

¿Qué se entiende por alfabetización?

Berta Braslavsky*

Se podría aceptar que la escritura culminó su propia expansión –aunque siempre inacabada–, en la cultura de la modernidad asociada a la revolución industrial, y que las nuevas tecnologías de la comunicación han conquistado su hegemonía en la cultura globalizada de la “era electrónica”, en la posmodernidad.

No es extraño que se ponga en tela de juicio la hegemonía que ha tenido la alfabetización por medio de la escritura impresa en la escuela, que en épocas remotas nació para ponerse al servicio de la cultura escrita. Las tecnologías y, en particular, la informática no sólo han participado en los cambios geopolíticos y económicos, sino que también han producido y producen cambios culturales tan profundos que ponen en duda el futuro de la escuela misma y del maestro.

A este respecto, Leu y Kinzer (2000:111) consideran que

“en el futuro, las fuerzas culturales van a seguir definiendo las formas y funciones de la alfabetización tanto como la naturaleza esencial de su enseñanza”.

Y si bien resulta imposible predecir lo que sucederá dentro de 200 o de 600 años, sí se puede prever que en el tiempo más inmediato prevalecerá la convergencia entre la enseñanza de la lectura y la escritura y las técnicas de la información y la comunicación. Mientras tanto, la escuela sigue todavía sin resolver los problemas que siempre ha tenido con la alfabetización, y surgen nuevas investigaciones y reflexiones sobre esta última, cada vez más complicada ante los cambios acelerados de la informática.

Por de pronto, se generaliza una nueva noción del tiempo que ocupará la alfabetización en la vida humana. Antes se entendía que ese proceso debía iniciarse deliberadamente en determinado momento del desarrollo individual y los sistemas formales regularon normas para su comienzo a los 6 ó 7 años con una duración variable de 3, 4 ó 6 años de escolarización persiguiendo un modelo de alfabetización basado en la escritura manuscrita e impresa al que se quería llegar.

No en vano la Década de la Alfabetización (2003-2012), que se lanza por iniciativa de las Naciones Unidas, se presenta con “una visión renovada”. Ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar; pero que también depende de la sociedad y de la política. Surgen nuevos modelos que explican su naturaleza y ayudan a comprender las discusiones sobre su desescolarización, hecho que ha preocupado a los educadores desde hace algunas décadas y que tanto tiene que ver con la validez de la educación formal en la sociedad organizada.

* Profesora Honoraria de las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata. Asesora Pedagógica en el Programa de Acción Prioritaria de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

¿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: se la utiliza en una acepción original generalmente ambigua y sin consenso, pero también se la emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones tales como "alfabetización tecnológica", "alfabetización musical" "alfabetización científica", "ecológica", "informática, "tele-alfabetización". Se generan confusiones que 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*".

Su definición no es una cuestión meramente académica sino que tiene otros alcances cuando se reconoce que la política afecta a la definición de la alfabetización y que, 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, 1990: 2).

Si bien es cierto que ni la política ni la *curricula* del sistema formal se hallan generalmente orientadas por un concepto previo y formal de la alfabetización, este concepto 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*.

Definiciones

Por motivos similares a los que ahora nos preocupan, en el año 1987 tuvo lugar en la Universidad de Pennsylvania un simposio donde Richard Venezky decía que el vocablo "*literacy*" (equivalente a "alfabetización" en castellano) 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" (Venezky, 1990: 2).

Por su parte, en el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Harris y Hodges, 1995:140) donde se enumeran treinta y ocho "tipos de alfabetización", se dice que

"un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible".

Prefiriendo el uso plural de "alfabetizaciones", enumera varias definiciones 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 propone Paulo Freire.

Advertida la ambigüedad del término "*literacy*", tanto o más ambigua resulta su traducción a nuestro idioma por el vocablo "alfabetización", que se encuentra en los diccionarios de lengua castellana, incluido el de la Real Academia, como "*acción y efecto de alfabetizar*", y "alfabetizar", como "*poner por orden las letras*" o "*enseñar a leer*", y "analfabeto" (del griego "an": *sin* y "*alphabetos*") como el que "*no sabe leer*". También se encuentra la diáda "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 el diccionario publicado por el diario **Clarín** (1997) y asesorado por la Academia Argentina de Letras se encuentra el sustantivo "alfabetización" con dos acepciones: 1) "enseñanza de las primeras letras", 2) "acción para combatir el analfabetismo".

