

lectura y vida

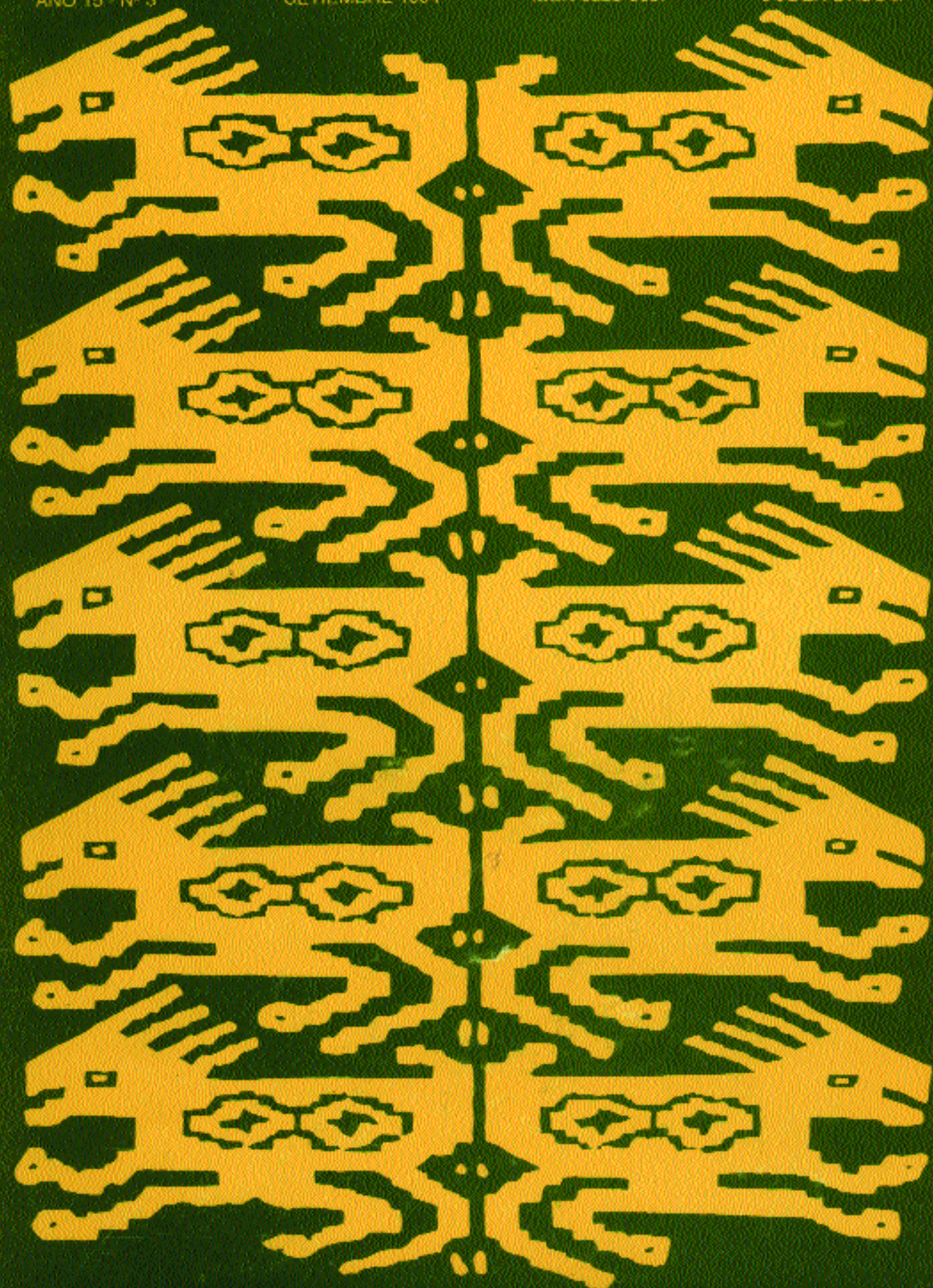
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 15 - Nº 3

SEPTIEMBRE 1994

ISSN 0325-8637

CODEN LVDDG



DIVERSIDAD Y PROCESO

DE ALFABETIZACIÓN :

DE LA CELEBRACIÓN A

LA TOMA DE CONCIENCIA

EMILIA FERREIRO

Doctora en psicología, investigadora y profesora del Instituto Politécnico Nacional de México. Miembro del Hall de la Fama en Lectura de la Asociación Internacional de Lectura.



La alfabetización ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica instrumental, realizada en una institución específica (la escuela). La alfabetización ha pasado a ser estudiada por una multitud de disciplinas: la historia, la antropología, la psicolingüística, la lingüística (además de las tradicionales como la epigrafía, la arqueología, la numismática...)

