

Alfabetizaciones permanentes

Permanent literacies

Dina Lavanchy¹

Educación/ nota de divulgación

Citar: Lavanchy, D. C. (2022). Alfabetizaciones permanentes. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 125-138.

Recibido: septiembre/2022
Aceptado: noviembre/2022

Resumen

La presente nota de divulgación científica pretende realizar un recorrido de diferentes visiones de la alfabetización, entendiendo que corresponde a la educación permanente. Al tratarse de un fenómeno de impacto social, se incluyen miradas de diferentes disciplinas. El contexto social y cultural se pone de relieve en las miradas de la sociología. La alfabetización es también un proceso de aprendizaje, y las teorías psicológicas del aprendizaje aportan a su interpretación. Existen distintas concepciones en la política educativa que se evidencian en los programas de alfabetización, en permanente discusión en el transcurrir de la historia. Asimismo, en pedagogía se definen posiciones acerca de los objetivos de la alfabetización, con diferentes miradas. América Latina propició acciones alfabetizadoras que continúan en la actualidad. Las didácticas referidas a la tarea docente de alfabetizar presentan posturas y acciones específicas, y destinadas a sujetos diversos. Con el auge de las nuevas tecnologías y avances en los recursos brindados por Internet y por los teléfonos celulares, la comunicación interpersonal y la enseñanza de la alfabetización ha sufrido variaciones. El recorrido por estos campos de conocimiento permite visualizar con amplitud el proceso alfabetizador.

Palabras claves: alfabetización permanente - contexto social - sujetos y aprendizaje.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), Universidad Nacional de Jujuy (UNJU).

Abstract

This scientific note aims to analyze, from different perspectives, the phenomenon of literacy, related to lifelong learning. Thus, as it is a phenomenon of social impact, perspectives from different disciplines are included. The social and cultural context is highlighted in the views of sociology. Literacy is also a learning process, and the psychological theories of learning contribute to its interpretation. There are different conceptions in the educational policy that are evidenced in the literacy programs, in permanent discussion in the course of history. Likewise, in pedagogy, positions are defined about the objectives

of literacy, with different views. Latin America has promoted literacy actions that continue today. The didactics referred to the teaching task of literacy, present specific positions and actions, and are aimed at different subjects. With the rise of new technologies and advances in the resources provided by the Internet and cell phones, interpersonal communication and literacy teaching has undergone changes. The journey through these fields of knowledge allows us to broadly visualize the literacy process.

Keywords: permanent literacy - social context - subjects and learning

Introducción

Según la XIX Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrada en Nairobi en 1976, la expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En este marco, la persona es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.

Asimismo, la declaración de la UNESCO en Hamburgo, en 1997, referida a la educación de adultos, hace referencia a la educación *a lo largo de toda la vida*, con la misma visión que considera que se debe aprender siempre. Esto se justifica por la aceleración de los avances tecnológicos y ampliación de las investigaciones en todas las áreas, que hace necesario la actualización permanente para permanecer conectado y activo en la evolución tecnológica, cultural y científica. Y, además, abarca todas las dimensiones de la vida: social, laboral, económica, etc. En todas las etapas de la vida, desde la niñez hasta la senectud.

Toda educación se inicia con una alfabetización

La UNESCO, en 1958, afirmó que alfabetizar es adquirir la capacidad para leer y escribir, y con ello comprender enunciados sencillos y concisos sobre hechos relacionados con la vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado, y actualmente abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde, a su vez, a distintas finalidades.

Aunque “alfabetización” parece un término comprensible para todos, relacionado con la decodificación y la combinación de las letras del alfabeto, sucede que la acción de la escuela y de los programas de alfabetización evidenció que se trata de un concepto complejo que permite variados análisis. Desde la sociología, por los diversos contextos de los alfabetizandos; desde la psicología, que analiza las formas de aprender; desde las políticas educativas, que diseñan las configuraciones del sistema de enseñanza y, finalmente, desde la pedagogía, que define la acción educadora.

Asimismo, existen categorías específicas que refieren a la alfabetización, a saber: según el nivel puede clasificarse como temprana, inicial, avanzada y académica; según el sujeto puede estar destinada a niños, jóvenes y adultos; según la disciplina puede ser en música, en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otras.