Son definiciones que podrían responder a la idea surgida empíricamente 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 agencias internacionales como la UNESCO o la 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 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

La explicación del sentido figurado de la alfabetización que se expresa en las metáforas puede encontrarse a partir del epígrafe del primer capítulo del importante ensayo sobre alfabetización científica y tecnológica de Gérard Fourez (1997), 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 fue la alfabetización en el siglo pasado" (Fourez, 1997: 15, *el subrayado es nuestro*).

Con el propósito de cambiar esa perspectiva, explica las razones del movimiento que se titula "Ciencia, Tecnología y Sociedad" (CTS) con la tentativa de *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.

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 tienen en común observando 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 cotidianas, la diferencia interindividual está reconocida por el lenguaje a través de expresiones como "es una buena cocinera" o "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 socio mental" (*op.cit.*:1).

Al mismo tiempo integran esta concepción individual a la dimensión más amplia de la misma como

"un fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a la transformación dentro de esas sociedades" (*op.cit.*:2).

No se puede concluir el tratamiento de las metáforas sin considerar el uso que suele hacerse de ellas en la *curricula* 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 a la que alude Joyce Manny (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";

tal como aparece en el Marco General del **Pre Diseño Curricular del Nivel Inicial** de la Ciudad de Buenos Aires (1999:23) porque, se dice,

"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" (Frabboni, 1985).

En deliberada oposición a estas definiciones, la declaración conjunta de dos asociaciones científicas de gran trascendencia (IRA y NAEYC, 1998:11) propone

"centrarse en la lectura y la escritura más bien que en una posible definición más amplia de alfabetización".

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

La dicotomía alfabetización/analfabetismo

Para definir mejor la alfabetización conviene analizar el término igualmente relativo de su opuesto, el analfabetismo.

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*" (alfabetización) aparecido en el léxico inglés casi al final del siglo XIX.

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 y sus consiguientes cambios, 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" ("*literate*" en inglés) connota un nivel bajo del conocimiento y uso de la lectura y la escritura. Cuando se hace referencia a los que ponen en juego las habilidades superiores que intervienen en la lectura –por ejemplo, para leer a los grandes autores de la literatura–, se agrega modificadores como "alfabetizados avanzados" o "altamente alfabetizados". Algunos diferenciaron la "*alfabetización pragmática*" de la "*alfabetización cultural*" (Venezky, 1990: 3).

Nuevas investigaciones históricas, con enfoques originales, sobre las "revoluciones de la lectura" (Cavallo y Chartier, 1998:52) consideran la importancia de

"la identificación de las grandes diferencias que, a largo plazo, se fueron ahondando entre los lectores y las lectoras".

Estas investigaciones han reconocido las diferencias entre modelos como el cortesano, el monástico, el escolástico, el moderno y, aunque más preocupados por los usos y sus formas, no deja de tener presencia la asimetría entre las *dos tendencias de la alfabetización: una selectiva y otra popular*.

La diferencia se hace más explícita en los niveles de alfabetización del siglo XX cuando se define la alfabetización funcional.

La alfabetización y sus niveles

Durante la primera guerra mundial, cuando se comprueba que los reclutas podían leer y escribir pero en un nivel que no les permitía cumplir sus funciones como soldados efectivos, se origina en Estados Unidos 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 Gray (1957) publicó una primera clasificación de los niveles de alfabetización en su clásico libro **"La enseñanza de la lectura y de la escritura"**.

Normas mínimas y "alfabetización funcional"

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: 1) las **normas mínimas de alfabetización** y 2) la **alfabetización funcional**.

Las **normas mínimas** comprendían técnicas rudimentarias para leer un pasaje fácil y firmar con su propio nombre para resolver algunas necesidades de la vida 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" (Ryan, 1995).

Para ser **"alfabetizado funcional"** debía 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". Era una definición esencialmente relativa, ya que depende del contexto social al incluir *dos condiciones*: 1) la *habilidad de la lectura y la escritura*, y que 2) *ese dominio permita cumplir con las exigencias de la comunidad*.

No se trata de la importancia que tiene la alfabetización en cuanto a la relación personal, subjetiva, del alfabetizado con el texto, sino en cuanto le 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 serlo, 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 las agencias que se ocupan de los censos han ido variando los límites de edad para evaluar la alfabetización. Así, en los Estados Unidos, desde 1870 hasta 1930 se registraban a partir de 10 años; en 1959 y 1969, a los de 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 después de la tecnificación de la agricultura.

