

Texto y diálogo en el aprendizaje lecto-escritor: Nuevas perspectivas en el estudio de la alfabetización de adultos

JUAN DANIEL RAMÍREZ GARRIDO

Universidad de Sevilla



Resumen

En el presente artículo se intenta abordar un profundo análisis de la alfabetización de adultos que permita suponer los prejuicios desarrollados por la sociedad alfabetizada (ilustrada o «pseudoilustrada») acerca del analfabetismo. Para llevar a cabo este análisis es necesario adoptar una perspectiva que tome en consideración las diversas funciones de la alfabetización y la diversidad de géneros discursivos que se expresan a través del texto escrito. Para ello hay que superar, en primer lugar, las limitaciones de una perspectiva socio-histórica centrada casi exclusivamente en el texto expositivo y, en segundo lugar, prestar gran atención a los textos narrativos creados por los alumnos de los centros de adultos como vía para promover el encuentro de voces (autor y lector) y la toma de conciencia sobre sucesos y práctica de la vida cotidiana.

Palabras clave: Alfabetización, Educación de Adultos, Perspectiva Socio-Histórica

Dialogue in learning to read and write: new perspectives in the study of adults literacy

Abstract

The present paper attempts to develop an in-depth analysis of adult written literacy. Its aim is to overcome prejudices from the literate society (enlightened or «pseudo-enlightened») about illiteracy. To undertake this analysis, it is necessary to adopt a perspective that pays attention to the functional diversity of literacy and also to the diversity of discursive genre expressed in written texts. To carry this out, it is necessary to overcome, in the first place, the limitations of a socio-historical perspective focused nearly exclusively on descriptive texts. Secondly, it is necessary to pay attention to narrative texts created by adult students as a means of promoting the «encounter» of voices (author-reader) and of developing an awareness about everyday events and practices.

Key words: Literacy, Adult education, Socio historical perspective.

Agradecimientos: Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación intitulado: Lenguaje y pensamiento en situaciones de cambio cultural. Una aproximación etnometodológica al análisis del discurso en educación de adultos, financiado por DGICYT, PB-87. 0916. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las maestras y alumnas del Centro de Adultos de Valencina de la Concepción por su inestimable colaboración en este trabajo.

Dirección de los autores: Laboratorio de Actividad Humana. Universidad de Sevilla. Avda. San Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla.

SOBRE LA CULTURA LITERARIA Y OTRAS INDAGACIONES

Actitudes y prejuicios

Psicólogos, sociólogos, antropólogos y educadores coincidimos en la necesidad de revisar periódicamente los términos que empleamos en nuestras respectivas ciencias. Con frecuencia, nuestro interés se dirige más a la obtención de conceptos y definiciones que permitan operativizar mejor nuestros datos en el curso de nuestras investigaciones, que a una profunda revisión semántica de los términos empleados: Estos se ven afectados por las mismas actitudes, valores y prejuicios que dominan en el lenguaje coloquial. Querámoslo o no, los términos usados en el trabajo científico son los mismos que emplea cualquier persona en el mercado, en las tertulias informales de café y en un sinnúmero de situaciones de la vida cotidiana. No nos debe extrañar, por ello, que las connotaciones peyorativas de ciertas palabras de uso cotidiano terminen afectando al significado de términos que pretenden ser objetivos, neutrales y científicos. Me gustaría proceder a un somero análisis de los términos de «alfabetización», «persona alfabetizada» o «analfabeto» antes de avanzar en otros pormenores de mi objeto de estudio que, como se puede intuir, tiene que ver con el complejo proceso de adquisición de habilidades lecto-escritoras en la edad adulta.

Palabras que en el pasado sólo remarcaban el origen rural o urbano de la persona de que se hablaba, como «provinciano», «pueblerino», «paisano» etc., fueron adquiriendo un cierto tinte despreciativo que ponía de manifiesto el carácter dominante de un estilo de vida propio de una clase social eminentemente urbana. La génesis de la modernidad ha ido acompañada de un creciente predominio del «espíritu de la clase media» asentada en las grandes ciudades y de un grado desigual de aceptación de lo que, con toda suerte de prevenciones, denominaré el «espíritu de la ilustración».

Pero el firmante de este artículo, que confiesa no ser un experto en historia de las ideas y mucho menos en la historia del pensamien-

to ilustrado, acata de buen grado la admiración que la «inteligentzia» de hoy siente hacia ese brillante movimiento cultural, a la vez que teme la falta de crítica con que se le acepta. Si algún inconveniente tiene esta admiración un tanto acrítica es que, junto con los ideales del espíritu ilustrado que inspiran (o, nunca mejor dicho, ilustra) una buena parte de la cultura occidental, se asuma inconscientemente un cierto despotismo que también le fue característico. Tal sospecha no se soporta sólo en el carácter de menosprecio que revisiten los términos ya referidos de «paisano», «provinciano», «pueblerino», etc., por parte de una sociedad urbana e ilustrada (o pseudoilustrada), sino sobre un término con connotaciones más peyorativas si cabe que los ya referidos. Me refiero a la palabra «analfabeto».

En sentido estricto, «analfabeto» es un término que se reconoce por oposición al de «alfabetizado». Sería pues aquella persona que no sabe leer ni escribir. Sin embargo, con el paso del tiempo la palabra ha ido adquiriendo un cierto valor negativo. A veces la palabra se utiliza como sinónimo o sustituto de «inculto» e incluso de términos más alejados, como podrían ser «incívico» o «incivilizado». Igualmente sucedería con el adjetivo «educado». Originariamente, una persona educada era aquella que había adquirido educación o, lo que es lo mismo, había alcanzado un nivel básico en el sistema escolar. Por oposición a ella, la persona no educada haría mención a alguien que no ha asistido a la escuela y completado los años que la capacitan en tal sistema. Con el transcurrir del tiempo, el adjetivo «educado» se ha convertido en sinónimo de persona que posee buenos modales y, por oposición, «ineducada», «inculta» o «analfabeta» ha pasado a referir a aquella persona que, además de no haber ido a la escuela, resulta ruda en sus modales.

A tenor de la similitud de uso de estos términos con el primero, es posible hacer varias reflexiones de claro interés sociocultural. La primera de ellas es que actualmente el significado del adjetivo «culto» y su uso («persona culta», «poseedor de una gran cultura», etc.) se encuentra muy cercano a lo que los

antropólogos denominan «cultura literaria» (Goody, 1977). Así pues, el analfabeto se halla en la esfera de los seres que no son poseedores de cultura ya que, fuera de los marcos de la ciencias sociales profesionales, en el uso coloquial de esta palabra, la cultura es aquello que se adquiere a través de los textos escritos por completo ajena a la tradición oral.