Berta Braslavsky, autora en temas de alfabetización cuya producción teórica se realiza entre 1952 y 2005, asegura que la escritura se expandió en la cultura de la Modernidad asociada a la Revolución Industrial y a las nuevas tecnologías de la comunicación. Estas últimas han conquistado su hegemonía en la cultura globalizada de la “era electrónica”, en la Posmodernidad. Además, señala:

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. (Braslavsky, 2003).

Para esta autora, alfabetizar no solo es decodificar las letras. Es lograr diferentes habilidades de leer y niveles de lectura y es-

critura superadores; niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales; la extensión del término para nuevas competencias. Y, sobre todo, es una estrategia de liberación en la capacidad de leer el mundo, siguiendo a Paulo Freire.

La alfabetización, el contexto social, el sujeto que aprende y las líneas de enseñanza

En referencia a la díada sujeto/contexto, bajo la mirada sociológica, hay autores que ponen en tela de juicio la hegemonía que ha tenido la alfabetización por medio de la escritura que la escuela garantizaba, que se habilitó como subsidiaria de la cultura, la ciencia; en definitiva, de la sociedad hegemónica.

Los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *La reproducción* intentan desmenuzar al sistema escolar, puntualmente el francés, y señalan que la pretendida neutralidad y objetividad del aparato escolar no es tal, ya que reproduce las desigualdades sociales: quienes están mejor posicionados social y económicamente serán los líderes sociales, pues en la escuela se establecen las mismas jerarquías ya existentes por fuera de ella, a pesar de la pretendida idea de igualdad mediante la educación. Esto es, la igualdad no se produce, pues el mismo sistema educativo diferencia a los alumnos según la clase a la que pertenecen, asegurando el triunfo de quienes provienen de las élites socioculturales y económicas.

Estos autores desarrollan conceptos destacados: la arbitrariedad cultural, que impone como saberes valiosos para todos los propios de la cultura dominante; la violencia simbólica, para tratar de controlar a quienes piensan diferente, a través de la autoridad pedagógica. Esta autoridad se usa para imponer o inculcar esos

valores arbitrariamente impuestos como objetivos, que los estudiantes incorporan como “habitus” propios de un buen ciudadano, de modo acríptico, sin siquiera percibir esa violencia.

En esta línea, el doctor Bernstein (1964) afirma que la lengua puede llegar a ser la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales menos favorecidos. Al ser uno de los principales instrumentos de socialización, la escuela desempeña un papel importante de control sobre los alumnos, y les transmite valores y usos lingüísticos dominantes, de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo sociocultural y lingüístico diferente tienen serias posibilidades de sufrir algún tipo de fracaso en los logros que se esperan de los “alfabetizados”.

Se parte de la idea de que las diferencias entre códigos sociolingüísticos se pueden relacionar con la variable “clase social” y que esta relación está establecida en términos de uso lingüístico; es decir, de códigos sociolingüísticos antes que en términos de variación dialectal o códigos lingüísticos propiamente dichos.

La escasa relación con el código escolar produce el desajuste lingüísticocultural entre la casa y la escuela, muchas veces motivado por diferencias socioeconómicas.

El análisis de Carina Kaplan remite a los trabajos sociológicos de los autores antes citados; en su libro *Buenos y malos alumnos* (1992) señala que las clasificaciones de los estudiantes son expresiones del “modo de ser maestro” y devienen de las estructuras mentales a través de las cuales los docentes aprehenden el mundo social, que hacen que los sujetos —los maestros— perciban el mundo —de los alumnos— con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas. Estas clasificaciones, que realiza el maestro de los alumnos, están ligadas al “modo social de ser maestro”. Si bien existen diferencias individuales, con-

cepciones docentes diversas, instituciones divergentes, hay algunas cuestiones homólogas que los maestros comparten por el hecho de ser tales, cuestiones socialmente instituidas. En las concepciones de los docentes, existe el poder de sus clasificaciones y predicciones. El maestro clasifica o tipifica a los alumnos de diversas formas y, al mismo tiempo, él mismo es objeto de las tipificaciones de estos últimos.