Nuevos niveles y “alfabetización avanzada”

En las cuatro décadas transcurridas desde esa categorización se han producido cambios dramáticos en cuanto a las expectativas en la alfabetización y han variado los criterios para definir los niveles, debido a la gran complejidad ocupacional en la sociedad post-industrial; 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 renovación 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, aún entre los jóvenes que han cursado el nivel medio. En los Estados Unidos, por ejemplo, hace poco tiempo se ha comprobado que el 70% no puede comprender un editorial del **New York Times**. En nuestro país, dos investigaciones dirigidas por la Dra. Kovacci demostraron que los alumnos que ingresan a la carrera de Letras en la UBA muestran grandes falencias en la producción de textos escritos y en la comprensión de la lectura¹.

Ante estos hechos se propician cambios en los alcances de la alfabetización y sus equivalencias escolares. La pregunta principal es ¿cuál es la alfabetización requerida para vivir en una sociedad post-industrial compleja?, desde su laboratorio en la Universidad de Harvard, J. S. Chall (1990) sugiere los siguientes niveles:

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

¹ Proyecto UBACyT F1-024/1991-1994, “Estudio de la comprensión y producción lingüística de estudiantes que ingresan a la Universidad (Letras)” y Proyecto UBACyT F1-078/1997, “La comunicación académica en la Universidad”, bajo la dirección de la Dra. Ofelia Kovacci, y con la intervención de las siguientes investigadoras: Isabel de Santa Catalina, Hilda Albano, Mabel Giammatteo, Laura Ferrai y Dorotea Liberman.

Se puede advertir que la alfabetización, reconocida y virtualmente definida 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 realidad, y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se adaptó formalmente a las características heterogéneas de la sociedad que la 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. Su evolución, impulsada por las nuevas tecnologías, implicaba 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*.

Analfabetismo versus alfabetización

En los países desarrollados se considera virtualmente eliminado el analfabetismo, en los cuales, según los 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; 52,7% en África; 48,7% en los Estados Árabes; 53,9% en Sudáfrica; 23,8% en el Este asiático; 15,3% en Latinoamérica y el Caribe.

El analfabetismo en los países "en desarrollo"

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

En 1990, siguiendo a Greaney (1996), se puede afirmar que la gran mayoría del total de los analfabetos por encima de los 15 años de edad se encontraba en tres regiones: Sudasiática, Este asiática y Sub Sahara africana. Varios de los países comprendidos alcanzaban entre el 73% del analfabetismo (Gambia) y el 82% (Burkina Faso). 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 (grupo de 44 + 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 niñas deben pasar por la prueba del hambre y la desnutrición de los críticos primeros años y sobrevivir a las enfermedades que resultan de condiciones sanitarias deplorables, que

determinan millones de muertes antes de los cinco años de edad. Se agrega 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, dada 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 los analfabetos de género masculino y femenino es, respectivamente, del 19.4% y del 33.6%. Por su parte, en los países emergentes la diferencia promedio es del 25.1% para los hombres y 45% para las mujeres, pero se distribuye de manera diferente según las regiones. Con excepción de Latinoamérica 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, Benin, Burkina Faso, Chad, Gambia, Nepal, Níger, Sierra Leona, Sudan (Greaney, 1996: 9-10).

Se destaca especialmente el estudio sobre la alfabetización en países periféricos realizado en 1992 por la Asociación para la Evaluación sobre los Logros Educativos, en el cual se identificó

“al entorno familiar como el factor más crítico en el desarrollo de la alfabetización” (Lundberg y Linnakyla, 1993).

La alfabetización femenina es especialmente relevante en este aspecto. Numerosos estudios consideran que la alfabetización de la madre es, para estos efectos, más importante que la del padre (Greaney, 1996).

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 ya tratado de funcionalidad que introdujo la UNESCO tuvo la intención de resolver las dificultades que genera la posibilidad de establecer un corte entre los términos de la dicotomía alfabetizado/ analfabeto. En las sociedades letradas, raramente se aplica el concepto de analfabetismo y alfabetización en sus respectivos extremos, ya que dependen del *quantum* que se define según los niveles en cada país y cada época. Es frecuente el uso de “lectores pobres” en oposición a “buenos lectores”.