Muchas cosas han cambiado en los últimos años. Yo me atrevería a decir que estamos asistiendo a la aparición de un nuevo campo multi-disciplinario. Es como si la escritura, dejada en ‘tierra de nadie’ por los lingüistas de este siglo¹, estuviera adquiriendo derecho de ciudadanía, en un país de no se sabe quién, en territorios de no se sabe dónde.

Ese objeto que parecía tan simple –la escritura– se ha complejizado considerablemente. Ahora, además del análisis y clasificación de los distintos sistemas de escritura inventados por la humanidad (un análisis que cuenta con ilustres precursores pero que se ha complejizado también en lo que concierne a la interpretación de la evolución de los sistemas), somos sensibles a las diferencias en la significación social de la producción y utilización de marcas escritas, a las relaciones entre oralidad y escritura, a las relaciones entre producción gráfica y autoría textual, a las condiciones de aparición de los distintos estilos literarios, ... y a las tradiciones pedagógicas; insertas, ahora sí, en un contexto socio-histórico que les da otro sentido.

De todos los temas que aparecen en los desarrollos recientes he decidido focalizar uno que, a mi modo de ver, atraviesa la reflexión sobre la alfabetización a cualquier nivel de análisis en el que nos situemos, y que considero pertinente para este Congreso (cuyo tema principal es “Socio-cultural contexts for literacy”): el tema de la diversidad (con su contra-partida lingüística: la traducción)².

No hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos –desde cualquiera de sus ángulos o facetas– la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósito y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto; diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad.

Acerca de conquistadores y conquistados

Conquistadores y conquistados necesitaron comprenderse mutuamente, en todos los lugares y todas las épocas. El drama de la conquista de nuestra América también tuvo una dimensión lingüística. Como los más necesitados para hacerse entender eran los conquistados, fueron ellos quienes manifestaron un mayor “don de lenguas” (siempre, en todas las épocas: los conquistados eran infrahumanos, como los indígenas amerindios, pero parecían dotados para las lenguas). En varias historias de esta epopeya podemos encontrar pasajes como éste:

...los indios parecen haber tenido mayor facilidad para aprender el español o el portugués, que los españoles para hablar las lenguas amerindias. Consta, por ej., que los primeros intérpretes fueron en su mayoría indios, y se sabe también que Cristóbal Colón capturó a varios indígenas y los trajo a España, donde luego sirvieron de intérpretes (se les llamaba “lenguas” o “rujamanes”). (Pottier, 1983, p.27.)

¡Pobre Colón! A pesar de que él venía de una experiencia pluri-lingüe, su esperanza era que en estas tierras se hablara una sola lengua:

El procedimiento primero de tomar indios cautivos para que sirvieran luego de intérpretes lo siguió Colón en sus cuatro viajes. (...) Pronto descubrió Colón que no todos los indios entendían a los intérpretes, y que en las islas se habla-



ban lenguas diversas. (...) En la costa de América Central descubre que los nuevos pueblos tienen cada uno su lengua y “no se entienden los unos con los otros más que nos(otros) con los de Arabia” (...) Todas las expediciones procedieron del mismo modo. (...) Las Ordenanzas Reales de 1526, sobre el buen tratamiento de los indios, autorizaron a cautivar en cada descubrimiento una o dos personas, y no más, para lenguas “y otras cosas necesarias en tales viajes” (Pottier, 1983, p.99.)

Alejo Carpentier (**El arpa y la sombra**) nos presenta en palabras memorables los temores de Colón de encontrar una cruz en las nuevas tierras (lo cual sería la prueba de su fracaso, para él que venía a conquistar, en nombre de la cruz...). Pero no eran menores sus temores lingüísticos. En efecto, el conquistador necesita hacer valer sus derechos sobre los conquistados, en un acto lingüístico de toma de posesión. Si son muchas las lenguas a las que hay que traducir este acto de posesión/dominación, y si, además, se ignora cuántas son esas “muchas lenguas”, el problema es demoníaco. (Tómese en cuenta que, en el momento en que Cortés llega a México, se calcula que se hablaban allí más de 80 lenguas y dialectos distintos - 124 según algunos cálculos).

Entre conquistadores y conquistados abundaron los malentendidos lingüísticos. Valga como único ejemplo el siguiente:

El Inca Garcilaso de la Vega narra la siguiente anécdota, a propósito del indio Felipillo: “aprendió la lengua sin que nadie se la enseñase, sino de oír hablar a los españoles, y que las palabras que más de ordinario oía eran las que usaban los soldados bisoños, voto a tal, juro a

tal y otras semejantes y peores.... Tal y tan aventurado fue el primer intérprete que tuvo el Perú; y llegando a su interpretación es de saber que la hizo mala y de contrario sentido, no porque lo quisiese hacer maliciosamente, sino porque no entendía lo que interpretaba, y que lo decía como un papagayo, y con respecto al [misterio de la Santísima Trinidad] por decir “Dios Trino y Uno” dijo “Dios tres y uno son cuatro”, sumando los números por darse a entender” (Citado por Pottier, 1983, p.27).

