

E S T U D I O S

EL PORVENIR DE LA ALFABETIZACION: CINCO PROBLEMAS COMUNES A LOS PAISES INDUSTRIALIZADOS Y EN DESARROLLO

DANIEL A. WAGNER (*)

Conscientes de la necesidad de crear una conciencia nacional e internacional de que la batalla contra el analfabetismo puede ganarse, para demostrar la solidaridad con quienes trabajan en beneficio de los mil millones de analfabetos adultos del mundo y con el fin de movilizar enérgicamente los recursos y la voluntad de erradicar el analfabetismo antes de que finalice este siglo, adoptamos por la presente esta Declaración. (Declaración de la alfabetización de Udaipur de 1982, citada en Bhola, 1984, p. 201). Con independencia de lo que afirmen los planificadores del desarrollo, las naciones consideran que la alfabetización es un derecho político, regido por la esfera política. (Centro internacional de investigación para el desarrollo, 1989, p. 5).

INTRODUCCION

La «erradicación» del analfabetismo antes del año 2000, como se indica en la cita anterior, se ha convertido en un objetivo de la UNESCO y de un número importante de sus Estados miembros. De forma similar a los intentos, coronados por el éxito, de eliminar ciertas enfermedades, como la viruela y la malaria, la erradicación del analfabetismo se contempla a menudo como algo que sería posible con que sólo se hiciera un amplio esfuerzo para «vacunar» tanto a los adultos como a los niños, de forma que todos quedarán inmunes al analfabetismo en las generaciones venideras. La preocupación principal de este capítulo no consiste en si el plazo del año 2000 es muy optimista, sino más bien en cómo podemos comprender mejor la serie de factores que limitan el fomento de la alfabetización en los diferentes contextos existentes en el mundo contemporáneo, tanto industrializado como en desarrollo. Algunos especialistas, como se desprende de las citas anteriores, contemplan el analfabetismo desde lo que podría considerarse una perspectiva *médica*: es preciso destruir los gérmenes del analfabetismo. Otros ven el analfa-

(*) Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos.

betismo como un problema fundamentalmente *político*, en el que el primer impedimento es la voluntad nacional. Una opinión alternativa, que es la sostenida en la presente exposición (y en buena parte de la obra), es que la alfabetización es un fenómeno *sociocultural* que, como la propia cultura, no puede (y probablemente no debe) modificarse radicalmente, y que cualquier intervención debe ir acompañada de una consideración detallada de los contextos culturales en los que se inscriben el analfabetismo y la alfabetización.

Una paradoja importante de los esfuerzos por reducir el analfabetismo existente en el mundo actual es que se ha dedicado mucho esfuerzo y se ha logrado averiguar muy poco sobre los métodos que puedan ser más eficaces. El conocido Programa mundial experimental de alfabetización (UNESCO, 1976), según un experto de la UNESCO, aportó muy poca información útil para los programas de alfabetización posteriores (Gillette, en prensa). Tras varios decenios de atención e inversiones internacionales, los índices de analfabetismo adulto de la mayoría de los países en desarrollo (1) permanecen ahora relativamente estables en torno al 35-55 por 100 en Africa y Asia (UNESCO, 1985), y el crecimiento demográfico ha provocado que el número actual de analfabetos haya aumentado espectacularmente (de 760 millones en 1970 a 857 millones en 1985). Al tiempo, se ha incrementado enormemente el interés por la naturaleza y las funciones de la alfabetización por parte de la comunidad científica, aunque los hallazgos de las investigaciones no se hayan difundido en la comunidad política.

El propósito de este capítulo es determinar algunos aspectos de la alfabetización que plantean problemas y parecen complicar todos los planes realistas a corto plazo para reducir radicalmente el analfabetismo; estos problemas afectan tanto a las naciones industrializadas como a las del mundo en desarrollo. El planteamiento de la posibilidad de que una campaña de alfabetización a gran escala quizá no sea el enfoque más adecuado suscita ocasionalmente réplicas que hablan del «imperativo moral» de la alfabetización. Por tanto, puede ser útil insistir en que, aunque la alfabetización es a menudo valiosa para muchos individuos de todo tipo de sociedades, los responsables políticos especializados en la alfabetización deben tener presente la antigua advertencia de que el remedio es, a veces, peor que la enfermedad.

Este debate y este libro son un intento de agrupar algunos de los diversos elementos de conocimiento que han sido los focos de investigación en distintas sociedades de todo el mundo. A mi juicio, aunque existe una variedad cultural enorme, los «problemas» básicos de la alfabetización se hallan en todas las sociedades, lo

(1) En este capítulo se utilizan indistintamente las expresiones «países en desarrollo» y «Tercer Mundo», como ocurre habitualmente en la esfera pública. El autor es consciente de que se han hecho objeciones útiles a dicha terminología, pero no parece que exista una denominación alternativa para describir el conjunto de países que a menudo presentan antecedentes de colonialismo, economías relativamente dependientes y, en cuanto a las cuestiones que nos ocupan, índices relativamente altos de analfabetismo. Como se desprende de este capítulo, el hecho de que los llamados «países industrializados» que tengan más riqueza e índice más altos de escolarización no les libera, de hecho, el problema del analfabetismo. Así, independientemente de la clasificación que se haga, el analfabetismo (y la alfabetización), al igual que la salud y el sol, existe en diversos grados en todas las sociedades contemporáneas.

que nos permite sintetizarlos. Esta contradicción aparente entre la especificidad y los universales mundiales es lo que hace que el campo de la investigación sobre la alfabetización sea apasionante, y en ocasiones frustrante. Ni los investigadores ni los políticos están seguros de si pueden aplicar lo que se descubre en un contexto a otro. Esta sensación de incertidumbre proporciona el fundamento para intentar centrarse en esta introducción en lo que pueden considerarse problemas comunes en los debates en torno a la alfabetización en casi todos los contextos. Se consideran cinco problemas: definiciones, adquisición, retención, consecuencias individuales y consecuencias sociales. Finalmente, se exponen varias implicaciones en relación con la perspectiva de la alfabetización universal en el año 2000, o en cualquier otra fecha.

