marco de una escritura que sólo existe como representación del habla. En cuanto a la idea de una verdad ya existente, y que únicamente habría que develar mediante el

lenguaje (perspectiva metafísica), es cuestionada también por otros autores ya que la verdad es una construcción social, a la cual no se llega, sino que, precisamente, se construye a partir de lo que Foucault denomina los “dominios del saber”, señalando que “la verdad misma tiene una historia” (Foucault, 1998).

Continúa Derrida “Lo que Saussure veía sin verlo, lo que sabía sin *poder* tener en cuenta, siguiendo en esto toda la tradición de la metafísica, es que un cierto modelo de escritura se ha impuesto necesaria pero provisionalmente (salvo por la infidelidad de principio, la insuficiencia de hecho y la usurpación permanente), como instrumento y técnica de representación de un sistema de lengua” (Derrida, 2000;56). A partir de hacerle asumir tal papel (ser instrumento y técnica de representación), o de no querer ver que se le había asignado tal papel, fue que se dio su desplazamiento, imposibilitando el considerar a la escritura como sistema propio de expresión. El modelo de escritura que se impuso paulatinamente en el mundo occidental es la escritura alfabético fonética, cuyas características han sido consideradas por los lingüísticos e historiadores del alfabeto como superiores a otras formas de escritura. Los estudios actuales al respecto hacen que se reconsidere fuertemente tal concepción.

Por otra parte, nos encontramos aquí con uno de los planteamientos que durante años fue motivo de discusiones: la diferencia entre habla y escritura; sin embargo, y como apunta Derrida, quienes establecieron dicha diferencia no se percataron de que el modelo de base de los estudios sobre el habla en realidad partió de lo escrito, negando o desconociendo este hecho. Hoy la discusión se centra en torno a las diferencias y semejanzas entre oralidad y escritura, pero a partir de estudios de carácter antropológico: tanto los estudios de antropología de la escritura como los de lingüística cultural y los de sociolingüística han ampliado la perspectiva del análisis sin haber arribado aun a conclusiones definitivas sobre el asunto. Lo que resulta evidente es que la relación hasta ahora considerada válida es cuestionada; *la escritura no es simple representación del habla*. Nosotros, de momento, queremos resaltar que la perspectiva de análisis abierta por Derrida, y los

cuestionamientos que formuló, sirvieron para ampliar y profundizar el debate en cuestión.

Derrida sostiene que “Hay una violencia originaria de la escritura porque el lenguaje es, en primer término y en un sentido que se mostrará progresivamente, escritura” (Derrida, 2000;49). Es decir, signos inscriptos para ser “leídos”. No sólo encontramos entonces los gestos físicos de la impresión, sino todo aquello que pueda dar lugar a una inscripción en general: cinematografía, coreografía, fotografía. La escritura (el grama) lo inunda todo en todos los campos científicos: tomografía, encefalograma, etc.

En este orden de ideas. la escritura no aparece en un momento determinado de la evolución humana, una vez que se afianzó el habla, sino es consustancial al lenguaje mismo: la posibilidad de pensar una escritura, una ciencia, y una ciencia de la escritura sólo tiene sentido “a partir de un origen y en el interior de un mundo a los cuales ya se les ha asignado un cierto concepto de signo y un determinado concepto de las relaciones entre habla y escritura”. La escritura es signo en tanto se encuentra inscripta en la naturaleza para ser interpretada, lo cual supone poder leer los signos de que ésta está compuesta³³.

Respecto del origen primero de la escritura Herrenschildt (1995: 129) anota “Remontándonos más aún, la invención de la escritura es el único eco de la invención del lenguaje, la hominización primera, lenguaje nacido del impacto entre el hombre y el mundo, escritura inventada en el conflicto reiterado entre el hombre y el tiempo”. Las huellas del lenguaje se encuentran objetivadas gracias a la escritura, pero de ello no deriva que se trate de la escritura fonética; ésta es la idea que Derrida trata precisamente de cuestionar al criticar el fonocentrismo prevaleciente.

³³ Sobre este punto se puede comparar el análisis realizado por Foucault (1993) pues amplía esta idea, aunque estableciendo diferencias en cuanto al papel del lenguaje en distintas épocas.

De lo anterior deriva el que Derrida señale lo siguiente: “Este desenvolvimiento, junto al de la etnología y la de la historia de la escritura, nos enseña que la escritura fonética, ámbito de la gran aventura metafísica, científica, técnica y económica de Occidente, está limitada en el tiempo y en el espacio, se limita ella misma en el preciso momento en que está en camino de imponer su ley a las únicas áreas culturales que todavía se le escapaban” (Derrida, 2000;16). Los estudios antropológicos e históricos que en las últimas décadas se han llevado a cabo en varias partes del mundo y para varias lenguas (y a los que hicimos referencia en párrafos anteriores), creemos que posibilitaron replantear la problemática señalada por Derrida, en el sentido de considerar no solamente la escritura fonética, sino otros tipos de escritura, al tiempo que resaltan las “limitaciones de la escritura fonética” en la medida en que cuestionan sus sustentos y muestran la existencia de otras escrituras que ya empiezan a dejar de ser miradas desde el etnocentrismo prevaleciente. De hecho, y para el caso de las relaciones entre gramática y habla en el caso de varias lenguas, el francés entre ellas, se han desarrollado estudios que problematizan la visión fonetista (Catach, 1994) y para el quechua se han elaborado varios alfabetos tratando de construir uno que “realmente” pueda representar los sonidos de esa lengua, cosa cuestionada por estudiosos del mismo (Garcés, L., en: Muñoz, 2002).

Por otra parte, Derrida menciona que el vínculo originario entre logos y phoné nunca fue roto: la phoné se encuentra muy próxima a lo que en el pensamiento (como logos) tiene de “sentido”: para la tradición aristotélica los sonidos emitidos por la voz son los símbolos de los estados del alma y las palabras escritas son los símbolos de las palabras emitidas por la voz, desde esta perspectiva la escritura puede ser considerada como correcta o incorrecta, quizás vale decir verdadera o falsa, por lo que puede ser cuestionado el saber que se asienta en ella, más no así el saber que se sustenta en el habla. Dicha idea, plantea Derrida, sigue prevaleciendo en la lingüística occidental que el crítica.

La voz produce los primeros símbolos (relación de proximidad esencial e inmediata con el alma), productora del primer significante (no de cualquier significante, sino del primero). Entre el ser y el alma, las cosas y las afecciones, habría una relación de traducción o significación natural; entre el alma y el logos una relación de simbolización convencional” (Derrida, 2000;19). La convención primera se vincula con el lenguaje hablado, toda vez que proporciona la significación natural y universal, mientras que el lenguaje escrito fija convenciones que ligan entre sí otras convenciones³⁴.

Por ello es que se considera que el significante escrito sería derivado, sería técnico o representativo. Ello deviene en la noción de significante: “La noción de signo implica siempre en sí misma la distinción del significado y del significante...” (Derrida, 2000;18), lo cual muestra por qué el signo y la escritura están indisolublemente imbricados.

Para Derrida “Si ‘escritura’ significa inscripción y ante todo inscripción durable de un signo (y este es el único núcleo irreductible del concepto de escritura), la escritura en general cubre todo el campo de los signos lingüísticos” (Derrida, 2000;58). Lo cual lleva a reconceptualizar la noción misma de escritura, pues se trata de toda inscripción que sirve para comunicar algo, y ya no de una simple herramienta del lenguaje. Es la huella (archihuella, archiescritura), en tanto inscripción, de donde deriva que existe una raíz común al habla y la escritura: “Pensamos por el contrario, que la lengua oral pertenece ya a esta escritura”, afirma Derrida, y páginas adelante enfatiza “Si la lengua no fuera ya, en este sentido, una escritura, ninguna ‘notación’ derivada sería posible; y el problema clásico de las relaciones entre habla y escritura no podría surgir” (Derrida, 2000;82). Sobre esto último volveremos más adelante.

³⁴ Gadamer desarrolla una discusión interesante sobre este mismo tópico en: Gadamer (2001: 487-525). Al respecto, ya hemos apuntado que en el último apartado del presente capítulo se presenta la discusión entre este autor y Derrida.

Nos encontramos entonces con que la crítica a los planteamientos de Saussure se enlazan con la crítica al logocentrismo, pues “Dicha noción (la de signo) permanece por lo tanto en la descendencia de ese logocentrismo que es también un fonocentrismo: proximidad absoluta de la voz y del ser, de la voz y del sonido del ser, de la voz y de la idealidad del sentido” (Derrida, 2000;18). La proximidad voz-ser supondría la aceptación de la verdad del propio ser a partir de la escucha de la voz, o que el ser expresa la verdad por medio de la voz; voz verdadera que rechaza o niega a la escritura la posibilidad de convertirse en la expresión directa del logos. “Así la época del logos rebaja la escritura, pensada como mediación de mediación y caída en la exterioridad del sentido” (Derrida, 2000;19). De esta manera el texto como tejido de signos se deja confinar a la secundaridad: le precede una verdad, la verdad del logos, ya constituida en el habla.

Sin embargo esta postura, que Derrida enfrenta, hace olvidar que “La exterioridad del significante es la exterioridad de la escritura en general y, más adelante, trataremos de demostrar que no hay signo lingüístico antes de la escritura. Sin esta exterioridad la idea de signo cae en ruinas” (Derrida, 2000;21). Esto nos lleva a considerar que la posibilidad de arribar a “la verdad” no proviene de logos que “habla desde el interior del alma”, sino que, una vez que se ha exteriorizado en la escritura, se objetiva, llevándonos a una nueva idea acerca de la “verdad”; la verdad objetiva establecida a partir de la idea moderna de ciencia, que no nace del interior del alma, sino de la existencia de un mundo objetivo como “cosa en sí” cuyo conocimiento es verdadero a partir de que se le domina. La escritura se constituye en un momento necesario para ejercer dicha dominación. Esta idea se enlaza con la perspectiva de Ong, Havelock y Goody respecto del papel que la escritura ha desempeñado en la conformación de la ciencia y, como consecuencia en la construcción de la conciencia.

No obstante, y como apunta Gadamer, se necesitan identificar claramente las diferencias existentes entre el concepto de ciencia de los griegos y el de la ciencia moderna, pues para los griegos existe un sentido de *pertenencia entre el ser y la*

verdad "...que piensa el conocimiento como un momento del ser mismo, no primariamente como un comportamiento del sujeto" (Gadamer, 2000, tomo I;549) por lo que aquí no se parte de un sujeto para sí que transforme lo demás en objetos. La verdad está en él por la pertenencia mencionada. Mientras que para la ciencia moderna, el sujeto se separa de los objetos (los constituye como tales), de ahí que se asiente en el "ideal metodológico" para alcanzar la verdad.

Aunque "Por otra parte existe un nexo positivo y objetivo entre la objetividad del lenguaje y la capacidad del hombre para hacer ciencia" (Gadamer, 2000, tomo I;544). Esto nos lleva a considerar que si bien el lenguaje en su objetividad no presupone la "objetividad científica", el lenguaje que ha sido "codificado" a través de grafías, posibilitando con ello una mayor "objetividad", en tanto existe "fuera del sujeto", permite la constitución de la visión científica moderna. Este aspecto, creemos, es el que diversos autores han contemplado como fundamental en la relación escritura-desarrollo científico moderno, o por lo menos en la aceptación de formas distintas de pensamiento a partir de la escritura en ruptura con la oralidad (Ong, 1997; Havelock, 1996, Olson, 1998). Sobre esto volveremos más adelante.

Continuando con los planteamientos de Derrida, él afirma que el habla es una escritura, toda vez que implica la inscripción de un lenguaje, por lo que habría que distinguir entre sistema de escritura y notación a partir de *grafías*. Las grafías asociadas a sonidos dan pie a la escritura alfabético fonética, pero otras formas de "grafías" posibilitan otras escrituras (la china por ejemplo: Calvet, 2001)

En este sentido su planteamiento y su crítica a la lingüística imperante en la época en que la escribe, supuso una ruptura con los esquemas dominantes, fundamentalmente estructuralistas, aunque no solamente esa postura pues no hay que olvidar que los planteamientos de los *gramáticos* y los *neogramáticos*

influyeron fuertemente en la lingüística del siglo XX (Leroy, 2001)³⁵. De hecho Saussure forma parte de esa tradición lingüística. Por lo tanto la crítica derrideana se vuelca contra toda la tradición lingüística que él denomina logocéntrica y metafísica.

Desde la perspectiva de Derrida la tradición metafísica y logocéntrica, corre paralela al desarrollo occidental; podríamos considerar, a manera de ejemplos, los estudios de *lingüística histórica* (estudio sobre la transformación de las lenguas en el tiempo) tomaba como modelo la lengua dominante en el siglo XVIII (lenguas indoeuropeas fonéticas), después aparece la llamada *gramática comparativa* (siglo XIX), cuya búsqueda de una lengua “madre” centró la atención en el mundo Europeo (el descubrimiento del sánscrito fortaleció la visión de una línea común materna de las lenguas europeas), Finalmente los *neogramáticos*, que retoman los planteamientos de la lingüística histórica. Si bien existen diferencias sustanciales entre ellas en cuanto a métodos y sustentos conceptuales, su lugar común consiste precisamente en considerar un proceso evolutivo lineal en el desarrollo del lenguaje, para el cual las lenguas alfabético-fonéticas son la culminación³⁶.

Esta visión es la que precisamente crítica Derrida, pues llevó a negar la existencia de otras escrituras, así como implicó el desconocimiento de la diversidad cultural existente; en efecto, el etnocentrismo que aún hoy existe parte de la idea de una cosmovisión eurocéntrica del mundo para la cual la “cultura” es el resultado de un desarrollo progresivo a lo largo de la historia de la humanidad. Para esta visión, la escritura fonética representa un alto grado de desarrollo cultural. Los pueblos que carecen de ella, por consiguiente, carecen de cultura o se encuentran en un estadio cultural menor con respecto a los europeos, de donde derivó la necesidad de generar políticas de “alfabetización” en cada pueblo que se conquistaba.

³⁵ Influir no quiere decir aceptar totalmente sus postulados, sino asumir principios comunes como válidos. Sobre el desarrollo de los estudios en torno del lenguaje, aunque desde su particular mirada, Foucault es un buen referente (Foucault, 1993).

³⁶ Sobre las posturas mencionadas, consultar a Leroy, M. (2001).

Obviamente, esta postura tiene repercusiones en la construcción de la identidad de los individuos y los grupos culturales que vivieron el proceso de conquista.

Pero además, si retomamos la idea de la escritura como inscripción, resultaría que todo pueblo cuenta en realidad con una escritura, es decir, no sólo se trata de cuestionar la existencia de la escritura fonética como “el sistema ideal a alcanzar”, sino de reconocer que en todas las culturas ha existido un sistema de inscripciones que constituyen por tanto una “escritura”, y ello, desde la perspectiva de Derrida, tiene implicaciones en cuanto a las características y posibilidades que reconocemos en las personas que conforman esas culturas. Este planteamiento polemiza con los estudios antropológicos sobre la escritura.

Por otra parte se trata también de aceptar que la escritura occidental no es realmente alfabético-fonética, pues como plantea Lapocherie “Tenemos una escritura ideográfica. No hemos querido verlo” (Lapocherie en: Bottero, 1994;75). Esta afirmación tiene implicaciones importantes no sólo en cuanto a cuestionar la visión que sobre la escritura occidental se ha tenido en los últimos años (nos referimos a la idea del origen de las lenguas indoeuropeas cuyas raíces históricas son las mismas³⁷, así como a la visión evolucionista de las mismas), sino también en cuanto a las prácticas sociales que han derivado de ésta postura, sobre lo que trataremos en las conclusiones de este trabajo.

Lo que podemos adelantar es que la idea de que las lenguas consideradas alfabético-fonéticas son el resultado de una evolución constante desde las primeras escrituras (pictográficas e ideográficas) ha impedido reconocer valor a otras formas de escritura, pues se asocia esta idea con el surgimiento del pensamiento analítico y científico de las sociedades occidentales, lo cual es ajeno a los pueblos fundamentalmente orales o poseedores de una escritura no

³⁷ Sobre este asunto se pueden consultar: Siguan, Miquel (1996); Leroy, Maurice (2001); Calvet, Louis-Jean (2001).

alfabético fonética³⁸. Sin embargo, como muestra el trabajo de Paul Saenger, los procesos de pensamiento y las destrezas cognitivas se asocian a factores como la estructura propia de la lengua de que se trate y de la transcripción que se haga de la misma, por lo que no se puede seguir sosteniendo la idea de un mayor prestigio de las lenguas alfabético fonéticas (Saenger en: Olson y Torrance, 1998;263-284).

Pero esta perspectiva también ha generado un desplazamiento de otras formas de expresión al interior de las propias lenguas, así, saber leer y escribir se torna fundamental para tener reconocimientos social, como ya hemos apuntado en el capítulo anterior y como desarrollaremos en el capítulo siguiente, por lo que la expresión oral pierde reconocimiento. El debate sobre oralidad y escritura, eje central de nuestro análisis tiene que ver precisamente con las cuestiones que aquí se esbozan de manera inicial.

De ahí que afirme Derrida: “En realidad los pueblos llamados “sin escritura” nunca carecen de un cierto tipo de escritura. Negarle a tal o cual técnica de consignación el nombre de escritura, tal es el “etnocentrismo que mejor define la visión pancientífica del hombre”...” (Derrida, 2000;111). También aquí Lapocherie coincide con Derrida al señalar “Nuestro fonocentrismo y nuestro etnocentrismo nos han impedido ver lo que nuestra escritura es realmente; es decir, una proliferación de ideogramas alrededor de un núcleo alfabético” (Lapocherie en: Bottero, 1994;74).

Debemos considerar, además, que la fundación de una escritura explicativa del *Otro* inicia y se desarrolla a partir de los viajes de descubrimiento que a lo largo de los siglos XVI y XVII se llevaron a cabo; la aparición de “una etnología” y una

³⁸ Sobre esta cuestión, quizás el estudio más representativo en cuanto a una fuerte crítica a la visión de la escritura alfabético-fonética como positiva sea el de Leonard Shain, quien afirma que la discriminación de que han sido objeto las mujeres a lo largo de la historia se debe a la escritura alfabético-fonética, y a lo largo de su extenso trabajo intenta mostrar que esto es así; su argumento fundamental es que éste tipo de escritura desarrolla el hemisferio izquierdo del cerebro, al cual se asocia la fuerza, la inteligencia analítica y la cacería, actividades y cualidades propias de la masculinidad. Defiende la importancia de la imagen para propiciar el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro como fundamental en el logro del equilibrio. Shlain, L. (2000).

“historiografía” con “fundamentos científicos” colaboró sustancialmente en el afianzamiento del etnocentrismo que Derrida crítica.

Entre paréntesis cabe mencionar que, además, el siglo XVII representa una época de rupturas, deslizamientos, reencuentros y determinación de caminos por varias razones: guerras religiosas, expansión de la imprenta, descubrimiento de nuevas culturas, quiebre con el medioevo, establecimiento del racionalismo cartesiano y del universo newtoniano. Quizás por ello para Foucault este siglo sienta las bases de la “episteme” moderna (Foucault, 1993). Una nueva visión de la ciencia hace su aparición: taxonomías y mathesis se articulan: entre pensamiento religioso y pensamiento científico, se entabla una lucha de la cual el segundo es el ganador. Cabe señalar que Michel De Certeau propone una idea similar a ésta (De Certeau, 1993a y 1993b). El siglo XVII es el siglo del Barroco; nueva forma de participación del hombre en el mundo. En él, mística y ciencia se encuentran, por lo que el supuesto quiebre con el mundo de la Edad Media no es tan tajante³⁹. El siglo XVII hace surgir la discusión entre un lenguaje científico y un lenguaje religioso; nuevos conceptos explicativos, búsqueda de un lenguaje universal, al tiempo que un conflicto entre distintas maneras de percibir la religiosidad: la visión jesuita frente a las demás órdenes religiosas, lo cual tiene sus implicaciones para el lenguaje.

No obstante, y continuando con el planteamiento de Derrida, “Habría mucho que decir en relación con el hecho de que la unidad nativa de la voz y de la escritura sea *prescriptiva*. El *archi-habla* es una escritura porque es una ley. Una ley natural. El habla natural es entendida, en la intimidad de la presencia consigo, como voz del otro y como mandamiento” (Derrida, 2000;24). Se establece así una distinción entre:

- a) Escritura “buena”: la inscripción divina en el alma y el corazón

³⁹ Sobre la cultura barroca del siglo XVII, Maravall (2001) hace un excelente estudio, en donde muestra las relaciones que se dieron entre el pensamiento científico “moderno” y el pensamiento místico religioso y mágico heredado del medioevo.

b) Escritura “mala”: la artificiosa, la técnica, exiliada en la exterioridad del cuerpo.

En donde la escritura “buena” se encuentra en estrecha relación con el logos, mientras que la “mala” remite a la separación, al extrañamiento, llevándonos de significado en significado. Sigue expresando Derrida: “...todo lo que funciona como *metáfora* en dichos discursos confirma el privilegio del logos y funda el sentido `propio` concedido entonces a la escritura: signo significando un significante que significa a su vez una verdad eterna, verdad eternamente pensada y dicha en la proximidad de un logos presente”, refiriéndose a los discursos que a lo largo del tiempo se han sostenido en torno a la escritura: discursos que se orientan en un sentido metafórico. De lo anterior deriva la siguiente paradoja: La escritura natural y universal (inteligible e intemporal) es denominada como metáfora, mientras que la escritura sensible, finita, es designada como escritura en un sentido propio: pensada del lado de la cultura, la técnica y el artificio: como procedimiento humano. Escritura como inscripción o como herramienta.

Esa relación de la escritura con el logos quizás sea la que haya llevado a reducir el logograma al logos. Menciona Lapocheire “En nuestra cultura, el ideograma está asociado a la imagen, al dibujo, a la representación en la escritura, mientras que el término logograma, sin razón, reduce el logograma a la palabra, al “logos”” (Lapocheire, en: Bottero, 1994;65-66).

Hay pues una distinción esencial en la conceptualización de la escritura, la cual hace preguntar a Derrida: ¿Dónde y cuándo la huella, la escritura en general, raíz común del habla y la escritura, se reduce a ‘escritura’ en un sentido corriente?, ¿dónde y cuándo se pasa de una escritura a la otra, de la escritura en general a la escritura en un sentido limitado, de la huella a la grafía, luego de un sistema gráfico al otro y, en el campo de un código gráfico, de un discurso gráfico a otro, etc.?” (Derrida, 2000;97). Estas interrogantes son abordadas por el mismo Derrida, señalando la existencia de la archi-escritura, la cual se relaciona con la archi-

huella, de la cual ya hemos comentado. En última instancia no es posible arribar a los orígenes.

Es aquí en donde, creemos, se requiere apuntalar el análisis de Derrida a partir de los recientes estudios sobre antropología de la escritura, pues como señala Ong: “Al objetar a Juan Jacobo Rousseau, Derrida por supuesto está en lo correcto cuando rechaza la creencia de que la escritura no es más que una eventualidad de la palabra hablada (...). Sin embargo, tratar de construir una lógica de la escritura sin investigar a fondo la oralidad a partir de la cual surgió y en la cual está basada permanente e inevitablemente, significa limitar la comprensión, aunque al mismo tiempo produzca efectos extraordinariamente interesantes y también, a veces, psicodélicos, o sea, producidos por deformaciones sensorias” (Ong, 1997;80). Es decir, si bien Derrida posibilitó pensar de diferente manera la relación entre lenguaje oral y escritura, es a partir de los estudios antropológicos que se pueden sentar las bases necesarias para comprender mejor dicha relación.

En otro orden de ideas, Ong también menciona que “Derrida insiste en que la escritura ‘no es un complemento a la palabra hablada’, sino un hecho totalmente distinto. Mediante esta insistencia, él y otros han colaborado en gran medida para reducir la tendencia caligráfica y tipográfica que también ha sido la preocupación de este libro” (Ong, 1997;161). Por tanto, para Ong, el planteamiento de Derrida a coadyuvado en el análisis acerca de la importancia que la escritura ha tenido en el desarrollo del occidente moderno, pero al enfatizar el papel de la voz, descuida el hecho de la conformación de una cultura de la escritura derivada de la aparición de la imprenta y la difusión de los libros.

Por su parte Paul Ricoeur también critica a Derrida cuando apunta: “El sostener, como lo hace Jacques Derrida, que la escritura tiene una raíz distinta a la del habla y que su fundamento ha sido mal entendido debido a que hemos prestado excesiva atención al habla, a su voz, y a su logos, es pasar por alto cómo ambas modalidades de la actualización del discurso se fundamentan en la constitución

dialéctica del discurso” (Ricoeur, 1995;38-39). Lo cual lleva a considerar que entre habla y escritura, o más exactamente, entre oralidad y escritura, existe una relación que no se asienta en la primacía de una sobre otra o en la búsqueda de su origen, sino en la forma en que ambas se articulan en la construcción de un discurso. O como enfatiza De Certeu: “Habría que trabajar para derribar las barreras artificiales que el discurso oficial del saber erigió entre la lengua escrita y la lengua oral, habría que explicar y demostrar que una se nutre sin cesar de la otra” (De Certeu, 1995;179). Pero para ello, necesitamos estudiar las aportaciones de los recientes estudios e investigaciones en torno a la antropología de la escritura y la oralidad, cuestión que desarrollaremos en el capítulo siguiente.

Por otra parte, Derrida centra su crítica en el logocentrismo derivado del fonocentrismo, sin embargo, para poder comprender con mayor profundidad cómo es que la escritura posibilitó el surgimiento de formas de pensamiento asociadas al mundo moderno o a generación de la conciencia (Havelock, 1996; Olson y Torrance, 1998; Olson, 1998; Ong, 1997), se requiere no establecer entre logocentrismo y fonocentrismo una relación tan estrecha, pues se puede perder de vista el proceso que llevó a Occidente a construir la ciencia y a construir sus pilares sobre el desarrollo de la misma: “La implicación de asociar el logocentrismo al fonocentrismo es que el primero, una especie de realismo ordinario, es fomentado principalmente por atención a la primacía del sonido” (Ong, 1997;163), cuando hoy sabemos que el mundo moderno desplazó al oído por la vista, en la medida en que el mundo se fue haciendo escrito⁴⁰.

El logocentrismo se fortaleció gracias al uso generalizado de los textos; caligráficos primero, impresos después, aunque como veremos en el siguiente apartado no es del todo válida la utilización del término logocentrismo, como expresa Gadamer. Ciertamente que la escritura dominante es alfabético fonética, lo cual haría pensar en que su uso se vincula al fonocentrismo, pero el problema radica no en que lo escrito se expresa a partir de la lógica del sonido, sino en que

⁴⁰ Sobre esta idea se pueden consultar: De Certeu, M. (1993a); Lowe, Donald (1986).

al establecer las bases de la objetividad (conocimiento exteriorizada y analizado, asumido como verdadero), va constituyendo una unidireccionalidad, esperando que el lector sea simple receptor. Por ello es que creemos que Gadamer opta por el concepto de “monologocentrismo”, pues con él se da prioridad a la idea de su unidireccionalidad, más que a la de su forma expresiva: en otras palabras, no es por su fonetismo, sino por su colocarse como único válido que la escritura alfabético fonética tiende a imponer su imperio, aunque ciertamente el fonetismo tiene sus implicaciones, pues privilegia la representación por el sonido, con lo que la imagen, por ejemplo, también pierde fuerza interpretativa⁴¹; ya hemos mencionado que la escritura alfabético fonética ha sido colocada como la más evolucionada, aunque en el capítulo siguiente profundizaremos sobre ello.

Finalmente, el trabajo de Derrida permite percatarnos del hecho de que el occidente tomó plena conciencia de las distinciones entre oral y escrito a partir del siglo XVIII, a raíz de los planteamientos de Juan Jacobo Rousseau (Havelock, 1997), por lo que él mismo parte de los planteamientos de su compatriota al momento de iniciar su trabajo crítico de la gramatología. A partir del surgimiento de esa conciencia es que se da pie al surgimiento de trabajos encaminados a establecer las relaciones entre oralidad y escritura.

A partir de estos últimos párrafos, y si bien reconocemos que los planteamientos de Derrida permiten una perspectiva distinta sobre el tema que nos ocupa en el presente trabajo, consideramos que hace falta aun profundizar en aquellos aspectos que posibiliten: **a)** determinar con mayor precisión el tipo de relación existente entre oralidad y escritura, **b)** comprender la manera en que una y otra coadyuvan en la conformación del pensamiento y la conciencia para, **c)** identificar la forma en que se constituye la identidad mediante la preeminencia de la escritura en el mundo moderno. Cuestiones que desarrollaremos posteriormente.

⁴¹ En torno a la discusión sobre la imagen remitimos al lector al libro: Gruzinski, Serge (2003).

El gran acierto de considerar este breve paréntesis en nuestra investigación, es que nos permite ampliar la mirada, salir de los marcos de la psicolingüística y profundizar en la problemática de las relaciones entre oralidad y escritura y sus articulaciones con la lectura, cuestión que desarrollaremos en el siguiente capítulo. No obstante, antes es necesario abrir la discusión entre la postura de Derrida y la de Gadamer y Ricoeur en tanto estos autores sostienen algunos planteamientos que difieren de los de aquél, y que nos parecen esenciales, sobre todo porque nosotros asumimos que la hermenéutica (en su perspectiva analógica barroca), proporciona los elementos teórico conceptuales adecuados en la explicación-comprensión e interpretación del problema que nos ocupa. De momento nos centraremos en el debate entre las posturas señaladas, toda vez que dedicamos un capítulo (el cuarto del presente trabajo) a caracterizar a la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur y la hermenéutica analógica barroca sostenida por Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot.

Entre la deconstrucción y la hermenéutica

Aunque la formación inicial de Gadamer y Derrida arranca de Heidegger, entre ambos autores se presentan diferencias sustanciales en cuanto a la forma en que se concibe el lenguaje y, derivado de ello, en cuanto a lo que hace al habla (la voz) y la escritura, tanto en sus relaciones mutuas como en su vinculación con el pensamiento y, en última instancia, “la verdad”. Este aspecto es el que llevó a Derrida a proponer el logocentrismo derivado del fonocentrismo.

Ya hemos apuntado que Derrida parte de una crítica a lo que el denomina el fonocentrismo y el logocentrismo propio de la filosofía occidental, lo que lo lleva a afirmar que no se ha logrado superar la metafísica. Si bien parte de su trabajo se centra en atacar los planteamientos estructuralistas de Saussure, reconoce en él dos grandes aportes:

- a) La noción de que el significado y el significante son indisolubles
- b) Señalar que el significante lingüístico no es fónico

Sin embargo, también considera que no logró ir más allá de esa enunciación y finalmente quedó atrapado en el pensamiento metafísico occidental. Su idea de acabar con el fonocentrismo estriba en dejar de privilegiar la voz pues con ello se privilegia la representación; al privilegiar la representación se acaba aceptando una vinculación estrecha entre verdad y lenguaje, toda vez que lo representado se sume en la propia representación. Si el lenguaje representa entonces lo hace en función de lo ya dado, lo existente, es decir asume la existencia de un mundo de significados separada del mundo de significantes propios de una lengua: surgiría así un “significado trascendental”.

Además, Derrida critica a Saussure por haber privilegiado la palabra al continuar ligando el signo a la fonética, estableciendo un vínculo estrecho entre sonido y pensamiento, de tal manera que la voz sería la conciencia misma: a partir de ello se manifestaría claramente a los demás, se exteriorizaría. Esta crítica de Derrida, la hace extensiva a lo que él denomina toda la metafísica de occidente. Metafísica de la presencia simple del significado en el pensamiento. El psicologismo que se encuentra detrás del planteamiento saussureano sigue imperando en la lingüística posterior a Saussure, pues sigue aceptando el concepto de signo como separación entre significado y significante.

Pareciera que comunicar se reduce a traspasar los signos de un sujeto a otro, la identidad de un objeto significado, de un sentido o de un concepto. La alternativa que propone Derrida consiste en establecer la *diférance*, una estructura de movimiento que no se piensa a partir de la oposición presencia-ausencia propia del signo, sino en el devenir espacio de la cadena hablada que hace posible la escritura y la relación palabra escritura. Romper la dicotomía significado y significante como unidades indisolubles del signo, para dejar de buscar el significado oculto en él.

De esta manera, tendríamos que aceptar que al leer no se nos hace accesible el sentido oculto en el texto, al conjunto de signos que le constituyen. En la lectura la ilegibilidad aparece como legible y creemos acceder al conocimiento o a la verdad, en tanto partimos de su presencia en el lenguaje. Por ello Derrida arriba a la deconstrucción; los signos no unifican, sino separan, por lo que la deconstrucción se asume como ruptura, como diseminación.

Es precisamente en estos aspectos que la postura de Gadamer hace frente a la postura derrideana. En primer lugar, Gadamer apunta que Derrida ha agrupado en un solo término (logocentrismo) los diferentes conceptos con los cuales los filósofos occidentales, dice Derrida, han intentado dar cuenta del “principio”, la “fundamentación”, el “centro” explicativo; han instaurado la “presencia”. Ante ello, Gadamer inicia señalando que en realidad el concepto de *logos* no ha sido utilizado por igual en las diferentes escuelas filosóficas, por lo que reducir toda la filosofía occidental al logocentrismo es un error.

Una vez establecido esto, Gadamer plantea que la deconstrucción busca rupturas con respecto a las “restricciones constructivas a través de las cuales el lenguaje se hace dueño del pensamiento”, y que tiene en común con la filosofía de Heidegger (la destrucción), el “romper las convenciones del discurso y del pensamiento para abrir horizontes nuevos” (Gadamer, 1995;94). No obstante, la deconstrucción no supone la interpretación de un texto, pues al establecer como base la ruptura, no interroga verdaderamente al lenguaje (textualizado de manera hablada o escrita), sino que lo increpa, impidiendo así el diálogo. Finalmente el *logos* no es monólogo, sino diálogo con uno mismo y con el otro; sin él ¿qué sentido tiene el lenguaje?, ¿cómo pensar en construir, sin la posibilidad de escuchar?

Lo anterior impide ver en el diálogo una posibilidad de construcción, pues se cae en la incesante e interminable cadena de signos a deconstruir. “Los trabajos de

Derrida ofrecen dificultades especiales al entendimiento en la medida en que se aplican a si mismo la eliminación de toda construcción” (Gadamer, 1995;96). Sin esa posibilidad, que Gadamer considera fundamental en su intento de diálogo con Derrida, ¿cómo sería factible asumir el diálogo desde la postura derrideana, con cualquier otro que habla o escribe? Es claro que la propuesta hermenéutica permite una manera diferente de acercarse a cualquier texto. Por otra parte, favorece el diálogo con el otro, en tanto se trata de interpretar su decir, más que negarlo o rechazarlo como no válido.

Es así que Gadamer insiste: el leer consiste en darle voz a la escritura (leer viene de cosechar, juntar), es decir, se trata de reunir lo expresado por escrito para interpretarlo y conformar un sentido. No se trata de pensar la escritura como expresión sin “escucha” (lector), aislándola, sino de recuperar de ella su capacidad expresiva. Nos dice Gadamer, al referirse a la idea que Derrida ha ido estableciendo acerca de la escritura: “Resulta desde luego razonable: la escritura no es la reproducción de la voz. Al revés, la escritura parte de la condición previa de que se le conceda voz a lo leído” (Gadamer, 1995;98). En este sentido, ya no es el diseminar (“la diseminación” derrideana), esparcir, regar, lo central, pues el conceder voz a lo leído implica reconocer la posibilidad de diálogo con el texto escrito, lo que implica cosechar, recoger, juntar.

Por su parte, Ricoeur nos recuerda que el texto es una unidad lingüística, en tanto expansión de la primera unidad de significado actual que es la oración. El texto aporta un principio de organización transracional que es aprovechado por el acto de relatar en todas sus formas, de ahí que plantea que el mundo del texto posee una relación estrecha con el mundo real, por lo que se hace peligroso. A partir de la comprensión y la explicación el lector entra en relación con el texto, pero dicha relación se encuentra mediada, estableciéndose un distanciamiento con respecto del texto; estamos en el mundo antes de ser sujetos que entran en contacto con los objetos, por lo que cuando nos acercamos a cualquier texto, en tanto objeto, lo hacemos desde cierto lugar, a partir de las experiencias que hemos tenido a lo

largo de nuestra vida. De ello se desprende que, aunque el fonocentrismo existente (según señala Derrida) pretenda establecer de principio una relación entre sujeto y escritura, considerando que la base de sustento de esta última refiere a una forma representativa del habla de acuerdo a sus orígenes fonocéntricos, la relación que realmente se da entre lector y escritura va más allá y no se limita a la simple aceptación de signos (signos lingüísticos en este caso), pues la mediación entre ambos no sólo se establece a través de ellos (signos) sino también mediante símbolos y textos.

En otras palabras, lo que Derrida olvida, siguiendo nosotros a Ricoeur, es que lo que se lee o se habla, no son solamente signos que haya que deconstuir, sino relatos que hay que interpretar, sin pretender llegar a una verdad presente en el texto mismo, como sentido prefigurado por el lector, sino, a través del círculo hermenéutico, comprender-explicar-interpretar, entrar en diálogo con el texto. Ciertamente Derrida critica al estructuralismo saussureano en tanto genera la idea de que, al separar al significado del significante en la constitución del signo, conduce a crear un mundo de significados separados del mundo de significantes propios de una lengua, como hemos apuntado en párrafos anteriores, sin embargo él mismo queda atrapado en esa dicotomía. Como anota Gadamer: “Derrida habla como si fuera un observador distanciado, de la red infinita que conforman los signos y de todas las referencias a otras cosas” (Gadamer, 1995;97).

Regresando a la mediación existente entre lector y texto, señalada por Ricoeur, tenemos entonces tres tipos de mediaciones:

- a) Mediación a través de signos: afirma la condición originariamente lingüística de toda experiencia humana
- b) Mediación a través de símbolos: se entiende así a las expresiones de doble sentido que las culturas tradicionales han incorporado en la denominación de los elementos que le conforman

- c) Mediación a través de textos: es la condición del devenir texto del discurso, refiere a la escritura, reconociendo que gracias a ella el “discurso adquiere una triple autonomía semántica: respecto de la intención del hablante, de la recepción del público primitivo, y de las circunstancias económicas, políticas y sociales de su producción” (Ricoeur, 2002;33).

Encontramos entonces que interpretar va más allá de la deconstrucción en la medida en que remite a algo más que los signos, pues se trata de textos, y que no se plantea únicamente separar sino juntar (siguiendo a Gadamer); se trata de leer la totalidad de lo escrito, para que se pueda hablar de una totalidad articulada dotada de sentido. Así, el sentido no preexiste al lector, sino que el lector lo va construyendo conforme va leyendo la totalidad y logra así conformar el círculo hermenéutico: comprender-explicar-interpretar. Juego dialéctico de preguntas y respuestas en donde, de acuerdo con Ricoeur:

- Comprender: se concibe como capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto
- Explicar: es la operación de segundo grado incorporada en esta comprensión y que consiste en la actualización de los códigos subyacentes en esta labor de estructuración que el lector acompaña
- Interpretar: implica la determinación, entre interlocutores, de los valores contextuales que estructuran su conversación a partir del juego de preguntas y respuestas

Nos encontramos entonces con tres niveles del proceso dialógico entre autor lector o entre escuchas en una conversación, mismos que interactúan durante el desarrollo del proceso. En otras palabras, no se comprende o se explica o se interpreta por separado, sino en interacción permanente, de tal manera que los tres se encuentran presentes en el acto del leer o escuchar. De ello se desprende que el preguntarle al texto forma parte fundamental en la constitución del círculo hermenéutico.

Para Gadamer, las preguntas asumen un papel central en la conversación, de tal manera que “Las preguntas se imponen” para continuar la conversación, pero además porque manifiestan el pensar de los interlocutores: “El misterio de la pregunta es en realidad el milagro de pensar. Se sabe que pensar es diferenciar” (Gadamer, 1995; 101). Y cabe mencionar que los interlocutores, tanto en Gadamer como en Ricoeur, aluden tanto a los que hablan como al autor y al escritor, en el entendido de la autonomía del texto ya apuntada. En efecto, si en el caso del lector la autonomía se manifiesta palpablemente, en el caso de dos que conversan, y aunque se encuentren presentes en el mismo lugar, lo importante es lo dicho entre ambos, no las intencionalidades de cada uno, ni lo que se encuentra detrás de ellos, de ahí que haya que superar el psicologismo prevaleciente en las posturas que centran su atención en las intenciones del autor. Por otra parte, y siguiendo a Beuchot, recordemos que el texto puede ser oral, escrito o actuado, por lo que la interpretación implica lenguajes distintos en cada caso.

Gadamer considera que la noción de escritura a la que Derrida remite su crítica concibe solamente el carácter de signo de la misma, y expresa que un texto es un tejido que “se presenta en una totalidad y no en cuanto signos de escritura”, pues ello no hace por sí mismo a un texto; es la totalidad expresada la que permite hablar de texto. Gracias a esta visión de totalidad es factible llegar a la comprensión, en tanto se ubica dicha totalidad en un contexto determinado, de lo contrario se corre el riesgo de malinterpretar el texto; un texto en un nuevo contexto adquiere un significado diferente, aunque se trate de los mismos signos; recordemos que existe una mediación de símbolos y de textos. En esta línea de argumentación, si bien la crítica de Derrida a la postura estructuralista es válida, es importante no perder de vista que además de existir múltiples escrituras no fonéticas, la misma escritura fonética no es tal en tanto sabemos que contiene elementos no fonéticos en su conformación, pero además, y ello es aún más relevante, la concepción de lenguaje que se encuentra presente en Derrida no reconoce el contexto ni la existencia misma del texto en cuanto forma expresiva

del lenguaje, tejido de enunciaciones que entran en interacción entre dos hablantes o entre autor y lector.

Ciertamente, Derrida plantea que “A decir verdad, se podría mostrar, como he intentado hacerlo, que no hay escritura puramente fonética y que el fonologismo es menos la consecuencia de la práctica del alfabeto en una cultura, que la consecuencia de cierta representación, de cierta **experiencia** ética o axiológica de esta práctica” (Kristeva, 1998), lo que nos lleva a contemplar el hecho siguiente: al estar enfocada la crítica de Derrida a tal representación, parece dejar intacto el fonocentrismo existente, pues al proponer un nuevo concepto de escritura, el *grama* o la *differánce*, en tanto juego de trazas que forman un texto, mismo que es considerado como tejido o encadenamiento de fonemas o grafemas que han dejado una traza, establece en un plano de igualdad el habla y la escritura, pero con ello no se rompe el fonocentrismo, sino que éste abarca a ambos no limitándose sólo al habla. Así vistas las cosas, es entendible su cuestionamiento a la lingüística por haber dejado en papel secundario a la escritura, pues el signo pertenece al habla y la escritura por igual. El imperio de la escritura que al que se llega, es, finalmente, el de la escritura fonética.

Por otra parte, al criticar la presencia de la verdad en los hablantes, toda vez que el fonocentrismo y el logocentrismo les permea, se hace imposible el diálogo. Si se traslada esa visión a la escritura (escritura fonética, equiparable al habla fonética), entonces esta última se considera simple superficie, significante de un significante, sólo estilo, por lo que el diálogo tampoco adquiere sentido. Volvemos a la idea de cadenas de signos entrelazados y no a la de un tejido. Al no existir diálogo, se imposibilita la interpretación (manera de construir un sentido) y se queda la lectura en deconstrucción: destruir en lugar de construir. Ciertamente que la visión dominante sobre la escritura imposibilita todo diálogo, pues el que escribe posee el privilegio de la verdad: su voz se “escucha” en la lectura, lo cual hace caer en la misma situación a la escritura, sin diferenciarse de la voz.

Por otra parte, y como ya hemos señalado, para Gadamer el concepto de logocentrismo utilizado por Derrida no es adecuado, toda vez que el problema no radica en el logos, y llega a preguntarse ¿qué es en realidad eso de logos? Ya anotamos que Derrida agrupa en este concepto toda la filosofía occidental, pero, y dado que no existe una sola perspectiva filosófica y que en muchos filósofos se presenta la noción de diálogo, Gadamer prefiere utilizar el concepto de monologocentrismo para referirse a la metafísica que se impuso en la filosofía después de Aristóteles. En efecto, logocentrismo alude a una visión en la cual la Razón se encuentra en el hablar o se manifiesta en la escritura de manera directa, su presencia preexiste en la palabra; ello conlleva la idea de que quien escucha o quien lee recibe unidireccionalmente los signos que se le presentan, es decir se vuelve pasivo, logrando imponerle una visión en donde la Razón (su presencia) domina. Esta situación es propia del pensamiento científico moderno, cuyo discurso se presenta como verdadero *per se* en los “libros científicos”, sin embargo, además de que existen otros discursos y no únicamente el científico, también se ha sostenido en la tradición filosófica occidental la categoría de diálogo como forma de interacción entre hablantes, por lo que la crítica debiera enfocarse más bien a aquellas posturas que lo niegan, de ahí la propuesta de Gadamer de denominar monologocentrismo a las posturas metafísicas. En lenguaje de Arriarán y Beuchot diríamos lenguaje univocista.

Si consideramos además que paralelo al discurso científico existen otros discursos que van más allá de la Razón, entonces es factible aplicar el concepto de monologocentrismo sólo a ciertos discursos orales o escritos que sostienen la idea de la presencia de la Razón como inmanente a su existir; los discursos y textos científicos se presentan así mismos como verdaderos, y convierten en objeto de conocimiento todo lo que tocan (de lo cual hablan o escriben). Sin embargo, la relación del hombre con el mundo se encuentra mediada por otras experiencias que no son las de la ciencia, por lo que existen discursos y textos literarios o filosóficos, cuyas posibilidades dialógicas les abren a múltiples interpretaciones, por lo que su lectura no podría ser limitada a la deconstrucción, pues la

interpretación constituye un proceso abierto que ninguna visión concluye. De otra parte, los textos orales, derivados de la oralidad, aluden a refranes y dichos populares que contienen saberes no científicos; ni univocidad ni equivocidad, sino analogía, en conformidad con la hermenéutica analógica barroca (Arriarán, 2001; Arriarán y Beuchot, 1999 y 2001; Beuchot, 1999 y 2000; Maffesoli, 1993).

Finalmente, hoy día el propio discurso científico se encuentra en proceso de cuestionamiento, y podríamos decir de una relativa apertura al diálogo, desde los nuevos planteamientos derivados de la teoría del caos y el pensamiento complejo, por lo que incluso en el campo de la ciencia nos encontramos con la factibilidad de varias interpretaciones (Morin, 1995). Aunque Gadamer apunta que el discurso científico es el único que posee “una forma lingüística arbitrariamente intercambiable”, lo cual hace ver la univocidad de dicho discurso.

Ello sin embargo no desmerita a la ciencia, pues el avance logrado por la sociedad actual tiene su fundamento precisamente en la ciencia, lo que habría que cuestionar es la preeminencia de su discurso o la negación de otras formas de relación con el mundo, pues ello ha tenido consecuencias negativas para el medio ambiente; el arte y la literatura propician otras formas de experiencias hombre-mundo, lo cual hace ver que, encerrados en una visión logocentrista del lenguaje no es factible pensar en esas otras formas de experiencia mediadas también por el lenguaje. Muchas culturas, hoy sometidas a la hegemonía capitalista moderna han sido negadas en su relación con el mundo, aún y cuando dichas culturas han creado y desarrollado una lengua, oral y escrita o solamente oral, no alfabético-fonética. De ello se desprende la consecuencia siguiente: que la relación del lenguaje con el mundo no significa que el mundo se haga objeto del lenguaje, como se supondría siguiendo la lógica derrideana; por ello es que “Hablar no significa de ninguna manera volver las cosas disponibles y calculables” (Gadamer, 2000, tomo I;543), ello se opone a la idea de un logocentrismo resultado del privilegio de la voz, expresada por Derrida. No todos los discursos orales se “apropian” el mundo en el sentido occidental moderno.

No se trata de asumir que la palabra en sí misma es falsa o verdadera, sino de reconocer que las palabras deben ser cuestionadas (e interpretadas) en cuanto a la opinión que expresan sobre un estado de cosas determinado. No existe una presencia preexistente en la voz, un logos, sino un acuerdo sobre la cosa de la que se habla. Ello vale también para las palabras escritas. La tarea hermenéutica consiste precisamente en distinguir claramente la cosa del texto, como afirma Ricoeur siguiendo a Gadamer. Pero además, en establecer que es precisamente en la articulación habla y escritura donde se presenta un problema hermenéutico.

Lo anterior nos remite a la relación existente entre el hombre y el mundo y al papel que el lenguaje desempeña en dicha relación. Para Gadamer “El lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan *mundo*” (Gadamer, 2000;531), de tal manera que la existencia del mundo se encuentra constituida “lingüísticamente”. Gracias a la experiencia lingüística es que los hombres se sitúan en el mundo, se comportan en él a partir de la manera en que lo han nombrado, por lo que cada lengua supone una forma de relación diferente con *su mundo*. De ahí que la traducción no consista simplemente en intercambiar unos signos por otros, sino en desplegar ante sí toda una acepción de mundo presente en otra lengua (Levine, 1998). Así, los signos, ya sean orales o escritos dejan de ser concebidos de manera meramente instrumental. Este planteamiento remite a la noción de mediación a través de signos, de símbolos y de textos, pues en ellos es factible encontrar precisamente la acepción de mundo de los otros. Este es el sentido de la expresión “traducir es interpretar”.

Por otra parte, esto nos hace reflexionar en la diferencia de concepciones de mundo que se generan a partir de pertenecer a la cultura de la escritura, por un lado, las que se presentan al pertenecer a la cultura de la oralidad, por el otro, en tanto la relación con el mundo es diferente: diferentes palabras, diferente orden de

las mismas, diferente papel ante el mundo (pasiva, activa). Recordemos que América Latina y México poseen una rica herencia sustentada en la oralidad.

Y es precisamente en cuanto al problema de la interpretación donde la hermenéutica se hace posible, en un intento de encontrar sentido en el mundo actual, como afirma Mauricio Beuchot en cuanto a la hermenéutica analógica. La relación entre habla y escritura, la traducción de una a otra, conlleva un problema de interpretación, de la misma manera que el leer supone interpretar: “Llamamos lectura al leer comprensivo. Leer es, pues, ya interpretar lo mentado. La lectura es, así, la estructura básica común a toda realización de sentido” (Gadamer, 2000, tomo II;26). Poder realizar el sentido en la conversación o en el acto de leer es intentar ponerse de acuerdo en la cosa, de donde se desprende la noción de acceder a la interpretación de textos orales, escritos o actuados. Esta manera de concebir la lectura permitiría nuevas formas de diálogo y, por tanto, construir una visión de mundo diferente, vale decir, una identidad individual y colectiva diferente.

Por lo anterior, consideramos que, si bien los planteamientos de Jacques Derrida permitieron ampliar la discusión en torno a la relación entre escritura y habla, es a partir de la hermenéutica que podemos encontrar referentes explicativos que nos permiten una mejor comprensión-explicación-interpretación del tema que nos ocupa. Incluso porque el concepto oralidad es más pertinente que el de habla, en conformidad con el problema de la construcción de la identidad, como analizaremos en el capítulo sexto del presente trabajo.

Lo que debemos aceptar es que el estudio de la postura de Derrida permitió un análisis que rompe con la tradición psicogenética, en tanto su crítica a lo que denomina “logocentrismo”, abrió la discusión en torno a la visión de mundo que se construye a partir de la aceptación del papel del lenguaje en occidente, a la relación entre escritura y habla, pero sobre todo, a no perder de vista que detrás de dicha concepción de mundo se encuentran valoraciones en torno a la verdad y, como afirma Foucault (1998), dicha verdad es históricamente construída. En este

sentido, la construcción de la identidad de los sujetos tiene que ver, en gran medida, con la forma en que se asume socialmente la importancia del habla y de la escritura, por lo que el fomentar su aprendizaje como fundamental para el desarrollo cognitivo no es ajeno a la conformación de una visión de mundo culturalmente condicionada. Por ello es que la crítica derrideana toca aspectos centrales que la psicogenética deja de lado.

Conviene precisar que el estudio de los dos capítulos iniciales, así como la introducción, nos permitieron cumplir dos objetivos:

- a) Percatarnos del estado actual del problema que nos ocupa, en tanto objeto de estudio desde distintos campos profesionales: la psicología, la lingüística, la filosofía, la antropología y la historia, resaltando la complejidad del tema
- b) Reconocer que los aportes de dichas disciplinas son importantes pero que, hoy día, se requiere una mirada distinta, holística, que permita su conjunción y una interpretación acorde a las condiciones del mundo contemporáneo y a las nuevas exigencias emanadas de los movimientos culturales existentes

Es así que asumimos que la hermenéutica nos proporciona esa mirada. Pasaremos ahora a presentar y analizar los estudios acerca de la oralidad y la escritura y aquellos referidos a la historia de la lectura y sus discurso, para, en el capítulo cuarto, profundizar en los planteamientos de la hermenéutica, sobre todo la analógica barroca.

CAPÍTULO TERCERO
LOS ESTUDIOS SOBRE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA:
ARTICULACIONES BÁSICAS

“¿Quién te lo dijo?
Lo dice la Biblia, el libro sagrado
Dámela para que me lo diga
Atahualpa mira la Biblia, le da vueltas
en la mano, la sacude para que suene
y se la aprieta contra el oído
No dice nada, esta vacía
Y la deja caer”
Memoria de fuego I

Galeano

Palabras de inicio

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido la exigencia institucional principal dentro del ámbito escolar y social del mundo moderno; se espera que al término de los estudios básicos (Primaria), el alumno egresado posea, cuando no domine, ambas. Ello le da un significado específico al aprendizaje de tales habilidades dentro del espacio escolar y social, la introducción de los individuos al mundo de la cultura escrita, la cual supone, de entrada, el uso de la lectura y la escritura.