Durante toda la historia (antigua y moderna) el rol del traductor es esencial. Lo cual equivale a decir que el rol de las lenguas en contacto ha sido y es esencial. Pero, en la medida en que el encargado de traducir es un subalterno, y dado que la historia la escriben los dominadores, la importancia de ese hecho ha quedado en la sombra.

El plurilingüismo ha sido y es la situación más frecuente. Hoy día la mayor parte de la humanidad vive en contextos plurilingües:

“Multilingüismo es el modo natural de la vida de cientos de millones en todo el mundo. Aunque no hay estadísticas oficiales, el hecho de que aproximadamente 5.000 lenguas coexisten en menos de 200 países significa que una gran cantidad de contactos entre lenguas debe ocurrir.” (Cristal, 1987, ed. 1993, p. 360).

(En una reunión reciente de la UNESCO, una colega de Senegal sostuvo lo siguiente: “Le multilinguisme est la chose la mieux partagée en Afrique”. El multilingüismo es lo que más compartimos los africanos.)

Sabemos poco del desarrollo lingüístico de niños que crecen en esos contextos plurilingües, por una simple razón: la mayor parte de la investigación se hace en países que aún hoy día mantienen su ilusión de ser monolingües³. Quien crece en esos contextos desarrolla además, necesariamente, habilidades de traductor. ¿Es o no una habilidad metalingüística? Sin duda alguna lo es, y, a pesar de que el tema de la conciencia lingüística (linguistic awareness) está de moda, esta habilidad no ha sido suficientemente estudiada. Una vez más, porque los problemas psicolingüísticos vinculados con los procesos de alfabetización son definidos desde el Norte.

Sobre escribas y escrituras antiguas

En la Mesopotamia clásica surge la escritura que es madre del alfabeto, y surge en contextos multilingües y multiculturales. No podemos decir que el plurilingüismo ayude a generarla, pero sí podemos afirmar que no fue un impedimento para su creación y su extraordinaria difusión: compuesta de una mezcla de logogramas, signos fonéticos (silábicos) y determinativos categoriales silenciosos, la escritura cuneiforme se expandió en una extensa región y sirvió para escribir lenguas diferentes, que no tenían entre sí parentesco lingüístico.

El territorio donde surgió la escritura, al final del cuarto milenio antes de Cristo⁴, estaba ocupado por diversas etnias en simbiosis con predominancia, por una parte, de lenguas semitas (que llamamos, por convención “Akadios”), llegados desde las franjas septentrionales del gran desierto sirioárabe y “Sumerios”, cuyo idioma era radicalmente diferente y que habrían llegado desde el sud-este. Los dos grupos inicialmente separados, se entremezclaron rápidamente. Los Sumerios, inventaron la escritura pero fueron literalmente fagocitados, en el transcurso del S.III a.c. por sus vecinos, los Akadios (Bottéro, 1990).

Inventada por los sumerios, la escritura cuneiforme sobrevivió a la lengua que la originó. Fue tomada por los babilonios (semitas nómades llegados del desierto sirio). En la región de Elam (sud-este iránico) esa escritura sirvió para escribir el acadio y el elamita (lengua no-semítica ni indoeuropea). Los persas llevan consigo la lengua y la escritura elamita, y las convierten en instrumento de la administración. Al oeste, los urritas (lengua no-semítica ni indoeuropea) toman el sistema cuneiforme para escribir su lengua, y a través de ellos llega a los hititas (indoeuropeos), quienes utilizan el cuneiforme no sólo para su propia lengua sino también para la de pueblos vecinos. Las tabletas de arcilla como soporte y el sistema cuneiforme se difundieron en toda el Asia menor, Siria y Anatolia. No conocemos aún la fecha exacta de la desaparición de esta escritura. (La última tableta cuneiforme con datación segura es de 75 de nuestra era). “Esto significa que el sistema cuneiforme fue utilizado durante tres milenios y medio, aproximadamente” (Michalowski, 1994, p.63).

