

Alfabetización y discriminación¹

Mirta A. Mosches de Kosiner*

"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria", dice el artículo 26 de la **Declaración Universal de los Derechos del Hombre**.

Desde 1948 está escrita la responsabilidad que les cabe a los Estados miembros de las Naciones Unidas en la educación de las personas que componen su población. Sin embargo, como con tantos otros derechos no es respetado en su totalidad y se trata permanentemente de encontrar las causas del problema.

Hay coincidencias en considerar que

"...el analfabetismo no es un problema aislado; está enraizado en la historia de nuestras estructuras y prácticas sociales, económicas, políticas, culturales y educativas" (Llomovate, 1989).

La definición de analfabeto es variada. Algunos consideran alfabetizada a la persona que conoce todas las letras, para otros es preciso poder descifrar un texto de una determinada longitud, pero también existen aquellos que consideran analfabetos a quienes son incapaces de completar un formulario o comprender instrucciones con cierto nivel técnico.

Podemos hablar también de dos formas de alfabetización: una que se refiere a los adultos, en donde se trata de suplir una carencia y otra relativa a los niños, donde se intenta hacer todo lo posible para no generar analfabetos en el futuro.

La cuestión del analfabetismo y de la alfabetización como la solución posible a dicho problema se convierte en una constante en las reuniones regionales e internacionales de la Unesco. Por ejemplo:

1946 En la Primera Conferencia Mundial, la lucha contra el analfabetismo fue considerada como "una de las preocupaciones principales"

1960 En la Conferencia Mundial de Educación de Adultos llevada a cabo en Montreal, se concluyó en que el analfabeto sería considerado como la persona que no es capaz de leer ni de escribir, comprendiéndola, una breve sencilla exposición de hechos relativa a su vida cotidiana".

¹ Este trabajo fue presentado como ponencia en el **Primer Congreso de Innovaciones Educativas**, organizado por la Dirección de Escuelas de la provincia de Santa Fe, llevado a cabo en Reconquista, Santa Fe, Argentina, 1996.

* La autora es licenciada en Ciencias de la Educación y psicopedagoga especializada en niños, adolescentes y adultos con dificultades de aprendizaje en la lengua escrita. Coordinadora y docente del Profesorado de Enseñanza Primaria del I.E.S. "Juan B. Justo" y docente de cursos de capacitación en la Escuela de Psicopedagogía Clínica (EPPEC) y en el Centro Argentino de Educación Permanente (CAEP).

1965 En el Congreso Mundial de Ministros de Educación realizada en Teherán, se arriba a la definición de "analfabetismo funcional".

De a poco, a medida que se avanza en la consideración del problema, se va dejando de pensar en la alfabetización como un objetivo en sí misma para ser utilizada como instrumento dirigido a llevar a cabo fines sociales e individuales más complejos.

1978 Una recomendación de la Unesco dice que

"debe considerarse como funcionalmente analfabeta a la persona que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz de un grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad".

1988 La Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe auspicia la preparación de un Proyecto Principal de Educación (La Habana). El primer objetivo que se proponen es:

"Lograr antes de 1999 la escolarización de todos los niños en edad escolar, ofreciéndoles una educación general mínima de una duración de ocho a diez años".

Números y algo más para pensar el problema

Existen dos posturas que están relacionadas con la forma de abordar el problema de la alfabetización: un discurso "oficial" y otro "ideologizante". El primero pone el acento en las estadísticas, cantidad de escuelas habilitadas, cantidad de alumnos inscriptos, porcentaje de alfabetos y analfabetos, considera a todas las escuelas iguales; mientras que el segundo se caracteriza por un desprecio por las cifras, crítica la mala calidad de las construcciones escolares, las aulas superpobladas, los bajos salarios docentes, las pocas horas de permanencia de los alumnos en la escuela, las particularidades de las escuelas (como p. e., si el turno es intermedio o vespertino).

Sin embargo, ambas posturas tienen elementos rescatables y permiten realizar un análisis de las cuestiones que nos preocupan en relación a este problema.

La evolución del analfabetismo en la Argentina desde 1869 hasta 1995 nos permite apreciar en forma muy notoria las desigualdades regionales. La provincia con peor situación es Jujuy, mientras que Catamarca realiza un gran esfuerzo para lograr una mejoría. La razón de este avance debe buscarse en que, ante situaciones de extrema carencia de recursos educativos para atender a la población, se proponen cambios en establecimientos educativos ubicados en lugares estratégicos que permitan elevar el nivel educativo general.

A pesar de los esfuerzos realizados muchas provincias no logran acercarse a los bajos porcentajes de analfabetismo de Capital Federal, Buenos Aires o Córdoba, exceptuando Santa Cruz.