EL PROBLEMA DE LAS DEFINICIONES

«Una persona se considera funcionalmente alfabetizada cuando ha adquirido el conocimiento y las destrezas de lectura y escritura que le permiten acometer eficazmente todas las actividades que presupone la alfabetización en su cultura o grupo» (Gray, 1956, p. 19).

«La alfabetización es una característica adquirida por los individuos en grado diverso, desde el mínimo mensurable hasta un nivel superior indeterminado. Algunos individuos son más o menos alfabetos que otros, pero en realidad, no se puede decir que las personas alfabetizadas y analfabetas sean de dos grupos diferentes» (UNESCO, 1957, p. 18).

«Al parecer, la competencia funcional (en alfabetización) se ha definido de modo que baste simplemente para poner a su poseedor al alcance de los modos burocráticos de comunicación y autoridad» (Levine, 1982, p. 261).

Con la multitud de expertos que han publicado libros sobre el tema, cabría suponer que existiera un acuerdo sustancial sobre la definición del término «alfabetización». Por una parte, la mayoría de los especialistas coincidiría en que el vocablo lleva implícitas la lectura y la escritura; por otra, sigue existiendo una importante controversia en torno a cuestiones como las destrezas o conocimientos específicos que se consideran alfabetización y sobre los «niveles» que pueden y deben definirse para su determinación. Así, la UNESCO, una organización que ha dedicado esfuerzos y recursos al fomento de la alfabetización, ha optado por la noción bastante general de la «alfabetización funcional», definida por Gary (1956) anteriormente.

A pesar del gran atractivo de la alfabetización funcional, debido a su adaptabilidad implícita a un contexto culturalmente determinado, la definición del término no es adecuada con fines de evaluación. Por ejemplo, en una nación industrial como Gran Bretaña no está claro qué nivel de alfabetización debe exigirse a todos los ciudadanos: ¿Tiene un minero necesidades diferentes que un abogado? De la misma forma, en un país del Tercer Mundo, ¿tiene que aprender a leer y escribir una mujer analfabeta para tomarse adecuadamente la medicina que le han recetado o es más funcional (y rentable) que su hijo escolarizado le lea las instrucciones? El uso del vocablo funcionalidad, basándose en las normas

de una sociedad determinada, fracasa precisamente por la dificultad para establecer las normas adecuadas.

Un ejemplo más reciente del problema de la definición es la expresión «alfabetización informática». La aparición y el uso creciente de microordenadores han hecho que muchos educadores y políticos consideren la necesidad de competencia individual en relación con los lenguajes informáticos y la manipulación del software para microordenador, agrupadas bajo la denominación de alfabetización informática. Pero ¿se trata de esta alfabetización, o de cierta combinación de lenguajes, guiones, tecnología y conocimientos que sólo podría coincidir marginalmente con el término alfabetización? Algunos, como Sticht (en este volumen), han intentado delimitar los tipos de alfabetización asociada con tecnología que precizarán las economías avanzadas en los próximos decenios.

¿Cuál sería una definición adecuada de alfabetización? ¿Es, como sugiere Levine (1982), una competencia que permite simplemente que los medios de comunicación gubernamentales controlen al individuo (lo sometan a su propaganda)? Personalmente me inclino a aceptar la definición de la UNESCO de 1957, que describe la alfabetización como un continuo difuso de destrezas (y conceptos relativos a la alfabetización) que va desde cero a un nivel indeterminado. Desde el momento en que existen docenas de ortografías para cientos de idiomas en los que se utilizan cada día innumerables estilos específicos de contexto, sería inoportuno seleccionar una definición operativa universal. Los intentos de utilizar las destrezas de lectura de los periódicos como punto de referencia pueden *infravalorar* seriamente la alfabetización, si se presta especial atención a la comprensión del texto (especialmente si el texto está en un idioma nacional que el individuo no entiende bien). Estas pruebas pueden *supravalorar* la alfabetización si se pide al individuo, como ocurre a menudo, que lea el pasaje en voz alta, prestando poca o ninguna consideración a la comprensión del texto. Sorprende que se hayan hecho relativamente pocos intentos de diseñar una batería de pruebas que vayan desde una capacidad baja de alfabetización a una más elevada y que sean aplicables a toda la gama de lenguajes y alfabetización posibles en cualquier sociedad, de manera que pueda lograrse ese continuo de posibilidades de evaluación. Que yo sepa, no existen métodos uniformes para evaluar la alfabetización en las diferentes sociedades. Para ofrecer comparaciones estadísticas mundiales, la UNESCO (1978) se basa, casi exclusivamente, en datos aportados por sus países miembros; éstos, a su vez, recurren a la información de los censos nacionales, que juzgan la capacidad de alfabetización mediante cuestiones de autoevaluación, por años de enseñanza primaria o (casi nunca) por evaluación rudimentaria de la aptitud de lectura oral. La mayoría de los especialistas coincide en que estas medidas son indicadores poco fiables o no válidos de la verdadera aptitud de leer y escribir. No obstante, no parece que vayan a producirse cambios apreciables en la evaluación de la alfabetización, dado que tales esfuerzos podrían suscitar cuestiones políticas espinosas, como el progreso de la alfabetización en muchos países, además de la preocupación por los intentos internacionales para medir y fomentar la alfabetización (2).