La sociedad actual ha depositado en la escuela la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a las nuevas generaciones, procurando generar una sociedad letrada, alfabetizada. Fomenta también el hábito de la lectura; las campañas sobre alfabetización corren paralelas a las campañas de fomento a la lectura, sin embargo, llama la atención el que no se promueva al unísono la escritura (su uso y desarrollo sistemático), así como tampoco se enfatiza el dominio pleno de la expresión oral. La institución escuela ha recibido serias críticas respecto a que no

ha sabido cumplir cabalmente su papel en la enseñanza de la lectura y la escritura, pero rara vez se le critica su poca participación en la formación de individuos capaces de expresarse oralmente en distintos espacios sociales. Ahora bien, más allá de los cuestionamientos que la institución escolar ha recibido por no cumplir cabalmente su función, se le sigue considerando como la institución educadora por excelencia.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991), Delia Lerner (2001) y Judith Kalman (2001), han planteado en sus distintos escritos, que existe una gran diferencia entre el mundo escolar y el mundo social donde la cultura escrita impera; las prácticas y usos de la lectura y la escritura escolar difieren de sus usos en el espacio social. Por otra parte, y en ello ha insistido particularmente Ferreiro, se reduce el papel del alumno a mero transcriptor de grafías, y el profesor se vuelve el “interpretante” de lo leído, nos señala esta autora: “Llamaremos *interpretación* al acto que transforma esas marcas en objetos lingüísticos. El sujeto que realiza el acto de interpretación es un *interprete*. Cuando este acto se realiza por y para “otro” concebido como parcial o accidentalmente capaz de actuar como interprete, el interprete se convierte en interpretante” (Ferreiro, 1996;133). Parece interesante el planteamiento en cuanto a la idea de dejar que sea el lector quien realice el acto de interpretación, sin embargo habría que señalar que hace falta considerar, desde la hermenéutica, los otros dos elementos del círculo hermenéutico: comprender y explicar.

Si bien esta situación tiene implicaciones importantes en el desarrollo de la capacidad crítica de los niños y de todo lector, permite además entrever la forma en que se concibe la interpretación: “transformar las marcas en objetos lingüísticos”. Nosotros consideramos que interpretar va más allá, pues los “objetos lingüísticos” únicamente adquieren sentido si se incorporan al universo simbólico y de significados no lingüísticos del universo de vida de los individuos, de manera que no basta con volver las marcas (grafías) objetos lingüísticos. Quedarse ahí equivale a arribar solamente al nivel de la comprensión pues simplemente se

continúa “en uno mismo la labor de estructuración del texto” (a ello equivale volver las marcas objetos lingüísticos), dejando fuera la “actualización de los códigos subyacentes” sin permitir contemplar “los valores contextuales que estructuran” el texto. El círculo hermenéutico se completa gracias a la simbolización pues en ella se integran los valores contextuales, es decir la valoraciones desde las que se interpreta. La cuestión no es neutral; el pretender reducir la interpretación de “marcas” convirtiéndolas en “objetos lingüísticos” conlleva neutralizarla.

En el capítulo primero del presente trabajo ya abordamos los planteamientos derivados de la psicología genética, quizás sólo quepa recordar que Ferreiro ha planteado en reiteradas ocasiones, la necesidad de considerar a la escritura no como mera transcripción de la lengua oral, sino como objeto de conocimiento en sí mismo, por lo que el estudio de la misma requiere ser sistematizado. Ya desde la década de los 70s cuestionó los enfoques psicológico y pedagógico centrados en lo memorístico y en los métodos de enseñanza, antes que en los usos sociales de la escritura.

Hoy día, esta autora plantea la necesidad de continuar la investigación en este campo, señalando que “Empieza a aparecer una literatura antropológica, histórica, lingüística y también psicológica, que nos habla de la escritura en otros términos” (Castorina, Golding y Torres, 1999;61). Con base en esa literatura, creemos, se puede y debe profundizar en el estudio de la lectura, de la escritura y de sus relaciones con la oralidad, cuestión no desarrollada por la corriente psicogenética.

En el segundo capítulo realizamos un análisis sobre los planteamientos y postura de Jaques Derrida; consideramos que gracias a la reflexión que propicia su trabajo, se abrieron posibilidades para los estudios en torno a la escritura. No podemos afirmar que sea su obra la causante directa de los estudios antropológicos posteriores a la misma, pero sí que su perspectiva propició el considerar factores no contemplados en los estudios hasta entonces realizados. Varios de los autores abordados en éste capítulo remiten a sus planteamientos.

Nosotros consideramos importante llevar a cabo el análisis mencionado sobre la postura de Derrida, porque nos permitió ubicar los planteamientos y resultados de las investigaciones que este capítulo presenta, al tiempo que encontramos algunos cuestionamientos a sus postulados desde la perspectiva de Gadamer y Ricoeur, que nosotros asumimos.

Los estudios sobre historia de la lectura y sobre antropología de la escritura y oralidad, a los que hace referencia Ferreiro, conforman los dos campos diferentes de investigación: respecto de los primeros encontramos, los planteamientos de Roger Chartier y Guglielmo Cavallo (1998), entre otros, sobre la historia de la lectura y sus prácticas en el mundo occidental, así como los estudios de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrand (1994), acerca de los discursos que sobre las mismas se han generado a lo largo de esa historia, por citar a los más representativos. Respecto de los segundos, están los trabajos de Walter Ong (1997), David Olson (1998), Olson y Torrance (1998) , Giorgio Cardona (1994a y 1994b), Eric Havelock (1996), por mencionar algunos, enfocados al estudio y comprensión de la cultura escrita y sus implicaciones en el desarrollo de las sociedades occidentales, así como de sus relaciones con la oralidad. Otros estudios sobre oralidad se enfocan a culturas denominadas “tradicionales” (Blanche-Benveniste, 1998; Bottero, 1994; Palmer, 2000), es decir, no insertas plenamente a la industrialización capitalista occidental.

Más allá de las diferencias emanadas de la forma en que sea concebida su adquisición y dominio, como habilidades separadas, o en su caso indisolublemente ligadas (lectoescritura), es claro que la sociedad contemporánea ve en la lectura y la escritura una necesidad sustancial para su desarrollo. Sin embargo, en términos de desarrollo histórico, lectura y escritura implicaron prácticas diferenciadas y saberes distintos, de ahí que la conformación de dos grandes campos de estudio sea factible: por un lado, encontramos los estudios antropológicos sobre oralidad y escritura, mientras que por el otro, los estudios sociológicos e históricos en cuanto a la lectura y sus discursos. Es claro que, dada

la articulación existente entre las prácticas que suponen leer y escribir (se lee lo escrito, obviamente, pero no todo lo escrito se lee o lo leen todos, ni todos los que leen escriben), los estudios referidos aluden en mayor o menor medida a su contraparte; los trabajos sobre lectura refieren a la práctica de la lectura y viceversa.

A partir de la separación señalada entre ambos tipos de estudios, el presente capítulo inicia con los trabajos referentes a la oralidad y la escritura para posteriormente abordar algunas consideraciones acerca de la lectura. Posteriormente se comentaran sus implicaciones en el espacio escolar para, finalmente, cerrar el capítulo con una serie de puntos de encuentro entre ambas temáticas pero en relación directa con la problemática de la identidad, como adelanto a lo que se desarrollará de manera más amplia en las conclusiones de la presente investigación. Creemos que hoy en día es fundamental avanzar en esta última línea, pues en México los trabajos respecto de la historia de la lectura y el libro, y los que refieren a la oralidad y la escritura, recién inician; lo aquí presentado puede servir de marco general de interpretación y análisis para estudios posteriores.

La oralidad y la escritura

Cabe mencionar que, anteriormente al desarrollo de los estudios mencionados sobre antropología de la escritura y oralidad, se habían realizado ya algunos trabajos acerca de la historia del alfabeto y de la escritura. Una idea generalizada era que el alfabeto fue el resultado de un proceso evolutivo, y que la escritura alfabética representaba la forma más evolucionada, de tal manera que otras formas de escritura no alfabética (grafías) eran antecedentes necesarios en dicho proceso, cuando no manifestaciones de escrituras poco desarrolladas. Entre los estudiosos iniciales sobre el alfabeto y la escritura tenemos a: Cohen (1992: 1ª edición 1963), Gelb (1982: 1ª edición 1976), Moorhouse (1993: 1ª edición 1953).

Estudios posteriores mostraron que en realidad han existido múltiples formas de escritura y que cada una, así como sus “fusiones” a partir de contactos culturales diversos entre los pueblos que las practicaban, han corrido paralelas a lo largo del desarrollo histórico; la desaparición de la gran mayoría de ellas no se debe a la superioridad de la escritura alfabética, sino a factores sociales de diversa índole (Calvet, 2001; Senner, 1992: 1ª edición 1989)⁴². Algunas escrituras no alfabéticas aun existen: la china y la japonesa, por ejemplo, entre las más generalizadas, y hoy en día es notorio el avance tecnológico y científico de los países hablantes de esas lenguas⁴³.

Los últimos estudios antropológicos acerca de la oralidad y la escritura,⁴⁴, muestran que existen diferencias entre aquellas personas que han aprendido a leer y escribir y aquellas que no lo han hecho (voy a utilizar el concepto de ágrafas y no ágrafas, para referirme a esta distinción, pues hoy día es difícil sostener la idea de alfabetizado y no alfabetizado, en la medida en que existen escrituras no alfabéticas, que implican lectura y escritura). De hecho, la misma noción de alfabetizado o no alfabetizado, conlleva una carga valorativa social con múltiples implicaciones, como ya señalamos en el capítulo primero y lo cual ha sido planteado por Judith Kalman (2001;1).

⁴² Para uno de los investigadores contemporáneos de la historia de la escritura, Louis-Jean Calvet, la visión que ha dado primacía a lo fonético aun existe. Él expresa: “El imperialismo cultural aparece aquí, pues, en su variante fonética”, Calvet, Louis-Jean (2001: 17). Esta cuestión fue trabajada en el capítulo precedente del presente trabajo, en relación al fonocentrismo imperante criticado por Derrida (2000). También podría revisarse el trabajo de Petrucci, Armando (2003).

⁴³ Recientemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) aplicó una serie de pruebas en las áreas de lectura y ciencias a 41 países del mundo, y entre los países que ocuparon los mejores lugares a nivel mundial fueron Hong Kong-China, Corea y Japón, en ciencias y Finlandia, Canadá y Nueva Zelanda en lectura. Cabe señalar que en conjunto estos países ocuparon los primeros 10 lugares en ambas áreas. Consultar: La Jornada, México, D.F., martes 1 de julio de 2003 y miércoles 2 de julio del mismo año. Si consideramos que los parámetros de medición son determinados bajo los criterios de los países industrializados, cuya lengua es de carácter alfabético-fonética, y que los países que ocuparon los primeros lugares en ciencias poseen una lengua que no es alfabético-fonética sino ideográfica y logográfica, estos resultados son por demás interesantes. ¿Podrá seguirse sosteniendo la idea de la superioridad de una lengua escrita sobre otras en cuanto a sus implicaciones para el pensamiento? En las conclusiones del presente trabajo volveremos sobre ésta cuestión.

⁴⁴ Nos referimos principalmente a los trabajos siguientes ya citados: Blanche-Benveniste, C. (1998); Bottéro, Jean y otros (1994); Cardona, Giorgio, R. (1994a y 1994b); Olson y Torrance (Coomp.) (1998); Olson, D. (1998); Ong, Walter (1997); Palmer, G. (2000).

Las diferencias entre oralidad y escritura refieren a formas de pensamiento y acción, sin que se haya precisado una articulación directa entre un mayor desarrollo del pensamiento y la conciencia y un tipo específico de cultura, relacionada con el predominio de la oralidad o de la escritura. De hecho los trabajos al respecto recién inician y aun queda mucho por investigar, como apuntan Olson y Cardona en sus respectivos trabajos. No obstante, es factible plantear una serie de suposiciones respecto de la relación entre pensamiento y oralidad y/o escritura, con base en los estudios hasta el momento realizados.

Hoy en día existen dos planteamientos respecto del significado y sentido de la oralidad y la escritura (Olson y Torrance, 1998):

- a) Uno de ellos asume que la oralidad está ligada al desarrollo de habilidades que corresponden a un pensamiento en estrecha relación con formas tradicionales de organización social, y que la escritura permite el desarrollo de habilidades en relación directa con formas de pensamiento adecuadas al mundo industrial moderno; la ciencia, la tecnología y el pensamiento abstracto, serían consecuencia directa de la aparición y uso de la escritura, fundamentalmente la alfabético-fonética
- b) El otro plantea que la relación entre la cultura escrita y el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el pensamiento abstracto, no es directa, sino que intervienen un sinnúmero de prácticas que derivaron de su aparición: lo que importa es “que hace la gente con la escritura y no lo que la escritura le hace a la gente”, como menciona Olson. Habría que considerar aquí las prácticas de lectura, derivadas de la generalización de la escritura. Ésta postura llevaría implícita la idea de que la oralidad tampoco está ligada exclusivamente a formas tradicionales de existencia, ni a un pensamiento “no abstracto”

Bastaría recordar, siguiendo la idea de esta última postura, que las grandes filosofías del mundo occidental y oriental, fueron formuladas de manera oral: budismo, cristianismo, los cuales durante mucho tiempo se transmitieron oralmente, aunque posteriormente se hayan formalizado por escrito. Pero también cabe recordar que lo escrito tuvo múltiples maneras de manifestarse y realizarse (cartas, paredes, pergaminos fueron espacios donde la escritura encontró un espacio de expresión), sin embargo, el libro pasó a ocupar un lugar privilegiado en éste largo proceso: al parecer sus características y formato, así como la idea de que en él se encerraba el conocimiento fueron determinantes en ello. Más adelante profundizaremos al respecto.

En cuanto a la primera postura se asume a “la escritura como una tecnología” (Teberosky, en: Ferreiro 2002;112), lo cual deriva de los planteamientos de Marshall McLuhan en cuanto a “que el medio es el mensaje”. En efecto, se considera que la escritura por si misma representa un gran avance tecnológico, llegando a tener un gran impacto en la forma de pensar de las personas. Walter Ong es partidario de esta visión y llega a señalar que “La escritura introduce división y enajenación, pero también una mayor unidad. Intensifica el sentido del yo y propicia más acción recíproca consciente entre las personas. La escritura eleva la conciencia” (Ong, 1997;172-173). Encontramos aquí, que se establece una relación estrecha entre la escritura y la “conciencia” cuyo sentido se menciona como forma elevada del pensamiento que posibilita la reflexión sobre sí mismo gracias a que la escritura permite analizar el lenguaje.

Si bien varios autores reconocen que la reflexión es la base de la conducta letrada (Havelock, 1996; Olson, 1998; Olson y Torrance, 1998), que “La escritura da vigor a la conciencia” (Ong, 1997;85), falta establecer por qué los elementos paralingüísticos (imágenes, espacios, marcas) y gráficos de los textos escritos tienen una eficacia y consecuencias cognitivas mucho mayores (Olson y Torrance, 1998; 244-253). Olson nos recuerda que el mundo de la escritura no se circunscribe a las letras, pues existe todo un universo de representaciones

gráficas (mapas, dibujos, esquemas, etc.) que son “leídos” y que forman lo que el denomina “el mundo sobre el papel”, por lo que si no se toman en cuenta estas formas de representación es difícil arribar a una visión amplia y completa sobre lo que ha significado la cultura de la letra impresa.

Esta idea se asocia a lo que plantea Emile Benveniste, en cuanto a que no existe ninguna lengua en la que no se encuentre presente el pronombre Yo (Benveniste. E., 1988), toda vez que el lenguaje permite colocar al hablante frente al mundo, frente al lenguaje y frente a sí mismo. Ahora bien, el usuario de la escritura se encuentra colocado en determinado lugar con respecto del mundo; a través de lo escrito invade, explora y transforma las posibilidades del grafismo que le es propio. Esto vale para toda escritura. Vygotsky coincide con ello al afirmar “Así, la escritura requiere una doble abstracción: la abstracción del sonido del habla y la abstracción del interlocutor” (Vygotsky, 1995;176); hablaríamos aquí de una “conciencia fonológica”. Finalmente, David Olson también considera que la escritura favorece la reflexión sobre la propia lengua y que por ello debe ser considerada una “actividad metalingüística” (Olson, en: Olson y Torrance, 1998;345). Ello tiene implicaciones en cuanto a que los usuarios de la escritura, no son vistos simples “transcriptores” o “copistas” de lo oral, sino como “practicantes”, es decir como aquellos que se incorporan al uso de la escritura y que paulatinamente se integran en la cultura escrituraria, van transformando sus esquemas mentales hacia formas de pensamiento diferenciadas de aquellos pertenecientes a la oralidad. Vemos además, que la idea psicogénica, acerca de que los niños se formulan hipótesis se ve ampliada por esta perspectiva, en la medida en que el usuario de la escritura vive transformaciones no sólo epistémicas sino también identitarias.

De hecho, y como sostiene Blanche-Benveniste, “...para una persona acostumbrada a reflexionar solamente sobre su lengua escrita, toda diversidad le resulta sospechosa, mientras que para una persona que no sabe escribir, la diversidad es la regla” (Blanche-Benveniste, en: Ferreiro, 2002;28). Esta idea

acerca de cómo se mira la diversidad conlleva necesariamente aspectos vinculados a la construcción de la identidad; si una persona letrada mira como sospechosa la diversidad y una iletrada no, entonces vale cuestionar la alfabetización, pues resaltaría las “sospechas”. Obviamente no se trataría de llegar a conclusión tan radical, pero si considerar este factor pues habría que mitigar las consecuencias derivadas de una enseñanza centrada en la escritura y la lectura para no favorecer un mundo en donde la que rijga sea precisamente la sospecha y el no reconocimiento de la diversidad como positivo.

Consideramos que la recuperación de la oralidad favorece un equilibrio adecuado, toda vez que “El lenguaje es uno de los instrumentos que permiten construir una identidad común” (Pontecorvo, en: Ferreiro, 2002;148), en cuanto se es participe de un universo simbólico y de significados compartidos mediante la expresión oral; por lo que refiere a la escritura, y en virtud de que su uso no es universal en los distintos grupos humanos (culturas orales y cultura de la escritura) ni al interior de cada grupo (personas que no leen ni escriben), se crean diferentes universos simbólico y de significación. Una de las finalidades de incorporar a las personas en la cultura de la escritura consiste precisamente en homogenizar dicho universo en torno a la lectura y la escritura, con todas sus consecuencias culturales: valores, creencias, prácticas, etc. Señalemos que la oralidad refiere a la palabra hablada e indica el carácter oral de ciertas textualidades, es decir expresión de textos: tejidos de palabras en el marco de espacios culturales concretos que les dan sentido y significado.

Por otra parte, y según Blanche-Benveniste, “No hay transferencia de lo oral a lo escrito, en cambio si hay proyección de lo escrito sobre lo oral, proyección sobre lo analizado de las características del instrumento de análisis. Por ejemplo las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. La escritura elabora unidades propias: palabra, frase, párrafo y estas no tienen una directa correlación con las unidades del habla” (Blanche-Benveniste, en : Ferreiro, 2002;15). En este sentido, cabe plantearse una serie de interrogantes sobre la forma en que opera la

enseñanza de la lectura y la escritura en nuestras escuelas. Volviendo a Ferreiro, ella ya ha apuntado los problemas que derivan de las “transferencias” entre oral y escrito y viceversa⁴⁵. Aquí cabría añadir las implicaciones en cuanto a la toma de conciencia respecto del propio lenguaje y del mundo en el que se vive. Hoy es sabido, de acuerdo a los planteamientos de Bèguelin, Marie-Jose (Ferreiro, 2002:46), por ejemplo, que “La idea según la cual la oración gráfica tendría su equivalente oral, transcribiendo “naturalmente” ciertas demarcaciones entonativas, no resiste ningún análisis: los especialistas de la oralidad han reconocido que la noción de oración es inadecuada para describir los datos de la oralidad”. Ello hace ver precisamente que la noción de transcripción oral escrita es poco sostenible, lo cual le da mayor peso a la postura que ve a la escritura y la oralidad como lenguajes, más allá de las correspondencias que lógicamente puedan tener, al tiempo que resalta el hecho de que es en dicha “transcripción” en donde se encuentra un problema hermenéutico, como ya hemos mencionado.

Si seguimos la idea que sostienen algunos de los estudiosos de la historia del alfabeto y la escritura, de que la escritura alfabético-fonética constituye una escritura “superior”⁴⁶, entonces se hace factible suponer que el usuario de dicha escritura adquiere niveles mayores de conciencia si domina éste tipo de escritura. Sin embargo, y dado lo que hemos afirmado hasta aquí, no es el carácter alfabético-fonético lo fundamental, sino la posibilidad de reflexionar sobre el propio lenguaje: toda escritura permite ésta toma de conciencia; de lo que se hacen conscientes los usuarios del alfabeto fonético es, además de lo que propicia toda escritura, de los sonidos. Emerge así la conciencia metalingüística. Pero resulta que ello no es tan sencillo, pues como ya hemos apuntado no existe correspondencia total entre sonidos y grafías por lo que “El resultado es que la escritura no refleja nunca la pronunciación de todos y no corresponde exactamente a la pronunciación de nadie” (Blanche-Benveniste, en: Ferreiro,

⁴⁵ Respecto de la postura de Ferreiro se pueden consultar: Ferreiro, E. (1990); y Ferreiro y Gómez Palacio (comp..) (2000).

⁴⁶ Sobre esta idea se pueden consultar los textos referentes a la historia de la escritura y del alfabeto, pero también, y particularmente: Ferreiro, E. (2002: 151 y siguientes).

2002;151). Cabe entonces la pregunta ¿de qué tipo de lenguaje se adquiere conciencia? Es lógico que sea del lenguaje escrito, pues el que posibilita la reflexión, por lo que las formas de pensamiento cambian en la medida en que se va perteneciendo a la cultura de la escritura, ya que paulatinamente se van perdiendo los referentes orales. De ahí que el modelo que termina por imponerse al habla sea el de la escritura “correcta”.

Volviendo a la idea que veníamos trabajando, Ilich, considera que la relación entre la cultura escrita y la modernidad está dada en que paulatinamente se va generando una sistemática distinción entre lo dado, fijo, autónomo y objetivo (lo escrito) y lo que puede considerarse interpretativo, inferencial y subjetivo (el lenguaje oral). Ello nos remite a la idea de Michel De Certeu, respecto a la necesidad de la sociedad moderna de escribir la historia, para objetivar al mundo (De Certeu, 1993a). Aquí, la escritura ya se identifica con una forma de sociedad determinada, la sociedad moderna, con las características que le son propias, sobre todo el desarrollo tecno-científico y el surgimiento de la democracia como forma de gobierno⁴⁷. Las prácticas que devienen de las culturas cuyo soporte expresivo es la oralidad van cediendo su lugar a las prácticas sociales y culturales sustentadas en la cultura de la escritura.

Lo anteriormente expuesto, se corresponde también con los planteamientos de Pattanayak, en el sentido de que generalmente se concibe a la cultura escrita como superior a la oralidad, pues esta última es fugaz. Él señala que se necesita revalorar la oralidad en tanto un sistema distintivo: hay poca diferencia estructural, afirma, entre quienes saben leer y escribir y quienes no saben hacerlo (Pattanayack, en: Olson y Torrance). La diferencia no está en la capacidad de pensar, sino en los hábitos de pensamiento que se tienen; hábitos diferentes conllevan racionalidades diferentes, en tanto “La racionalidad es el juego, el

⁴⁷ Sobre la noción de democracia en el mundo occidental, sobre todo los Estados Unidos de Norteamérica, se puede consultar la obra de Noam Chomsky (2003).

diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real” (Morin, 1996;102).

Notamos entonces que la relación que se establece entre escritura y oralidad no se encuentra únicamente en si la primera posibilita un mayor nivel de pensamiento o un tipo específico del mismo (por ejemplo, analítico deductivo), sino antes bien, en que cambia las formas de pensar el mundo y de relacionarse con él, lo cual conlleva, a nuestro parecer, la construcción paulatina de una racionalidad distinta y la conformación y transformación de la identidad de los sujetos. Es así que varios autores reconocen el carácter metafórico del lenguaje oral, de la oralidad (Arriarán y Beuchot, 1999; Beuchot, 2000; Palmer, 2000; Ricoeur, 2001). La metáfora posee su propia lógica de construcción y permite interpretaciones abiertas, ni univocistas ni equivocistas, su sentido es simbólico y se manifiesta en la cotidianidad del lenguaje; el lenguaje oral, en los marcos de la oralidad es esencialmente metafórico, aunque no toda expresión oral opera metafóricamente.

Tampoco podemos hoy sostener que el desarrollo del pensamiento suponga, en los individuos pertenecientes a las diferentes culturas cuyas lenguas pueden o no tener escritura, y ésta puede o no ser alfabético-fonética, la constitución de los estadios planteados por Piaget, ni en forma ni en contenido. Son muchos los factores que inciden en el proceso de desarrollo de los individuos y no solamente la escritura, aunque las prácticas que ésta implica son fundamentales en el cambio de mentalidad, pero cuando su uso es limitado, como acontece con la mayoría de los letrados en nuestro país, prevalecen los “marcos mentales de la oralidad”.

Cabe la pregunta sobre el tipo de racionalidad que se desarrollaría si se promoviera el uso de la oralidad como forma de diálogo con el mundo, no sólo en el espacio escolar, sino en todos aquellos espacios en donde sea factible hacerlo, sin que ello implique dejar de lado la lectura y escritura, sino revisar la forma en que se lleva a cabo su práctica en el espacio escolar y social. Y queremos recalcar

que nos referimos a la oralidad, no al habla que ha sido reducida en su capacidad expresiva a partir de querer fundarla en el modelo escriturario.

De hecho, como lo muestran los estudios sobre pueblos orales, los habitantes de los mismos desarrollan formas de pensamiento diferenciadas, asociadas a los distintos géneros discursivos que les son propios. Gary Palmer ha mostrado las relaciones existentes entre el lenguaje y la visión de mundo, señalando que “Todo sugiere que el lenguaje y la visión del mundo se constituyen mutuamente” (Palmer, 2000;144). Hemos de aceptar que el lenguaje refiere tanto al oral como al escrito, pues la escritura es también lenguaje⁴⁸.

Ya hemos comentado sobre ésta cuestión; son dos las posturas prevalecientes: los que conciben a la escritura como código sustituto que sirve para transcribir lo oral, y quienes consideran a la escritura como un “medio lingüístico por derecho propio”. Nosotros nos adscribimos a ésta última.

En cuanto a la diferencia existente entre el lenguaje oral y el escrito y a la supuesta superioridad del segundo sobre el primero, Peter Denny, por su parte, afirma: “Las investigaciones con que contamos, sin embargo, muestran que esa creencia es falsa y que el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva que lo separa del pensamiento existente tanto en las sociedades de agricultores como en las de cazadores-recolectores: la descontextualización” (Denny, en: Olson y Torrance, 1998;95). Lo cual plantea que no se trata de capacidades o habilidades superiores entre unos y otros, sino del lugar que se tiene respecto de lo expresado, lugar que se encuentra determinado por la posición que el dominio de lo oral o lo escrito tienen en el espacio social y que incide en la interpretación que se lleva a cabo sobre el texto, según haya sido elaborado (por escrito u oralmente). La idea de superioridad de la escritura hace creer que las personas que no saben leer ni escribir son “no preparadas”,

⁴⁸ Cfr. Al respecto de esta aseveración conviene revisar las discusiones presentadas en el libro: Catach, Nina, (1996).

“incultas” y todos los calificativos que aluden a inferioridad, entonces su lugar frente al mundo, así como las representaciones que puedan hacer respecto del mismo y la visión de mundo que construyan, serán consideradas no válidas para los individuos que si saben leer y escribir.

Pero en realidad su no saber leer ni escribir no expresa nada respecto de sus capacidades de pensamiento, cuestión que hemos anotado anteriormente, pero si sobre la identidad que va construyendo para sí y para el medio en el que se desenvuelve, es decir, la identidad del grupo de pertenencia. En este aspecto, el de la descontextualización, coincide Clarisse Herrenschmidt (en Bottéro, 1994;110), aunque, como veremos líneas adelante, su perspectiva al respecto difiere un poco de la de Denny. Sin embargo, y más allá de las diferencias entre ambos autores, a nosotros nos parece que considerar este rasgo (la descontextualización) distintivo es muy importante, toda vez que quien hace uso de la escritura, ya sea para expresar sus ideas y pensamientos o para leer, se encuentra con la posibilidad de referir un mundo que no es directamente el de aquel que leerá su escrito (en el caso de quien escribe), o de encontrarse ante un mundo que no es el suyo (en el caso de quien lee). Incluso los individuos pertenecientes a la cultura escrita se encuentran en esta situación; leer cualquier obra de Shakespeare, por mucho que se tengan conocimientos sobre su época (que por lo demás también hemos adquirido a través de la escritura), no asegura la comprensión de lo leído, pues la distancia temporal y espacial con respecto al universo de la misma provoca una ruptura. A ello refiere la descontextualización y ello es válido hasta para lecturas sobre nuestra época, cuestión que profundizaremos cuando desarrollemos el tema de la lectura, el de la hermenéutica y las conclusiones.

Nos encontramos pues, con distintos planteamientos y posturas que permiten distintos niveles de problematización respecto de la relación entre oralidad y escritura y sus relaciones con el pensamiento:

1. Oralidad asociada al pensamiento de sociedades tradicionales, por tanto sin relación con el pensamiento reflexivo y lógico, y escritura en relación directa con el pensamiento lógico y técnico científico
2. Escritura directamente relacionada con el pensamiento analítico y reflexivo como base del desarrollo científico y tecnológico
3. La escritura no como causante directa del desarrollo científico: son las prácticas de las personas en relación al uso de la escritura lo que conlleva los cambios, aunque inciden otros factores sociales
4. Oralidad y escritura vinculadas más que con ciertas formas de pensamiento, con el lugar que ocupa su usuario durante su utilización

Sobre estas posturas podemos afirmar que, en tanto el debate en cuanto a las diferencias de pensamiento entre culturas orales y culturas con escritura recién inicia, si bien compartimos el hecho de que existen diferencias de pensamiento entre los habitantes de cada una de esas culturas, dichas diferencias no refieren tanto a la capacidad de pensar reflexivamente, sino a la posición respecto del mundo y su interpretación, pero además, que no se puede reducir el problema a solamente las categorías lingüísticas implícitas en la oralidad y la escritura, pues como afirma Giorgio Cardona "...falta una teoría que vincule las operaciones mentales (...) con las categorías lingüísticas efectivas" (Cardona, 1994b;82). En páginas anteriores a ésta afirmación anota, además, con relación a los vínculos entre lengua y pensamiento: "La cuestión no es tan obvia, y los trabajos lingüísticos y filosóficos que se han acumulado en el curso de los años no nos ponen en condiciones de decidir con certeza sobre el problema de las relaciones entre lengua y pensamiento" (Cardona, 1994b;79). Lo cierto es que las diferentes culturas manifiestan rasgos de pensamiento diferenciados que escapan a las clasificaciones y taxonomías de la psicología tradicional⁴⁹.

⁴⁹ Al respecto de esta idea, consultar a: Cole, Michael (1999); Rogoff, Bárbara (1993). Ambos autores presentan datos de distintas investigaciones que confirman las diferentes formas de pensamiento en diversos grupos culturales. Los estudios de Luria, al cual remiten estos autores contemporáneos también permiten pensar así.

Por nuestra parte, consideramos que el aspecto más aceptado es precisamente el de la descontextualización, y que habíamos mencionado en referencia a la postura de Peter Denny. No sólo se trata de que la lengua oral se encuentra contextualizada en el sentido de que coloca a los hablantes en el mismo espacio y tiempo, y que la escritura supone un espacio tiempo distintos entre autor y lector, sino también, y a ello refiere Clarisse, a que la relación con respecto del mundo de las cosas es claramente diferenciado: el alfabeto objetivó el mundo y colocó a los anteriores hablantes ante una nueva relación con él: “En efecto, toda escritura coloca a su usuario en determinada relación con el mundo; al expresar el mundo mediante lo escrito, el usuario invade, explora, y llegado el caso, transforma las posibilidades intrínsecas del grafismo que le pertenece” (Herrenschmidt, en: Bottéro, 1994;110).

Es clara la diferencia entre Denny y Clarisse, pues mientras el primero alude a la escritura alfabético-fonética, la segunda alude a “toda escritura”, sin embargo, es precisamente en la escritura alfabético-fonética donde la descontextualización alcanza su máximo nivel, pues se va generando un proceso de paulatina separación de la lengua con respecto del mundo, en la medida en que el usuario de éste tipo de lengua se ve invadido totalmente por el lenguaje (signos gráficos que “representan” sonidos-sonidos que pueden “traducirse” a signos gráficos); tiene la ilusión gráfica de su palabra interior a tal grado que es la lengua por sí misma la que importa, lo que nos recuerda el fonocentrismo criticado por Derrida. Quizás sean los planteamientos del estructuralismo lingüístico la mayor manifestación de éste proceso en el sentido de que el lenguaje es estudiado por sí mismo, siendo concebido como un conjunto de signos de carácter fónico lingüísticos.

De los planteamientos anteriores derivó la idea de la “superioridad” de la escritura alfabético-fonética. No obstante, es menester recordar que dicha idea de la superioridad, que derivaba de la creencia en que los fonemas precedieron a la escritura y ésta se convirtió en su transcripción ha sido cuestionada; “Por eso lo

importante es no creer que el “principio fonológico” es una verdad necesaria, como lo ha venido haciendo la lingüística moderna, sino reconocer las características del proceso intelectual que llevó a la invención de la escritura y que caracteriza su funcionamiento en relación con la lengua hablada, pues solamente reconociendo ese proceso es como se puede comprender la historia de la escritura y su verdadero papel en la identificación de las características de las lenguas” (Lara, en: Ferreiro, 2002;95). Nosotros diríamos que además que ello también tiene que ver con revalorizar las culturas orales y colocar en su justa dimensión a las culturas escriturarias no alfabético-fonéticas.

En resumen, creemos que de lo que se trata hoy en día es de encontrar los puntos coincidentes entre las diferentes posturas pues como ya se mencionó, los trabajos en torno al tema que nos ocupa apenas empiezan. En éste sentido, tenemos que reconocer: ***a) la escritura se diferencia de la oralidad tanto por sus géneros como por su estructura; b) que existen diferencias entre los distintos tipos de escritura, por lo que refiere a la visión de mundo que poseen sus usuarios, más que con respecto a un tipo de pensamiento específico; c) que la relación de la oralidad y de la escritura no es directa con respecto de ningún tipo de pensamiento; d) que no existe una escritura que se encuentre por encima de las demás, y e) que más que indagar sobre las implicaciones directas en cuanto al pensamiento que desarrolla tanto la oralidad como la escritura, habría que centrarnos en la comprensión de los aspectos que se relacionan con la conformación de la identidad.***

La oralidad, al igual que la escritura, tiene sus formas de organización, sus géneros, los cuales implican procesos de reflexión, memorización y pensamiento diferentes a los de la escritura. Cardona señala, al respecto, que la memoria es característica fundamental de la oralidad: “La biblioteca de la oralidad es la memoria, la memoria como facultad general, aunque en realidad las memorias son más de una” (Cardona, 1994b;229); memorias individuales que al sumarse forman la memoria colectiva, memorias especializadas como la del narrador, la del poeta

o la del curandero. Imaginemos tan sólo lo que significó y lo que implicó conservar en la memoria los poemas homéricos, las enseñanzas de las palabras de Cristo o el Buda, la infinidad de recetas, refranes, y saberes que han sido transmitidos de generación en generación sin mediación alguna de la escritura. Hoy la preservación de muchos de los refranes y receta de cocina, al igual que el de muchas lenguas en peligro de extinción, se intenta a través de volverlas texto escrito, pero se olvida que es su uso en la cotidianidad de vida lo que puede realmente salvarlas (Hagége, 2002).

Lo importante de esas memorias es que no son rígidas ni se apoyan en el modelo de lo escrito, pues se regulan por el propio “texto”⁵⁰ oral, lo cual implica otros procesos de articulación, mismos que posibilitan cambios, incorporación de fragmentos, formas de entonación distintas, etc. Ello es así porque “La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la *elección de un género discursivo determinado*. La elección se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación” (Bajtín, 1999;267). Ello nos retrotrae a la importancia de la contextualización de la oralidad y la decontextualización propia de la escritura, que hemos comentado anteriormente; entre dos personas conocidas que se escriben una carta, por ejemplo, existen elementos de contexto común, en el entendido de que se conocen y su escrito versa sobre aspectos comunes a su vida (aunque no siempre sea necesariamente así), sin embargo, la separación espacio temporal que hay entre ambos ya hace que la decontextualización se presente e incida en su interpretación de lo escrito-leído.

Como hemos estado planteando, todavía hace falta adentrarse en las formas concretas en que la oralidad y la escritura conforman estructuras de pensamiento específicos para determinar las relaciones existentes entre ambas en cuanto al

⁵⁰ El mismo Cardona nos recuerda que “Sólo recientemente se ha conferido, por expreso decreto, a la lengua hablada la facultad de producir “textos”: reconocimiento de notable alcance, puesto que semejante producción parecía por definición la facultad única de lo escrito” (Cardona, 1994b; 226).

desarrollo del pensamiento. Parece más evidente y factible establecer ciertos aspectos que permiten establecer la relación que el uso de la escritura y la oralidad guardan con la construcción de una concepción de mundo; si la cultura escrita, y el consiguiente uso de la lengua escrita, conllevan una forma de pensamiento relacionada con la racionalidad científica y el mundo industrializado, es factible suponer que la enseñanza de la misma, implica la conformación de una visión de mundo en los niños que la aprenden, perdiendo paulatinamente la posibilidad de pensar otras formas posibles; ¿dónde quedan la fantasía, la magia y el misticismo?, ¿en qué lugar se colocan otras formas de racionalidad?. Recordemos que el conjuro es un género eminentemente oral (Cardona, 1994b;224). Es evidente, como hemos señalado anteriormente, que más que la escritura por sí misma, es el conjunto de prácticas individuales y sociales, así como las valoraciones acerca de las mismas, lo que tiene consecuencias en la visión de mundo de los individuos; se trata del ingreso a la cultura de la escritura, en donde no basta saber decodificar las grafías, sino comprender la lógica de constitución del mundo letrado, como sostiene Olson (Olson, 1998).

Pero si la escritura no está conectada necesariamente con la industrialización y el desarrollo científico tecnológico, sino más bien, que dicho desarrollo tiene que ver con las formas prácticas en que ésta se ha llevado a cabo, así como con la preeminencia de ciertas prácticas de lectura, sobre otras, es necesario analizar qué tipo de prácticas son las que favorecen la aparición de ciertas formas de racionalidad⁵¹ y cuáles pueden favorecer otras. Retomando la idea de Olson, mencionada anteriormente, “no es lo que hace la escritura a la gente, sino lo que la gente hace con la escritura”, cabe preguntarse sobre la posibilidad de realizar otras prácticas de lectura y escritura en los diferentes espacios sociales de uso, así como la incorporación de una visión de mundo más amplia que rompa los estrechos marcos de la “cientificidad” dominante en las escuelas.

⁵¹ Utilizo el concepto de racionalidad como lo entiende Edgar Morin. Al respecto conviene revisar su obra, particularmente: Morin, E., 1995.

Las preguntas sobre la magia y la fantasía formuladas anteriormente no remiten a un sentido esotérico, sino a la necesidad de una “nueva” racionalidad, de reformularnos los discursos en boga, atreviéndonos a formular otros que nos permitan una mayor comprensión del mundo y sus demonios; abrir nuevas posibilidades para la construcción de nuevos universos de discurso, en la medida en que los problemas planteados y sus soluciones no son independientes del universo de discurso dentro del cual se formularon.

Como bien apunta Edgar Morin: “Nosotros mismos, que vivimos en una cultura que desarrolló ciertas áreas de racionalidad, como la Filosofía o la ciencia, vivimos también imbuidos de mitos, de magia, pero de otro tipo, de otra clase. Tenemos, entonces, necesidad de una racionalidad autocrítica, que pueda ejercer un cambio incesante con el mundo empírico, el único corrector del delirio lógico” (Morin, 1994;104).

El mundo moderno, y la ciencia en la cual se sustenta, ha llegado a conformar lo que el mismo Edgar Morin denominó una “inteligencia ciega”. El pensamiento complejo que propone este autor, implica romper con los esquemas de pensamiento de la racionalidad científica. Pero dicha racionalidad se ha ido constituyendo a partir de múltiples factores y no sólo a la existencia de la escritura, aunque esta última haya tenido un papel en dicho proceso. Es precisamente dicho papel el que hay que identificar para poder comprender su importancia en la sociedad actual.

El lenguaje escrito, cuya propiedad distintiva principal es, como ya vimos que afirma Peter Denny (Denny, en: Olson y Torrance, 1998), la descontextualización, es una forma objetiva de representar el mundo, ajeno al mundo de vida inmediato de los sujetos, pero ello no supone que el pensamiento que desarrolla sea más “abstracto, reflexivo complejo y lógico” que el de las culturas ágrafas, es decir aquellas sin escritura, pues los hábitos de pensamiento que culturalmente se adquieren nunca rompen los esquemas de pensamiento de la oralidad, cuya

propiedad distintiva es la contextualización. Cuando alguien lee cualquier tipo de texto, puede o no intentar ubicar el contexto en el cual fue escrito, lo cual puede permitirle realizar otra lectura del mismo, pero el problema radica, creemos, en no comprender el contexto en el que las obras escritas son elaboradas. Esto vale tanto para una obra literaria como para una obra de carácter científico, tecnológico, histórico o filosófico. Para ser un buen “interpretante” (siguiendo la idea hermenéutica), se requiere contextualizar.

Sin embargo, cabe establecer una distinción entre las formas y géneros que asume el lenguaje escrito; si pensamos en el lenguaje literario, encontramos que no se corresponde con muchos de los rasgos que se atribuyen a la cultura escrita; si bien podemos aceptar que también este lenguaje es descontextualizado, la objetividad y cosificación del mundo no son signos distintivos del mismo. De hecho, para los estudiosos del lenguaje la literatura forma un mundo aparte e implica formas específicas de análisis e interpretación. Por ejemplo, para los formalistas rusos y para el estructuralismo, el discurso literario puede ser analizado al margen de todo contexto de producción, pues su estudio remite al uso de la lengua (en el sentido que Saussure dio al término) y no al habla; es decir, remite a las formalizaciones que adquiere la lengua en un espacio determinado y que condicionan su utilización adecuada y no a las formas concretas en que esta se manifiesta. Según Eagleton (2001), para Freye (uno de los primeros estructuralistas en el campo de los estudios literarios) por ejemplo, la literatura es una “estructura verbal autónoma”, ajena a referencias externas⁵².

La distinción establecida por Saussure entre lengua y habla, propició un no reconocimiento de las formas específicas en que se construyen los discursos escritos y orales, generando la sensación de que el habla (oralidad) no podía ser estudiada en los espacios concretos de producción, sino a través de formalizaciones que terminan escribiéndose. Afirma Eagleton: “Saussure despoja

⁵² Al respecto se puede revisar; Terry, E. (2001). También conviene analizar lo planteado por Chiss, Jean-Louis y Puech, Christian, en: Catach, Nina (1994:55-67).

al lenguaje de su socialidad en el punto donde tiene mayor importancia: en el punto de la producción lingüística, del acto real de hablar, escribir, escuchar y leer de individuos sociales en concreto” (Eagleton, 2001;140). También Bajtín anota, sin referencia directa a Saussure pero en observación crítica a sus postulados, que “El objeto de la lingüística es tan sólo el material, los recursos de la comunicación discursiva, y no la comunicación discursiva en sí, no los enunciados mismos, no las relaciones dialógicas entre ellos, no los géneros discursivos” (Bajtín, 1999;310). Como es sabido, ello implicó la formalización de la lengua y la distinción arriba señalada entre lengua y habla, de ahí que al profundizar en la oralidad la lingüística de corte estructural tenga poco que aportar.

Por otra parte, Cardona menciona que “La escritura es un modo de fijar el lenguaje, pero no es el lenguaje mismo; y por lo tanto no interesa al lingüista” y más adelante señala: “Puede parecer contradictorio que la lingüística, una disciplina nacida del análisis de formas escritas y que, por consiguiente, ha tenido que tratar con alfabetos e ideogramas desde sus comienzos, demuestre luego tanto desinterés por la escritura, una vez recuperada la dimensión de la lengua hablada” (Cardona, 1994b;157). Lo anterior nos lleva a pensar en las concepciones que se han derivado de la visión estructuralista, así como la relación que se establecía entre escritura (los diferentes tipos de textos y su lectura) y oralidad. También E. Ferreiro ha mencionado que “...la lingüística del siglo XX se constituyó dejando de lado explícitamente la escritura” (Castorina, Golding y Torres, 1999;23), pero como ya hemos apuntado, ella descuidó el hecho de que en realidad la escritura desempeñó un papel fundamental en la cultura occidental.

Es claro que esta cuestión ha tenido implicaciones en las formas en que la enseñanza de la lectura y la escritura se ha concebido en la escuela y en todos los espacios formales y no formales de su enseñanza; la visión de que lo escrito es transcripción de lo oral, conlleva sin duda múltiples prácticas, entre las cuales destaca la “copia” de planas, la lectura en voz alta (no para la reflexión o la

discusión en grupo sino para la ejercitación de la pronunciación adecuada de los fonemas), y el dictado en clases.

Ahora bien, reflexionar sobre las posibilidades de la oralidad, aun aceptando que hoy en día no existen sociedades totalmente orales, pero al mismo tiempo reconociendo que las prácticas orales siguen siendo significativas en las distintas formas de relación humana, lleva a recuperar aspectos esenciales de la oralidad; la memoria, la conformación de una estructura discursiva específica, los usos que tiene en el espacio social (por ejemplo los múltiples dichos o refranes populares, los cuales encierran toda una lógica y una enseñanza), los juegos infantiles con sus reglas no escritas pero conocidas y asumidas por todos, son ejemplos que constituyen elementos básicos en la construcción de la identidad. “Los refranes son una de las expresiones más representativas de la oralidad como suele llamarse al rasgo fundamental que distingue y estructura las culturas en que prevalece un sistema oral de comunicación” (Pérez, en: Varios, 2001;15). La oralidad remite a formas de cultura establecidas, de tal manera que al igual que hablamos de cultura de la escritura, también podemos hablar de cultura de la oralidad, y como apunta el propio Herón Pérez (Varios, 2001), hoy hace falta una teoría de la oralidad. Este trabajo es un pequeño aporte en ese sentido.

Ello es así porque la cotidianidad está cargada de simbolismos que se difunden oralmente, que no se cosifican ni se objetivan. Los refranes y dichos populares se apoyan en la metáfora y la metonimia, permitiendo un pensamiento con significados más abiertos, vale decir un pensamiento analógico, pues sentando las bases para el establecimiento de ciertas normas de convivencia social, los dichos y refranes, por ejemplo, no se constituyen en la “norma”, no son ni unívocos ni equívocos, y así se dice comúnmente *“ahora es cuando hierbabuena, le haz de dar sabor al caldo”*, *“a donde fueres, haz lo que vieres”*. Pero también existen aquellos dichos y refranes que intentan orientar la vida personal del individuo, bajo los mismos parámetros: *“no hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti”*, por ejemplo. En ambos casos la interpretación se presenta, pero existen límites para

ella; aquí la hermenéutica analógica juega un importante papel⁵³ en la medida en que nos permite realizar la interpretación del simbolismo propio del lenguaje.

Recetas de cocina, detrás de las cuales se conforma toda una visión de mundo que construye un espacio y un tiempo en el que los individuos nos movemos, conformando relaciones y afectos; la novela *Como agua para chocolate* (Esquivel, 1999) es un ejemplo claro de ello; consejos de salud, en los que subyace una visión de la cura y la enfermedad; rituales para el mal de ojo, en los que se vislumbra una lógica distinta a la moderna, han sido transmitidos oralmente de generación en generación. Ciertamente se han perdido en ciertos espacios, pero perviven en sectores sociales si no ajenos a la racionalidad moderna, por lo menos no permeados totalmente por ella (De Certeau, 1999). Recordemos también que los oficios tradicionales son transmitidos oralmente: carpintería, mecánica, herrería, aunque hoy en día tienen que enfrentarse sus enseñantes (maestros) y aprendices a sistemas institucionalizados de enseñanza que devienen de una perspectiva que intenta legitimarlos a partir de su formalización, por lo que se transcriben a la lengua escrita.

De la misma manera encontramos cuentos y leyendas, transmitidos oralmente; estos, al igual que las recetas, consejos de salud y rituales, han sido paulatinamente incorporados en libros de texto y manuales, al respecto Ricoeur señala: “Gracias a la escritura, las obras del lenguaje se vuelven tan autocontenidas como las esculturas” (Ricoeur, 1995). No obstante, nunca pierden del todo su carácter simbólico, pues las interpretaciones posibles son múltiples, aunque como afirma Eco, no toda interpretación es válida (Eco, 1997 y 1998).

Ong señala que, aunque hoy día la oralidad primaria (la de aquellas personas ajenas completamente a la cultura escrita), casi no existe, muchas culturas (sociedades fundadas sobre la cultura escrita), conservan aún su molde mental, es decir, poseen los esquemas cognitivos propios de la oralidad primaria. Dicho

⁵³ Al respecto se puede consultar el capítulo cuarto y siguientes de este trabajo

molde cognitivo supone el establecimiento de relaciones entre objetos y personas, así como valoraciones de ello y formas concretas de actuación. En el espacio escolar interactúan los “moldes mentales” de la cultura escrita y la oralidad.

Pero también cabe reflexionar sobre la importancia real de la escritura, pues como menciona Kittay “Lo que es cognitivamente innovador de la cultura escrita no es universalmente explotado por todas las culturas con escritura” (Kittay, en: Olson y Torrance, 1998). Al parecer la “explotación” a la cual se refiere, conlleva un uso mayor de la escritura, no sólo en cuanto a géneros, sino a sus posibilidades de representación del mundo, así como de sus implicaciones en el desarrollo de quienes la utilizan. Nosotros diríamos que ello tiene como consecuencia reconocer y revalorar las formas expresivas que combinan la escritura con la imagen, toda vez que su simbolismo y significación conllevan otros procesos; la historia de la evangelización en mesoamérica se apoyo en catecismos con imágenes, en un afán por procurar mayor efectividad, no sólo porque los indígenas no conocían el español, sino porque la escritura de algunos de ellos consistía en “dibujos”; hoy se les conoce como glifos (Gruzinsky, 2003; Varios, 1999).

En otro sentido, Cardona nos señala que “La escritura tiene una gama de usos mucho más amplia y diversificada que la que hoy consideramos común y corriente; dominarla implica realizar operaciones y poseer aptitudes intelectuales específicas que producen procesos irreversibles en la historia de las actividades humanas; las técnicas, los ademanes, los materiales empleados lejos de ser un corolario de los sistemas de escritura, con frecuencia son, en cambio, la condición y hasta pueden influir en las propias operaciones mentales” (Cardona, 1994b;204). Lo mismo vale para quien toma (o tomaba) un códice, un papiro un libro y lo lee. Aún no se ha trabajado suficientemente esta idea como para valorar en su justa dimensión el papel que la cultura escrita (lectura y escritura) desempeña en el desarrollo de los sentidos, pero lo cierto es que quien se acerca a la escritura también se acerca a cierto tipo de formatos, materiales y características determinadas de su presentación: con imágenes o sin ellas (“cómic” o libros),

imágenes dibujadas, fotografiadas o pinturas (según sea el carácter del libro o revista), con texto que remite a imágenes o imágenes que remiten a textos (libros de arte, científicos o técnicos). Por su parte, las imágenes pueden ser grabados, pinturas, esquemas, mapas, fotos de personas o animales (Olson, 1998). Todo ello se encuentra presente en las formas expresivas a través de la escritura.

Ciertamente la cultura escrita nos ha heredado todo un universo simbólico representado en la literatura, misma que, para algunos autores posibilita la entrada a mundos posibles, por ejemplo los trabajos de Petit (1999, 2001), Graciela Montes (1998, 2001), Chartier (2000), (Peroni (2003)⁵⁴, pero en el espacio social la literatura no es la forma predominante de lenguaje escrito, ni su lectura es realmente representativa de lo que se lee. Ello tiene que ver con la visión tecnocrática que ha imperado en el mundo occidental moderno del cual formamos parte, lo cual se manifiesta en la desaparición paulatina de las asignaturas relacionadas con la literatura: historia de la literatura, análisis literario, taller de literatura y similares en los distintos programas de estudio de todos los niveles educativos, lo cual resulta aparentemente paradójico en el marco de las campañas de fomento a la lectura. La paradoja desaparece cuando nos percatamos que se trata de procurar una lectura placentera (el placer de leer) ajena a la realidad social, o que se impulsa el hábito de la lectura para incorporar a los individuos a la lógica escrituraria centrada en los textos científicos y técnicos o en una visión de la literatura univocista (donde sólo se permite una interpretación válida) o equivocista (donde toda interpretación es válida), sin encaminarse a la procuración de un diálogo con el texto.