En 1960 se produce un cambio muy notorio, pues los datos que se tenían hasta esa fecha mostraban que las tasas de analfabetismo de la mayoría de las provincias eran menores al 25%.

En 1980 los puntos extremos se observan entre Capital Federal y Chaco, datos que se mantienen según los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991. Sin embargo, si bien se está produciendo un proceso de igualación, el mismo no alcanza para resolver el problema existente.

Según una proyección para 1995 elaborada sobre la base del Censo Nacional de Población y Vivienda (1991), más de 1.200.000 niños no concurren a la escuela, lo que representa el 14% de niños y jóvenes entre 5 y 17 años que viven en el país.

Entre los que no estudian se pueden distinguir dos grupos:

- 455.169 (entre 5 y 14 años) que deberían asistir en forma obligatoria,
- 761.167 (entre 15 y 17 años) que podrían continuar estudios secundarios.

El mapa de abandono escolar presenta contrastes muy marcados según las distintas regiones del país. Las provincias con mayor deserción son Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones, Santiago del Estero y Tucumán, mientras que la Capital Federal es la que más retiene.

Los momentos de mayor índice de abandono escolar se registran en el inicio de la escuela primaria y en el pasaje a la secundaria.

A la hora de analizar las estadísticas se observa que los mayores porcentajes de fracasos escolares se concentran en aquellos sectores desfavorecidos por razones étnicas, sociales, económicas o geográficas (población indígena, rural o marginada de centros urbanos), como tampoco debemos dejar de señalar las cuestiones de género (los varones superan en número a las mujeres).

Como dicen Emilia Ferreiro y Ana Teberosky:

“creemos que en lugar de ‘males endémicos’ habría que hablar de selección social del sistema educativo, en lugar de llamar ‘deserción’ al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo ‘expulsión encubierta’. Y no se trata de un cambio terminológico, sino de otro marco interpretativo, porque la desigualdad social y económica se manifiesta también en la distribución desigual de oportunidades educativas” (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Resumiendo, es importante replantearse los medios que se han venido utilizando para superar el analfabetismo y comenzar a incluir la alfabetización como parte de otros procesos de formación específicos.

Un momento de cambio

Actualmente nos encontramos en un momento de transformación estructural de las sociedades avanzadas como "consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnologías de información-comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural" (Castells, 1994).

Podemos ubicar las bases de esta revolución sociotécnica en la generación de conocimientos y procesamiento de la información, razón por la cual Castells denomina a esta nueva sociedad "informacional", para indicar que los atributos sociales de generación y procesamiento de la información van más allá del impacto de las tecnologías de información y de la información en sí misma.

Las transformaciones científico-tecnológicas y los cambios en la forma de organización del trabajo producen en algunos casos un aumento de la brecha entre los países pobres y ricos, lo que se observa sobre todo en la dificultad para competir en una economía dominada por el control de la información y la capacidad tecnológica. Esto también produce tendencias contradictorias al interior de los países, que se manifiesta en la segmentación del mercado de trabajo, el aumento de los niveles de marginación, la petrificación de la estratificación social que limita las posibilidades de movilidad social, entre otras.

Sin embargo, el impacto que estos cambios generan permiten potenciar el papel de la educación y el conocimiento. Al decir de Tofler:

"La verdadera característica revolucionaria del conocimiento es que también el débil y el pobre pueden adquirirlo. El conocimiento es la más democrática fuente del poder y eso lo convierte en una continua amenaza para los poderosos..." (Tofler, 1992).

Si bien lo antedicho es importante no se presenta aislado de las políticas que orientan su aplicación.

"La educación se convierte en un factor necesario pero no suficiente para generar el incremento sustantivo en los niveles de justicia social, integración, participación y competitividad. Del papel y de la importancia que el Estado y el conjunto de los sectores de la sociedad otorgan a la transformación y la elevación de la calidad del sistema educativo depende en gran medida el sentido integrador y restrictivo que adopten los cambios científicos y tecnológicos en nuestro país" (Filmus, 1993).

Considerando este nuevo panorama debemos replantearnos:

- Quiénes son los analfabetos?
- ¿Cuál será el lugar del analfabeto?
- ¿Qué estrategias se llevarán a cabo en la alfabetización?
- ¿Qué otras cuestiones incidirán en este tema que nos preocupa?

La historia nos muestra que las grandes transformaciones sociales se realizan a expensas de la marginación de importantes masas de población, la transición entre la sociedad industrial y la sociedad de la información no será una excepción.