Los maestros no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos. En este punto intervienen para los docentes una serie de factores: “nivel sociocultural del alumno”, “contenidos pedagógicos”, objetivos o propósitos de la escuela como institución”, “códigos que se manejan en la escuela”, “el lugar y el contexto donde vive el chico”, “la relación familiaescuela”, “condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta”, etcétera. Lo planteado permite reflexionar acerca de las tentaciones que tienen los docentes de “hacer cargo” a variables “externas” del tipo históricopolíticoideológicas de sus logros como enseñantes y de los logros de sus alumnos. Si bien estos factores existen, e influyen en su tarea y en los resultados, no son los únicos. Encontrar en ellos la única explicación de los éxitos y fracasos de los estudiantes es evitar la propia responsabilidad. Los docentes construyen “etiquetas” para los alumnos de su clase y para los grupos que conducen. Esperan quizá diferentes logros de sus alumnos, y a veces pueden ser prejuiciosos y esperar bajo rendimiento de algunos chicos. Esto es una estigmatización de corte social.

En relación con las políticas educativas referidas a alfabetización en Argentina, y según Roberto Bottarini (2005), la primera campaña de alfabetización se realizó entre 1964 y 1968, encabezada por el presidente Arturo Illia. La campaña fue diseñada e implementada con el

objetivo disminuir en 1 000 000 el número de analfabetos en cuatro años. El Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos 1964-1968, propuesto por el Consejo Nacional Electoral (CNE) acompañó las prioridades del gobierno por la educación y la salud y fue recogido por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) en la planificación económica y social, “que requiere para su cumplimiento adecuados niveles educativos y la máxima utilización de recursos humanos calificados” (CONADE, 1965). En este requerimiento estatal de clara raigambre desarrollista, el CNE enmarcó su propia política tendiente a obtener un mayor rendimiento del sistema y una expansión racional del servicio educativo por medio de un plan de construcción de escuelas, asistencia integral al escolar y perfeccionamiento masivo y continuo de los docentes.

El Programa debía extenderse durante cuatro años e incluía no solo la alfabetización inicial de 250 000 adultos no escolarizados por año, sino también lograr que al menos un tercio de ellos retornaran a la escuela primaria (CNE 1, p. 10).

Estas dos líneas de acción eran complementarias y revelan el modo en que era concebida la campaña, ya que en el programa se explicitaba claramente el objetivo de insertar o reinsertar, según el caso, al adulto en el sistema de educación primaria como una garantía de eficiencia en la acción alfabetizadora.

Uno de los problemas que pretendía atacar el Programa era el “fracaso escolar” reconocido en las altas tasas de abandono, que se potenciarían si, tras el proceso de alfabetización inicial del adulto, este recaía en un estado de analfabetismo funcional por no continuar en el sistema hasta completar su escolaridad primaria.

Entre los años 1973 y 1974 (tercer gobierno peronista) se realizó la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstruc-

ción (CREAR). Se creó para impulsar políticas educativas para adultos y a nivel universitario.

Fue considerada la segunda campaña de alfabetización realizada en Argentina y tenía como principios políticopedagógicos la descolonización cultural, el provocar rupturas con las concepciones dominantes en educación de adultos y la articulación de la política educativa con la educación popular, que se inscribía en los postulados freireanos y el pensamiento nacional y popular.

Siguiendo las ideas de Freire, la campaña no se concebía únicamente como la posibilidad de erradicar el analfabetismo, sino como una herramienta pensada para la transformación social, armada acorde con los intereses y necesidades de los adultos.