Hay que puntualizar, no obstante, que las ciencias sociales se ven afectadas, a veces, por algunos de los prejuicios de la cultura del grupo dominante. Cómo explicar, por ejemplo, que una buena parte de sus esfuerzos se hayan dirigido a demostrar cuestiones de la siguiente índole: que todas las formas de racionalidad proceden de un estadio previo de irracionalidad (o quizás de la sinrazón), o que el pensamiento mítico y prelógico precedió al lógico, motor del desarrollo científico (Cassirer, 1944; Lévy-Bruhl, 1910, Goody, 1977) en la evolución socio-histórica. La sociedad actual, en una forma similar de pensar, adopta una posición muy peculiar hacia el analfabetismo. Lo afronta como un estadio a superar por otro en el que el uso del texto escrito asociado a la educación formal genera, cuando no incrementa, la racionalidad y el desarrollo del pensamiento lógico. Tanto si se está o no de acuerdo con tal forma de abordar el tema, la cuestión más grave radica en la valoración moral que se hace del término y de las personas a las que se aplica. De forma más o menos implícita, tal palabra pasa a formar parte del mismo campo semántico que «incivilizado», «incívico», «ineducado» (o carente de buenos modales), «rudo», etc., en oposición a los de «civilizado», «educado» (referido a los modales), «delicado», etc. Obviamente, el desentrañamiento de los significados y juegos del lenguaje subyacentes a los términos aquí expresados, no deja duda alguna acerca de la opción que la sociedad actual ha tomado.

La reflexión sobre las diferentes acepciones que subyacen al uso de tales palabras en el discurso coloquial no es baladí. Por el contrario me mueve un fuerte deseo por desentrañar los prejuicios que una población de clase media, urbana y profesional proyecta sobre ciertas capas de población y sobre formas

de cultura que en la actualidad tienden a desaparecer. Descubrir los «juegos del lenguaje» (Wittgenstein, 1988) que subyacen a un término presenta una serie de ventajas para el estudioso de éste o cualquier otro tema en Ciencias Sociales. En primer lugar, nos permite superar la vieja ilusión neopositivista según la cual cada palabra de nuestro lenguaje está asociada a un objeto en el mundo y descubrir que el significado es como un extraño magma en el que se funden referentes concretos con valores socialmente instaurados y, como el caso que me ocupa, con prejuicios de muy diversa catadura. En segundo lugar, indagar en el significado, desentrañar los componentes del magma hasta separar los elementos puros de la escoria, puede representar una muy saludable actividad terapéutica tendente a superar un elitismo mesocrático¹, segregador de aquellos que no piensan y actúan como la clase y/o grupo dominante.

Los gobiernos y los profesionales de la educación, por más que traten de negarlos, asumen implícitamente estos mismos prejuicios. Buena prueba de ello es la reticencia de determinados países occidentales a reconocer la existencia de analfabetismo funcional dentro de sus fronteras. En todo caso, se considera que los inmigrantes procedentes de países del Tercer Mundo son los únicos analfabetos de sus respectivos censos de población. Los escasos estudios sobre el no siempre bien empleado concepto de «analfabetismo funcional» se han encargado de demostrar lo contrario y venido a modificar sustancialmente ciertas actitudes políticas al respecto.

La definición implícita que la sociedad tiene del analfabetismo es algo más que la ausencia de unas determinadas habilidades lecto-escritoras. Toda ella está plagada de valoraciones morales que se han de superar, si se desea abordar tal problema en su totalidad. Es cierto que la persona analfabeta necesita dotarse de habilidades lecto-escritoras para desenvolverse y vivir en un entorno cultural en permanente cambio, pero no es menos cierto que la aceptación de la existencia del analfabetismo, por parte de la sociedad alfabetizada, puede conllevar, igualmente, la aceptación de una diversidad cultural y de es-

tilos de vida de los que hemos de aprender. Tratar de comprender a aquellos que no son como nosotros, no tanto porque sean inferiores sino porque son diferentes, representa un buen antídoto contra la arrogancia de los nuevos ilustrados. Con demasiada frecuencia, llevados por su vocación cosmopolita, la búsqueda de una supuesta razón universal y una cierta insensibilidad a la variabilidad cultural, estos nuevos ilustrados tienden a creerse emplazados en los niveles superiores del pensamiento humano.

El dominio de una tecnología de la comunicación: reflexiones socio-históricas sobre la alfabetización

Pero volvamos al objeto de este artículo, el proceso de alfabetización y, muy especialmente, la alfabetización de adultos, para apuntar ciertos aspectos teóricos y metodológicos que pueden facilitar su comprensión. En primer lugar, diré que el tema debe ser tratado en términos de «acontecimiento», de cadena de sucesos que, de una u otra forma termina afectando la existencia cotidiana de la persona que se alfabetiza. En ese complejo juego dialéctico (y dialógico) entre la palabra y la realidad de que nos habla Freire, la captación del significado a través de un nuevo medio como es la palabra escrita, provoca en el lector novel una sorpresa sólo comparable a la extrañeza que, por ejemplo, produce ver un lugar que nos es familiar a través de una fotografía o un cuadro (Freire y Macedo, 1989). A excepción de Paulo Freire, los estudiosos de la alfabetización han prestado escasa atención al extrañamiento, entre intelectual y estético, que conlleva ver la realidad a través de un medio nuevo como es el texto escrito.

En segundo lugar, la alfabetización representa la adquisición de nuevos instrumentos semióticos (Vygotski, 1979, 1987; Wertsch, 1985, 1992), de una nueva tecnología para la comunicación (Goody, 1977; Goody & Watt, 1963) que afecta tanto a nuestras acciones en el medio social como a nuestras acciones mentales. Esta perspectiva «socio-histórica», ha puesto su foco de interés en el estudio de los

cambios sociales, culturales y cognitivos que la alfabetización ha promovido a lo largo de la historia. Su punto de partida se encuentra en una perspectiva anterior a la que calificaré de «evolucionista», para el estudio del binomio mente-cultura. Los estudiosos que adoptaron la «perspectiva evolucionista» concentraron todos sus esfuerzos en reconocer, en primera instancia, las diferencias dicotómicas entre el pensamiento prelógico y lógico, irracional y racional, mítico y científico, para tratar de describir, después, la transición histórica que conecta los términos en oposición (Cassirer, 1944; Lévy-Bruhl, 1910; Lévi-Strauss, 1971, 1972).

