

Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de «alfabetismo»

Liliana Tolchinsky



Aprender a leer y escribir implica, como sostiene la autora, mucho más que la simple traducción del habla al papel y viceversa. Todo un universo de cambios y posibilidades se abre, desde sus inicios, ante el sujeto que se alfabetiza. Se expone aquí cuáles son esos cambios, agrupados en tres grandes aspectos, y se defiende su presencia conjunta desde los primeros pasos de la enseñanza de la lectoescritura.

Atribuimos al resultado de la alfabetización mucho más que el dominio del alfabeto. Estas líneas son un intento de explicitar los diversos componentes implícitos en nuestra concepción actual de «ser alfabeto»: el que acentúa la importancia de dominar la escritura para resolver cuestiones prácticas, aquel que resalta su rol en el acceso a la información y a formas superiores de pensamiento y el que valoriza la virtud de lo literario. Estos componentes no forman parte sólo de la representación cultural de los ya alfabetizados, sino también de aquellos que están en proceso y de aquellos que han quedado fuera de él. La escuela debe considerarlos en la organización de actividades y en la elección de los materiales de lectura desde los primeros pasos de la educación formal.

Si «alfabetismo» fuera un término en uso, ¿qué debería denominar? Nuestra primera respuesta podría ser, que alfabetismo denomina la circunstancia de saber leer y escribir así como analfabetismo designa la carencia de este conocimiento. Sin embargo, nos sentimos inmediatamente obligados a aclarar que no es sólo eso. Así como reconocemos en el analfabetismo una carencia mucho más amplia que la de saber leer y escribir, atribuimos al supuesto resultado de la alfabetización algo mucho más comprensivo que el saber leer y escribir. La manera de concebir el significado de ser «alfabeto» influirá decididamente en nuestra concepción del analfabe-

tismo y en nuestras acciones tendientes a la alfabetización. Pensemos simplemente cuán diferentes serían los objetivos, actividades y material usados si la definición de ser «alfabeto» fuera saber escribir el propio nombre, saber leer el periódico o saber usar un ordenador.

Hasta aquí hemos hablado de individuos —analfabetos o alfabetos— pero, las condiciones que definen si un individuo es considerado de una u otra manera están socialmente e históricamente determinadas (Resnick, 1983; Scribner, 1984). En distintas épocas y comunidades, las condiciones que un sujeto debe cumplir para ser considerado de uno u otro lado de la frontera, son diferentes. Teniendo presente lo que acabo de afirmar, propondré diferentes componentes que creo están incluidos hoy en nuestra concepción de alfabetismo. Para ello utilizaré tres «metáforas acerca del alfabetismo» propuestas por Silvia Scribner (1984). Pero, a diferencia de Scribner, no me detendré en los aspectos históricos de cada una de estas metáforas ni en las implicaciones sociales que supondría seleccionar una como predominante sino que analizaré *su relevancia actual*. Trataré de mostrar cómo según la metáfora que se escoja la perspectiva sobre el proceso de alfabetización cambia. Así por ejemplo, desde una de estas perspectivas lo que se adquiere en el proceso de alfabetización es un sistema de notación llamado escritura alfabética y un conjunto de actividades asociados con su uso: leer el periódico, escribir una carta o completar un formulario. Desde otra perspectiva, la apropiación de la escritura trae consigo poder político, económico y mental. Desde una tercera, en cambio, lo esencial del ser alfabeto es adquirir las formas de expresión contenidas en los libros y apreciar su valor estético. La adopción de una u otra perspectiva incidirá en nuestra concepción de «alfabetismo», en nuestra definición del objeto de conocimiento así como en los objetivos, actividades y material que se usen en la escuela —la institución socialmente definida como el máximo agente alfabetizador.

Antes de pasar a analizar cada una de estas perspectivas quisiera definir dos de los términos que usaré, cuya denotación creo importante demarcar: *escritura y lenguaje escrito*. En este trabajo el término *escritura* refiere al sistema de notación alfabética, las letras y sus reglas de combinación y al conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas tales como signos de puntuación, mayúsculas, subrayado, etc. En nuestro sistema de notación, las letras identifican segmentos fonológicos (consonantes y vocales) y los otros caracteres gráficos o alternativas gráficas, reflejan cualidades paralingüísticas o no verbales (la actitud del escritor hacia algunas partes de su mensaje o la relativa importancia de algunas partes en relación a otras). Estos últimos caracteres funcionan como indicadores adicionales o instrucciones al lector. Una palabra subrayada o en cursiva, por ejemplo, indicará al lector que es importante para el autor del texto y por lo tanto la conveniencia de detenerse en ella.

