

- GOODMAN Y. y K. Goodman (1993), en: Moll, L. S. (comp.), *Vigotsky y la educación*.
- LURIA, A. (1987), "Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño", en: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, Moscú, Progreso.
- MOLL, L. S. (comp.) (1993), *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- MOLL, L. S. y J. B. Greenberg (1993), "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza", en: Moll, L. S. (comp.), *Vigotsky y la educación*.
- OLIVEIRA, M. K. de y J. Valsiner (1998), *Literacy in Human Development*. Londres, Ablex Publishing Corporation.
- PIAGET, J. ([1957] 1959), "La actualidad de Juan Amós Comenio", en *Juan Amós Comenio. Páginas escogidas*, Buenos Aires, Unesco-AZ Editora.
- RICÉUR, P. (1982), *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales*, tomo 4, Filosofía, Madrid, Tecnos/Unesco.
- VALSINER, J. y R. van der Veer (1991), *Understanding Vigotsky*, Oxford (Reino Unido), Cambridge (EE.UU.), Blackwell.
- VIGOTSKY, L. S. (1964), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.
- (1991), *Obras escogidas*, tomo I, Madrid, Visor.
- (1993), *Obras escogidas*, tomo II, Madrid, Visor.
- (1995), *Obras escogidas*, tomo III, Madrid, Visor.
- (1996), *Obras escogidas*, tomo IV, Madrid, Visor.
- (1997), *Obras escogidas*, tomo V, Madrid, Visor.
- WERTSCH, J. V. ([1985] 1988), *Vigotsky y la formación social de la mente*, Buenos Aires, Paidós.
- (1998), *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.

Qué se entiende por alfabetización*

La palabra *alfabetización*, que parece haberse formulado por primera vez a fines del siglo XIX, se ha generalizado en los tiempos recientes. Su definición no es una cuestión meramente académica, sino que tiene otros alcances: la política afecta a la definición de la alfabetización y, a su vez, la definición afecta a la política. Algunos autores creen que "la definición de alfabetización determina el nivel de involucramiento y, en consecuencia, el nivel de financiamiento de la educación básica" (Venezky y otros, 1990: 2)."

Si bien es cierto que ni la política ni la currícula del sistema formal se hallan generalmente orientadas por un concepto previo y formal de la alfabetización, el mismo está implícito tanto en la enseñanza como en la evaluación y en la promoción de los alumnos. Si se lograra explicitarlo y reformularlo, tal vez se ampliarían las políticas más generales de la alfabetización para facilitar la elaboración y reelaboración de las orientaciones y adaptaciones curriculares en todos los niveles, con sus consecuencias para la alfabetización real.

En el año 1987 tuvo lugar en la Universidad de Pensilvania un simposio donde Richard Venezky afirmó que el vocablo *literacy* (equivalente a "alfabetización" en español) es "una de esas clases de términos autopositivos, como 'libertad', 'justicia', 'felicidad', que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo elusiva sin producir una caracterización simple o una definición" (idem).

Por su parte, en el diccionario de alfabetización de la International Reading Association (Asociación Internacional de Lectura), donde se enumeran 38 "tipos de alfabetización", se dice que "un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible". Prefiriendo el uso plural "alfabetizaciones", enumera varias definiciones

* Este capítulo se realizó a partir del artículo de la autora, "¿Qué se entiende por alfabetización?", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, núm. 2, junio 2003.

** Las traducciones de citas de obras publicadas en inglés son de la autora.

que se refieren a habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y, más aún, como estrategia de liberación en la "capacidad de leer el mundo", como lo propuso Paulo Freire (citado en *The Literacy Dictionary*, 1995).

Advertida la ambigüedad del término *literacy*, tanto o más ambigua resulta su traducción a nuestro idioma por el vocablo "alfabetización". Para el diccionario de la Real Academia Española es "acción y efecto de alfabetizar", mientras que "alfabetizar" aparece definido como "poner por orden las letras" o "enseñar a leer", y "analfabeto" (del griego: *an* 'sin' y las dos primeras letras, alfa y beta), como el que "no sabe leer". También se encuentra la díada "letrado/iletrado", equivalente al *literate/illiterate*, más cercano al vocablo *literacy* que se vincula al adjetivo "ilustrado", derivado del latín *litteratus*, que significa sabio, docto, instruido.

En un diccionario que hace algunos años publicó un diario de Buenos Aires con el asesoramiento de la Academia Argentina de Letras (*Clarín*, 1997) se encuentra el sustantivo "alfabetización" con dos acepciones: "enseñanza de las primeras letras" y "acción para combatir el analfabetismo". Son definiciones que podrían responder a la idea surgida de la experiencia del siglo XX, que se expresaría desde el punto de vista de una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías. Es la experiencia de la promoción de las "campañas de alfabetización" realizadas en algunos países en ocasión de revoluciones o grandes cambios sociales (URSS o Cuba) e igualmente por organismos internacionales como la Unesco o la Organización de los Estados Americanos (OEA). Y, también, del empeñoso esfuerzo de quienes, en las jóvenes naciones de Latinoamérica, enseñaron la lectura y la escritura a las generaciones que, desde los finales del siglo XIX, se incorporaron al sistema de educación formal naciente.

La precedente revisión confirma la opinión de los autores que consideran imposible emitir una definición única de la alfabetización. Sin embargo, a partir de la definición más general que se ha presentado en último término, conviene despejar la noción de "metáfora de la alfabetización" para desglosarla de las que se refieren, en sentido directo, a la lectura y la escritura.