Pero 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 industrial y postindustrial, pueden ser inaccesibles para muchos, aunque hubieran logrado la capacidad de interpretar el simbolismo de la lengua escrita y producir escritura con significación.

En la sociedad post-industrial muchos de los que estaban alfabetizados se transforman en *analfabetos funcionales*. Si consideramos más profundamente esta cuestión, dice Ryan (1995), "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, 1995:90).

Reacciones individuales de los analfabetos en la sociedad ilustrada

Walter Ong (1993) ha sintetizado los métodos utilizados en investigaciones cuyos resultados 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 de estudios acerca de las consecuencias que tiene sobre un individuo su condición de iletrado y sus reacciones ante las actitudes que la sociedad letrada asume ante los analfabetos (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 sólo 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 (1998) consideran que es un estigma mucho más frecuente que los que se han generado históricamente por falencias de origen orgánico (según las estadísticas en la relación de 1:10, en comparación con la ceguera de 1:2500).

Estos autores 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/ analfabetismo. Sus datos dan cuenta de diversas respuestas de evasión, negación, ocultamiento. Eligen porciones de la cultura que ponen poco énfasis en la lectura y se concentran en la práctica de su funcionamiento; 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 (A. B. Kleiman, 1998). Téngase en cuenta que en Brasil el 25% de la población no puede leer y que en el Noreste llega al 68%.

Ángela B. Kleiman se ocupa de los grupos urbanos que, habiendo sido excluidos de la escuela, realizan 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 –mediante el uso del teléfono, la radio, la televisión–, ésta 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 a través de la práctica discursiva, caracterizado por el *poder creciente de verbalizar los temas que se relacionan con el mundo social*. Su análisis demuestra que existen **diferencias entre los aspectos estructurales y retóricos de su discurso**; que los primeros –fonológicos, morfológicos, sintácticos– todavía pueden ser fuente de estigmatización aunque incorporan estrategias –hesitaciones, muletillas, hipercorrecciones– como sistemáticos esfuerzos para reproducir las formas "correctas del habla". Pero que 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") produciendo un efecto de objetividad y neutralidad típico de los discursos académicos.

Así se "constituyen en autores de textos completos en toda su relevante intersubjetividad" (Kleiman, 1998:212) con la misma eficacia de los discursos 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 de causa a 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” (Kleiman, 1998:210).

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) han elaborado el modelo: co-constructivo que, de manera expresa, también incluye al analfabetismo, como ya se ha visto.

Modelo autónomo

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, tradicionalmente, 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 ante las influencias de una psicología y una lingüística sin compromisos con los problemas sociales y culturales.

Modelo ideológico

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” (E. Radwin, 1993).

Oliveira y Valsiner (1988) consideran también 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” (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.

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 *curricula* destinada a la educación básica de las grandes mayorías limitada a la alfabetización "*funcional y pragmática*", con poco espacio para la alfabetización "*cultural*".

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 quizás de América Latina. 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 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 alcanzó altos porcentajes en la década del 30.

Pero no pudo evitar el fracaso de numerosos alumnos que repetían y/o 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 la familia, la comunidad, la cultura y la escuela. Las ciencias humanas –la psicología, la sociología, la antropología– recién comenzaban a esbozarse a comienzos del siglo XX, y los científicos no podían dar el asesoramiento adecuado. Por el contrario, a veces sus recomendaciones, impensadamente, 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.

Ahora es el momento en que se plantea como responsabilidad del poder político, la obligación de *prestarle atención a los avances que el conocimiento puede ejercer sobre la política educacional*, para impulsar la equidad de la educación.

También aplica Kleiman (1998) el modelo ideológico en el ensayo que aquí se comenta, confrontando la alfabetización que se adquiere en los movimientos populares con la que ofrece el sistema formal.

Como se ha dicho, esta autora sigue la tradición brasileña iniciada por Paulo Freire en su "pedagogía de la liberación" o "pedagogía del oprimido" y su práctica con las poblaciones marginales de ese país 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 desarrollar

"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.

Modelo co-constructivista

En relación con las nuevas investigaciones sobre el analfabetismo, Hagell y Tudge sugieren "un modelo basado en el enfoque histórico cultural vigotskiano". Al respecto, dicen:

"El analfabetismo, tanto como la alfabetización, es una co-construcción 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" (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. A propósito de los sentimientos de frustración o de vergüenza, 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 puede responder a sus expectativas.