La distribución de los saberes seguirá siendo desigual enfatizando los criterios de grupo social, etnia, género o edad, manteniendo la consigna de dar más a quienes más tienen y menos a los desposeídos. Toda esta receta se acompaña con una descalificación de lo que Bourdieu llama "capital cultural" de los sectores marginados, representado por las formas de hablar, de actuar, de conocer, los modos de vida, los movimientos, socializaciones y valores. La escuela devalúa en forma permanente este capital cultural que se constituye en un reflejo del capital material.

Esta tendencia a establecer una cultura dominante y considerarla superior a las otras va acompañada explícita o implícitamente –es cambiante según los casos– de la eliminación del resto de las culturas, lo cual mantiene y reproduce las desigualdades existentes. Las formas que toman dichas desigualdades son muy variadas.

En relación con el tema que nos ocupa y por sobre todo nos preocupa que es la alfabetización, podemos señalar mecanismos de discriminación que se presentan como obstáculos al interior del sistema educativo, éstos son:

- ▲ Elaborar estrategias didácticas que pierden de vista a los principales actores del proceso: los sujetos de aprendizaje y su contexto.
- ▲ Contentarse con el logro de un nivel tan rudimentario de conocimientos que no garantice su perdurabilidad.
- ▲ Homogeneizar el habla en función de la enseñanza de la lengua, rechazando las modalidades dialectales propias de su grupo de pertenencia.
- ▲ Anticipar los resultados de la acción educativa en términos de etnia, clase, edad o sexo.
- ▲ Producir la depreciación del capital cultural propio de los sectores marginados.
- ▲ Crear la ilusión de que para que una persona obtenga logros en la escuela debe pensar y actuar de una determinada manera, aunque no coincida con la de su grupo de pertenencia.
- ▲ Prolongar o aumentar la cantidad y calidad de la enseñanza básica y obligatoria, sin evaluar que al centrar las nuevas ofertas en la preadultez se aumenta la cantidad de adultos que quedan debajo del nuevo nivel.

▲ Generar y profundizar la dicotomía entre teorías educativas y práctica cotidiana, manteniendo la incoherencia entre el discurso de los docentes y la escuela y las acciones efectivas.

▲ La superación de estos obstáculos hará posible enfrentar los cambios que hemos señalado respetando el derecho de las personas a ser alfabetizadas.

Un sueño posible ... ¿una salida posible?

“Tras estos años de desorientación podemos empezar a tejer desde la práctica nuevas perspectivas críticas que mantengan vivos nuestros sueños posibles” (Flecha, 1994).

Elegí esta frase de Ramón Flecha para introducir la última parte de mi trabajo que estará centrada en la necesidad de pensar y actuar en consecuencia para la búsqueda de soluciones.

Durante estos últimos veinte años se ha ido gestando una teoría educativa que se caracteriza por examinar a las escuelas en su medio histórico y como parte de las cuestiones sociales y políticas que caracterizan la sociedad dominante. Analizan a las escuelas en un doble sentido, como espacios donde se seleccionan a los alumnos según criterios de etnia, clase, género y edad y, como lugares preparados para otorgar poder social e individual. Sostienen que los docentes deben comprender el lugar que le corresponde a la escuela como institución y a ellos mismos como intermediarios y aprovecharlo para desarrollar ciudadanos críticos y activos.

Esta teoría, denominada Pedagogía Crítica no consiste en un conjunto homogéneo de ideas, sino que es más adecuado decir que lo que une a los pensadores críticos son sus intenciones dirigidas a transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes, habilitando a los desposeídos.

La preocupación por la cuestión ética, cada vez más olvidada, ha llevado a una reconstrucción crítica del docente y del alumno, de lo que significa educar y ser escolarizado, de las estrategias que se ponen en juego en la acción educativa, en un intento por superar la contradicción entre la teoría y la práctica.

La Pedagogía Crítica desarrolla nuevas categorías de investigación y metodologías que les son propias, produciendo avances en la teoría social y educativa.

Al decir de Peter Mc Laren:

“El movimiento constituye sólo una pequeña minoría dentro de la comunidad académica y la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas arenas” (McLaren, 1984).

A veces la alfabetización, si consideramos lo dicho hasta aquí, puede volverse en contra de los grupos “culturalmente analfabetos”, porque ellos mismos creen que sus experiencias e historias no merecen ser tenidas en cuenta por insuficientes y poco valiosas. Es por eso que los que postulan esta

corriente pedagógica sostienen que la única forma de comprender la conducta y el rendimiento de estos grupos es partir del análisis de su historia como grupos marginados, de sus marcos culturales y sociales y sus prácticas sociales.

La intención de la Pedagogía Crítica para superar las actuales contradicciones y exclusiones es encarar el problema con un enfoque comunicativo.