(2) Al menos parte de la polémica sobre la definición de la alfabetización se basa en el modo en que se ha intentado estudiarla. Las metodologías que se han elegido abarcan las ciencias sociales y, general-

EL PROBLEMA DE LA ADQUISICION

«Se supone la existencia de seis etapas (de lectura)... desde una especie de pseudolectura hasta una lectura muy creativa. (...) Los individuos progresan en medida variable, aunque la mayoría de los que han sido educados en escuelas típicas tiende a progresar fundamentalmente siguiendo las etapas, dentro de (determinados) límites de edad. (...) En los analfabetos adultos, los períodos de tiempo característicos para cada una de las etapas son indefinidos. Teóricamente, también suelen seguir en esencia el mismo proceso de desarrollo, aunque, al igual que otros con necesidades especiales, tienen más éxito en algunas etapas (de lectura) que los demás.»

«Los niños que crecen en sociedades alfabetizadas, rodeados por la palabra impresa, comienzan a leer y escribir mucho antes de iniciarse la escolaridad. Adquieren conciencia de muchos de los usos de la lengua escrita, desarrollan un sentido de las formas escritas, comienzan a dar sentido al texto impreso y empiezan a descifrar el sentido de la palabra impresa y a experimentar con la comunicación a través de la escritura. Hasta hace poco, ni siquiera los educadores profesionales habían previsto ni apreciado este desarrollo hacia la alfabetización» (Goodman, 1985, p. 57).

«La desconfianza que sienten los negros (de Estados Unidos) hacia la escuela y el conflicto entre ellos y esas escuelas, disminuyen el grado en que los padres negros y sus hijos están dispuestos a aceptar los objetivos, normas y métodos de enseñanza como legítimos y, por tanto, su interiorización o convicciones de la necesidad de colaborar con la escuela y seguir sus pautas de comportamiento para el logro (de la alfabetización), tal como lo conciben y exigen las escuelas» (Ogbu, 1980, p. 26).

A juzgar por la literatura de investigación, el estudio de la adquisición de la alfabetización parece haberse inclinado masivamente hacia la investigación en el mundo industrializado. Gran parte de esta investigación podría decirse que trata de las destrezas de adquisición de la lectura y escritura, con enorme énfasis en las relaciones entre destrezas cognitivas, como la percepción y la memoria, y destrezas de lectura, como la decodificación y la comprensión (capítulos de Chall y Downing). La mayor parte del trabajo se ha efectuado con niños en edad escolar, más

mente, son reflejo de la formación disciplinaria del investigador. Además, nos encontramos con que antropólogos como Street y Schieffelin (ambos en este libro) ofrecen exposiciones etnográficas en profundidad de comunidades individuales, al tiempo que tratan de comprender el modo en que se imbrica la alfabetización en la trama de la vida cultural de la comunidad. Se hacen pocos o ningún intento de cuantificar los niveles de aptitudes de alfabetización concretas, a pesar de que se utilizan autoevaluaciones cualitativas aproximadas junto con otros indicadores sociales cualitativos. Sin desdeñar el contexto cultural, psicólogos como Carraher y Ezzaki y cols. (ambos en este libro) han optado por considerar la relación entre diversas aptitudes de lectura y escritura mensurables y determinadas variables del contexto social. Mientras que los antropólogos utilizan típicamente la descripción evaluativa para construir un argumento persuasivo, los psicólogos tienden a emplear estadísticas inferenciales para justificar las afirmaciones que superan un nivel numérico de incertidumbre. Ambos enfoques (así como la historia, la sociología lingüística y la informática) sirven para ayudarnos a comprender la alfabetización. Sin embargo, a menudo parece que las divisiones características que separan unas disciplinas de otras dificultan el logro de un acuerdo común en el ámbito de la alfabetización. No existe una solución fácil para este problema, pero es evidente que se necesita un concepto amplio de la alfabetización, no sólo para conseguir una comprensión válida del término, sino también para emprender acciones políticas adecuadas.

que con adolescentes y adultos. Sorprende la poca investigación sobre la adquisición de la capacidad para leer y escribir que se ha realizado en el Tercer Mundo; y la que se ha emprendido se ha centrado más en la adquisición por los adultos que en el aprendizaje de la lectura por los niños. Este fenómeno se ha debido, muy probablemente, a la insistencia de los organismos occidentales e internacionales en fomentar la alfabetización de los adultos en el mundo en vías de desarrollo, en tanto que hasta hace poco se hacía caso omiso del analfabetismo adulto en las sociedades occidentales.