En consecuencia, antes del alfabeto griego hay un intenso trabajo de traducción y adaptación de un sistema exitoso de escritura a través de una multiplicidad de lenguas.⁵

Afortunadamente la investigación actual nos está alejando de las versiones tradicionales de la historia de la escritura, considerada como una marcha inevitable hacia el alfabeto, y nos está alejando también de la visión tradicional que nos presentaba al sistema alfabético como el único sistema que acumula todas las virtudes sin ningún defecto: simple, económico, preciso, el alfabeto nos llevaría de la mano hacia la alfabetización universal, el pensamiento racional, la ciencia contemporánea. . . y la democracia. El reconocimiento del carácter mixto de las escrituras derivadas del alfabeto griego (ninguna de las cuales es puramente alfabética) así como el estudio de los distintos sistemas de escritura **per se** (y no como simples etapas preparatorias del alfabeto)⁶ y su estrecha adecuación a las lenguas en las que se originaron, permite tener una visión más equitativa y objetiva de esta historia. Lo innegable es que el alfabeto se inventa también gracias al contacto y la diferencia entre las lenguas.

De hecho, problemas de traducción (con asimilación deformante) parecen estar en el origen del alfabeto. No es posible pensar que los griegos ya tenían la idea de la escritura alfabética y sólo les faltaban las formas arbitrarias para crearla. No es posible pensarlo, porque el hombre ha sido creador de marcas gráficas desde la más remota antigüedad. (Aunque es igualmente claro que hay una diferencia abismal entre un conjunto de marcas gráficas y un sistema de formas lingüísticamente interpretado...)

Lo más probable es que la versión del alfabeto semítico que encontraron los griegos fue la que usaban los fenicios. Hayan sido los fenicios o los cananitas, lo que importa es que ellos tenían no sólo un conjunto de formas, sino un conjunto ordenado de esas formas (un “orden alfabético”) y una manera de nombrar esas formas, por el principio de acrofonía: una palabra que empezaba con el sonido correspondiente a esa letra. No es difícil entonces imaginar el diálogo lingüístico que puede haber tenido lugar entre hablantes de una lengua semítica, en donde el significado está vinculado a la trama o esqueleto consonántico, y hablantes de griego, donde las vocales son importantes para distinguir significados. El alfabeto fenicio tenía ini-

ciales para sonidos inexistentes en griego: sonidos faríngeos y obstrucción glotal. La palabra que identificaba a la primera letra era ʔalp , y allí donde el fenicio escuchaba una consonante inicial, los griegos escucharon una vocal: consecuencia, la primera letra del alfabeto griego es “alpha”, nombre sin significado en griego (cf. Sampson, cap.6).

La ventaja de esta interpretación de la historia es que evita todas las dificultades propias a la “versión oficial” anterior, según la cual (y gracias a ese inefable llamado “el genio griego”) los griegos habrían reconocido las consonantes del propio sistema y las del fenicio, y habrían reconocido de inmediato que el déficit estaba en la representación de las vocales⁷. Según las nuevas interpretaciones de este momento crucial de la historia europea, un malentendido básico habría tenido lugar en el momento de creación de la escritura alfabética: el malentendido típico que se produce siempre entre hablantes que no comparten el mismo sistema fonético (No reconozco ese sonido, lo asimilo a uno de los míos; tu ʔa es mi **a**, o sea, manera particular de decir “a” y no fonema glotal inicial). Es en un contexto de intercambios comerciales (y ¡lingüísticos!) que se genera el alfabeto.

Que el milagro griego resulte, o no, de una asimilación deformante poco importa, porque el hecho tuvo las consecuencias que ya sabemos. Sólo quiero poner de relieve que hay fenómenos de traducción (e interpretación) en el origen de nuestro alfabeto, porque hay lenguas en contacto.

Fue también gracias a la traducción que se descifró la escritura egipcia: la piedra de Rosetta, que presenta el mismo texto escrito en dos lenguas (griego y egipcio) y en tres tipos de caracteres (jeroglífico, demótico y griego), es también un testimonio de la pluralalfabetización reinante en el Egipto conquistado por los griegos: la escritura tradicional no se perdió. Los sacerdotes, encargados de las escuelas de escribas, introdujeron la escritura del invasor sin renunciar a la propia (en 332 a.c. Alejandro de Macedonia conquista Egipto y expulsa a los persas, pero no cambia el régimen faraónico). (Cf. Thompson, 1994, p.71-72.)

En la antigüedad clásica mesopotámica y egipcia los escribas trabajaban con más de una lengua, y su entrenamiento comprendía la utilización de lenguas escritas sin contrapartida

oral. “Los primeros sistemas de escritura no se utilizaron casi nunca para escribir la lengua vernácula” (Michalowski, p.59: “early writing systems were almost never used to express the vernacular”). “Los escribas de todo el cercano oriente, e inclusive de la Anatolia Indo-Europea, Iran y Egipto, dominaban el acadio y el sumerio, ninguno de los cuales era su lengua nativa, y cuando inventaron sus propios sistemas de escritura, como en Ugarit en la costa del Mediterráneo, mantuvieron el antiguo sistema cuneiforme. Los mismos escribas escribían en dos, tres o más lenguas diferentes y en diferentes scripts”⁸ (Michalowski, 1994, p.60) .