La existencia de un lenguaje oral y uno escrito: un lenguaje para ser hablado y escuchado, otro para ser escrito y, en determinadas circunstancias, leído, supone la aceptación o rechazo de distintas cualidades que los individuos que usan llegan

⁵⁴ Esta línea de pensamiento ha tenido amplia aceptación en México y otras partes del mundo, a tal grado que el Fondo de Cultura Económica recién está editando una colección denominada “Espacios para la Lectura” en donde presenta obras cuyas investigaciones intentan mostrar los cambios que se operan en lectores una vez que se han incorporado al universo mágico de la literatura..

a adquirir conforme se desenvuelven en una cultura regida o regulada por uno u otro lenguaje, el oral o el escrito. Es momento ahora de analizar algunos aspectos en torno a la lectura, contraparte obligada, en nuestra cultura, de la escritura

Sobre la lectura

De acuerdo a lo señalado por Roger Chartier, la lectura, como parte complementaria de lo escrito, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los seres humanos, y así como la escritura exige, al tiempo que permite el desarrollo de ciertas habilidades, la lectura también lo hace. Menciona Roger Chartier que “En cada ámbito nacional, lingüístico o cultural, las prácticas de lectura constituyen, por tanto, el centro de un proceso histórico esencial” (Cavallo y Chartier, R., 1998;37). Las prácticas de lectura conllevan valoraciones y actuaciones determinadas que orientan y dan sentido a las prácticas mismas.

Como muestran los estudios acerca de la cultura escrita y la cultura oral, es claro que estas prácticas tienen que ver con la historia de la escritura y la lectura (su surgimiento y expansión progresiva), con la forma en que la misma se fue incorporando en la práctica habitual de los individuos, ligada necesariamente a otras prácticas sociales existentes, sin embargo habría que considerar procesos específicos de incorporación y apropiación de la cultura escrita a partir de las políticas educativas que una sociedad como la nuestra fue estableciendo durante su proceso de modernización y para el logro de su conformación como nación.

Es pertinente reconocer que el uso masivo de la escritura y la lectura es reciente en la historia de la humanidad: la imprenta, primera posibilidad de masificar la lectura, se inventó hace aproximadamente 500 años, sin que realmente se hayan masificado los lectores. La escuela obligatoria tiene menos tiempo y hoy, un alto porcentaje de la población mundial no sabe leer ni escribir, mientras que otro porcentaje un poco menor no cuenta con libros de manera frecuente y cercana,

como para requerir o desear hacerlo; para habitantes de sectores urbanos las revistas, periódicos y textos publicitarios son más comunes que los libros.

Es claro que la creación y evolución de la escritura, fue requiriendo paulatinamente un número cada vez mayor de usuarios en los dos sentidos en que se puede utilizar la escritura: para escribir y para leer. Al principio del presente capítulo mencionamos que los estudios sobre la escritura y la lectura pertenecían a campos diferenciados, aunque como es evidente en la práctica de las sociedades de cultura escrita, se tienen que complementar las actividades de una y otra, aunque no siempre fue del todo así; tanto Roger Chartier como Alan-Marie Chartier reconocen que el proceso histórico del libro ha tenido momentos de prácticas diferenciadas e incluso que en algunas situaciones quien escribía no sabía leer mientras que quien leía podía no saber escribir. Tan es así que en las escuelas se dividía a los niños según fueran a desarrollar los aprendizajes de una u otra de estas habilidades⁵⁵.

Hoy en día se considera conveniente desarrollar ambas habilidades aunque sea minimamente, pues se considera que “El aprendizaje de la lectura y la escritura es una práctica comunicativa social cuyo principal valor reside en la capacidad que adquiere cada individuo para adentrarse en la cultura y en el dominio de la civilización en la que vive” (Lara, en: Ferreiro, 2002;60), pero como ya hemos apuntado, en realidad se le da más importancia a la lectura que a la escritura.

El desarrollo del libro favoreció prácticas distintas de acuerdo a los materiales de los cuales estaba hecho, a su difusión y a la manera en que se llevaba a cabo ésta. “En efecto, cada forma, cada soporte, cada estructura de la transmisión y de la recepción de lo escrito afecta profundamente sus posibles usos e interpretaciones” (Chartier, R., 1999;260). No es, por tanto el libro en sí mismo, en tanto soporte y concreción de la escritura, lo que conlleva los cambios, sino las

⁵⁵ Sobre ésta aseveración, y para distintos períodos de tiempo, consultar: Cavallo y Roger Chartier (1998); Chartier, M.A. y Hébrand J. (1994). Para el caso de México, particularmente el trabajo de Tanck de Estrada, Dorothy (Varios autores, 1999: 83-85).

prácticas mismas; qué, cómo y para qué se lee, es fundamental para que los cambios operen, así como los soportes materiales mediante los cuales se presenta lo escrito: panfletos, diarios, libros, folletos, carteles, etc.

Un cambio significativo fue el paso de la lectura en voz alta a la lectura en voz baja, aunque para llegar a ello tuvieron que amalgamarse las prácticas de lectura y escritura. Mencionan Cavallo y Roger Chartier: “Las prácticas de escritura y las de lectura, en cierto modo separadas en la Alta Edad Media, pasaron a “sostenerse” recíprocamente, se convirtieron en mutuamente funcionales en un nexo orgánico e inseparable” (Cavallo y Chartier, R., 1998;32). Era necesario este proceso porque planteaba nuevas exigencias a los lectores, la más importante de las cuales fue el que ya no se trataba de leer como simple entendimiento de la letra (como sucedía con los copistas, por ejemplo), sino que ahora había que ir más allá, hacia el significado del texto, de lo escrito. “En resumen, así nació el libro como instrumento de labor intelectual” (Cavallo y Chartier, R., 1998;33). A partir de ello aparece la idea de estudio y reflexión sobre lo escrito, lo cual derivó en la noción de que para analizar realmente un texto había que leerlo en silencio, generando la idea de que la lectura en voz alta no era del todo adecuada para esa función, por lo que fue desapareciendo este tipo de lectura. Hoy se conserva en espacios determinados de “estudio” colectivo como en las iglesias denominadas cristianas. En la escuela y otros espacios formales de enseñanza se utiliza para ejercitar la buena lectura, es decir la correcta pronunciación.

Esto llevó a establecer que no fue la imprenta el factor fundamental en los cambios de la mentalidad y las prácticas subyacentes a la lectura, pues el cambio mencionado en el párrafo anterior antecedió a la invención de la imprenta: “La invención de la imprenta no ejerció una influencia decisiva en el largo proceso que hizo pasar a un número creciente de lectores de una lectura necesariamente oralizada, indispensable para la comprensión del sentido, a una lectura posiblemente silenciosa y visual” (Cavallo y Chartier, R., 1998;39). Fueron las prácticas lectoras las que generaron los cambios en las mentalidades.

La escritura dejó de servir como instrumento de conservación y memorización para convertirse (transformar el libro) en objeto de reflexión intelectual. La escritura pasó a articularse indisolublemente con la lectura. Este factor pudo ser el que generó la idea de que lo fundamental era (es) leer en silencio; escritura sometida a la lectura al tiempo que poder de la escritura para decir lo que los demás tendrán que leer: “Las conquistas de la lectura silenciosa no pueden pues separarse de la mutación principal que transforma la función misma de la escritura” (Chartier, R., 1999;254). La labor intelectual gira en torno a lo que han escrito quienes desarrollan también una labor intelectual. Circularidad que conlleva prácticas determinadas y valoraciones acerca de las mismas. “La valoración incondicional de la lectura, acompañada por una preocupación social respecto de los no lectores, es un tema que está ausente hasta fines de la década de 1950, cuando no dejan de coexistir discursos exhortativos que valorizan una lectura ideal, y representaciones defensivas, que denuncian el peligro de las malas lecturas” (Chartier, A-M., Hebránd, 1994; 19). Malas lecturas que deben, por tanto ser corregidas, de ahí que el papel del enseñante pase a ser el de “interpretante”, como acontece en los espacios escolares y en las lecturas bíblicas de los grupos referidos en párrafos anteriores.

En México, el proceso seguido en Europa es similar y a partir del porfiriato la lectura y la escritura comienzan a enseñarse paralelamente, al tiempo que se plantea la necesidad de fomentar la lectura de comprensión y ya no sólo la lectura de “repetición” (lectura en voz alta que demostraba la destreza al leer, independientemente de la comprensión de lo leído) (Bazant, en: Varios, 1999;205-239). También se inicia, a partir de ese período, un creciente interés por fomentar la lectura, pues se considera que además de favorecer un mejor desarrollo intelectual se propicia un adecuado desarrollo moral, por lo que se tiene que vigilar qué se lee. A partir de la Revolución Mexicana, los llamados gobiernos revolucionarios iniciaron campañas fuertes de alfabetización y fomento a la lectura. La de José Vasconcelos quizás sea la más representativa de ellas no sólo

por lo intensa, sino por el tipo de libros que fomentaba; la idea de la cultura clásica greco-latina permeó totalmente la visión vasconcelista.

Respecto de la preocupación por fomentar la lectura, se inició toda una política de difusión de la lectura y la escritura a nivel mundial⁵⁶; las críticas al analfabetismo llegaron a considerar a éste como el mal social del siglo XX. Conforme avanzó el siglo ya no sólo se trataba de una división entre alfabetizados y no alfabetizados, gran categorización utilizada antes de los años 70s, sino que aparecieron conceptos tales como “analfabetos funcionales”, referido a aquellas personas que habiendo aprendido a leer y escribir no comprendían lo leído (obsérvese que el criterio de la clasificación se centraba en la comprensión lectora y no en la capacidad expresiva escrita). Hoy en día, Armando Petrucci (Petrucci, 2002) considera “seis categorías distintas de alfabetizados”:

- a) Alfabetizados Cultos: los que dominan sin dificultad las diferentes tipologías gráficas empleadas, tanto para escribir como para leer. Generalmente llegan a conocer más de una lengua y tienen entre sus prácticas habituales leer y escribir con regularidad
- b) Alfabetizados Profesionales: aquellos que utilizan con alto grado de competencia técnica, y con fines sobre todo profesionales (lo cual limita su dominio de formas no propias de su profesión), diferentes tipologías textuales (formas gráficas); sus capacidades de lectura son menor que el anterior
- c) Alfabetizados Instrumentales: aquellos que poseen competencias de lectura y escritura medio-alto utilizadas generalmente en el desempeño de su trabajo o en sus relaciones sociales. Leen constantemente pero de manera fundamentalmente selectiva
- d) Semianalfabetos Funcionales: poseen limitadas competencias gráficas, escriben por necesidad leen muy poco aunque técnicamente puedan hacerlo. Hoy se les identifica con amplias capas poblacionales que

⁵⁶ Ya hemos comentado sobre el asunto en el capítulo 1 de este trabajo.

pertenece a “una subcultura” cuyas prácticas de lectura y escritura son limitadas

- e) Semianalfabetos Gráficos: los que tienen una competencia escrituraria muy limitada y leen casi nada y sólo cuando las circunstancias lo exigen
- f) Analfabetos: carecen de las competencias de leer y escribir, aun cuando hayan recibido alguna instrucción escolar (Petrucci, 2002;29-30)

Notamos como las exigencias actuales llevan a establecer una clasificación ampliada de “niveles de alfabetización”, en función de lo que se puede hacer con la escritura y la lectura, pero además, y ello es sintomático de nuestras sociedades letradas, que la escritura siempre se asocia a la lectura, pero como hemos visto a lo largo del presente capítulo no siempre había sido así, de tal manera que ya no se trata de separar ambas “competencias”, sino de contemplarlas parte de una misma formación. Por otra parte, hoy en día también es común hablar de “analfabetos tecnológicos”, refiriendo a aquellos que no manejan ni dominan las actuales tecnologías informáticas. Al parecer, en cuanto se considera que aparecen nuevas formas técnicas en la sociedad, estas ocupan su lugar dentro de lo que es factible “leer” (el imperio de la escritura señalado por Derrida y De Certeu). A este respecto Roger Chartier menciona que si bien las nuevas tecnologías contienen textos, y por tanto se leen, no deben utilizarse las categorías de la textualidad a las imágenes, paisajes o ciudad, en el sentido de que éstas últimas “no se leen” (Chartier, R., 2000). Hoy es frecuente escuchar las nociones de alfabetización tecnológica, alfabetización para los medios de comunicación o en los medios de comunicación, etc., lo cual permite percatarnos de la visión escrituraria que se encuentra detrás.

Conviene considerar que las clasificaciones en cuanto a lectores y no lectores (que algunos como Perucci conciben como alfabetizados o no alfabetizados en distinto nivel de alfabetización), corren el riesgo de no ver que social y culturalmente existen cánones que determinan y acaban por valorar, positiva o negativamente, prácticas de lectura de sectores amplios de la población. Sobre

ello Roger Chartier señala: “Aquellos a quienes se designa como no lectores leen, pero leen otras cosas que no son las que el canon escolar define como una lectura legítima” (Chartier, R., 2000:64). Ciertamente que Perucci considera una amplia gama y contempla lecturas diversas (cultas, profesionales, técnicas, útiles), pero el hecho mismo de utilizar la categoría alfabetizado/no alfabetizado conlleva, en nuestra sociedad, una carga valorativa importante, como ya hemos anotado en el capítulo primero de este trabajo. Por otra parte, y en concordancia con lo expresado por Roger Chartier, tanto Joëlle Bahloul (2002) como Michel Peroni (2003), han mostrado en sus trabajos que la categoría de “poco lectores” no es del todo válida porque las personas a las cuales se les pregunta sobre sus lecturas tienden a negar muchas prácticas lectoras porque no se encuentran dentro de “los cánones” establecidos socialmente.

Las estadísticas mismas del nivel de lectura de una sociedad se encuentran determinadas por criterios fundamentalmente editoriales y de mercadeo, como muestran los tres autores antes citados, y como se observa en las noticias periodísticas al respecto. Por ejemplo, en México se anota que los mexicanos leen entre 1 y 3 libros por año⁵⁷. Se plantea que existe crisis editorial por falta de lectores⁵⁸. No obstante se olvida que el uso de la fotocopia por parte de estudiantes (alfabetizados profesionales o instrumentales de acuerdo a su nivel de lectura, según Peruccio), el préstamo bibliotecario, la compra de libros usados (en México esta práctica se encuentra extendida y existen librerías de usado y se venden también en los tianguis), el préstamo personal, son algunas de las prácticas no contempladas en estos parámetros de medición. Ciertamente escapan a las metodologías utilizadas en las encuestas. Pero además, la lectura de diarios y revistas también es frecuente (los tirajes de la revistas de espectáculos llegan a ser de varios miles de ejemplares cada edición, al igual que los periódicos: existen más de 10 de carácter nacional y cada estado cuenta con por lo menos 3 diferentes, los cuales se venden diariamente).

⁵⁷ Datos extraídos del periódico El Financiero (2002).

⁵⁸ Datos obtenidos del periódico La Jornada (2004).

Evidentemente que se lee, el problema radica en para qué se lee, cómo se lee, con qué finalidad se lee. No se trata de fomentar la lectura por sí misma, pues vemos que se puede leer cualquier cosa desde cualquier referente de interpretación, sino de generar prácticas lectoras que sin desconocer ningún género de lectura (no establecer distinción alguna entre lecturas legítimas e ilegítimas), posibiliten construir espacios de discusión y análisis, así como de discusión y placer. Se trata de reconocer lo que implica toda práctica y no centrarse en la cantidad de libros que se leen, pues dichas prácticas lectoras se encuentra ligadas a determinadas prácticas culturales “De modo que lo más importante es, no tanto calificar como “popular” una cultura, una religión o una literatura, siempre compuesta de elementos de origen y naturaleza diversos, sino, antes bien, comprender y manejar de diversas maneras las normas, los modelos, los objetos (escritos o no) que circulan en toda sociedad” (Chartier, R., 2000;126-127).

Hace falta que se amplíen y profundicen los estudios históricos acerca del libro y la lectura que se llevan a cabo en México, toda vez que existen muy pocos trabajos al respecto, aunque ya es frecuente que se realicen eventos sobre la lectura (congresos y coloquios). Algunos trabajos son realizados por el Colegio de Michoacán⁵⁹.

Volviendo al tema central de este apartado, es necesario también establecer las relaciones posibles entre nuestra forma de escritura (alfabético-fonética) y la lectura exigida. Nos expresa Iván Ilich que “Sólo el alfabeto permite leer correctamente sin comprender lo que se lee” (Ilich, en: Olson y Torrance, 1998;57), lo cual permite explicarnos el porque se puede llegar a establecer la categoría de “alfabetos funcionales” o las 6 categorías planteadas por Perucci. En efecto, si alguien es capaz de “leer” sin comprender se encuentra ubicado en el nivel decodificador de la escritura alfabético-fonética, lo cual para la sociedad

⁵⁹ Al respecto se puede consultar la página de internet: www.colmich.gob.edu.mx

contemporánea representa un supuesto problema, expresado en la preocupación escolar, académica y cultural por fomentar la “lectura comprensiva” que ya desde el porfiriato se pretendía propiciar en México y que los estudiosos de la historia de la lectura han señalado.

Pero además, es claro que ello tiene que ver con las características del propio alfabeto y la supuesta superioridad de la escritura sustentada en él. Hoy día, los anotados por Ilich debe hacer reconsiderar la importancia de fomentar no sólo la lectura, sino también las prácticas escriturarias y la oralidad como formas expresivas que, aunadas con la lectura permitirían niveles de comprensión mayor en la medida en que se posibilita un manejo mayor de mecanismos de comprensión de la realidad y ya no sólo del texto escrito. Ello genera la idea de superar la noción que establece que en los libros es donde se encuentra depositado el saber o las posibilidades de acceder a una sociedad más justa y democrática, posición cuestionables toda vez que éstos dos aspectos se asientan en factores ajenos a la lectura y la escritura: aspectos económicos y políticos complejos.

En este orden de ideas, los trabajos de Michele Petit permiten reconocer las ventajas de la lectura como hábito, presentándonos a jóvenes de sectores sociales marginados, que logran “enfrentar” su mundo (el espacio social inmediato) a través de la lectura, para lograr “sobrellevarlo”. No modifican sustancialmente sus condiciones de existencia, pero sí adquieren otra visión respecto de las mismas que les posibilita comprenderlas y reconceptualizarlas. Nos dice Petit: “Construirse -o descubrirse- al leer, y salir de las prescripciones familiares o sociales por medio de la lectura, es en realidad una vieja historia” (Petit, 2001;42). Para los jóvenes de los que nos habla Petit, la lectura se constituyó, según plantea ella, en la posibilidad de lograr para sí una mejor forma de vida, a partir de intentar ser mejores seres humanos. Creemos que ello tiene que ver con la interpretación que los lectores hicieron de los textos (libros) que leyeron, lo cual obliga no a asumir

que la lectura por sí misma propició el cambio, sino los referentes desde los cuales se leyó, y sobre ello hay poco escrito.

Hoy día tenemos la convicción de que todo lo que se escribe se lee o nació para ser leído, pero los estudios que hemos venido comentando (Chartier A-M y Hebránd, 1994; Cavallo y Chartier, R., 1998; Chartier R., 2000) muestran que no necesariamente la relación entre escritura y lectura es directa: han existido (y existen aun) escritos “prohibidos”, “ocultos”, “mágicos”; se han clasificado (y clasifican) las lecturas según diversos criterios: edad, género, actividad social o clase social de los lectores. Por otra parte, encontramos que quienes se preocupan de fomentar el hábito de la lectura, pocas veces aluden a la necesidad de articular dicho hábito con el de la escritura (¿cuándo se ha escuchado la expresión “fomentar el hábito de la escritura”?) o con el de la expresión oral (¿quién fomenta la capacidad expresiva oral?). Generalmente se apuesta al hábito de la lectura como formador en sí mismo sin considerar el contexto ni los referentes culturales de los individuos, así como sin contemplar su relación con las prácticas escriturarias u orales existentes.

Nosotros partimos de que los cambios a los cuales generalmente se alude como resultado del desarrollo de la cultura escrita, no son el resultado directo e inmediato de la “impresión tipográfica”, pues como apuntan Cavallo y Chartier, cuando refieren a la aparición de la imprenta, fueron los cambios en las prácticas de lectura las que modificaron paulatinamente las prácticas sociales; “La invención de la imprenta no ejerció una influencia decisiva en el largo proceso que hizo pasar a un número creciente de lectores de una lectura necesariamente oralizada, indispensable para la comprensión del sentido, a una lectura posiblemente silenciosa y visual” (Cavallo y Chartier, R., 1998;39). Fue necesario que se modificaran las prácticas de la lectura, para que la generalización del libro, lograda con la imprenta (impresión tipográfica) permitiera los cambios sociales que dieron paso a la modernidad. Sobre esta cuestión profundizaremos más adelante, de momento cabe recordar que la impresión tipográfica ya existía en China desde el

siglo XIII. Por otra parte, la lectura silenciosa esta asociada a la reflexión y la paulatina adopción de una postura crítica, como apunta R. Chartier y ella ya se daba antes de la invención de la imprenta.

De hecho, la práctica de escritura, derivada de la ampliación de la educación escolarizada, y su consecuente ampliación de lectores, en tanto lo importante de la escritura ya no era guardar o archivar, sino dar a conocer y difundir, permitió nuevas formas de lectura, como ya hemos señalado, pero ello tuvo consecuencias en la forma de mirar el mundo. Como bien manifiesta Olson “Yo invertiría el acento, y sugeriría que la nueva actitud hacia los signos, las ideas y la realidad fue producida por un nuevo modo de lectura: la lectura de los signos en términos de sus propiedades superficiales, sus significados literales” (Olson, 1998;193). Vemos que el acento es colocado no en la lectura en sí misma, sino en las prácticas a ella asociadas y las que genera: reflexión personal (en los casos de lectura para el estudio), discusión colectiva (en el caso de lectura en grupos), etc. No obstante, la gran cantidad de no lectores o de poco lectores en el mundo, hacen preguntarnos sobre que tanto esa nueva actitud se ha generalizado o qué tanto dichas prácticas son cotidianas sólo para ciertos sectores sociales o también cabe cuestionarnos acerca de las finalidades y usos de la lectura para los diferentes sectores sociales. Lo cierto es que una nueva manera de mirar el mundo fue apareciendo e hizo que las concepciones sobre el mismo cambiaran según se perteneciera al universo de los lectores o al de los no lectores, en otras palabras, que se perteneciera a la cultura de la escritura o al de la oralidad.

Es claro que la preocupación sobre fomentar la lectura tiene que ver con la necesaria conformación de una nueva actitud, pues implica adentrarse en los parámetros de aceptación de la cultura escrita, de manera tal que al difundir la enseñanza de la lectura y la escritura se pensó en una nueva sociedad, la sociedad moderna industrializada occidental. El mismo Olson apunta “El mundo sobre el papel, por tanto, no proveyó simplemente un medio de acumular (*acumular*) y almacenar lo que todos sabían. Antes bien, permitió inventar los

medios conceptuales para coordinar el puñado de conocimientos geográficos, biológicos y mecánicos, entre otros, adquiridos de varias fuentes en un marco de referencia común y adecuado (...) Proporcionó una nueva comprensión de la subjetividad” (Olson, 1998;259)⁶⁰.

Finalmente, la construcción de la identidad de los sujetos supone la asunción de características determinadas como atributo valioso para cada persona o grupo de pertenencia, mismas que se aceptan a partir de un conocimiento mayor de la realidad en la cual se ésta inserto, conlleva una forma de concebir la subjetividad. El llamado “proceso globalizador” coloca a las personas en situación de decidir sobre aquellos aspectos culturales que manifiestan diferentes pueblos y culturas, ante los cuales puede haber aprobación o rechazo pero, si como apuntábamos líneas anteriores, el saber leer supone mirar con sospecha la diversidad, habría que ver en que se sustenta tal sospecha para asegurar que la lectura no se vuelva un obstáculo en la construcción de un mundo de respeto a la misma diversidad. Antes de profundizar en ello (reflexiones del presente trabajo), pasemos a comentar las implicaciones de los estudios sobre oralidad, escritura e historia de la lectura en el espacio escolar, espacio legítimo y privilegiado de enseñanza de la lectura y la escritura.

Un pequeño panorama sobre el problema en y desde la escuela

Es claro que asumir alguna de las posturas señaladas a lo largo de lo expresado en este apartado, tiene implicaciones prácticas cuando se plantea la necesidad de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, pues si bien hemos de reconocer que los niños de las sociedades urbanas se encuentran cercanos a la letra impresa, también lo es el hecho de que su marco referencial se adquiere principalmente de manera oral, generándose distinciones importantes entre los niños de los diferentes grupos socioeconómicos. Las cartas que los niños de

⁶⁰ La corrección entre paréntesis es nuestra.

Barbiana enviaron a sus profesores son ejemplo de ello, pero también los estudios que los teóricos de la *reproducción* han hecho, pues algunas de sus críticas parten de las diferencias sociales existentes entre los niños, expresadas en diferencias en las capacidades y habilidades que se poseen cuando se ingresa a la escuela y que acaban afectando los niveles de aprendizaje y son causa de rechazo, deserción y/o reprobación (Alumnos de Barbiana, 1983)⁶¹.

La escuela trabaja el “texto” en el sentido plenamente escolar del término: un libro que contiene información validada y resumida, sobre cada una de las diversas áreas de conocimiento oficialmente reconocidas, para ser estudiada en la escuela, o como parte de sus tareas. Las lecturas que la escuela fomenta conforman lo que R. Chartier denomina “cánones” socialmente aceptados (Cavallo y Chartier, R., 2000), es decir, aquellos parámetros desde los cuales se legitima el conocimiento escolar y social; lo que es literatura y lo que no se reconoce como tal, aquellos libros considerados “serios” y los no reconocidos, los conocimientos “probados”, por mencionar algunos de ellos.

La forma de hablar antes de ingresar a la escuela, los modismos y expresiones del lenguaje, el uso de la lectura y la escritura en la cotidianidad de la vida del niño, por lo que toca a los adultos que le rodean, así como las formas prácticas que estas adquieren conforme se crece, condicionan el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la vida escolar, y ello no sólo remite a diferenciaciones de clase social, sino a construcción de referentes culturales desde los cuales se va conformando la visión de mundo, cuestión olvidada o no reconocida en toda su magnitud por quienes fomentan la importancia de la lectura.

Por otra parte, la asunción de cualquiera de las posturas mencionadas en párrafos anteriores, también contempla prácticas de enseñanza específicas que pueden resultar contraproducentes para el logro de los objetivos explícitamente señalados

⁶¹ A este respecto, se pueden consultar también los estudios de Bourdieu y Passeron (1981) y de Bowles y Gintis (1981) quienes desde distinta perspectiva abordan este tema.

dentro del currículum escolar, así tenemos por ejemplo que, para Havelock: “Ejercer una presión prematura sobre la capacidad visual del niño a efectos de que lea un texto, antes que entrenar su oído para que escuche con atención y repita oralmente, podría tener el efecto de inhibir el pleno desarrollo de su capacidad de leer y escribir por la vía de omitir una etapa necesaria en el proceso de desarrollo en el que la práctica oral se convierte en la inseparable acompañante de la palabra visualmente leída” (Havelock, en: Olson y Torrance, 1998;38-39). Estas palabras reflejan una preocupación muy concreta respecto a la problemática de la enseñanza de la lectura, al tiempo que nos permiten observar que no solamente se requiere contemplar una perspectiva psicológica, sino también sociocultural.

¿Cabrían preocupaciones similares por lo que toca a la escritura?, es decir, no considerar el proceso de desarrollo que lleva al niño a adquirir el dominio necesario para escribir sus primeras palabras (poder coger la pluma o el lápiz, girar la mano, etc), así como el desarrollo cognitivo para escribir sus primeras ideas, sentimientos y pensamientos, ¿qué implicaciones tiene para la adquisición del dominio de la lectura y la escritura?. Al respecto, Cardona nos menciona que “La escritura nació para solicitar más los sentidos; y tendemos a captarla únicamente con la vista, y con frecuencia en la forma restringida que dijimos, despojándola de los colores y reduciéndola únicamente al contraste significativo; pero hay otras apelaciones a los sentidos que surgen de la escritura, piénsese solamente en la múltiples operaciones diferentes que realiza quien consulta algo escrito: los dedos perciben la superficie del pergamino, del cuero, del papel, de las hojas de palmera, de los metales grabados o trabajados en relieve, de las piedras duras; y muchas de estas superficies hasta tienen un sonido peculiar, crujen, crepitan, tintinean” (Cardona, 1994b;205). Lo anterior nos lleva a repensar la enseñanza de la escritura en la escuela, más allá de lo planteado por los estudios psicogenéticos, mencionados anteriormente.

Por otra parte, las características de la lengua alfabético-fonética, al no guardar relación directa real entre fonemas y grafías, tiene implicaciones para su

aprendizaje. Nos expresa Clotilde Pontecorvo que “El sistema alfabético de escritura es compartido por la mayor parte de las lenguas europeas y americanas, pero el dominio del código alfabético no es la llave que permite a los niños el acceso directo a los textos escritos” (Pontecorvo, en: Ferreiro, 2002;138). Lo cual coloca en entredicho la enseñanza a partir de la repetición del alfabeto y las sílabas, así como la copia de letras y escritos, pues como ya vimos se puede leer sin comprender.

Habría que plantear lo siguiente: la sociedad basada en la cultura de la letra impresa, invita a la lectura y a la escritura, pero no con la misma profundidad e intensidad, como ya hemos anotado; se invita más a crear el hábito de la lectura que al hábito de la escritura, leer es un placer, se insiste, ¿qué es el escribir?, ¿una obligación escolar?, ¿una actividad para quienes tienen algo que decir? Cuáles son, finalmente, las diferencias sustanciales que a nivel social colocan en distinto lugar ambas “habilidades” (leer y escribir) cuando se está fuera del ámbito escolar. Estas interrogantes, creemos, se insertan en una problemática mayor; la distinción que se establece entre el dominio de la cultura impresa (leer y escribir, con sus respectivas prácticas) y la oralidad. Al parecer el escribir se concibe como la manera en que se puede acceder al mundo de las letras presentes en los libros, teniendo ello dos consecuencias: reducir la escritura a simple codificación a decodificar (leer sin comprender), y a utilizar el código escrito sólo para leer, dejando de lado sus posibilidades expresivas (poder manifestar por escrito las propias ideas y sentimientos). Dicha situación refuerza las categorías propuestas por Perucci en tanto los usos de la escritura y la lectura se dividen según se tenga o no necesidad de ella y de acuerdo al papel social que se desempeñe, con esa visión pragmática se agudizan las diferencias sociales y culturales existentes en nuestra sociedad.

Las preguntas planteadas anteriormente adquieren sentido si además consideramos que hoy en día el discurso predominante en la escuela en México sigue siendo el oral; exponer la clase, preguntar y responder, trabajar en equipos,

son actividades comúnmente efectuadas en un salón de clases de manera oral y generalmente se llevan a cabo de manera colectiva, mientras que la realización de tareas y ejercicios se hace de manera escrita e individualmente; la lectura oral se aconseja como ejercicio para una mejor dicción o bien para ser evaluado, pero se pide que se lea en voz baja o en silencio para estudiar, también se lee en silencio, para sí mismo. Se escribe individualmente y sólo se muestra lo escrito para ser revisado, criticado o corregido, también se escribe para que otros lean, en su privacidad. Hoy se olvida que se puede realizar lectura en voz alta con fines de reflexión colectiva: lo expuesto anteriormente en cuanto al paso de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa muestra que ello genero una nueva actitud hacia lo escrito. Sus consecuencias son fuertes si consideramos que la mayoría de los profesores de bachillerato, profesional, y aun de posgrado, manifiestan que sus alumnos no saben leer (en los dos sentidos: decodificar adecuadamente pronunciando correctamente y no comprender la lectura) y que tampoco logra expresar adecuadamente sus ideas por escrito.

Por otra parte, la apropiación de lo que significa la lectura y la escritura en la escuela no se circunscribe a los tiempos formalmente establecidos para ello en el currículo escolar (la asignatura de español, con sus actividades, contenidos y estrategias), sino tiene que ver con toda la dinámica que se genera al interior del aula al trabajar los contenidos correspondientes a todas las asignaturas. A partir de ello, la cultura escrita se coloca, en el plano formal, en un lugar privilegiado respecto de la oralidad. Las formas en que ésta se estructura y los saberes que conlleva, existentes en la dinámica escolar, ceden su paso a los conocimientos “objetivados” en los libros de texto, a la demostración de lo aprendido a través de exámenes escritos que “objetivan” el conocimiento, y a la consideración de que las participaciones orales son “subjetivas”, etc.

Ello permite preguntarse sobre cuáles de las capacidades y valoraciones que derivan de las prácticas que supone la apropiación y uso de la escritura y la lectura son el resultado de la cultura escrita como tal y cuáles son producto de la

forma en que las prácticas de su enseñanza y aprendizaje operan en la escuela. Enseñar a leer y escribir, ¿para leer y escribir habitualmente?, ¿para adquirir el hábito de la lectura y dejar la escritura en manos de otros? Ello también permite comprender el papel que se le asigna a la oralidad en la escuela.

Por lo que respecta a los usos sociales, conviene señalar lo que Emilia Ferreiro plantea, en cuanto a la domesticación que la escuela hace de los objetos sociales al transformarlos en objetos escolares: “Sí, es la domesticación del objeto que hace la escuela. El objeto de la escritura en el mundo social es un objeto salvaje. Hay toda clase de caracteres: mayúsculas, minúsculas, cursivas, grandes, pequeños y combinaciones propias de la escritura de cada lengua. Existe una escritura que la escuela considera desorganizada, fuera de control, caótica” (Ferreiro, 1999;45). Si bien nos parece que ello debe enfatizarse, también habría que cuestionar sobre otros usos “no salvajes” de la escritura, propios del espacio social, y que tienen que ver con la finalidad de circular en dicho espacio sentidos y significados específicos, pues si no lo hacemos corremos el riesgo de asumir que una vez que la escuela ha aprendido a incorporar los usos sociales de la escritura, se ha resuelto el problema de la educación básica, no obstante, la visión de mundo que le permea parece quedar escondida, neutralizada.

El reconocimiento e incorporación de los saberes que presupone esa “escritura salvaje” en la cual se forma el individuo antes de ingresar a la escuela, toda vez que la mayoría de las veces es la que más influencia ejerce en él, requiere formas de actuación escolar que antes de negarla permitan un trabajo pedagógico sobre la diferencia, para acabar con lo que la misma Emilia apuntala: “La escuela no sabe lidiar con las diferencias, no sabe cómo trabajar a partir de las diferencias asumidas como dato ineludible, no como castigo” (Ferreiro, 1999;54). Pero además de esa escritura salvaje, existe una visión del mundo que se ha conformado a partir de la oralidad, en tanto es la forma de expresión predominante fuera de la escuela. Lidiar con ella, también es necesario. No se trata de reconocer las escrituras existentes fuera del espacio escolar o de utilizarlas, sino de dejar de

colocar a la escritura como la forma privilegiada de lenguaje de sólo ciertos sectores sociales y permitir que se convierta en forma expresiva de todos al tiempo que reconocer las posibilidades expresivas de la oralidad con toda la fuerza simbólica que puede llegar a manifestar.

Al respecto Havelock menciona, recordando a Ong y sus estudios, que éste "...percibió las drásticas limitaciones que sufría la vitalidad, el lenguaje mismo de la retórica, cuando las reglas de ésta pasaban a textualizarse, formalizarse y fosilizarse en un sistema escrito: en lo que podríamos llamar un sistema instruido" (Havelock, en : Olson y Torrance, 1998;30). Estamos entonces ante un interjuego entre cultura escrita (lectura y escritura con sus diferentes géneros) y oralidad en donde esta última ha perdido gran parte de su capacidad por pretender ser encerrada en los cánones del lenguaje escrito.

Pero además, se sigue insistiendo en la enseñanza de la ortografía y la gramática bajo una perspectiva que se sustenta en las reglas de una escritura alfabético-fonética. Ya hemos mencionado que la oralidad y la escritura pertenecen a géneros diferenciados y que es menester reconocer sus diferencias y que la escritura no es simple transcripción de lo oral. Sobre esto, Pontecorvo apunta "Si rechazamos la perspectiva simplista de la escritura como transcripción, las prácticas educativas relacionadas con la puntuación deben cambiar consecuentemente, manteniendo la distinción entre oralidad y escritura" (Pontecorvo, en :Ferreiro, 2002;140).

Se trata de colocar en su justa dimensión a la oralidad y a la escritura, pues una y otra representan formas de expresión que les son propias, así como la oralidad contiene elementos que le dan estructura, orden y comprensión, la escritura conlleva el aprendizaje de una morfología, una sintaxis y un léxico nuevo. Tanto la oralidad como la escritura permiten el dominio pleno de una lengua, e incluso en lenguas sin escritura, el aseguramiento de la existencia de sus hablantes permite

mantenerla viva; no se necesita escribir una lengua para asegurar que no muera (Hagège, 2002)

Por otra parte, el uso de la escritura, como forma de comunicación, es menos frecuente todavía; de hecho poca gente acostumbra comunicarse a través del lenguaje escrito (el género epistolar casi ha desaparecido y las nuevas tecnologías han favorecido el desarrollo de otras formas de comunicación gráfica), hablar constituye la forma de comunicación usual en las sociedades, son los medios de comunicación masiva quienes se valen de recursos gráficos para transmitir sus mensajes: televisión, revistas o anuncios en la calle. Aunque cabe mencionar el papel que el “nuevo lenguaje informático” esta desempeñando en la sociedad contemporánea, de tal manera que cabría preguntarse sobre las habilidades nuevas que se requieren para la “lectura y escritura informáticas” y las diferencias de éstas con respecto de las habilidades “tradicionales”, en la lógica de que no todo lenguaje informático implica lectura: recordemos lo expresado por Roger Chartier.

En el espacio escolar confluyen las representaciones de profesor y alumnos, entran en contacto y posibilitan la construcción de nuevas representaciones o reafirmación de las ya existentes. Siguiendo este orden de ideas, la enseñanza de la lectura y la escritura supone la apropiación de un objeto mediante el cual el mundo adquiere sentido, no un sentido sino múltiples y variados sentidos. Nos dice Ferreiro: “Llamaremos *interpretación* al acto que transforma esas marcas en objetos lingüísticos. El sujeto que realiza el acto de interpretación es un *interprete*. Cuando este acto se realiza por y para un “otro” (concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como interprete), el interprete se convierte en interpretante” (Ferreiro y Castorina, 1996 ;133). No obstante, la noción de interprete de Ferreiro tiene un carácter lingüístico, por lo que limita las posibilidades interpretativas del individuo; como veremos en el capítulo siguiente, la interpretación supone mucho más que eso, en concordancia con la perspectiva hermenéutica.

Permitir que el alumno o la alumna se vuelvan interpretes, abre posibilidades de construcción del mundo con base en el diálogo (siempre y cuando se piense en una interpretación hermenéutica), que es, desde nuestra perspectiva, *intercultural*, en la medida en que la cultura escrita escolar y la oralidad del niño suponen lógicas distintas. Al negar tal posibilidad, siendo el docente “interpretante”, la imagen del mundo se circunscribe a su visión, imposibilitándose dicho diálogo. Se trata, no sólo de actuar como interprete de la cultura escrita, sino también de la visión de mundo que se encuentra detrás de ella; recordemos que son los referentes de la oralidad desde los cuales el niño o la niña interpretan la cultura escrita que se les presenta. Todo depende del papel que el docente decida asumir en la práctica.

En el aula se presentan visiones de mundo en construcción (que no quiere decir que carezcan de sentido o sean incorrectas) desde las cuales se continúa la construcción del mundo (la de los alumnos) con una cosmovisión que parece o se presenta como acabada (la del profesor). El papel asumido de interpretante de textos, conlleva la idea de una interpretación adecuada y otras que no lo son, en tanto requieren contar con los elementos necesarios para realizarlas, y esos elementos son, desde la perspectiva escolar, la posesión y dominio de la escritura y la lectura. Pero ¿dónde queda la visión de mundo que se ha ido constituyendo a través del lenguaje oral, tanto dentro como fuera de la escuela? Insistimos, estos son los referentes desde los cuales niños y niñas construyen sus interpretaciones.

Lectura, escritura y oralidad: consideraciones iniciales en torno a sus implicaciones para la construcción de la identidad

El interés por adentrarnos en las implicaciones que tiene las prácticas de lectura y escritura socialmente, emana de considerar que la construcción de la identidad se encuentra atravesada por dichas prácticas. Hemos analizado cómo es que la

oralidad, la escritura y la lectura se relacionan estrechamente, más que con el desarrollo de cierto tipo de pensamiento, con formas de vinculación con el mundo y concepciones acerca del mismo. La noción de descontextualización se articula con el surgimiento de la subjetividad a partir de la conciencia metalingüística, así como gracias a la asunción de nuevas prácticas derivadas de los usos de la escritura y la lectura, y con una aparente reducción de la oralidad. Decimos aparente, porque en realidad, lo oral sigue presentándose en el espacio social y escolar como forma de expresión. Como anota Cardona, “La verdadera vertiente de separación para una sociedad no está tanto en pasar de la lengua oral a la escrita (que son caras de una misma moneda) como en desplazar intereses (atendiendo a contenidos codificados) desde la función gráfica a la función lingüística entendidas como funciones modeladoras primarias (las dos parejas no son sinónimas)” (Cardona, 1994a;49)⁶². La escritura sigue siendo uno de los aprendizajes más convencionales y generalizados en nuestras sociedades, pero siempre para usos diferenciadores como hemos venido reseñando.

Por otro lado, hemos de contemplar la noción de que no se trata de seguir sosteniendo que para actuar en el mundo se necesita solamente leer textos escritos (libros o cualquier documento de soporte impreso), sino aprender a comprender-explicar-interpretar el mundo a partir de formas distintas de relación con él.

Cabe aclarar que la noción de texto⁶³, hoy día, alude generalmente a discursos escritos, así como a acciones humanas capaces de ser interpretadas. Como menciona Beuchot “El texto puede ser de varias clases: escrito, hablado, actuado...” (Beuchot, 2000;35). Esas son sus manifestaciones, pero entonces escribir, hablar y actuar equivale a textuar, es decir objetivar acciones. En esa medida, quien sabe leer y escribir no solamente interpreta textos escritos, sino la

⁶² Sobre esta cuestión ya hemos comentado lo expresado por Derrida (2000) en términos del predominio de lo escriturario.

⁶³ Ong (1997), menciona que la palabra texto (tejido) se encuentra más cercana a la expresión oral que a la escrita, pero que con el advenimiento de la escritura, pasó a referir lo escrito.

propia realidad pero desde determinada perspectiva construida desde los referentes de la cultura escrita. De la misma manera, quien cotidianamente esta interpretando los mensajes que la realidad le “presenta” (órdenes, indicaciones, manifestaciones de cariño u afecto, formas de relación humana), llega a interpretar textos escritos con base en los referentes culturales previos (oralmente contruidos), que se relacionan, en mayor o menor medida con los contenidos que la escuela transmite en los textos escritos que circula.

Sin embargo, al mismo tiempo la escuela desconoce la gran cantidad de textos orales que también pone en circulación. Ya hemos anotado que cada tipo de texto supone sus géneros y sus lógicas, lo problemático es no reconocer las diferencias entre ambos pero sobre todo no tener conciencia de que se trabaja permanentemente con textos escritos y orales. Al parecer, para los enseñantes de cualquier nivel educativo, el habla es tan cotidiana que no vale la pena tomarla en cuenta al momento de analizar lo escrito (a partir de la lectura) o para elaborar escritos, siendo que se lleva a cabo una traducción de lo oral a lo escrito y viceversa, lo que conlleva un problema hermenéutico, como analizaremos en el capítulo siguiente. Pero además, al negar de principio la complejidad del texto oral, se pierden de vista sus múltiples géneros (Bajtín, 1999): impartir una clase, participar en un diálogo, confrontarse en una discusión (académica o no académica), responder a una pregunta, suponen exigencias distintas de quien participa en cada uno de ellos e implica recrear la realidad en la construcción de cada discurso (Reyzabal, 1999).

Incluso, las prácticas evaluativas o de continuación de temáticas en cualquier espacio académico o escolar, se asientan sobre lo escrito, lo cual conlleva que se olvide que se presenta un proceso de interpretación también de lo oral. Podemos afirmar, con Olson, que “La hermenéutica oral y la letrada son igualmente adecuadas para sus respectivas tareas; ambas son usos especializados de la lengua y ambas requieren complejas estrategias interpretativas” (Olson, 1998;165), lo cual plantea situaciones claramente diferenciadas. Cabe mencionar

que **texto**, en latín, quiere decir tejido; lo que se encuentra íntimamente imbricado, de tal manera que el texto escrito y el oral implican referentes que coadyuven en su adecuada comprensión, pues en ambos casos se trata de un tejido complejo a ser interpretado.

Para ello se requiere, como base inicial del proceso de aprendizaje, entender que “Los escritos cuya formulación constituye una ruptura respecto de los enunciados a los que el niño pequeño está acostumbrado no pueden proveerle los puntos de referencia que él necesita para sostener sus hipótesis y aprender: Es indispensable que el niño encuentre en ciertos textos, no una identidad, sino una *continuidad* entre los enunciados que suele oír, que el mismo comienza a producir, y los que les leen los adultos” (Lentin, en: Catach, 1994;152). No en el sentido de no diferenciar las características de lo oral y lo escrito, cuestión que hemos venido cuestionando, sino en el sentido de reconocer que ambas son formas de expresar el mundo y que se complementan.

Por otra parte, y toda vez que es sobre el lenguaje donde se construye el edificio de la legitimación (Berger y Luckman, 1990), será el lenguaje escrito quien lleve la batuta en el establecimiento de la legitimidad social, rechazando o negando formas expresivas diferentes (oralidad), por lo que es factible asumir la importancia que su conocimiento y dominio tiene para las sociedades.. En nuestro caso, es necesario enfatizar la importancia que la enseñanza de la lectura y la escritura ha tenido en nuestro país, en contraposición a la oralidad, dentro de los programas de política educativa escolar, como vía de acceso para lograr la conformación de la sociedad moderna.

Para Shirley Brice, el planeamiento del lenguaje caracteriza por igual a las naciones desarrolladas y a las naciones en desarrollo (“que fueron antaño naciones coloniales”), pero orientan sus objetivos para responder a cuestiones prácticas distintas; las primeras promueven la unificación del lenguaje, mientras que en las segundas “Los que proyectaban el lenguaje se convirtieron en

programadores cuyas decisiones se basan en planes de integración por realizar para que la población indígena efectúe su transición social y económica a la vida moderna” (Brice, 1977;59). Para esta autora, México es un terreno fértil para investigar de manera profunda las relaciones entre lenguaje y cultura.

A partir del lenguaje, tanto oral como escrito, se logra la transmisión de mensajes con contenidos específicos; quienes conocen el “código” logran encontrar sentido y significado a lo que perciben, ya sea de manera oral o escrita. La preocupación por enseñar a leer y escribir de determinada manera, conlleva la preocupación por lograr instaurar un orden social determinado, intentando a través de esas formas prácticas de leer y escribir construir identidades. La construcción de la identidad supone la conformación de sentidos para la acción, a la vez que es el resultado de sentidos previos que orientan la acción hacia la constitución de una identidad, individual o colectiva. Apunta Castells: “En un mundo de flujos globales de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social. No es una tendencia nueva, ya que la identidad, y de modo particular la identidad religiosa y étnica, ha estado en el origen del significado desde los albores de la sociedad humana” (Castells, 2001, tomo I;29). Evidentemente, no basta con saber leer y escribir para construir la identidad, pero el saber hacerlo sienta las bases para el ingreso a todo un universo de sentidos propios de la sociedad industrial moderna.

Como el mismo Castells anota, “Por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o conjunto de relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (Castells, 2001, tomo I;28). ¿A que atributos se le dan prioridad cuando se pertenece al mundo letrado?, ¿cuáles atributos se rechazan? Recordemos lo que Kalman menciona respecto de las valoraciones sociales respecto del “analfabeta”. Las prácticas escolares sobre la lectura y la escritura, así como los discursos que les justifican y avalan, creemos, tienen mucho que ver con estas valoraciones.

Construir una identidad supone la apropiación de una cultura, sin demérito de las demás, por lo que reconocer lo positivo de la propia implica reconocer lo positivo de las otras; la otredad, como concepto central en los debates sobre la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, nos obliga no solamente a reconocer que hay un otro, sino a conocer las diferencias existentes entre ambos. En este sentido, es esencial reconocer que los individuos que pertenecen a la cultura de la escritura (en el sentido en que lo hemos anotado anteriormente), construyen su identidad a partir de los atributos que la misma les proporciona y que se encuentran valorados por encima de los atributos de la oralidad. En efecto, las personas ágrafas poseen otros modelos sobre los cuales erigir su identidad, pero al entrar en contacto con la escritura, y consiguientemente con sujetos que le utilizan, e incluso dominan, son colocados por estos últimos en un estatus social inferior.

Las relaciones entre los individuos al interior de una sociedad se encuentran condicionadas por las valoraciones en torno a las prácticas que cada uno realiza. De la misma manera acontece cuando contemplamos a los grupos que interactúan al interior de esa misma sociedad, de tal manera que, por lo que refiere a los grupos e individuos pertenecientes a la cultura escrita, su interacción con los individuos o grupos ágrafos (miembro de sectores populares e indígenas) se instituye a partir de dicha pertenencia.

Partir de los supuestos anteriormente mencionados, puede permitirnos reflexionar sobre el papel que se le ha asignado y asigna a la educación básica en países como el nuestro, en donde, sin vivir plenamente la modernidad, se incorporan anhelos modernos; tal es el caso de la exigencia del aprendizaje de la lectura y la escritura, pues como dice Michel De Certeu, la sociedad moderna es una sociedad escrituraria, en la cual la escritura hace la historia, le proporciona sentido, permitiéndole acallar las voces disidentes: “Los fantasmas se meten en la escritura, sólo cuando callan para siempre” (De Certeu, 1993;16).

Por su parte, Foucault plantea que, a partir del Renacimiento, el lenguaje adquiere otro carácter: “El lenguaje tiene, de ahora en adelante, la naturaleza de ser escrito. Los sonidos de la voz sólo son su traducción transitoria y precaria. Lo que Dios ha depositado en el mundo son las palabras escritas” (Foucault, 1993,46). El mundo se vuelve texto, de tal manera que, al parecer, los defensores de la escritura y la lectura como garantes de la libertad y la democracia, infieren que para interpretar el mundo es necesario “leerlo”, por lo que quien no es letrado no puede hacerlo y por tanto no puede ingresar al mundo de la democracia moderna.

Ambos planteamientos requieren ser matizados, cuando se trata de comprender el proceso de conformación de los estados modernos en América Latina, y particularmente México, en tanto las líneas seguidas obedecieron a situaciones diferentes a las de Europa, pero bajo su hegemonía. Ello es necesario porque, si bien no podemos sostener que las características de desarrollo histórico de Latinoamérica sean iguales a las de Europa (y en general el mundo occidental) estamos de acuerdo con Samuel Arriarán cuando afirma que en “La América Latina duplica al Occidente por sus instituciones, prácticas y creencias interpuestas” (Arriarán, en: Arriarán y Beuchot, 1999;59).

Lo anteriormente expuesto lleva a cuestionar, más que las políticas existentes en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, los discursos y las prácticas que cotidianamente se presentan en la escuela y en el espacio social y que condicionan sus usos sociales, generando una visión de mundo que atribuye a su enseñanza un papel fundamental en la conformación del mundo moderno, teniendo implicaciones en la construcción de la identidad cultural latinoamericana. En relación con esto, Judith Kalman lleva a cabo una revisión histórica del concepto alfabetización, y lo que ha implicado en las políticas educativas para el mundo occidental, en particular para los llamados en vías de desarrollo, enfatizando la idea de discriminación que se ha generado con respecto de las personas que no saben leer ni escribir: “Los analfabetas en nuestra sociedad no

solamente están en desventaja porque no pueden utilizar la lengua escrita, sino por lo que se piensa de ellos por el hecho de no poder leer ni escribir” (Kalman, 2001;1).

¿En qué medida las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura se encuentran permeadas por este tipo de concepciones sobre el analfabeta?, ¿qué valor asignan los profesores a la posesión y dominio de la lectura, la escritura y la capacidad de expresión oral?, ¿qué tanto esa valoración conlleva prácticas determinadas tanto en la escuela como fuera de ella?, ¿qué tanto dichas valoraciones permean la constitución de la identidad del sujeto?

Cabe preguntarse entonces sobre las convergencias que se dan en el espacio escolar y social, entre el lenguaje escrito (no literario y literario), que se ha tornado representativo del conocimiento científico ya seleccionado y “transformado” por la escuela para su comprensión, y el lenguaje oral, expresión de los saberes de alumnos y profesor, de jóvenes y adultos, no considerado científico por la escuela ni por la sociedad.

A partir de las preguntas formuladas en el presente capítulo, vale una reflexión final: ¿de qué manera la lectura, la escritura y la oralidad permiten construir la identidad de los sujetos que les utilizan en los diferentes espacios? Intentaremos dar respuesta a dicha pregunta, pero antes entraremos a analizar el papel que la hermenéutica analógica desempeña en este proceso, así como los elementos teórico, metodológicos y conceptuales que nos ofrece, lo cual será desarrollado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO CUARTO EL ENFOQUE HERMENÉUTICO

“Cuando un libro choca con
una cabeza y suena a hueco
¿se debe sólo al libro?”