Metáforas de la alfabetización

El término *alfabetización* también se emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones tales como "alfabetización tecnológica", "alfabetización musical", "alfabetización científica", "ecológica", "informática", "tele-alfabetización". Las confusiones que se generan pueden deberse a la inmadurez de los conceptos o, simplemente, a malentendidos en la equivalencia entre las lenguas, especialmente a partir de su uso como traducción del término inglés *literacy*.

La explicación del sentido figurado de la alfabetización que se expresa en las metáforas puede encontrarse a partir del epígrafe del primer capítulo del ensayo sobre alfabetización científica y tecnológica de Gérard Fourez (1997: 15), que dice:

Desde hace algunos años, sobre todo en los países anglosajones y en los países del norte de Europa, la expresión "alfabetización científica y tecnológica" [*Scientific and Technological Literacy*] está de moda. Se trata de una metáfora que alude a la importancia que ha tenido la alfabetización a fines del siglo pasado; la expresión designa un tipo de saberes, de capacidades o de competencias que, en nuestro mundo técnico-científico, corresponderá a lo que entonces fue la alfabetización.

Con el propósito de cambiar esa perspectiva, Fourez explica las razones del movimiento que se titula "Ciencia, tecnología y sociedad", que intenta renovar la enseñanza de las ciencias y relacionarlas con su contexto humano a través de la combinación de tres ejes, económico-político, social y humanista, siguiendo la dirección de los movimientos emancipadores del siglo XVIII. Así, son señaladas sus diferencias con el concepto original, que tiene solamente sentido para la lengua escrita.

Por su parte, Oliveira y Valsiner (1998) reconocen lo que todas las metáforas antes mencionadas tienen en común. Observan que, si bien se habla de "alfabetización en computación", "alfabetización matemática", "alfabetización científica", no se habla de alfabetización en cocina, en manejo de vehículos o en jardinería. En esas actividades coti-

dianas, la diferencia interindividual está reconocida por el lenguaje a través de expresiones como “es una buena cocinera” o en “un mejor conductor que otro”. Pero el reconocimiento de esas cualidades y diferencias no conduce a una construcción esencialmente alfabetizada. De ese modo, consideran que la “alfabetización es un concepto selectivamente aplicado a los dominios de nuestra actividad sociomental” (Oliveira y Valsiner, 1998: 1). Al mismo tiempo, integran esta concepción individual en una dimensión más amplia, como “un fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a la transformación dentro de esas sociedades” (ibíd: 2).

No se puede concluir el tratamiento de las metáforas sin considerar el uso que suele hacerse de las mismas en la currícula escolar, especialmente en el nivel inicial, donde a veces se encubren inseguridades bajo la presión de antiguas concepciones sobre la maduración biológica, orientadas por el paradigma biológico del positivismo. Así, se manifiestan a favor de una definición de la alfabetización como aquella a la que alude Joyce Many (2000: 65), “construcción del conocimiento del mundo”, o bien como “el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica” (Frabboni: 1985). En el “Marco general” del *Prediseño curricular para la Educación Inicial* de la Ciudad de Buenos Aires se dice (1999: 23): “Es necesario hacer un uso no convencional y metafórico [del término ‘alfabetización’] de manera de iluminar más claramente un campo que ha estado en penumbras durante demasiado tiempo”.

En deliberada oposición a estas definiciones, la declaración conjunta de dos asociaciones científicas de gran trascendencia como la Asociación Internacional de Lectura y la National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional para la Educación de la Infancia) propone “centrarse en la lectura y la escritura más bien que en una posible definición más amplia de alfabetización” (IRA y NAEYC, 1998: 11).

Despejado el concepto metafórico, parasitario, de la alfabetización, se puede volver al original, no menos complejo.

El concepto de letrado

Los términos asimétricos de “letrado/iletrado” (o alfabetizado/analfabeto), que datan de la segunda mitad del siglo XVI, se anticipan en varios siglos al término *literacy*. En la Edad Media, ser letrado significaba saber leer, mínimamente, latín. No comprendía la escritura, que entonces era una técnica compleja y ardua reservada a los copistas. Téngase en cuenta que esa técnica, que incluía el procesamiento del pergamino y las plumas, requería instrumentos especiales y esfuerzos corporales.

A partir de los cambios tecnológicos que produjo el uso del papel y de los renovados instrumentos de escritura, pero sobre todo gracias a la introducción de la lengua vernácula por la Reforma, se consideraba letrada a una persona que podía leer —o mejor dicho descifrar— la lengua nativa.

Se reconoce que el término moderno “alfabetizado” o “letrado” connota un nivel bajo del conocimiento y uso de la lectura y la escritura. Cuando se hace referencia a los que ponen en juego habilidades superiores —por ejemplo, para leer a los grandes autores de la literatura—, se utilizan expresiones como “alfabetizados avanzados” o “altamente alfabetizados”. Algunos diferencian la “alfabetización pragmática” de la “alfabetización cultural” (Venezky, 1990: 3).

Nuevas investigaciones históricas sobre las “revoluciones de la lectura” con originales enfoques consideran la importancia de “la identificación de las grandes diferencias que, a largo plazo, se fueron ahondando entre los lectores y las lectoras” (Cavallo y Chartier, 1998: 52). Estas investigaciones han reconocido las diferencias entre modelos como el cortesano, el monástico, el escolástico, el moderno y, aunque más preocupadas por los usos y sus formas, también presentan la asimetría entre las dos tendencias de la alfabetización: una selectiva y otra popular.

La diferencia se hará más explícita cuando en el siglo XX se propongan los niveles de alfabetización.