Muchas de las virtudes atribuidas a los caracteres en cuanto tales (script) o al sistema (alfabético) parecieran corresponder a la sociedad que se hizo cargo de administrar dicho script. La secularización de la escritura surge como uno de los factores fundamentales. [Por primera vez, según parece, las escuelas fueron independientes de los templos].

Si fuera cierto que la gran revolución griega no es la invención del alfabeto sino una mayor distribución en el control del discurso que puede ser escrito, un paso hacia la pérdida de profesionalización del escriba... entonces hay que ligar la historia de los sistemas de escritura con la historia de la alfabetización (los lugares de control, uso y distribución de las marcas escritas, y el control sobre el discurso que debe o puede ser escrito). Recordemos que los escribas de la antigüedad escribían para otros escribas, no para la autoridad que a menudo no podía leer, no para el pueblo que asistía a una “escritura silenciosa”, una escritura símbolo de la autoridad, “para ser vista, no leída” (Detienne, 1986, citado por Michalowski).

El alfabeto surge en un contexto de intercambio lingüístico. Surge en un contexto de diferencias compartidas. A poco andar, el sistema deja de ser puramente alfabético (diferencia de longitud de vocales no es sistemáticamente transcrita). El reconocimiento de que todo sistema de escritura es mixto, que el ideal alfabético es eso, un ideal nunca alcanzado, es relevante para nuestro propósito: porque las incompatibilidades entre las diferencias surgen de la convicción de una o de todas las partes, de que cada una de ellas representa un ideal incompatible con otros ideales.

Alfabetización y escolarización

Hagamos ahora un salto hacia el presente y el futuro predecible. [Aunque sería muy útil poder entrar en los apasionantes temas de diglosia durante la Edad Media, cuando las lenguas romances “lengua illiterata”, encuentran la manera de deslizarse dentro del latín, de tal modo que, hasta Carlomagno, se escribe en latín para pronunciar en lengua romance, y se pronuncia en romance lo que se escribirá en latín... lo cual está en el origen de la famosa noción de “letras mudas” que van a impregnar el Francés, por ej.]. (Blanche-Benveniste, 1993.)



La historia de la alfabetización está impregnada, tal como lo estamos atisbando, de multilingüismo, de “multi-literacy” y de intercambios culturales.

La historia de la alfabetización en el contexto de la escolarización obligatoria es otra historia.

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (El uniforme escolar contribuyó, en varios lugares, a hacer visible esa aparente homogeneidad.)

Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias.

Esta escuela luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla como parte de su misión, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita.

La negación de las diferencias caracteriza, así, una primera etapa en la democratización de la enseñanza. Esa negación intentó ir muy, pero muy lejos, lo cual resulta visible en el surgimiento de las nuevas naciones, particularmente aquellas que contaban con población autóctona antes de la conquista. En los albores del siglo XX hay una extraordinaria polémica en México acerca del problema indígena. El positivista Justo Sierra afirmaba:

“La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria, y solo la escuela obligatoria generalizada en la nación entera, puede salvar tamaño escollo” (Brice Heath, 1986, p. 124).

Por lo tanto, ningún espacio es previsto para la conservación de las lenguas indígenas.

Justo Sierra no hacía más que retomar un discurso que, desde 1830, estaba en la boca de los políticos liberales (progresistas para su época): para que la nación mexicana pudiera constituirse, los indios (3/5 partes de la población en ese momento, y por añadidura pobres y sin tierras) no podían ser considerados y tratados aparte. José Ma. Mora proponía que en lugar de hablar de “indios y no indios” se debía hablar de “pobres y ricos”. A través de la educación (que suponía la alfabetización en español) los indios podrían participar como cualquier otro ciudadano en los beneficios económicos de la nación. Mora proponía que el primer congreso constitucional desterrara la palabra **indio** del uso público y legal, y que la ley declarara: “**Ya no existen los indios**”. (Brice Heath, 1986, p. 103) He ahí un ejemplo notable de la negación de las diferencias... y por razones progresistas para su época.