Lichtenberg

Después de haber presentado, en los capítulos precedentes, las distintas posturas que se han planteado a lo largo de las últimas décadas en cuanto a la escritura y la oralidad, por lo que refiere a sus mutuas dependencias y relaciones, así como a sus implicaciones en el desarrollo del individuo y las sociedad, es menester detenernos a analizar los aportes de la hermenéutica al campo que nos ocupa, en el entendido de que ello nos exige al menos un nivel de tratamiento teórico conceptual en el que se profundice sobre la hermenéutica en tanto teoría de la interpretación de textos y que permite explicar, comprender e interpretar de manera distinta el tratamiento de la lectura, la escritura y la oralidad. El nivel señalado se trabajará conforme se desarrolla el capítulo.

Creemos pertinente abordar la temática separando los aportes de la teoría hermenéutica en general, de los aportes de la hermenéutica analógica barroca, pues ello, además de permitir mayor claridad en el análisis, posibilita una mejor recuperación del acontecer del pensamiento latinoamericano contemporáneo. Cuestión, esta última, por demás esencial en la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales y educativos propios de nuestro continente. A pesar de la dependencia económica, política e ideológica siempre existente de Latinoamérica hacia otras naciones, es claro que no se pierde el carácter particular del

desarrollo; se matiza, se vive a otra velocidad, se confunde con el de otros países, pero no se pierde.

Si América Latina ha de construir su propio destino, debe empezar por recuperar aquellos elementos que le han dado vida y la han hecho ser lo que es; la falta de memoria histórica es uno de los peores males de nuestro continente, afirma Galeano (1980, 1988, 1991, 1992, 1997, 1998 y 1999)⁶⁴. En este sentido, la propuesta de la hermenéutica analógica barroca es un intento de recuperación de esa memoria, para, con base en ella, sentar las bases de la propia identidad latinoamericana. Cabe señalar que la identidad se construye en el transcurrir del acontecer histórico y que no es algo estático, por lo que su constitución se encuentra condicionada por los factores que le dan sentido a la vida del sujeto y al grupo mismo.

El gran aporte de la hermenéutica

Cabe aclarar que no se desarrollará en este apartado una revisión histórica de la hermenéutica, en tanto corriente de pensamiento, pues no es el objetivo de este apartado, pero si dejar en claro aquellos elementos de esta perspectiva teórica que nos permiten ampliar la mirada respecto del tema que nos ocupa en el presente trabajo: la construcción simbólica de la identidad a partir de la lectura, la escritura y la oralidad. En este sentido, primeramente retomaremos los planteamientos de dos grandes pensadores contemporáneos: Paul Ricoeur (1995, 2001, 2002 y 2003) y Hans-Georg Gadamer (2000) .

La hermenéutica se nos presenta como una teoría, ciencia o arte de la interpretación de textos. La discusión que surge, más allá de los conceptos de teoría, ciencia o arte, remite a las nociones de interpretación y de textos, pues

⁶⁴ La obra de este periodista-pensador latinoamericano se ha orientado a la recuperación de dicha memoria y a la necesaria reflexión en torno a la conformación de un proyecto de desarrollo latinoamericano.

como afirma Gadamer: “Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo” (Gadamer, 2000, tomo I;23). En este sentido, la interpretación puede ser científica, artística o “mundana”, pero no deja de ser interpretación. Importa, por tanto, profundizar en ello, aspecto que desarrollaremos primero. En cuanto a la noción de textos, lo analizaremos después.

Primeramente vale señalar que la noción de interpretación se encuentra asociada, dentro del campo hermenéutico, a la de comprensión. Para Gadamer: “Comprender e interpretar están imbricados de un modo indisoluble” (Gadamer, 2000; tomo I 479). Por su parte, Ricoeur apunta que la interpretación supone la dialéctica entre explicar y comprender, salvando con ello la oposición tajante entre ciencias de la naturaleza y ciencias del hombre, al tiempo que preservar el diálogo entre filosofía y ciencias humanas (Ricoeur, 2002). Dicha dialéctica supone ampliar la idea de la imbricación en que se encuentran ambas nociones. Se trataría de reconocer que, en última instancia, comprender e interpretar forman parte de un proceso complejo.

Es básico ubicar que la discusión en torno al explicar y el comprender, en el marco de la dialéctica de la interpretación, responde a la vieja dicotomía entre ciencias naturales y ciencias humanas, cuestión a la que Ricoeur responde a partir de una postura en la cual la contradicción se resuelve dialécticamente mediante un diálogo hermenéutico en el cual explicar y comprender forman parte de un mismo proceso en dos momentos distintos de su desarrollo. Al respecto señala: “Mi tesis es aquí, como en el caso de la función narrativa, que la explicación no es primera, sino segunda en relación con la comprensión. La explicación concebida como una combinatoria de signos, por lo tanto como una semiótica, se construye sobre la base de una comprensión de primer grado que se asienta sobre el discurso como acto indivisible y capaz de innovación” (Ricoeur, 2002;25). A partir de la dialéctica del explicar comprender se logra llegar a la interpretación.

Ahora bien, ambos autores coinciden al señalar que de lo que se trata es de “ponerse de acuerdo en la cosa”. Gadamer menciona, sobre esto, que “Comprender lo que uno dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias” (Gadamer, 2000; tomo I;461). Mientras que Ricoeur apunta “Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la *cosa del texto*, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto” (Ricoeur, 2002;155). Ello conlleva no arribar a la misma conclusión e interpretación respecto del texto, sino en llegar a un acuerdo, lo cual favorece el diálogo.

Por otra parte, al centrarse en la cosa del texto, deja de ser primordial la psicología del autor y del lector (en el caso de textos escritos), y la psicología de los interlocutores (en el caso de una conversación), con lo que resalta el hecho de que lo fundamental no es el “nivel cognoscitivo” o la “estructura cognitiva” en el proceso de diálogo, sino todo el ser que se encuentra en dicha situación, pues para ponerse de acuerdo en la cosa interviene la persona como totalidad dialogante. Así, al interpretar entran en juego múltiples factores: afectivos, valorales, intelectivos. Este planteamiento es fundamental para la conformación de una perspectiva intercultural.

Ponerse de acuerdo en la cosa (cosa del texto que puede ser escrito u oral), supone algo más que el simple dominio de una lengua, ya que “El problema hermenéutico no es pues un problema de correcto dominio de una lengua, sino del correcto acuerdo sobre un asunto, que tiene lugar en el medio del lenguaje” (Gadamer, 2000; tomo I; 463). El acuerdo supone, como condición previa, el pleno dominio de la lengua que se habla, lo que implica pensar en ella y desde ella, pues el lenguaje es el medio por el cual los interlocutores pueden llegar al consenso. Sólo cuando existe acuerdo lingüístico, en virtud de hablar unos con otros, puede convertirse en problema la comprensión. Todo lo que afecta a la situación en la

cual los interlocutores tratan de ponerse de acuerdo adopta un giro propiamente hermenéutico en el momento donde se trata de *comprender textos*.

Ahora bien, el incorporar la noción de textos permite superar la perspectiva exclusivamente lingüística del proceso, permitiendo el paso de una *lingüística del habla* a una *lingüística del discurso*. Gracias a este paso se logra la comprensión de la realidad y se supera el círculo vicioso estructuralista: "...el discurso se opone a la lengua, que no tiene relación con la realidad; en la lengua, las palabras remiten a otras palabras en la ronda sin fin del diccionario; sólo el discurso, decíamos, se dirige a las cosas, se aplica a la realidad, expresa el mundo" (Ricoeur, 2002;106). Se trata, por tanto, de conformar una postura diferente ante la propia realidad para comprenderla-explicarla-interpretarla. Se trata de salir del círculo del lenguaje como conjunto de signos, para reconocer su carácter simbólico.

Esto que acabamos de anotar es básico cuando pensamos en que el aprendizaje de la escritura y la lectura en el espacio social y escolar, constituye un lenguaje diferente al lenguaje oral que los niños, jóvenes y adultos ágrafos han aprendido y con el cual han formado su acepción de mundo. Es un lenguaje cerrado en si mismo, cuyos referentes remiten a esa "ronda sin fin del diccionario", y que propicia que no se logre establecer "contacto" con la realidad del alumnado; el mundo en su cotidianidad desaparece ante el mundo creado por el texto escolar. Las consecuencias de ello son esenciales en la constitución de la identidad, como veremos en el capítulo siguiente.

Pero además, la forma en que el libro es concebido desde la cultura de la escritura, implica la idea de encerrar el conocimiento, es decir, que las palabras que se encuentran presentes en él *son conocimiento*, lo cual cierra toda posibilidad interpretativa: ya no son posturas, concepciones de mundo o ideologías las que se escriben, sino la verdad misma expresada en el lenguaje. Esto sucede con el "texto" escolar y los libros "científicos". La conclusión es "para

conocer hay que leer”, lo que implica que la realidad misma queda al margen, ajena a los libros. Por su parte, los saberes de la vida cotidiana, no presentes en los libros son negados como conocimiento válido acerca de la realidad. Cuando dichos saberes se escriben en libros, son convertidos en “objetos lingüísticos” a analizar y estudiar, no preceptos de vida. Recuperar la necesaria articulación entre texto y realidad es parte de la tarea hermenéutica.

Reconocer la importancia del texto es algo que Ricoeur hace cuando afirma “Si el mundo del texto no tuviera una relación consignable con el mundo real, entonces el lenguaje no sería *peligroso* en el sentido en que lo expresaba Holdering, antes de Nietzsche y Walter Benjamín” (Ricoeur, 2002; 21). Esta idea de la peligrosidad del lenguaje fue analizada y desarrollada por Michel De Certeu, en su libro *La toma de la palabra* (De Certeu, 1995); él analiza las consecuencias políticas que tiene el que la palabra sea expresada y escrita (en las paredes y en cualquier lugar), por parte de quienes siempre permanecen callados, los “consumidores de cultura”. Esta actitud de apropiación de la palabra, desafía a sus detentadores, a quienes se adjudican, y se han adjudicado históricamente para sí el derecho de expresarse en nombre de todos. El asunto no consiste en hablar, sino en que se logra expresar la propia opinión: se diverge, se cuestiona, se responde. La toma de la palabra puede hacerse oralmente o por escrito.

Esta cuestión es esencial cuando no detenemos a observar las prácticas que se llevan a cabo en la escuela, espacio tiempo en el que el alumno es considerado, quizás sea más correcto afirmar, concebido, como un “consumidor del saber socialmente legitimado”; sólo toma la palabra para repetir o copiar lo ya escrito o dicho por otros. Su voz no tiene cabida, su escritura no le pertenece. Por ello, más que orientarnos a identificar y analizar las hipótesis que se formulan los niños en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura es necesario comenzar a “interpretar hermenéuticamente” el discurso que expresan frente a esa cultura escolar que le domina y niega a la vez. Socialmente acontece igual para aquellos

que ingresan al mundo de la cultura escrita: se vuelven consumidores no productores.

Es fundamental comprender el proceso mediante el cual han interiorizado una “acepción de mundo” a partir de su paulatino conocimiento y “dominio” de la escritura y la lectura. Importa para ello, no sólo establecer que se lee y se escribe, sino también qué se lee y qué se escribe, para qué se lee y escribe, a quiénes se dirige, y qué es lo que se calla. Son las tácticas que se ponen en juego las que hay que aprender a observar en las prácticas de los “consumidores” en el espacio social (De Certeu, 1996 y 1998).

Esta situación, de no diálogo, de no intercambio de opiniones por escrito, cotidiana en las escuelas y en todos los espacios abiertos por la cultura escrituraria ¿podría permitir arribar a un acuerdo sobre la cosa? Evidentemente no. Al contrario, no existe la cosa o el asunto sobre el cual ponerse de acuerdo, pues la mayoría de las correcciones sobre el lenguaje del sujeto ágrafo, oral o escrito, se ubican en el círculo del lenguaje; el lenguaje por si mismo, ese que lleva al uso constante del diccionario y que, encerrado en sí mismo intenta “educar” en el uso adecuado de la lengua, por lo que, desde la perspectiva escolar y social, no merece ser interpretado.

Conviene detenernos a considerar las relaciones que existen entre escritura y oralidad, desde la perspectiva hermenéutica. Ciertamente la noción de texto alude tanto al discurso oral como al escrito, sin embargo, en términos concretos, no implica lo mismo el “interpretar” un texto oral que un texto escrito. Un aspecto propio de la lengua oral es el ser contextualizada, es decir presentarse siempre en un momento determinado y circunscrito de relación entre los interlocutores, mientras que la escritura se presenta descontextualizada: “En la escritura se engendra la liberación del lenguaje respecto a su realización. Bajo la forma de la escritura todo lo transmitido se da simultáneamente para cualquier presente” (Gadamer, 2000; tomo I; 468). El texto adquiere autonomía respecto de su autor,

rompe los límites del cara a cara y “se convierte en la condición del devenir texto del discurso” (Ricoeur, 2002; 33).

Este planteamiento acerca de la descontextualización coincide con el de los estudios acerca de la antropología de la escritura, para los cuales este hecho es uno de los fundamentales en la diferenciación entre oralidad y escritura para quienes hacen uso de una u otra; el que la escritura sea descontextualizada (cuestión ya comentada en el capítulo anterior) supone para el lector una dificultad cuando la “distancia” que ello entraña no le permite contar con referentes para realizar una interpretación más completa: época en que fue escrito, circunstancias históricas, etc., o cuando se es lector poco frecuente o se lleva a cabo la primera lectura, pues todo ello forma parte del universo simbólico del texto. Sin embargo, y como veremos en seguida, el hecho de que el texto sea ajeno a la realidad del lector no se vuelve impedimento para su interpretación; de hecho éste lleva a cabo una interpretación, habría que preguntarse en qué se sustenta la misma. Cabría pensar que es en los referentes culturales de quien lee en donde se sustenta la interpretación; sin que ello le niegue validez a la interpretación realizada, es claro que diferirá de la socialmente legitimada o será distinta a la de lectores frecuentes o conocedores del contexto, como le aconteció al molinero Menochio (Ginzburg, 2000); será una interpretación diferente.

Ello nos lleva de nuevo a la idea acerca de la autonomía del autor respecto de su texto; en la medida en que el texto ya no le pertenece, deja de pertenecer también a una época o espacio tiempo determinado, cerrado en sí mismo, por lo que el texto se abre a múltiples significados cuando entra en interacción con el lector. Se establece así un diálogo entre autor y lector, cuya asunto es el texto mismo; ni prioridad subjetiva del autor ni del lector, pues la escritura posibilita en el discurso una triple autonomía semántica:

- a) Respecto de la intención del hablante (en este caso el autor)
- b) Respecto de la recepción del público primitivo

c) Respecto de las circunstancias económicas, políticas y sociales

En este orden de ideas, la escritura le otorga recursos originales al discurso, permite identificarlo con la oración caracterizándolo mediante la composición de series de oraciones: relatos, poemas y ensayos, en otras palabras, de textos.

En este sentido es que se requiere de la *lingüística del discurso* como base, estableciéndose así un proceso dialéctico. Cabe señalar que la experiencia primera e inmediata del hombre con el mundo se da a través de la mediación del lenguaje, pero ello se establece a partir de distintos niveles de vinculación. La lingüística del discurso se plantea en el nivel semántico, se mueve a partir de la creación de significados; de ese nivel es necesario pasar al reconocimiento de los símbolos y arribar a la interpretación de textos, tal y como propone la hermenéutica.

Es así que ya no basta la mediación de los signos (que afirma la condición originariamente lingüística de toda experiencia humana), tampoco es suficiente la mediación a través de símbolos (gracias a la cual se entienden las expresiones de doble sentido que las culturas tradicionales han incorporado en la denominación de los distintos elementos que componen el mundo, las dimensiones que le constituyen y sus múltiples aspectos), sino que se establece una mediación a través de *textos*. Dicha mediación se logra a partir de expresiones fijadas mediante la escritura y se manifiesta en documentos y monumentos que tienen algo en común con la escritura.

Pero cabe señalar que el texto puede ser oral o escrito, y remite a la idea de un discurso que se ha estructurado a partir de la serie de oraciones que se expresan o escriben con una intencionalidad determinada; en el caso del habla se establece un vínculo entre los interlocutores, pero en el caso de la escritura, tal vínculo no existe, toda vez que el lector entra en relación con lo escrito, sin la presencia del autor. De ahí que no haya interlocutores cara a cara en el proceso de lectura.

Pero además, la escritura abre las posibilidades de la hermenéutica ya que, y como afirma Gadamer “En realidad la escritura posee para el fenómeno hermenéutico una significación central en cuanto que en ella adquiere existencia propia la ruptura con el escrito o autor, así como con las señas concretas de un distante lector. Lo que se fija por escrito se eleva en cierto modo, a la vista de todos, hacia una esfera de sentido en la que puede participar todo el que esta en condiciones de leer” (Gadamer, 2000, tomo I;471). Este sujeto que “está en condiciones de leer” es quien “domina” la lengua, pues como ya anotamos anteriormente, el “problema hermenéutico” no refiere al uso correcto de la lengua, sino al ponerse de acuerdo en un asunto. Si esto es así, el lector se pone de acuerdo en el asunto de lo escrito previo conocimiento de la lengua, para así acceder al comprenderse ante *el texto*: “Comprenderse es comprenderse ante el texto y recibir de él las conclusiones de un sí mismo distinto del yo que se pone a leer” (Ricoeur, 2002;33).

Las prácticas escolares y sociales se encuentran centradas en el *uso correcto de la lengua*, sin que por ello logre su cometido, de tal manera que la correcta pronunciación de las palabras (cuando se lee en voz alta o se expone ante un grupo), del uso de una sintaxis adecuada y de las reglas gramaticales (cuando se pide un escrito), olvidándose de la necesaria relación entre el sujeto y el mundo mediante el lenguaje. Se reduce la interpretación a la llamada “comprensión de lectura”, basada en aspectos lingüísticos, es decir, el texto se vuelve “objeto lingüístico”.

Encontramos entonces que en la lengua oral se realiza un proceso de interpretación diferente al que se lleva a cabo en la lengua escrita, aunque en ambos casos entra en juego la dialéctica del “explicar-comprender”.

Analicemos con más detalle ese proceso en el caso de cada una. Partamos de la afirmación siguiente: “La interpretación es el proceso por el cual, en el juego de

preguntas y respuestas, los interlocutores determinan en común los valores contextuales que estructuran su conversación” (Ricoeur, 2002;47). Es claro que en el caso del habla los “valores contextuales” se encuentran condicionados por la situación concreta del diálogo; en la oralidad, las significaciones adquieren un gran peso en el proceso mismo del decir. De ello da cuenta el planteamiento de Austin (en Ricoeur, 1995) en cuanto a los niveles en que se manifiestan los actos de habla:

- a) Acto locucionario: nivel proposicional que equivale al acto mismo del decir.
- b) Acto ilocucionario: nivel de la fuerza, que alude a lo que hacemos al decir.
- c) Acto perlocucionario: nivel del impacto, que refiere a lo que hacemos por el hecho de que hablamos.

Los tres niveles entran directamente en acción al momento de iniciar una conversación por lo que deben considerarse para la interpretación; todo discurso se realiza en el tiempo y en el presente y remite al hablante, su importancia es autorreferencial y siempre es a propósito de algo. En él, todos los mensajes se intercalan. De hecho, el nivel perlocucionario tiene ya que ver con la interpretación de quien escucha, en la medida en que cuando alguien habla, la “reacción” que provoca ha sido resultado de una interpretación. No obstante, los tres niveles entran en juego.

En el caso de la escritura, y gracias a la autonomía del texto escrito, se involucran otros factores, toda vez que “El paso del habla a la escritura afecta el discurso de muchas otras maneras; en particular, el funcionamiento de la referencia se altera profundamente cuando ya no es posible mostrar que la cosa de la cual se habla pertenece a la situación común a los interlocutores” (Ricoeur, 2002;105). Volvemos por tanto a las nociones de contexto y descontextualización, es decir, a la idea de que lo oral siempre se encuentra en un contexto determinado en donde

los interlocutores intercambian opiniones para ponerse de acuerdo en la cosa, mientras que la escritura guarda una distancia entre el autor y el lector, de tal manera que se genera un “extrañamiento” del autor respecto de su decir; su texto ya no le pertenece, con la consecuencia de que “Lo que el texto significa ya no coincide con lo que el autor quiso decir. Significado verbal, es decir, textual, y significado mental, es decir, psicológico, tienen desde ahora destinos diferentes” (Ricoeur, 2002;104). Al lector corresponde la interpretación de lo textual: el momento mismo de la lectura da vida nuevamente al texto. En este sentido, el texto debe descontextualizarse para que pueda ser recontextualizado, lo cual permite darle nuevamente significado. Cabe preguntarse por las significaciones que los alumnos estructuran en tanto se enfrentan, a partir de la lectura, con un universo de significados diversos, mundos distantes en el tiempo y el espacio (las ciencias naturales y la historia, por ejemplo), o bien, cuando se les pide expresar por escrito asuntos ajenos a su experiencia inmediata y que tienen que ver con el conocimiento que ha adquirido a través de la lectura; en efecto, los alumnos, por ejemplo, conocen sobre otras realidades por medio de la lectura de textos y posteriormente se les pide escribir acerca de ello ¿cuál es la “acepción de mundo” que se construye a partir de esa dinámica? Acontece lo mismo con cualquier lector que lee un cuento o novela que pertenece a otro contexto social, geográfico o histórico.

Ahora bien, la situación de distanciamiento respecto del texto no consiste en un problema metodológico, es decir, no remite a procedimientos que permitan salvar la distancia, sino que es un fenómeno constitutivo del texto como escritura. A partir de ello podemos aceptar que la liberación de lo escrito de sus condiciones de realización “dialogal” (en tanto el autor escribió para un destinatario futuro), propician que la relación existente entre el escribir y el leer, ya no sea considerada como un caso particular de la relación entre hablar y escuchar. Aluden a condiciones diferentes.

De lo anterior se deduce que lo que está escrito, y que hay que interpretar en un texto, es una *proposición de mundo*, una visión acerca de su constitución y características, que está inscrita en el texto mismo y que requiere o espera ser interpretada. Nos dice Ricoeur “Lo que finalmente me apropio es una proposición de mundo que no está *detrás* del texto, como si fuese una intención oculta, sino *delante de él*, como lo que la obra desarrolla, descubre, revela” (Ricoeur, 2002;109).

Conviene ahora precisar lo que se entiende por texto. De acuerdo con Ricoeur “Llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura: Según esta definición, la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo” (Ricoeur, 2002;127). Este discurso fijado es un discurso que se habría podido decir, pero precisamente porque no se le dice ha sido escrito, fijado por un “grafismo lineal” que utiliza las articulaciones que en la oralidad han aparecido ya. Pero que sin embargo no refiere a una simple representación del habla, tal y como era considerada por el estructuralismo sausseriano. Antes bien, se trata de una inscripción que se presenta en el lugar del habla, en el lugar mismo en donde el habla pudo decir algo que no dijo. Por ello es que la escritura reclama, para su realización, la lectura, como juego de preguntas y respuestas entre autor y lector, en donde este último funge como interlocutor ante el texto que además de leer interpela e interpreta. Sin embargo, el hablar-responder no equivale al escribir-leer; este último es de otra naturaleza, pues no existe en realidad diálogo alguno entre autor-lector en el sentido de dos que conversan. “Esta diferenciación entre el acto de la lectura y el acto del diálogo confirma nuestra hipótesis de que la escritura es una realización comparable al habla, paralela al habla, una realización que toma su lugar y que de alguna manera la intercepta” (Ricoeur, 2002;129).

Pero la diferenciación entre oralidad y escritura va más allá, pues perturba tanto la relación existente entre el lenguaje y el mundo (se presenta una relación diferente en tanto se trata de la lengua oral o la escritura), como de las subjetividades implicadas en cada intercambio, ya se trate de un diálogo en donde las

subjetividades se encuentran presentes en el acto mismo, o bien se trate de un lector que se acerca a una obra, en cuyo caso su subjetividad conserva una distancia respecto del autor de la misma. Aunque es claro que la interacción con el texto implica una mediación dialógica, pues se da a través del lenguaje.

Subjetividades interactuando en un presente, en el primer caso, lo cual implica remitirse de manera directa a la realidad inmediata, usar y apoyarse en elementos distintivos del hablar que funcionan como ostensivos (en el sentido que apuntábamos lo señalado por Austin), permitiendo la interpretación en el momento mismo del dialogar. Por su parte, la escritura-lectura, en tanto establece tiempos diferenciados entre el escribir y el leer, se vale de las referencias constantes, de elementos lingüísticos que abren la vía a la interpretación, pues el mundo inmediato del autor-lector no existe o desaparece. “Como lectores, podemos permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces, por sus relaciones internas, por su estructura. O bien podemos levantar la suspensión del texto, acabar el texto en palabras y restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos. Estas dos posibilidades pertenecen ambas a la lectura y la lectura es la dialéctica de estas dos actitudes” (Ricoeur, 2002;135). Ésta es precisamente la postura hermenéutica, y ella conlleva la contextualización del texto para volverlo comunicación viva. El usuario de la escritura y la lectura conforma, entonces, un universo de significados diferenciados al momento de leer, distintos a los que utiliza cuando dialoga o expresa sus propias ideas. “leer es articular un discurso nuevo al discurso del texto”. Quizás por ello podamos afirmar que traduce lo leído y “toda traducción es ya una interpretación”.

El lector se apropia del texto, en tanto es capaz de articular un “discurso nuevo”, pero además se lleva a cabo un proceso de apropiación en la medida en que se comprende mejor, se comprende de una manera diferente, o incluso recién comienza a comprenderse, pues *comprenderse es comprenderse ante el texto*, como ya hemos señalado. A partir de ahora, el texto no sólo tiene una estructura,

un sentido basado en su estructura interna, sino que adquiere un significado ya que se realiza en el propio sujeto que lee; su dimensión anterior era semiológica, mientras que ahora es semántica. Bajo esta lógica el análisis estructural y el hermenéutico se complementan. La explicación y la interpretación se sitúan así en un mismo *arco hermenéutico*.

La “lingüística de la experiencia humana”, como le denomina Gadamer, refiere precisamente a que es por medio del lenguaje que construimos nuestra acepción de mundo; volvemos nuestro el mundo que habitamos, pero antes de ello ya estábamos en él, es decir, somos seres en el mundo antes que seres que conocen e interpretan el mundo. Dicha lingüística no entraña la objetivación del mundo; el mundo no se hace objeto del lenguaje, las cosas no se hacen medibles y calculables porque pasen a formar parte de la experiencia lingüística del hombre en el mundo. “La articulación de palabras y cosas, que emprende cada lengua a su manera, representa en todas partes una primera conceptualización natural muy lejana al sistema de la conceptualización científica” (Gadamer, 2000, tomo I;522).

Ciertamente, debemos reconocer que entre la objetividad del lenguaje y la aspiración científica a la objetividad que la propia ciencia promueve, existe un nexo positivo, pero sin olvidar que existen otras formas de construir nuestra acepción de mundo, que es el caso de la oralidad; las culturas orales también poseen una visión de mundo válida, aunque no sea científica. Los discursos propios de la oralidad también devienen textos que se pueden interpretar y de hecho se interpretan en los momentos en que son expresados-escuchados.

Este último planteamiento nos parece fundamental en tanto la relación que comúnmente se establece entre escritura y pensamiento científico, por oposición a oralidad y pensamiento tradicional (no científico). Resulta evidente que, si el lenguaje natural no propicia la objetividad científica, entonces un nivel determinado de desarrollo de ese lenguaje, que se transforma en escritura en un momento específico de la historia, sienta las bases para la aparición de la ciencia y la

conciencia, lo cual coincidiría con los señalado por Ong y Havelock (Ong, 1997; Havelock, 1996). Cabe adelantar que para muchos alumnos y lectores, la ciencia se encuentra ya escrita en los libros o en revistas especializadas, en ellos se encierran sus verdades (al menos por lo que refiere al hecho de que es eso lo que se le pide estudiar sin remitirse al mundo real), por lo que ello tiene implicaciones en la concepción de ciencia que se desarrolla en la escuela y fuera de ella (también tiene que ver con el significado social del libro). De ahí que sea necesario cuestionar tal perspectiva y abrir las posibilidades a otras opciones de mundo.

Pasemos ahora a analizar los aportes de la hermenéutica analógica barroca al tema que nos ocupa.

Los aportes de la hermenéutica analógica barroca

Los planteamientos de la hermenéutica analógica barroca se encuentran inscritos dentro de la tradición hermenéutica, pero al mismo tiempo establecen una distancia en tanto ofrecen una posibilidad analítica acorde a las características propias de Latinoamérica. El mismo Mauricio Beuchot, uno de sus principales exponentes junto con Samuel Arriarán, señala que “La hermenéutica es el arte y ciencia de interpretar textos” (Beuchot, 1997;15), coincidiendo en ello con Gadamer y Ricoeur.

Lo significativo e interesante de la propuesta que Arriarán y Beuchot nos presentan radica, a nuestro parecer, en la búsqueda de una racionalidad distinta a la que permea el discurso moderno. Nos expresa Arriarán en su libro *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, “Este libro se inserta en esa necesidad de salir del circuito de la racionalidad formal, instrumental, y recuperar las posibilidades hermenéuticas, simbólicas, analógicas, poéticas subyacentes en los valores del mestizaje cultural latinoamericano” (Arriarán, en: Arriarán y Beuchot, 1999;11). Cabe señalar que esa recuperación se asienta en el proceso de desarrollo

histórico de América Latina, en la perspectiva de posibilitar la generación de vías alternativas de desarrollo para nuestro continente.

Se trata, por tanto, de una mirada distinta acerca del ser latinoamericanos, una mirada que interpreta la *textualidad* latinoamericana a partir de su propio proceso de constitución, recuperando la memoria histórica sin romanticismos ni idealizaciones. De ahí la importancia de considerar la categoría *neobarroco* como fundamental en el análisis de ese acontecer del ser de Latinoamérica, toda vez que se trata de la recuperación de un pasado que no ha muerto, pues las manifestaciones barrocas se encuentran presentes en nuestro vivir cotidiano; seguimos siendo barrocos. Ello también se manifiesta en la literatura latinoamericana y ya había sido manifestado por autores como Lezama Lima (1993), Severo Sarduy (2000, y en: Fernández, 1998) y Alejo Carpentier (1981).

Pero además, el barroco nuestro es propio, original. La Nueva España fue esencialmente barroca (Paz, 1999), pero su barroco no fue simple copia del barroco europeo del siglo XVII, fue creación y fue innovación; ello se manifestó tanto en la arquitectura como en las letras. La más clara exponente de esto último fue Sor Juana Inés de la Cruz, y hoy en día la América Latina tiene muchos escritores exponentes de una literatura barroca: Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Alejo Carpentier, por mencionar algunos.

El hecho mismo de que los latinoamericanos seamos mestizos nos permite pensar en el barroco, pues en él se representa la síntesis de los contrarios, el movimiento y juego de luces y sombras (los claroscuros), al tiempo que abre las posibilidades para “mezclar” creativamente. ¿Por qué seguir negando que somos “mezcla de dos culturas distintas? Resulta evidente que la identidad de los latinoamericanos tiene que construirse sobre la base del reconocimiento del mestizaje y de sus múltiples variaciones, es decir, no existe un solo tipo de mestizo, sino muchos, mismos que resultaron de las variadas mezclas culturales presentes en la Nueva España. No reconocerlo conlleva una búsqueda incesante e infructuosa. Negar

nuestro origen queriendo volver a un romántico pasado implica dejar una parte nuestra.

En esa negación se encuentra nuestra imposibilidad de ser nosotros mismos, pero ello es parte de nuestra herencia histórica. Varios autores coinciden en que durante el siglo XVII en la Nueva España se desarrolló un sentimiento antiespañol, pero que, paradójicamente, no se había generado un sentimiento nacionalista. Expresa Lafaye: “Nueva España no quiso ser nueva, quiso ser otra” (Lafaye, 1991). En esa búsqueda de “querer ser otra”, los habitantes de la Nueva España se quedaron a medio camino, con las consecuencias que ello trajo consigo: no terminar de construir la propia identidad.

Nos dice Octavio Paz que “En el siglo XVII Nueva España era una sociedad más fuerte y civilizada que Nueva Inglaterra pero era una sociedad cerrada no sólo al exterior sino al porvenir” (Paz, 1999;77). Con estas palabras expresa lo que la mayoría de los historiadores reconocen: el siglo XVII en la Nueva España fue el siglo de estabilidad, pero también el de las definiciones: seguir siendo española o ser “otra”; se optó por seguir siendo españoles, o quizás sea más preciso decir que se optó por no ser aquello otro que, por no concretarse se convirtió en inasible: ¿qué otra cosa se podía ser? La lucha de independencia, iniciada a principios del siglo XIX, siguió esta línea de indefiniciones, lo que se manifestó en los grupos independentistas cuyos ideales fueron diferentes entre sí.

En lugar de reconocer lo que se ganó con la mezcla entre indígenas y españoles, como base para asentar el surgimiento de lo nuevo, como anhelara Vasconcelos a su manera, la población criolla y mestiza de la Nueva España y del México independiente negaron el propio origen.

Lo que la hermenéutica analógica barroca plantea es una respuesta que no caiga en ninguno de los dos extremos en los que tradicionalmente se ha manejado el problema, y que ha propiciado un falso dualismo: o bien apostar por la cultura

moderna, o apostar por la cultura indígena. Ante ello, Arriarán enfatiza que frente a éste falso dilema hay que ver que el mestizaje puede ser una forma de resistencia positiva (Arriarán, en Arriarán y Beuchot, 1999). Pero para ello requerimos comprender lo que hemos sido, antes de proponernos lo que queremos ser, pues no se construye en la nada, sino a partir de las bases históricas precedentes. Este es el sentido de la importancia de recuperar la memoria histórica.

Por otra parte, la revalorización del barroco también se inserta en la necesidad de responder, por un lado, a los planteamientos racionalistas modernos y, por el otro a la desesperanza posmoderna que hoy nos invade. Si bien es cierto que el barroco surge en tiempos de crisis, en tensión con el ideal renacentista, se presenta en él una paradoja. En la vivencia de esa paradoja es que el barroco presenta una mentalidad analógica, a partir de la cual “se abre la puerta para salir de la crisis, para salvarse de la paradoja” (Beuchot, en Arriarán y Beuchot, 1999;27). La analogía salva la contradicción en tanto se aprovecha de las tensiones que entran en juego “para lograr un equilibrio dinámico”. El barroco mismo se presenta como la tensión entre conceptismo y culteranismo, de donde derivará una postura que no es ni univocista ni equivocista, sino analógica; al salvar los extremos resulta más factible encontrar opciones.

Esta perspectiva obedece a que el barroco de la Nueva España se caracterizó por ser mestizo; aglutinó lo indígena y lo hispano en una mixtura que no pretendió destruir una cultura en nombre de la otra, sino de procurar una integración capaz de producir algo nuevo, y lo que produjo fue el barroco de América Latina. “El mestizaje es el reino de lo híbrido”, nos recuerda Beuchot. Pero dicho mestizaje no ha logrado ser reconocido en su acepción positiva, es decir, en el sentido de ser algo nuevo que emergió de una situación en la cual dos culturas se encontraron, defendiendo cada una sus valores esenciales: “El mestizaje fue una estrategia de sobrevivencia” nos menciona Arriarán.

La importancia de recuperar el barroco novohispano, por tanto, tiene que ver con la posibilidad de fundar una racionalidad distinta a la moderna y a la filosofía postmoderna, de ahí que la categoría de pensamiento analógico sea básico en esta recuperación. “Una de las tareas más interesantes a la luz de la situación postmoderna es la recuperación del barroco en América Latina como una forma de racionalidad simbólica (...) Esta recuperación es posible debido a la presencia abundante de la analogía en relación con el lenguaje emblemático” (Arriarán, en Arriarán y Beuchot, 1999;67), pues la analogía consiste en un pensamiento de “co-participación” que intenta llevar a cabo un proceso de “hibridización o mestizaje”. Una fusión que permita guardar las respectivas proporciones de los elementos que le constituyen sin menoscabo de ninguno de ellos, sin caer en los extremos que, por definición, se vuelven excluyentes.

El pensamiento analógico también se encuentra presente en nuestra tradición histórica pues la emblemática instaurada por los jesuitas en estas tierras generó toda una estrategia de formación de los indígenas: “En tanto lenguaje analógico, el arte de los emblemas se convirtió en instrumento pedagógico y didáctico” (Arriarán, en Arriarán y Beuchot, 1999;74). Lo cual tuvo consecuencias importantes en la medida en que posibilitaba el diálogo y el debate, que si bien tuvo como finalidad el “realizar una síntesis cristiana de las religiones universales”, el sincretismo resultante propició que no se perdieran totalmente las creencias de los grupos indígenas, con el consecuente mestizaje posterior. “La analogía se presenta sobre todo como procedimiento que opera en un contexto dialógico o de diálogo, ya que sólo a través de la discusión que obliga a *distinguir* se captan la semejanza y, sobre todo, las diferencias” (Beuchot, 1999;13). Esas diferencias están presentes en el mestizaje. Los emblemas, en tanto imágenes, desempeñaron un papel fundamental, a tal grado que Serge Gruzinsky plantea que se desató “una guerra de las imágenes” (Gruzinsky, 2003).

Ahora bien, en tanto la hermenéutica “...plantea una concepción fundada en el reconocimiento del carácter situado de la razón y que hace de la interpretación

una vía más adecuada para la comprensión humana” (Arriarán, en Arriarán y Beuchot, 1999;84), se trataría de “situarla” en el contexto latinoamericano que, como ya vimos, es esencialmente barroco. De esta manera se enriquece la propuesta. Como afirma Arriarán “Una hermenéutica latinoamericana estaría centrada no tanto en el ser, sino en el estar” (Arriarán, en Arriarán y Beuchot, 1999;85). A partir de ello se propicia una nueva manera de mirarnos a nosotros mismos; ya no es cuestión de comprender qué somos, sino cómo estamos situados hoy en el mundo. De esta manera nuestro mestizaje adquiere otra connotación; como mestizos, que es nuestra circunstancia, interpretamos el mundo. Dejamos de “ser mestizos” como carga histórica, como problema de identidad, para reconocernos en estado cambiante, en un estar en constante o permanente hacerse y gracias a ello es factible construir caminos. Conviene aquí aclarar que no se trata de desconocer o negar nuestro pasado indígena ni considerar de manera idílica la irrupción española, que fue violenta, sino de colocar en su justa dimensión ambos aspectos, de manera tal que nos asumamos como resultado de ambas culturas.

Podemos “construir nuestra identidad”, pues ya dejamos de ser eso que se nos denomina (o que nosotros mismos asumimos), para pasar al reconocimiento de la identidad que queramos construir desde nosotros mismos. Pero ese estar ahí consiste en “aquello que Ricoeur denomina como el símbolo”. De donde se desprende la necesidad de llevar a cabo un análisis simbólico de nuestra realidad, pero a partir de reconocernos en la diferencia: ni ser indígenas ni ser españoles, sino *estar* mestizos. Por su parte, la cultura vista no como estática sino como simbólica.

La misma religiosidad que nos caracteriza, y que se encuentra llena de simbolismos, forma parte de *nuestro estar en el mundo*. “La religión, definida como hecho social, tal como lo señalan las concepciones hermenéuticas, es parte necesaria de un orden social. Es un modo de comportamiento específico de relación simbólica con la realidad (Arriarán, en Arriarán y Beuchot, 1999;91). Esto

nos obliga a reconocer que los encargados de la educación de indígenas y mestizos fueron, precisamente, religiosos, que nuestro contacto primero con el mundo de la escritura fue por su mediación y que, por tanto, gran parte de nuestra mirada respecto de nuestra historia se encuentra permeada por esa visión. De ahí que la religiosidad se encuentre presente en la conformación de nuestra identidad actual. El guadalupanismo (culto a la Virgen de Guadalupe) es prueba de ello. Por otro lado, nuestra manera de considerar el libro, y los textos escritos, también se encuentra en relación con ello, pues nuestros primeros contactos con la cultura escrita tuvieron como marco la religiosidad. Posteriormente la cantidad y variedad de libros aumentó, lo cual abrió nuevas posibilidades lectoras (Leonard, 1990).

Ahora bien, es claro que no podemos quedarnos con la idea de que somos sólo religiosidad, sino que nuestro “estar en el mundo” posee una carga religiosa fuerte, pero que es menester profundizar en el análisis simbólico de nuestro estar actual para comprendernos y poder sentar las bases de una identidad construida por nosotros mismos. Para ello nos sirve el pensamiento analógico, para interpretar los simbolismos, pero también, para interpretar a través de los *íconos*, pues como apunta Beuchot, “De hecho, los textos son íconos que nos hacemos de las cosas, cosas que pueden estar en la realidad o en nuestra fantasía” (Beuchot, 1999;21).

Nos encontramos entonces con que “el mundo tiene una parte de iconicidad y una parte de lenguaje o símbolo” que va constituyendo una *textualidad capaz de ser interpretada*. Esta cuestión la desarrolla plenamente Ricoeur en su libro *Del texto a la acción*. A nosotros nos parece esencial comprender cómo es que se da el paso entre el texto en tanto discurso y el texto como realidad que mueve a la acción, pues a partir de ello es que podemos entender la conformación de la identidad a partir del papel de la lectura, la escritura y la oralidad en el espacio social.

Por ello es que nos interesa particularmente esta perspectiva de interpretación ya que “...la hermenéutica analógica es una forma de pensamiento que trata de responder a una problemática de sentido en la actualidad” (Beuchot, 1999;11). Y

es precisamente sobre la constitución del sentido que se construye la identidad⁶⁵. El no reconocimiento de la propia identidad imposibilita encontrar sentido, pues no se cuenta con asideros válidos a los cuales asirse para de ahí continuar avanzando.

El hecho de pertenecer a una comunidad de vida, a un grupo sociocultural determinado, permite, a través del lenguaje, conformar nuestra “acepción de mundo”, legitimando aquello que las instituciones sociales nos han transmitido como cierto. El lenguaje legitima el orden social existente⁶⁶. Cabría aquí retomar la postura de Michel De Certeau respecto de lo que él denomina “la invención de lo cotidiano” pues si bien la legitimidad genera estabilidad social y aceptación del orden de cosas existentes, también es cierto que los “consumidores de cultura” llevan a cabo “tácticas” con las cuales “enfrentan” la realidad. Por ello, es válido afirmar que el lenguaje crea realidad, pero no que la realidad sea inmutable.

Al asumir la perspectiva de análisis de la hermenéutica analógica barroca, estamos reconociendo, y partiendo por tanto de, los siguientes principios que nos parecen básicos: 1) la recuperación de nuestra herencia mestiza (*ethos barroco*)⁶⁷, 2) el simbolismo de la realidad, 3) el carácter situado de la razón humana, 4) la recuperación de los sentimientos y las pasiones que entran en juego en el campo de lo social⁶⁸ y, 5) la necesidad de interpretar el acontecer cotidiano.

Partimos entonces de reconocer que “En la medida en que enfoques hermenéuticos como el *ethos barroco* suponen una comprensión de procedimientos simbólicos (en las imágenes, ritos, mitos, etcétera) podemos apoyarnos inicialmente en una perspectiva filosófica interpretativa” (Arriarán, en Arriarán y Beuchot, 1999;109), vale decir hermenéutica.

⁶⁵ Sobre esta relación entre sentido e identidad se puede consultar a Berger P. Y Luckmann T. (1997).

⁶⁶ Al respecto de esta aseveración, también se puede consultar a Berger y Luckmann (1995).

⁶⁷ Sobre este aspecto, Arriarán anota: Frente a este peligro totalitario hay que recuperar el *ethos barroco*, es decir, la idea de otra modernidad propiamente no capitalista (pero ello no significa) resucitar un Estado barroco” (Arriarán, S., 2001: 10). También se puede revisar: Echeverría, Bolívar (2000).

⁶⁸ Expresa Arriarán: “Por eso, lo importante no es sólo el lenguaje de la razón, sino también del cuerpo y del erotismo”, lo cual implica “incluir los sentimientos y las pasiones” (Arriarán, 2001: 31 y 9 respectivamente).

Las posibilidades de interpretación hermenéutica se encuentran, por tanto, más allá de lo meramente lingüístico, pues se trata de reconocer la iconicidad y el simbolismo existente en la realidad. El reconocimiento de nuestro mestizaje nos permite ubicar en su contexto nuestros discursos y nuestras prácticas, al tiempo que reconocer que en ellas se manifiesta nuestra razón, nuestros sentires y nuestras pasiones. Como afirma Beuchot “La hermenéutica analógica es, primeramente, un intento de ampliar el margen de interpretaciones válidas de un texto sin perder los límites; de abrir la verdad textual” (Beuchot, 1999;12). Recordemos que el texto no sólo es escrito, sino que puede ser oral o actuado.

“El texto puede ser de varias clases: escrito, hablado, actuado...” (Beuchot, 2000;35), nos dice Mauricio Beuchot. Esas son sus manifestaciones, pero entonces escribir, hablar y actuar equivalen a textuar, es decir objetivar acciones. Si ello es así, vale entonces afirmar que la acción que los sujetos llevan a cabo cotidianamente pueden ser interpretadas: cabe entonces la pregunta ¿cuál es el sentido de la acción cuando se realizan ciertas prácticas? Ello es básico para la interpretación que hagamos.

Partiendo de la idea inicial de que *las prácticas son maneras de hacer*, planteada por Michel De Certeau, es necesario ubicarlas en su contexto (el lugar donde se presentan) y comprender su significado (su sentido para quien la realiza) e intentar, a partir de ello, la interpretación.

Para Weber “una acción es aquella conducta a la que el agente imputa un significado o sentido subjetivo” (Delgado y Gutiérrez, 1995). En este sentido toda acción supone una intencionalidad, que consiste en dar una dirección determinada con un contenido representacional o simbólico. Este sentido depende en gran medida de lo que los propios agentes dicen sobre ella; su narratividad es parte constitutiva de su acción. En nuestro caso el objeto de análisis ha de ser la acción

situada en un escenario cultural específico. Regresando a Beuchot diríamos que “Interpretar es colocar un texto en su contexto” (Beuchot, 2002; 63).

A partir de las reflexiones mencionadas, concebimos a la lectura y la escritura como actividades situadas, cargadas de sentido, con un carácter simbólico, mismas que se enmarcan en un contexto social como escenario, como sede de representaciones simbólicas y que, por tanto, su difusión y la generalización de las prácticas a ellas vinculadas, sientan las bases para la construcción de una identidad que deja paulatinamente de reconocer la oralidad como forma expresiva latinoamericana; con ellos se desconoce o niega una parte de nuestro ser, haciéndonos caer nuevamente en el extremo, en lugar de reconocer la mezcla. Se trataría de recuperar la oralidad sin rechazar la lectura y la escritura.

Si lo que importa es realizar una lectura del mundo, desde el estar ahí del ser humano, el problema de tal lectura implica considerar los referentes desde los cuales se lleva a cabo la misma, pues es evidente que esta se realiza a partir del conjunto de elementos que conforman la estructura explicativa, comprensiva e interpretativa del sujeto y en una sociedad que a priorizado la letra impresa (sobre todo el libro), dicha visión se encuentra cargada con sus referentes. Las implicaciones de ello serán analizadas en los siguientes capítulos, aunque ya en el anterior hemos avanzado en ese camino. Queda ahora profundizar en el análisis sobre la lectura, la escritura y la oralidad.

CAPÍTULO QUINTO
ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA
DE LA IDENTIDAD

“Mientras yo dicto tú escribes.
Mientras yo leo lo que te dicto
para luego leer otra vez lo que
escribes. Desaparecemos los dos
finalmente en lo leído/escrito”

Yo el supremo

Roa Bastos

Apertura a nuevas lecturas

El presente capítulo sintetiza los planteamientos que dieron origen a este trabajo, pero en la perspectiva de permitir el análisis acerca del tema objeto del mismo: la lectura, la escritura y la oralidad en la construcción simbólica de la identidad. No se trata de un recuento sino de mirada más profunda y analítica sobre los tópicos desarrollados en los capítulos precedentes.

El papel asignado tradicionalmente a la lectura y la escritura en la sociedad moderna, constituye uno de los soportes fundamentales de la formación de niños, jóvenes y adultos en nuestro país, y quizás en la mayoría del mundo. Hemos visto, en los capítulos anteriores, que a pesar de los diversos estudios sobre oralidad y escritura, historia de la lectura y sus discursos y los aportes de la hermenéutica para la interpretación de textos, sigue existiendo una postura que considera a la lectura y la escritura como:

- a) Decodificación del código escrito
- b) Construcción cognitiva del sujeto individual
- c) Práctica individual

Lo anterior supone desconocer el papel activo y social del lector ante el texto y del constructor de textos, es decir, del productor de escritura, así como no reconocer la vinculación de dichas prácticas con el contexto en el cual se presentan o realizan. Leer y escribir son prácticas sociales diferenciadas que requieren del individuo no sólo poner en juego sus estructuras cognitivas, en tanto el individuo no es únicamente sujeto epistémico, sino sujeto social y cultural situado en contexto; de ello se desprende la idea de que lo que trasmite o puede transmitir (a través de la escritura) y de lo que recibe o puede recibir (a través de la lectura), compete a su ser humano integral. En otras palabras, no transmite simplemente conocimientos, sino sentimientos, ideas, pasiones, deseos, anhelos, frustraciones, etc. Al momento de leer se actualiza el texto, se actúa como interprete y se comprende el sentido, siempre y cuando no se trate de hacer que el lector se asuma o se le haga asumir un papel como decodificador de grafías.

Por otra parte, y como expresa Michel De Certeu: “La operación codificadora, articulada por medio de significantes, *hace* el sentido, que no está definido pues por un sedimento, por una “intención”, o por una actividad de autor” (De Certeu, 1996;184). No hay, pues, una sola posibilidad de interpretación, única y literal, que sea adecuada o correcta. Bajo esa visión de la lectura correcta, se ha condenado a los “consumidores de libros” a ser considerados “culpables de infidelidad” hacia el texto, de no extraer de ellos toda su riqueza, de requerir del maestro o del interprete para lograrlo. Prácticas controladas, la lectura y la escritura adquieren roles diferenciados en nuestra sociedad. No obstante, los “consumidores” no son pasivos, como plantea acertadamente Michel De Certeu, y como analizaremos a continuación

Es necesario reconocer que la escritura no debe circunscribirse a mera copia o respuesta transcriptoria del dictado, sino concebirse como forma expresiva del lenguaje, cuyas características, formas y géneros sirven también para hacer que los individuos logren asumir una actitud activa en el mundo; dejar de ser consumidores para convertirse en practicantes. Atreverse a tomar la palabra por

escrito y con la voz. Como afirma Vygotsky “El lenguaje escrito exige un trabajo consciente, porque su relación con el habla interna es diferente de la del habla oral: ésta precede a aquella en el curso del desarrollo, mientras que el habla escrita va detrás del habla interna y presupone su existencia (pues el acto de escribir implica una traducción del habla interna)” (Vygotsky, 1995:176). Vemos pues que tanto la escritura como la oralidad exigen del pensamiento algo más que simple transcripción o decodificación.

Revalorar a la oralidad; sus géneros, posibilidades expresivas y cualidades que permitan en los individuos reconocer que lo que por ella se expresa no tiene menos mérito, validez o valor que lo que se expresa por escrito es fundamental, pues se requiere también desarrollar las habilidades propias de la expresión oral. Resulta necesario romper la paradoja que hizo que la escritura, primeramente negada y considerada secundaria frente a lo oral, se asentara como modelo y constituyera el imperio de la cultura escrita. Si la escritura y la oralidad permiten desarrollar formas de pensamiento al tiempo que generan la conformación de visiones de mundo, es claro que la identidad cultural de los individuos se asienta en las posibilidades reales de expresión; ni negar ni afirmar una sobre la otra, sino favorecerlas a ambas.

Acabar con los mitos que colocaron y mantienen que ciertas prácticas expresivas y del lenguaje se encuentran por encima de otras, de que la escritura favorece formas de pensamiento más elevadas y de que, en fin, las formas de pensamiento tienen que verse como diversas más que en jerarquías preestablecidas que valorizan a una por encima de las demás, es hoy fundamental ante una globalización que se impone no sólo por medio de los instrumentos económicos de dominio, sino por supuestas manifestaciones culturales y técnico científicas que hacen creer que ciertas formas de sociedad y de gobierno son mejores que otras (recordemos lo que plantea De Certeau: “hacer creer es hacer hacer”), en la perspectiva de reconocer y respetar aquellas prácticas propias de países eufemísticamente llamados en vías de desarrollo o no desarrollados.

Es aquí donde el *ethos barroco* permite explicarnos fenómenos propios de nuestra cultura actual, por lo que hace a la lectura, la escritura y la oralidad, pues el *ethos barroco* es el intento de “reconstruir las condiciones históricas del siglo XVII en Nueva España y relacionarlos con los procesos actuales de hibridación cultural” (Arriarán y Beuchot, 2001:108-109):

- a) Durante el período barroco se fomentaron las habilidades expresivas orales en lo que Irving Leonard denomina los torneos poéticos (Leonard, 1990): si bien estos se desarrollaron entre la clase letrada, es factible suponer que el albur y el doble sentido expresivo se desarrollara entre los sectores populares, ajenos a tales torneos, éstas formas expresivas se encuentran aún vigentes
- b) La mezcla del idioma de México (español mexicano) es resultado del mismo período, pues fue en el siglo XVII cuando el mestizaje cultural adquirió las características que nos definen. Encontramos como ejemplo en las letras a Sor Juana Inés de la Cruz
- c) Las formas expresivas de la población mestiza y criolla, durante el período barroco, sentaron las bases de nuestra lengua escrita y oral actual, lo que se manifiesta en expresiones propias de los sectores populares urbanos y rurales de México
- d) Las imágenes pasaron a ocupar un lugar privilegiado en el marco de nuestras textualidades (Gruzinski, 2003); quizás por ello los llamados comics y las revistas ilustradas ocupen un lugar importante en los tiempos de lectura de niños, jóvenes y adultos

Es así que podemos apuntar que el mestizaje cultural en México es el resultado del período barroco, y que hoy en día, nuestra forma de vida sigue manifestando esa herencia. Ahora bien, siguiendo a Mauricio Beuchot, sostenemos que el pensamiento analógico, propio del barroco, se encuentra presente en nuestras

formas expresivas en tanto la analogicidad permite interpretar con la inteligencia y con la vivencia.