A pesar de la existencia de estas lagunas en la literatura de investigación, es posible hacer un comentario resumido sobre los métodos que se siguen en distintas sociedades para la adquisición de la alfabetización. Hace ya más de un decenio, Downing (1973) publicó *Comparative reading*, una obra en la que pasaba revista a la adquisición de destrezas de escritura con idiomas y ortografías diferentes. Es sabido que el dominio del lenguaje hablado es requisito previo indispensable para la comprensión fluida del lenguaje escrito en el idioma de que se trate, aunque existen numerosas excepciones. Por ejemplo, son muchos los escolares islámicos capaces de leer e interpretar el Corán, a pesar de que no dominan el árabe clásico, que es la lengua en la que está escrito (Wagner, 1983); y, por supuesto, numerosas personas pueden leer y escribir en idiomas que quizá no hablen con soltura. Chall sostiene (anteriormente y en este volumen) que existen etapas universitarias por las que debe pasar el individuo para llegar a la lectura competente y comprensiva, desde el descifrado de las palabras hasta la comprensión de la intención de la persona que redactó el pasaje. Aunque algunos estarían en desacuerdo con las etapas exactas señaladas por Chall o aducirían la naturaleza interactiva de las aptitudes y etapas de la alfabetización, la mayoría de los especialistas admitiría que existen diversas aptitudes imprescindibles para un lenguaje escrito dado y que para conseguir un nivel de lectura fluida es preciso dominar buena parte de ellas.

Es bastante importante alcanzar un consenso en el tema de las *aptitudes* de lectura, ya que también hay autores que sugieren que la alfabetización se asemeja más al lenguaje en que no se necesita aprender destrezas específicas, sino que el individuo debe ser capaz de interactuar con un «entorno de alfabetización» (expresión que a menudo tiene un significado muy poco claro) para adquirir la alfabetización (Goodman, 1985, anteriormente citado). Este último enfoque dimana en parte de la creencia popular, presente en muchas sociedades, de que existe una relación estrecha entre los padres alfabetizados y sus hijos, pero que no presupone la existencia de una causalidad directa. Es probable que los padres alfabetizados ofrezcan a sus hijos diversas oportunidades para adquirir aptitudes de lectura (incluida la práctica de la lectura), pero también les brindan mejores escuelas, más libros de texto y las actitudes y valores que ayudan a los niños a aprender en la escuela. Sin embargo, sabemos que en el Tercer Mundo muchos padres son analfabetos, a pesar de lo cual sus hijos aprenden a leer y a escribir. Lo que interesa a los especialistas es el modo de comprender las distintas aptitudes que exige el contexto social para un lenguaje escrito dado y la forma en que pueden adquirirse esas aptitudes.

Una de las lagunas que se observan en la literatura de investigación disponible es la escasez de estudios sobre la relación entre la adquisición de la alfabetización en la infancia y en la edad adulta. Tanto en los países industrializados como en los que están en vías de desarrollo existe una enorme necesidad de investigaciones de este tipo, que aportarían numerosos datos sobre la relación entre las destrezas cognitivas y las basadas en el conocimiento, los factores sociales y los logros en la lectura. Dado que los adultos poseen un repertorio mucho más completo de destrezas cognitivas y lingüísticas y de conocimientos generales que la mayoría de los lectores principiantes de enseñanza primaria, debería ser posible deducir los diversos requisitos cognitivos y sociales imprescindibles para el aprendizaje de la lectura. Es ésta una línea de investigación en la que apenas se ha prestado atención hasta la fecha.

Por último, Ogbu (1980) y otros autores han subrayado la importancia de la estructura de clases y de la etnia/raza como explicaciones de las diferencias de motivación observadas entre jóvenes sometidos a procesos de alfabetización. Ogbu sostiene convincentemente la opinión de que muchos niños pertenecientes a minorías étnicas de Norteamérica carecen sencillamente de motivación para aprender a leer y a escribir en la estructura cultural de la escuela. Esta opinión está extendiéndose en cierta medida entre los sociólogos del Tercer Mundo, sobre todo en el campo de la planificación del lenguaje; no obstante, apenas se han realizado investigaciones psicométricas sobre la adquisición de la lectura en el Tercer Mundo que corroboren los argumentos aducidos en apoyo del enfoque estructural.

EL PROBLEMA DE LA RETENCION

«Se han realizado muy pocos estudios empíricos sobre la retención de las destrezas de la alfabetización y de las destrezas básicas; la compatibilidad entre los estudios es mínima, y nos enfrentamos a enormes problemas para la realización de comparaciones válidas entre países de niveles de desarrollo diferentes y entre adultos y niños» (CIID 1979, p. 71).

Es muy frecuente en las publicaciones sobre educación internacional y comparativa el uso del término «bajas» educativas, sobre todo en referencia al Tercer Mundo. Designa, por lo general, los casos de niños que, habitualmente por renuncia, no terminan lo que se considera el currículo de enseñanza mínimo (con frecuencia cinco-ocho años de escuela primaria). La mayoría de los especialistas en este campo recoge datos sobre el número de niños que ingresan en la escuela cada año, el número de los que pasan al curso siguiente, los que repiten un curso determinado (algo muy común en muchos países del Tercer Mundo) y los que abandonan totalmente la escuela. Así pues, el concepto de bajas se aplica a los niños para quienes ya se ha hecho una *inversión* económica en recursos educativos y que despilfarran literalmente esa inversión: al no completar el nivel de estudios apropiado.