Durante la Primera Guerra Mundial, cuando se comprueba que los reclutas pueden leer y escribir pero en un nivel que no les permite cumplir sus funciones como soldados efectivos, se origina en EE.UU. el concepto de *alfabetización funcional*.

Más tarde, con motivo del programa de la Unesco para eliminar el analfabetismo en el mundo, con la colaboración de la OEA para América Latina, William S. Gray publicó una primera clasificación de los niveles de alfabetización en su clásico libro *La enseñanza de la lectura y de la escritura* (Gray, 1957).

En función de las campañas de alfabetización, con recursos limitados, en regiones con grandes carencias económicas y atraso social, con mayor frecuencia en zonas rurales, Gray diferenciaba entre las normas mínimas de alfabetización y la alfabetización funcional.

Las normas mínimas comprendían técnicas rudimentarias para leer un pasaje fácil y firmar con su propio nombre para resolver algunas necesidades en la práctica cotidiana, ejercer los derechos cívicos y adquirir algún prestigio en las comunidades con mayoría de iletrados. La alfabetización funcional se proponía que el alumno fuera capaz de leer y escribir un párrafo en su lengua vernácula y escribir una carta con todos los requisitos formales. Para lograrla, se necesitarían tres años de educación formal.

Ese concepto evolucionó, y en el año 1978 la Unesco definió al "alfabetizado" como "alguien que puede comprender o escribir un texto corto y breve de su vida diaria". Para ser "alfabetizado funcional" debe ser capaz de "intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad y también para capacitarlo en la continuidad del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la comunidad" (Ryan, 1995). Es una definición esencialmente relativa, ya que depende del contexto social al incluir dos condiciones: la habilidad de la lectura y la escritura, y que ese dominio permita cumplir con las exigencias de la comunidad.

No se trata de la importancia que tiene la alfabetización en cuanto a su relación personal, subjetiva, con el texto, sino en cuanto sirve

a la persona para ser eficaz en el trabajo, consciente en el voto, responsable en todos sus comportamientos y en las transacciones con su medio. Es decir, en todas las actividades que se relacionan con la vida pública en la adultez. Por eso corresponde hacer algunas reflexiones con respecto a la edad en que un individuo puede considerarse "alfabetizado" y con respecto a la extensión que, para lograrlo, requiere la educación.

Antes de determinada edad, una persona no está en condiciones de demostrar su capacidad de usar funcionalmente la lectura y la escritura. A este respecto, se destaca que los organismos que se ocupan de los censos de la alfabetización han ido variando sus límites de edad para evaluarla. Así, en EE.UU., desde 1870 hasta 1930 se registraba a partir de los 10 años y más; entre 1959 y 1969, a partir de los 14 años y más. La Unesco, en 1957, fijaba como límite los 15 años o más (Venezky, 1990: 5).

En cuanto a la extensión de la educación formal obligatoria —de "educación común" o, más recientemente de "educación general básica"—, históricamente, de hecho, ha variado de acuerdo con las necesidades de la vida pública o, más concretamente, con las necesidades de que el alumno estuviera preparado para el trabajo. Así, por ejemplo, mientras que con tres años de escolaridad una persona podía haber estado alfabetizada para su desempeño en el área rural, no pudo haberlo estado ya después de la tecnificación de la agricultura.

Nuevos niveles y "alfabetización avanzada"

En las cinco décadas transcurridas desde la categorización de Gray se han producido cambios dramáticos en cuanto a las expectativas en la alfabetización y han variado los criterios para definir los niveles. Este cambio de criterios se relaciona con: la gran complejidad ocupacional en la sociedad posindustrial; los materiales ocupacionales (manuales, instructivos, memos, etc.), que están escritos en un nivel más alto que el requerido por la alfabetización funcional; la acumulación de información y la dificultad para su procesamiento; la renova-

ción de información que requiere ese procesamiento; los cambios en los textos y su lecturabilidad cada vez más difícil.

Mientras aumentan las dificultades, se comprueban grandes falencias en la comprensión de los textos escritos, aun entre los jóvenes que han cursado el nivel medio. En EE.UU., por ejemplo, hace poco tiempo se ha comprobado que el 70% no puede comprender un editorial del *New York Times*. En Argentina, dos investigaciones dirigidas por Ofelia Kovacci demostraron que los alumnos que ingresan a la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires muestran grandes falencias en la producción de la escritura y en la comprensión de la lectura.¹

Ante estos hechos se propician cambios en los alcances de la alfabetización y sus equivalencias escolares. La principal pregunta es cuál es la alfabetización requerida para vivir en una sociedad posindustrial compleja. Jeanne Chall (1990), desde su laboratorio en la Universidad de Harvard, plantea los siguientes niveles:

1. por debajo del nivel funcional, que comprende desde el completamente iletrado hasta el que solo lee etiquetas y signos;
2. nivel funcional, que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y el periódico local;
3. de lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Este nivel debería corresponderse con diez años de escolarización.

Se puede advertir que el concepto de alfabetización, reconocido y virtualmente definido como práctica elemental de la lectura y la escritura de las grandes mayorías, que en un principio participó de los proyectos emancipadores de la modernidad y de las utopías igualitarias, en la realidad, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se

¹ Proyectos UBACYT "Estudio de la comprensión y producción lingüística de estudiantes que ingresan a la Universidad (Letras)" (P1-024/1991-1994) y "La comunicación académica en la Universidad" (P1-078/1997).

adaptó formalmente a las características heterogéneas de la sociedad que lo construyó.