Cynthia Wanschelbaum (2014) afirma que, luego de siete años de Terrorismo de Estado, en Argentina, durante la presidencia del doctor Raúl Alfonsín, el gobierno apeló a mecanismos de consenso, en los que tuvo relevancia la alfabetización. El Plan Nacional de Alfabetización (PNA) constituyó la principal política de educación de jóvenes y adultos del primer gobierno posdictatorial. Como proyecto prioritario, enmarcado en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (PPE) fue decretado como de emergencia nacional. El 30 de julio de 1984, el presidente Raúl Alfonsín firmó el Decreto n.º 2308 por el cual se creó, en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP). El decreto expresaba que, vistas las cifras del Censo Nacional de Población de 1980 que mostraban que en el territorio nacional existía un elevado número de analfabetos (6,1 %), se exigía la puesta en marcha un “programa *ad hoc*” para revertir el “problema” y trabajar en una “solución”. Los objetivos específicos apuntaban

a la “erradicación” del analfabetismo (Ministerio de Educación y Justicia, 1988, p. 4). Sin embargo, Wanschelbaum (2014) añade que la implementación del Plan no solo debía atacar el analfabetismo, sino además solidificar la democracia y sus funcionarios contemporáneos. Además, señala, el objetivo del Plan fue difundir ideas, conceptos, valores y normas de conducta que lograran la adhesión de los sectores subalternos al proyecto hegemónico. Refrendando lo analizado en la *Cartilla de unidad nacional: lectura y escritura* que constaba de 42 lecciones compuestas por una “foto motivadora”, una “oración significativa” y una “palabra generadora”, se buscó transmitir una cosmovisión del mundo que abrevara en los conceptos, valores y normas de conducta.

Diferenciamos las campañas alfabetizadoras de la enseñanza de las primeras letras o enseñanza primaria, destinada tanto a niños como adultos, ya que se alfabetizaba a adultos tempranamente en Argentina, como enuncia la Ley 1420 de Educación Común, que en el artículo 11 expresa: “(...) escuelas en cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados”.

Las políticas educativas referidas a la alfabetización, tanto como las prácticas docentes al respecto, dieron lugar a numerosas investigaciones. En el ámbito específico de la enseñanza, era necesario pensar en el “cómo”.

Las líneas de investigación de la psicología del aprendizaje dieron pautas a formas, métodos, enfoques y estilos de enseñanza referidos a la adquisición de la lengua escrita y la lectura.

Profundamente arraigada en el sistema educativo, la psicología del conductismo ha influenciado la escuela tradicional, que muestra características dadas por las leyes de esta teoría (tales como repetencia, efecto, ejercicio,

etc.) y que son desarrolladas en esta propuesta educativa. En esta línea se alfabetizaron diferentes generaciones en el mundo entero.

En relación con la psicología evolutiva o psicogenética de Jean Piaget, las investigaciones de las argentinas Ferreiro y Teberosky (1991), como teoría psicológica de la construcción de la escritura en el niño, se difundieron en muchos países de habla hispana. A partir de esa teoría, muchos autores, como Ana María Kaufman (2004) y otros autores refieren al enfoque psicogenético para la adquisición de la lectura y la escritura.

Estas dos líneas teóricas de la psicología del aprendizaje se manifiestan actualmente como opuestas y enfrentadas en el campo de la alfabetización.

La pedagogía de la alfabetización cuenta con variadas propuestas pedagógicas a desarrollar. En este sentido, son relevantes los enunciados de la UNESCO a nivel planetario.

La UNESCO trabaja desde 1946 para hacer realidad una visión de la alfabetización para todos, basada en la convicción de que adquirir y mejorar las competencias de alfabetización a lo largo de la vida es parte intrínseca del derecho a la educación y conlleva un enorme empoderamiento y muchos beneficios. El enfoque de la UNESCO en el ámbito de la alfabetización sigue evolucionando a medida que evoluciona la definición de la alfabetización en un mundo cada vez más digitalizado.

En Argentina y en América Latina se reconoce la obra de Domingo Faustino Sarmiento. También en Brasil, América Latina y a nivel planetario se reconoce la obra de Paulo Freire relacionado con las poblaciones populares.

Domingo Faustino Sarmiento como maestro, político, y presidente fue una figura importante frente a las políticas educativas. Su postura pedagógica respecto de la alfabetización gravitó en Argentina y se evidencia en sus

dichos “la letra con sangre entra”, “civilización o barbarie”, y otras que grafican su proyecto de sociedad letrada y civilizada.