La cuestión de la retención de la alfabetización adquiere aquí un carácter decisivo, ya que se supone que *no* es el número de niños que abandonan la escuela o de graduados lo que tiene verdadera importancia para una sociedad, sino lo que

aprenden y retienen de sus años de escolaridad, como las destrezas de alfabetización y el manejo de números. Cuando los alumnos abandonan un programa de enseñanza, la sociedad está despilfarrando sus recursos, ya que esos individuos (niños o adultos, si se trata de un programa de educación de adultos) no alcanzarán un umbral de aprendizaje mínimo hipotético que asegure que no se perderán los conocimientos adquiridos. Por consiguiente, la retención del aprendizaje (o la alfabetización, en concreto) es un objetivo clave de los responsables de la planificación educativa en todo el mundo; la atención especial prestada a esta cuestión en el Tercer Mundo, en contraste con lo que ocurre en los países industrializados, parece deberse al simple hecho de que los recursos educativos son más escasos en aquéllos. Una pregunta obvia sería: ¿Cuál es, de hecho, el umbral de aprendizaje necesario para la retención de la alfabetización en una y otra sociedad?

Que yo sepa, sólo se han publicado hasta la fecha tres estudios científicos en los que se aborda esta cuestión (Hartley, 1984; National Education Testing Centre, 1982; Roy y Kapoor, 1975). Aunque la consideración detallada de estas publicaciones escapa al ámbito del presente artículo, los problemas metodológicos que presentan impiden dar respuestas claras al tema de la retención antes planteado. Sabemos muy poco sobre lo que podríamos denominar la «trayectoria que sigue la alfabetización una vez adquirida. Se trata de un tema tan complejo como el de la adquisición, debido a que en el proceso de retención intervienen los mismos tipos de factores sociales localizados y cognitivos. ¿Qué efectos tiene la práctica de la destreza de la alfabetización? ¿Qué tipo de materiales y motivación y cuántos años se necesitan para *retener* la lectura y la escritura total o parcialmente competentes? ¿En qué tipo de escuelas y programas? Estos interrogantes configuran un área de investigación rica e importante en la que, sin embargo, apenas se han hecho incursiones.

EL PROBLEMA DE LAS CONSECUENCIAS INDIVIDUALES

«¿Qué significa el analfabetismo para los analfabetos? (...) El mapa del analfabetismo coincide estrechamente con los de la pobreza, la desnutrición, la insalubridad, la mortalidad infantil, etc. Por consiguiente, en el caso típico, el analfabeto no sólo no sabe leer ni escribir, sino que es pobre, sufre hambre y es vulnerable a la enfermedad. (...) En estas circunstancias, ¿tiene verdadera importancia el analfabetismo? ¿Incluiría el sujeto el analfabetismo en la lista de sus principales problemas vitales? (...) Por tanto, el argumento de mayor peso para intentar erradicar el analfabetismo no es que forme parte del inmenso problema de la falta de igualdad de nuestro mundo, sino que la alfabetización pueda ser parte de la respuesta para remediarlo» (Gillette y Ryan, 1985, p. 21).

«Un individuo necesita un nivel mínimo de maestría para 'pasar' por persona ilustrada en público y mantener intacto el respeto a sí mismo; a medida que las escuelas y los programas de alfabetización adquieren mayor eficacia para dotar a sus alumnos de estas destrezas, el umbral efectivo de aceptabilidad se elevará a medida equivalente. No existe simplemente un nivel finito de logro, ni siquiera en una sociedad determinada, que sea capaz de eliminar las desventajas del analfabetismo y el semianalfabetismo al permitir a los menos alfabetizados competir en igualdad de

condiciones por los puestos de trabajo y tener la misma consideración que los más ilustrados» (Levine, 1982, p. 260).

Las citas precedentes ilustran perspectivas típicas de dos argumentaciones contrapuestas en relación con la necesidad de la alfabetización en el plano individual, pero cada perspectiva omite un ingrediente esencial. Gillete y Ryan admiten que hay otros problemas que pueden tener mayor trascendencia e importancia para los pobres del mundo, pero insisten en que la alfabetización puede tomar parte del remedio (otra metáfora médica), sin especificar cuál es el vínculo real entre la alfabetización y otros tipos de beneficios, como la salud. Por el contrario, Levine trata la alfabetización del mismo modo que las puntuaciones del CI en tanto en cuanto, al ser éste un promedio normalizado, es imposible elevar el CI nacional, que siempre mantendrá el valor de 100 por mucho que aumente el número de individuos que dan más respuestas correctas en un año determinado. Análogamente, si se mejoran los índices de alfabetización nacionales, no se hace sino situar la norma a un nivel superior, con lo que, globalmente, la mayoría de los individuos se mantendrá al mismo nivel *relativo* en comparación con los demás. Como es lógico, la argumentación de Levine niega la posibilidad real de que la destreza de la alfabetización pueda tener alguna utilidad concreta distinta del status social del sujeto en relación con su vecino o compañero de clase.

¿Representa verdaderamente alguna de estas posturas los problemas reales de los individuos que viven en situaciones en las que el paso de una alfabetización baja a otra superior origina una diferencia concreta en su vida? El único medio para determinar una respuesta es realizar más estudios etnográficos y de casos que profundicen en la vida real de los individuos (Heath, 1983). Si se determina el «índice de alfabetización medio» y se compara con otros indicadores de la salud, o se calcula la «empleabilidad» a partir de tal índice, sólo se conseguirá encubrir la diversidad de las situaciones humanas. Nuestros propios estudios en zonas rurales de Marruecos con bajo índice de alfabetización han demostrado que las personas con mayor grado de alfabetización suelen estar en una posición económica más desahogada, pero también que cada vez son más los padres que opinan que el aumento de la educación y la alfabetización no significa necesariamente mayor prosperidad, puesto que cada vez son más las personas con estudios que no encuentran trabajo. Una idea común es que se requiere que *algunos* individuos de *toda* familia (o familia ampliada) posean *cierto* grado de alfabetización y *cierto* nivel de educación para satisfacer los requisitos de la burocracia gubernamental, pero que no es necesario que todos estén alfabetizados para cumplir tales requisitos (Wagner, Messick y Spratt, 1986).