La escritura tiene una larga historia social. Se ha usado y se usa en múltiples circunstancias: transacciones comerciales, sepelios, avisos publicitarios o poemas. Si bien cualquier expresión lingüística puede ponerse por escrito, las circunstancias de uso en las diferentes comunidades han hecho que ciertas expresiones lingüísticas quedaran especialmente reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito. Socialmente, el *lenguaje es-*

crito denota esas formas de discurso. Literalmente, en cambio, los términos «oral» o «escrito» no refieren más que a la sustancia en la cual las formas lingüísticas se expresan. Sin embargo, desde el punto de vista de su reconocimiento social, su denotación va mucho más allá de la sustancia e incluye ciertas cualidades que en realidad no dependen de la sustancia sino de las condiciones de uso. En una comunidad que usa la escritura para diversas funciones —publicitarias, periodísticas, notariales, rituales, inventariales, comerciales, etc.— habrá muchísimas variedades de lenguajes escritos. Muchos trabajos ya han demostrado (Biber, 1988; Ochs, 1979) que si tomamos diferentes ejemplos de discursos: conversaciones entre padres e hijos, noticias periodísticas, contratos de alquiler, cartas a un amigo, las diferencias entre ellos —de vocabulario, de organización, de complejidad sintáctica— no estarán dadas tanto por el hecho de ser una manifestación oral o una manifestación escrita como por otras circunstancias. Circunstancias tales como las relaciones entre el que escribe y quien recibe, la planificación previa del texto, el que se haya producido en soledad o en interacción marcarán las formas discursivas tanto o más que el hecho que sea oral o escrito. Esta demarcación de *escritura* y *lenguaje escrito* no es más que un acuerdo inicial porque volveré a estos términos a lo largo de todo el trabajo.

Tomaré ahora cada una de las metáforas e intentaré mostrar por un lado cómo cada una de ellas identifica un componente de «alfabetismo» y por otro cómo sería injusto plantear la primacía de alguna de ellas en determinadas etapas del proceso de alfabetización o en determinados grupos en proceso de ser alfabetizados.

En una nota de la redacción aparecida al pie del artículo de Calfee, *Literidad del ordenador y literidad del libro: Paralelismos y contrastes*, recientemente traducido para *Comunicación, Lenguaje y Educación* (1989), se señala cuánto más implica el término inglés «literacy» que el castellano «alfabetización». En la misma nota se propone emplear en castellano «literidad» para abarcar los conocimientos que van más allá del dominio del código y se sugiere que para la enseñanza inicial puede seguir empleándose «alfabetizar». En este artículo me propongo explicitar lo que está implicado en aquello que va más allá del conocimiento del código, llámese literidad o alfabetización. Pero, además, trataré de demostrar que *no* debe reservarse a la educación inicial el término más restringido sino que es el término más amplio el que debe orientar la acción educativa en todos los niveles.

TRES COMPONENTES EN LA NOCION DE «ALFABETISMO»

Por el primer componente se define «alfabetismo» como *adaptación*. Los individuos alfabetizados serán aquellos que posean las habilidades básicas para adaptarse a la vida moderna —a la vida urbana de la clase media—. Por ello, aquéllos que no las poseen son conocidos como «analfabetos funcionales». Desde esta perspectiva, la escritura es concebida como un instrumento que los sujetos deben manejar para poder ejercer actividades laborales, de transacción, de transporte, etc. Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto en los llamados usos prácticos o funcionales. Lo fundamental es que el aprendiz adquiera habilidades de uso del material escrito.