El ideario pedagógico de Sarmiento expresa la tensión entre la creación de un sistema educativo democrático y la exclusión de importantes poblacionales relacionadas con los sectores populares y lo americano, fundamentalmente con los pueblos originarios. La escuela debía civilizar y homogeneizar con las ideas modernas a través de las escuelas normales, cuya creación marcó un hito en la historia de la educación argentina, forjando la identidad docente de muchas generaciones de maestros.

Las contradicciones que atraviesan la vida de Sarmiento y la creación del sistema educativo argentino, son, quizás, inherentes al proyecto escolar moderno, entre la emancipación y el disciplinamiento. En el análisis ético, político y pedagógico de la escuela sarmientina a partir de la expansión de la educación obligatoria, se tensiona la vieja discusión a favor y en contra de su postura acerca de la alfabetización. La tensión entre educar al soberano y la exclusión de ciertas poblaciones.

El educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) es considerado uno de los grandes educadores latinoamericanos del siglo XX. El ideario de Freire muestra el carácter político del problema educativo y la necesidad de refundar la escuela de la colonialidad, transformándola en una escuela popular. Plantea un movimiento de educación de base, que se ha llamado pedagogía liberadora, opuesta a la pedagogía de la opresión. Manifiesta la importancia de crear una conciencia colectiva en las masas populares sobre su realidad y sobre la necesidad de llegar a la justicia social. Sus trabajos se inician con la alfabetización de adultos en Brasil, donde crea un estilo de enseñanza que resultó muy exitoso, basado en la dialéctica y en los vínculos amistosos. “Leer es leer

el mundo” y “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” son algunas de las frases populares de Freire. A partir de los círculos de cultura, asoció personas para realizar una lectura comprensiva de la realidad.

Ámbitos, concepciones y nivel: alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica

La alfabetización temprana y emergente define un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes acerca de lectura —precursores de la lectura y la escritura en sentido pleno— que provienen del desarrollo infantil, que ocurren antes de que el niño reciba instrucción formal y sistemática de la escuela básica o primaria. Antes de incorporarse a la educación básica, de manera informal y en su ámbito social el infante inicia el contacto con el mundo alfabetizado por el ambiente hipercomunicante de la sociedad actual. Y ello se refleja en las salas de jardín maternal e infantes, donde realizan hipótesis de los códigos inscriptos en carteles, mensajes, o propagandas, entre otros; allí se observan iconos y signos referidos a la lectura y escritura a partir de los cuales los niños realizan asociaciones entre imágenes y signos y a menudo descubren su significado. En las investigaciones referidas a las habilidades asociadas a la alfabetización, existe consenso sobre que, en la combinación de lenguaje oral, gráfico, o informal los infantes anticipan el conocimiento de la lengua escrita y se encaminan con éxito a la alfabetización en la educación formal. Estudios de abordaje de la lengua escrita en el nivel inicial plantean que los niños que han desarrollado estos aprendizajes demuestran estar mejor preparados para beneficiarse de la instrucción recibida en el entorno educativo formal y para

alcanzar las metas que plantea el currículo escolar dentro de los plazos establecidos. Esto se refleja en su inclusión en los diseños curriculares del nivel citado.

La llamada alfabetización inicial, sistemática, corresponde al nivel primario de estudios. Puede estar dirigida tanto a niños como a jóvenes y adultos. Los métodos de la alfabetización inicial son variados. Se clasifican en sintéticos y analíticos.

Ambos tipos de métodos se orientan a la comprensión de las correspondencias que existen entre los signos de la lengua escrita y la lengua hablada. La diferencia se establece por el papel que cada grupo de métodos le otorga a la significación y por el trabajo psicológico que demandan en quien se está alfabetizando.

Los métodos sintéticos no tienen en cuenta la significación en el punto de partida de la enseñanza y no llegan necesariamente a ella. Esto significa que quien aprende a leer puede no enterarse, durante el aprendizaje, de que está haciendo algo relacionado con el sentido de lo que lee.

Los analíticos, por el contrario, parten siempre de la significación, de unidades como la palabra o la frase y llegan a las unidades menores.