EL PROBLEMA DE LAS CONSECUENCIAS SOCIALES

«En modo alguno puede afirmarse que sea técnicamente 'necesario' un nivel de educación determinado de la población activa de un país para permitir el nivel de crecimiento económico alcanzado de dicho país. Un argumento de este tipo exagera enormemente la aportación de las destrezas manipulativas y cognitivas a la realización de las funciones económica y hace caso omiso del hecho de que tales destre-

zas se adquieren en gran medida mediante formación en el puesto de trabajo» (Blaug, 1985, p. 25).

«La adopción de criterios (de alfabetización) diferentes para regiones y comunidades distintas aseguraría la perpetuación de las desigualdades educativas y las diferencias de acceso a las oportunidades de la vida con las que se asocian estos estándares» (Scribner, 1985, p. 10).

Desde la Segunda Guerra Mundial, el argumento de mayor peso para el desarrollo de los recursos humanos ha sido que la alfabetización y la escolarización conducen al desarrollo económico en los países capaces de realizar inversiones suficientes. Este enfoque se ha denominado en ocasiones inversión en capital humano (p. ej., Psacharopoulos y Woodhall, 1985; Shultz, 1981). Anderson y Bowman (1965), por ejemplo, llegaron a afirmar que sería necesario un índice nacional de alfabetización adulta del 80 por 100 para lograr un desarrollo económico rápido y que se precisaría un índice de alfabetización del 40 por 100 para un desarrollo económico mínimo. Argumentos de este tipo se apoyan en datos agregados de muchos países del mundo, basados en una correlación significativa entre el PNB y los índices de alfabetización. Como es lógico, sostener la existencia de una relación de causalidad basándose en tales correlaciones es un enfoque muy arriesgado. Por el contrario, sería igualmente acertado afirmar que los índices de alfabetización, al igual que los de mortalidad infantil, son indicadores primordiales del grado de desarrollo económico de la mayoría de los países. Si se alcanza el progreso social y económico, suele descubrirse que aumentan los índices de alfabetización y descienden los de mortalidad infantil. Blaug (1985), defensor en cierta época de la teoría del capital humano, ha modificado su postura anterior y llegado a la conclusión (citada anteriormente) de que ni los años de escolaridad ni los índices de alfabetización específicos tienen repercusión directa sobre el crecimiento económico.

Parece que van quedando en minoría los defensores de la idea de que la alfabetización universal tendría resultados económicos importantes. Cada vez son más los especialistas en planificación educativa que se preguntan si las naciones pueden soportar la carga de costes educativos cada vez mayores con recursos económicos inalterados o disminuidos. Junto a los argumentos económicos, se aducen con frecuencia crecientes imperativos morales tanto en los países en desarrollo como en los industrializados (p. ej., Bhola, 1984; Kozol, 1985); sin embargo, en el mundo actual existen numerosos imperativos morales (p. ej., vida, libertad, salud y alfabetización), y la elección entre ellos, no es, hablando estrictamente, una empresa científica. No obstante, la asociación de la alfabetización con la salud, la nutrición y otros bienes sociales es tal, que es poco probable que los gobiernos detengan sus esfuerzos para universalizar la alfabetización y la enseñanza primaria. Además, se han necesitado generaciones para conseguir índices de alfabetización altos, a pesar de la retórica de la literatura sobre campañas de alfabetización y revoluciones educativas (Wagner, 1986a). Como hemos visto en el ámbito del desarrollo económico, el desarrollo de la alfabetización no se ha producido de la noche al día. Son indiscutibles los efectos beneficiosos económicos y sociales de la alfabetización, pero el interrogante que plantean Blaug y otros es si, globalmente, los costes de la obtención de niveles de alfabetización altos superan los beneficios.

En mi opinión, la cuestión no es si debe fomentarse la alfabetización, sino más bien en qué forma debe hacerse. Aunque tuviéramos pruebas concluyentes de los beneficios económicos marginales de la alfabetización, la pregunta que deberían plantearse los especialistas de la alfabetización y el desarrollo habría de ser: ¿Cuál es el método más eficaz para conseguir niveles de alfabetización apropiados con los recursos económicos y sociales disponibles? Se hace hincapié aquí en la eficacia y la conveniencia, ámbitos en los que los especialistas pueden desempeñar un papel decisivo. Una campaña puede ser eficaz en un país sometido a cambios revolucionarios, como Nicaragua, en el que las escuelas habían permanecido cerradas durante años y se podía contar con los alumnos de enseñanza secundaria de las ciudades para impartir enseñanza en las zonas rurales. Por el contrario, una campaña de este tipo puede ser relativamente menos eficaz en Zimbabue, país en el que la escolaridad pública tiene un historial largo y organizado y resulta difícil y costoso llevar maestros a las áreas rurales menos alfabetizadas. Al pensar en lo que es conveniente surgen, como es lógico, toda una serie de interrogantes menores: para quién, en qué lengua, con qué propósito, por qué métodos, etc.