No se perseguirá ni lo correcto ni lo bello sino lo útil. Los materiales de lectura se seleccionan con el objetivo de cubrir necesidades cotidianas de una comunidad alfabetizada (occidental urbana): talones, guías urbanas, horarios de tren, prospectos, recetas de cocina, etc. La escuela debería fundamentalmente reproducir las condiciones de uso práctico del lenguaje escrito. Evidentemente, algunas variedades de lenguaje escrito no son las del habla cotidiana. Para superar este «problema» se sostiene, desde esta perspectiva, que el lenguaje de lo escrito debería acercarse lo más posible al lenguaje cotidiano, al lenguaje oral de conversación. La crítica habitual que se hace de los textos es que su vocabulario y su organización está demasiado alejado de la realidad, entendiéndose por realidad la cotidianeidad. Por ello se recomienda la confección de textos especiales para enseñar a leer a niños y adultos. Se adaptan de textos existentes para adecuarlos al nivel de comprensión de los niños (o de los adultos). Los enseñantes entienden que su obligación es la de mediatizar entre los textos y los aprendices acercando aquéllos a las posibilidades de los alumnos y así facilitar su acceso al lenguaje escrito. Seguramente muchos lectores estarán encontrando en esta descripción un reflejo de lo esencialmente adecuado, de lo que se debería hacer. ¿Pero es esto realmente el reflejo de su aspiración? ¿Es éste el alfabetismo al cual aspiramos o con el cual nos conformamos? Pienso que, si bien la adaptación a las necesidades prácticas es uno de los componentes del alfabetismo, reducir el alfabetismo a esto es parcializarlo. En realidad, esperamos más del proceso de alfabetización, ya que lo entendemos como parte del proceso de educación formal y de la educación esperamos mucho más que una adaptación a lo cotidiano. Pero además, en tanto que miembros de una comunidad con una larga historia social de alfabetización, tenemos otras expectativas acerca de las funciones de la escritura. Estas están contenidas en los otros dos componentes del alfabetismo.

Desde una segunda perspectiva el alfabetismo se concibe como *poder*. Si la primera metáfora enfatiza el rol de la escritura en la adaptación, ésta en cambio enfatiza su rol en el avance de un individuo, grupo o comunidad. Un individuo «alfabetizado» no es sólo alguien más adaptado, sino también más poderoso, con más información, más conciencia, acceso a mejores trabajos y también a clases sociales más altas. Pero además es un individuo más inteligente, más racional. En esta metáfora ha basado Paulo Freire su teoría de la alfabetización como motor de cambio. No entraré a discutir los aspectos históricos y/o sociológicos de esta concepción. Me limitaré a recordar que todas las investigaciones parecen indicar una dirección contraria. Es decir, que son los cambios en las relaciones de poder los que llevan a un aumento del alfabetismo y no viceversa. A pesar de ello, está claro que para muchos individuos y grupos el saber sigue aún siendo promesa de poder en su doble versión: para controlar el medio físico y el mental. En su versión psicológica más aceptada esta metáfora enfatiza el papel de la escritura como potenciadora de las capacidades cognitivas.

Varios estudios se han publicado sobre las consecuencias cognitivas de la alfabetización (Vygotski, 1962; Greenfield, 1972; Olson, 1977; Bruner y Olson, 1977-1978; Luria, 1981). El argumento común de todos ellos es que el uso de la escritura facilita o, aun, provoca formas de pensamiento superiores. Estos trabajos parecían indicar que ello era efectivamente así. Luria (1976) y Greenfield (1972) demostraron que cuando se les solicitaba a adul-

tos analfabetos o a niños pre-alfabetizados clasificar material, éstos no lo hacían por sus propiedades abstractas sino por su uso en situaciones concretas. A partir de estos trabajos se llegó a afirmar que sujetos que dominan la escritura llegan al pensamiento lógico en tanto que aquéllos que no la dominan llegan sólo a formas «paralógicas». Estudios posteriores mostraron, sin embargo, que no es el dominio del «código escrito del alfabeto» el responsable de las diferencias en las formas de pensamiento. Un estudio ya clásico en el tema es el realizado por Scribner y Cole (1981) con la tribu Vai.

En la tribu Vai los hombres aprenden a leer y escribir en un sistema local de escritura por transmisión familiar y no en la escuela. El estudio de Scribner y Cole demostró que los Vai, a pesar de estar alfabetizados, no poseían formas de pensamiento más abstractas. La escasa influencia de la escritura en las capacidades cognitivas, se explicó por la función restringida que cumplían las actividades de lectura y escritura en la tribu Vai. Era una alfabetización sin educación porque ella no abría nuevas formas de pensamiento, nuevos conocimientos ni posibilitaba experiencias alternativas. Los resultados de esta investigación indican claramente que *no es el sistema de notación en sí* el que desarrolla el intelecto, sino *su uso en una multiplicidad de funciones*. Veamos más detenidamente la anterior afirmación. Para ello hagamos una corta descripción de la estructura y los usos del código Vai.