La negación de las diferencias pudo provenir, históricamente hablando, de actitudes progresistas. De la misma manera, el reconocimiento de las diferencias puede conducir a actitudes segregacionistas, y responder a intereses anti-progresistas. Es lo que ocurrió en Sudáfrica recientemente (Samuels, 1990). Las necesidades específicas de los nativos sudafricanos

fueron invocadas para establecer el sistema del “apartheid” (Bantu Education Act de 1953): la comisión encargada de establecer los principios de una educación específica para los nativos sudafricanos (Native Education Commission) recibió el encargo de formular los

“principles and aims of education for Natives as an independent race, in which their past and present, their inherent racial qualities, their distinctive characteristics and aptitudes, and their needs under the ever changing social conditions are taken into consideration”⁹

Por lo tanto, no siempre el reconocimiento de las diferencias estuvo ligado con la justicia social, ni su negación estuvo determinada por la negación de esa misma justicia social.

Lo que quiero enfatizar es que, desde su misma fundación, la escuela pública de las nuevas naciones, como institución, tuvo dificultades para trabajar con la diversidad.

Pero, a pesar de los esfuerzos de la institución escolar, las diferencias subsistían. Las primeras diferencias que fueron claramente reconocidas fueron las diferencias individuales en el rendimiento escolar. Pero yo no estoy tratando aquí de diferencias individuales, sino de aquellas que afectan a grupos sociales, o a niños individuales pertenecientes a esos grupos sociales.¹⁰

En el dominio específico de la alfabetización, la conversión de la escritura —objeto social por excelencia— en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija.

La escuela pública de los países latinoamericanos, cada vez más superpoblada y menos preparada técnicamente, cada vez más empobrecida en todos los sentidos, pasó de la heterogeneidad negada a la heterogeneidad reconocida como un mal inevitable.

Pero la causa de esas diferencias inevitables se ubicó siempre en algo interior al niño mismo (déficit o patología) o en algo exterior a la escuela (la carencia de estímulos en el medio familiar). La escuela no era responsable por las diferencias. La escuela luchaba por eliminarlas, sin poder nunca compensar esos déficits sociales, familiares o individuales (incluidos los déficits lingüísticos).

Sólo en años recientes, y gracias a una intensa labor de investigación, hemos aprendido a vincular nuevamente los conceptos de diversidad y alfabetización.

Sabemos que se alfabetiza mejor:

- a) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos, (incluidos los objetos en los que el texto se realiza);
- b) cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita:
- c) cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura;
- d) cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...);
- e) cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentador, evaluador, actor...);
- f) cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto y ayuda a distinguir entre “the exact wording” y “the intended meaning”; cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen sino que facilitan el proceso; cuando asumimos que los niños piensan acerca de la escritura (y no todos piensan lo mismo al mismo tiempo).

Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de **objetivación** del habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las seme-

janzas y diferencias en el significado; descubrir que hay múltiples maneras de “decir lo mismo”, tanto al hablar como al escribir; construir un “meta-lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Las diferencias en los modos de habla permiten de inmediato plantear el interés de pensar sobre el lenguaje, porque las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan.

El gran lingüista Roman Jakobson (1959) afirmaba: “Equivalence in difference is the cardinal problem of language and the pivotal concern of linguistics”. (Equivalencia en la diferencia es el problema central del lenguaje y el eje de las preocupaciones lingüísticas). La investigación lingüística comparativa no podría haberse desarrollado si las lenguas no fueran traducibles. Está claro que muy pocas veces es posible una traducción “término a término”, y que la traducción, como señalaba al principio, engendra sus propios espacios de incomunicación (porque las diferencias lingüísticas están íntimamente ligadas a las diferencias culturales). Los malentendidos existen, tanto como la posibilidad de traducción. Es esa duplicidad la que me interesa, porque me parece que las dificultades lingüísticas ejemplifican de manera ejemplar similares dificultades culturales, en general.



Las diferencias lingüísticas –y culturales– no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural. Personalmente, tiendo a hacerlo, sobre todo cuando escucho a los ecologistas hacer el elogio de la diversidad biológica de nuestro planeta (y la necesidad de conservar dicha diversidad) olvidando la diversidad cultural, que necesita ser presevada tanto como la diversidad biológica, porque no seremos capaces de recrearla.

Sin embargo, no puedo menos que constatar que la diversidad lingüística –y cultural– está también en riesgo de extinción. Esa idea supestandamente “neutra” llamada “modernización” y “globalización” conlleva un desprecio hacia las variedades lingüísticas y culturales (uso “lingüísticas y culturales” no para oponer ambos términos, sino para enfatizar el rol de lo lingüístico dentro de lo cultural). Asistimos a una creciente globalización pero, al mismo tiempo, a un renacimiento de los nacionalismos más estrechos. Grandes migraciones de poblaciones: personas que van hacia los países del Norte en busca de ese mundo de abundancia y riqueza que la televisión internacional promueve. Aumento de la población en los países del Sur. Desocupación creciente en los países más desarrollados. Contexto propicio para la aparición de mil formas de discriminación y de racismo. Es fácil ser tolerante con “el otro” cuando se está en la abundancia. Es muy fácil caer en la intolerancia cuando “el otro” (negro o mulato, mujer o cearense, hispano o indio) llega para disputar los mismos beneficios de alojamiento, empleo, salud y educación.