A partir de la diversidad de autores y enfoques englobados en esta perspectiva «evolucionista», se originan un conjunto de estudios cuyo objetivo es encontrar algún «tertium» dialéctico entre ambas formas de pensamiento en oposición (irracional-prelógico-mítico vs. racional-lógico-científico). Desde finales del siglo pasado diversos teóricos trataron de encontrar los factores desencadenantes de las transformaciones que conducen de la «tradicición» a la «modernidad». Max Weber creyó encontrarlos en la religión y, sobre todo, en los cambios que se generan en el mundo occidental a partir de la reforma protestante. El protestantismo, especialmente a partir de Calvinó, representó algo más que una forma nueva de vivir la religión; parafraseando a Wittgenstein hay que decir que fue, sobre todo, una «forma de vida» en sí misma que transformaba radicalmente la conducta del creyente. Este se apropiaba de técnicas para el autocontrol y la disciplina personal que antes habían caracterizado al estilo de vida monacal y que, por muy diversas razones, habían estado vedadas a los laicos. La genialidad de Weber consistía en buscar los factores para el cambio en la apropiación de determinadas prácticas, técnicas y formas de vida, por parte de un amplio espectro de la sociedad surgida del renacimiento. Tales factores jugaron el papel de mediadores que explicaban las diferencias entre tradición y modernidad. El autor de este artículo, que no se reconoce experto en Weber pero se declara un profundo admirador

de su obra más emblemática, «La ética protestante y el espíritu del capitalismo», observa el poco interés que Weber prestó a la difusión de la lectura de la Biblia como instrumento de comunicación con Dios. Por el contrario, este aspecto ha sido tomado en consideración por diversos teóricos en la actualidad (Olson, 1977, 1986, Eisenstein, 1985). No es fortuito que la nueva forma de vivir la religión coincida con la difusión de la imprenta y la consiguiente proliferación del texto escrito.

Los estudiosos del enfoque socio-histórico, especialmente, aquellos que se incluyen en la tradición vygotskiana, pusieron un especial énfasis en las transformaciones cognitivas que la nueva tecnología comunicativa aportaba al individuo. Esta forma de enfocar el problema partía de dos aspectos fundamentales: de un lado, la relación hipotetizada por Vygotsky entre las funciones mentales superiores y los instrumentos semióticos, así como del proceso de descontextualización de estos últimos, igualmente descrito por Vygotski y reformulado por Wertsch en la actualidad (Vygotski, 1987; Wertsch, 1985); de otro, el papel que cumplen en ese proceso de descontextualización la actividades complejas en las que el individuo se involucra a partir de la escritura.

En los primeros años de su vida, el niño se apropia del lenguaje oral de sus mayores. Sin embargo, el proceso de adquisición de los instrumentos comunicativos no termina ahí; durante los años escolares el niño se «reapropia» una vez más del lenguaje a través de la nueva tecnología comunicativa que la escritura representa. Sin ánimo de deformar el espíritu de los teóricos socio-históricos, me atrevería a decir que implícitamente se supone algo en lo que ya incidí anteriormente: el proceso de descontextualización de la palabra recibe un nuevo impulso cuando el individuo la puede leer por primera vez; tal impulso está relacionado con la extrañeza que produce percibir el objeto o el suceso referido a través de su versión escrita. Hipotetizar igualmente que es ese extrañamiento, tan sorprendente para los maestros de adultos en las primeras fases del aprendizaje lecto-escritor,

el iniciador de muchas de las transformaciones sociales y cognitivas que la alfabetización promueve. No en vano el texto escrito se convierte en una atalaya desde donde la realidad se percibe de forma muy distinta. Dentro del espacio semiótico limitado por los bordes del papel captamos visiones del mundo que nos hubieran estado vedadas a través del lenguaje oral. Qué otra cosa son los libros escolares de ciencias naturales, geografía o historia si no visiones «descentradas» del mundo inmediato, sin las cuales éste se percibiría «egocéntricamente». A través de ellos aprendemos que la realidad tiene diversas lecturas y visiones y que todas ellas pueden convivir sin excluirse.

Por otra parte, el texto escrito ofrece posibilidades que no están contempladas en el lenguaje oral. Una de ellas es la de almacenar una información que puede ser revisada periódicamente, tanto por el individuo que aborda su lectura como por individuos de diversas generaciones atraídos por el tema incorporado al texto. Además, los libros, al igual que otras muchas «prótesis» creadas por la cultura, extienden nuestras capacidades más allá de los límites de nuestras mentes individuales (Olson, 1977; Popper, 1980). Desde un punto de vista socio-histórico, podemos afirmar que el libro ha llegado a convertirse en el medio «artificial» más adecuado para extender los límites «naturales» de nuestra memoria individual y colectiva (Vygotsky, 1979a,b, 1981).

Alfabetización y géneros discursivos

La perspectiva socio-histórica representó un giro copernicano en relación al análisis que se venía realizando de la alfabetización desde un enfoque meramente instruccional. La crítica más importante que cabe hacer de tal perspectiva radica en la atención casi exclusiva a un determinado tipo de texto. El texto expositivo, centrado en contenidos de orden teológico, filosófico, científico, etc., ha sido objeto de interés preferencial para los teóricos socio-históricos en detrimento de otras formas textuales, entre las que cabría destacar el relato o la narración. El punto de par-

tida del análisis socio-histórico podría calificarse de «neoilustrado», en la medida en que sus autores han tratado de ver al pensamiento científico como máxima expresión del desarrollo cultural, en general, y del desarrollo de la cultura occidental en particular. Tal vez de ahí proceda el énfasis en el texto expositivo, su mejor vehículo transmisor. No es de extrañar que los estudiosos de este enfoque, al abordar el análisis de culturas literarias no-occidentales, con un escaso desarrollo científico, se sorprendieran al ver que la alfabetización no siempre producía los cambios cognitivos esperados. El caso de las sistemas de escritura africanas es muy expresivo al respecto. Los trabajos de Scribner y Cole (1981) con individuos alfabetizados en escritura Vai demostraron que la alfabetización no modificaba sustancialmente los procesos cognitivos de los lecto-escritores de esa lengua. Los sujetos Vai alfabetizados realizaron pruebas de categorización, de resolución de problemas y de razonamiento exactamente igual a como lo hacían los analfabetos Vai y de otras muchas culturas. La explicación podría encontrarse en la respuesta a las preguntas sobre el motivo, el sentido y las metas de la alfabetización. La clave de su explicación estaría en la relación existente entre alfabetización y educación formal. Los estudiantes de cualquier país del mundo occidental aprenden a leer y escribir en un marco institucional que, como la escuela, se ha creado ex-profeso para alcanzar determinados aprendizajes. Por el contrario, los aprendices² de la escritura Vai como, muy posiblemente, los de cualquier otra escritura africana se alfabetizan en contextos informales. Un miembro de la familia, un amigo íntimo o cualquier otro miembro experto del grupo le enseña a leer y escribir Vai cuando, por alguna razón, le es necesario (p. ej., tiene que viajar fuera de su ciudad y ha de escribir a su familia). En el marco de la escuela occidental el estudiante aprende con el fin de alcanzar otros aprendizajes y de realizar nuevas actividades para las cuales la escritura es fundamental. Mientras que la educación pone especial énfasis en la lectura de textos escritos en «género expositivo», el Vai parece estar más

motivado por la consecución de pequeños «géneros narrativos» que le permiten realizar relatos de su vida cotidiana, narrar detalles de la vida de los difuntos para hacer prevalecer la memoria histórica del grupo, etc.