El código Vai presenta algunas particularidades: es un silabario, cada signo gráfico refiere a una sílaba y no hay espacios entre palabras. Para leer lo que está escrito, los Vai miran el texto y lo van diciendo en voz alta. Al pronunciar el texto lo van segmentando en palabras. Pero, lo más importante, es que los que leen lo escrito saben ya lo que contiene el texto. Como la escritura Vai se usa para funciones sociales muy definidas y restringidas —fundamentalmente escritura de cartas— los textos son absolutamente previsibles. El hecho de que aparezcan por escrito no aporta nueva información. En tanto que su uso queda restringido a transmitir lo conocido no cumple con algunas de las funciones del lenguaje: la de comprender y transmitir nuevos contenidos. No hay actividades vitales de la tribu que dependan de la escritura. El hecho de que estos mensajes se transmitan por escrito es socialmente valioso, pero no conlleva ningún esfuerzo de gestación del mensaje en sí ni de su interpretación. Se transmiten por escrito formas de comunicación cristalizadas y con ello se deja de cumplir con otra de las funciones que parece crucial en el desarrollo del pensamiento hacia una mayor formalización. Los Vai conocen las correspondencias sílaba-signo gráfico y las usan pero no trabajan sobre los mensajes ni sobre sus génesis.

En nuestras comunidades en cambio, en las cuales la escritura cumple múltiples funciones, existen formas de discurso en competencia, más o menos apropiadas para diferentes propósitos. En los procesos de elaboración de textos, los distintos propósitos van delimitando las elecciones de esas formas en competencia. Si al escribir dudamos acerca de la adecuación de un término o de una expresión estamos eligiendo entre formas alternativas. Reflexiones tales como «este saludo no es adecuado para una instancia» indican que conocemos la existencia de alternativas discursivas y que buscamos la más apropiada para determinada función. Estas reflexiones difícilmente surgirían si la escritura se usara en una única función. Además, este tipo

de observaciones indican que estamos considerando un objeto lingüístico (el saludo) y juzgando acerca de su adecuación a una circunstancia de uso determinada con normas socialmente reconocidas (la instancia). Al hacerlo, estamos trabajando sobre una de las propiedades peculiares del lenguaje: la propiedad de referirse a sí mismo.

Podemos hablar de pintura o de música y podemos hablar de hablar. Cuando hablamos de hablar o cuando nos referimos al lenguaje con el lenguaje estamos usando la posibilidad de auto-referencia propia de este sistema de simbolización. Esta función del lenguaje se denomina función metalingüística. Cuando un niño pregunta acerca del significado de una palabra ¿qué es «colirio»?; cuando indica a su compañero de juegos «así no se dice»; cuando cita lo que escuchó decir a su madre «y entonces me dijo: no te dejaré ir al cine» está ejerciendo diversas variantes de la función metalingüística. Está recortando una palabra o una expresión del flujo comunicativo y trabajando sobre este recorte: pregunta sobre su significado, comenta su adecuación o lo reproduce. La diferenciación de funciones incluyendo la función metalingüística, es la que promueve formas superiores de pensamiento. Permanentemente ejercemos esta función —a distintos niveles de conciencia y explicitación—. Por otra parte, esta forma de discurso que refiere a otro discurso, parecería ser la forma privilegiada en la escuela. En la escuela se describe, se relatan experiencias, se verifican afirmaciones, se responden a preguntas, a través de discursos —orales o escritos— que refieren a otros discursos —orales o escritos—. Privilegiamos en la escuela una «realidad-basada-en-el texto» (Wertsch, en prensa). «Un hecho es evidente acerca del proceso de educación formal tal y como lo entendemos en las sociedades occidentales. Es por excelencia el intento de generar conocimiento a través de experiencia mediatizada» (Scinto, 1985:210). El hecho de que en la escuela sea así es una prueba que esta forma de discurso está imbricada en nuestra representación actual de «alfabetismo».