¿Cómo concebir la misión de la escuela pública en ese contexto? Ya no puede pretender homogeneizar, porque otras fuerzas, mucho más poderosas, están consiguiendo en menor tiempo y de manera más eficaz lo que la escuela pretendió hacer sin conseguirlo. La TV transnacional ha logrado que niños, jóvenes y adultos deseen poseer los mismos objetos, que aspiren al mismo modo de vida, que compartan las mismas informaciones y que ignoren otras informaciones, que tengan las mismas figuras de identificación. Es una constatación. No intento hacer el típico discurso anti-media para lamentar que la cantidad de horas que pasan los niños delante del televisor compite, en su ventaja, con la cantidad de horas que pasan delante de una maestra y un pizarrón.

Por el contrario, creo que el modo de existencia de la TV en el mundo contemporáneo nos da una ocasión privilegiada para **repensar** la escuela, y para descubrir otra misión (quizás igualmente utópica que la del siglo pasado, pero también igualmente necesaria): la de ayudar a todos los niños del planeta a comprender y apreciar el valor de la diversidad.

No hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias y a pesar de las diferencias. El riesgo está en la incomunicación entre las heterogeneidades. Para eso necesitamos traductores. Hace varios años interrogaba en Ginebra a una niña bilingüe, hija de españoles, y le preguntaba si “pato” y “canard” eran palabras iguales o diferentes. Recuerdo perfectamente su respuesta: “Les mots sont les memes, mais on les prononce différemment”. Las palabras son las mismas, sólo que las pronunciamos diferente]. He ahí una idea original sobre la traducción, en boca de una bilingüe de 5 años.

Mi intención es alertar contra un uso que yo llamaría “folklórico” de las diferencias culturales y que se expresa como una celebración festiva de las diversidades. No, la comprensión de la diversidad conlleva una dimensión dramática. ¿Cómo es posible que se entiendan pueblos que piensan que el pasado está frente a nosotros, porque lo podemos ver, en tanto que el futuro está detrás, porque no lo podemos ver tal como piensan los mayas, con pueblos que visualizan topográficamente al futuro como delante y al pasado como “detrás”? ¿Acaso no sabemos que, en esta nuestra América, miles de niños prefirieron y aún prefieren pasar por mudos en la escuela antes que dar pruebas de hablar una lengua indígena desprestigiada? ¿Acaso no sabemos que hoy día en Europa hay niñas marroquíes y turcas expulsadas de la escuela por negarse a retirar su velo tradicional durante las clases?”¹¹ En esa misma Europa que aún recuerda el horror de esa terrible experiencia de negación de las diferencias, hace apenas 50 años, que condujo a la persecución y destrucción física, en nombre de la purificación de la raza.

Hay que asumir esa dimensión dramática porque el riesgo es pasar de la celebración a la negación, en un movimiento pendular tan frecuente en la esfera educativa.

¿Puedo pedirle a un maestro de primaria que sea, además de todas las otras cosas que se le han pedido, un traductor cultural? No puedo pedirselo si no le doy instrumentos técnicamente adecuados. Tampoco basta con los discursos ideológicos, precisamente en una época en donde se nos amenaza con la muerte, por inutilidad, de las ideologías.

El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. **Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica:** ese me parece ser el gran desafío para el futuro.

Estamos aprendiendo a hacerlo en el caso de la alfabetización, pero es preciso llevarlo a sus últimas consecuencias, en las situaciones críticas: alfabetizar transformando en **ventajas pedagógicas** las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de culturas. Eso no es sólo una necesidad para los países del Sur: el Norte también está descubriendo que el monolingüismo es un mito cuya consecuencia inevitable es la discriminación.

“Equivalence in difference is the cardinal problem of language”, decía Jakobson. Equivalencia no es igualdad sino comparabilidad. La traducción no iguala: apenas si permite comparar. “Equivalence in difference” es probablemente la mejor manera de caracterizar el problema central de la educación del futuro inmediato, y muy particularmente, la alfabetización necesaria.