CONCLUSION: HACIA UN FUTURO CONOCIBLE DE LA ALFABETIZACION

«La adaptación significativa supone un diseño adecuado desarrollado activamente para las circunstancias locales; no basta salir del paso recurriendo a características heredadas poco adecuadas a las necesidades existentes» (Gould, 1985, p. 12).

«La alfabetización ideal es simultáneamente adaptativa, socialmente habilitadora y autopotenciadora» (Scribner, 1985, p. 7).

«Quienes se interesan por los problemas de la alfabetización de adultos en el Tercer Mundo deben relegar a las estanterías la enorme masa de la investigación sobre la lectura» (Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, 1979, p. 55).

¿Estará alfabetizado el mundo en el año 2000, como propone la UNESCO? Si el análisis precedente tiene algún valor, la probabilidad de que así ocurra es sumamente pequeña. Es más importante el hecho de que la misma pregunta, como se deduce de lo antedicho, no es la apropiada. Sería más realista la siguiente: ¿Qué perspectivas existen de un futuro *conocible* de la alfabetización para el año 2000? A este respecto podemos ser algo más optimistas. El énfasis en lo que puede conocerse es fundamental, debido a los escasos datos existentes sobre la adquisición, la valoración y la retención de la alfabetización, sobre todo en los entornos de bajo grado de alfabetización de todo el mundo. Si queremos establecer un objetivo político realista de aumento de la alfabetización, necesitamos tener una comprensión más clara en ella en tanto que fenómeno sociocultural. Como sugiere Gould (1985), en un contexto muy diferente, una actitud de «salir del paso» que no preste atención a las circunstancias locales es una estrategia destinada al fracaso. Los partidarios de campañas a corto plazo orientadas a los medios de comunicación con adaptaciones muy ligeras a los contextos de alfabetización locales se enfrentan a

dos problemas: en primer lugar, las campañas son típicamente programas patrocinados por los gobiernos e impuestos desde arriba en los que los ciudadanos pueden mantener una relación cuando menos ambivalente con las autoridades centrales; en segundo lugar, la noción de la programación a corto plazo, aunque conveniente para los ideólogos, contradice la idea de que la adaptación y la flexibilidad de la programación son decisivas para el éxito y no tiene en cuenta que la alfabetización es un fenómeno cultural que no puede imponerse ni mantenerse por medio de intervenciones a corto plazo.

Como señala el CIID (1979), gran parte de los estudios sobre alfabetización son básicamente irrelevantes para quienes se interesan por su fomento en todo el mundo. Uno de los motivos fundamentales de esta paradoja (al igual que en otros campos de investigación relacionados con el Tercer Mundo) es que los investigadores han estado más motivados por cuestiones derivadas teóricamente que por cuestiones de investigación basadas en necesidades políticas (Wagner, 1986b). Como consecuencia, se ha invertido una enorme cantidad de tiempo y de esfuerzo en verificar las ventajas y los inconvenientes de la enseñanza por medio de los métodos «sonoro» (fonética) y de la «palabra completa» para los niños angloparlantes, en tanto que sólo se ha dedicado una pequeña parte de los esfuerzos realizados a estudiar las condiciones que llevan a los individuos a buscar la formación para la alfabetización, que son un factor crítico en los programas de alfabetización de adultos. La idea de un futuro conocible de la alfabetización no es meramente un deseo de los investigadores de hacer más estudios, sino una necesidad para todos los interesados en poner los medios para aumentar la alfabetización de manera práctica y duradera.

Otra cuestión fundamental planteada en este comentario es la de la relación entre los problemas de la alfabetización y sus soluciones desde una perspectiva sintética y global, que tiene en cuenta lo que hemos aprendido sobre la naturaleza variable de la alfabetización en las sociedades contemporáneas. Ha habido una tendencia histórica a tratar las alfabetizaciones de los mundos industrial y en desarrollo como si fueran totalmente distintas y carentes de relación entre sí, con causas y efectos diferentes. Actualmente sabemos que no ocurre así. Los que varían son los contextos específicos de la alfabetización, y existen numerosos paralelismos dentro y entre países diferentes. Nos encontramos con que el individuo de escasa alfabetización debe hacer frente a un conjunto similar de problemas relacionados con el logro de tareas de alfabetización en muchos países distintos (p. ej., la relación con la burocracia gubernamental), pero que puede ser capaz de resolver sus necesidades de alfabetización por medio de un conjunto culturalmente específico de recursos (como un familiar alfabetizado o un ambulatorio). Podemos estar de acuerdo, por ejemplo, en que los lectores principiantes de ortografías alfabéticas (adultos y niños) deben comprender a combinar las letras, a fin de insertar códigos escritos en el lenguaje hablado. Por otro lado, actualmente sabemos que los adultos recién alfabetizados pueden ser capaces de realizar esta tarea con mucha más rapidez que los niños, al disponer de un conjunto más avanzado de destrezas cognitivas y lingüísticas. Podemos coincidir en la apreciación de que en la actualidad la mayoría de las personas adquiere la alfabetización en entornos de escolarización formales y en que la no adquisición posterior de la alfabetización

suele deberse a fracaso o a abandono de la escuela. Sin embargo, la solución para mantener a los niños en contextos escolares puede variar desde métodos como la preescolarización coránica en países islámicos (Wagner y cols., 1986) hasta la colocación laboral relacionada con la escolarización en un país europeo.