Este componente, resalta entonces dos de las funciones del lenguaje escrito, su función como medio de acceso a más información y como posibilitador de nuevas formas de comprensión. Parecería ser que es precisamente la multiplicidad de funciones la que promueve el desarrollo del pensamiento hacia niveles de formalización más alta.

Finalmente, la noción de alfabetismo incluye un componente que lo relaciona con un *estado de gracia*. Los individuos letrados poseen una virtud que los eleva. Si la primera metáfora se centra en lo útil y la segunda en lo científico, esta última destaca lo bello. Reconoce en los letrados un particular halo estético e incluso sacro. Tal vez nuestra primera reacción a esta descripción es de extrañeza, como si éste fuera un componente obsoleto. Sin embargo, habría que considerar su vigencia. En su versión moderna este componente toma la forma de una valoración de los usos formales y poéticos del lenguaje escrito. Resaltan en él lo que diversos autores denominan funciones retóricas, poéticas o estéticas del lenguaje. Aun sin definir las captamos su sentido y éste es el que queda capturado por esta concepción de alfabetismo. No se acentuará, desde esta perspectiva, la capacidad de acceder o controlar fuentes de información, de dominar el mundo físico o de mejorar nuestro razonamiento, sino la capacidad de expresar sentimientos, de provocar ambigüedad, de crear mundos imaginarios. Se cuidará el «lenguaje por antonomasia» como denomina Coseriu al lenguaje en

su uso poético. Lo bello (en contraposición a lo útil o lo práctico) se torna en valioso y ello está definido por lo literario. La propiedad del lenguaje de volver sobre sí mismo para evaluarse, modificarse, definirse volverá a estar en el centro de la cuestión pero aquí estará además al servicio de conseguir la mejor forma. El lenguaje de los libros se tornará objeto apreciado y quien lo posee un hombre «culto» y virtuoso aunque no siempre poderoso. Desde esta perspectiva el objetivo de todo proceso de alfabetización será apreciar lo particular de los géneros literarios, se trata de acercar a los niños al lenguaje de los libros y no el lenguaje de los libros al de los niños. Parafrasear, re-escribir, corregir, citar, traducir se tomarán actividades valiosas en relación a la comprensión y mejoramiento de los textos y no solamente en relación con el desarrollo del pensamiento.

El auge de la lingüística moderna generó en muchos educadores y estudiosos del lenguaje una actitud no-normativa a partir de la cual no habría lenguas o maneras de hablar mejores que otras. Habría variedades lingüísticas. No se considera que la «lengua de los libros» sea más valiosa o más correcta que la oral, muy al contrario. La lingüística elige centrarse en la manifestación oral. Esta se considera la natural, la verdadera, la viva. «El lenguaje de los libros», debe quedar reservado al estudio de la estilística y de la retórica.

Aunque esta preferencia acerca del habla como primaria respecto de la escritura ha sido extremadamente importante para orientar las tareas de investigación en el campo de la lingüística, nunca ha sido ampliamente aceptada fuera de él. De hecho, la visión histórica de que el lenguaje escrito, entendiéndose por lenguaje escrito fundamentalmente el lenguaje literario, es el *verdadero* lenguaje, continuó siendo la percepción predominante del hombre común y de muchos educadores. Esperamos que nuestros niños estudien las formas de expresión «correctas» del lenguaje escrito, no del oral. Criticamos a inmigrantes por no dominar el lenguaje aun cuando se manejen perfectamente en el oral de conversación. Dominar un lenguaje, es sobre todo, dominar su manifestación escrita. Aun cuando damos a lo oral primacía lingüística es indudable que damos a la norma escrita primacía social ¹.