América Latina requiere revalorarse a sí misma, reconstruir su historia a partir de recuperar su memoria y de aceptar su forma de ser y estar en el mundo; no se trata de seguir las líneas “evolutivas” planteadas por los países europeos o del norte del continente americano, sino rescribir la historia, leer de manera diferente el acontecer diario y recuperar su voz, su oralidad sepultada en los cementerios de la escritura que se ha asentado como garante de “civilización y cultura”.

Lectura, escritura y oralidad como prácticas para la construcción de la identidad

Los estudios sobre historia de la lectura y sobre los discursos acerca de la misma, que hemos venido analizando, muestran que la lectura no es una práctica ajena, tanto en su ejercicio como en su implicación interpretativa, de la forma en que se realiza: lectura silenciosa o en voz alta, lectura individual o en grupos, son formas diferenciadas de lectura cuyas consecuencias sociales son distintas, tanto para el lector como para el o los escuchas. “Dado que la lectura y la escritura son formas de lenguaje, por definición las dos son también eventos sociales: relacionan al lector o escritor con su mundo y con las personas que lo rodean. El contexto en el cual se lee y se escribe constituye una parte orgánica de la lengua escrita y el espacio donde se construye su significado social” (Kalman, 2001;7). Ello tiene implicaciones en la construcción de una visión de mundo determinada.

La práctica de la lectura, si bien es un acto individual, también lo es social por sus significados y por sus implicaciones, como trataremos de mostrar en este apartado. Pero además, deberemos de considerar que “...no hay estabilidad de sentido de los mismos objetos o las mismas prácticas, cuando cambian los contextos en que estas prácticas son llevadas a cabo” (Aguirre, C., Anaya, J., y

Golding, D., 1999;33), es decir, analizar las prácticas de lectura y escritura supone no perder de vista el espacio tiempo histórico en que son llevadas a cabo pues “cuando los actores cambian, cuando las relaciones cambian, se imponen nuevas significaciones”. Significación de la práctica misma y de lo leído o escrito a través de ella.

En este orden de ideas, también la oralidad debe considerarse como parte integrante de un espacio social en el cual se inserta y encuentra su sentido; ciertamente no existen sociedades primariamente orales, pero también es cierto que tampoco las sociedades son totalmente letradas. No solamente porque no todos los habitantes de las sociedades actuales saben leer y escribir, sino porque muchas de las prácticas sociales se llevan a cabo de manera oral. Leer, escribir y expresarse oralmente constituyen un entramado de lenguaje. Finalmente, no todos los individuos se integran en la lógica de la cultura de la escritura (que implica el leer y escribir) sino le utilizan como medio para lograr finalidades concretas. Como enseña Kalman: “De momento sólo quiero señalar que leer y escribir no son necesariamente un factor definitorio en la vida de todos. Más aún, las capacidades individuales en materia de lectura y escritura no determinan si una persona usa o responde al lenguaje escrito, reconoce su valor social o el papel que desempeña para establecer mantener relaciones sociales” (Kalman, 2003;34). No basta pues, saber leer y escribir para moverse en el mundo. Existen múltiples factores que posibilitan hacerlo.

Por ello las preguntas ¿qué leer?, ¿qué escribir?, ¿qué decir?, ¿para qué leer?, ¿para qué escribir?, ¿para qué hablar?, ¿en qué situaciones se lee, escribe o se habla?, ¿desde que lugar toma significado y sentido leer, escribir o hablar?, son preguntas necesarias cuando se intenta adentrarse en el análisis de las prácticas de lectura y escritura. “Debemos historizar, sociologizar, si puede decirse, al lector. Cualquier lector pertenece a una comunidad de interpretación y se define en relación con las capacidades de lectura; entre los analfabetos y los lectores virtuosos hay todo un abanico de capacidades que debe reconstruirse para

entender el punto de partida de una comunidad de lectura (...) En esto consiste la manera de dar una realidad sociocultural a la figura del lector” (Kalman, 2003;38-39). Lector situado, y podríamos decir también “escritor” situado.

Leer supone un papel activo por parte del lector, en tanto interpreta desde sus referentes, lo leído. Referentes que son culturales, sociales e individuales. “En efecto, los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego toda la alquimia de la recepción” (Petit, 1999;25). A partir de esta “alquimia de la recepción” se propicia una autonomía en cuanto al texto. Pero el lector habita un espacio social que condiciona los significados y simbolismos del texto, y de su soporte material: el libro, el cuaderno de notas, la carta, el documento oficial, de ahí que sea necesario no sólo propiciar más lectura, sino reconceptualizar lo que la misma significa en el espacio social y entre los sujetos que lo habitan. Lo mismo acontece con el “escritor”, vale decir, aquel que se apoya en la escritura para transmitir algún mensaje, y no solamente “los profesionales de la escritura”. Porque además, el texto no únicamente existe escrito, también es hablado o actuado, según lo manifiesta Beuchot.

De lo anterior se desprende lo señalado por De Certeu en cuanto a la práctica lectora: “La autonomía del lector depende de una transformación de las relaciones sociales que sobredeterminan su relación con el texto” (de Certeu, 1996;185). Una relación que está socialmente establecida a partir de supuestos sobre el lector como pasivo, de la lectura en cuanto a cantidad, o de tipos de lecturas legítimos e ilegítimos. Los trabajos de Peroni y de Bahloul en Francia⁶⁹, muestran que existen múltiples mitos en cuanto a los llamados “poco lectores”, sobre los cuales se asientan gran cantidad de estudios oficiales y estadísticas que terminan corroborando lo que los supuestos establecieron. Circularidad sin fin acerca de una práctica y de sus practicantes.

⁶⁹ Durante las últimas década se han llevado a cabo diferentes estudios acerca de las prácticas lectoras de los ciudadanos franceses; amén de referirnos posteriormente a otros autores que los han realizado, aquí sólo mencionaremos los recién señalados: Bahloul, Joëlle (2002); Peroni, Michel (2003).

Antes de profundizar en los estudios mencionados en cuanto a la lectura (su práctica y sus discursos), conviene establecer que en el proceso de autonomización del lector respecto del texto, interviene el hecho de que la lectura se haga hoy en voz baja o en silencio, pues sólo se requiere del ojo para ello, mientras que antes se leía en voz alta y el lector era propiamente un “actor”, lo que implicaba que pusiera en juego todo el cuerpo; hoy día, el texto deja de imponer su ritmo al sujeto, se logra la autonomía en tanto distanciamiento del texto, lo cual conlleva que el sujeto tenga otras posibilidades de uso; leer y escribir al mismo tiempo o leer para otros utilizando parte de su cuerpo, sin embargo, la consideración de la lectura silenciosa como base para la reflexión y el trabajo mental, ha propiciado que la práctica de lectura se convierta fundamentalmente en individual, lo cual se suma a un sin fin de situaciones que implican el proceso de individualización permanente, propio de nuestras sociedades; la computadora, el teléfono celular personalizado, etc. ¿Cómo fomentar un sentido de solidaridad o de pertenencia colectiva ante ello? Si se continua fomentando la lectura como espacio individual de placer o reflexión, consideramos que se agudizará esta situación; debemos reconocer los espacios colectivos de lectura, escritura y conversación como valiosos en el proceso de fortalecimiento del diálogo.

Lo señalado en el párrafo anterior se articula con la finalidad que se tiene cuando se practica la lectura. En efecto, al leer por “placer” se dispone del cuerpo en una posición cómoda en la que ambas manos se encuentran libres, el cuerpo recostado o sentado en algún sillón; cuando se “estudia”, se requiere leer en posición sentada frente a una mesa o escritorio, al tiempo que disponer de un cuaderno de notas y por lo tanto asegurarse de tener libre una mano, ya sea para subrayar el texto o para escribir alguna anotación; cuando se lee ante un público y para él, una mano coge el libro y la otra señala o señaliza; finalmente, en la lectura

de periódicos, revistas y la pantalla de la computadora las posiciones del cuerpo se encuentran en conexión directa con el “objeto” a ser leído⁷⁰.

Por su parte, los estudios sobre antropología de la escritura enseñan que la actividad de escritura también se encuentra históricamente condicionada y que no siempre y de la misma manera fue valorada esta práctica; a veces reservada a unos cuantos, en ocasiones mística, con finalidades administrativas y contables, con propósitos literarios, su inserción en el espacio social y su respectiva valoración también tiene distintas implicaciones para quien escribe. Actualmente poca gente escribe; se sigue alimentando la idea de escribir para tomar apuntes o notas, la lista del mercado o pequeños recados familiares, sin que se propicie tomar la escritura como soporte vital de la expresión de ideas, opiniones o sentimientos.

Apunta Michel De Certeu: “La práctica escrituraria ha asumido un valor mítico estos últimos cuatro siglos al reorganizar poco a poco todos los dominios donde se extendía la ambición occidental de hacer su historia y, así, hacer la historia” (De Certeu, 1996;147). Escribir, ya lo hemos mencionado, se constituye en la práctica iniciática fundamental de la sociedad capitalista. “El gran cambio de la modernidad se caracteriza primero, en el siglo XVII, por una devaluación del enunciado y una concentración de la enunciación” (De Certeu, 1996;151). Este cambio genera un desplazamiento del sujeto; en efecto, ahora ya no se trata de descifrar los enunciados escuchados o leídos, sino de escribirlos. El lenguaje por *hacer* y no sólo por *escuchar*.

Desde esta perspectiva es necesario distinguir entre “el poder *de la* escritura y el poder *sobre la* escritura”. El primero refiere al hecho de que en el espacio social la escritura ocupa un lugar preponderante dentro de la cultura legítima y que lleva no únicamente a reconocer que para muchas actividades se requiere saber escribir,

⁷⁰ Aunque parezcan triviales estas consideraciones, encierran implicaciones importantes para los usuarios de la lectura y la escritura. Para su mayor comprensión remitimos a los trabajos de Roger Chartier (1999 y 2000), en cuanto a la historia de la lectura.

sino también a “la dominación simbólica de la escritura”, a la posibilidad de ejercer el poder gracias a que se domina la escritura: quien domina la escritura escribe la ley y señala su correcta interpretación. De hecho, durante algún tiempo la lectura y la escritura fueron prácticas separadas, de tal manera que había gente que sabía leer pero no escribir

Mientras que “El poder sobre la escritura es otro tema. Se refiere a las competencias para definir una norma de escritura, las formas de enseñanza de la escritura los usos legítimos de esta capacidad según los estamentos o las capas sociales, o la división entre los sexos” (Aguirre, C., Anaya, J., y Golding, D., 1999;27). *El poder de la escritura* es propio de una sociedad sustentada en la cultura escrituraria, mientras que *el poder sobre la escritura* pertenece a aquellos que, al interior de esa cultura, poseen los atributos para establecer las normas que regularan no sólo cómo se debe escribir, sino también, y quizás en mayor medida, quiénes pueden hacer uso de la misma para “escribir el mundo”, hacerlo.

Leer supone la *práctica del consumo*, mientras que escribir *la práctica de la producción*, siguiendo el planteamiento de Michel De Certeu. La oralidad también desempeña su papel, ya que, como éste mismo autor señala, tomar la palabra hace sentir que se toma el propio destino con las manos. Tomar la palabra es construir identidad, es armar para sí una representación, es hacer historia, por ello para este autor el movimiento del 68 fue importante (De Certeu, 1995; capítulo 3), porque los considerados consumidores de la palabra la tomaron en sus manos y escribieron.

Lo anteriormente señalado en cuanto a la lectura y la escritura nos permite afirmar que, en el espacio social actual, ambas prácticas son asumidas y valoradas con distinto nivel de jerarquía: que una persona no se dedique a escribir con frecuencia no causa tanta preocupación como que no lea. De hecho, hoy existen varios estudios, sobre todo franceses, que abordan el tema de los lectores: “los poco lectores”, “lectura y participación social”, “el papel de la lectura en la

formación de los niños”, por mencionar las temáticas más comunes. En nuestro país, por su parte, se ha escrito mucho acerca de la importancia de fomentar la lectura y se manifiesta públicamente la preocupación por la poca cantidad de libros que los mexicanos leemos anualmente. Pero en cuanto a la escritura se ha dicho poco. ¿Quién escribe en nuestro país?, ¿para qué o sobre qué escribe? Son preguntas que pocos se hacen y a pocos preocupan. Los lectores asiduos (analistas políticos, investigadores sociales, personal académico) son quienes escriben sobre los “poco lectores” y los “no lectores” (indígenas, sectores populares, amas de casa). Cabe reflexionar sobre lo que eso legitima.

Al parecer, la enseñanza de la escritura sólo preocupa a los y las profesoras de primaria. Más aún, la preocupación de los y las profesoras se debe no tanto a que no se escriba regularmente, sino a la falta de ortografía y redacción adecuadas; se trata de una preocupación técnica, más que social (la queja común es “no saben redactar” y “tienen muy mala ortografía”). Generalmente no se plantea la necesidad de utilizar el lenguaje escrito como medio de comunicación, de expresión de opiniones y sentimientos, aunque de un tiempo atrás varios autores se han abocado a promover e impulsar la práctica de la escritura, si bien con una finalidad fundamentalmente escolar, aunque pensando en sus usos sociales; entre ellos se encuentran Daniel Cassany (1996, 1998 y 1999). Cabe recordar que los estudios de Ferreiro, Teberosky y Margarita Gómez Palacio se orientan a conocer cómo el niño adquiere la escritura, cómo la construye en tanto objeto de conocimiento, más que a contemplar su problemática social y cultural.

Mientras tanto, la solicitud común en las aulas universitarias es la elaboración de ensayos, como quien pide cualquier cosa: los escritores expertos saben lo que implica el ensayo. El dominio de la escritura que se exige, no corre de la mano con las habilidades a las que se les da prioridad en la educación, ni con lo que la mayoría de los egresados llevará a cabo, salvo los académicos. Cabe preguntarse, por ello, sobre el papel de la escritura en el espacio social.

La escritura se ha convertido en ideología y “La ideología dominante se transforma en técnica, con el programa esencial de *hacer* un lenguaje y ya no de *leerlo*. El lenguaje mismo debe ser fabricado, “escrito” (...) El dominio del lenguaje garantiza y aísla un poder nuevo, “burgués”, el de hacer la historia al fabricar lenguajes (...) La escritura se vuelve un principio de jerarquización social que ayer privilegiaba al burgués, hoy al tecnócrata” (De Certeu, 1996;152). De esta manera, la lectura se transforma en la práctica de los “consumidores de cultura”, mientras que la escritura en la “práctica de los hacedores” de la misma. Ello conlleva una valoración social y genera una concepción de mundo en donde las diferencias sociales y culturales se legitiman: el mundo dividido por las letras.

De ello deriva quizás el hecho de que nadie enseña a escribir mientras que la mayoría concentra sus esfuerzos en enseñar a leer (sin que ello implique hacerlo bien). La lógica que la escuela tiene a este respecto es que al leer mucho se logrará escribir bien. Bajo dicha lógica, se pierde de vista la diferenciación social que hemos señalado en cuanto al proceso de consolidación de la escritura como práctica legitimadora de la sociedad moderna y de la lectura como su correlato en el consumo de la enunciación. Escritor activo-lector pasivo, culturas pasivas y culturas activas.

Así como las políticas de fortalecimiento de una televisión cultural, y de medios de difusión masiva culturales, se apoyan en la creencia de que existe una cultura que es necesario hacer llegar al pueblo, para educar su espíritu; de esta manera la élite intenta moldear al público para que se cultive a través de dichos medios. La ideología ilustrada consideraba, en este orden de ideas, que el libro sería capaz de reformar a la sociedad, que la escolarización transformaría las costumbres y hábitos del pueblo inculto. Hoy se piensa lo mismo. “Este mito de la Educación ha inscrito una teoría del consumo en las estructuras de la política cultural” (De Certeu, 1996;178-179). La idea de un sistema escriturario se mueve a partir de considerar que el público lector se moldea a partir de lo escrito, se parece a lo que

recibe; la ideología del consumo-receptáculo esta presente. Debe, por tanto, cuestionarse esta “asimilación de la lectura a la pasividad”.

Desde los planteamientos de la hermenéutica es que se hace posible reconocer el papel activo del lector en la práctica lectora, pues se reconoce que el sentido incluido en el texto se vuelve autónomo con respecto a la intención del autor, de la situación inicial del discurso y de su primer destinatario. Intención, situación y destinatario constituyen el lugar nativo del texto, lo cual abre posibilidades múltiples de interpretación, invita a una lectura plural: “Es el momento de la interpretación en el sentido técnico de *exégesis* de textos” (Ricoeur, 2002;47-48). La construcción de significados forma parte de este proceso de interacción con el texto. Pero también es factible pensar en un papel activo del escucha, pues la voz también requiere se interpretada.

Pero el texto es el devenir escritura del discurso. “¿Por qué escribir, si no en nombre de un habla imposible? Al comienzo de la escritura hay una pérdida” (De Certeu, 1996;211). Pérdida de la palabra, la escritura busca un sentido en el lector que ella misma produce; es aquí donde la hermenéutica se vuelve referente fundamental para nuestro planteamiento, pues la interpretación presupone un papel activo por parte del lector o del escucha.

Tenemos entonces que la escritura ha encontrado el objeto paradigmático por excelencia en el cual hacerse presente: el libro. “El libro es, en el sentido científico del término, una “ficción” del cuerpo sobre el que puede escribirse; es un “escenario” construido por la perspectiva que *busca hacer del cuerpo lo que una sociedad puede escribir*. En lo sucesivo ya no se escribe sobre el cuerpo. Es el cuerpo el que debe transformarse en escritura” (De Certeu, 1996;213). Es éste, quizás, uno de los sentidos de la postura de Derrida en su libro *De la Gramatología*, cuando nos expresa que vivimos “el imperio de la escritura”.

A partir del desarrollo de la imprenta, el libro tuvo primeramente una expansión creciente en occidente, y después en todo el mundo. Como objeto, el libro se ha apropiado de los discursos devenidos en textos, ocupando así un lugar privilegiado dentro de la cultura moderna: libros científicos, técnicos y filosóficos encierran el conocimiento de nuestra civilización (desde la perspectiva ilustrada que guía el progreso). Al mismo tiempo establece las pautas desde las cuales valorar la presencia y pertenencia de los individuos en la cultura legítima. La cantidad de libros que lee una persona al año, así como la cantidad de libros que en promedio lee la población de un país, determina el lugar que ocupan ambos en los parámetros de valoración cultural actuales. Ello conlleva valoraciones a partir de las cuales los individuos y los grupos construyen su identidad.

Señala De Certeu: “Si entonces el “libro” es un efecto (una construcción) del lector, se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del lector” (De Certeu, 1996;182). Dicho planteamiento posibilita un doble sentido: **a)** en tanto el libro encierra un texto a ser interpretado y cada lector hace su interpretación del mismo (“construye su libro”), **b)** en tanto socialmente el lector (de pocos o muchos libros) valora el propio libro y las prácticas a él relacionadas (leerlo, analizarlo, etc.) al tiempo que se valora así mismo ante la sociedad y el propio libro (“construyendo su imaginario del libro”). Los trabajos ya referidos sobre los lectores en Francia apuntalan esta afirmación.

En el marco de una sociedad que desea que sus habitantes sean lectores, y que ella misma se asume escritora del mundo, ¿qué lugar le queda a la oralidad? Necesitamos reconocer que la tradición oral en México no sólo pertenece a los indígenas, sino también a la población mestiza, toda vez que gran parte de su historia ha sido ajena a la cultura de la escritura; no sólo en términos de que la mayoría ha sido y es “analfabeta” (cualquiera que sea la etiqueta particular que se le quiera pegar: funcional, instrumental, etc.), sino porque la forma expresiva esencial ha sido la voz: refranes, dichos, alburas y toda una habla catalogada como inferior a la lengua, pero que ha producido géneros propios y ha exigido saberes

específicos para poder ser comprendida y desde los cuales se interactúa con el mundo.

Por otra parte, la literatura latinoamericana se ha enriquecido gracias al uso de un estilo (vale decir diversos estilos) eminentemente oral. Quien lee a Juan Rulfo (2000) o a García Márquez (2000) sabe de ello. La poesía y la prosa latinoamericanas contienen una carga cultural propia de la oralidad; no es que se escriba como se habla, sino que la comprensión de su escritura se encuentra atravesada por una voz que emerge con toda su fuerza, voz que encierra la lógica de la oralidad. Borges ya había apuntado que en los inicios del lenguaje el verso predominó y que un buen poema tiene que leerse en voz alta, pero no porque considerara la idea de una adecuada lectura, sino porque se recupera la fuerza de la palabra, su ritmo y entonación. Recuperar la oralidad se orienta en este sentido.

El dominio de la escritura coloca lo oral en un lugar secundario; acallar las voces, no permitir que la palabra fluya y se exprese, temer el decir de los que optan por hablar en lugar de escribir, constituye la estrategia de la cultura escrituraria, de los hacedores de cultura, como les denomina De Certeu. De hecho, en su libro *La toma de la palabra*, reflexiona sobre los momentos en que los “consumidores de cultura” tomaron la palabra. También en *La invención de lo cotidiano 1* expresa: “He aquí pues que un hablar vuelve a salir o se sostiene, pero como eso que “escapa” de la dominación de una economía sociocultural, de la organización de una razón, de la influencia de la escolarización, del poder de una élite y, finalmente, del control de la conciencia ilustrada” (de Certeu, 1996;171). Palabras en fuga intentando escapar de la prisión escrituraria, de la práctica de cosificar el decir en texto dicho.

Pero no sólo se trata de permitir el fluir, en tanto decir, sino también en cuanto a los significados de ese decir: “Subrayaría yo solamente la importancia de la transcripción, práctica corriente y considerada como evidente, pues, al sustituir primero lo oral con lo escrito (como la transcripción de una leyenda popular),

permite en seguida creer que el producto escrito del análisis hecho sobre este documento escrito se refiere a la literatura oral” (De Certeau, 1996;173). Lo cual lleva a homologar el lenguaje escrito y el lenguaje oral, estandarizando sus lógicas de construcción gramatical y de significado. Esta visión ha generado la idea de que es factible “transcribir” las lenguas carentes de escritura al sistema alfabético-fonético, sin considerar que ello implica una ruptura con la cultura de origen de lo oral, así como transcribir escrituras no fonéticas al sistema alfabético-fonético: en México se han realizado alfabetos de prácticamente todas las lenguas reconocidas oficialmente y se enseña a leer y escribir en español y en la lengua indígena. Pero esa misma política del lenguaje (en términos de Shirley Brice; 1977) se ha seguido en prácticamente todos los pueblos colonizados y carentes de escritura.

Conviene aquí mencionar lo que apunta Ricoeur, acerca de que no hay que confundir texto y escritura, porque no es la escritura como tal la que suscita un problema hermenéutico, sino la dialéctica del habla y la escritura. Es decir, el distanciamiento que existe entre el discurso oral (texto) y su “transcripción” a lo escrito, o bien, entre el discurso escrito y su lectura (texto como habla). En este sentido, la escritura convierte en autónomo el texto respecto del autor, de tal manera que el significado verbal (textual) y el significado mental (psicológico) tienen desde ahora destinos diferentes. La consecuencia hermenéutica es que “...el distanciamiento no es el producto de la metodología y, en este sentido, algo agregado o parasitario; es constitutivo del fenómeno del texto como escritura” (Ricoeur, 2002;105).

Tenemos por tanto, la existencia de “un mundo del texto” y “un mundo del lector”, claramente diferenciados: el “...”mundo del texto” como un mundo de objetos, formas y ritos cuyas convenciones y disposiciones sirven de soporte y obligan a la construcción de sentido” y el “mundo del lector” constituido por “comunidades de interpretación (...) a la que pertenecen los lectores/as singulares” (Cavallo y Chartier, R., 1998;13).

Esta separación es constitutiva del fenómeno del texto como escritura, que a su vez se articula con la conformación del texto como libro. El texto, en tanto discurso que puede ser oral o escrito, adquiere mayor presencia cuando es escrito, pero conforme su soporte material se transforma en libro (que en sus orígenes era concebido como la “cantidad de texto que cabía en un rollo”, lo cual implicaba unidad del discurso), es decir, cuando se imprime, su presencia se acrecienta; con el desarrollo de la imprenta, su conformación como objeto material con determinadas características impuso su lógica a la interpretación. Nos expresa Roger Chartier: “En efecto, cada forma, cada soporte, cada estructura de la transmisión y de la recepción de lo escrito afecta profundamente sus posibles usos e interpretaciones” (Chartier, R., 1999;260). La forma libro establece sus pautas, sus parámetros y sus condiciones de lectura, en donde lo escrito y lo impreso se diferencian en función del formato de presentación y de las técnicas que implican.

El libro va adquiriendo paulatinamente prestigio social como garante de la cultura legítima, sobre todo después de la Ilustración, pues se instaura como soporte fundamental del conocimiento, lo cual asigna un papel determinado al lector: el libro “El objeto impreso le impone su forma, su estructura, sus disposiciones, y no supone de ninguna manera su participación. Si el lector pretende inscribir su presencia en el objeto, sólo puede hacerlo ocupando subrepticamente, clandestinamente, los lugares del libro que deja la escritura impresa: interiores de la encuadernación, folios dejados en blanco, márgenes del texto, etcétera” (Chartier, R., 1999;258). De ello deriva en gran parte, ese “respeto” por el libro; no mancharlo, maltratarlo o dañarlo, lo que condiciona paulatinamente su uso “cuasisagrado” con las implicaciones que ello tiene en términos de usuario “consumidor” de lo que es y lo que contiene: ¿qué es lo fundamental, el objeto o el texto?, pregunta crucial en una sociedad que ha colocado al libro en los escalones más altos de la cultura actual.

Lo anterior supone que la práctica de la lectura se encuentra condicionada por la forma en que el texto se presenta: “De esas determinaciones, que gobiernan las

prácticas, dependen las maneras en que pueden ser leídos los textos, y leídos de modo diferente por lectores que no comparten las mismas técnicas intelectuales, que no mantienen una relación semejante con lo escrito, que no otorgan ni el mismo significado ni el mismo valor a un gesto aparentemente idéntico: leer un texto” (Cavallo y Chartier, R. 1998;13); por ello es que en cuanto práctica social y cultural es esencial comprender la relación que los lectores guardan con los textos.

Nos encontramos entonces con varios niveles de problematización:

- a) La “transcripción” de lo oral a lo escrito, que supone reconocer la necesidad de una “traducción” en tanto ambos textos, el oral y el escrito, poseen sus propias lógicas de construcción
- b) El soporte de lo escrito, en tanto finalidad de lo que se escribe: se trata de conservar y de memorizar aquello que se considera importante, antes que de dar a leer lo que se escribe o de dar prioridad a la lectura
- c) La conformación del libro como soporte fundamental del texto escrito en la sociedad contemporánea que ha implicado prácticas de lectura diferenciadas

Por lo que refiere a la escritura no impresa y su paso a lo impreso, Chartier apunta que “A un modelo monástico de la escritura sucede un modelo escolástico de la lectura” (Chartier, R., 1999;253), es decir una escritura cuya función deja de ser solamente conservar o memorizar para pasar a ser motivo de lectura en tanto trabajo intelectual. Ya no se trata de escribir per se, sino de escribir para que se lea, para que se estudie, con lo que las prácticas de la escritura y la lectura comienzan a tener nuevos sentidos.

La lectura silenciosa se inscribe en esta nueva lógica. “Las conquistas de la lectura silenciosa no pueden pues separarse de la mutación principal que transforma la función misma de la escritura” (Chartier, R., 1999;254). Leer en

silencio lo que es escrito para ser estudiado, analizado. De esta manera, una práctica común en la antigüedad griega y romana se reinstaura pero ahora bajo una nueva significación; adentrarse en el mundo del texto. A partir del siglo XVIII la lectura del mundo cede su paso a la lectura de libros, fundamentalmente silenciosa. Se instaura así un nuevo orden de los discursos: “Ningún orden de los discursos es, en efecto, separable del orden de los libros que le es contemporáneo” (Chartier, R., 1999;262). En nuestra época los libros ocupan un lugar privilegiado en el marco de la cultura legítimamente constituida, a tal grado que dejamos de reconocer la posibilidad de “otras lecturas” como valiosas, por ejemplo las revistas y los periódicos, como enseñan los estudios de diversos autores que ya hemos comentado.

La lectura en voz alta, no asociada a la reflexión individual sobre el texto escrito impreso, que hasta los siglos XVI y XVII había sido “... la base fundamental de las diversas formas de sociabilidad, familiares, cultas, mundanas o públicas, y el lector que busca muchos géneros literarios es un lector que lee para los otros o un “lector” que escucha leer” (Chartier, R., 1999;253) fue cediendo poco a poco su lugar a la lectura silenciosa. Es así que durante el “Siglo de Oro”: leer y oír, ver y escuchar fueron casi sinónimos, mientras que posteriormente se disocian pues la lectura silenciosa pone en primer lugar el ojo; ver-leer se separan de oír-escuchar.

A partir de esta situación es que la escritura adquiere ese nuevo papel de ser la productora de textos y de “producir a la sociedad como texto”; el escribir empieza a desempeñar el papel fundante de la sociedad, el cual anotábamos párrafos atrás. En efecto, desde el momento en que la escritura deja de cumplir el papel de conservación y memorización, para convertirse en “transcripción” de lo oral y de los signos del mundo, y de que la práctica de la lectura silenciosa se instaura, asignando al objeto libro una nueva función, todo lo que se escriba tendrá que escribirse desde la lógica de un lector potencial y bajo la idea de que quien escribe es el interprete del mundo que lo transcribe al lenguaje de los signos que otro

habrá de leer: el escritor de textos como mediador entre el mundo y el lector. Conocimiento sobre la naturaleza y la sociedad transcrito en grafías.

El conocimiento acumulado genera la idea de progreso, lo cual hace decir a De Certeu: “El progreso es de tipo escriturario”. Lo que no trabaja a favor de ese progreso es oral. De esta manera la oralidad es colocada en un lugar secundario respecto de la comprensión y conocimiento del mundo, sin que necesariamente sea excluida, pues se presentan nuevas situaciones, se trata de “cuatro sistemas de discurso, y ya no de dos: 1) **el lenguaje hablado**, directamente codificado por el hablante; 2) **el lenguaje escrito**, directamente codificado por el escritor; 3) **el lenguaje oralizado**, o discurso escrito que es hablado (como en la lectura en voz alta); 4) **el lenguaje transcripto** o discurso hablado que es escrito (como en el tomar notas)” (Rey-Debove, en: Catach, 1996; 103). Vemos como la escritura y la lectura comienzan a ocupar un nuevo lugar en el espacio social, siendo su práctica una preocupación importante actualmente. De ello deriva la idea de que quienes se mueven en el universo de la oralidad no interpretan, sólo escuchan; tarea menos compleja que el leer.

Cabe recordar el hecho de que también hoy día se han desarrollado estudios acerca del habla: los “actos de habla” planteados por Austin manifiestan el resurgimiento del interés por una práctica que, de tan natural, pasaba desapercibida⁷¹.

La lectura y la escritura van condicionándose mutuamente en tanto su ejercicio instaaura prácticas; nuevos discursos acerca de la importancia de su aprendizaje y su uso en la sociedad van apareciendo: “Una *credibilidad* del discursos es lo que primero hace andar a los creyentes. Produce practicantes. Hacer creer es hacer hacer”, expresa Michel De Certeu (1996). Y en realidad hoy día, sustraerse a la necesidad de saber leer y escribir es impensable. Desde distintos ámbitos se

⁷¹ Austin menciona tres “actos de habla”: locutivo (decir algo), ilocutivo (hacer algo al decir algo) y perlocutivo (producen efectos al decirlo), lo cual muestra la importancia que tiene el habla en la comunicación humana y que implica “interpretación. En: Ricoeur, 1995: 28 y siguientes.

apuntala la idea de enseñar a leer y escribir a toda la población como base de la conformación de una sociedad más justa y democrática.

Nos dice Michel Petit: "Lo que está en juego con la difusión de la lectura es quizás el cambio hacia otras formas de pertenecer a la sociedad" (Petit, 1999;58). Formas que se relacionan directamente con la idea de una población cada vez más letrada, tanto en la idea de más lectores, como en la de que los nuevos y viejos lectores lean más. Aumentar la cantidad de lectores y de libros leídos por lector es política común a la mayoría de los gobiernos del mundo.

Sin embargo, para esta autora "La verdadera democratización de la lectura, es poder acceder a voluntad, a la totalidad de la experiencia de la lectura, en sus diferentes registros" (Petit, 1999;62):

- a) Acceso al saber: la lectura es un medio para tener acceso al saber y a los conocimientos formalizados. Toda vez que el libro, soporte básico de la lectura, aunque no el único actualmente, contiene los conocimientos acumulados de la sociedad, el propiciar la lectura de libros abre posibilidades al conocimiento y al saber. Conocimientos que de otra manera sería imposible adquirir, de ahí que en el espacio escolar se plantee la necesidad de la lectura y se venere al libro de texto. Sin negar la importancia del libro para el registro del saber, si es necesario mencionar que se debe tener cuidado en su apuntalamiento como único garante del mismo.
- b) Medio de apropiación de la lengua: favorece un uso más desenvuelto de la lengua (lo literario del lenguaje). Se trata de pasar de una humanidad hecha por el texto a una que hace el texto. De ello se desprende la siguiente reflexión, siguiendo a De Certeu; la sociedad actual, escrituraria, ha instaurado el "imperio de la escritura" para producirla como texto, si se logra crear una comunidad de lectores capaces de interpretar adecuadamente

ese texto, pero al mismo tiempo escribir su propio texto del mundo, entonces se posibilitará una nueva versión del mundo.

- c) Construirse uno mismo: el lenguaje no es un instrumento y tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes. Las palabras ayudan a expresar nuestros sentimientos y deseos, a darles forma. A este respecto conviene recordar el planteamiento de Foucault (1993) en cuanto a que el lenguaje proporciona orden al pensamiento en la medida en que no puede representarlo de golpe.

Tenemos así que no basta con leer más y mucho para asegurar que la lectura permita construir una sociedad más justa y democrática, sino que en función de los tipos de registros que la lectura proporciona es factible retomar la idea expuesta anteriormente respecto del papel activo del lector. Sin embargo, y es algo que ya comentamos, la lectura por sí misma no propicia que la sociedad tienda a la democracia o que mejore sus prácticas democráticas, pues es necesario, primeramente, dejar de considerar a la lectura como propia de grupos “cultos”, así como dejar de reconocer, y por consiguiente aprender a respetar, a la mayoría de habitantes que sigue los patrones de la oralidad. Las prácticas “democráticas” de las comunidades indígenas y mestizas rurales (fundamentalmente orales) son negadas por las formas democráticas formales modernas urbanas (de cultura escrita), negando con ello otras formas posibles. Es claro que detrás del discurso romántico acerca de las bondades de la lectura y la escritura se esconde una visión de mundo fundada en el ideal moderno occidental industrializado.

Por lo que refiere al papel “activo” del lector, en primer lugar, conviene reconocer que no todo lector asume la lectura a “voluntad” bajo los supuestos anotados en los tres incisos anteriores (registros), sin que ello niegue la importancia de los mismos, pero sí que se debe reconocer que la práctica de la lectura se hace desde cierto lugar y con cierta finalidad, que no necesariamente son el “saber más”,

“apropiarse el lenguaje” o “construirse uno”. En tanto práctica socialmente construida, la lectura se orienta en los sentidos señalados por los registros que la autora menciona y que se articulan con la idea que sobre la lectura se fomentan en la sociedad actual, pero ella misma reconoce que “Leer, o recurrir a bienes culturales diversos, para encontrarse a sí mismo, para reconocerse, para construirse o reconstruirse, no es la misma experiencia que leer para olvidar o para distraerse” (Petit, 1999;109).

En segundo lugar, la interpretación de lo leído se hace desde los referentes que el lector ha construido a lo largo de su trayectoria de vida, de sus experiencias, una de las cuales puede ser precisamente la lectura. Y según sea la experiencia que la misma ha dejado (los saberes adquiridos, la riqueza del lenguaje y la propia construcción a partir de ella), será la posterior interpretación. Dicho de otra manera, la interpretación de lo que se lee también tiene que ver con la menor o mayor pertenencia al mundo de la escritura, vale decir, a la cultura de la escritura.

Todo ello tiene que ver con la manera en que se vive en dicha cultura escrita, y que se manifiesta en la relación que se establece con el libro, como uno de sus soportes fundamentales actuales, como ya hemos apuntado. De ahí que “Las formas de apropiación o de expropiación del “capital libresco” se articulan desde la relación material con el libro: la posesión o no de un acervo de libros, la forma y los lugares de colocación, el volumen ocupado por el libro-objeto en el universo doméstico y la gestualidad de la lectura son asimismo indicadores no sólo del carácter material del libro sino también de su carácter ideológico y social” (Bohloul, 2002;32). Es claro que mientras mayor pertenencia se tenga con respecto a la cultura de la escritura, será más profunda la relación con el libro y se leerá en función de los registros de los cuales nos habla Petit. La lectura por placer encierra otras lógicas, aunque no ajenas al mundo de la cultura escrita, pues se inserta dentro de las valoraciones que sobre la escritura se tienen, simplemente que el texto literario (que es al que se alude generalmente como lectura

placentera) posee su propia estructura, diferente a la de los textos científicos, técnicos y escolares.

Los parámetros de pertenencia respecto de la cultura escrita han sido, tradicionalmente, los libro-estadísticos, pues se toma siempre como parámetro de medida la cantidad de libros leídos, pero ello tiene sus implicaciones: “En la costumbre de evaluar la lectura únicamente a partir de indicadores numéricos, todo el aspecto cualitativo de la lectura desaparece. Se puede ser un “lector no frecuente” en términos estadísticos, y sin embargo haber conocido en toda su amplitud la experiencia de la lectura” (Petit, 1999;80). De hecho, todos los habitantes de los espacios urbanos pertenecemos a la cultura escrita (aunque no necesariamente a la impresa), pero nuestra inserción en la misma es diferente en conformidad con nuestro manejo y uso de la escritura. Por su parte, los llamados “poco lectores”, guardan una relación diferente con el libro y con la cultura que el mismo representa, pero ello en función de la significación que se le da al objeto libro, como señala Joëlle Bahloul: “La cuestión sobre la práctica lectora, centrada en la noción de “libro”, tiende a producir los efectos de aminoramiento y desvalorización por parte de los lectores exclusivos de la prensa, que se presentan casi siempre como no lectores” (Bahloul, 2002;28). Esta desvalorización es precisamente la que cuestiona Judith Kalman, cuando nos recuerda la forma en que se valora al “analfabeta” en nuestra sociedad.

Pero si pensamos la lectura desde la perspectiva del lector y no tanto desde el lugar socialmente asignado a la misma, podemos romper varios de los mitos que se encierran detrás de la práctica de la lectura, por un lado, y de la práctica de la lectura *de libros*, por el otro, ya que, consideramos, todo lector realiza interpretaciones sobre lo que lee, aunque las mismas no se encuentren dentro de los marcos de interpretaciones social o culturalmente válidas.

En realidad, los habitantes de los centros urbanos y semiurbanos nos encontramos en contacto permanente con escrituras que “invitan” a ser leídas:

carteles, anuncios comerciales, distintos textos en puestos de periódicos y revistas inundan el espacio (esa es la escritura salvaje de la cual nos hablara Emilia Ferreiro). De tal suerte que las personas no letradas (aquellas que no saben leer ni escribir) logran descifrar los signos que se encuentran presentes en ellos por el contexto en el cual se presentan, así como por las imágenes que les acompañan o los mensajes orales que les anuncian. Pero además, aquellas que si saben leer y escribir, y que leen fundamental y cotidianamente esos materiales, se sienten así mismos como no lectores o poco lectores, como muestran los estudios de Jöelle y Petit ya citados. Esto implica desvalorizarse como individuo y como grupo humano carente de escritura (pueblos de culturas orales).

Pero también se leen libros, aunque su distribución y lógica depende de otros factores, como analizamos líneas atrás. La lectura de libros se ha constituido en el referente de la cultura escrita: leer mucho es condición de valoración social positiva en dicha cultura. Pero qué significa realmente leer libros, qué implica para el sujeto lector. Más allá de la carga ideológica que encierra el ser “lector de libros”, en el sentido que hemos venido exponiendo, creemos que la lectura abre mundos posibles siempre y cuando los referentes desde los cuales se les lee e interpreta posibiliten el diálogo entre lector y texto. Nos dice Petit: “Estoy convencida de que la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas” Petit, 1999;18). Pero para que ello suceda, el libro debe dejar de ser visto como poseedor de la verdad o del conocimiento y se inicié con él un dialogo: lector-texto, lo cual obliga a apoyarse en las aportaciones de la hermenéutica en cuanto a la actividad lectora y dejar de reducir la cuestión a un proceso psicológico cognitivo de parte del lector o a su decodificación lingüística.

Se trata de considerar la práctica de la lectura de libros, en una dimensión que reconozca lo que el libro posibilita, al tiempo que no dejar de reconocer otras formas de “lecturas” del mundo, que complementan a esta, otras maneras de

entrar en diálogo con el mundo. En otros términos, no sólo la lectura de libros, sino también la recuperación de otras formas de relación del hombre con el mundo a través del lenguaje que también es oral y que puede escribirse “haciendo mundo”. No basta pensar estas otras formas como históricamente valiosas, como hace Petit cuando afirma: “Hemos aprendido a mirar de otras maneras a las civilizaciones orales, sabemos que podían ser territorios de una gran cultura. Pero en la actualidad, en la mayoría de las sociedades, estar fuera del lenguaje escrito es estar fuera del mundo. Muchas personas que no conocen el lenguaje escrito o que no conocen sus costumbres, se sienten agobiadas por la indignidad” (Petit, 1999;42). Hoy debemos de revalorizar la oralidad en tanto forma de relación con el mundo. Pero también, que la escritura forma parte de una práctica que permite construir textos sobre el mundo, y que requerimos construirlo, más que solamente apropiárnoslo por medio de la lectura. De lo contrario arribaremos a la construcción de un mundo en donde la traducción sea la máquina perfeccionada para pasar de una lengua a otra, de cambiar la exterioridad en interioridad, de transformar en mensajes escritos las voces (los ruidos insensatos de lo oral), en donde la *transcripción* (de lo oral en escrito), se limite a “*la construcción de un modelo* y la *producción de un sentido*”, como reflexiona De Certeu. Debemos posibilitar otras formas de conocer el mundo e interpretarlo.

Ciertamente, y como ya apuntábamos que señalaba Ong al decir que las culturas de oralidad primaria ya no existen como tales, no se trata de una añoranza romántica, sino de no olvidar que una gran parte de nuestras maneras de nombrar el mundo son orales, que la lógica de estructuración del discurso oral es diferente al escrito y que una gran cantidad de personas se siguen guiando por “los moldes mentales de la oralidad”. Por otra parte, que no sólo se traduce el mundo a partir del código escrito, sino también a través de otros lenguajes. Octavio Paz nos recuerda que “Las diferencias entre el idioma hablado o escrito y los otros – plásticos o musicales- son muy profundas, pero no tanto que nos hagan olvidar que todos son, esencialmente, lenguaje: sistemas expresivos dotados de poder significativo y comunicativo” (Paz, 2003;20). En relación con esto, debemos

reconocer también el planteamiento de Rodolfo Castro en cuanto a “las otras lecturas” sobre el mundo (Castro, 2003)⁷².

Oralidad, lectura y escritura son formas de expresar-apropiarse el mundo, pero también, y es algo que tenemos que reconocer, no existe una sola manera de escribir ese mundo. La historia de la escritura muestra que han existido múltiples escrituras (pictográfica, ideográfica, alfabética, mixta), y que la tradicional secuencia histórica lineal no es válida cuando se trata de legitimar a las culturas cuyo soporte escriturario es precisamente el alfabeto fonético; hoy coexiste la escritura china y japonesa con la alfabética-fonética del mundo occidental, pero también continúan presentándose los relatos orales. Tendríamos más bien que reconocer la diversidad de lo escrito y la diversidad de los “géneros discursivos”.

Antes de profundizar sobre los “géneros discursivos” (en el siguiente capítulo), señalemos un último aspecto que nos parece fundamental asentar, para no dejar la impresión de que no reconocemos lo que la lectura posibilita. Siguiendo el hilo discursivo de Petit: “La lectura es tal vez un acto más interindividual, o transindividual, que social. Marca la conquista de un tiempo, y un espacio íntimos que escapan al dominio de lo colectivo. Y si la soledad del lector frente al texto ha inquietado siempre, es precisamente porque abre las puertas a desplazamientos, a cuestionamientos, a formas de lazos sociales diferentes a aquellas en las que cerramos filas, como soldados en torno a un patriarca” (Petit, 1999;158). La difusión de la lectura, el aumento del número de lectores y mayores niveles de comprensión de lo leído ciertamente coadyuvan en la construcción de la identidad del lector, lo que no habría que descuidar es las valoraciones sociales que se hace en cuanto a la lectura y la escritura, para no hacer creer (pues recordemos que “hacer creer es hacer hacer”), que la lectura es la única vía de liberación; “tomar la palabra” implica hacer uso de nuestra voz tanto como hacer uso de la pluma.

⁷² En su interesante trabajo, una serie de ensayos desde distintas actividades sociales que se apoyan en el uso del lenguaje, Rodolfo Castro (2003), nos hace ver la importancia de otras formas expresivas en la conformación de una visión de mundo y de su “apropiación” por parte de quienes les utilizan.

Ahora bien, es menester reconocer que existen diferencias esenciales entre una prosa técnico científica y una literaria o filosófica. Cuando nos planteamos la necesidad de que las personas lean ¿en qué tipo de lectura es en la que pensamos? La prosa es la forma común del texto escrito objetivado en un libro, pero la prosa literaria es fundamentalmente poética mientras que la prosa científica no, de tal suerte que las implicaciones que tiene el leer una u otra, tanto como las finalidades que se persiguen, son radicalmente distintas. Octavio Paz enfatiza que “La forma más alta de la prosa es el discurso, en el sentido recto de la palabra”, para, a continuación señalar “El lenguaje hablado esta más cerca de la poesía que de la prosa; es menos reflexivo y más natural y de ahí que sea más fácil ser poeta sin saberlo que prosista” (Paz, 2003;21). Ello conecta de manera muy directa a la oralidad con la literatura, el lenguaje poético de ésta última con las características y géneros de la primera; recordemos que la oralidad se mueve en un plano fundamentalmente metafórico al igual que el lenguaje escrito poético, de donde derivan las múltiples interpretaciones que “abren a mundos posibles”.

Los textos literarios están expresados en el lenguaje poético, en tanto manifestación de sentimientos y deseos y en cuanto expresión de una mirada distinta acerca del mundo, permitiendo vislumbrar la complejidad del mundo y abriendo múltiples interpretaciones sobre el mundo. La prosa técnico científica, reflexiva y analítica se encuentra permeada de ese discurso racionalista que tiende a cuantificar el mundo, cerrando las posibilidades expresivas del lenguaje y encasillando a los lectores hacia una sola interpretación posible, la científica. Si el reconocimiento y respeto de la diversidad es hoy una necesidad insoslayable, tendremos que permitir que el mundo sea visto desde una perspectiva más amplia, vale decir multicultural y ello exige resignificar las prácticas de lectura y escritura.

Por otra parte, si el habla esta más cerca de la poesía que de la prosa (y ya Borges había apuntado que en el origen del lenguaje tuvo que estar el verso), entonces recuperar la oralidad se torna fundamental en la construcción de nuevos

discursos acerca de la sociedad y su proyecto de futuro; los grandes escritores latinoamericanos utilizan un lenguaje oral en su escritura (Rulfo es quizás el mejor ejemplo de ello) o poético (Borges y Octavio Paz serían los representantes obligados de referir).

Creemos que es necesario profundizar, en nuestro país, el análisis sobre las prácticas de lectura, pero ya no desde esa mirada sociológica que hace perder de vista los aportes cualitativos de la lectura en las personas, sino además, analizar también las prácticas de escritura y los espacios de la oralidad como formas expresivas de ser y estar en el mundo. Aprehenderlas desde la perspectiva de la construcción de discursos distintos, recuperando las narrativas literarias y orales que hoy siguen estando supeditadas a la escritura técnico científica. Ello sentará las bases para reconfigurar el universo de significados que han colocado a la cultura de la escritura como prioritaria, en tanto su uso lector (práctica de consumo) al tiempo que han negado sus posibilidades expresivas, pero sobre todo ha dejado de lado a la oralidad. No se trata, por tanto, de volver a todo mundo lector y escritor, sino de dejar que las distintas formas expresivas ocupen un lugar igualmente reconocido y respetado al interior del espacio social, como manifestaciones culturales que contienen concepciones de mundo diferenciadas, para que entren en dialogo, en lugar de supeditar la oralidad a la cultura de la escritura.

Construir la identidad latinoamericana requiere resignificar el relato que hemos construido sobre nuestra historia y nuestro acontecer, pero para ello es menester romper con las lógicas discursivas de una escritura cuya función ha sido “hacer el mundo”, e iniciar el camino de construcción de nuevos relatos para los cuales la lectura de textos literarios, la práctica escrituraria cotidiana y la difusión de la oralidad como forma expresiva propia de nuestra cultura ocupen un nuevo lugar. Pasaremos ahora a profundizar en el aspecto simbólico de la oralidad.

CAPÍTULO SEXTO

ORALIDAD Y SIMBOLISMO

“Aun hoy día la cultura de las
clases subalternas es una
cultura oral en su mayor parte”

Carlo Ginzburg

En los capítulos anteriores hemos presentado distintos aspectos que nos han permitido arribar a una serie de conclusiones en torno a las relaciones entre lectura, escritura y oralidad y sus implicaciones en torno a la construcción de la identidad. Ello ha permitido mostrar cómo es que a partir de la instauración de las prácticas de lectura y escritura, y los discursos valorativos a ellas vinculados, se establecen pautas que van colocando a la oralidad al margen de los usos de la lengua socialmente legitimada.

Hoy por hoy, colocar en un plano de supuesta igualdad a la lectura, la escritura y la lengua hablada (que no oralidad), a partir del enfoque educativo predominante denominado de competencia comunicativa (sustentado en las llamadas competencias lingüísticas), hace perder de vista la riqueza de la noción de oralidad cuando se le reduce a prácticas de habla de una lengua determinada en contextos específicos; esta postura alude más bien a la pragmática de la lengua. En efecto, así como la escritura, con su contraparte la lectura, conforman una cultura (la cultura de la escritura), también la oralidad supone la construcción de una cultura; ello implica valoraciones, creencias, formas de hacer y de organización. Por ello, nos parece fundamental el no colocar en plano de igualdad la lectura, la escritura y la oralidad desde dicha perspectiva. Antes bien, habría que igualarlas en cuanto a la forma en que son valoradas al interior de una sociedad determinada, de tal manera que “ser analfabeta” deje de verse como un estigma individual, y el analfabetismo como una enfermedad de las sociedades no

desarrolladas, pero sobre todo, para dejar de pensar que los grupos humanos que pertenecen a culturas no letradas o sin escritura *necesitan de la lectura y la escritura* como condición de vida.

Lo fundamental es dejar claro que es la sociedad industrializada la que ha planteado la necesidad de la lectura y la escritura para que las distintas sociedades se integren a su lógica de producción y consumo, pero que el hecho de que los países no desarrollados abatan sus índices de analfabetismo no asegura su inserción en el mundo industrial desarrollado, de la misma manera que los indígenas y campesinos de las poblaciones rurales no aseguran en realidad mejores condiciones de vida en la sociedad de economía neoliberal, por haber aprendido a leer y escribir. Esa es una de las grandes fantasías que hay que superar y cuestionar para que los pueblos latinoamericanos construyan otras vías de desarrollo.

En virtud de que ya hemos profundizado en las relaciones existentes entre lectura, escritura y oralidad, y que hemos extraído algunas hipótesis importantes respecto de dicha relación, nos interesa ahora profundizar el análisis de la oralidad, de tal manera que nos permita respaldar la afirmación hecha en el párrafo anterior, en el sentido de mostrar por qué consideramos que la oralidad debe valorarse igual que la escritura y la lectura.

Por otra parte, no es sostenible hoy en día, la idea de que a mayor lectura y escritura mayor democracia y crecimiento económico en lo individual y en lo social, toda vez que la ampliación de las prácticas de lectura y escritura va asociada a ciertas formas de producción y consumo, propias de una sociedad industrial desarrollada, en donde las condiciones de desigualdad social se deben a factores propios de la organización económica y no a las posibilidades lectoras y escriturarias de sus habitantes. El imaginario de la movilidad social vía la educación ya ha sido cuestionado fuertemente en los países industrializados, y recordemos que es la enseñanza de la lectura y la escritura la base de la

educación escolar contemporánea (Bowles y Gintis, 1981; Bourdieu y Passeron, 1981; Baudelot y Establet, 1976).

Ya hemos analizado el papel de la lectura y la escritura en las sociedades a partir de los estudios sobre antropología de la escritura e historia de la lectura y sus discursos, por lo que sólo nos resta comentar aquí el hecho de que son las prácticas concretas de lectura y escritura, y los discursos que las sustentan y orientan en contextos específicos, quienes desempeñan un papel preponderante en las valoraciones sociales, condicionando con ello las supuestas bondades que ambas prácticas poseen o generan.