Después de lo apuntado, no es descabellado calificar de «neo-ilustrados» a la perspectiva adoptada por los teóricos del enfoque socio-histórico. Sus análisis de la historia de la escritura y de la alfabetización durante los años de escolaridad se orienta hacia el desarrollo y la adquisición de un género expositivo (la forma en que están escritos los textos escolares) que resulta fundamental para la adquisición posterior de otros géneros de mayor complejidad (los géneros en que están escritos los textos filosóficos, científicos, etc.). No me parece arriesgado afirmar, igualmente, que la actitud de estos teóricos viene determinada por la función atribuida a la escuela como institución, digna hija de la ilustración y, al igual que ésta, regida por consecución de la racionalidad abstracta como vía para el desarrollo de formas superiores de conocimiento. No es de extrañar, pues, que los teóricos socio-históricos hayan rastreado en la historia de la alfabetización y en la historia de la educación formal las raíces de los mecanismos que dan origen a la abstracción. La perspectiva socio-histórica parece adoptar una cierta actitud voltairiana de la que, a veces, no se es demasiado consciente. Voltaire creía que las ideas centrales de los relatos de Rabelais y otros muchos textos narrativos escritos en el pasado podían reflejarse en unas pocas páginas, y todo lo demás, gran parte de los diálogos, los giros dialectales, el argot más o menos obscuro de la cultura popular, etc., quedaban relegados a mera «paja» indigna de estar en una verdadera obra literaria (ver Bajtin, 1987). No es que haya una aceptación consciente de la afirmación de Voltaire, simplemente se da una casi total identificación con ésta. La perspectiva socio-histórica se limita a asumir, sin ambages, que el texto escolar por excelencia es aquél que se realiza a través del género expositivo, históricamente conectado con otras producciones textuales de carácter científico.

Para reconstruir la historia de la alfabeti-

zación y los efectos socio-cognitivos que ésta promueve hay que partir de dos factores cruciales: en primer lugar, que la alfabetización es una tecnología comunicativa al servicio de diversos géneros discursivos; en segundo lugar, que ella misma es responsable de la creación de otros nuevos.

Retornaré más tarde a la idea que acabo de apuntar (la alfabetización al servicio de géneros y creadora de otros nuevos), para defender con Bruner la existencia de dos modalidades de pensamiento, dos maneras de conocer, que, como él mismo apunta, si bien son complementarias no por eso dejan de ser irreductibles entre sí (Bruner, 1988). Bruner dice al respecto:

(...) Esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en su procedimiento de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos puede usarse como medios para convencer a otro. Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la similitud (Bruner, 1988; p. 23).

La cita de Bruner es especialmente elocuente y nada objetable hay en ella, excepto que estas modalidades de pensamiento están inextricablemente ligadas a dos vastos géneros discursivos, los cuales son algo más que simples vehículos expresivos de la información. Comparto con Bajtin su afirmación según la cual los géneros son instrumentos para generar emisiones o enunciados, textos de todo tipo (expositivos, narrativos, etc.), que se encuentran estrechamente ligados a determinados marcos socioculturales (Bakhtin, 1986; Volosinov/Bakhtin, 1986; Wertsch, 1991). Aceptándose que no existen grandes diferencias entre la posición bajtiniana, de la que más tarde daré cumplida cuenta, y los modos de pensamiento descritos por Bruner, el texto de este último resulta especialmente clarificador acerca de las dos vías para producir pensamiento y generar información.

Si convenimos con Bajtin y su círculo que la experiencia humana no existe fuera de los signos (palabras, enunciados, discurso), que el material constitutivo de toda experiencia es el material semiótico (Bakhtin/Volsinov, 1986, Bakhtin/Volsinov, 1987), habremos de convenir igualmente que la narrativa, la capacidad para trasladar a un relato los acontecimientos que nos afectan o afectan a otros, es una actividad vital para el ser humano (McCabe, 1991). A través de ella recordamos, cuando no reconstruimos, nuestras experiencias personales (Gee, 1991; McCabe, 1991). Añadiré que el relato de las vidas de otros se convierte en el medio de aprender «en cabeza ajena» sobre hechos de su existencia cotidiana que, en algún momento de la nuestra, pueden llegar a afectarnos.

No es necesario insistir más en esta cuestión para que el lector capte toda la importancia del género o los géneros narrativos y alcance a comprender la necesidad de incrementar su papel en la educación formal y en el marco de la alfabetización. Volveré más tarde a reflexionar sobre el problema a la luz de los «gustos» que las lectoras inexpertas parecen poner de manifiesto en cuanto a la comprensión de textos se refiere.

SOBRE LOS USOS DE LA ALFABETIZACION

Características de los centros de adultos

Llegado a este punto, es posible que el lector comience a preguntarse por el tema de este artículo, la alfabetización adulta. Puede imaginar ese mismo lector que un problema de estas características demanda una mayor reflexión sobre la naturaleza (genérica) del texto, sobre los cambios socio-cognitivos que su uso promueve, etc. Hay que decir, no obstante, que este tipo de reflexiones ha estado largamente ausente de los debates de educadores y científicos interesados por la alfabetización de adultos, si excluimos el extraordinario caso de Paulo Freire. Tanto los países de la cuen-

ca mediterránea como los países en vías de desarrollo necesitan, con cierta urgencia, un análisis objetivo que les permita reconocer hacia dónde se dirigen sus esfuerzos en programas de educación. Sería un error suponer que esta reflexión estaría encauzada sólo y exclusivamente a la alfabetización adulta y que la alfabetización en la educación infantil tiene otros problemas a estudiar y resolver desde una óptica bien diferente. Aunque no hay una respuesta definitiva a esta cuestión, me inclino a pensar que, en un futuro próximo, nos veremos en la urgente necesidad de debatir ideas y teorías como las de Paulo Freire, con la mirada puesta en nuestro curriculum escolar. Dentro de pocos años observaremos hasta qué punto la resolución del fracaso escolar está asociado a meras cuestiones técnicas (incorporar nuevas perspectivas didácticas, tecnología educativa, etc.) o a la resistencia a la aculturación que la escuela representa para ciertas clases y grupos marginados del desarrollo social.