“La propuesta consiste en disminuir los efectos excluyentes y aumentar los igualadores de la relación entre culturas por la vía del diálogo. Se está así a favor de la evolución y ruptura de todas las culturas al considerar que todas, también la dominante, se enriquecen en su mezcla con otras a través de procesos de libre mestizaje” (Flecha, *ibid*).

No puedo cerrar esta exposición sin una referencia a uno de los iniciadores de esta postura pedagógica: Paulo Freire, cuyo trabajo ha sido considerado por educadores de todo el mundo y constituye una contribución teórico-práctica fundamental.

Freire ha desarrollado un lenguaje crítico que a la vez es de esperanza, vinculando la historia, la política, la economía y la clase con los conceptos de cultura y poder. Considera que el discurso y el lenguaje se dan dentro de un contexto social, que a la vez sirve de punto de referencia para las posibilidades transformadoras de la acción educativa.

El proyecto de Freire está centrado en el diálogo y la comunidad entre los hombres, como él mismo dijera:

“...la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde dentro hacia afuera, por el propio analfabeto y con la simple colaboración del educador” (Freire, 1971).

Creemos que además de la utopía está la realidad y que lo que puede asegurar una posible solución es la integración de la práctica alfabetizadora a la vida social, a las organizaciones políticas, comunitarias, culturales, donde los mismos alfabetizados, con su propio “capital cultural” participen en la propuesta de los objetivos y los medios para lograrlo.

A modo de conclusión

Hasta aquí he expuesto algunos aspectos de la problemática de la alfabetización presentando nuevas categorías de investigación y sus metodologías, particularmente centradas en la Pedagogía Crítica como alternativa superadora del analfabetismo.

Retomando los obstáculos enunciados anteriormente considero que una acción alfabetizadora planteada desde esta postura teórica supone una visión comprometida con la realidad, pero esa realidad no puede ser mirada desde afuera de la situación sino que tiene necesariamente que ser construida por los propios actores reconociendo

“...las contradicciones existentes entre la apertura de las capacidades humanas que nosotros estimulamos en una sociedad democrática y las formas culturales que se nos ofrecen y dentro de las cuales vivimos nuestras vidas” (Giroux, 1990).

Las estrategias didácticas elaboradas sin tener en cuenta los destinatarios de la acción educativa, despreciando el “capital cultural” del grupo humano al que va dirigido, manteniendo una distancia tal que impida el diálogo y la comunicación entre las personas involucradas, carecen de sentido y sólo sirven para anular y bloquear las posibilidades de asimilación de los conocimientos, ampliando una vez más el espacio entre los que saben y pueden y los que no.

La suposición de que las biografías anticipadas permiten predecir los resultados de la acción educativa –a través de la pertenencia a determinada clase, etnia, sexo o edad–, lo cual se presenta íntimamente relacionado con la idea de que los logros van acompañados de una forma específica de actuar y pensar, puede ser superada en la medida en que el compromiso educativo que se lleve a cabo se base en el respeto por el derecho de las personas a su alfabetización.

La ilusión de que extender la enseñanza básica obligatoria superará la problemática del analfabetismo y la desocupación, vuelve a poner en el centro de la cuestión la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre los que piensan y los que hacen, lo que desde una postura crítica nos hace pensar en la necesidad de una acción transformadora de la realidad.

En síntesis, me permito creer pues en un docente que utilice lo que sabe, puede y tiene en estrecha relación con el grupo de alumnos, respetando lo que saben, pueden y tienen en un contexto real y comprometido.

Ni la escuela ni los docentes deben ser neutrales, el papel de la enseñanza tiene que alejarse del desarrollo de habilidades y el adiestramiento para formar seres pensantes, no aislados, sino agrupados en contextos culturales múltiples en donde conjuguen sus problemas pero también sus sueños y esperanzas.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (1994) “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. En **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona, Paidós.
- Flecha, R. (1994) “Las nuevas desigualdades educativas.” En M. Castells et al., **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona, Paidós.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Filmus, D. (1993) “La educación no es un gasto” **Página 12**, 4 /9. Buenos Aires.
- Freire, P. (1973) **La educación como práctica de la libertad**. Buenos Aires, Siglo XXI/ Tierra Nueva.
- Giroux, H. (1990) **Los profesores como intelectuales**. Barcelona, Paidós.
- Llomovate, S. (1989) **Analfabetismo y analfabetos en la Argentina**. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Mc Laren, P. (1984) **La vida en las escuelas**. México, Siglo XXI.
Tofler, A. (1992) **El cambio del poder**. Barcelona, Plaza Janés.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en abril de 1997, aceptado con modificaciones en noviembre de 1997 y aprobado definitivamente en febrero de 1998.*