Notas

1. G. Sampson (1985, p. 11) cita las expresiones axiomáticas de los discípulos de L. Bloomfield, la primera de las cuales es: “Language is basically speech, and writing is of no theoretical interest”. El mismo Bloomfield escribió: “Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks”.
2. No va a ser fácil hablar de la traducción mientras tengo conciencia de estar siendo traducida. Sospecho que voy a intentar un triple diálogo: directo, con la audiencia hispánica; indirecto, con los (las) traductores(as); mediatizado, con la audiencia angloparlante. En lugar de agregar dificultades a la empresa, será pertinente para el tema a tratar.
3. Uno de cada siete residentes en USA había una lengua extranjera en su casa, lo que significa un notable incremento con respecto a 1980 (...) El nuevo reporte del censo muestra que los 31.800.000 hablantes de lenguas extranjeras utilizan 329 lenguajes diferentes. El más común es español, hablado por más de 17 millones (el 54% de los que no hablan inglés en sus casas). Eso significa diez veces más que los que hablan francés, que es el segundo lenguaje en lista de frecuencias” (USA TODAY, 28 April 1993.)
4. “The proto-cuneiform writing system, as far as we can now determine, was probably invented as a complete system sometime at the very end of the fourth millennium BC in southern Iraq, in one of the cities of Sumer, quite possibly in the city of Uruk.” (Michalowski, 1994, p.54.)
5. Por ej., el logograma del cielo era leído **am** en sumerio, **samu** en acadio, y **nepis** en hitita. Los determinativos silenciosos cumplen una función primordial de organizadores textuales (determinativos de nombres de personas masculinas, femeninas, deidades, ciudades). La difusión de los mismos determinativos permite interpretar textos cuneiformes escritos en lenguas o dialectos desconocidos (ej.: el descifrado de las tabletas de Elba, al norte de Siria, escritas en una lengua desconocida, un dialecto semítico del nordeste, del cual no se tenían otros testimonios). (Godart, 1992.)
6. Una de las grandes conquistas de la Lingüística del siglo XX ha sido el estudio de cada lengua **per se**, en lugar de considerarlas en función de un prototipo de “lengua perfecta” (el latín). Faltaba hacer eso mismo en el caso de las escrituras: estudiar cada una por sí misma, en lugar de considerarlas en función del ideal de la escritura alfabética.

7. Si hubieran podido hacer eso, los griegos habrían poseído una “phonological awareness” muy superior a la de los adultos no-alfabetizados del siglo XX.
8. Scribes throughout the Near East even In Indo-European Anatolia Iran and In Egypt mastered Akkadian and Sumerian neither of which was their native tongue and when they invented their own writing systems as in Ugarit on the Mediterranean coast they maintained the older cuneiform system besides it; the same scribes would write in two three or more languages and scripts.
9. Principios y propósitos de la educación de los Nativos como una raza independiente, educación en la cual se tomen en consideración su pasado y presente sus cualidades raciales inherentes sus características y aptitudes distintivas y sus necesidades bajo condiciones sociales siempre cambiantes.
10. Es bien sabido que el reconocimiento de estas diferencias individuales contribuyó a crear tanto los tests de inteligencia como las escuelas de educación especial. En consecuencia esas diferencias individuales reconocidas no modificaron en nada la ideología de la escuela. Los niños “excepcionales” salieron de la institución escolar para ser ubicados en otras instituciones “especiales”.
11. Le Figaro 1 décembre 1993.



Referencias bibliográficas

- Blanche-Benveniste, C. (1993) Les unités: langue écrite langue oral. En: **Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts Methods and Data**. Strasbourg European Science Foundation.
- Brice-Heath, Sh. (1986) **La política del lenguaje en México**. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- Bottéro, J. (1990) L'écriture et la formation de l'intelligence en Mésopotamie ancienne. **Le Debat** 1990, **62**, 38-60.
- Cristal, D. (1987) **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge University Press (6a. reimpression 1993).
- Detienne, M. (1986) **The Creation of Mythology**. Chicago: University of Chicago Press.
- Godart, L. (1992) **L'invenzione della scrittura**. Torino: Einaudi.
- Jakobson, R. (1959) On Linguistic Aspects of Translation. En: **On Translation**. Harvard University Press.
- Michalowski, P. (1994) Writing and Literacy in Early States: A Mesopotamianist Perspective. En: D.Keller-Cohen (Ed.): **Literacy - Interdisciplinary Conversations**. Cresskill N.J.: Hampton Press.
- Pottier, B. (1983) **América Latina en sus lenguas indígenas**. Caracas: UNESCO y Monte Ávila Editores.
- Sampson, G. (1985) **Writing systems**. London: Hutchinson.
- Samuels, J. (1990) The state of education in South Africa. En: B. Nasson & J. Samuels (Eds.) **Education: from poverty to liberty**. Cape Town & Johannesburg: David Phillip.
- Thompson, D. (1994) Conquest and Literacy: the Case of Ptolemaic Egypt. En: D. Keller-Cohen (Ed.): **Literacy - Interdisciplinary Conversations**, Cresskill, N.J : Hampton Press.