En los sistemas formales, los grados terminales de la educación básica se correspondieron con los niveles de la alfabetización funcional de acuerdo con las exigencias del trabajo y su evolución impulsadas por las nuevas tecnologías, que implicaron la necesidad de tener nuevas habilidades para leer los materiales más complejos que se generaban. En efecto, la alfabetización "avanzada", tal como la define Chall, no deja de ser un grado más alto de la alfabetización funcional.

Modelos de la naturaleza de la alfabetización

Con respecto a los enfoques que se aplican para investigar e interpretar la alfabetización se reconocen los modelos que Street (1984) identifica como "autónomo" e "ideológico". Más recientemente, Hagell y Tudge (1998), a partir de sus investigaciones sobre el analfabetismo han elaborado el modelo que denominan "co-constructivista".

El *modelo autónomo* trata a la escritura como una variable independiente y considera a la alfabetización asociada al progreso, la civilización, la libertad individual, la movilidad social. La analiza per se, ignorando el contexto e interesándose solamente por los principios lógicos de su coherencia interna.

Es el modelo comúnmente asociado a la práctica escolar que se ha ocupado con preferencia de los aspectos formales, a veces mecánicos de la escritura y de los métodos, y que, en todo caso, ha cedido a las influencias de una psicología y una lingüística sin compromisos con los problemas sociales y culturales.

El *modelo ideológico*, por el contrario, reconoce explícitamente que la práctica de la alfabetización no es neutral sino que, en todos los casos, es producto de una cultura, de las estructuras de poder de una sociedad y de las instituciones en que se adquiere: la familia, la escuela, la iglesia, las organizaciones populares.

Este modelo se halla implícito en la apreciación de los historiadores que reconocen que "cualquiera que sea la definición, la extensión

de la alfabetización y del analfabetismo refleja condiciones sociales, económicas y educacionales” (Radwin, 1993). Oliveira y Valsiner también consideran que “al cubrir todo el desarrollo humano y no solamente la infancia, el desarrollo de la alfabetización [y el correspondiente discurso sobre letrado/analfabeto] es tomado como un fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a las transformaciones dentro de las sociedades” (Oliveira y Valsiner, 1998: 2). Sugieren como ejemplo, entre otros, la alfabetización universal iniciada por la Reforma protestante en Europa en el siglo XVI a través de la lectura personal de la Biblia, que en el fondo respondía a los objetivos sociopolíticos de la internalización de los mecanismos sociales de control político de la moral individual (ibid.: Introducción).

Este enfoque permitiría comprender cómo han actuado universalmente, por lo menos en Occidente, las relaciones de poder en la alfabetización del sistema formal, a través de una currícula destinada a la educación básica de las grandes mayorías limitada a la alfabetización “funcional y pragmática”, con poco espacio para la alfabetización “cultural” —un nivel más avanzado de alfabetización—.

Con este modelo también podrían explicarse las diferencias a favor de América Latina en las tasas de la alfabetización (a la vez con grandes distinciones entre sus países). Tomando en particular el caso argentino, su primera ley de educación, la ley 1420, surgió en 1884 como resultado de tormentosas discusiones que culminaron en el congreso pedagógico más célebre de la historia del país y quizá de esta parte del continente. En dicho congreso finalmente triunfó el modelo educacional de la modernidad ilustrada que había orientado a los mejores líderes de la revolución por la independencia, quienes, desde sus prolegómenos, habían luchado contra la política educacional de la Colonia, que no era otra que la de la Europa feudal.

Esa ley, “de educación común”, obligatoria, gratuita, no confesional, estuvo formulada con tanta sencillez que a veces se dificulta explicar por qué fue tan atacada y a la vez tan defendida durante todo el siglo XX. Su gran mérito consistió en que su implementación dio como resultado una alfabetización que ya alcanzaba altos porcentajes en la década de 1930.

Pero no pudo evitar el fracaso de numerosos alumnos que repetían y desertaban. Las relaciones de poder, basadas a la vez en causas económicas y sociales, están, sin duda, en la base de la explicación que puede ofrecer el modelo ideológico. Sin embargo, también jugó su parte la limitación que se tenía en el conocimiento de los alumnos y sus relaciones e interrelaciones con las personas en las situaciones diversas de sus familias, en su comunidad, en su cultura, en la escuela. Las ciencias humanas —la psicología, la sociología, la antropología— recién comenzaban a esbozarse a comienzos del siglo XX. En sus comienzos, los científicos no podían brindar el asesoramiento adecuado. Por el contrario, a veces sus recomendaciones dieron lugar a discriminación y exclusiones, como fue el caso de la aplicación de tests para diferenciar en sistemas paralelos a los que supuestamente no podían aprender.

Ana Kleiman aplica el modelo ideológico cuando, como se verá más adelante, confronta la alfabetización que se adquiere en los movimientos populares con la que ofrece el sistema educativo formal en Brasil. Esta autora sigue la tradición iniciada por Paulo Freire en su “pedagogía de la liberación” o “pedagogía del oprimido” y su práctica con las poblaciones marginales de Brasil y de América Latina. Considera que Freire “ya hace 30 años le dio un nuevo significado a la práctica de la alfabetización, acentuando la necesidad de desarrollar los programas de alfabetización de adultos” con el objeto de promover “la conciencia crítica de los sujetos para su liberación de los límites del confinamiento impuesto por la sociedad letrada a sus miembros no letrados” (Kleiman, 1998: 183).