El mayor acierto de la educación de adultos, hasta este momento, ha estribado en su carácter «negociador». En el punto de partida existe total coincidencia entre los motivos y objetivos de los distintos actores involucrados en el proceso educativo. El «motivo» fundamental de la actividad de los educadores de los primeros grados es alfabetizar y, complementariamente, el de los alumnos es el de aprender lectura y escritura³. Sin embargo, pronto surgen otros motivos que podían estar latentes o encubiertos desde antes de que el alumno decidiera ir al centro. Para reconocer la naturaleza y hondura de tales motivos conviene recordar, en primer lugar, quiénes son los adultos que actualmente reclaman el derecho a la educación y, consecuentemente, los usuarios más asiduos de los centros. Empleamos con tanta frecuencia el término «alumnos de los centros de adultos» que éste nos hace olvidar que son mujeres las principales usuarias de los mismos. Amas de casa en elevado porcentaje, con edades que oscilan entre los treinta y cinco y los sesenta o sesenta y cinco años, acuden a los centros con el objetivo confeso de aprender a leer y escribir. Sin embargo, con el paso del tiem-

po la clase se convierte en un nuevo espacio para crear relaciones interpersonales que antes no existían. Conviviendo con las actividades alfabetizadoras del programa explícito, emergen otras prácticas de carácter informal como las conversaciones acerca de los hijos, el marido y las dificultades de cada día, las fiestas locales, los problemas con los vecinos, etc. No cabe duda que el aula sigue siendo un lugar para el aprendizaje y que el objetivo, tal vez prioritario, es el aprendizaje mismo. Si la dimensión formativa se perdiera, es seguro que el grupo de alumnas desaparecería. Tampoco me cabe la menor duda que el centro deviene en un lugar de «encuentro» y desarrollo de nuevas experiencias. Con frecuencia, la habilidad de muchos maestros consiste en usar estas prácticas conversacionales de la vida cotidiana como medio para acceder a las palabras generadoras, extraer temas para crear textos escolares, etc.

Siguiendo el análisis de Michel de Certeau (1988) diré que el centro de adultos se constituye en una curiosa institución en la que pueden y deben confluir las «estrategias» del sistema educativo con las «tácticas» del grupo que aprende. El sistema, a través del programa y de los profesores que lo imparten, genera estrategias tendentes a alfabetizar al grupo, transmitiéndole nuevas destrezas culturales y cognitivas; sin embargo, las mujeres que constituyen el grupo no son sujetos pasivos, decididos a asimilar exclusivamente lo que se les enseña. Son «consumidores» activos de la información que ese mismo sistema les ofrece, y como tales desarrollan tácticas dirigidas a explotar tales destrezas en la consecución de objetivos propios, en la solución a necesidades de diversa índole, etc. Las conversaciones informales, así como los debates organizados ex-profeso por el propio maestro, se convierten en una medio interesante para hablar de los hijos, de la salud, de las relaciones con sus maridos, de las dificultades de encontrar trabajo, etc. El coloquio es una buena vía para tomar conciencia de los problemas de la juventud de hoy, de la droga, de la atención a la salud y las críticas a las carencias de la Seguridad Social, del machismo en el hogar y en el mundo laboral, etc.

Alfabetización y narración en la vida cotidiana

Desde mi punto de vista, el centro de adultos puede y debe convertirse en un lugar para la negociación entre las estrategias del sistema educativo y las tácticas de las alumnas. Puede que haya muchas vías para lograr el contrato final entre ambas partes; después de todo, la investigación sobre la alfabetización de adultos no ha hecho más que empezar. Un conjunto de observaciones etnográficas realizadas a lo largo de dos años consecutivos en un centro del Programa de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía (Valencina de la Concepción, Sevilla) permiten entrever una posible vía para crear experiencias educativas, a resultas de este proceso de negociación. A lo largo de estas observaciones pude comprobar el interés que supone narrar los sucesos y las prácticas de la vida cotidiana como medio para el aprendizaje lecto-escritor. A mi juicio, el interés de emplear esta vía en el curso de la alfabetización se debe a dos poderosas razones: desde un punto de vista didáctico, porque a través de ella las prácticas lecto-escritoras resultan más estimulantes a la alumna que se alfabetiza; desde la óptica del desarrollo humano, porque representa un medio eficaz para generar conciencia sobre la vida cotidiana, con todo lo que de bueno y de malo ésta tiene. Este último aspecto representa el eje central sobre el que pivota el método concientizador de Paulo Freire, por lo que el desarrollo de una metodología orientada a transformar en narración, en relato, las vicisitudes de cada día puede significar una extensión de sus propias ideas.

Para analizar el proceso lecto-escritor como hecho narrativo, hay que puntualizar una serie de aspectos relevantes del mismo: en primer lugar, que toda narración es una vía de realización del diálogo; en segundo lugar y como corolario de lo anterior, que la narración, en tanto que una de las posibles variantes del diálogo, va más allá de los límites temporales de la comunicación oral (Volosinov/Bakhtin 1986; Wertsch 1991).

El carácter dialógico del texto, tan repe-

tidamente señalado en los trabajos de Bajtin, representa un aspecto crucial para el aprendizaje de la lectura y es fundamental para explicar el proceso dinámico de comprensión lectora (Bajtin, 1889; Bakhtin, 1986a, b; Volosinov/Bakhtin 1986). Decía Bajtin que la comprensión de un signo es «un acto de referencia entre un signo aprehendido y otros signos conocidos» (Volosinov 1987, p. 11); acto que se lleva a cabo en esa actividad intrapsicológica que conocemos como «habla interna». Esta actividad realizada a través de signos de igual naturaleza que los que hacen posible el habla social, es responsable de dar forma a la experiencia interna. Pero las experiencias, a su vez, incluso las más idiosincráticas, «... no sólo necesitan al signo para ser comunicadas, expresadas, a los demás, sino para ser y existir como experiencia» (Ramírez, en prensa). Así pues, el proceso de comprensión en cualquiera de sus formas (oral o escrita) se encuentra inextricablemente unido a la actividad que denominamos habla interna. En ambos casos el habla interna es el instrumento fundamental que nos permite dar forma y acceder a nuestras vivencias y comprender los enunciados-experiencias de los otros.