Sin embargo, 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.*

En el caso de los analfabetos, se considera lo individual y lo social en la "**representación social**" conjunta o *ideas comunes sobre el analfabetismo que se traducen en la estigmatización.* Como se ha visto en las descripciones anteriores, los individuos emplean estrategias alternativas. Algunas veces las consecuencias son psicológicamente positivas como es el caso de los que se sienten o dicen sentirse tan informados como los letrados, gracias a la radio o la

TV y que consiguen trabajo mediante sus contactos personales sin recurrir a los avisos ni al uso de formularios. En otros casos, por el contrario, las interacciones de los analfabetos con la sociedad letrada tienen consecuencias negativas ya que se sienten culpables al aceptar la propia responsabilidad por su falencia. Los "lectores pobres" suelen expresar que fueron "perezosos", que no tuvieron voluntad para concentrarse y que, por eso, es mucho lo que han perdido.

Después del análisis de esos 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.*

Desescolarización y alfabetización crítica

Volviendo al estudio de Kleiman, ella 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" (Kleiman, 1998:188).

Y que la alfabetización tradicionalmente asociada con la escuela ha ayudado a perpetuar la línea indeleble de la sociedad dividida en clases. Pone en duda la hipótesis general de los efectos cognitivos de la alfabetización, especialmente cuando esa alfabetización ha sido adquirida en la escuela. Sugiere rebelarse contra el "mito de la alfabetización" que estigmatiza a los analfabetos.

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" (1988: 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 –organizada, 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 Ivan 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 su proyecto original definido por Sarmiento, en su libro **Educación Popular** (1849)².

No se trata de remover 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. Grande y extendida ha sido la discusión a través de la cual se desplegaron nuevas posiciones, a veces muy contrapuestas, que enriquecieron la teoría de la educación.

Corresponde reconocer 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 organizada, que ha persistido a través de la historia con rasgos que le son propios aunque se adaptan a las variaciones culturales que ocurren en el espacio y en el tiempo. Y sin eludir, a la vez, las responsabilidades del Estado a través de la instrucción pública en la alfabetización de las grandes mayorías. En este caso, el término de "desescolarización" no significa lo mismo.

Extraterritorialidad y especificidad de la alfabetización

Anticipando sus hipótesis sobre la alfabetización de adultos –y sobre la oralidad alfabetizada–, Kleiman destaca el mérito de algunas investigaciones que han demostrado la diferencia que existe entre los niños que en su primera edad han sido socializados solamente mediante el lenguaje oral, cuando los padres tienen un bajo nivel de escolaridad y los que, por el contrario, tuvieron la oportunidad de interactuar con el lenguaje escrito gracias a la mediación de los padres, ya

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 las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento, aunque rudimentario 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".

fueran universitarios, maestros o intelectuales en general. Por su parte, como ya se ha dicho, Greaney menciona varias investigaciones que demuestran cuán importante es la contribución del hogar para desarrollar las primeras etapas de la alfabetización (1996:13).

Más cercanos a nuestro trabajo, los estudios de alfabetización temprana realizados a partir de la década del '50 en hogares letrados y los que se extendieron en medios muy diversos a partir de los '90, demuestran la importancia y la variabilidad del proceso de alfabetización fuera de la escuela. Son investigaciones que han sugerido cambios en los criterios sobre el cuándo y el cómo de la iniciación en la lectura y la escritura (Braslavsky, 2000).

Por otra parte, investigaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo de Europa (OCDE) comprueban una alta correlación entre el nivel de escolaridad de los padres y el fracaso escolar. Son datos que pudieron corroborarse en el estudio que se realizó en escuelas de la periferia de la ciudad de Buenos Aires que tienen las tasas más elevadas de repetición en primer grado (GCBA, 2000). Esta correlación permite suponer que el crecimiento de la alfabetización en la sociedad tiene como valor agregado una alfabetización más fácil de las nuevas generaciones y, con ello, los legítimos avances de la educación informal como alivio para la escuela que por ahora asume toda la responsabilidad.

Nuevas reflexiones sobre los límites entre la educación, en su sentido amplio, y sus "formas escolares", reconocen sus diferencias pero, al mismo tiempo, la comunicación entre "la extraterritorialidad de la acción educativa" y la "especificidad del territorio escolar" (G. Frigerio, 2001).