Pero, además, adopta expresamente los enfoques de Bourdieu y Passeron sobre la teoría de la reproducción para demostrar de qué manera la ideología dominante se reproduce en la ideología de la alfabetización, el conflicto que se puede generar en las clases oprimidas cuando esas ideologías dominantes son trasladadas a las actitudes y a la práctica de los maestros y, finalmente, cómo ese conflicto construye paso a paso el fracaso escolar.

Hagell y Tudge sugieren “un modelo basado en el enfoque histórico-cultural vigotskiano”: el *modelo co-constructivista*. Al respecto dicen: “El analfabetismo, tanto como la alfabetización, es una co-estruc-

ción formada en el curso de las transacciones entre la cultura y el individuo, a menudo mediada por aquellos (padres, maestros, medios) que ayudan a hacer la cultura más comprensible" (Hagell y Tudge, 1998: 179).

A diferencia de otros modelos que consideran el desarrollo individual con independencia del contexto sociocultural, el modelo de desarrollo de Vigotsky explica el desarrollo individual en términos complejos de interacción de factores individuales, culturales, sociales e históricos. A partir de su ley de internalización, Hagell y Tudge ensayan algunas hipótesis sobre la manera en que se internalizan las representaciones sociales del analfabetismo. El que es estigmatizado como *analfabeto* se contempla a sí mismo en el espejo de la visión que tienen los demás sobre su persona. Al internalizar el punto de vista del *otro* puede comprender cuáles son los valores dominantes y reaccionar frente a ellos, como se verá más adelante.

Ni los factores puramente individuales ni los puramente culturales pueden ejercer un rol independiente en las definiciones o en las experiencias de la alfabetización y del analfabetismo. Desde esa perspectiva, un logro individual, tal como el de aprender a leer, es simultáneamente individual, cultural, social e histórico.

Después del análisis de estos tres modelos, se puede considerar, como síntesis, que la alfabetización, originalmente referida a la adquisición de la lectura y la escritura, es un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano.

La dicotomía analfabetismo/alfabetización

En los países desarrollados se considera virtualmente eliminado el analfabetismo: según datos de 1990 (Greaney, 1996), la tasa del analfabetismo era del 3,3% con una proyección del 1,4% para el año 2000. Pero en el mundo era del 26,5% (con una proyección del 21,8% para el 2000). Además, estaba distribuido del siguiente modo: 52,7% en el Sub-Sahara; 48,7% en los Estados Árabes; 53,9% en Sudáfrica; 23,8% en el este asiático; 15,3% en América Latina y el Caribe.

Las cifras ponen de manifiesto la heterogeneidad que existe en el mundo globalizado con respecto al alcance de la alfabetización, teniendo en cuenta que esta se toma como uno de los indicadores del desarrollo de los países, junto con la mortalidad infantil, la expectativa de vida, el nivel de ingreso de la familia.

En 1990, según Greaney (1996), la gran mayoría del total de los analfabetos por encima de los 15 años de edad se encontraba en tres regiones: sur y este de Asia, y África subsahariana. Varios de los países comprendidos alcanzaban entre el 73% (Gambia) y el 82% (Burkina Faso) del analfabetismo. Sin embargo, las estadísticas demuestran que, cuando se compara el analfabetismo por grupos de edad, las tasas son mucho mayores para los que superan los 44 años. La diferencia con el grupo de 15-19 años es muy notable en todos los casos, especialmente en el este asiático, donde es más de ocho veces menor (el grupo de 44 o más años representa el 51,8% y el de 15-19, el 6,3%).

La diferencia entre esas franjas de edad demuestra el éxito en la educación a pesar de la subsistencia del analfabetismo, cuyos problemas son polifacéticos y comprenden dimensiones culturales, económicas y políticas íntimamente relacionadas con las condiciones de vida y el nivel de escolaridad de la mayoría de la población.

Antes de alfabetizarse, los niños y las niñas deben pasar por la prueba de los críticos primeros años y sobrevivir a las enfermedades que resultan de condiciones sanitarias deplorables, que determinan los millones de muertes antes de los cinco años de edad, así como del hambre y la desnutrición. Se agregan a las dificultades la escasez de escuelas para la educación básica, de personal docente capacitado, de bibliotecas y materiales escritos en general.

Un dato muy importante, dadas sus consecuencias, es el de las diferencias de género en el analfabetismo, tanto en los países centrales como en los periféricos. En los totales, en los países desarrollados se enmascara esa diferencia, ya que la tasa promedio de analfabetos de género masculino y femenino es, respectivamente, del 19,4% y del 33,6%. Por su parte, en los países emergentes la tasa promedio es del 25,1% para los hombres y 45% para las mujeres, pero se distribuye de manera dife-

rente según las regiones. Con excepción de América Latina y el Caribe, la tasa femenina de analfabetismo es más del 50% mayor que la masculina. Entre los países donde el analfabetismo femenino es el 80% más alto se cuentan: Afganistán, Benín, Burkina Faso, Chad, Gambia, Nepal, Níger, Sierra Leona, Sudán (Greaney, 1996: 9-10).

Se destaca especialmente el estudio sobre la alfabetización en países periféricos realizado en 1992 por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos), en el que se identificó "al entorno familiar como el factor más crítico en el desarrollo de la alfabetización" (Lundberg y Linnakylä, 1993). La alfabetización femenina es especialmente relevante a este respecto. Numerosos estudios consideran que la alfabetización de la madre es, para estos efectos, más importante que la del padre (Greaney, 1996: 9-10).

El analfabetismo en las sociedades letradas

Otros son los problemas que surgen cuando se trata del analfabetismo en las sociedades letradas, ya sea en los países desarrollados o en los medios urbanos extensamente alfabetizados de los países periféricos.