Hasta este momento, el análisis bajtiniano de esa compleja actividad que es la comprensión se centra en el acto de referir los signos y los enunciados de nuestro interlocutor con los signos propios que manipulamos internamente. Sin embargo, tal vía de análisis podría conducirnos en una dirección errónea, al hacernos concebir la comprensión de cualquier enunciado proferido por un hablante como el resultado de su emparejamiento con otro producido por su oyente a través de su habla interna. Si esto fuera así, el proceso comprensivo no sería más que una vía para generar réplicas de las respuestas de los otros o, en el mejor de los casos, simples paráfrasis. Naturalmente, este proceso va mucho más allá. En general se puede decir que un enunciado es entendido cuando provoca en nosotros algún tipo de respuesta. Sin embargo, esa respuesta no tiene que limitarse a los estrechos límites de la paráfrasis de lo escuchado o leído. Podemos cotejar la impor-

tancia del mismo, podemos especular sobre la sinceridad de nuestro interlocutor, etc. En esencia, la comprensión debe ser vista como la cara oculta del diálogo. Y lo que vale para éste vale, consiguientemente, para explicar las acciones dramaturgicas (Habermas, 1987a,b); aquéllas en las que la voz más personal del emisor (hablante o escritor) exterioriza experiencias reclusas hasta entonces en el ámbito de lo privado. En contrapartida, el destinatario (oyente o lector) hace suyas esas mismas experiencias al someterlas a la actividad de su habla interna. Siguiendo a Bajtin y su círculo, podemos decir que todo lo interno puede ser exteriorizado a través del diálogo y todo lo externo comprendido por la acción del habla interna. No estamos ante la transmisión mecánica de información desde un emisor a un receptor, sino ante un proceso dinámico en el que, por cada enunciado que tratamos de comprender, desplegamos un conjunto de respuestas propias; «cuanto mayor e importante es su número, más profunda y sustancial nuestra comprensión» (Volosinov/Bakhtin, 1986, p. 102). Nos hallamos ante esa parte del diálogo que se realiza en el destinatario (oyente o lector), a través de la cual aquello que se nos dice o aquello que leemos genera en nosotros un nuevo enunciado. La comprensión es, ante todo, una actividad caracterizada por la «recepción evaluativa» de las respuestas de los otros en el material semiótico de mi habla interna.

Después de todo lo apuntado a propósito de la perspectiva dialogal asumida por Bajtin y su círculo, trataré de sintetizar toda la complejidad de este proceso en los siguientes pasos (ver Ramírez, en prensa): a) el destinatario mantiene una actitud a responder (actitud responsiva) que está presente desde el comienzo de la comunicación, antes incluso, de que el hablante se haya expresado; b) esta actitud va seguida de la correspondiente evaluación del mismo (recepción evaluativa). A partir de aquí, el proceso puede continuar por una de estas dos alternativas: c) por el cambio de roles del destinatario en hablante y la consiguiente respuesta; o d) por la producción de un nuevo enunciado por parte del primero que es paráfrasis, réplica, comenta-

rio, etc., pero que no desborda los límites del habla interna. Cualquiera de estos dos pasos finales representa un momento de transición en ese proceso en que, como el propio Bajtin apunta, «el oyente llega a transformarse en hablante» (Bakhtin, 1986, p. 68).

Como se puede ver, este proceso es parte del acto de la comunicación oral que, a juicio de Bakhtin, es el tipo de diálogo que da origen a los demás (i.e., comunicación escrita). La base de esta explicación se sitúa en el intercambio de roles entre hablante y oyente o, su equivalente, en la alternancia de las voces de los interlocutores en cualquier otra forma de diálogo, ya sea oral o escrito. Tal explicación parece estar refrendada en la actualidad por los estudios sobre la génesis de estructuras narrativas. En ellos se parte de la hipótesis según la cual la intencionalidad para comprender un relato está relacionada con la intencionalidad de los interlocutores en las situaciones comunicativas (Feldman, Bruner, Renderer & Spitzer, 1990).

La comprensión del texto escrito. De la voz del autor al habla interna del lector

Hasta aquí he analizado la relación que existe entre el habla interna y el proceso de comprensión, intentando enfatizar su carácter dialógico. Trataré de explicar ahora cómo se realiza la comprensión del texto narrativo, teniendo presente que estamos ante un texto escrito con fines instruccionales y ante un destinatario (lector inexperto) que inicia los primeros pasos del aprendizaje lecto-escritor. No es necesario recordar que este lector poco avezado necesita, con bastante frecuencia, la asistencia del profesor, sin el cual muchas veces no es posible interpretar el sentido del texto y comprender la voz de su autor. Las preguntas a las que se debe responder en un estudio que aborde la comprensión lectora de un sujeto que se alfabetiza tardíamente, tienen que ver con aspectos tales como: el tema del texto, el tipo de relación que ha de existir entre la voz del autor y la voz del lector, el rol de la profesora en el proceso de comprensión lectora, etc.

Al comienzo de la revisión de la noción

de comprensión y habla interna en Bakhtin, hice mención al hecho de que la motivación por la lectura va indisolublemente unida a la comprensión de los textos escritos. Añadiré, además, que esta última es más profunda y sustancial cuanto mayor es la identificación entre las voces del autor y su lector. La proximidad cultural entre ambos, la similitud de los problemas de la vida diaria que afecta a ambos, y otros muchos factores que completan el complejo cuadro de la existencia cotidiana son elementos cruciales para transformar al texto en un verdadero diálogo.

El papel de la profesora representa la otra faceta de la situación de aprendizaje a analizar en profundidad. No se ha de olvidar que la lectura de un texto, por parte de cualquier alumna de alfabetización, representa un tipo de relación social que va más allá de una mera relación diádica entre el/la autor/a y su lector/a; implica una tríada que incluye al profesor o la profesora como guía experta del segundo. En tanto que situación de aprendizaje, la lectura del texto está mediada por el profesor el cual, en un plano interpsicológico de funcionamiento cognitivo, regula el proceso lector.

A lo largo de este capítulo expondré y comentaré brevemente la lectura de dos textos y los episodios de interacción entre maestra y alumna a que tal lectura da lugar. La característica que ambos presentan es la de haber sido creados por dos alumnas diferentes de los primeros cursos del programa, con la ayuda de sus respectivas maestras. Como es frecuente en este tipo de textos, están escritos en primera persona y hacen referencia a sucesos cotidianos más centrados en las acciones que en la expresión y descripción de estados internos (Bruner, 1988). Tal característica nos da idea de su rudimentariedad. He de señalar, no obstante, que nos encontramos ante un relato con todos los rasgos de un pequeño género narrativo y, consiguientemente, con algo digno de ser considerado el embrión de futuros relatos de composición más compleja.