El modelo co-constructivista, que interpreta el aprendizaje individual como un fenómeno que es a la vez individual, cultural, social e histórico permite comprender también el papel que juega la escuela en ese aprendizaje. Papel que fue destacado por Vigotsky al establecer los vínculos entre la prehistoria del lenguaje escrito en el desarrollo cultural que recorre el niño desde que inicia sus primeros aprendizajes en la familia, y la historia que se inicia en la escuela como lugar privilegiado para la adquisición de los procesos psicológicos superiores. Fue un ideal de escuela que encontró grandes obstáculos externos e internos en la realidad.

Siguiendo las orientaciones del socio-constructivismo o co-constructivismo se ensayan múltiples estrategias para entretener las experiencias del aprendizaje cotidiano en el medio social con el aprendizaje sistemático y organizado de la escuela donde el maestro, en sus transacciones con el niño, participa activamente para co-construir su alfabetización (Moll, 1995). Pero toda la historia de la alfabetización y su variabilidad –por influencias históricas, de la evolución de la misma lengua escrita y de los actos de leer y escribir –, permite suponer que su co-construcción deberá sortear nuevas dificultades en la era electrónica.

Alfabetización crítica y poder

Kleinman, cuya pertenencia a la pedagogía crítica se anticipa en el título del ensayo que aquí se comenta, es fiel a su antecesor, reconocido como uno de los

más conspicuos fundadores de ese movimiento y, más específicamente, de la alfabetización crítica (Green, 2001:9). Pero algunos de los exegetas actuales de la obra de Freire comentan las relaciones entre la alfabetización y el poder que él formuló, diciendo que la alfabetización no ofrece ninguna garantía de poder:

“Es una condición necesaria pero no suficiente. Tenerla, no garantiza nada pero no tenerla significa estar sistemáticamente excluido del poder económico y cultural”.

Se trata, entonces, de tenerla.

La Década de Alfabetización

Con una visión renovada

Si bien es cierto que la “alfabetización” adquirió su identidad a fines del siglo XIX junto con las primeras leyes de educación pública, en el año 1950 se estimaba que la mitad o más de la población mundial era analfabeta. Cuando, según los historiadores, se inicia la “edad de oro” después de la segunda guerra mundial –a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la convención de los Derechos del Niño y en gran medida por los esfuerzos del Sistema de Naciones Unidas– se inicia un importante decrecimiento del analfabetismo.

En 1970 se registran mejores cifras de matriculación escolar, pero en la “Declaración Mundial de la Educación para Todos” que tiene lugar en 1990, en Jomtiem, 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 de Educación que tuvo lugar en Dakar, se elaboraron los lineamientos de la Década de Alfabetización de las Naciones Unidas que fue aprobada en diciembre de 2001 y se desarrollará entre los años 2003 y 2012. Se basa en una “*visión renovada de la alfabetización*” que comprende a *Todos*, gobiernos, comunidades, agencias internacionales; es *para Todos* y trasciende las edades; incluye a *Todos*, niños, adultos; implica asegurar niveles efectivos y sustentables y oportunidades en la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, los medios de comunicación. La “*Alfabetización para Todos*” implica políticas activas y esfuerzos colectivos para que las personas y grupos alfabetizados hagan uso efectivo de ese conocimiento (Naciones Unidas, 2000).