En primer lugar, se trata de resolver el problema de los límites entre el alfabetizado —o letrado— y el analfabeto.

Aunque comúnmente se reserva el término de *analfabetismo* para la situación más extrema del analfabetismo absoluto, usado en las estadísticas, se considera que el concepto de *funcionalidad* que introdujo la Unesco tuvo la intención de establecer un corte entre los términos de la dicotomía alfabetizado/analfabeto. En las sociedades letradas, raramente se aplican los conceptos de analfabetismo y alfabetización en sus respectivos extremos, ya que dependen del *quantum* que se define según los niveles de cada país y de cada época. Es frecuente el uso de "lectores pobres" en oposición a "buenos lectores".

A su vez, el concepto de funcionalidad cambia según la evolución de la cultura del trabajo. Según el concepto de alfabetización funcional del año 1978, los requerimientos para "intervenir en todas las actividades en que la alfabetización es requerida" en la sociedad indus-

trial y posindustrial pueden ser inaccesibles para muchos, aunque tengan la capacidad de interpretar el simbolismo de la lengua escrita y producir escritura con significación.

En la sociedad posindustrial muchos alfabetizados se transforman en analfabetos funcionales. Si consideramos más profundamente esta cuestión, dice Ryan, "nos damos cuenta de que todos somos analfabetos de una u otra manera": podemos leer la página de un libro pero no podemos comprender una página con estadísticas; podemos leer un mapa pero no comprender el diagrama de un circuito de electricidad. "La dicotomía alfabetizado versus analfabeto no es suficiente para manejarnos con los niveles de habilidades que van desde cero hasta Shakespeare" (Ryan, 1995).

Reacciones individuales de los analfabetos en la sociedad ilustrada

Las investigaciones de Walter Ong (1993) conducen a la conclusión de que existe una marcada diferencia entre las características del pensamiento, contextualizado en el ambiente inmediato con respuestas concretas en el caso de los analfabetos, y las características abstractas, generalizadoras, del pensamiento de los alfabetizados. Son más recientes las publicaciones acerca de las consecuencias que tiene sobre un individuo su condición de iletrado y sus reacciones ante las actitudes de la sociedad letrada (Hagell y Tudge, 1998).

Mientras la alfabetización ha sido considerada como una necesidad para acelerar el progreso, como un mérito y una virtud que le confiere poder a quien la adquiere, el analfabetismo ha sido contemplado como un oprobio social y como un estigma individual. En esas condiciones, el "analfabeto" no solo padece las consecuencias de su inhabilidad para manejarse en el mundo letrado y las consecuencias prácticas de esa "minusvalía" social, sino que además recibe los efectos del estigma de la rotulación. Se trata de averiguar de qué modo se internalizan en el individuo rotulado las representaciones sociales descalificantes del analfabetismo y cómo se hace consciente de esa doble limitación.

Hagell y Tudge analizan objetivamente, en la sociedad letrada, cómo se manejan los adultos analfabetos o los "lectores pobres", que están en el difuso límite de la alfabetización y el analfabetismo. Sus datos dan cuenta de diversas respuestas de evasión, negación, ocultamiento. Eligen porciones de la cultura que ponen poco énfasis en la lectura, optimizan las actividades manuales más que el uso de papel y lápiz, explícitamente aceptan restricciones ocupacionales y se conforman con una menor movilidad social: "Yo sé que no soy muy inteligente, así que me limito a lo que puedo hacer para ganarme la vida". Otros opinan que "en nuestros días se puede obtener información sin tener que leer, gracias a la televisión y a la radio", o que no han aprendido su oficio por los libros sino "a través del contacto y la interacción con personas experimentadas".

La "oralidad alfabetizada" en los grupos urbanos

Más allá de los estudios que revelan las reacciones individuales de los analfabetos en la sociedad letrada, se dispone de informes sobre nuevos estudios que se realizan en Brasil sobre el *letramento*, que enfocan el impacto social de la escritura según la tradición que en ese país fue iniciada por Paulo Freire (Kleiman, 1998). Téngase en cuenta que en Brasil el 25% de la población no puede leer y que en el Noreste el analfabetismo llega al 68%.

Kleiman se ocupa de los grupos urbanos que, habiendo sido excluidos de la escuela, emplean una variedad de estrategias para desenvolverse en las instituciones que demandan el manejo de la lengua escrita. En ese contexto, los estudios se vinculan, en particular, a las necesidades prácticas de los grupos comprometidos en la transformación de sus condiciones sociales.

Resulta sumamente interesante el análisis del discurso de los líderes de movimientos populares o sindicales que permite descubrir un nuevo tipo de "oralidad alfabetizada". Comparada con la "segunda oralidad" que describió Walter Ong (1993: 133-136) en las sociedades tecnificadas —que implicaba el uso del teléfono, la radio, la tele-

visión—, esta es una oralidad secundaria de cuño popular. "El concepto de oralidad aquí propuesto se vincula fuertemente con la noción de popular versus las formas académicas y culturales" (Kleiman, 1998: 210).

El discurso alfabetizado, en ese caso, no es el producto del aprendizaje con los libros, sino de una práctica discursiva caracterizada por el poder creciente de verbalizar los temas que se relacionan con el mundo social. Su análisis demuestra que existe una diferencia entre los aspectos estructurales y retóricos de su discurso. Los primeros —fonológicos, morfológicos, sintácticos— todavía pueden ser fuentes de estigmatización, aunque incorporan estrategias —hesitaciones, muletillas, hipercorrecciones— como sistemáticos esfuerzos para reproducir las formas "correctas del habla". Pero en el nivel retórico tienen un impacto equivalente a los textos altamente alfabetizados por su consistencia interna, por la descentración y distancia del sujeto inmediato ("los derechos de los trabajadores", en lugar de "mis derechos"), que producen un efecto de objetividad y neutralidad típico de los discursos académicos.