En resumen, parece que el futuro de la alfabetización depende de los esfuerzos de nuestros sectores de las sociedades del mundo (y de sus intereses comunes) y tanto de las poblaciones no alfabetizadas como de las alfabetizadas. Los responsables políticos no deben limitarse a decidir que todos deben estar alfabetizados en tal o cual fecha; hay que procurar conseguir un equilibrio sensible y una comunicación eficaz. Dentro de este marco que hemos esbozado, el papel de la investigación relativa a la alfabetización, como muestra el presente volumen, es ofrecer los conocimientos sobre alfabetización que sean esenciales para los esfuerzos futuros.

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo se preparó durante la estancia del autor como becario en el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (UNESCO) de París en 1985-1986. El autor desea expresar su reconocimiento al apoyo brindado por dicho Instituto; empero, ninguno de las ideas expresadas en el presente escrito refleja de opiniones similares de dicho organismo. Durante el mismo período, el autor recibió ayudas de investigación de la Universidad de Pensilvania y de los Institutos Nacionales de la Salud de Estados Unidos # (HD-14898). Mi agradecimiento a Jackie Landau y Jennie Spratt por sus constructivos comentarios sobre una versión anterior de este artículo.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, C. A. y Bowman, M. J. *Education and economic development*. Londres, Frank Cass, 1965.
- Bhola, H. S. *Campaigning for literacy: Eight national experiences of the twentieth century, with a memorandum to decision makers*. París, UNESCO, 1984.
- Blaug, M. «Where are we now in the economics of education?» *Economics of Education Review*, 4, 1985, pp. 17-28.
- Downing, J. *Comparative reading*. Nueva York, Macmillan, 1973.
- Gillette, A. (en prensa). «The Experimental World Literacy Programme: A unique international effort revisited». En R. Arnove y H. Graff (drs.), *National literacy campaigns*. Nueva York, Plenum.
- Gillette, A. y Ryan, J. «Eleven issues in literacy for the 1990's». *Assignment Children*, 63/64, 1985, pp. 19-44.
- Goodman, K. S. «Growing into literacy». *Prospects*, 15, 1985, pp. 57-65.
- Gould, S. J. «Mysteries of the panda». *New York Review of Books*, 32 (13), pp. 12-14.
- Gray, W. S. *The teaching of reading and writing*. París, UNESCO, 1956.
- Hartley, M. J. «Achievement and wastage: An analysis of the retention of basic skills in primary education. Final report of the international study of the retention of literacy and numeracy: An Egyptian case study» (preliminary version). Washington, D. C., Banco Mundial, 1984.

- Health, S. B. *Ways with words*. Nueva York, Cambridge, 1983.
- International Development Research Centre. *The world of literacy: Policy research and action*. Ottawa, CIID, 1979.
- Kozol, J. *Illiterate America*. Nueva York, Doubleday, 1985.
- Levine, K. «Functional literacy: Fond illusions and false economies». *Harvard Educational Review*, 52, 1982, pp. 249-266.
- National Educational Testing Center. *Literacy retention among dropouts from the Philippine elementary schools*. Manila, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Filipinas, 1982.
- Ogbu, J. U. *Literacy in subordinate cultures: The case of Black Americans*. Ponencia presentada en la Conferencia sobre alfabetización de la Biblioteca del Congreso, Washington, D. C., 1980.
- Psacharopoulos, G. y Woodhall, M. *Education for development: An analysis of investment choices*. Nueva York, Oxford University Press, 1985.
- Roy, P. y Kappor, J. M. *The retention of literacy*. Nueva Delhi, Macmillan of India, 1975.
- Scribner, S. «Literacy in three metaphors». *American Journal of Education*, 93 (1), 1985, pp. 6-21.
- Shultz, T. W. *Investing in people: The economics of population quality*. Berkeley, University of California Press, 1981.
- UNESCO. *World illiteracy at mid-century*. París, UNESCO, 1957.
- *The experimental world literacy program: A critical assessment*. París UNESCO/PNUD, 1976.
 - *Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics*. París, UNESCO, 1978.
 - *The current literacy situation in the world*. París, UNESCO, 1985.
- Wagner, D. A. «Indigenous education and literacy in the Third World». En D. A. Wagner (dir.), *Child development and international development: Research-policy interfaces*. San Francisco, Jossey-Bass, 1983.
- Review of H. S. Bhola, *Campaigning for literacy* (1985) y V. Miller, *Between struggle and hope: The Nicaraguan literacy campaign* (1985). *Comparative Education Review*, abril, 1986a, pp. 450-454.
 - «Child development research and the Third World: A future of mutual interest?». *American Psychologist*, 41, 1986b, pp. 298-301.
- Wagner, D. A.; Messick, B. M. y Spratt, J. E. «Studying literacy in Morocco». En B. B. Schiefelin y P. Gilmore (dirs.), *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*. Norwood, NJ, Ablex, 1986.
- Wagner, D. A. y Srivastava, A. B. L. *Measuring literacy through household surveys* (preliminary draft). Nueva York, Oficina de Estadística de las Naciones Unidas, 1987.

Originalmente publicado en el libro compilado por el autor, *The Future of Literacy in a Changing World* (Oxford, Pergamon Press, 1987), pp. 3-16. Se traduce y reimprime con la autorización de la editorial.