No basta con leer y escribir en sí, lo importante es preguntarse quién lee, qué se lee, cómo se lee, para qué se lee y en qué condiciones y contextos se lee. Pero además, es menester no perder de vista que no es suficiente con adquirir habilidades y conocimientos relacionados directamente con la lectura pues múltiples saberes se encuentran fuera del universo de los libros, saberes vinculados con la oralidad y que constituyen la cultura en la cual los individuos se forman durante su convivencia social, y que también les proporcionan las bases para desarrollar actividades laborales, como es el caso de quienes aprenden un oficio (mecánicos, carpinteros, soldadores, artesanos, por citar sólo algunos) o quienes se insertan en actividades económicas conocidas como informales (vendedores ambulantes, merolicos, payasos callejeros, etc.). Detrás de esas actividades, subvaloradas socialmente por encontrarse en el margen contrario de la lógica capitalista, se encuentra la oralidad, además de que ésta se encuentra sustentando, también, las enseñanzas familiares, las tradiciones comunitarias y todo aquel conjunto de saberes no transcritos a escritura.

Se desvaloriza la oralidad por considerarse que las formas de pensamiento a ella asociadas son propias de sociedades tradicionales que impiden el desarrollo industrializado. En otras palabras, la oralidad se equipara al analfabetismo, con las cargas peyorativas que ello implica y sus consecuencias: una fuerte discriminación

social y escolar. Se pierde de vista, o se ignora, que el analfabetismo es un fenómeno propio de sociedades industrializadas y que se presenta en el momento en que la cultura de la escritura impone su hegemonía. Por otra parte, se niega el que la oralidad supone toda una forma de pensamiento diferente a la de esta última. Conviene, por tanto, dejar en claro que el concepto de analfabeta contiene en sí mismo una valoración social negativa y que por ello debería dejar de usarse para referirse a poblaciones de comunidades de tradición oral o de sectores populares no insertas en la cultura de la escritura: ellas pertenecen a una cultura fundamentalmente oral.

Los estudios sobre oralidad muestran que ésta encierra una riqueza de géneros y posibilidades de pensamiento distintas a las de la cultura escrituraria, pero no por ello menos importantes para los individuos y los grupos humanos que las practican; antes bien, generan formas de pensamiento diferentes al pensamiento lógico-matemático, tan vanagloriado por la racionalidad científica imperante. Ello deriva de la noción ilustrada de evolución social e individual: se atraviesa por distintos estadios o etapas de desarrollo hasta alcanzar la madurez emocional y cognitiva. Es claro que el planteamiento piagetano favorece en gran medida esta visión en el campo del desarrollo individual y ha tenido sus implicaciones en las valoraciones escolares acerca de las características de niños y jóvenes. Ya vimos cómo los estudios de la corriente psicogenética, en el campo de la escritura, marcaron toda una época y aún hoy predomina su visión en cuanto se trata de abordar el asunto de la lectura y la escritura en los niños. Mientras la visión ilustrada prevalezca en este tipo de estudios, no podrá valorarse en toda su magnitud a la oralidad, cuanto más porque el habla (que no oralidad, insistimos) es colocada bajo la lógica de las lenguas alfabético fonéticas.

Las formas de pensamiento asociadas a la lectura y la escritura implican la conformación de una visión de mundo que conlleva valoraciones acerca de los atributos propios tanto de los individuos como de los grupos que se insertan en su lógica, que desarrolla una identidad cultural en ellos, vinculada a la sociedad

moderna capitalista: reconocimiento y papel preponderante de la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y social, asunción del modelo de democracia de los países europeos o los Estados Unidos de Norteamérica como forma de gobierno ideal a alcanzar, reconocimiento de la diversidad cultural en cuanto no entra en contradicción con la lógica productivista (Maffesoli, 1977). Por su parte, la visión de mundo generada a partir de la oralidad se visualiza como contraria a dichas valoraciones.

A los hablantes de alguna lengua indígena se les exige una “correcta pronunciación” cuando se les incorpora en procesos de enseñanza del español, pero cuando un extranjero aprende esta última lengua, se le reconoce la dificultad y se le “perdona el error”. Se tiene la misma exigencia para niños y adultos de los sectores populares urbanos que se incorporan al aprendizaje de la lectura y escritura del español. Se deja de lado que, en el caso de los indígenas, la lengua a la cual pertenecen no sigue la lógica de la fonetización del español. Incluso cuando se habla de crear una escritura para las lenguas que aún no la poseen, ésta se establece a partir de un alfabeto fonético⁷³. La lógica de construcción de su lengua desaparece. Por lo que se refiere a la población mestiza, se olvida que el español que han aprendido es resultado de una tradición de habla con influencias de lenguas indígenas próximas o de otros grupos poblacionales: negros, orientales o europeos no españoles, que se han asentado a lo largo y ancho del país durante toda nuestra historia a partir del “descubrimiento” y la conquista. Pero además, y esto también es importante, se desconoce o niega el hecho de que la construcción del discurso escrito es diferente a la construcción del discurso oral.

⁷³ Se pueden confrontar al respecto, los estudios que sobre escrituras mesoamericanas realizan investigadores del INAH: Stuart, David, 2001; Stuart, George, 2001; Taube, 2001; León-Portilla, Ascensión, 2004; León-Portilla, M, 2004; Johansson, 2004. También es conveniente tener presente la observación de Cristina Monzón cuando señala que los hablantes de lenguas indígenas (en particular el hablante phurhépecha), se enfrentan con el problema del aprendizaje del español y de su uso al escribir: “Ellos se enfrentan a un reto de conciencia histórica que, rara vez, recibe la comprensión de los lingüistas preocupados con cuestiones técnicas de planificación lingüística”. También apunta que existen tres alfabetos de esa lengua, lo cual no facilita su conversión a escritura homogénea (Monzón, C, en: Revueltas y Pérez, 1992: 55).

Nosotros consideramos que la posibilidad de abrir opciones distintas para el desarrollo de los pueblos latinoamericanos tiene que ver con la oralidad, en la medida en que a partir de ella se favorece lo siguiente:

- a) La recuperación de la memoria histórica de los latinoamericanos, memoria que, en palabras de Eduardo Galeano, hemos perdido, con la consecuencia de no acabar de construir nuestra identidad; la historia que ha dominado nuestra formación es la escrita, misma que se encuentra construida desde una lógica particular, como señala Michel De Certeu en relación a cómo se escribe la historia (de Certeu, 1993b)
- b) El reconocimiento de nuestro mestizaje, en la medida en que, así como el español fue imponiendo la escritura, las poblaciones indígenas aportaron elementos importantes en el lenguaje que hoy nos caracteriza: las lenguas indígenas, mayoritariamente orales, dejaron huella en muchas de las formas expresivas de hoy en día, tales como los refranes, la poesía y los mismos relatos (Revueltas y Pérez, 1992; UIA, 2001). Pero también los códices, en los casos de lenguas indígenas con escritura glífica, marcaron la relación de la población indígena con la lengua española: el proceso de evangelización se apoyo en las imágenes para lograr mayor efectividad (Gruzinski, 2003). ¿Será por ello que las revistas ilustradas y cómics sean tan leídas en nuestro país?
- c) La recuperación de nuestro ser barrocos, como consecuencia de los dos incisos anteriores, toda vez que es durante este período de nuestra historia que se configuraron las características básicas de nuestra cultura actual: la fiesta, la máscara, el mitote, el carnaval; se diseñaron nuestras ciudades y su arquitectura; se configuró paulatinamente nuestra lengua, en fin, rasgos españoles e indígenas (y de las demás culturas, sobre todo la negra), conformando una cultura, la cultura mestiza de México
- d) El reconocimiento del pensamiento analógico y de la iconicidad propia del lenguaje, resultado del ethos barroco, y que hoy sigue estando presente en las formas expresivas como los refranes, el albur, y las leyendas y

tradiciones orales (Arriarán, 2001; Arriarán y Beuchot, 1999 y 2001, Beuchot, 1999 y 2000)

Afirmamos que se favorece lo anterior gracias a la oralidad, porque ello implica reconocer, recuperar y revalorar lo que somos y lo que nos ha constituido culturalmente, lo cual no lleva a negar la importancia de la lectura y la escritura, que también forman parte de nuestra historia, pero sí conlleva a colocar en su justa dimensión cada una. Basta con visitar varios de los mercados de la ciudad de México (La Lagunilla, Sonora, la Merced, Tepito, Jamaica), y de otros estados de la república mexicana, para percatarnos de toda la riqueza cultural ahí presente; no sólo es el uso de la voz, no es habla lo que se encuentra ahí, sino toda una lógica de organización, de producción y de consumo, diferente a la que encontramos en cualquier centro comercial: las formas expresivas tales como “marchante”, “pásele güerita” y demás expresiones propias de los mercados, los diálogos en los juegos infantiles con reglas sabidas y nunca escritas⁷⁴, las recetas de cocina transmitidas de generación en generación son ejemplo claro de lo que venimos mencionando.

Ya hemos señalado en capítulos anteriores que los actos de habla como los plantea Austin y los retoma Ricoeur (Ricoeur, 2002), conllevan un análisis interesante en cuanto al uso social de la lengua en situaciones específicas de uso, lo cual permite comprender en mayor medida las implicaciones del habla en circunstancias concretas (una pragmática de la lengua) y explica, en parte, ciertas respuestas dadas por los oyentes en esas mismas circunstancias, pero es insuficiente en el momento en que colocamos cada acto de habla en los marcos de distintas culturas, sobre todo ajenas al uso frecuente de la escritura o grupos

⁷⁴ Recién a inicios de 2005 llega a mis manos un libro que recupera una serie de canciones, adivinanzas, rondas y juegos infantiles publicado por el Colegio de México (Díaz y Miaja, 2000), que intenta recuperar, en la lógica que venimos comentando de escriturar las prácticas, aquello que se ha perdido en la vida cotidiana de los niños y las niñas sus juegos y rondas; cabe enfatizar que dichos juegos y rondas se pierden porque dejan de jugarse y cantarse en las calles y las escuelas. Escribirlas es volverlas piezas de museo, seguirlas jugando implica recuperar espacios sociales que hoy se han perdido: las calles.

que no le usan para nada, por no pertenecer a la cultura de la escritura o porque su lengua no posee escritura alguna.

En otras palabras, habría que pensar los actos de habla en situaciones culturales concretas. Ya Michel De Certeu anotaba que “El *ars dictandi* es una teoría del discurso *dirigido, eficaz y circunstancial* cuyas obras habrían sido para J. L. Austin el *corpus ideal*” (De Certeu, 1993b; 148). Consideramos que la riqueza de la propuesta de Austin radica precisamente en no perder de vista el contexto cultural de los actos de habla, pues se corre el riesgo de sólo considerarlos sociológicamente.

Para las culturas de escritura alfabético fonética, hemos de recordar, la relación entre escritura y habla consiste en que la primera representa a la segunda, pero también, en que los moldes “estilísticos” de la escritura se instauran en el habla en un juego interesante en donde ésta había quedado fuera de los análisis lingüísticos pero finalmente estableció sus criterios y se asentó como dominante en sus consecuencias (Cardona, 1994a y 1994b; Catach, 1994), pues toda la gramática, la pragmática y la semántica derivadas de la lingüística del habla, operan en realidad en las exigencias de la escritura. Esta situación conlleva que la lengua hablada en una cultura escrituraria sea contemplada desde la estructura propia de la escritura, en un intento por hacer hablar como si se escribiera, lo cual no acontece en culturas ajenas a la escritura. En realidad nadie habla siguiendo los patrones que la lingüística del habla ha establecido, ni siquiera en las culturas donde impera la escritura. Sin embargo, en Latinoamérica escritores tales como Juan Rulfo, García Márquez y Octavio Paz logran un juego interesante en su escritura reuperando formas orales en el desarrollo de sus relatos. En este orden de ideas es que Borges apunta que un poema debe ser leído en voz alta, para ser considerado un “buen poema”. Los cuentos de los narradores orales, escénicos y no escénicos, también se apropian de las características de la oralidad para proporcionar nuevos sentidos de la voz y resignificar las historias que cuentan.

En tal sentido la oralidad no es equivalente al uso del habla, sino a hablar en circunstancias culturales concretas bajo moldes mentales específicos, lo cual hace ver que no únicamente se trata de decodificar palabras, sino todo un código simbólico subyacente y que bien entienden quienes se ubican en la misma lógica oral (Blanche-Benveniste, 1998; Cardona, 1994a y 1994b; Havelock, 1996; Olson y Torrance 1998; Olson, 1998; Ong, 1997; Palmer, 2000, Revueltas y Pérez, 1992). Tal es el caso que plantea, por ejemplo, Ginzburg respecto del molinero Menochio, quien a partir de sus saberes interpreta los textos sagrados (Biblia) y conforma un cosmovisión de mundo (Ginzburg, 2000), pero también lo que plantea Foucault por lo que refiere a la función del lenguaje en la época clásica (Foucault, 1993) y lo que nos muestra Michel De Certeu a partir de la “experiencias místicas” durante los siglos XVI y XVII (De Certeu, 1993b) y en la “invención de lo cotidiano” por parte de los habitantes de distintos espacios urbanos (De Certeu, 1996 y 1999).

Si bien las referencias anteriores son históricas, sirven de ejemplo para mostrar el hecho de que la oralidad presenta formas de pensamiento diferentes a las de la sociedad escrita, en la medida en que gran parte de los pueblos del mundo se siguen moviendo bajo moldes de pensamiento oral, aún y con la presencia de la cultura escrita, como muestran los estudios sobre oralidad y los estudios antropológicos de comunidades indígenas en México, Latinoamérica y gran parte del mundo. Ya Walter Ong apuntaba el hecho de que “En efecto, el lenguaje es tan abrumadoramente oral que, de entre las muchas miles de lenguas – posiblemente decenas de miles- habladas en el curso de la historia del hombre, sólo alrededor de 106 nunca han sido plasmadas por escrito en un grado suficiente para haber producido literatura, y la inmensa mayoría de ellas no han llegado en absoluto a la escritura. Sólo 78 de las 3 mil lenguas que existen aproximadamente hoy en día poseen una literatura” (Ong, 1997: 16-17). Conviene señalar que algunos autores mencionan que existen aproximadamente entre 4000 y 5000 lenguas (Hagége, 2002; Siguan, 1996), mientras que la UNESCO reporta aproximadamente 6000 lenguas (Página Web de la UNESCO).

El uso de la metáfora forma parte del carácter simbólico de la oralidad, pues se “traduce” a una lengua determinada el uso de conceptos o nociones propias de lenguas escritas o de tecnologías desconocidas por aquellos grupos humanos de cultura oral, como muestra el ejemplo de los apaches y otros pueblos de Norteamérica que proporciona Palmer (Palmer, 2000). También Blanche-Benveniste nos proporciona múltiples ejemplos en pueblos asiáticos y africanos (Blanche-Benveniste, 1998), respecto a formas distintas de pensamiento. Finalmente, otros ejemplos provienen de los estudios y trabajos que se llevan a cabo en América Latina con pueblos indígenas a los cuales se les ha querido alfabetizar (Muñoz, 2002) y que expresan sus maneras de sentir y sus saberes de manera distinta a como lo hacen quienes se han insertado en la cultura de la escritura. La representación se lleva a cabo a través de significados y sentidos metafóricos.

El carácter simbólico de la oralidad, se encuentra presente en ese lenguaje metafórico, mismo que, siguiendo a Beuchot y Arriarán podríamos denominar analógico pues abre el sentido de la expresión a diversos sentidos; el sentido último se encuentra en función del contexto específico en donde se utiliza la expresión (es lo que dice la expresión). Los refranes son muestra de ello, pero también los albures, el llamado doble sentido, la ironía y el chiste. Recordemos, con Ricoeur (2002), que la autocomprensión, la comprensión de nuestra acción en el mundo, se encuentra siempre mediada por signos, por símbolos y por textos, de donde deriva la consecuencia de que la mediación a través de signos, símbolos o textos orales será diferente a aquella que resulta de la mediación a través de signos, símbolos y textos escritos, en la medida en que una y otra implican representaciones diferentes respecto del propio mundo en el que se actúa: la contextualización de lo oral a diferencia de la descontextualización de lo escrito sirve de parámetro explicativo de lo que venimos enunciando. No son las palabras las que cambian, sino el contenido de las mismas lo que se modifica, implicando sentido distintos.

Por otra parte, y retomando una idea expresada párrafos atrás, la enseñanza de un oficio de manera oral presenta rasgos y características muy diferentes a las formas escolares: no se utilizan textos escritos, ni manuales, ni instructivos, solamente se modela y se practica. El saber se adquiere, vale decir que se construye, a partir del contacto directo con lo que se hace, al tiempo que se dan indicaciones gestuales y corporales en donde la palabra tiene usos bien determinados que sólo quien se ha insertado en esa lógica comprende. La enseñanza del trabajo artesanal se desarrolla de manera similar. De hecho, quizás más que hablar de enseñanza haya que hablar de aprendizaje, pues el papel activo corresponde a quien aprende, en un juego de intercambios ajenos a toda forma pedagógica moderna. En efecto, no se trata de sentar al aprendiz y dictarle cátedra, sino de que éste participe de manera activa durante el proceso de aprendizaje.

Quienes han trabajado en un taller mecánico, de carpintería o herrería, o los hijos de los artesanos, comprenden muy bien esta lógica, que no es explicada sino producto de la interpretación en el momento de la acción en contexto. En el espacio escolar rural, algunas prácticas educativas intentan recuperar esas formas, sin embargo quedan atrapadas en cuanto a tener que seguir un programa y un libro de texto. En el taller no existe un orden preestablecido por libro de texto alguno, sino por la lógica misma del trabajo y el avance del aprendiz. La expresión oral (la oralidad) se apoya en gestos, ademanes y lenguaje corporal para lograr la interpretación de lo mostrado. Es aquí donde entra en juego el papel de la referencia en lo expresado, es decir, “aquello sobre lo que se dice el sentido”, de manera tal que coloca lo dicho en posibilidades de ser comprendido. De acuerdo con Ricoeur, “El problema de la referencia se puede plantear en dos planos diferentes: el de la semántica y el de la hermenéutica” (Ricoeur, 2001: 287). La semántica se orienta al significado mientras que la hermenéutica a la interpretación en contexto.

Desde la perspectiva lingüística lo fundamental es la comprensión del significado, para lo cual requerimos conocer el lenguaje en el que se expresa aquello a comprender. Para la hermenéutica ese es el primer nivel para arribar a la interpretación, pues las expresiones se encuentran dichas en contexto, en un espacio tiempo determinado fuera del cual no es factible su comprensión, es decir, se pierde la referencia, que es más cultural que lingüística.

Por otra parte, hemos de reconocer que la oralidad no ha dejado de estar presente en nuestra sociedad, tanto por el hecho de que se conservan múltiples y variadas formas de expresión orales, como por el hecho de que una gran parte de la población todavía no ha sido insertada en los marcos de la cultura de la escritura. Desde la perspectiva en que desarrollamos el presente trabajo, ello no es una desventaja; tenemos que reconocer lo que implica pertenecer a una cultura de fuerte tradición oral para conformar de manera más clara nuestra identidad, pues de lo contrario nos guiaremos por los parámetros escriturarios que establecen que se requieren altos niveles de alfabetización para hablar de desarrollo y, consecuentemente, para salir de la pobreza y la marginación y arribar a una sociedad más justa y democrática, criterios propios de países industrializados. Cabe preguntarse si en ellos realmente existe democracia; el caso paradigmático sobre el cual formular la pregunta sería el de los Estados Unidos de Norteamérica.

La oralidad como tradición histórica

La recuperación de la oralidad no se funda en ningún sentimiento romántico hacia la misma, sino en el proceso histórico de constitución de nuestro país; el mestizaje cultural del cual hemos emergido se desarrolla en el siglo XVII, siglo barroco por excelencia, toda vez que fue durante ese período en que se llevó a cabo la mezcla de culturas y gupos una vez que los españoles concibieron estas tierras como su patria; ya no se trataba de hacerse rico y regresar a la madre tierra, sino construir aquí su vida (Leonard, 1990; Paz, 1982). Es en este período en el que la

enseñanza del español se amplía a todos los sectores y grupos sociales habitantes de la Nueva España y, como consecuencia, cuando se mezclan en la lengua los elementos propios del español y las distintas lenguas indígenas, así como de otros grupos culturales. En este sentido, podemos hablar de un español mestizo, como sugiere José Moreno de Alba en su libro *El español en América* (2001).

Es en este siglo que se asientan plenamente dos mitos fundadores de la nueva “conciencia nacional”, como le denomina Lafaye: el de Quetzalcóatl-Santo Tomás y el de Tonatzin-Guadalupe (éste último de mayor presencia y fuerza aún hoy en día. Lafaye, 2002). Se puede afirmar, entonces, que de dicha mezcla cultural y racial surgió la población que habría de constituir la nación mexicana con sus valores y creencias. Es quizás Sor Juana Inés de la Cruz, el “Fénix de América” o “Fénix de México”, quien mejor refleja ese nuevo sentimiento, pues en sus obras se expresan indios, negros, mestizos y blancos. Pero también en Don Carlos de Sigüenza y Góngora se encuentra presente el “espíritu de la época” barroca, pues en él se presentaba el ideal científico y el misticismo imperante (Leonard, 1990). Finalmente, cabe mencionar que a principios del siglo que venimos comentando, en 1604, aparece una obra denominada “Grandeza Mexicana” de Bernardo de Balbuena, en la cual se deja ya entrever la imagen que sobre estas tierras se estaba gestando principalmente en los criollos, pero que paulatinamente iría permeando hacia la población mestiza (De Balbuena, 1954).

Por otra parte, es en el siglo XVII cuando la escritura comienza a formar parte importante en la educación de la nueva sociedad que emerge; tanto Sor Juana como otros habitantes de la Nueva España poseen buenas bibliotecas, es decir consideran importante la posesión de libros, existiendo un buen comercio de los mismos (Leonard, 1990), al tiempo que la idea de escribir sobre el “nuevo mundo” se torna importante. De hecho, una de las primeras acciones que emprendieron los españoles que llegaron a América fue escriturar las tradiciones, mitos y creencias de los indígenas, como muestra Lafaye (2002), así como el pretender enseñarles a leer y escribir, tanto en su lengua como en el español. La

determinación sobre cuál debería ser la lengua en que se les enseñara generó un debate entre evangelizadores y autoridades de la Nueva España. En la práctica se utilizaron catecimos en español y en náhuatl (Gonzalbo, A., en: Varios autores, 1999: 9-48).

El reconocimiento de nuestro mestizaje es esencial para la construcción de nuestra identidad; ni indígenas ni españoles, sino mestizos. Ello no pretende negar el pasado indígena, pero sí colocarlo en su justa dimensión. La sociedad mexicana actual surgió de la mezcla de culturas, misma que tuvo su pleno auge durante el siglo XVII. Ello sentó las bases de lo que sería el posterior desarrollo de nuestro país. Ciertamente que hoy en día existen muchos grupos indígenas en él, y no se trata de negarles, sino de reconocer que la mayoría de los mexicanos somos mestizos, y ni siquiera mestizos de una sola mezcla (española e indígena náhuatl): indígenas de varios grupos culturales, negros e indígenas, europeos e indígenas, indígenas y mulatos, mestizos de español y aztecas con indígenas, en fin, una gran variedad de mezclas raciales (Leonard, 1990). Las distintas zonas geográficas del México actual dan prueba de la variedad del mestizaje existente.

La conformación de nuestra identidad, y la posibilidad de respetar la diversidad indígena, debe partir del reconocimiento de nuestro ser mestizos no como carga o vergüenza, sino como circunstancia histórico social vivida. Ya Octavio Paz nos hizo ver la importancia de encontrarnos a nosotros mismos (Paz, 2000), pero también otros muchos autores han planteado lo mismo con otras palabras (Canclini, 1990; Lafaye, 2002; Lafaye, en: Varios autores, 1996). Como bien apunta Arriarán: “Lo que caracteriza nuestro problema de identidad es la metamorfosis, un ser siempre cambiante, inestable, en constante hacerse. Es evidente que no podemos eludir una realidad de máscaras y disfraces. Por eso estamos atrapados en un lenguaje metafórico-analógico, con una moral de ambigüedad y equívocidad” (Arriarán, en: Arriarán y Beuchot, 1999; 82).

Ahora bien, dicho reconocimiento debe empezar por aceptar la herencia que dejó en nuestra cultura el período barroco, toda vez que, como ya mencionamos, fue en este período en que se desarrollaron las bases de nuestro mestizaje racial y cultural. Ya hemos comentado al respecto de esto en otro capítulo (Capítulo 4), por lo que aquí nos centraremos en un aspecto que es fundamental para el reconocimiento de las características de la oralidad y sus implicaciones en nuestra cultura.

El planteamiento que Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot hacen, arranca precisamente de reconocer la fuerza de la herencia barroca en Latinoamérica y en México (Arriarán, 2001; Arriarán y Beuchot, 1999 y 2001; Beuchot, 2000). Su propuesta de una hermenéutica analógica barroca se funda en ese reconocimiento. Ya hemos señalado sus características esenciales en otro capítulo de este trabajo (Capítulo 4), lo que hace falta es profundizar acerca de su relación con la oralidad. En efecto, un aspecto importante del planteamiento de los autores mencionados es el hecho de un pensamiento analógico, el cual se caracteriza por captar las semejanzas y las diferencias en un contexto de diálogo y de discusión, de ahí que Beuchot sostenga que "...la hermenéutica analógico-icónica es una forma de pensamiento" (Beuchot, 1999). La perspectiva analógica permite la mezcla y, siendo el mestizaje en América Latina una característica esencial, vale el análisis analógico del mestizaje en tanto mezcla racial y cultural (Arriarán y Beuchot, 1999). Ahora bien, dicho mestizaje lo es también de la lengua; durante mucho tiempo la población indígena ha permanecido ajena a la escritura, a pesar de las campañas constantes de "alfabetización", por lo que es fácil sostener que la oralidad como forma de mantenimiento y producción cultural ha seguido permaneciendo en la mente de la mayoría de la población, a pesar del hecho de que se encuentre próxima a la cultura escrita. Es notable, a este respecto, como el español que se habla en las zonas rurales de México se corresponde con muchos vocablos del español "antiguo": "mesmamente",

“asimesmo”, etc. Pero lo paradójico es que para el mestizo de zonas urbanas esas expresiones son formas incorrectas del español que hay que corregir⁷⁵.

Continuando con la idea que veníamos desarrollando, cabe aclarar que la hermenéutica analógico-icónica es equivalente a analógico-barroca, en la medida en que el barroco presenta como característica la presencia de múltiples iconos: “La iconicidad y la analogía se acompañan en la metafísica y la mística” (Beuchot, 1999), y el siglo XVII es fundamentalmente místico (De Certeu, 1993).

La oralidad, y aquí afirmamos lo ya expresado con anterioridad (Capítulos 3 y 5), en tanto cultura que se asienta en formas de comunicación oral, es esencialmente analógica pues permite los varios sentidos en contraposición a la equivocidad y la univocidad. De hecho, la iconocidad no sólo remite a los dibujos e imágenes, sino también al lenguaje en cuanto texto, desplegándose como metáfora, como símbolo y como parábola (recordemos que Cristo hablaba en parábolas; Borges señala que los grandes maestros de la antigüedad fueron orales: Borges, 1998a). También los chamanes lo son. En las expresiones populares (refranes, albures, chistes y dichos) encontramos esos múltiples significados de lo expresado, propiciando que el sentido tenga que ser construido siempre en contexto. En este sentido, la analogicidad permite interpretar con la inteligencia y con la vivencia, generando la idea de que el símbolo se interpreta y no solamente se experimenta. La oralidad es esencialmente simbólica.

Los emblemas, símbolos e íconos tuvieron usos didácticos y pedagógicos durante la colonización, y el proceso evangelizador se apoyó en ellos para sus fines. Ello hace ver que junto con la recuperación de las lenguas indígenas por parte de algunas órdenes religiosas (franciscanos) se recuperó el uso de las imágenes, pues algunas de las lenguas indígenas (mayas y aztecas) poseían una escritura, hoy denominada glífica, a base de “dibujos”. Es muy importante reconocer esto,

⁷⁵ Sobre esta afirmación, se recomienda visitar el convento de Tiripetio, pueblo cercano a la capital del estado de Michoacán, Morelia, en donde se encuentran múltiples cartas y actas de criollos habitantes en la Nueva España de los siglos XVI y XVII.

pues la oralidad no existe ajena a otras formas expresivas (lenguaje corporal o de imágenes, por ejemplo, como han mostrado los estudios sobre oralidad), pero no se corresponde con un sistema de escritura alfabética-fonética. Nuestra tradición oral tiene, entre sus desarrollos, esta veta (los códices son manifestación de una escritura), lo que provocó, junto con otros factores, lo que Gruzinski denominó “una guerra de las imágenes” (Gruzinski, 2003), cuestión negada por los defensores de la alfabetización en español de los grupos indígenas (aún aquellos sin escritura en su lengua), y no reconocida como importante en grupos mestizos ajenos a la cultura de la escritura. De hecho, la discusión sobre la escritura de los pueblos indígenas continúa, aunque la mayoría sigue sosteniendo una visión sustentada en el fonetismo⁷⁶.

El mismo Gruzinski señala que “En Europa, bajo la influencia del modelo fonético, la escritura se consideraba como la calca de la palabra, y la pintura como la calca de la realidad visible, la captación fiel de las apariencias” (Gruzinski, 2003; 60). Ello permite ver cómo es que, para el occidente europeo, el fonetismo marco la pauta de valoración de la cultura indígena en cuanto a sus formas expresivas: la pintura y la oralidad, pues ambas no correspondían a su “modelo”. Nosotros hacemos extensiva la observación de Gruzinski a la oralidad, toda vez que, como ya señalamos en varias ocasiones, el modelo escriturario es el alfabético fonético y, con base en él se ha impuesto el “imperio de la escritura”. No sólo se enseña a leer y escribir en español, sino se fonetizan las lenguas indígenas a partir del alfabeto fonético. Los significados que se encuentran detrás de las palabras indígenas son trasladados a signos en el sentido de conjunción entre significado y significante. Los sonidos emitidos en lenguas indígenas se equiparan a los fonemas del alfabeto. Más que traducir se traslada de una lengua a otra; la traducción es un problema hermenéutico, pero la traslación no pues es simple recodificación. El sentido originario se pierde si se olvida que el pensamiento que guía la oralidad no es el mismo que el de lo escrito; habría que considerar los

⁷⁶ Al respecto se pueden revisar los trabajos presentados en la Revista Arqueología Mexicana (marzo-abril de 2001 y noviembre-diciembre de 2004), en donde se presentan estudios recientes sobre la escritura de pueblos indígenas mesoamericanos y se discute sobre su carácter fonético.

textos orales en toda su plenitud, al igual que los textos escritos, sin menoscabo de sus posibles significaciones.

Finalmente, las relaciones que se establecen entre imagen y escritura, entre escritura y palabra, y la noción misma de imagen, influyen en la manera en que una sociedad determinada (y un grupo cultural específico) considera la cuestión de la representación. La escritura alfabético fonética se articula a partir de referentes distintos a otras formas de escritura y a otras formas expresivas, incluida la oralidad, de ahí que el carácter simbólico que ésta pueda tener tiende a neutralizarse al momento de “transcribirse” alfabéticamente. Recordemos que Octavio paz considera que la poesía se encuentra más cercana al habla que la prosa, y que ésta se encuentra más próxima a la reflexión. Es propio del lenguaje poético el uso de la figuras literarias o tropos del lenguaje: metáfora, metonímia, sinécdoque, entre otras; éstas figuras son consustanciales a la oralidad. “Los tropos y figuras del lenguaje no son mero ornato. Son elementos del razonamiento, esto es, argumentaciones condensadas, por eso se han usado como modos efectivos de persuasión” (Beuchot, 1997; 90). La oralidad desarrolla formas de razonamiento diferentes a las que desarrolla la lectura y la escritura, como han probado distintos estudios comparativos, aunque no se haya determinado del todo las formas concretas en que ello opera (Cole, 1999; Olson, 1998; Olson y Torrance, 1998, Palmer, 2000; Vygotsky, 1995; Revueltas y Pérez, 1992; UIA, 2001).

Quien se forma con referencia fundamental en la oralidad, lleva a cabo procesos de pensamiento diferentes a quien lo hace en la lectura y la escritura, de ahí que se presenten múltiples problemas en los niños cuando ingresan en la escuela y en los adultos cuando se les incorpora en procesos de alfabetización: el problema nos es de métodos de enseñanza ni de materiales exclusivamente, sino de concepción de mundo y de esquemas de pensamiento estructurados con base en referentes de significado y representación distintos.

Un aspecto fundamental es el carácter simbólico del lenguaje oral, que se presenta de manera diferente en la escritura, toda vez que el lenguaje escrito de los libros de texto y “científicos” se mueve más en la univocidad, es decir, en únicamente permitir una verdad, la del texto. En la oralidad se pueden presentar múltiples significados, por lo que lo expresado se debe contextualizar. Sucede diferente a los libros de texto y “científicos” en la obra literaria, pues en ella se propician también múltiples significados y sentidos, pero el lenguaje literario, poético, como ya vimos que apunta Octavio Paz, se mueve más bajo la lógica de lo oral, del habla en su sentido pleno. De ahí que estemos convencidos de que la literatura es fundamental en la formación de los individuos y en la construcción de una identidad distinta a la que promueve la racionalidad propia del texto escolar y “científico”.

Vale señalar como ejemplo, los esfuerzos de escritores que lograron, en sus obras, la recuperación de la oralidad. Nos dice José Ramón Alcántara: “La obra de Rulfo da testimonio de su búsqueda por el “sonido original”, el “idioma de lo inefable”. Era quizá la búsqueda por la voz, la oralidad, la tradición arcaica que conserva la primigenia concepción del mundo, intraducible pero presente en el palpar rítmico de nuestro cuerpo, caja resonante de los ciclos vitales que dan forma a la cultura, tambor que habla y gesticula para traducir lo intraducible” (Alcántara, en UIA, 2001: 115-116).

Diríamos que la literatura también desarrolla el simbolismo, se conforma a través de símbolos y, como sostiene Beuchot “Por eso el símbolo tiene como propio el unir, no el separar, el ayudar al acceso, el propiciar el encuentro y la vinculación, la acogida, la recepción, la escucha y, por ende, el diálogo” (Beuchot, 1997; 190), y la obra de Juan Rulfo está cargada de simbolismos. Por eso vale el cuestionamiento ¿qué diálogo puede permitir un texto cuyo significado está preestablecido en sí mismo?, como sucede con el texto escolar y “científico”. Pero también, y ello es esencial para nuestro análisis en cuanto hemos afirmado que no es lo mismo habla que oralidad, ¿qué diálogo puede haber entre quien cree que

posee la verdad (el profesor, el alfabetizador, etc.) porque él si sabe leer, y el llamado “analfabeta”?, ¿qué diálogo puede propiciarse cuando se afirma que la verdad está en los libros? Bastaría sólo leerlos y entenderlos (decodificarlos desde la perspectiva dominante asentada en una visión univocista). No existe posibilidad de interpretación sobre esas bases.

El diálogo que el símbolo puede generar, tendría como fundamento el intercambio de significados y sentidos entre el texto escrito y el texto oral. Pero el habla misma, concebida como inserta en una cultura de la oralidad, alimenta el lenguaje, lo enriquece y le permite construir nuevos significados y nuevos símbolos. La defensa de que hay que escriturar las lenguas para que no desaparezcan no tiene sostén real, toda vez que, como afirma Hagège, las lenguas desaparecen, se mueren, en cuanto dejan de hablarse; muchas lenguas en el mundo todavía existen sin escritura que sea su supuesto soporte, lo fundamental es que se continúen hablando, es decir, que se conserve la oralidad propia de la cultura o grupo cultural al cual pertenecen: “Una lengua que se considera muerta no es otra cosa que una lengua que ha perdido, si se puede decir, el uso de la palabra” (Hagège, 2001; 38). Estas palabras nos recuerdan el planteamiento que hace Michel de Certeu, y el cual ya comentamos, de que es necesario “tomar la palabra” para afirmarnos a nosotros mismos (De Certeu, 1995). Debemos más bien preocuparnos porque los jóvenes van perdiendo también sus capacidades expresivas y el lenguaje se ve empobrecido.

La oralidad implica tomar la palabra, hacer uso de ella y enriquecer la lengua: desaparecen palabras, aparecen otras nuevas, se crean nuevos sentidos y significados, en fin, la lengua permanece viva mientras se habla, pero ello sólo se logra en un contexto que la concibe como parte esencial de una cultura de la oralidad. Es evidente que hoy en día la riqueza del lenguaje oral se ha perdido paulatinamente en el uso cotidiano, lo cual se debe, consideramos nosotros, a que se ha negado la importancia de este tipo de expresión, y se ha supeditado a un segundo plano en la medida en que se ha creído más importante que el niño

aprenda a leer y escribir lo más pronto posible. La cultura de la escritura se ha impuesto en la cotidianidad porque ha ganado prestigio. Y el prestigio de una lengua pertenece al orden de su representación social, es decir a cómo sus hablantes o escribientes se la representan. En el caso de la oralidad, ésta ha perdido prestigio en tanto la escritura lo ha adquirido; se es “culto” porque se sabe leer y escribir. La riqueza cultural que se puede encontrar en lo oral se deja de lado. Incluso los refranes y dichos populares, así como las recetas de cocina, se recuperan por escrito en un afán de conservación, que las convierte en piezas de museo; nadie las puede tocar, ni sentir, ni disfrutar, pero se conservan.

Las lenguas reflejan, en los nombres con los que designan a otros grupos o a los objetos del mundo, sus creencias y valores, así como la manera de pensar, sentir, valorar al otro, de tal manera que cuando la misma deja de expresar todo eso, pierde parte de su esencia. La oralidad posibilita recuperar la riqueza de esas formas de pensamiento y de sentir que son propias de quienes se expresan y comunican bajo su lógica de estructuración. Un pequeño número de hablantes de una lengua, aunque nunca se escriba, pero con fuerte sentido de identidad, favorece la fortaleza de una lengua. De la misma manera, su identidad se ve fortalecida a partir de que su lengua permanece y le ayuda a nombrar el mundo, pues con ello se construye una “concepción de mundo”. Tal es la importancia del lenguaje. Gadamer nos ha demostrado esto.

La formación de los modelos de vida, se desarrolla gracias al lenguaje oral cotidiano que se habla en la familia. Respecto de esta idea, M.K. Halliday nos comenta “Todo esto tiene lugar por medio del lenguaje, y no es el del salón de clases, y mucho menos del de los tribunales, de los opúsculos morales o de los textos de sociología, de donde el niño aprende acerca de la cultura en que ha nacido” (Halliday, 2001; 18-19), por lo que consideramos que ello resalta la importancia de recuperar la oralidad. La lengua sirve para interpretar la realidad, para expresar las relaciones entre los objetos con los que tenemos contacto y

expresar nuestros deseos, anhelos, valores, creencias, por lo que requiere desarrollarse plenamente.

La cultura de la escritura favoreció la necesidad de generar una razón por medio de textos y después crear los hechos (una experiencia) por medio de la misma razón: permitió que el producir pasara del sentido de manifestar al de crear (lo que en términos de Foucault sería pasar del comentario al análisis: Foucault, 1993), de tal manera que los hechos ya no expresan un sentido, pues el sentido se crea, lo cual conlleva el crear un orden con el discurso y re-formar lo real de acuerdo al modelo discursivo establecido; si antes el lenguaje hablaba al nombrar y por tanto bastaba expresarlo para comprenderlo, ahora hay que desentrañar lo que dice. En dicho proceso jugó un papel importante la escritura, en la medida en que la forma de representación que ella estableció, modificó las pautas de representación anteriores; habría que decir que antes de la escritura alfabético fonética, el lenguaje presentaba, más que representaba, al igual que las “imágenes” (Gruzinski, 2003), los colores o las formas “gráficas” utilizadas por las culturas orales (Palmer, 2000).

Nos dice Foucault que “La verdadera escritura comienza cuando se trata de representar no la cosa misma, sino uno de los elementos que la constituyen, una de las circunstancias que la señalan o cualquier otra cosa a la que se asemeje” (Foucault, 1993; 116). Nosotros argumentaríamos que ello es válido para la escritura alfabético fonética en tanto es, mediante ella, que las cosas nombradas se expresan a partir de sonidos (fonemas), lo cual lleva a un nivel distinto de abstracción al propio lenguaje (Calvet, 2001).

El proceso fue paulatino y se manifiesta palpablemente en las sociedades cuya cultura escrita es mayor; es factible que el pensamiento hipotético deductivo tenga como base la escritura. Por su parte, los miembros que pertenecen a la cultura de la oralidad, al mantener una relación diferente con la experiencia, no instituyen un orden desde fuera, pues el orden está dado por la misma experiencia lingüística

del nombrar: nada permanece oculto pues el diálogo lo presenta a los hablantes. Es fundamental, por tanto, desarrollar el habla interna del individuo y propiciar después su exteriorización por medio de la expresión oral y la escritura.

La lingüística moderna (estructural) nos ha hecho centrarnos en el signo lingüístico como una relación entre significado y significante, de donde deriva la lectura o la escucha de los signos como una permanente decodificación de unos signos por otros, pero ello hace perder el carácter de simbolización del lenguaje, en cuanto las posibilidades de interpretación se circunscriben al momento mismo del decir (pragmática) o al de la búsqueda de significación (semántica): ¿no conduce ello al univocismo?, y si se “entiende mal ¿al equivocismo? Tendríamos que reconocer la posibilidad de múltiples interpretaciones de un texto, sea este oral o escrito, pero en la oralidad, más que la circunstancia concreta del decir (pragmática) cabría asumir la carga histórica de la tradición para la interpretación de lo dicho. Un refrán, por ejemplo, pierde parte de su sentido si no se toman en cuenta los factores culturales en los cuales surgió, es decir, los valores de la cultura de la cual forma parte. No se trata de encontrar su origen, pero sí su universo de significación. Recordemos que los símbolos sintetizan el ethos de un pueblo (Geertz, 2000) y que “...el hombre se mueve en un mundo plagado de símbolos; símbolos que representan la realidad circundante de manera metafórica, valga la redundancia, simbólica” (Cortés, E., en: Revueltas y Pérez, 1992: 44).

La oralidad “Exige el reconocimiento de sus derechos, con toda razón, pues comenzamos a comprender claramente que lo oral tiene un papel fundador en la relación con el otro” (De Certeau, 1998; 260). Podemos afirmar, por tanto, que la oralidad es la base de la relación, que el conocimiento del mundo inicia a partir del contacto con otro como parte de ese mundo y, como expresa Octavio Paz:

Para que pueda ser
He de ser otro
Salir de mí

Buscarme entre los otros
Los otros que no son yo si yo no existo
Los otros que me dan plena existencia

Finalmente, es en el reconocimiento del otro, en ese estar con otros y no contra otros, que se va construyendo paulatinamente la identidad, y por ello mismo se construye como algo cambiante, en proceso permanente fundado en la interacción. Ya hemos anotado que la identidad no constituye algo estático, aunque ciertamente permanecen aquellos rasgos principales que le dan sentido a la existencia, de tal manera que es en la interacción y el intercambio de significados que dichos rasgos se van configurando. Lo oral juega un papel principal en este proceso, toda vez que los intercambios se dan a partir del diálogo. “En una sociedad no hay comunicación sin oralidad” (De Certeau, 1999; 260): Es así que la oralidad se encuentra en todas partes, y aún en nuestras sociedades de cultura escrita es a través de ella que se propicia el intercambio comunicativo, la interlocución.

Una vez profundizado en el análisis sobre la oralidad, pasaremos a presentar las reflexiones finales del presente trabajo.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del presente trabajo hemos aludido a los estudios acerca de la escritura (los estudios psicogénéticos en torno a su desarrollo en el niño y los planteamientos de Derrida en cuanto a una crítica sobre la concepción prevaleciente sobre la escritura, así como los estudios antropológicos sobre la misma), de la lectura (su historia y los discursos que han acompañado sus prácticas), y de la oralidad (las investigaciones antropológicas que permiten revalorarla). A partir de ellos revisamos las posturas existentes en cuanto a cada aspecto de la tríada que a guiado nuestro propio trabajo: lectura, escritura y oralidad.

Pasaremos ahora a presentar las conclusiones que nos llevarán a establecer de qué manera los discursos que generan las prácticas sobre la lectura, la escritura y la oralidad, y añadiremos aquí, las valoraciones que subyacen a las mismas en el espacio social de nuestro país, se relacionan con la construcción simbólica de la identidad. Para ello, tomamos como referente de análisis, ya mencionado en la introducción, la postura hermenéutica de Gadamer (2000) y Ricoeur (1995, 2001, 2002 y 2003), y la hermenéutica analógica barroca propuesta por Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot (Arriarán, 2001; Arriarán y Beuchot, 1999; Beuchot, 1999 y 2000).

Una pregunta obligada es ¿por qué ese referente? La respuesta inmediata es, en primer lugar, porque al retomar los postulados esenciales de la perspectiva hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, reconociendo también sus diferencias, nos acercamos a una mirada diferente en cuanto a las problemática de la lectura, la escritura y la oralidad en sus relaciones e interdependencias; el reconocimiento del texto, de sus posibilidades simbólicas, de su separación de una concepción estructuralista del mismo y de su propuesta de reconocimiento del papel que juega la cultura en la interpretación, nos posibilita replantear aquellas concepciones que continúan la tradición de mirar al lector-escritor-hablante-escucha sólo desde la

perspectiva psicológica, como lo establecimos en el capítulo cuatro del presente trabajo.

Por lo que refiere a la hermenéutica analógica barroca, nos posibilita construir desde el pensamiento de autores latinoamericanos, una interpretación sobre los discursos y las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad en la construcción simbólica de la identidad.

Es importante recordar que un planteamiento básico de Ricoeur, por lo que refiere al papel del lector, es el de la dialéctica comprensión-explicación-interpretación, pues no existe prioridad subjetiva del autor ni prioridad objetiva del texto, de tal manera que no se puede suponer la existencia de una sola interpretación; la interpretación implica un juego de preguntas y respuestas entre los interlocutores, sean estos hablantes o autor-lector, pues en ambos casos se establece una situación de diálogo, misma que no se focaliza solamente en la subjetividad del autor, superando con ello la perspectiva psicológica en el proceso dialéctico. La tarea hermenéutica consiste en distinguir la cosa del texto y no la psicología del autor, coincidiendo en ello con Gadamer cuando señala “Comprender e interpretar están imbricados de un modo insoluble” (Gadamer, 2001: 479).

Este planteamiento nos parece fundamental en nuestro trabajo y lo esencial del mismo ya lo desarrollamos en el capítulo respectivo, aquí nos restaría recordar que el otro aspecto por el cual la hermenéutica ha sido nuestra herramienta fundamental es el siguiente: “El paso del habla a la escritura afecta al discurso de muchas otras maneras; en particular, el funcionamiento de la referencia se altera profundamente cuando ya no es posible mostrar que la cosa de la cual se habla pertenece a la situación común de los interlocutores” (Ricoeur, 2002: 105), lo cual implica, de acuerdo al mismo autor, un problema hermenéutico. Lo escrito rompe los límites cara a cara convirtiéndose en la condición del devenir texto del discurso. En tanto hemos trabajado las relaciones entre lectura, escritura y

oralidad, el herramental teórico metodológico de la hermenéutica nos posibilitó una mirada diferente a las existentes actualmente.

En segundo lugar, y aquí nos remitimos a la hermenéutica analógica barroca específicamente, porque se constituye en un intento explicativo de los fenómenos culturales latinoamericanos desde la propia historia latinoamericana, colocando en el centro de atención el mestizaje; no somos un pueblo sometido carente de independencia cultural o que sólo puede lograr ésta recuperando su ser indígena o su ser europeo. Somos mestizos porque somos el resultado de la mezcla cultural, que no sólo biológica, de dos mundos que se encontraron geográfica e históricamente. La recuperación del barroco latinoamericano no es casual en la propuesta de Arriarán y Beuchot, pues la constitución de las sociedades latinoamericanas tienen sus raíces en ese barroco que floreció en nuestro continente durante el siglo XVII: sus particularidades y características las discutiremos líneas adelante. Lo cierto es que, si bien la conquista se llevó a cabo durante el siglo XVI, la “construcción cultural” se desarrollo durante el XVII (Leonard, 1990): la mezcla racial y cultural fue el resultado de la noción de que los conquistadores se habían convertido en colonizadores. El criollo ya no sólo lo era de nacimiento (españoles nacidos en estas tierras), sino de “convicción” (decidir quedarse a vivir en ellas, con todo lo que ello implicaba: trabajar, educarse, formar familia, etc.). A partir de dicha “convicción” es que la mezcla racial y cultural se profundiza, adquiriendo un carácter nada circunstancial ni individual.

Ciertamente, con ello aparece la conciencia criolla, la cual se va a manifestar en toda plenitud durante la guerra de independencia, pero ya desde el siglo barroco en la Nueva España se va conformando dicha conciencia: el pensamiento de Sor Juana Inés de la Cruz es quizás su más clara expresión. El trabajo de Octavio Paz sobre Sor Juana (Paz, 1982), nos permite arribar a esta conclusión. Pero también otros escritos de éste escritor mexicano (Paz, 1988), y de Arriarán y Beuchot (Arriarán, 2001; Arriarán y Sanabria, 1995; Arriarán y Beuchot, 1999 y 2001), nos

llevan hacia ella, al igual que los planteamientos de Bolívar Echeverría (Echeverría, 2000; Kurnitzky y Echeverría, 2003).

La conciencia criolla se va a enfrentar durante siglos (por lo menos del VIII al XX) a las necesidades, demandas y expectativas de la población mestiza, en la cual, creemos, no se presentó, y aún hoy día no existe, conciencia mestiza; el romanticismo hacia el mundo indígena (por parte de algunos) o la añoranza por lo europeo (en la mente de otros) ha impedido que nos veamos como mestizos. La propuesta de la hermenéutica analógica nos posibilita reconocer en la contradicción el punto medio: ni univocidad ni equivocidad, dirían Arriarán y Beuchot, sino analogía. Cultural y racialmente somos mestizos, lo cual no hace negar a las poblaciones indígenas ni provoca chauvinismo o xenofobia, sino reconocimiento de características culturales que posibilitarían conformar una identidad.

Históricamente, resultó paradójico que una vez que los criollos decidieron hacer de estas tierras su patria, generaran a un grupo poblacional que se volvería mayoritario pero que tendría que asumir que su origen no era sólo español (o europeo, en el entendido de que hubo zonas del país donde se asentaron franceses, italianos, etc. Cabe señalar que en otras zonas se asentó población asiática y negra) o sólo indígena, sino mestiza. Estamos de acuerdo con Arriarán cuando señala que “El mestizaje fue entonces una estrategia de sobrevivencia” Esta estrategia bien puede caracterizarse como el desarrollo conflictivo de un *ethos barroco*” (Arriarán, 1999: 61). Obviamente la discriminación de que fueron objeto los grupos poblacionales que resultaron de las distintas mezclas durante la colonia, y aún posterior a ella, generaron los sentimientos de “inferioridad” y de revanchismo que varios estudiosos de “lo mexicano” adjudican a los habitantes de nuestro país. Quizás el estudio que mejor representa las contradicciones del sentir del mexicano siga siendo el de Octavio Paz: *El laberinto de la soledad* (Paz, 2000), pero también éste autor expresa dichas contradicciones en trabajos como *El Ogro Filantrópico* (Paz, 1990).

Pero por otro lado, el “abandono” en que al parecer dejaron a los criollos los miembros de la corona española, llevó a la estrategia del mestizaje como sobrevivencia; ante la imposibilidad de seguir manteniendo los rasgos y características de una sociedad y una cultura en las nuevas tierras conquistadas, dada las diferencias de clima, geográficas y los grupos poblacionales “encontrados”, así como la imposibilidad de reproducir las formas de vida españolas, la nueva sociedad que emergió fue construyendo rasgos culturales propios, mezcla de los diferentes grupos culturales puestos en contacto. El barroco es prueba de ello: arquitectura, arte y concepciones estéticas estrechamente imbricadas, dando por fin existencia al *ethos barroco*, del cual ya hemos comentado, y lo seguiremos haciendo a lo largo del trabajo. Conviene aquí reconocer la obra de autores como Alejo Carpentier (1979, 1981a, 1981b), José Lezama (1993) y Severo Sarduy (2000), quienes analizan en sus obras el ser barroco de los latinoamericanos, pero también se manifiesta ello en las novelas de García Márquez (2000), Carlos Fuentes (1999) y los cuentos de Borges (1999b).

Sin embargo, consideramos, no se dio una sola mezcla, sino varias, racial y culturalmente hablando, tanto por lo que refiere a los grupos indígenas de las diferentes zonas del país, como a los grupos provenientes de otras naciones aparte de la española. Tenemos así, fuerte presencia negra en la zona del golfo de México, presencia oriental en la zona occidental (Jalisco y Michoacán), presencia anglosajona en los estados del norte. Además, si bien se considera como generalidad al español, los conquistadores provenían de diferentes zonas geográficas del reino de España, con características culturales diversas: “El alegre andaluz del sur, el austero castellano del norte central, el laborioso gallego del nordeste son, todos, españoles, todos tienen psicología y hablas tan distinta que con ellos podrían formarse distintos pueblos y naciones” (Leonard, 1990: 67). Una idea similar menciona Moreno de Alba en su estudio sobre “el español de América” (Moreno de Alba, 2001), pero enfocada exclusivamente a la lengua

española de nuestro continente . De ello derivó la gran cantidad de grupos raciales durante el período colonial de nuestra historia.