Así, los líderes de los movimientos populares se "constituyen en autores de textos completos en toda su relevante intersubjetividad" (Kleiman, 1998: 212) con la misma eficacia discursiva de quienes han adquirido una alfabetización académica de alto nivel. Sin embargo, manifiestan su inhabilidad para el uso del sistema alfabético, que cumplen a través del uso de secretarías, es decir, adoptando las prácticas del mundo de los negocios. Las secretarías registran los textos dictados de acuerdo con las reglas de la escritura. Así se establece una negociación entre ambas partes, pero quien produce los contenidos tiene el poder de las decisiones.

Con estos argumentos, Kleiman se rebela contra lo que considera "el mito de la inferioridad intelectual de los analfabetos". Procura demostrar que en estos líderes sociales se ha desarrollado una capacidad discursiva sin apoyo del sistema alfabético que permite desmitificar el extendido concepto de la relación causa-efecto entre el dominio de la escritura, tal como se plantea en el sistema formal, y la capacidad reflexiva de los individuos. Por lo que, dice, "existe evidencia de que el uso y la adquisición formal del sistema de escritura no puede seguir

siendo el criterio que defina la inclusión o exclusión en una comunidad letrada" (ibíd.: 210).

Alfabetización crítica

Kleiman también considera que las prácticas dominantes en la escuela "pueden ser consideradas como prácticas cuyos efectos contribuyen a la separación de dos diferentes grupos sociales: los que han sido alfabetizados y los que no lo han logrado" (ibíd.: 188) y que la alfabetización tradicionalmente asociada con la escuela ha ayudado a perpetuar la línea indeleble de la sociedad dividida en clases. Entre sus conclusiones, al identificar los puntos críticos causantes de la violencia simbólica en la escuela, destaca su descontextualización con respecto a la identidad de los participantes en sus relaciones sociales. Y les recomienda a aquellos que enseñan a leer y escribir pero que "no están comprometidos con los movimientos populares", "crear contextos donde la escritura sea la respuesta a una necesidad práctica y material: en otras palabras, donde el aprendizaje de la lectura y la escritura no sea una cosa en sí" (ibíd.: 213-215).

La contextualización de la escuela sería, así, el complemento de la alfabetización desescolarizada, como único medio de abandonar sus objetivos estrechos y pasar al examen crítico de las implicaciones sociales, y de las necesidades y propósitos de los alumnos como miembros de una sociedad letrada.

Nuevo sentido de la desescolarización

La alfabetización parecía ser patrimonio exclusivo de la escuela, dado que fue el motivo de su más remoto origen y, más específicamente, de su institucionalización en los sistemas formales a partir de las leyes de educación pública de fines del siglo XIX. Para su enseñanza estaban bien demarcados los límites entre la educación informal –"difusa", "cósmica", "natural" "espontánea"– y la educación formal –organiza-

da, graduada, sistemática, sometida a fines–. Su aprendizaje empezaba y se perfeccionaba en la escuela.

Cuando aparecen las postulaciones de Freire sobre una "alfabetización concientizadora" para la liberación de los marginados en sus propias organizaciones populares, fuera de las escuelas sometidas al poder político, "los trabajos educativos" que propone son considerados como representativos del creciente movimiento de la "desescolarización", entendida como crítica radical de la educación escolarizada. Eran cuestionamientos corrientes –de distinto signo– en la década del 70. Además de Freire, la "contraescolarización" tuvo como principal intérprete a Iván Illich en América Latina, que sustituía la escuela por una "convivialidad" más o menos incidental. Su crítica a la escuela fue mal recibida por quienes –siempre en estado de alerta contra los enemigos en acecho– la defendían como una institución destinada a la "educación popular", según el proyecto original definido por Sarmiento en su libro *Educación popular* (primera edición, 1849).²

No se trata de volver a los enfrentamientos de los partidarios de la escuela pública con los que propiciaban la desescolarización a favor de una alfabetización en movimientos populares o la posición aún más extrema de la contraescolarización. Tampoco de renovar las polémicas acerca de la escuela como dominio de la violencia simbólica.

Corresponde reconocer, sin embargo, la importancia de la alfabetización que también se adquiere fuera de la institución escolar como un hecho de la realidad sociocultural, sin que se debilite la defensa de la escuela y de la educación sistemática como una necesidad de la cultura

² Recuérdese lo que Sarmiento decía sobre la institución de la instrucción pública en el año 1849: "El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una instrucción desconocida en los siglos pasados: la instrucción pública. Tiene por objeto preparar a las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento, aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón; es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta ahora había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones [...]. Cada proceso de las instituciones ha tenido ese objeto primordial y contribuido poderosamente a preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre".

rechos del Niño y, en gran medida, por los esfuerzos de las Naciones Unidas-, se inicia un importante decrecimiento del analfabetismo.

En 1970 se registran mejores cifras de matriculación escolar, pero en la Conferencia Mundial de Educación para Todos que se desarrolla en 1990 en Jomtien (Tailandia) se manifiesta que todavía existen más de 100 millones de niños y niñas que no tienen acceso a la enseñanza primaria; que más de 960 millones de adultos -dos tercios de ellos mujeres-, son analfabetos y que el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.