Como se dice en el “Editorial” de **LECTURA Y VIDA** del año 24, **1**, este lanzamiento, realizado por iniciativa de las Naciones Unidas –que ha hecho tantos esfuerzos para impedir una guerra de consecuencias imprevisibles para toda la humanidad– “a pesar del clima altamente bélico en que nos hallamos”, “permite sustentar la esperanza de que otro mundo es posible” (Rodríguez, 2003: 4). Ante los horrores de la guerra ya desatada, es una perspectiva iluminada por el clamor universal que se eleva a favor de la paz y la legalidad en la convivencia internacional.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, B. (2000) "Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana." En **Lectura y Vida**, Año 21, 4, 32-43.
- Cavallo, G. y R. Chartier (1998) **Historia de la Lectura en el Mundo Occidental**. Madrid, Taurus.
- Chall, J.S. (1990) "Policy Implications of Literacy Definitions." En R. Venezky; D. Wagner y B. Ciliberti, **Toward Defining Literacy**. Newark, DE, International Reading Association, 54-62.
- Clarín (1997) **Diccionario Enciclopédico Ilustrado Clarín**. Buenos Aires.
- Naciones Unidas (1990) **Declaración Mundial sobre "Educación para Todos"**. Jomtiem, Tailandia.
- Naciones Unidas (2000) **Década de la Alfabetización. Documento base para la consulta. "Alfabetización para Todos."** (Mimeo)
- Fourez, Gérard (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**, 8, Firenze, citado en el "Marco General" del **PreDiseño Curricular para la Educación Inicial**, 1999, 23.
- Frigerio, Graciela (2001) "Los bordes de lo escolar." En S. Duschatzky y A. Birgin **¿Dónde está la escuela?** Buenos Aires, Flacso-Manantial, 109-126.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999) **PreDiseño Curricular para la Educación Inicial. Marco general**. Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Dirección de Curricula, Buenos Aires, Argentina.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000) **Proyecto MAESTRO + MAESTRO**. Programa de la Zona de Acción Prioritaria (ZAP) de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Módulo de lectura y escritura. Informes de los años 1999 y 2000.
- Gray, W. S. (1957) **La enseñanza de la lectura y la escritura, un estudio internacional**. "Monografías sobre Educación", UNESCO.
- Greaney, V. (ed.) (1996) **Promoting Reading in Developing Countries**. Newark, DE, International Reading Association.
- Green P. (2001) "Critical Literacy Revisited." En H. Fehring y P. Green, **Critical Literacy**. Norword- Australia, Australian Literacy Educators Association y Newark, DE, International Reading Association, 7-14.
- Hagell, A. y J. Tudge (1998) "Illiterate Adults in Literate Societies: Interactions with a Social World." En M.K. Oliveira y J. Valsiner, **Literacy in Human Development**. Londres, Ablex, 163-182.
- Harris, Th. y R. Hodges (eds.) (1995) **The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing**. Newark, DE, International Reading Association.
- International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998) "Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children." En **The Reading Teacher**, Vol 52, 2, 193-216.
- Kleiman, A. B. (1998) "Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy." En M.K. Oliveira y J. Valsiner, **Literacy in Human Development**. Londres, Ablex, 183-217.
- Leu, D. J. y Ch. K. Kinzer (2000) "The Convergence of Literacy Instruction with Networked Technologies for Information and Communication." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 35, 1, International Reading Association, 108-127.
- Lundberg, I. van y P. Linnakyla (1993) **Teaching Reading Around the World**. Hamburg, Alemania, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, citado por V. Greaney (ed.) (1996) **Promoting Reading in Developing Countries**. Newark, DE, International Reading Association.
- Many, Joyce (2000) "How will Literacy be define in the New Millenium?" En **Reading Research Quarterly**, Vol. 35, 1, International Reading Association, 65-67.
- Rodríguez, María Elena (2003) "Editorial." En **Lectura y Vida**, Año 23, 1, 4-5.
- Moll, L. C. (comp.) (1995) **Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones**

- de la psicología sociohistórica en la educación.** Buenos Aires, Aique.
- Oliveira M. K. y J. Valsiner (ed.) (1998) **Literacy in Human Development.** Londres, Ablex.
- Ong, Walter (1993) **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.** México, Fondo de Cultura Económica.
- Radwin, E. (1993) **Literacy and Illiteracy.** Grolier Electronic.
- Ryan, John (1995) "Functional Literacy." En Th. Harris y R. Hodges (eds.) (1995) **The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing.** Newark, DE, International Reading Association, 90.
- Sarmiento, D. F. (1948) **Educación popular.** Advertencia preliminar de G. Weimberg. Buenos Aires, Lautaro, 1ª ed.
- Street, B.V. (1984) **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge, U.K. Cambridge University Press, citado por A. Hagell y J. Tudge (1998) "Illiterate Adults in Literate Societies: Interactions with a Social World." En M.K. Oliveira y J. Valsiner, **Literacy in Human Development.** Londres, Ablex.
- Venezky, R. (1990) "Definitions of Literacy." En R. Venezky; D. Wagner y B. Ciliberti (1990) **Toward Defining Literacy.** Newark, DE, International Reading Association, 2-16.

*Este artículo fue presentado a la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en octubre de 2002 y aceptado para su publicación en noviembre del mismo año.*