Texto I

Y luego dicen que no trabajo. Me levanto temprano, preparo el desayuno, llevo a los niños

al colegio, voy a comprar, limpio la casa y preparo la comida. Recojo el agua del cuarto de baño de los niños. Pongo la mesa, como de pie mientras les sirvo la comida. Siempre voy con prisa. Solo hay un momento del día en el que estoy tranquila: las horas que estoy en la escuela.

Episodio I'

1 M. y un, *esperate, no?, xxx esto que es?*

2 P. Y, y, y

3 M. su

4 P. lu

5 M. lu-e-go pi en le ti.. *esperate di ce =*

6 P. cen

7 M. cen que no tra-b:a-jo.

8 P. y luego dicen que no trabajo

[

9 M. que no trabajo

10 P. vamos a ver!.

11 M. me que de xxx me le van to te.. tren.. tem-pra no pa *abi no, esperate pre-pa-ro el de-sa-yu-no el li =*

12 P. lle

13 M. lle-vo lo ni-ño a la es-cu:e-la vo-y a comprar vi a *no, ésta es la lim-pi-o la ca-sa pre-pa-ro la co-mi-da. Esto no hace falta ni leerlo (se rie)*

En este episodio se encuentra un buen ejemplo de identificación de voces, que describe la actuación del habla interna en la comprensión del texto. La lectora (M) profiere una exclamación (ver línea 13) que, desde mi punto de vista, es fiel reflejo de la recepción evaluativa de la parte leída. El texto trataba de las tareas que cada día realiza un ama de casa y las dificultades de su vida cotidiana. Después de muchos esfuerzos y de múltiples errores para realizar la lectura, M profiere una emisión dando muestras, de este modo, de haber comprendido lo leído ('Esto no hace falta ni leerlo'). ¿Cómo podemos explicar que una lectura realizada con tanta dificultad pueda generar comprensión? El primer aspecto a considerar es la ayuda que presta la profesora corrigiendo los errores silábicos que M. comete y, sobre todo, en el breve resumen que hace en 8, el cual sirve de conocimiento base para lo que va a ser leído después. Sin embargo, las observaciones realizadas hasta el momento me hacen suponer que, muy posiblemente, la ayuda de la profesora no hubiera servido de gran cosa, si el texto se hubiera referido a cualquier otro tema alejado de las experiencias personales de la lectora. La ex-

ciación final de M manifiesta una total comprensión del texto y de la voz de la autora. A través de cada palabra escrita se transmite un tipo de experiencia que es parafraseada en su habla interna y exteriorizada espontáneamente en 13. A mi juicio, la similitud de vivencias entre la autora y su lectora ejerce más influencia en la comprensión del texto que la destreza lectora de la segunda.

La actitud responsiva, característica del habla interna cuando se funden a través del texto ambas voces (autora y lectora), puede verse también en el episodio II. La alumna observada en este caso, Pq., lee un texto escrito por otra compañera, posiblemente desconocida, cuyo título es 'La ilusión'. La responsable del escrito comenta en él la gran ilusión que tenía por asistir a la escuela y poder aprender a leer y escribir. El texto dice así:

Texto II

«Desde hace años tenía ganas de apuntarme a la escuela para poder aprender a leer y escribir y no tener que firmar con el dedo. Lo que me hacía ilusión era poder yo misma leer las cartas que me llegaban y saber escribirlas. Ahora me hace ilusión todo: leer los carteles que hay por las calles, poner mi nombre; aunque todavía me pongo algo nerviosa cuando tengo que firmar delante de la gente».

Episodio II

1 Pq. Desde hace años tenemos ganas.. ganas de apuntarme a la escuela. [Se han cometido dos errores 'tenemos' por 'tenía' y 'aportarme' por 'apuntarme']

2 Pq. *Hombre!, ésto está mejor.*

3 Pq. para aprender a leer y escribir y no tener que firmar con el dedo.

4 P. Muy bien.

5 Pq. los

6 P. esperate, cuéntame lo que primero.

7 Pq. que *quiero* aprender a leer y a escribir para no firmar con el dedo. *Yo gracias a dios.., por lo menos eso..*

8 P. de acuerdo

9 Pq. lo que me hacía ilusión era po.. poder yo misma leer, no?, las cartas que me llegaban y saber escribirla.

10 P. ¿por qué tenías tu ilusión hija?, venga, cuéntame.

11 Pq. *pa poder mandar a la gente las cartas, que no escribo a nadie*, no?, y pa más o menos xxx xxx , no?.

12 Pq. ahora me hace ilusión todas

[

13 P. todos

14 Pq. leo los

[

15 P. esperate

16 Pq. leer los carteles. cart:eles que hay por las calles, po.. poner mi nombre, aunque todavía no me pongo algo nerviosa cuando tengo que firmar delante de la.. la gente.

En este episodio se observan aspectos importantes de la relación existente entre las voces de la autora y su lectora, así como el papel de la profesora para elicitar comentarios acerca del texto, allí donde estos no aparecen espontáneamente. Cuando Pq. descubre el tema de la lectura (asistir a la escuela) emite una exclamación (2) que demuestra su actitud (responsiva) hacia el mismo. Frente a otro texto, leído momentos antes por Pq, sobre geografía, este último es evaluado positivamente por ella. La profesora, al observar que Pq no hace ninguna exclamación acerca de los motivos por los que la autora del texto dice ir a la escuela (leer, escribir y no tener que firmar con el dedo), le pide que comente lo leído (6). Esto mismo vuelve a repetirse en 10, al finalizar la lectura de un nuevo párrafo. Todo parece indicar que la maestra interviene allí donde la lectora no exterioriza espontáneamente comentario alguno acerca del párrafo leído. Pero lo más importante a señalar aquí es la confusión de voces que se produce a partir de 7. Pq responde en primera persona, tal vez porque repite de memoria el texto leído. Así parece indicar el hecho de que en el comentario posterior (yo, gracias a dios, por lo menos eso..) distinga entre lo que le sucede a la autora del texto y lo que le sucede a ella, haciendo ver que no necesita firmar con el dedo. Posteriormente, la profesora le hace una pregunta en segunda persona (10), confundiendo, no sabemos si voluntaria o involuntariamente, a Pq con la autora del enunciado. Lo más curioso de destacar en 11 es que la lectora asume la pregunta y contesta sin rectificar a la profesora, con una mayor intensidad de voz y un gesto que denota preocupación por su escaso dominio de la alfabetización.