En el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar en abril de 2000, se elaboraron los lineamientos del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización que se desarrollará entre los años 2003 y 2012. Se basa en una "visión renovada de la alfabetización" que comprende a todos -gobiernos, comunidades, organismos internacionales- y trasciende las edades; implica asegurar niveles efectivos y sustentables y oportunidades en la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, los medios de comunicación. La "educación para todos" implica políticas activas y esfuerzos colectivos para que las personas y los grupos alfabetizados hagan uso efectivo de ese conocimiento (Década de la Alfabetización de Naciones Unidas, 2000).

Referencias

- CAVALLO, G. y R. Chartier (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Santillana Taurus.
- CHALL, J. S. (1990), "Policy implications of literacy definitions", en: Venezky, R. y otros (comps.), *Toward Defining Literacy*.
- CLARÍN (1997), *Diccionario Enciclopédico Ilustrado Clarín*, Buenos Aires, publicación del diario Clarín.
- "DÉCADA DE LA ALFABETIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS" (2000), Documento base para la consulta, "Alfabetización para todos", mimeo.
- FOUREZ, G. (1997), *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Colihue.

- FRABBONI, F. (1985), "Jardín de infantes y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho", en: Revista *Infancia* (Florenia), núm. 8, citado en el Prediseño Curricular para la Educación Inicial, 1999: 23.
- FRIGERIO, G. (2001), "Los bordes de lo escolar", en: Duschatzky, S. y A. Birgin, *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, Flacso-Manantial.
- GRAY, W. S. (1957), *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, Unesco.
- GREANEY, V. (comp.) (1996), *Promoting Reading in Developing Countries*, Newark, International Reading Association.
- HAGELL, A. y J. Tudge (1998), "Illiterate adults in literate societies: interactions with a social world", en: Oliveira, M. K. y J. Valsiner (comps.), *Literacy in Human Development*.
- International Reading Association (IRA) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998), "Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement", en: *The Reading Teacher*, vol. 52, núm. 2.
- KLEIMAN, A. B. (1998), "Schooling, literacy and social change: elements for a critical approach to the study of literacy", en: Oliveira, M. K. y J. Valsiner (comps.), *Literacy in Human Development*.
- LUNDBERG, I. y P. Linnakylä (1993), *Teaching Reading Around the World*, Hamburgo, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, citado por: Greaney, V. (comp.) (1996), *Promoting Reading in Developing Countries*.
- MANY, J. (2000), "How will literacy be defined in the new millennium?", en: *Reading Research Quarterly* (IRA), vol. 35, núm. 1.
- MOLL, L. S. (comp.) (1993), *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- OLIVEIRA, M. K. de y J. Valsiner (1998), *Literacy in Human Development*, Londres, Ablex Publishing Corporation.
- ONG, W. (1993), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PREDISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL (1999), "Marco general", Buenos Aires, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- PROYECTO MAESTRO MÁS MAESTRO (2000), Módulo de lectura y escritura. Informes de los años 1999 y 2000, Programa de la Zona de Acción Prioritaria (ZAP) de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, inédito.

- RADWIN, E. (1993), "Literacy and Illiteracy", en: New Grolier Multimedia Encyclopaedia.
- RYAN, J. (1995), "Functional Literacy", en: *The Literacy Dictionary*.
- SARMIENTO, D. F. ([1849] 1948), *Educación popular*, Buenos Aires, Lautaro.
- STREET, B. V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press, citado por: Hagell, A. y J. Tudge (1998), "Illiterate adults in literate societies: interactions with a social world".
- THE LITERACY DICTIONARY (1995), Newark, International Reading Association.
- VENEZKY, R., D. Wagner y B. Ciliberti (comps.) (1990), *Toward Defining Literacy*, Newark, International Reading Association.

32
02

La alfabetización temprana en un nuevo modelo de iniciación en la lectura y la escritura

El término *alfabetización* se refiere inequívocamente, en este caso, a la adquisición de la lengua escrita. Conviene precisarlo para evitar toda ambigüedad ante la circulación —como se vio en el capítulo anterior— de metáforas como "alfabetización científico-técnica", "alfabetización ecológica", "alfabetización digital" o definiciones "metafóricas y no convencionales" según aparecen en algunos diseños curriculares. Se insiste deliberadamente en uno de los acuerdos científicos más trascendentes de los últimos tiempos, en que se trata de "centrarse en lectura y escritura más bien que en una definición más vasta de alfabetización" (IRA y NAEYC, 1998). Y de entenderla, además, como parte de un *continuum* que se inicia en la primera infancia, en el hogar, se perfecciona en el sistema formal hasta llegar a la *alfabetización avanzada* y continúa durante toda la vida.

La lengua escrita: ¿objetivo escolar o práctica cultural compleja?

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, y sobre todo su enseñanza, fueron generalmente considerados como cuestiones privativas de la escuela. Desde otros puntos de vista, la alfabetización respondería a una interpretación más amplia, como una práctica cultural compleja que trasciende a la escuela.

Se trataría de dos modelos diferentes. El primero respondería al papel que jugó la escuela como una de las instituciones reguladoras de estructuras económicas y administrativas asociadas al poder político que siempre decidió sobre los alcances y los medios de la alfabetización para restringirla a ciertos aprendizajes instrumentales en el nivel primario, dirigido a las grandes mayorías. El segundo, que considera a la escritura como una realidad cultural compleja de remoto origen histórico cuya adquisición individual concierne al desarrollo integral de la