Hoy día, asumimos, se sigue presentando la dualidad entre quienes consideran que tenemos que volver a nuestras raíces indígenas y quienes pretenden que nuestro desarrollo se encuentra en el modelo seguido por otros países, olvidando que somos resultado de la mezcla. Si aceptamos la noción de identidad planteada por Castells en el sentido de que la misma se construye a partir de las características que los individuos de un grupo determinado consideran válidas (Castells, 2001), podemos decir que los habitantes de la entonces Nueva España fueron asumiendo rasgos de los diferentes grupos culturales, con presencia menor o mayor en la sociedad colonial, pero con un peso más o menos importante, según los diferentes rasgos en juego, en la diferentes zonas en que se fue dividiendo el país, de tal manera que hoy el mapa cultural de México presenta una diversidad impresionante entre grupos indígenas y mestizos “de varios tipos”.

Este tipo de situaciones son las que hacen que las discusiones en torno a la pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad (Canclini, 2004; Muñoz, 2002; Olivé, 2003), que se llevan a cabo en nuestro país sean importantes. Hoy día, es fundamental reconocer que la cuestión del mestizaje no debe quedar ajena a los planteamientos sobre la educación y las políticas lingüísticas en torno a la población indígena, y dentro del tema lingüístico esta, evidentemente el de la oralidad (López y Jung, 1998). Pero tampoco debe quedar fuera de las propuestas educativas para la población mestiza: si la interculturalidad supone diálogo, los mestizos requieren participar en el mismo desde la comprensión de la diversidad.

La herencia cultural del período barroco, siglo en el cual se dieron las mezclas principales (Leonard, 1990), dejaron honda huella en la cultura del México independiente, y las grandes contradicciones y luchas internas de nuestro país tiene que ver, consideramos, con los odios y discriminaciones que también se heredaron junto con los aspectos más representativos de la cultura colonial que

fue asentándose paulatinamente en este territorio. Los postulados de Octavio Paz en *El orgro filantrópico* (1990), y en su obra ensayística toda, tiene que ver con la constitución de nuestra propia cultura, y con el hecho de afirmar o negar parte de sus orígenes, o lo indígena o lo español, al tratar de conformar “lo mexicano”.

Quizás el otro autor latinoamericano que más ha presentado muestras de la permanente contradicción entre nuestro ser latinoamericanos (reconociendo nuestra parte indígena y las culturas indígenas aún existentes), y “querer ser como otros” (primero europeos y luego norteamericanos), sea Eduardo Galeano (Galeano, 1988, 1989, 1991, 1992 y 1999), quien presenta en sus múltiples y variados escritos ese aspecto de los pueblos y gobiernos latinoamericanos; quizá su planteamiento de que los pueblos de nuestro continente no tenemos memoria histórica sea manifestación de nuestro querer negar nuestro origen mestizo, es decir mezcla de grupos y culturas. La llamada globalización ha acrecentado la disyuntiva no sólo a nivel nacional sino mundial (Olivé, 2003; Touraine, 1997): apertura total o defensa nacionalista de la soberanía, con sus implicaciones en cuanto al reconocimiento de los distintos grupos indígenas existentes en el país. Entra en juego su lengua, sus formas organizativas, tanto económicas como políticas, sus costumbres y tradiciones y, finalmente, el respeto por la forma en que decidan continuar su desarrollo histórico.

Pero más allá del respeto a la diversidad de nuestro país quedan las preguntas: si somos fundamentalmente mestizos ¿cuáles son las características que nos constituyen y sobre las cuales tendríamos que construir nuestra identidad mestiza?, ¿existen realmente rasgos culturales que permitan determinar “una cultura mestiza”?, si existen ¿con base en qué factores podemos establecer cuáles de todos esos rasgos son fundamentales para la construcción de nuestra identidad? Podemos afirmar que, en el marco del tema que nos ocupa, la oralidad tiene un papel central en dicha definición, toda vez que parte de nuestra tradición corresponde a culturas orales. La identidad mestiza tiene que constituirse a partir

de un pensamiento analógico en donde la lectura, la escritura y la oralidad permitan arribar a un equilibrio.

Las preguntas apuntadas surgen a partir de observar como las distintas propuestas de educación intercultural en boga, se orientan a trabajar pedagógica, didáctica y políticamente con la población indígena (Muñoz, 2002; López y Jung, 1998). De hecho, son los programas de educación para población indígena los que plantean la necesidad de la interculturalidad (CONAFE, 2000a y 2000b), considerando también aquí las propuestas multiculturales y pluriculturales sin, de momento, plantear el debate actual entre ellas (Arriarán y Beuchot, 1999 y 2001; Cnclini, 2004; Olivé, 2003; Sartori, 2001). Incluso aquellas enfocadas a la población migrante, aunque incorporan a la población mestiza en sus señalamientos, tienden a pensar en función de la dificultad de los grupos indígenas, más que en términos de igualdad cultural. La propuesta de CONAFE, en este sentido, es significativa en tanto se propone la presencia de grupos diferentes en planos de igualdad, tanto los diversos grupos indígenas que concurren a las aulas como los hijos de padres mestizos (CONAFE, 1999).

En los programas referidos se plantea la necesidad de que la población indígena aprenda a leer y escribir en español al tiempo que aprender a leer y escribir en su lengua (cuando con ésta se ha realizado el proceso de escrituración alfabético-fonética), pero no se proponen enseñar a los mestizos, de los espacios escolares con presencia indígena, a aprender la lengua que se habla en dichos espacios. Y conviene recordar que en el proceso de enseñanza entran en juego las diferencias entre lenguas con escritura (en este caso el español) y lenguas orales (las lenguas indígenas). Creemos que un verdadero proyecto intercultural tendría que contemplar la posibilidad y exigencia de ampliar el conocimiento, por parte de los alumnos, de las lenguas indígenas, recuperándolas desde su oralidad.

Por lo que refiere a la oralidad, como forma expresiva característica de las poblaciones indígenas, resulta que se plantea que aprendan a escribir, y

consecuentemente leer, en español y en su lengua, como estrategia para fortalecer la lengua indígena. Paradoja sorprendente, pues si la lengua se asienta en la oralidad y la escritura ha sido una invención o imposición posterior (ambos casos se dan: Hagège, 2002) resulta que tendría que fortalecerse la oralidad, de lo contrario pasaría como con otras lenguas del mundo de las cuales se tienen escritos pero nadie las habla (Hagège, 2002).

Es claro que al propiciar estos procesos de aprendizaje se altera la identidad cultural de los indígenas. También acontece ello con la población mestiza; si recordamos que la población mestiza tiene una herencia cultural asentada en los moldes mentales de la oralidad, hemos de reconocer que al insertarse en procesos educativos y sociales en donde la escritura es fundamental, negando los saberes construidos oralmente, una parte de su historia se pierde. Por ejemplo, cuando dejan de transmitirse los juegos infantiles “callejeros” (de transmisión oral), deja de transmitirse también toda la simbolización cultural asociada a dicha práctica; la utilización de la calle como espacio de convivencia e intercambio, el reconocimiento de las diferencias de edad para la apropiación de los saberes que encierra el juego en cuestión, el desarrollo de movimientos físicos aparejados al mismo y los procesos memorísticos exigidos para poder pertenecer al grupo de niños y niñas. Todo ello supone la apropiación de la cultura en tanto significación de prácticas concretas.

Lo mismo acontece con las rondas infantiles y las recetas de cocina: en cada caso, con la entrada de la escritura en los espacios orales, se transforman las prácticas culturales generándose otras a cambio, se constituye paulatinamente una identidad acorde a las nuevas prácticas: leer la letra de las rondas o la receta. Lo que se transmitía oralmente se transforma en instructivo. El uso de la escritura sin un equilibrio con la oralidad, conlleva, por tanto, cambios en los referentes en los cuales se asienta la construcción de la identidad. Michel de Certeu (1999), pone como ejemplo de lo que venimos diciendo, la práctica del cocinar; ilustra con ello los cambios en las prácticas de una generación a otra.

Es importante reconocer, con Raúl Formet-Betancour (2004: 34), que “La oralidad es un instrumento para organizar la vida, para ver, por poner el caso, cómo comprendemos nuestra paternidad/maternidad, cómo usamos nuestro poder, las cuestiones políticas, las públicas. Así, la oralidad tiene que estar unida a un proyecto político de la comunidad”. La escritura y la lectura conllevan otro tipo de proyecto, aquel asociado a las sociedades industriales modernas sustentadas en la ciencia y la tecnología y para las cuales el conocimiento objetivo es fundamental. Nos dice el mismo Formet-Betancour, a este respecto, que “En muchas culturas el paso a la escritura es una irreverencia porque es sinónimo de objetivización” y con ello se “afecta el equilibrio, la armonía, la experiencia fundante general” Formet-Betancour, 2004:34).

Finalmente, no es lo mismo las palabras en la lengua que las palabras de la lengua, pues en el caso del español, lo que se ha logrado es traducir las lenguas indígenas al español a través del alfabeto fonético; cabe recordar que cada lengua implica formas de representación del mundo por lo que es factible decir en español “todas” las expresiones indígenas, con el riesgo de asumirlas como fonéticamente correctas. Por ejemplo, el caso del quichua ecuatoriano, para el cual se creó el Sistema de Escritura Unificado del Quicha Ecuatoriano (SEUQE), en 1980, mismo que ha permitido mostrar en la práctica que para muchas de las variantes de esa lengua no es pertinente, por lo que en 1990 se presentó una propuesta de un alfabeto flexible que incorpora fonemas propios de algunas variantes, pero acepta que para otras pierden validez. Como pronunciar en español fonemas tales como: *t, th, t', tr, ts*, por anotar algunos. Lo mismo sabemos pasa con las lenguas indígenas de México: “La guerra de las grafías es un triste legado que se ha dejado en el seno de muchas lenguas indígenas” (Melià, en Jung, 1998: 27). Es claro que la construcción de un alfabeto para una lengua indígena generará cambios en la forma de nombrar el mundo y, por consecuencia, en su cosmovisión, toda vez que el nombrar forma parte de lo cotidiano y es en la cotidianidad donde se forma la identidad.

Nos hemos querido detener en plantear la cuestión de la situación por lo que refiere a la cuestión indígena porque nos parece referente necesario de cómo se visualiza la educación intercultural: son los otros los que la requieren. A nosotros nos parece que es fundamental pensar la identidad en cuanto a la población mestiza de nuestro país, sin que ello implique desconocer o restar importancia a la problemática indígena. Por el contrario, si la identidad requiere que el individuo o el grupo social determine las características culturales que considera válidas, es menester entonces enfocarnos a discutir y reflexionar aquellas que constituirían las del grupo mestizo, sin embargo, agrupar a los indígenas como generalidad, al igual que a los mestizos como generalidad, conlleva el perder de vista aspectos propios de los grupos específicos que conforman a cada grupo de indígenas en particular y a los diferentes tipos de mestizaje existentes en México: mestizos campesinos, mestizos obreros, mestizos dirigentes políticos, mestizos burgueses, ¿de cuál hablamos?

No se trata, evidentemente, de relativizar la cuestión cultural, sino de ubicar que la homologación racial del mestizaje de la cual se parte, descuida las diferencias culturales que se manifiestan en las prácticas de los individuos, como es el caso de la lectura, la escritura y la oralidad. Leer, escribir y expresarse oralmente siempre suponen un espacio-tiempo específico donde concretarse, lo que implica intereses, valoraciones, experiencias y saberes previos sobre lo que se hace tanto como de la forma en que se hace; leer una obra literaria para pasar el tiempo o para presentar un examen o elaborar un trabajo, lleva tras de sí lo que hemos señalado, pero además, no se interpretará igual por alguien que se encuentra en un plantel escolar de Netzahualcoyotl a otro de Santa Fe, o por un hombre o una mujer. Como bien anota Louise M. Rosenblatt, cuando expresa que “no existe una sola interpretación correcta” y que son varios los factores a considerar en la construcción de la misma (Rosenblatt, 2002: 103-147), lo cual tiene que ver con el proceso de significación y resignificación permanente propio de la conformación de toda cultura (Canclini, 2004).

La contradicción señalada párrafos atrás: la de quienes pretenden un retorno a las raíces indígenas y la de quienes piensan en el futuro aceptando únicamente las influencias externas, considerando que es en ellas donde encontraremos nuestro camino, olvidan la necesidad del equilibrio propio de un pensamiento analógico, que es el pensamiento propio del *ethos barroco*. Nos parece que es precisamente la construcción de la identidad del mestizo la cuestión central para la sociedad mexicana actual. Sobre esta asunto, Jaques Lafaye anota varias preguntas: “¿Qué es la identidad?, ¿Qué es una nación?, ¿Es México siquiera una nación?” para, líneas adelante mencionar “¿Por qué se convertido la mexicanidad en una preocupación mayor de los mejores espíritus de éste país, si no es justamente por el carácter borroso de la nacionalidad?” y termina apuntando que ha llegado a convencerse de que esta misma “problematicidad (y perdón por el monstruoso neologismo) es parte de la identidad mexicana” (Lafaye, en Varios autores, 1996: 57)

Creemos que después de varias décadas de debatir acerca de la “mexicanidad”, la propuesta de la hermenéutica analógica barroca proporciona una base sólida para el análisis y la reflexión sobre el asunto, no en el sentido de proporcionar la respuesta final, sino porque proporciona una mirada diferente acerca de nuestra propia historia. En efecto, si aceptamos la noción de mestizaje tendremos que reconocer que es a partir del barroco que puede recapitularse en el asunto. Pero el barroco no como corriente estética o arquitectónica propia de una época, sino como lo denomina Bolívar Echeverría, y con él Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, un ***ethos barroco***, es decir “un principio de ordenamiento del mundo de la vida” (Echeverría, 2000: 48), el reconocimiento de una sociedad que emerge de la mezcla y que a partir de ella funda algo nuevo, algo diferente, pues durante la colonización se enfrentaron dos opciones de mundo claramente diferenciadas y opuestas, la oriental y la occidental, con sus ideas, creencias, formas productivas y organizativas. En este sentido es factible utilizar la noción de *ethos barroco* como una estrategia que posibilita reconocer y aceptar las grandes

contradicciones emanadas de la conquista y colonización española, en tanto respuesta a otras formas posibles de modernidad que han surgido históricamente, como lo plantea Arriarán: "...recuperar el *ethos barroco*, es decir, la idea de otra modernidad propiamente no capitalista" (Arriarán, 2001: 10)

Pero no sólo en un sentido puramente económico es que se propone recuperar el *ethos barroco*, sino también porque "Una de las tareas más interesantes a la luz de la situación posmoderna es la recuperación del barroco en América Latina como una forma de racionalidad simbólica" (Arriarán en: Arriarán y Beuchot, 1999: 67), como racionalidad opuesta a la racionalidad moderna técnica y formalista. Y en la constitución de la racionalidad desempeña un papel fundamental la lectura, la escritura y la oralidad, pues cada una supone una manera de relación con el mundo.

Dicha racionalidad simbólica encuentra sus manifestaciones más claras en la literatura latinoamericana: autores como Gabriel García Márquez, Jorge Luis Borges, Octavio Paz, Juan Rulfo, y antes que ellos Alejo Carpentier y Lezama Lima, aprovechan el carácter simbólico del lenguaje para expresar el carácter simbólico de nuestra realidad y nuestras formas expresivas culinarias, de vestido, arquitectónicas y de vida diaria.

Pero además, encontramos en la hermenéutica analógica barroca un referente explicativo adecuado a nuestro análisis, en tanto podemos considerar el barroco latinoamericano como mestizaje, en donde se refleja de manera palpable las posibilidades de un pensamiento analógico, pues como señala Beuchot "El mestizaje es el reino de lo híbrido, de lo proporcionalmente uno. Es, por ello, el reino de la analogía; algo se queda y algo se va. Hay pérdida de sentido y ganancia de él. Es el mestizo el más indicado para hacer en sí mismo la mejor interpretación de las dos culturas que en él se funden, aunque haya en él una parte de desconcierto y de perplejidad, de incompreensión y de extrañamiento" (Beuchot en: Arriarán y Beuchot, 1999: 37). Desde esta perspectiva es que

debemos asumir los usos y prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad en la construcción de la identidad cultural mestiza: construcción de un equilibrio que posibilite desarrollar un pensamiento analógico propio.

En este orden de ideas, "...la hermenéutica analógico-icónica es una forma de pensamiento" (Beuchot, 1999: 11) en tanto mediante ella es factible ampliar el margen de interpretación del texto sin perder los límites del propio texto. Consiste en un procedimiento de diálogo. Cabe señalar que el término analógico-icónica que Beuchot da a su propuesta en el libro *Las caras del símbolo: el ícono y el idolo* (Beuchot, 1999), no es contraria a la idea de la hermenéutica analógica barroca, sino un complemento necesario, en el sentido del análisis simbólico que supone el lenguaje y la cultura, es decir, se trata de establecer una propuesta de análisis que conciba el carácter simbólico de la cultura y el lenguaje, como ya hemos señalado. Pero al mismo tiempo de establecer los límites que hacen posible interpretaciones válidas de los textos, cualesquiera sea su forma (oral, escrita, etc.), pues "No sólo hay el límite de la cultura, el límite del lenguaje, el límite del mundo, el límite de lo sacro o lo misterioso, o el de lo ética o socialmente prohibido. El otro es también un límite" (Beuchot, 1999: 75). Esto estaría en concordancia con lo planteado por Eco en cuanto a los límites de la interpretación, en el sentido de que si bien existen varias interpretaciones posibles, no toda interpretación es válida; existen, pues, límites a la interpretación (Eco, 1998). Sobre esta cuestión volveremos más adelante.

Consideraciones en torno a la lectura:

La lógica actual establece que la lectura es básica en la formación de la persona, de su educación y formación: es sobre la práctica de la lectura que más se han formulado discursos en los últimos años. la lectura, junto con la escritura y las operaciones aritméticas básicas, es considerada fundamental para la integración de las personas en el espacio social contemporáneo. De hecho el

analfabetismo ha sido considerado durante mucho tiempo como uno de los males endémicos de las sociedades llamadas tercermundistas (el propio nivel o grado de analfabetismo es criterio para determinar la pertenencia de los países a esta categoría). Ya Judith Kalman ha señalado las valoraciones que sobre dicha situación se mantienen en la mayoría de los países del mundo.

Ser analfabeta supone no saber leer ni escribir, sin embargo, y como hemos señalado a lo largo del presente trabajo, la preocupación central ha sido la falta de lectura, sobre todo porque la escritura se considera instrumento o herramienta mnemotécnica y, en cierto sentido accesoria. Pero además, porque *el escribir implica hacer uso de la propia palabra, mientras que el leer supone posesionarse de la ajena*. Ciertamente esto último tiene sus matices, pues las funciones que cumple o puede cumplir la escritura son variados, al igual que la lectura.

Dos noticias y dos congresos nos “ponen en alerta”. Primero las noticias:

- “Celebran el Día Mundial de la lectura y el Derecho de Autor. México ocupa el penúltimo lugar en el hábito de leer en una muestra de 108 países: UNESCO” (La Jornada, 2002a)
- “Al año, leen mexicanos de 1.5 a 3 libros” (La Jornada, 2002b)

En ambas, publicadas con algunos meses de diferencia (abril y octubre de 2002, respectivamente), se menciona la preocupación por los bajos niveles de lectura de los mexicanos, por la necesidad de impulsar campañas de lectura y por impulsar la industria editorial, sobre todo la mexicana. En ambas se asume la importancia de la lectura como base de la educación al tiempo que hábito esencial como medio de elevar el nivel de vida de la gente y fomentar los valores asociados a la democracia: la tolerancia, el respeto a las diferencias, el reconocimiento a la diversidad, etc.

No son voces aisladas, pues muchos lectores asiduos, plantean que en efecto es así; la lectura propicia o desarrolla valores necesarios para la convivencia y la paz. Ya mencionamos anteriormente que los estudios de Montes (1998 y 2001), Petit (1999 y 2001), así como los planteamientos de Savater (1994 y 1998), consideran que la lectura desarrolla valores importantes en el ser humano y que es fundamental propiciar más lectura. Lo que hace falta mencionar, y enfatizar, es que depende de qué se lee, con quién se lee y para qué se lee, el desarrollar tales valores. De hecho, algunos escritores y ensayistas plantean que no existe una relación directa entre la lectura y los valores que supuestamente propicia. Por ejemplo George Steiner anota casos en los que torturadores leen frecuentemente (Steiner, 1994), y Daniel Pennac (Pennac, 2000) señala conocer personas que no leen y que sin embargo “son buenas personas” (honestas, trabajadoras, etc.).

Es necesario desarrollar prácticas lectoras donde el diálogo sea el eje de articulación entre lector y texto y entre los propios lectores: es claro que una práctica lectora cotidiana, en diálogo con el texto y con otros lectores genera mayores posibilidades de conocimiento de un mundo que me es ajeno en mi vivir (países, personas, alimentos) y por ello permite reconocer la diversidad y respetarla. Es claro que cuando un individuo o un grupo se sienten seguros en su ser personas, el diálogo se vuelve fructífero y deja de verse como un peligro para sí, entonces nos abrimos al encuentro con el otro (Zambrano, 1996).

Fomentar distintos tipos y espacios de lectura: consideramos que la cuestión estriba no en la lectura por sí misma, sino en las prácticas de lectura que se llevan a cabo y que conllevan no solamente la apariencia de la práctica (tener un libro entre las manos e inclusive recorrer el texto con la vista), sino la parte esencial de la misma (lugares, finalidades, orientaciones, intereses); lectura silenciosa y en voz alta, de manera individual y colectiva, para el propio disfrute y para la reflexión y discusión colectiva.

Como bien anotan Cavallo y Roger Chartier: “De esas determinaciones, que gobiernan las prácticas, dependen las maneras en que pueden ser leídos los textos, y leídos de modo diferente por lectores que no comparten las mismas técnicas intelectuales, que no mantienen una relación semejante con lo escrito, que no otorgan ni el mismo significado ni el mismo valor a un gesto aparentemente idéntico: leer un texto” (Cavallo y Chartier, 1998: 13). En este sentido, consideramos que se da una sobrevaloración al denominado hábito de la lectura, sin contemplar aquellos elementos condicionantes de la práctica, lo que conlleva que sus supuestas implicaciones en los individuos que leen habitualmente, no sean analizadas adecuadamente. Las interpretaciones de cada lector se pierden en el afán homologador del lector anónimo.

Dejar de centrarnos en la lectura: los dos congresos a que hicimos alusión líneas en párrafos anteriores: el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (efectuado del 16 al 19 de octubre de 2002, en la ciudad de Puebla, México, Memoria), y el Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura “La Escuela y la Literatura Infantil y Juvenil” (realizado en la ciudad de Durango, México, del 19 al 22 de mayo de 2004, Memoria en proceso de edición), fueron espacio de preocupaciones y propuestas para fomentar la lectura y la escritura, aunque el peso de la primera fue mayor no sólo en términos de cantidad de ponencias, mesas de trabajo y conferencias presentadas, sino por la insistencia en que la escritura se encuentra indisolublemente asociada a la lectura: leer bien será base para escribir bien (ampliación del vocabulario, más ideas que expresar, un mejor estilo, etc.). La oralidad, justo es reconocer, ocupó algunos espacios en el Congreso Nacional de Durango, a diferencia del Congreso Latinoamericano de Puebla, en donde no tuvo mención alguna. Es lógico si consideramos que la oralidad refiere a otro lenguaje, pues incluso en Durango, si bien se aludía a ella, su análisis fue esencialmente limitado. Los pocos eventos en donde se hacía mención de ella, no se ocuparon de reflexionar al respecto, cuestión interesante de analizar en el apartado respectivo de estas conclusiones.

No obstante la cantidad de conferencias (8 magistrales en Puebla y 4 magistrales en Durango), y trabajos-ponencias (más de 40 en Puebla y 31 en Durango), es claro que predomina una mirada que ve en la lectura un aspecto fundamental para la educación de las personas, sin que se manifieste de manera palpable una reflexión sobre el sentido de las prácticas de lectura y escritura, en tanto prácticas situadas en contexto y que implica diferencias culturales. Cabe mencionar que *la visión prevaleciente sigue supeditando la escritura a la lectura*, sea como base o como consecuencia, pero no se le concibe como importante en sí misma. Hay que resaltar, por su enfoque, el trabajo de Gerardo Cirianni y Luz María Peregrina, quienes presentaron una opción interesante que involucra la lectura, la escritura y la oralidad en un plano de importancia similar, lo cual no se manifestó únicamente en su presentación en la mesa de trabajo del Congreso de Durango (*Lectura, escritura y oralidad en la escuela*), sino también se expresa en el libro presentado por ambos (Cirianni y Peregrina, 2004).

Vivimos en una cultura escrituraria en la cual se presenta una doble situación:

- a) La negación de la oralidad como forma expresiva propia de nuestra cultura, lo que conlleva el no reconocimiento de la importancia del habla en la cotidianidad de las personas (al grado de volver escritura las lenguas indígenas y las tradiciones orales)
- b) La contradicción de la escritura: por un lado imperio de la misma como representación de las ideas y pensamientos de “la sociedad en su conjunto” (vale decir de las ideas predominantes y hegemónicas), por el otro, limitada en sus usos para beneficio de unos cuantos (los productores de cultura)

El libro (objeto paradigmático de la escritura impresa) es el instrumento básico mediante el cual se niega la oralidad y se favorece el consumo de la letra impresa. No creemos que sea incorrecto enseñar a leer o procurar que los individuos lean, sino legitimar la lectura como única forma válida de pertenencia

social. Pues ello trae como consecuencia una lectura de consumo, orientada a la “comprensión adecuada” de lo leído, práctica común en la escuela y en espacios de lectura; como ejemplo de esto baste el trabajo de Claudia Regina Gómez Rodríguez denominado “La comprensión lectora infantil de las fábulas” (Gómez, en Memoria, 2002), presentado en el Congreso de Puebla ya referido, en donde la autora presenta los resultados de su trabajo de investigación (tesis. No precisa nivel académico), a partir de los cuales concluye que varios estudiantes de primaria no comprenden dos fábulas que se le presentan, resaltando que manifiestan respuestas no esperadas⁷⁷, lo cual manifiesta el no reconocimiento de la diversidad y por consecuencia el no respeto de la misma. Cirianni apunta, a este respecto, que “Si prestamos a la palabra oral la misma atención que a la escritura, es muy probable que podamos escuchar las verdaderas voces de las personas con las que convivimos” (Cirianni y Peregrina, 2004: 68), por ello es esencial “tomar la palabra” como expresó en su momento Michel de Certeu (De Certeu, 1995).

Cuestionar la idea “Leer para ser mejores”: no únicamente en las dos noticias anotadas y en los congresos referidos es que se presenta el optimismo en cuanto a las posibilidades formativas de la lectura, pues en varios trabajos (entrevistas a escritores y estudiosos del tema, ponencias, conferencias, artículos de revistas, por mencionar algunos) se mencionan puntos de vista similares, pero también en las políticas encaminadas a favorecer el hábito de la lectura, como por ejemplo, el año de 1999-2000 el Gobierno de la República puso en marcha el Programa Nacional “Año de la Lectura” cuyo lema “*Leer para ser mejores*”, tenía que ver con su fin último: “...la creación y el fortalecimiento de una cultura de aprecio a la lectura y a los buenos libros, que nos conduzca, precisamente, a ser mejores” (Tierra Adentro, s/d.). Leer para ser mejores suena sencillo y se antoja fácil, sin

⁷⁷ El trabajo en cuestión puede revisarse y analizarse en la Memoria del VII Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura anteriormente citado. Es importante señalar que aquí nos interesa sólo mostrar un ejemplo de la corriente prevaleciente en las investigaciones y estudios sobre la capacidad lectora de niños y jóvenes, pues su perspectiva de “comprensión” desde un enfoque psicologista, nos parece, no posibilita un análisis más profundo sobre el proceso de “apropiación” del texto por parte del autor. Partimos de considerar que la dialéctica comprensión-explicación-interpretación propuesta por Ricoeur (Ricoeur, 1995 y 2002) permitiría arribar a conclusiones diferentes, en donde la cultura del lector no se deja de lado.

embargo es difícil establecer a que se refiere “ser mejores”, y mejores para qué, desde qué perspectiva. Por otro lado, se infiere que quienes no leen “son peores”, a qué o a quiénes. Ello conlleva una valoración cultural fuerte.

Pero además, lo que más nos llama la atención del lema y la finalidad del programa citado, es el hecho de neutralizar la lectura: “leer” como acción fuera de contextos, finalidades, orientaciones, maneras. Como sostiene atinadamente Daniel Pennac “La idea de que la lectura “humaniza al hombre” es justa en su conjunto, a pesar de que existen algunas excepciones deprimentes (...) Pero cuidémonos de flanquear este teorema con el corolario según el cual todo individuo que no lee debería ser considerado a priori como un bruto potencial o un cretino represivo” (Pennac, 2000: 145). Estas valoraciones se asientan en la forma en que la lectura (como parte de la cultura de la escritura) es concebida al interior de las sociedades letradas, pero lo más interesante es que se promueve sobre manera en aquellas de escritura alfabético fonética, y no es propio de todas las culturas con escritura, al menos en el mismo nivel de discriminación, como afirma Shlain en su libro *El alfabeto contra la diosa*; sin compartir la tesis principal de este autor, quien afirma que es la escritura alfabético fonética la base del surgimiento de la discriminación femenina, cuestión que nos parece muy radical, si aceptamos que son las sociedades que han desarrollado la escritura alfabético fonética las que han establecido una sobrevaloración de la letra impresa, lo que se manifiesta precisamente en la importancia asignada a la lectura y, de manera matizada a la escritura, como veremos más adelante.

En la misma página de presentación de la revista de donde extrajimos lema y finalidad del programa apuntado, se citan unas palabras de Ricardo Garibay que se encuentran en el mismo tenor: “Pueblo que no sabe leer-escribió- no sabe ver ni oír ni hablar, menos aún sabe pensar y no sospecha los daños que le acarrea su mínimo diccionario” (Tierra Adentro, s/f: 3). Más allá de la postura de Garibay, y siendo consecuentes con la hermenéutica, el texto está aquí para interpretarlo; el pueblo que no lee no sabe pensar. Nos parece que pensará de otra manera, sobre

otras cosas ajenas al mundo de la cultura escrita, pero sabe pensar, como lo han mostrado los estudios sobre antropología de la escritura y la oralidad, a los que hemos aludido de manera permanente en nuestro trabajo. Finalmente ¿puede aceptarse el reconocimiento y respeto por la diversidad, cuando se sostiene que la lectura es necesaria para saber ver, oír, hablar y pensar? Este es precisamente uno de los aspectos más preocupantes que se presenta, sostenemos, cuando se habita el “imperio de la letra impresa” (la escritura, y el libro como su corolario).

La historia ha dado muestras de la gran intolerancia que ha existido en diferentes países y momentos ante la diversidad de ideas, pensamientos y lecturas, considerando que estas últimas, mal realizadas, son la causa de la rebelión, la herejía y las revoluciones. La quema de libros durante el período de predominio nazi en Europa, durante la toma de Alejandría o en el período de construcción de la Muralla China, son ejemplos sintomáticos de lo que venimos expresando. Nos parece que la actitud de intolerancia se presenta cuando se considera no al libro como negativo (pues no se queman todos los libros, sólo los considerados peligrosos), sino a las lecturas que se hacen o pueden hacer de ellos. Sabemos que en la época colonial en la Nueva España existía un control riguroso sobre las lecturas y los libros; no sólo Sor Juana fue objeto de acusaciones y reprimendas, sino todo aquel que llegaba a poseer muchos libros (Leonard, 1990). Lecturas propias para señoritas fue un concepto utilizado hasta todavía después de la Revolución Mexicana (Varios autores, 1999).

El caso del “molinero Menochio”, del cual da cuenta Carlo Ginzburg en su libro *“El queso y los gusanos”*, muestra la intolerancia ante las posturas e ideas que en torno a la religión estaba desarrollando para sí un molinero del siglo XVI. Un individuo cuya forma fundamental de expresión era la oral, recrea e interpreta desde sus esquemas los pocos libros que había leído y se atreve a defender sus opiniones a partir de sus interpretaciones. La sentencia es definitiva; muerte al hereje, dictaminó el Santo Oficio. En la Nueva España sucedió algo similar, según

cuenta Irving Leonard, refiriéndose a “Pérez de Soto”, quien fue encarcelado por la Inquisición y murió loco en la cárcel. (Leonard, 1990: 131-149).

Tenemos el derecho a no leer: evidentemente que existen voces diferentes a aquellas que colocan a la lectura por si misma como esencial para “hacernos mejores” a los seres humanos, y que se caracterizan por concebir a la lectura siempre en su contexto, es decir como una práctica mediada en un espacio tiempo determinado, en el cual lo importante no es el leer en si mismo, sino el cómo se lee, para qué se lee, con quién y cuándo se lee. Por lo demás, no es lo importante leer mucho (en el sentido de gran cantidad de libros o páginas impresas), sino leer aquello que para cada lector sea significativo. Como afirma Pennac, tenemos el “derecho a no leer” o a “saltarnos páginas” o a “no terminar un libro”, y enumera otros 7 derechos más del lector, pues lo fundamental es que el texto entre en comunicación con el lector. Jorge Luis Borges anota, en su “prólogo general” para la edición de su Biblioteca Personal, la misma idea esencial: “Un libro es una cosa entre las cosas, un volumen perdido entre los volúmenes que pueblan el indiferente universo, hasta que da con su lector, con el hombre destinado a sus símbolos. Ocurre entonces la emoción singular llamada belleza, ese misterio hermoso que no descifran ni la psicología ni la retórica. (...) Ojalá seas el lector que este libro aguardaba” (Borges, 1997: 8).

Quizás ese sea el sentido de aquel celebre cuento denominado “El libro de arena” (Borges, 1999), en donde existe un libro que son muchos libros, y que al querer volver a releer nuevamente una página, esta ya ha desaparecido, se trata de “un libro infinito”, al tiempo que, y por esa razón, “monstruoso”. El libro como símbolo que contiene todo y nada a la vez, que mejor metáfora para figurar la idea de que *el libro “es un objeto más entre los objetos” hasta que da con su lector; cada lector*, al abrirlo encuentra algo diferente, como sabemos que sucede con cualquier lectura que realizamos. Claro que no toda “interpretación” es válida, como afirma Eco; de todas las interpretaciones que pueden darse, solamente algunas son válidas, pues no depende sólo del lector sino, recordemos, del juego

de preguntas y respuestas entre autor y lector. También podemos referir el cuento del mismo Borges “Pierre Menard, autor del Quijote” (Borges, 2000b), en donde se plasma de manera esencial la cuestión de la interpretación de cada lector frente al texto, a tal grado que se rescribe el mismo libro como otro libro. He aquí lo que la hermenéutica nos permite reconocer.

Compartimos la idea, que todo lector habitual generalmente tiene, de que los libros encierran cosas maravillosas (Montes, 1998 y 2001; Petit, 1999 y 2001), abren puertas a mundos posibles (Pennac, 2000; Cirianni y Peregrina, 2004; Rosenblatt, 2002), o bien que sería imposible pensar un mundo sin libros (Borges, 1998a). Incluso llegamos a sentir de manera profunda aquel poema de Borges que dice:

Nadie rebaje a lágrima o reproche
esta declaración de la maestría
de Dios, que con magnífica ironía
me dio a la vez los libros y la noche⁷⁸

Pero en que consiste la maravilla de los libros, en que “...el libro es una extensión de la memoria y la imaginación” (Borges, 1998a: 9). Por estas razones compartimos las ideas mencionadas, sin embargo, *consideramos importante no caer en el corolario al que alude Cirianni cuando refiere a los que consideran a los no lectores como “malas personas”*. En ello radica, creemos, la discriminación social de los llamados analfabetas (Kalmann, 2001). La lectura es una forma de conocer y representar el mundo, pero no es la única, ni necesariamente la mejor, pues ello depende, insistimos, de la forma concreta en que se asuma su práctica, como práctica social, y las valoraciones y discursos que le constituyan y legitimen. Pasemos ahora a analizar aquellos aspectos en relación con la escritura.

⁷⁸ El poema citado, “Poema de los dones”, aparece en varios libros de Borges, nosotros lo citamos de Borges, 1998b, y es un canto a la desventura de quedar totalmente ciego cuando lo nombran Director de la Biblioteca Nacional de Buenos Aires, Argentina.

Tenemos que empezar a pensar la lectura como práctica de interpretación de textos, en donde lector y texto entran en diálogo permanente, tal y como muestra la hermenéutica, para posibilitar un diálogo intercultural con esa diversidad que los libros encierran; todo texto es discurso fijado por la escritura, de ahí que sea necesario propiciar nuevas formas de acercarse a ese discurso. No abrirnos a posibles interpretaciones equivale a caer en el dogma y el absurdo, y la educación escolar se encuentra llena de ellos.

Consideraciones en torno a la escritura:

La escritura pasó a ocupar un lugar privilegiado en las discusiones relativas al lenguaje: por un lado, la postura psicogénica dedicada al estudio del desarrollo de la escritura en los niños, convirtiendo a la escritura en objeto de conocimiento, por el otro, los señalamientos críticos de Derrida en cuanto al fonocentrismo imperante y la necesidad de replantear la cuestión del lenguaje, rompiendo el esquema estructuralista dominante. Finalmente, lo expresado por Michel De Certeu en cuanto a la función de la escritura en el mundo contemporáneo. Los tres planteamientos, *coinciden en señalar la preeminencia de la visión evolucionista de la escritura y criticando la concepción que la consideraba el nivel más evolucionado de las formas de escritura existentes y reconocidas en su momento.*

Encontramos entonces, a partir de las posturas mencionadas en el párrafo anterior, que se presentaba una situación contradictoria en cuanto a la situación de la escritura: negada o relegada de los estudios del lenguaje (la lingüística moderna) pasa a ocupar un lugar privilegiado en el espacio social (“imperio de la escritura”, dirá Derrida). De la época en que surgen y se desarrollan los planteamientos de los tres primeros autores anotados (Ferreiro, Derrida y De Certeu iniciaron sus trabajos a fines de los sesentas y principios de los setentas) a la fecha, se han multiplicado las investigaciones sobre la escritura; los estudios

antropológicos sobre su aparición en diferentes culturas y acerca de sus usos y funciones posibles en diversas culturas (desaparecidas o aún existentes), así como las investigaciones sobre su desarrollo histórico en distintas etapas por las que ha atravesado la humanidad, favorecieron la conformación de nuevos planteamientos teóricos y metodológicos, mismos que han incidido en revalorizar las escrituras no alfabético fonéticas (como la china y la árabe, por mencionar las más conocidas), al tiempo que revalorizar también la oralidad.

Surge una nueva actitud ante la escritura: hoy se han reconocido muchas escrituras antes no contempladas como tales (Calvet, 2001), lo cual ha tenido implicaciones en la manera de concebir a las culturas que las poseen o hacen uso predominante de ellas; dejar de considerar como menos evolucionados a los pueblos de dichas culturas forma parte de esas implicaciones. Ello se manifiesta tanto en pueblos asiáticos y africanos como en lo relativo a los grupos indígenas que habitan pequeños o grandes espacios en el continente americano; en nuestro país se han realizado estudios en torno a la escritura de los pueblos mesoamericanos (Hernández, 2004; León-Portilla, J., 2004; Stuart, D., 2001; Stuart, G., 2001).

Los estudios antropológicos e históricos sobre la escritura han incidido en programas de educación intercultural: aunque en pequeña escala, y en políticas oficiales respecto de las lenguas existentes en distintas partes del mundo, en tanto la revalorización de la oralidad, hoy se reconoce la existencia de lenguas carentes de escritura con el mismo estatus que el de la lengua alfabético fonética; al menos teóricamente se reconoce esto, pues en la práctica se sigue presentando el fenómeno de la diglosia (presión que ejerce una lengua prestigiosa sobre una minoritaria): el español, por ejemplo, es prestigioso con respecto a las lenguas indígenas. Ciertamente, no se debe únicamente a los estudios mencionados el cambio de actitud, pues los movimientos indígenas y el fenómeno de la llamada globalización han aportado para que ello suceda. Por ejemplo, en México se reconoce a las lenguas indígenas a través de la Ley General de Derechos

Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (diciembre de 2002). Por otra parte, también en México se han realizado 5 encuentros nacionales con escritores indígenas, en 1992 se creó el “Programa de Becas para Escritores en Lenguas Indígenas” y en 1993 se formó la “Asociación Nacional de Escritores en Lenguas Indígenas”, todo ello en el marco de una nueva concepción sobre las lenguas existentes en nuestro país.

Dos aspectos importantes para nuestro trabajo:

- a) Se ha circunscrito el problema de la identidad y la afirmación de la identidad hacia los grupos indígenas del país, en el sentido de que ellos son los que tienen que aprender español (alfabetizarse: leer y escribir), para sentirse “mexicanos”, olvidando que tendría que pensarse también en la población mestiza
- b) La cuestión sobre la “alfabetización” tendría que revalorarse en sus concepciones e implicaciones, a partir de la diversidad también existente entre la población mestiza, en el reconocimiento de que en este sector poblacional, bastante numeroso, la oralidad es un rasgo importante en las prácticas de transmisión y reproducción cultural

De lo anterior deriva el hecho de que existen, a nuestro parecer, diferencias sustanciales en cuanto al uso y manejo de la lengua del español cuando se trata de la oralidad y cuando se trata de la escritura; los moldes mentales que cada una implica son diferentes. Sobre esta cuestión hemos hecho ya varios planteamientos en el capítulo respectivo (capítulo 3). Queda aquí recuperarlos para profundizar en el análisis. Por otra parte, consideramos que los planteamientos interculturales requieren tomar en cuenta estos aspectos para posibilitar realmente el diálogo, pues muchas culturas no quieren escribir porque con ello objetivan su mundo, “afectando el equilibrio, la armonía, la experiencia fundante general” (Fornet-Betancour, 2004)

El caso del molinero Menochio, referido párrafos atrás, nos permite ejemplificar como es que se va construyendo una visión de mundo desde esquemas de lenguaje oral, cuando se entra en contacto con la lengua escrita, impresa o no. La interpretación realizada (contemplando la dialéctica comprensión-explicación-interpretación), pone en juego muchos aspectos que se encuentran fuera del texto, en la medida en que quien interpreta no se encuentra todavía inserto en la lógica de la cultura escrita. Esto resulta más claro cuando comparamos el caso Menochio con los propios sacerdotes del Santo Oficio, que interpretaban otras cosas a partir de las mismas lecturas. En nuestra época, se presentaría una situación similar si pidiésemos a un campesino leer un cuento de cualquier autor y comparamos “su interpretación” con la de un académico universitario. No se trata de que una u otra sea mejor, sino que serían diferentes; detrás de cada lectura se encuentran concepciones de mundo distintas.

La cultura de la escritura va conformando paulatinamente esquemas de acción: a partir de ellos las personas que aprenden a leer y escribir comienzan a cambiar su forma de pensamiento. Incluso, cuando un lector frecuente se tiene que enfrentar a “descifrar” un formato bancario, las instrucciones de un aparato electrodoméstico o un nuevo programa computacional, se encuentra con una lógica de construcción distinta en cada escrito (cada forma de presentación finalidad, material y formato de lo escrito). La escritura salvaje de la que nos habla Ferreiro no sólo tiene implicaciones de forma sino de contenido. Cuando el niño ve letreros en la calle se encuentra ante una situación práctica muy distinta a cuando se aproxima a un puesto de periódicos u observa la caja del juguete que le acaban de regalar. Por su lado, los niños que habitan espacios no urbanos se encuentran con otra lógica de articulación de la escritura, no sólo por la distancia física ante ella, sino porque no se forman en su lógica cultural que le da sentido y presencia en el mundo urbano, privilegiadamente escrito, lo cual constituye un distanciamiento cultural.

Como afirman Cirianni y Peregrina: “La posibilidad de tener contactos frecuentes y diversos con variedad de materiales escritos, tanto en lo temático como en lo *formal* (...) no garantiza la formación de un lector, pero proporciona conocimientos ineludibles para imaginar maneras de relacionarse con el mundo de la escritura” (Cirianni y Peregrina, 2004: 53). Lo formal alude a tipos de materiales, tamaños, etc. Esas maneras ineludibles constituyen una concepción respecto de la cultura de la escritura y la cultura de la oralidad; ésta última, en el mundo del “imperio de la escritura” sale perdiendo.

La escritura ha adquirido un carácter instrumental a favor de la lectura: requerimos reflexionar sobre los discursos y las prácticas que se han desarrollado en cuanto al acercamiento hacia la escritura, como vehículo para contactarse con la cultura general del mundo industrializado. En efecto, se ha generalizado la idea de enseñar a escribir para que la gente pueda desenvolverse en los diferentes espacios urbanos en los que la escritura se encuentra presente de manera instrumental: “leer” el letrero de un camión para trasladarse, “leer” las instrucciones de los aparatos para ponerlos a funcionar, “leer” las instrucciones de un formulario para saberlo llenar, “leer” un contrato laboral o de cualquier tipo para firmarlo “a sabiendas” de lo que éste implica como compromiso, “leer” para “ser mejores personas”. Notamos cómo es que escritura y lectura se conciben en subordinación de la primera a la segunda, como si su función social fuese solamente utilizarse para la “decodificación” y no para la codificación, es decir para crear un código expresivo determinado.

Lo anteriormente planteado olvida que la escritura favoreció no sólo el desarrollo del lenguaje y la reflexión sobre el mismo (el metalenguaje:), sino formas de pensamiento diferentes a las de la oralidad. Havelock nos recuerda a éste respecto: “Los primeros inicios de la revolución alfabética se dan con la creación de un *tema* como sujeto de un <<discurso>>, hecha posible por la transformación del habla memorizada y conservada acústicamente en <<artefactos>> visibles conservados materialmente y susceptibles de reajuste” (Havelock, 1996: 140).

Con ello apareció la necesidad de predicados los cuales, tras presentar una “acción de siempre” la transforman en “condición de siempre”, es decir generan una relación: los hechos estáticos comenzaron a reemplazar a los dinámicos acontecimientos; “el <<ser >> (como forma de sintaxis) comenzó a reemplazar al <<devenir>>” (Havelock, 1996: 142), ya que el predicado describe clases y propiedades y no acciones. “El uso narrativizado se ha transformado en uso lógico” (Havelock, 1996:143). “No es artificioso atribuir estos avances conceptuales del lenguaje al alfabeto escrito” (Havelock, 1996: 144). Ello tiene relación con la objetivación del mundo y de la cultura a la que ya nos hemos referido.

La escritura conlleva cambios en las formas de pensamiento: el “uso lógico” referido en el párrafo anterior, implica precisamente una forma distinta de pensamiento que trae como consecuencia una visión diferente del mundo: la oralidad basada en el devenir y la escritura en el ser, lo cual apunta a concebir la fijación y la objetivación del mundo. Lo anterior no supone pensar en la oralidad de manera idílica, sino, antes bien, reconocer que la escritura (y no referimos fundamentalmente a la escritura alfabético fonética) trajo consigo cambios en cuanto a las concepciones de mundo y que, por tanto, enseñar a escribir va más allá de proporcionar el instrumental de un alfabeto fonético y “acercar” textos escritos a los individuos para considerarlos “alfabetizados” ya que pertenecer a la cultura de la escritura supone adoptar su lógica de construcción de discursos; recordemos que la mayoría de los estudiosos del tema del surgimiento de la escritura coinciden en afirmar que es gracias a ésta que se desarrolla un pensamiento sobre el lenguaje, metalenguaje (Catach, 1996; Ferreiro, 2002; Blanche-Benveniste, 1998; Olson y Torrance, 1998).

Por su parte, pertenecer a una cultura oral (sin escritura) no equivale a ser “analfabeta”. La distinción es fundamental porque permite visualizar las valoraciones subyacentes al mundo de la cultura escrita; en el mundo occidental moderno existe toda una tipología del alfabetismo/analfabetismo, la cual establece

todo un prisma de gradación respecto del conocimiento y dominio, para los diferentes usos de la escritura/lectura: “cultos, profesionales, instrumentales, semianalfabetas funcionales, semianalfabetas gráficos” (Petrucci, 2003), como ya analizamos anteriormente. *Ello tiene implicaciones en la construcción de la identidad del individuo, toda vez que la propia cultura, fundada en la oralidad, se encuentra desvalorizada en los marcos de la cultura escrita.*

Lo que hoy parece negarse es que la oralidad, si bien ya no es primaria, en el sentido en que Havelock (Havelock, 1996) y Walter Ong (Ong, 1997) lo expresan, sigue prevaleciendo en los sectores populares mestizos de nuestro país: recetas de cocina, aprendizajes de oficios (soldador, carpintero, mecánico, etc.) son aprendizajes esencialmente orales, no son habla, como emisión de sonidos. Hablar, ciertamente, remite a lo oral, pero la oralidad no expresa solamente el uso de la voz en situaciones concretas, sino formas de estructuración del discurso, géneros discursivos (Bajtin, 1999) y sus consecuentes formas de razonamiento, como analizaremos con más detalle, líneas adelante y describimos en el capítulo respectivo de este trabajo. Solamente comentaremos aquí el hecho de que las asambleas comunitarias y populares se desarrollan en contextos de oralidad. Cabría pensar las implicaciones de este hecho en relación a la noción de democracia moderna en donde la escritura desempeña un papel esencial: se parte del principio de que saber leer y escribir es básico para participar conscientemente en las elecciones.

La escritura constituye un lenguaje que no solamente representa la lengua oral: conforma “un conjunto de signos organizados que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz” (Catach, 1996: 9). En este sentido, el dominio de la escritura no tendría que limitarse a la codificación de mensajes, pues se le reduciría a una función meramente instrumental, ni concebirla como simple representación del habla, pues se le supeditaría a ella, convirtiendo a su “usuario” en un “alfabetizado de escriba y no de autoría” (Tolchinsky, 1993); la escritura es lenguaje y como tal simbolización,

pero simboliza a partir de la propia escritura y no a partir del habla (Tolchinsky, 1993). Recordemos que existen múltiples escrituras, pero que la dominante en el mundo occidental moderno es la alfabético fonética, cuyas características han sido cuestionadas por los estudiosos del tema, pues ha llevado al “fonocentrismo” dominante.

Gracias a sus características “...la escritura potencia la intelectualidad de las acciones del niño. Aporta tema de conciencia al habla, además, los motivos para escribir son más abstractos y se alejan más de las necesidades inmediatas” (Vygotsky, 1995: 177). El lenguaje escrito exige un trabajo consciente con el lenguaje, pues al utilizarlo se requiere estructurar el conjunto de ideas, pensamientos o sentimientos que queremos expresar, de ahí que Octavio Paz pensara que la prosa es fundamentalmente reflexiva. Si la lengua hablada está más cerca de la poesía ello se debe, consideramos, a que es más natural el proceso de versificación. De hecho Borges anota que en el origen del lenguaje hablado esta el verso (Borges, 1998a). La mayoría de los estudios acerca de la escritura, reconocen que la escritura alfabético fonética favoreció la abstracción al lograr vincular una imagen gráfica a un sonido determinado, pero al mismo tiempo admiten que otras formas de escritura también suponen complejidad (Calvet, 2001; Cardona, 1994a y 1994b).

Sin embargo, se debe de tener cuidado con lo mencionado en el párrafo anterior pues si bien es cierto que la escritura posee mayores niveles de complejidad , al obligar a hacer consciente el manejo del lenguaje, el proceso de adquisición y dominio debe ser paulatino, pues la perspectiva alfabético fonética que generalmente plantea la idea del lenguaje como representación de lo oral, se coloca en el plano de la transcripción oral a escrito, sin identificar sus grandes diferencias, de ahí que Blanche-Benveniste enfatice la preocupación porque “Muchas veces se exige a los alumnos, inexpertos en el arte de la escritura, los mismos niveles que tiene los textos impresos” (Blanche.Benveniste, 1998: 16), lo cual lleva a generar un alejamiento de la misma (Cirianni, 2004). De ahí que, si

bien nos oponemos a seguir sosteniendo la idea de que quien no posee la escritura merece ser desvalorizado, consideramos que se requiere utilizarla como forma expresiva importante, pero no esencial para todos los grupos humanos en todas las circunstancias. Por otra parte, tal “transcripción” olvida las características propias de los géneros orales, olvido que deriva del modelo de la lengua que la escritura tiende a imponer (Olson, 1998, Cardona, 1998b).

El nivel de conciencia que se adquiere con la escritura, y que no remite sólo al lenguaje (el llamado metalenguaje) sino a los procesos de pensamiento en general, no debe hacernos creer que las formas de pensamiento que desarrolla sean mejores que otras, sino diferentes. Muchas culturas que han carecido, y aún carecen, de escritura alfabético fonética han desarrollado manifestaciones culturales importantes: arquitectura, astronomía, calendarios, herbolaria, narrativa y una organización económica y política compleja (Cirianni, 2004). Por otra parte, encontramos que los niños que aún no leen o se inician en la lectura, tienen una capacidad de observación importante cuando “interpretan” imágenes, como muestra el estudio de Evelyn Arizpe y Morag Styles (2004).

La idea de la escritura se asocia generalmente con la democracia: sea porque se piensa que un país verdaderamente democrático únicamente llega a serlo cuando ha alfabetizado a la mayoría de su población, ya sea porque se considera que no puede fundarse plenamente la democracia si los individuos no se encuentran alfabetizados (Chartier, Anne-Marie, 2004). Un país democrático es un país de alfabetizados y la condición de la democracia es la alfabetización de las personas; la lectura que se promueve, y de la que comentamos en el apartado anterior, se guía por esta consideración. Son varios los que comparten estas ideas: Ferreiro (Castorina, Golding y Torres, 1999), Kalman (2003), Montes (1998 y 2001), Petit (1999 y 2001), Bahloul (2002), Rosenblatt (2002).