Lo que más asombra a lo largo de este episodio es la casi total identificación de voces, la cual llega a ser tan completa, que se asu-

men como propias las experiencias reflejadas en el texto. Más que las palabras contenidas en éste, lo que realmente se comprende es a la voz de quien las escribe. Desde el punto de vista bajtiniano, comprender es, en este caso, algo más que el resultado del procesamiento de la información contenida en el texto; equivaldría a asumir como propias las experiencias que el interlocutor comunica. comentarios finales

COMENTARIOS FINALES

El estudio de la alfabetización de adultos puede cambiar sustancialmente nuestra visión del proceso de alfabetización, en general, y, en particular, de los cambios sociales, culturales y cognitivos que se producen bajo su efecto en la edad adulta. A pesar de las ricas

aportaciones del enfoque socio-histórico para explicar el impacto de la escritura en el desarrollo de la modernidad y de las actividades asociadas a ellas (p. ej., educación formal), su hallazgo presentan algunos sesgos que deben ser corregidos. La crítica más importante que puede hacerse a este enfoque tiene que ver con una excesiva incidencia en el estudio de la génesis del texto expositivo, en detrimento de la diversidad y riqueza de géneros narrativos, algunos de los cuales se expresan a través de la escritura y otros se han desarrollado gracias a ella. Por sus ricas propiedades dialógicas, los géneros narrativos representa un instrumento de gran interesante, tanto para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos de alfabetización, como para reflexionar sobre los rituales y las prácticas la vida cotidiana.

Notas

¹ Mesocracia entendida en el sentido de «el imperio de la clase media».

² Nótese que establezco una distinción entre «estudiante» y «aprendiz». Ambos son sujetos que tratan de aprender algo, si bien el primero es aquel que aprende dentro de una institución creada al efecto, mientras que el segundo aprende dentro de un marco de actividad orientado a otros fines. El aprendiz no asiste a una escuela para adquirir un determinado oficio, por ejemplo, sino que aprende dentro del propio marco de la actividad laboral, observando cómo realizan su trabajo otros miembros más expertos. Aquí extendiendo el concepto a todo aquel que aprende en un marco no formal de aprendizaje.

³ Los conceptos de «actividad» y «motivo» están siendo empleados con arreglo a su uso por los defensores de la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1981a, b).

⁴ Los subrayados indican comentarios en voz alta acerca de algún aspecto del texto. «xxx» indica una palabra susurrada y de tan baja intensidad que es imposible traducir.

Referencias

- BAJTIN, M. M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BAKHTIN, M. M. (1986a). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. M. (1986b). *The Dialogic Imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- BRUNER, J. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CASSIRER, E. (1944). *An Essay on Man*. New Have.
- CERTEAU, M. de (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley & Los Angeles, CA: University of California Press.
- EISENSTEIN, E. L. (1985). On the Printing Press as an Agent of Change. En: D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- FELDMAN, C. F.; BRUNER, J.; RENDERER, B., Y SPITZER, S. (1990). Narrative Comprehension. En B. K. Britton y A. D. Pellegrini (Eds.). *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale, NJ: LEA.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, MEC.
- GEE, J. P. (1991): Memory and Myth: A Perspective Narrative. En: A. McCabe & C. Peterson (Eds.). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: LEA..
- GOODY, En J. & WATT, I. (1968). The Consequences of Literacy. J.: Goody (Ed.). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODY, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Vol.I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

- LEONTIEV, A. N. (1981a). The problem of activity in psychology. En: J. V. Wertsch (ed.): *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: Sharpe.
- LEONTIEV, A. N. (1981b). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progres Publishers.
- LEVI-STRAUSS, C. (1971). *El totemismo en la actualidad*. México: F.C.E.
- LEVI-STRAUSS, C. (1972). *El pensamiento salvaje*. México: F.C.E.
- LEVY-BRUHL, L. (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris.
- MCCABE, A. (1991). Preface. En: A. McCabe & C. Peterson (Eds.). Ob. cit..
- OLSON, D. (1985). Introducción. En: D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.). Ob. cit..
- OLSON, D. R. (1977). From Utterance to Text: The bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47, pp. 257-281.
- RAMIREZ, J. D. (en prensa). Adult Learning Literacy: The Role of Private Speech in Reading Comprehension. En: V. John-Steiner, C. Panofsky & L. Smith (Eds.). *Interactionist Approach to Language and Literacy*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The Psychological Consequences of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VOLOSINOV, V. N. (1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VOLOSINOV, V. N. (1987). *Freudianism. A Critical Sketch*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1979b). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VYGOTSKI, L. S. (1981a). The Instrumental Method in Psychology. En: J. V. Wertsch (ed.): *The Concept of Activity in Soviet Psychology*.
- VYGOTSKI, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. New York: Plenum. (Edited and translated by N. Minick).
- VYGOTSKI, L. S. (1981b). The Genesis of the Higher Mental Functions. En: J. V. Wertsch (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotski. The Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Vygotski. La formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988).
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. cast. Madrid: Visor, en prensa).
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Por causas ajenas a la voluntad de Ignasi Vila, que actuó como comentarista a la ponencia de J. D. Ramírez, no ha sido posible incluir el texto de sus comentarios. Infancia y Aprendizaje lo incluirá en el número 61.

Extended Summary

To undertake a scientific and social intervention project of these characteristics, it is necessary to adopt an approach which takes into account the different functions of literacy and the diversity of discursive material expressed through the written text (Bahktin, 1986a, b; Volosinov/Bakhtin, 1986). The first step to take in this direction demands that the study of adult literacy is approached in terms of the acquisition of a new «communications technology». This follows the line advocated by Goody and other theoreticians adopting the socio-historic approach (Goody, 1977; Scribner and Cole, 1981; Vygotsky, 1979b). However, it is necessary to overcome the limitations of this perspective. These are by and large the result of an excessive emphasis on descriptive texts and on texts centered on transmitting knowledge (theological, philosophical, scientific, etc.).

The socio-historic perspective, which explains the genesis of writing and the cognitive effects which it produces, will be enriched by incorporating the study of narrative texts (Bruner, 1988; Gee, 1991; Bakhtin, 1986 a, b; Volosinov/Bakhtin, 1986); its influence in the history of writing; and, finally, by its use in the literacy and formal education framework.

The use of narrating everyday life events is here described as a means for an «encounter» between voices in the text to take place. This paper describes two episodes of student-teacher interaction in reading and text comprehension. Their most salient characteristic is that these episodes have been created by students attending centers for adult education. They describe situations and actions from their everyday life. The topics developed are of real interest to readers. This produces the students' active understanding and highlights the dialogic nature of the process just as Bakhtin and his colleagues had hypothesized.