Esta percepción que lo propio del lenguaje formal y literario es lo que debe aparecer por escrito no va necesariamente ligado con un dominio del sistema de notación. Blanche Benveniste (1982) con su equipo de investigación de Aix-en-Provence, solicitaron a un grupo de adolescentes de 15-16 años prácticamente iletrados dar su opinión acerca de un libro ² cuyo autor era un trabajador de poca educación y que estaba escrito en «un tono muy conversacional». Los adolescentes rechazaron profundamente el texto, llevados a señalar qué fue lo que tanto les había molestado indicaron las repeticiones, las oraciones incompletas, el uso de vocabulario banal. En síntesis, rechazaban encontrar por escrito lo propio y lo habitual del oral de conversación. Parecería que cuanto más extraño se siente alguien en el mundo de los libros tanto más cree en las pautas de la «buena escritura» (Blanche Benveniste, 1982). Se trata de actitudes inesperadas porque adultos letrados no las esperan de adultos o jóvenes iletrados, pero todas llevan a conclusiones similares. Existen expectativas muy marcadas acerca del lenguaje que debe aparecer en lo escrito antes y separadamente de un dominio de las convenciones de la escritura o de la norma. Se reconoce lo formal, se percibe lo literario aun cuando no se comprenda cabalmente.

Camilo José Cela le reconoce a su personaje Pascual Duarte, esta capacidad. Y así escribe Pascual Duarte en su autobiografía «Don Santiago (el confesor) me explicó algunas cosas que no entendí del todo; sin embargo, *debían ser verdad porque a verdad sonaban*». Las palabras del confesor, hombre educado y virtuoso suenan a verdad aunque no pueda comprenderlas, así como el trozo que presento a continuación suena a literario, aunque desde el punto de vista de su contenido literal es indudablemente problemático.

Juan se montó en su coche y se fue a la universidad. Al llegar, salió de su coche y miró intensa y emocionadamente la universidad. De pronto, escuchó unas voces femeninas, pero sólo se fijó en una de ellas, con una mirada enamorada.

Sus ojos eran azules, como el cielo y su mirada salvaje, su cabello reflejaba por el sol parecía un diamante y su piel morena como el sol cuando se pone. Ella le miró por un instante y luego le miró sonriendo.

En cuando paró de fijarse en ella cogió una carpeta del coche y entró, corriendo hacia la universidad.

Este texto fue producido por un niño de ocho años, que hemos transcrito en ortografía convencional, posee muchas de las características lingüísticas de una descripción literaria aunque algunas frases contengan contrasentidos.

CONCLUSIONES

Cada uno de los componentes mencionados, el que acentúa la importancia de dominar la escritura para resolver cuestiones prácticas, aquel que resalta su rol en el acceso a la información y a formas superiores de pensamiento y el que valoriza la virtud de lo literario, todos ellos forman parte de nuestra representación cultural de «alfabetismo». Usamos «alfabetizar» para denominar el conjunto de acciones que llevarán al alfabetismo pero sabemos que alfabetizar es mucho más que «enseñar el alfabeto a alguien» (Moliner, 1988). Estas líneas han sido un intento de explicitar cuanto más atribuimos al estado final de la alfabetización. Creo que estos componentes no forman parte sólo de la noción de alfabetismo de los ya alfabetizados sino también de aquéllos que están en proceso y de aquéllos que han quedado fuera de él. Pienso que la escuela debe considerar todos ellos en la organización de actividades y en la elección de los materiales de lectura desde los primeros pasos de la educación formal, pues ellos configuran sus expectativas de lo que les sucederá cuando sepan leer.

Quisiera terminar haciendo una reflexión sobre los resultados de un trabajo realizado en Suecia por Dahlgren y Olsson (1986). Estos investigadores preguntaron a niños de 5 a 6 años acerca de las funciones de la lectura, antes de comenzar primer grado. Todos los niños indicaron que irían a primer grado para leer, escribir y calcular, en este orden. Cuando se les preguntó para qué les serviría saber leer, la mayoría dio múltiples respuestas. Los investigadores las agruparon en dos categorías principales. En el primer grupo incluyeron todas las respuestas que se relacionaban a la lectura «como posibilidad» y en el segundo todas las respuestas que se relacionaban a la lectura «como demanda». La mayoría de los niños tendieron a ex-

presar que esperaban que leer les serviría «para leer muchas cosas diferentes, como los libros, las cartas, los periódicos, las anotaciones en los papeles, las señales (de tránsito), las etiquetas (de los envases), las instrucciones de los juegos»; también que les serviría «para saber lo que hace otra gente»; «para conocer otros lugares». Al final del primer grado sucedieron dos cosas. Disminuyó el porcentaje de respuestas que se relacionaban a la lectura como posibilidad y apareció una nueva categoría de respuestas, las que indicaban que «aprender a leer sirve para leer mejor». No hay duda que la lectura beneficia a la lectura, pero si reflexionamos sobre estos datos estaríamos de acuerdo en esperar de la escolaridad una apertura de posibilidades y funciones y no sólo su restricción.