Bajo la lógica de la cultura escrita, tenemos que aceptar que es así, pero ello no obligaría a pensar que la única forma de organización social sea la llamada

democracia moderna, sobre todo porque no podemos hablar de democracia en abstracto, sino de las maneras que la democracia ha asumido realmente, pues ésta forma de gobierno ha recibido muchas críticas (Chomsky, 1993; Chomsky y Dieterich, 1996), y defensas en cuanto a su propuesta ideal (Savater, 1991 y 2000; Touraine 1993 y 1995), así como ha llegado a ser considerada como la forma más humanizada de organización social (Zambrano, 1996).

En el punto contrario extremo, Leonard Shlain considera que la escritura alfabético fonética es la base de la discriminación de las mujeres y de la inequidad de género. Él apunta que “las imágenes se vinculan al principio femenino y la palabra escrita al masculino”, y afirma tajantemente que *“Existe algo inherentemente antifemenino en la palabra escrita. Los hombres obsesionados por la palabra escrita tienden a ser sexistas”* (Shlain, 2000: 265). De hecho su extenso libro consiste en una crítica a la escritura porque es la base de la discriminación aquí señalada. Hemos presentado la postura de este autor por representar el extremo opuesto a quienes sostienen que la escritura es puntal de la democracia, sin embargo, consideramos que asumir que la escritura es la causante de la discriminación de la mujer en las sociedades con escritura alfabético fonética no permite analizar otros fenómenos a lo largo de la historia.

Lo que si nos permite reconocer el autor, es que *no se puede tampoco aceptar que la escritura va de la mano con la democracia*, pues más allá de las posturas en cuanto a lo que la democracia es o no es, o debiera de ser, lo cierto es que las estadísticas muestran una gran cantidad de “analfabetas” en los países autodenominados democráticos, así como poco interés en la vida política por parte de personas que saben escribir y leer (por ejemplo los estudiantes universitarios). Pero por otra parte, habría que analizar si en América Latina es factible instaurar un sistema democrático con las características de la democracia a la occidental: ¿no habría que reconocer que las formas organizativas de los sectores comunitarios y urbano populares aún existentes en nuestro país, suponen otras formas de organización social y que las mismas se relacionan con la oralidad?

Conviene aquí recordar la pregunta que Bolívar Echeverría se formulara: “La democracia –concebida como un procedimiento moderno, inventado dentro de la cultura cristiana calvinista o noreuropea, de construir una voluntad representativa de la sociedad civil en la que el consenso es capaz de prevalecer sobre la guerra de todos contra todos- ¿ha podido, después de dos siglos de intentarlo, hacer abstracción de su origen cultural y adaptarse a las otras culturas políticas modernas -a otros intentos o esbozos de democracia- occidentales u orientales?” (Echeverría, 2001: 25). Nosotros consideramos que no, y que por ello es menester decir “no” a las formas impositivas e ideológicas que intentan dirigir nuestro destino, pues el deseo es hacernos “como ellos” (Galeano, 1991, 1992 y 1997)

La escritura si guarda relación estrecha con el mundo moderno: como sostiene Olson y otros junto con él (Olson y Torrance, 1998 ;Olson, 1998; Havelock, 1996), ni las ciencias, ni el derecho, ni la literatura serían concebibles sin la escritura, pero en el entendido de considerar a la escritura no como representación o instrumento del habla, sino como forma expresiva simbólica que implica que sus usuarios ingresen en la cultura de la escritura y no únicamente codifiquen/decodifiquen grafías: lo que hemos venido sosteniendo es precisamente que debe reconocerse en la escritura no un objeto de conocimiento sino todo un universo simbólico de valoraciones sobre el mundo. Desde este orden de ideas, *la escritura modifica la visión de mundo de aquellos que se insertan, o son insertados, en su lógica, cambiando la mirada de cuando dominaba en ellos la oralidad.*

No obstante, se vive un doble juego, “ser modernos” sin que todos gocen los “beneficios de la modernidad”; el movimiento zapatista es manifestación de esa contradicción, al igual que los movimientos que enfrentan la llamada globalización. La pregunta que se formula Julieta Campos (1995), ¿qué hacemos con los pobres?, y que ha sido planteada por muchos políticos mexicanos y latinoamericanos, se ubica en esta contradicción. ¿No habría que repensar sobre

las posibilidades de desarrollo económico y político para Latinoamérica?. Es aquí donde la propuesta de Arriarán cobra fuerza. En efecto, si América Latina tuvo la alternativa de una modernidad diferente (barroca), la cual fue sustituida (¿vencida?) por la modernidad capitalista, ¿acaso no es momento de revalorizar a las culturas latinoamericanas? Nos parece que la oralidad juega un papel fundamental en dicha revalorización. El siguiente apartado analiza esa situación.

Consideraciones en torno a la oralidad

La tradicional oposición oralidad-escritura ha cedido su lugar a un reconocimiento de la primera: ello no ha significado una matización de las posibilidades de la escritura, sobre todo en cuanto se le asocia a la lectura. Ya hemos comentado como es que lectura y escritura hoy día constituyen un todo orgánico; se enseña a leer y escribir paralelamente y se cree que la lectura conduce indefectiblemente a la escritura: leer mucho y bien llevará a escribir bien.

Obviamente que la oposición oralidad escritura esta lejos de ser superada, al menos en la práctica, en la medida en que se siguen presentando discursos que avalan la lectura y la escritura como prácticas de distinción en el espacio social y “hacer creer es hacer hacer” (De Certeu, 1993 y 1998). Difícil será romper el imperio que la escritura fundó en occidente (De Certeu, 1993; Foucault, 1993; Derrida, 1989 y 2000), aunque cabe recordar que Latinoamérica no es, culturalmente hablando, occidental, es decir, no sigue ni ha seguido mecánicamente sus valores, creencias o concepciones de vida-mundo, como cotidianamente se puede notar en diferentes espacios.

Por otra parte, las nuevas tecnologías de la comunicación reabren la escritura a las imágenes y a la voz, posibilitando un resurgimiento de la oralidad y de la lectura pero de nuevas maneras y con diferentes esquemas y formatos (Chartier, R., 1999 y 2000; Cavallo y Chartier, 1998 ; Chartier, A-M, 1994 y 2004).

Ante quienes todavía enfrentan oralidad y escritura, habría que recordarles las palabras de De Certeu: “Con todo, una política de la comunicación no podría fundarse sobre el olvido o el desprecio de una de las dos mitades de la cultura: la de la escritura, de la producción reconocida y del discurso científico del saber, y la de la oralidad, de las prácticas ordinarias y de los conocimientos prácticos de lo cotidiano” (De Certeu, 1995: 151).

Oralidad y escritura constituyen géneros diferenciados: la oralidad y la escritura son formas distintas de expresión de una lengua, y exigen de los sentidos cosas también diferenciadas: “La forma acústica de comunicación a la que se limita la oralidad emplea el oído y la boca y sólo estos dos órganos; de los que depende su coherencia. La comunicación escrita añade la visión del ojo” (Havelock, 1996:136). Además de que la oralidad narra acontecimientos y los dramatiza mientras que la escritura sitúa los acontecimientos en un contexto determinado, vale decir que los fija. Ello lleva a plantear la necesaria complementariedad de ambas.

Habría que establecer que la oralidad no se reduce al habla, en el sentido de uso de la voz, sino a la conformación discursiva que permite construir y pronunciar un discurso (vale decir un texto), con la intención de expresar sentimientos, ideas, transmitir saberes y conocimientos, etc. Sin embargo, como “La oralidad en nuestras sociedades tiende a ser cada vez más operativa, más instructiva. La potencia de la tradición oral se va circunscribiendo a las zonas rurales y a grupos étnicos donde la palabra del individuo sigue teniendo un valor prioritario” (Cirianni y Peregrina, 2004: 83), por lo que se pierde de vista la fuerza que puede tener la palabra: *la palabra evoca, sugiere, matiza. Por ello es fundamental recuperar la oralidad*, pues sólo así la palabra hablada adquirirá su sentido y significado, como también anotan Cirianni y Peregrina “En relación con la palabra hablada, somos usuarios plenos de nuestra lengua materna cuando, además de entender los discursos de nuestro entorno, nos decidimos a intervenir con pertinencia y sin

esperar instrucciones” (Cirianni y Peregrina, 2004: 54). De ahí que De Certeu enfatizara la importancia de la “toma de la palabra” para la asunción de una postura.

La oralidad encierra toda una forma de vida y una concepción de mundo: el vocablo oralidad es “...el vocablo con que se señala el carácter oral de ciertas textualidades entre las más antiguas de la cultura humana” (Herón, en: Memorias UIA, 2001: 15), lo cual hace que gran parte de las tradiciones de los pueblos se conserven gracias a ella. Quizás el planteamiento de Galeano de que los pueblos latinoamericanos hemos perdido la memoria histórica, tenga que ver con la ruptura con una oralidad que había permitido conservarla, por lo que la instauración de la escritura coadyuvó a ello. Es este también el sentido de oposición entre lectura y escritura que se vive cotidianamente, pues con la escritura se instaura un “hacer historia”, como plantea De Certeu (1993a).

La historia de la educación en América Latina muestra como a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura se va conformando una nueva visión sobre el pasado, ya no queda lugar para las referencias orales y se construye un imaginario sustentado en la “objetividad de lo escrito”. De hecho, recién inicia una corriente de pensamiento que recupera la llamada “historia oral” (Aceves, 1999). La cuestión no es simple pues lleva a reflexionar detenidamente sobre las implicaciones de continuar negando la oralidad como forma expresiva, y añadiríamos aquí, de recuperación del propio pasado. Incluso la discusión se apuntala cuando se trata de analizar los “escritos” elaborados por los indígenas después de la conquista. Algunos autores, como León-Portilla, consideran que si bien los códices se elaboraron a partir de la traducción de las lenguas indígenas al español, conservan parte del sentir de los propios indígenas y expresan la recuperación de sus tradiciones, por lo que sigue siendo válido tomarlos como referente obligado al tratar de comprender su cultura (León-Portilla, 2000).

De ahí que se afirme “Somos cuando nos narramos, cuando nos decimos. Narrativizamos nuestras vidas, las de nosotros/as, las de nuestras familias, las de nuestra cultura. El hurto de la palabras es también el hurto de nuestra memoria, a menos que adquiramos la palabra del “otro”, del conquistador, del dominante para, desde ahí, recobremos, revelarnos, mantener vivos los recuerdos” (Guerrero, en: Memorias, UIA, 2001: 233). Es claro que dejar de narrarnos conlleva una pérdida de la memoria histórica que se verá reflejada en la identidad que construyamos.

Las posturas señaladas muestran la importancia de reconocer la oralidad como saber, como manifestación de creencias y valores que se asientan en una tradición que se conservó sin necesidad de la escritura. Es claro que las características de la recuperación no permiten la textualidad literal de lo recuperado, pero queda lo esencial, como lo señalan los estudiosos de la oralidad. En este orden de ideas, la contextualización propia de la oralidad no se reduce a contemplar sólo su expresión en el momento del decir, sino a su volver a decirse en circunstancias diferentes, pero por ello, contextualizadas en función de la presencia de los hablantes, quienes logran interpretar lo dicho gracias a que se encuentran en la misma lógica de la enunciación, como lo muestra Palmer en sus investigaciones (Palmer, 2000).

Los refranes populares son expresión clara de ello, pues nacen como necesidad de transmitir un saber de generación en generación el acervo de un saber con fines didácticos (de enseñanza). Los refranes son verdades del hablar cotidiano y son ejemplo de lo que son y de cómo se transmite una tradición (Appendini, 2001). Por eso es que dominar el habla supone usarla de “manera pertinente y sin instrucciones” previas. No basta pues con hablar, hacer uso de la voz, para pensar la oralidad, hace falta insertarse en la lógica de construcción de la oralidad para recuperar el sentido y significado pleno de la expresión oral: “Oralidad es la articulación fónica de sentido bajo una estructura o sistema sígnico, en tanto que la cualidad artística de la oralidad depende de ésta un sistema sígnico productor de significado” (Alcántara, en: Memorias, UIA, 2001: 120).

Pero además de los refranes populares nos encontramos con la recuperación de recetas de cocina, de boca en boca (muy ricas una vez concretadas) y de generación en generación, la enseñanza de oficios y la producción de artesanías también de manera oralizada, así como prácticas y labores cotidianas que no sólo recuperan las actividades en sí, sino “maneras de hacer”, valoraciones de lo hecho, estructuras explicativas y dominio de lenguajes. Por otra parte, en casi cada municipio de este país se cuenta con un “cronista”, un narrador de los acontecimientos que le dan identidad al lugar o región de que se trate.

La oralidad sigue presente en nuestra cotidianidad: no únicamente como lo piensa Havelock cuando afirma que ha sido “resucitada” por los medios electrónicos, sino porque en América Latina nunca murió ni pudo ser fosilizada: “La oralidad, como una condición de la sociedad que está funcionando, no se fosiliza hasta que no se traslade a la escritura, que es cuando deja de ser lo que era originalmente” (Havelock, 1996: 99). En Latinoamérica hubo muchos intentos de fosilizar la oralidad, intentos que hoy día siguen presentes, pues se crearon alfabetos para traducir las lenguas indígenas al español, así como también se “recuperaron” cuentos y tradiciones, recetas de cocina y refranes, en un afán de preservarlos, sin embargo se olvida que las lenguas mueren cuando dejan de utilizarse (Hagege, 2002), cuando sus hablantes ya no recurren a ella para expresarse. Intentar su “recuperación” vía la escritura no hace sino convertir en pieza de museo el sentir vivo que encierran; todavía se sostiene la necesidad de alfabetos para cada lengua indígena, pero asentados en el principio fonético imperante, como es el caso del quechua (Lindenberg, en: López y Jung, 1998: 83-114).

De esta manera la oralidad, presente en la población mestiza, al no ser reconocida como forma expresiva de un grupo cultural diverso, tiende a seguir los cánones de la lengua española escrita, desde la cual se desvaloriza cualquier expresión que no sigue el modelo establecido. Si de los grupos indígenas, a quienes se les

reconoce poseer cada uno una lengua determinada, se espera se alfabeticen para pertenecer con derecho pleno a la sociedad, que puede esperarse para aquellos a quienes se considera que de “manera natural” aprenden a hablar, desconociendo la fuerza de una cultura asentada en la oralidad. No se enseña a expresarse ni a hacer uso de esa lengua, porque se asume que se ha aprendido en la familia. El choque con los discursos escolares tiene sus consecuencias, pero más las tiene cuando de construir una identidad se trata, cuestión que desarrollaremos a continuación.

La construcción de la identidad y su relación con la lectura, la escritura y la oralidad

En América Latina la oralidad se vio enfrentada a la lectura y la escritura en tanto dos formas culturales radicalmente diferentes: los pueblos indígenas, aún aquellos que habían desarrollado formas de escritura como los mayas, por ejemplo, pertenecían al mundo de la oralidad primaria (hoy en día muchos de ellos todavía pertenecen a un universo simbólico de representaciones basado en la oralidad), pero la llegada de los españoles cambió esencialmente la situación; la castellanización no se hizo esperar. Si bien se discutió la ventaja de enseñar a los indígenas en su lengua, finalmente se impuso la idea de castellanizarlos. El proceso de conquista, y después la colonización, fue marcado por la religión, por lo que la cultura escrita llegó a este continente de la mano de la religión (Bartolomeu, en: López y Jung, 1998: 23-38).

Ello es importante recordarlo, pues estableció las pautas para la enseñanza de la lectura y la escritura y las normas sociales sobre lo permitido y lo prohibido de leer, pues como expresa Bartolomeu Melià “Nunca será superfluo recordar los contextos en los que se presentó la escritura en una sociedad y los pasos que se dieron en su adopción” (Bartolomeu, en: López y Jung, 1998: 26). De ello

dependen las formas y valoraciones que se le otorga: lecturas dirigidas por el docente o el especialista, escritura con carácter instrumental.

La vinculación escritura religiosidad fue palpable a lo largo de la historia de la educación en este país por lo que hace a las lecturas permitidas pues fue la Iglesia, bajo el brazo de la Inquisición, quien censuraba las lecturas, como hemos mencionado anteriormente. Incluso hasta en el caso de aquellos que sabiendo leer y escribir se encontraban “vigilados”. El caso paradigmático de la contradicción entre saber leer y escribir y limitar su uso fue, quizás, Sor Juana Inés de la Cruz, como analiza Octavio Paz (Paz, 1982). La misma Sor Juana, en su carta “Respuesta a Sor Filotea de la Cruz” plantea lo siguiente: “Lo que si es verdad, que no negaré (lo uno porque es notorio a todos, y lo otro porque, aunque sea contra mí, me ha hecho Dios la merced de darme grandísimo amor a la verdad) que desde que me rayó la primera luz de la razón, fue tan vehemente y poderosa la inclinación a las letras, que ni ajenas reprensiones -que he tenido muchas-, ni propias reflejas –que he hecho no pocas-, han bastado a que deje de seguir este natural impulso que Dios puso en mí” (De la Cruz, 1992: 830).

Su caso se encuentra atravesado, además, por ser mujer y monja, la cual la coloca en la posición de estar al servicio de Dios. Sin embargo, para su época, se inicia en la Nueva España un proceso ya iniciado con anterioridad en Europa: el proceso mediante el cual la escritura y el conocimiento científico se relacionan estrechamente, lo cual es en parte consecuencia de las prácticas de la lectura asociadas al análisis y la reflexión y a la aparición de la denominada ciencia moderna; la nueva lectura silenciosa, de la que nos habla Roger Chartier (Chartier,2000). Foucault, por su parte, mostró como fue dándose este proceso del cambio del papel de la escritura con la aparición de una nueva epistémé (Foucault, 1993). Sor Juana fue una mujer “destinada” a las letras, para lo cual requirió de ese estudio disciplinado y fervoroso que le caracterizó. Pero en la misma carta aludida, enfatiza que la reprimenda se hace en cuanto no escribe sobre la divinidad y la religión, cuestión que ella salva aduciendo no ser digna de

escribir sobre ello. Notamos aquí un cambio en la visión acerca del conocimiento, pues mientras un siglo atrás, y aún en el XVII, el Don de la escritura llevaba directamente a Dios o conectaba con Él (como es el caso de Santa Teresa y San Juan de la Cruz), en Sor Juana es el escribir para ordenar ideas, pensamientos y conocimientos “mundanos”.

Nos encontramos entonces que la cultura de la escritura arribó a estas tierras de la mano de la religión, pero conforme fue avanzando el tiempo, y gracias al intercambio mercantil creciente, incluido el de libros, a pesar de las prohibiciones (Leonard, 1990), cambió paulatinamente hacia una cultura secular, vale decir hacia una cultura de la escritura ligada al conocimiento científico, aunque prevaleció la religiosidad en la enseñanza de la lectura y la escritura para los sectores populares durante mucho tiempo, y en las prácticas y los discursos sobre lo permitido de leer (Varios, 1999). Esta concepción chocó directamente con las concepciones de mundo de los indígenas y los campesinos mestizos: había que combatir sus fanatismos con la ciencia y para ello era menester enseñarles a leer y escribir. En realidad, había que cambiar su mentalidad para insertarlos en la lógica de la cultura escrita, lo cual no se logró porque se circunscribía el “problema” a la codificación-decodificación de grafías, derivada de la concepción predominante acerca de la escritura y la lectura, la estructuralista.

El choque entre escritura y oralidad, vemos entonces, no sólo se manifestó en cuanto a dos formas diferentes de nombrar el mundo, sino en cuanto a pensamientos distintos: por un lado lo religioso (y cabe aclarar que el proceso simbiótico entre la religión católica y la “religiosidad” indígena favoreció la conquista y colonización: baste señalar como el santoral católico se apoyó en las deidades indígenas para intentar traslapar creencias, y que fueron los frailes quienes tradujeron la Biblia a las lenguas indígenas y aprendieron ellos mismos a hablarlas), y por otro, el pensamiento científico, que se fue asentando cada vez con mayor fuerza, conforme avanzaba el tiempo. Ya durante el porfiriato, la visión predominante en los círculos letrados (los pertenecientes a la cultura escrita), fue

la “científica” (la filosofía positivista como arma y defensa ante los “fanatismos” religiosos). Nombrar es conocer, es crear, lo que posee nombre adquiere significado y lo que llega a tener significado adquiere un nombre (Bonfil, 1990), de ahí que al iniciar a nombrar de manera diferente los objetos del mundo, tanto porque se introduce otra lengua (el español en el caso de América Latina), como por utilizar formas de expresión distintas (palabra escrita por palabra oral), trajo consigo cambios en los referentes de significación. No obstante, la fuerza de la oralidad en las poblaciones rurales y en los sectores populares, aunado a campañas alfabetizadoras sin sustento cultural definido, ha implicado que preservemos los moldes mentales de la oralidad primaria.

Nos parece que esta situación ambivalente sentó las bases para nuestro ingreso en la cultura de la escritura, y que fueron los discursos y las prácticas vinculadas a ello quienes determinaron los usos de la lectura y la escritura, pero en función de los sectores sociales destinados a utilizarla: la intelectualidad y los dirigentes políticos, lecturas seculares, los sectores populares, lecturas religiosas, pero con predominancia de prácticas orales. Consumo de la letra según el lugar en el que se encuentren los individuos, pero poca producción escrita porque “ya todo esta escrito”. En realidad, la producción “intelectual” escrita de carácter teórico en los distintos campos de conocimiento es mayor en Europa, pero literariamente se escribe mucho en Latinoamérica, siendo el ensayo práctica más común. Nuestra hipótesis a este respecto es que eso tiene que ver con la tradición que se asentó en cuanto a la utilización de la lectura y la escritura, pues el lenguaje poético se encuentra más vinculado a la oralidad, además de que la reflexión teórico académica supone un manejo de la escritura menos libre y más “científico” (fundamentado, sistemático, analítico).

Recordemos las palabras de Cirianni y Peregrina: “El avance de la cultura escrita, de la mano del desarrollo del mercado editorial, introdujo dos concepciones diferentes del mundo. Por un lado, las que ofrecen la ciencia y las clases ilustradas apegadas a la cultura escrita; y por otro, la que vive en la tradición oral

de las clases populares” (Cirianni y Peregrina, 2004: 85). México es un muy buen ejemplo de esa dualidad: políticos e intelectuales escribiendo sobre nuestro ser y acontecer, definiendo nuestro destino, como el de Aureliano Buendía estaba escrito en los pergaminos de Melquíades, mientras las clases populares, sin historia reconocida (porque no esta escrita) desarrollan las estrategias que les permitan hacer frente a las tácticas dictadas desde los hacedores de cultura, en términos de Michel De Certeu (De Certeu, 1996). Pero su historia se conserva en la memoria de los narradores y relatores que todavía existen; al negar dicha historia por la “historia legitima”, se trata de imponer la visión moderna del mundo occidental. Las contradicciones derivadas de la llamada globalización nos muestran esta situación de manera palpable.

Cabe mencionar lo que enfatizaba Canclini, al referirse al proceso histórico de México: “las ideologías modernizadoras, desde el liberalismo del siglo pasado (refiere al XIX) hasta el desarrollismo, acentuaron esta compartimentación maniquea al imaginar que la modernización terminaría con las formas de producción, las creencias y los bienes tradicionales” (Canclini, 1990: 17), lo cual, hoy nos percatamos, no ha sido así, pues la cultura popular sigue teniendo múltiples formas expresivas visuales y orales.

Lo que aquí nos interesa enfatizar es que “...la introducción de la escritura en una sociedad ágrafa modifica realmente la cognición y las maneras de pensar y de relacionarse en dicha sociedad. La comunidad de comunicación cambia el signo, y si esto no se hace notar excesivamente es porque la oralidad todavía conserva condiciones propias de creación” (Bartolomeu, en: López y Jung, 1998: 30). En México se conservan muchas formas de creación orales, como ya hemos apuntado anteriormente, por lo que consideramos que éstas permean los usos y valoraciones que los distintos sectores dan a la cultura escrita; escribir y leer se encuentran determinados por los contactos que los individuos tienen con la letra escrita e impresa, y con su mayor o menor cercanía con la oralidad.

La población mayoritariamente mestiza, que es la que habla español, no constituye un todo homogéneo racialmente (mayor o menor cantidad de sangre indígena o europea, en una gradación casi infinita), aunque conserva rasgos culturales que nos parecen sintomáticos de su conformación cultural: la festividad (como herencia del período barroco: el sentido del carnaval y la máscara), la búsqueda constante de un querer ser sin definirse totalmente (como propone Lafaye: la búsqueda de la identidad como rasgo identitario de lo mexicano), el uso de una lengua prestigiada. en comparación con las lenguas indígenas coetáneas e intentos de constitución de una nación a lo largo de la historia. La diversidad cultural ha sido motivo de diversos análisis, entre los que destacan los de León Olivé (2003) y el de Nestor García Canclini (2004).

Si “La identidad no reside, pues, en la vigencia de ningún núcleo substancial, prístino y auténtico, de rasgos y características, de “usos y costumbres”, que sólo sea externa o accidentalmente alterable por el cambio de las circunstancias, ni tampoco, por lo tanto, en ninguna particularización cristalizada del código de lo humano que permanezca infectada en lo esencial por la prueba a la que es sometida en su uso o habla” (Echeverría, 2001: 169-170), tenemos entonces que la construcción de la identidad no se da de manera única y cerrada, sino en un movimiento constante en el que intervienen múltiples factores. Nosotros asumimos que uno de ellos es precisamente la inserción en la cultura de la escritura, pues la misma supone aceptar como válidas ciertas características derivadas del uso y dominio de la lectura y la escritura. Por su parte, continuar perteneciendo a un universo simbólico donde los esquemas mentales de la oralidad continúan dominando, conlleva la asunción de otros rasgos y características en los individuos que realizan su actuar sobre el mundo a partir de ella.

Tan sólo por el hecho de que con la masificación y uso de la escritura se presenta el fenómeno que describió Havelock: “A medida que la función mnemónica disminuía, las energías psíquicas hasta entonces canalizadas hacia este fin quedaban liberadas para otros usos” (Havelock, 1996: 138), podemos pensar en la

pérdida de la memoria histórica, señalada por Eduardo Galeano, y que se manifiesta palpablemente en las personas letradas de este país. La preocupación política por la enseñanza de la historia constituye, a nuestro ver, un intento de preservación de una historia escrita que funda en otros orígenes y pone otros acentos a los acontecimientos vividos; es la escritura de la historia sobre la cual reflexiona Michel De Certeau y que emerge con la escritura. Los relatos de la oralidad, las narraciones cotidianas, se pierden en el olvido, cuando la fugacidad de las palabras se asume así misma como no objetiva: acontece como la matanza de Macondo, nadie recuerda que haya sucedido, ni los muertos que la misma arrojó.

La lectura y la escritura trajeron consigo signos distintivos propios de la escritura alfabético fonética pues “El alfabeto realizó una ruptura con este valor de los sistemas semióticos anteriores. Al articularse más al sonido y menos al significado, la escritura se fue desterritorializando para representar lo que todos los hombres tienen en común, su voz, y no lo que los distingue, una tierra o una historia particular” (Landaburu, en López y Jung, 1998: 57). Este es el sentido profundo de la descontextualización que provoca la escritura; no únicamente remite a la distancia entre el autor y el lector, sino también entre lo escrito y la distancia con la circunstancia y los individuos a los que refiere, al tiempo que plantea una codificación (signos utilizados) distinta a la que se promueve durante el hablar. Sobre dicha descontextualización hemos ya establecido varias cuestiones en capítulos anteriores, aquí resta retomarlas para profundizar en sus implicaciones.

Con el alfabeto se instauran nuevas visiones culturales pues “La cultura es el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad” (Echeverría, 2001:187), entonces la escritura y la lectura generan nuevas identidades, puesto que “La base de la cultura no es un conocimiento compartido, sino reglas compartidas de

interpretación” (Muñoz, 2002: 50), al existir nuevos referentes interpretativos, nuevos signos y significados, maneras distintas de representación, en fin, un lenguaje distinto (el escrito), entonces se transforman los sustentos que permiten construir una identidad.

Como hemos intentado mostrar a lo largo del presente trabajo, la lectura la escritura y la oralidad coadyuvan en la construcción de la identidad de los individuos, en lo colectivo y en lo individual; la lectura y la escritura constituyen factores fundamentales en dicha construcción, han sido esenciales en la conformación de la nación que se ha querido conformar, pero gracias a que la oralidad sigue estando presente en grupos sociales amplios, no se ha establecido una visión hegemónica sobre las demás. Hoy por hoy, nos parece importante reconocer que el mestizaje constituye el soporte de nuestra cultura, pero si ello es así, habría que revalorar la oralidad, sin menoscabo de la lectura y la escritura, porque finalmente las tres formas de expresión humana se mezclan al generar los universos simbólicos culturales.

No se trata de rechazar la cultura de la escritura, por las implicaciones culturales que acarrea, sino terminar con su imperio y posibilitar la mezcla de lenguajes (escrito y oral), para recuperar la fuerza de las palabras, a la que remiten Octavio Paz, Pablo Neruda y Gianni Rodari, pues como apunta acertadamente Italo Calvino, la palabra sufre hoy “una peste del lenguaje que se manifiesta como pérdida de fuerza cognoscitiva y de inmediatez, como automatismo que tiende a nivelar la expresión en sus formas más genéricas, anónimas, abstractas, a diluir los significados, a limar las puntas expresivas, a apagar cualquier chispa que brote del encuentro de las palabras con nuevas circunstancias” (Calvino, 1995: 72), y nosotros creemos que dicha fuerza se perdió cuando el lenguaje se cosificó en la escritura como simple secuela secundaria del habla. Hoy es menester recuperar la expresividad de la oralidad y de una escritura creadora, si es que los latinoamericanos queremos hacer escuchar nuestra voz en la determinación de nuestro destino. La hermenéutica analógica barroca, que desde México (Arriarán,

2001; Arriarán y Beuchot, 1999 y 2001; Beuchot, 2000) y América Latina (Echeverría, 2000 y 2001; Kurnitzky y Echeverría, 2003) emerge, sirve de base para arribar a la conformación de una nueva expresión americana.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aceves, Jorge (Comp.) (1997), *Historia oral*, Instituto Mora, México.
2. Althusser, Louis (1975), *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, ENA, México.
3. Alumnos de Barbiana (1983), *Carta a una profesora*, Ediciones de Cultura Popular, México.
4. Aguirre, C., Anaya, J., y Goldin, D. (1999), *Cultura escrita, literatura e historia*. Conversaciones con Roger Chartier, FCE, México.
5. Appendini, Guadalupe (2001), *Refranes populares de México*, Porrúa, México.
6. Arizpe, E. y Styles, M. (2004), *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, FCE, México.
7. Arriarán, Samuel (2001), *Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena*, UPN, México.
8. Arriarán, Samuel (1995), y Saúl Sanabria (comp.), *Hermenéutica, Educación y Ética discursiva* (en torno a un debate con Karl-Otto Apel), UIA, México.
9. Arriarán, S., y Beuchot, M. (1999), *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Itaca, México.
10. Arriarán, S., y Beuchot, M. (2001), *Virtudes, Valores y Educación Moral. Contra el paradigma neoliberal*, UPN, México.
11. Bahloul, Joëlle (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*, FCE, México.
12. Bajtín Mijael (1999), *Estética de la creación verbal*, SXXI, México.
13. Barbosa, Antonio (1985), *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*, Pax, México.
14. Bastos, Roa (1985), *Yo el Supremo*, Planeta-Agostini, Barcelona.
15. Baudelot y Establet (1976), *La escuela Capitalista en Francia*, SXXI, Madrid.

16. Berger y Luckmann (1995), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
17. Berger y Luckmann (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Paidós, Barcelona.
18. Berman, Marshall (1992), *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, SXXI, México.
19. Betelheim, Bruno y Zelan, Karen (2001), *Aprender a leer*, Crítica, Barcelona.
20. Beuchot, Mauricio (1999), *Las caras del símbolo*, Caparrós Madrid.
21. Beuchot, Mauricio (2000), *Tratado de hermenéutica analógica*, Itaca, México.
22. Beuchot, Mauricio (2004), *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*, FCE, México.
23. Blanche-Benveniste, C. (1998), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Gedisa, Barcelona.
24. Bonfil, B. Carlos (1992), *Pensar nuestra cultura*, Alianza, México.
25. Bonfil, B. Carlos (1994) *México profundo*, CNCA-Grijalbo, México.
26. Bordieu, P. y Passeron, J. C. (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, LAIA; Barcelona.
27. Borges, Jorge Luis (1997), *Biblioteca personal*, Alianza, Madrid.
28. Borges, Jorge Luis (1998a), *Borges oral*, Alianza, Madrid.
29. Borges, Jorge Luis (1998b), *Obra poética, 2*, Alianza, Madrid.
30. Borges, Jorge Luis (1999a), *Siete noches*, Alianza, Madrid.
31. Borges, Jorge Luis (1999b), *El libro de arena*, Alianza, Madrid.
32. Borges, Jorge Luis (2000), *Arte poética*, Crítica, Barcelona.
33. Borges, Jorge Luis (2000b), *Ficciones*, Alianza, Madrid.
34. Bottéro, Jean y otros (1994), *Cultura, pensamiento y escritura*, Gedisa, Barcelona.

35. Bowles, S. y Gintis, H. (1981), *La instrucción escolar en la América Capitalista*, SXXI, México.
36. Braslavsky, Berta (1962), *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Kapelsuz, Buenos Aires.
37. Brice, Shirley, *La política del lenguaje en México*, INI, México, 1977.
38. Bruer, John (1997), *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, SEP, México.
39. Calvet, Louis-Jean (2001), *Historia de la escritura*, Paidós, Barcelona.
40. Calvino, I. (1995), *Seis propuestas para el próximo milenio*, Siruela, Barcelona.
41. Campos, Julieta (1995), *¿Qué hacemos con los pobres?*, Aguilar, México.
42. Cardona, Giorgio, R. (1994a), *Antropología de la escritura*, Gedisa, Barcelona.
43. Cardona, Giorgio, (1994b), *Los lenguajes del saber*, Gedisa, Barcelona.
44. Carpentier, Alejo (1979), *La consagración de la Primavera*, SXXI, México.
45. Carpentier, Alejo (1981a), *Concierto barroco*, SXXI, México.
46. Carpentier, Alejo (1981b), *La novela latinoamericana en visperas de un nuevo siglo y otros ensayos*, SXXI, México.
47. Cassany, Daniel (1996), *Describir el escribir*, Paidós, Barcelona.
48. Cassany, Daniel (1998), *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.
49. Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona.
50. Castells, Manuel (2001), *La era de la información. La sociedad Red*, tomo I, SXXI, México.
51. Castorina, Golding y Torres (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, FCE, México.
52. Castro, Rodolfo (coordinador) (2003), *Las otras lecturas*, Paidós, México.
53. Catach, Nina (comp.) (1994), *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Gedisa, Barcelona.

54. Cavallo y R. Chartier (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid.
55. Chartier, A. M., y Hébrand (1994), *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Gedisa, Barcelona.
56. Chartier, Anne-Marie (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, FCE, México.
57. Chartier, Roger (1999), *Sociedad y escritura en la edad moderna*, Instituto Mora, México.
58. Chartier, Roger (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Gedisa, Barcelona.
59. Chiampì, Irlemar (2000), *Barroco y modernidad*, FCE, México.
60. Chomsky, Noam (1992), *El lenguaje y el entendimiento*, Planeta, México.
61. Chomsky, Noam (2003), *El miedo a la democracia*, Grijalbo-Mondadori, Barcelona.
62. Chomsky, N. y Dietrich (1996), *La sociedad global. Educación, Mercado, y Democracia*, Joaquín Mortiz, México.
63. Cirianni, Gerardo y Peregrina, Luz (2004), *Rumbo a la lectura*, IBBY México, México.
64. Cohen, Marcel y Fare, Jean (directores) (1992), *La escritura y la psicología de los pueblos*, SXXI, México.
65. Cohen, Dorothy (1997), *Cómo aprenden los niños*, SEP, México.
66. Cole, Michael (1984), La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente, en: *Revista Infancia y Aprendizaje, Revista Trimestral de Estudios e Investigación*, No. 25, Edit, Aprendizaje.
67. Cole, Michael (1999), *Psicología cultural*, Morata, Madrid.
68. Cole, Michael y Scribner, Sylvia (1997), *Cultura y pensamiento*, Limusa, Barcelona.
69. CONAFE (1996a), *Encuentro Latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural*, Memoria, CONAFE, México.
70. CONAFE (1996b), *Educación comunitaria. Una experiencia mexicana*, CONAFE, México.

71. CONAFE (1999), *Educación intercultural. Una propuesta para la población infantil migrante*, CONAFE, México.
72. CONAFE (2000a), *Equidad y calidad es la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, CONAFE, México.
73. CONAFE (2000b), *Memoria de la Gestión 1995-2000*, CONAFE-SEP, México.
74. Cummins, Jim (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía*, Morata, Barcelona.
75. De Balbuena, Bernardo (1954), *Grandeza Mexicana*, UNAM, México.
76. De Certeu, Michel (1993a), *La escritura de la Historia*, UIA, México, 1993a.
77. De Certeu, Michel (1993b), *La fábula mística siglos XVI-XVII*, UIA, México.
78. De Certeu, Michel (1995), *La toma de la palabra*, UIA-ITESO, México.
79. De Certeu, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano, 1 Artes de hacer*, UIA, México.
80. De Certeu, Michel (1999), *La invención de lo cotidiano, 2 Habitar cocinar*, UIA, México.
81. De la Cruz, Sor Juana Inés (1992), *Obras completas*, Porrúa, México.
82. Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (coord.) (1995), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Síntesis, Madrid.
83. Derrida, Jaques (1989), *La escritura y la diferencia*, Anthropos, Barcelona.
84. Derrida, Jacques (2000), *De la gramatología*, SXXI, México.
85. Desbordes, Françoise (1995), *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*, Gedisa, Barcelona.
86. Díaz, Mercedes y Miaja, María (2000), *Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana*, Colegio de México, México.
87. Eagleton, Terry (2001), *Una introducción a la teoría literaria*, FCE, México.
88. Eco, Umberto (1994), *La búsqueda de la lengua perfecta*, Grijalbo-Mondadori, Barcelona.

89. Eco, Humberto (1997), *Interpretación y sobre interpretación*, Cambridge University Press, España
90. Eco, Umberto (1998) *Los límites de la interpretación*, Lumen, Barcelona.
91. Echeverría, Bolívar (2000), *La modernidad de lo barroco*, ERA, México.
92. Echeverría, Bolívar (2001), *Definición de la cultura*, ITACA-UNAM, México.
93. Equipo Peonza (2001), *El rumor de la lectura*, Anaya, Madrid.
94. Fernández, César (coord.) (1998), *América Latina en su literatura*, SXXI, México.
95. Ferreiro, Emilia (1990), *La alfabetización en proceso y el proceso de alfabetización*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
96. Ferreiro, Emilia (1999), *Vigencia de Jean Piaget*, SXXI, México.
97. Ferreiro, Emilia (comp.) (2002), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Gedisa, Barcelona.
98. Ferreiro, Emilia Castorina, et al (1996), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós educador, México.
99. Ferreiro y Gómez Palacio (Comp.) (2000), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, SXXI, México.
100. Ferreiro, E. y Teberosky A. (1991), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, SXXI, México.
101. Fornet-Betancourt, Raúl (2004), *Sobre el concepto de interculturalidad*, Consorcio Intercultural, México.
102. Foucault, Michel (1990), *La arqueología del saber*, SXXI, México.
103. Foucault, Michel (1992), *Vigilar y castigar*, SXXI, México.
104. Foucault, Michel (1993), *Las palabras y las cosas*, SXXI, México.
105. Foucault, Michel (1996), *De lenguaje y literatura*, Paidós, Barcelona.
106. Foucault, Michel (1998), *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona.
107. Fuentes, Carlos (1997), *Por un progreso incluyente*, IEESA, México.

108. Fuentes, Carlos (1999), *Aura*, Era, M
109. Furlan, et al (1985), *Tecnología Educativa*, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
110. Gadamer, Hans-Georg (2000), *Verdad y método*, Tomos I y II, Sígueme, Salamanca.
111. Gadet, F., y Pecheux (1984), *La lengua de nunca acabar*, FCE, México.
112. Galeano, Eduardo (1988), *Memoria de Fuego I*, Casa de las Américas, La Habana.
113. Galeano, Eduardo (1989), *Las venas abiertas de América Latina*, SXXI, México.
114. Galeano, Eduardo (1991), *Nosotros decimos no*, SXXI, México.
115. Galeano, Eduardo (1992), *Ser como ellos y otros artículos*, SXXI, México.
116. Galeano Eduardo (1997), *El libro de los abrazos*, SXI, México.
117. Galeano, Eduardo (1998), *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, SXXI, México.
118. Galeano, Eduardo (1999), *Memorias del fuego II. Las caras y las máscaras*, SXXI, México.
119. Galindo, Jesús, Oralidad y cultura. De mundos dichos y mundos por nombrar, en <http://www.geocitis.com/arewuara/arewuara.htm>, 2003.
120. García Canclini (1990), *Culturas híbridas*, CNCA-Grijalbo, México.
121. García, Canclini (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados*, Gedisa, Barcelona.
122. García, Márquez (2000), *Cien años de soledad*, Diana, México.
123. Gardner, Howard (1997), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas*, SEP-Cooperación Española, México.
124. Garralón, Ana (2001), *Historia portátil de la literatura infantil*, Anaya, Madrid.
125. Gelb, Ignace (1982), *Historia de la escritura*, Alianza, Madrid.

126. Geertz, Clifford (2000), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona
127. Giddens, Anthony (1997), *Modernidad e identidad del Yo*, Península, Barcelona.
128. Giddens, Anthony (1991), *La constitución de la sociedad*, Amorrortu, Buenos Aires.
129. Ginzburg, Carlo (2000), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Océano, México.
130. Gómez, Margarita (1995a), *El niño y sus primeros años en la escuela*, SEP, México.
131. Gómez, Margarita (1995b), *La producción de textos en la escuela*, SEP, México.
132. Gómez, Margarita y otros (1995), *La lectura en la escuela*, SEP, México.
133. González, Graciela (Antología) (1985), *Cómo dar la palabra al niño*, SEP-El Caballito, México.
134. González-Marín, Carmen (1982), Jacques Derrida: leer lo ilegible, Entrevista con Jacques Derrida, en: *Revista de Occidente*, No. 62.63, 160.182 p.p. s/f.
135. Gorski, D. P. (1966), *Pensamiento y lenguaje*, Grijalbo, México.
136. Gruzinski, Serge (2003), *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*, FCE, México.
137. Hagège, Claude (2002), *No a la muerte de las lenguas*, Paidós, Barcelona.
138. Halliday, M. A.K. (2001), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, FCE, México.
139. Havelock, Eric (1996), *La musa aprende a escribir*, Paidós, Barcelona.
140. Henríquez, Patricia, Oralidad y teatralidad en el Popol Vuh, en *Acta Literaria* No. 28 (45-62), 2003.
141. Hernández de León Portilla, A. (2004), Lenguas y escrituras mesoamericanas, en: *Revista Arqueología Mexicana*, Vol. XII, Núm. 70, noviembre-diciembre, 2004. 20-25 p.p.

142. Herrera, Claudia (2003, julio 1), OCDE: el rendimiento escolar en México, sin mejoría en dos años, La Jornada virtual, <http://www.jornada.unam.mx/048nlsoc.php?origen=index.html>
143. Johansson, Patrick (2004), La relación palabra/imagen en los códices nahuas, en: Revista Arqueología Mexicana, Vol. XII, Núm. 70, noviembre-diciembre, 2004. 44-49 p.p.
144. Kalman, Judith (2001), *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*, Cuadernos DIE 53, México.
145. Kalman, Judith (2003), *Escribir en la plaza*, FCE, México.
146. Kristeva, Julia (s/año), Semiología y Gramatología, Entrevista con Jacques Derrida, en página electrónica: <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida>
147. Kurnitzky, Horst y Echeverría, Bolívar (2003), *Conversaciones sobre lo barroco*, Red Utopía, México.
148. Lafaye, Jacques (2002), *Quetzalcóatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional*, FCE, México
149. Leonard, Irving (1990), *La época barroca en el México colonial*, FCE, México.
150. León-Portilla, José (1984), *Literaturas de Mesoamérica*, SEP, México.
151. León-Portilla, José (1991), *Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*, SEP-FCE, México.
152. León-Portilla, José (2000), *El destino de la palabra. De la oralidad y los códices mesoamericanos a la escritura alfabética*, FCE, México.
153. León-Portilla, José (2004), Estatigrafía toponímica. Lengua y escritura, en: Revista Arqueología Mexicana, Vol. XII, Núm. 70, noviembre-diciembre. 26-48 p.p.
154. Lerner, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, FCE, México.
155. Leroy, Maurice (2001), *Las grandes corrientes de la lingüística*, FCE, México.
156. Lezama, José (1993), *La expresión Americana*, FCE, México.

157. López y Jung, I. (Comp.) (1998), *Sobre las huellas de la voz*, Morata-DSE-PROEIB, Madrid.
158. Lowe, Donald (1998), *Historia de la percepción burguesa*, FCE, México.
159. Maffesoli, Michel (1977), *Lógica de la dominación*, Península, Barcelona.
160. Maffesoli, Michel (1993), *El conocimiento ordinario*, FCE, México.
161. Merani, Alberto (1980), *El lenguaje*, Grijalbo, México.
162. Montaña, Ericka y Mateos-Vega, Mónica (2004, enero 26), Reportaje/El sector librero en 2003, La Jornada, p. s/d.
163. Montes, Graciela (1998), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, FCE, México.
164. Montes, Graciela (2001), *El corral de la infancia*, FCE, México.
165. Moorhouse, A. C. (1993), *Historia del alfabeto*, FCE, México.
166. Moreno, José (2001), *El español en América*, FCE, México
167. Morin, Edgar (1995), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
168. Muñoz, Cruz Héctor et al (2002), *Rumbo a la interculturalidad en educación*, UAM-Xochimilco-UPN-UABJ de Oaxaca, México.
169. Not, Louis (2000), *Las pedagogías del conocimiento*, FCE, México.
170. Olivé, León (2003), *Multiculturalismo y pluralismo*, UNAM-Paidós, México.
171. Olson y Torrance (Comp.) (1998), *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, Barcelona.
172. Olson, David (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*, Gedisa, Barcelona.
173. Ong, Walter (1997), *Oralidad y escritura*, FCE, México.
174. Ortiz-Osés (1986), *La nueva filosofía hermenéutica*, Anthropos, Barcelona.
175. Ostria, Mauricio, Literatura oral, oralidad ficticia, Estudios filológicos No. 36, Universidad Austral de Chile, 2001.

176. Palacios, G. (1999), *La pluma y el arado*, Col. Mex, México.
177. Palmer, G. (2000), *Lingüística Cultural*, Alanza Editorial, Madrid.
178. Paz, Octavio (1982), *Sor Juana Inés de la Cruz o Las Trampas de la Fe*, Seix Barral, Barcelona.
179. Paz, Octavio (1988), *El ogro filantrópico*, Joaquín Mortíz, México.
180. Paz, Octavio (1995), *La llama doble*, Seix Barral, Barcelona.
181. Paz, Octavio (1998), *El arco y la lira*, FCE, México.
182. Paz, Octavio (2000), *El laberinto de la soledad*, FCE, México.
183. Pennac, Daniel (2000), *Como una novela*, SEP-Editorial Norma, México.
184. Peroni, Michel (2003), *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, FCE, México.
185. Petit, Michele (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, FCE, México.
186. Petit, Michele (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, FCE, México.
187. Petrucci, Armando (2002), *La ciencia de la escritura*, FCE, México.
188. Piaget, Jean (1981), *Problemas de psicología genética*, Ariel, México.
189. Piaget, Jean (1984), *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, México.
190. Peñalver, Mariano (s/año), Gadamer.Derrida; de la recolección a la diseminación de la verdad, en página electrónica: http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/m_penalver.htm
191. Puiggrós, Adriana (1980), *Imperialismo y educación en América Latina*, CNCA, México.
192. Ramírez de Aguilar, F. (2002, octubre 3), Al año leen mexicanos de 1.5 a 3 libros, El Financiero, p. 44.
193. Ravelo, Renato (2002, abril 23), Celebran el Día Mundial de la Lectura y el Derecho de Autor, La Jornada virtual, <http://www.jornada.unam.mx./04an1cul.php?origen=index.html>

194. Reyzabal, Ma. Victoria (1999), *La comunicación oral y su didáctica*, La Muralla, Madrid.
195. Revueltas, Eugenia y Pérez, Herón (1992), *Oralidad y escritura*, El Colegio de Michoacán, México.
196. Ricoeur, Paul (1995), *Teoría de la interpretación*, SXXI-UIA, México.
197. Ricoeur, Paul (2001), *La metáfora viva*, Cristiandad-Trotta, Madrid.
198. Ricoeur, Paul (2003), *El conflicto de las interpretaciones*, FCE, México.
199. Ricoeur, Paul (2002), *Del texto a la acción*, FCE, México.
200. Rodrigo, J., y Arnay, J. (Coomp.) (1997), *La construcción del conocimiento escolar*, Paidós, Barcelona.
201. Rogoff, Bárbara (1993), *Aprendices del pensamiento*, Paidós, Barcelona.
202. Rossell, Cecilia (2001), Escritura mixteca, en: Revista Arqueología Mexicana, Vol. VIII, Núm. 48, marzo-abril. 64-69 p.p.
203. Rosenblatt, Louise (2002), *La literatura como exploración*, FCE, México.
204. Rulfo, Juan (2000), *Pedro Páramo*, Plaza y Janés, México.
205. Sánchez, María y Rodríguez Rosario (1997), *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*, Síntesis, Madrid.
206. Sarduy, Severo (2000), *Antología*, FCE, México.
207. Sartori, Giovanni, (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid.
208. Saussure, Ferdinand (1992), *Curso de Lingüística General*, Fontamara, México.
209. Savater, Fernando (1975), *Escritos politeístas*, Ed. Nacional, Madrid.
210. Savater, Fernando (1991), *Ética como amor propio*, CNCA-Mondadori, México,.
211. Savater, Fernando (2000), *Los caminos para la libertad. Ética y educación*, ITESM, México.
212. Savater, Fernando (1994), *La infancia recuperada*, Taurus, Madrid.

213. Savater, Fernando (1998), *Despierta y lee*, Alfaguara, México.
214. Schmelkes, Silvia (2002), *La naturaleza de la educación intercultural bilingüe en México*, Conferencia presentada en el Foro de Consulta sobre la Ley federal de la Cultura del Sordo, organizada por la Comisión de Educación Pública y Servicios educativos de la Cámara de Diputados, 20 de agosto.
215. Senner, Wayne et al (1992), *Los orígenes de la escritura*, SXXI, México.
216. Shaff, Adam (1975), *Lenguaje y conocimiento*, Grijalbo, México.
217. Shlain, Leonard (2000), *El alfabeto contra la diosa*, Debate, Barcelona.
218. Siguan, Miquel (1996), *La Europa de las lenguas*, Alianza Universidad, Madrid.
219. Steiner, George (1994), *Lenguaje y silencio*, Gedisa, Barcelona.
220. Steiner, George (1980), *Después de Babel*, FCE, México.
221. Stuart, David (2001), Lectura y escritura en la corte maya, en: Revista Arqueología Mexicana, Vol. VIII, Núm. 48, marzo-abril. 48-53 p.p.
222. Stuart, George (2001), Escritura maya. Historia y resultados del desciframiento de la escritura jeroglífica maya, en : Revista Arqueología Mexicana, Vol. VIII, Núm. 48, marzo-abril. 32-37 p.p.
223. Taube, Karl (2001), La escritura teotihuacana, en: Revista Arqueología Mexicana, Vol. VIII, Núm. 48, marzo-abril. 58-63 p.p.
224. Touraine, Alain (1997), *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México.
225. Touraine, Alain (1995), *¿Qué es la democracia?*, FCE, México.
226. Touraine, Alain (1993), *Crítica de la modernidad*, FCE, México.
227. Touraine, Alain (1995), *Diálogos*, UIA, México.
228. Universidad Iberoamericana (2001), *La tradición hoy día. Memorias del Foro Interdisciplinar de Oralidad, Tradición y Culturas Populares y Urbanas*, UIA, México.
229. Varios autores (1996), *Visiones cortazarianas*, Aguilar, México.
230. Varios autores (1999), *Historia de la lectura en México*, El Colegio de México, México.

231. Venegas, Juan (2003, julio 2), México tiene el mejor y el mayor nivel educativo de AL, presume Fox, La Jornada virtual, <http://www.jornada.unam.mx/048nlsoc.php?origen=index.html>
232. Vigotsky, Lev (1980), *Pensamiento y Lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, La Habana.
233. Voltaire (1984), *El Ingenuo y Cándido*, Espasa-Calpe, Madrid.
234. Vygotsky, Lev (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona.
235. Vygotsky, Lev (1992), *Estudio sobre los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Madrid.
236. Wayne (comp.) (1992), *Los orígenes de la escritura*, SXXI, México.
237. Zambrano, María (1996), *Persona y Democracia*, Siruela, Madrid.
238. Zires, Margarita, *De la voz, la letra y los signos audiovisuales en la tradición oral contemporánea en América Latina: algunas consideraciones sobre la dimensión significativa de la comunicación oral*, Ponencia presentada en el Primer Taller Internacional de Comunicación y oralidad en la Universidad Central de las Villas, Santa Clara, Cuba, julio de 1992.