Notas

¹ Es interesante señalar que aun en el campo estrictamente lingüístico los investigadores no han sido enteramente consistentes, en relación a la primacía de lo oral sobre lo escrito. «En teoría lo escrito se desatiende por ser secundario y derivado de lo oral. En la práctica, sin embargo, también se desatiende el habla en tanto se considera como a-sistemática y no representativa de la verdadera estructura de la lengua. Esta postura es especialmente preminente dentro del paradigma de la gramática transformacional, en el cual las instituciones del hablante son el dato primario a ser analizado. Aunque estas intuiciones son recolectadas por elicitación verbal, son en muchos aspectos más parecidas a lo escrito que a lo oral, ya que los datos a analizar usualmente excluyen errores de ejecución, dialecto y cualquier otra característica lingüística que dependa de las condiciones del contexto discursivo o situacional para ser interpretado. Aun cuando esos datos no sean tomados ni del habla real ni de lo que está realmente escrito, están mucho más cerca de lo que sería material escrito estereotipado que del material oral.

² Se trata del libro: *Histoire passionnante de la vie d'un petit Ramoneur Savoyard écrite par lui-même*. (1978) Paris: Editions Le Sycomore.

Referencias

- BIBER, D. (1988). *Variations across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. S. y OLSON, D. R. (1977-1978). Symbols and texts as tools of intellect. *Interchange*, 8 (4) pp. 1-13.
- DAHLGREN, G. y OLSSON, L. E. (1986). The child's conception of reading. Presentado en la Reunión anual de la American Educational Research Association. San Francisco, USA.
- GREENFIELD, P. (1972). Oral or written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. *Language and Speech*, 15, pp. 169-177.
- LURIA, A. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LURIA, A. (1982). *Language and Cognition*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- OLSON, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, pp. 257-281.
- OCHS, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T. Givon (ed.). *Discourse and syntax*. Nueva York: Academic Press.
- SCINTO, L. (1985). Text, schooling and the growth of mind. En E. Mertz y R. Parmentier (eds.). *Semiotic Mediation*. Nueva York: Academic Press.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1978). Literacy without schooling: Testing for intellectual effects. *Harvard Educational Review*, 48, pp. 448-461.
- SCRIBNER, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93, pp. 7-21.
- VYGOTSKI, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- WERTSCH, J. (en prensa) Sociocultural setting and the Zone of Proximal Development: «The problem of text base realities». En L. Tolchinsky (Ed.) *Culture, Schooling and Psychological Development*. Norwood, N. J.: Ablex.

Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de «alfabetismo».

L. Tolchinsky

CL&E, 1990, 6, pp. 53-62

Resumen

Atribuimos al resultado de la alfabetización mucho más que el dominio del alfabeto. Estas líneas son un intento de explicitar los diversos componentes implícitos en nuestra concepción actual de «ser alfabeto»: el que acentúa la importancia de dominar la escritura para resolver cuestiones prácticas, aquel que resalta su rol en el acceso a la información y a formas superiores de pensamiento y el que valoriza la virtud de lo literario. Estos componentes no forman parte sólo de la representación cultural de los ya alfabetizados, sino también de aquellos que están en proceso y de aquellos que han quedado fuera de él. La escuela debe considerarlos en la organización de actividades y en la elección de los materiales de lectura desde los primeros pasos de la educación formal.

Datos sobre la autora: Psicóloga de la educación, ha investigado temas relacionados con el desarrollo cognitivo, la adquisición del lenguaje escrito y la notación matemática en diversas comunidades y lenguas. Actualmente becada por el Ministerio de Educación y Ciencia, de España, en el programa especial para investigadores extranjeros.

Dirección: Universidad de Barcelona, ICE Plaza de la Universidad, 08007 Barcelona.

Agradecimientos: Este artículo fue redactado mientras era titular de una beca de investigación otorgada por el Ministerio de Educación y Ciencia, Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. Agradezco a Ana Teberosky y a Ignasi Vila las correcciones y comentarios a una versión previa de este trabajo.

© de todos los artículos. Deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.