En los métodos sintéticos, el trabajo psicológico que se exige al niño es la operación de síntesis (reunir los elementos en un todo) y, en los métodos analíticos, la operación de análisis (descomponer, separar un todo en sus partes constitutivas).

En los métodos sintéticos, los más importantes son el alfabético, el fonético y el silábico. El primero no es verdaderamente un método sino un procedimiento para enseñar las letras en el orden que impone el alfabeto, a través del deletreo y la memorización. El método fónico o fonético parte del análisis del sonido: primero los vocálicos, luego los consonánticos, después la combinación de vocales entre sí y

finalmente de estas últimas con las consonantes. A medida que se analiza el sonido se lo va asociando con la representación de la letra correspondiente; por último, se llega al conocimiento del nombre de cada letra. La mayor dificultad de este método aparece en el momento de pronunciar las consonantes aisladas.

Los métodos analíticos surgieron porque se estimó necesario introducir la motivación en los alumnos, ya que no había sido considerada importante mientras se emplearon los métodos anteriores. Por ello, en reemplazo del esfuerzo puesto en el deletreo y la memorización de elementos desprovistos de sentido (sonidos, letras, y sílabas), se introducen la motivación natural y el interés, el juego, el dibujo, la palabra y la ilustración.

Estos métodos de alfabetización inicial fueron pensados para niños. Sin embargo, la educación de adultos se inició con los mismos métodos infantiles en todo el planeta, alfabetizando a las personas que no lo habían realizado en la niñez.

Durante años, la Educación de Jóvenes y Adultos incorporó la metodología destinada a la infancia para enseñar en esta modalidad. Sin embargo, emergieron propuestas específicas para adultos, donde se destaca la de Paulo Freire.

En los últimos años se difundió en América Latina el método cubano Yo Sí Puedo.

El proceso de alfabetización en el método Yo Sí Puedo, propone que este se desarrolle en un ambiente familiar, con conciencia de sus condiciones reales de vida, y aceptada por su condición, pero con una marcada intención de no ceñirlo exclusivamente a ese micromundo; sino a la potencialidad de superar las dificultades o carencias. El método propicia que los participantes tomen conciencia de la necesidad de la educación para el desarrollo de su país, para obtener empleo y mejorar su calidad de vida. Tiene en cuenta el enfoque de género,

ya que trata de fomentar la participación femenina por el bien de la educación de los niños. Asimismo, incorpora en los alfabetizandos conocimientos humanistas.

Este método cubano se encuentra avalado por la UNESCO porque es un método científico que enseña los conocimientos de acuerdo con las necesidades de los participantes iletrados. Esta enseñanza de las letras no sigue el orden del alfabeto, sino la frecuencia de uso de cada fonema.

El método Yo Sí Puedo enuncia catorce principios que orientan la acción alfabetizadora del que enseña y del que aprende.

Una vez que se consolidan los conocimientos adquiridos en la alfabetización inicial, se establecen estrategias personales para realizar lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas. Esto se denominó alfabetización avanzada. Además de permitir la modificación y el perfeccionamiento del habla y la escucha, favorece el desempeño autónomo y eficaz para la comprensión de las diferentes lecturas. Capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares o científicos cada vez más exigentes.

La alfabetización avanzada como objetivo en un sentido amplio significa reconocer que, junto con el dominio de la lectura y la escritura, hay una diversidad de conocimientos y de procedimientos, y un conjunto de actitudes y valores que nos permiten comprender los mensajes que se transmiten escribiendo. Pautinamente se avanza hacia el conocimiento de la gramática, la ortografía, la sintaxis, etc. Por otra parte, se requiere un nivel mínimo de conocimientos y habilidades generalmente compartidas, no solo para contribuir al desarrollo de todos los individuos, sino también a su formación social. Leer comprensivamente, poder utilizar los números, disponer de conocimientos de medida y de espacio y desarrollar habilidades para producir textos

acordes con usos socialmente relevantes y resolver creativamente problemas matemáticos, y de otras disciplinas, son las capacidades instrumentales que permiten el resto de los aprendizajes escolares. Estas capacidades son esenciales para la comunicación de los niños y para el proceso de estructuración de niveles más complejos del pensamiento. La alfabetización avanzada generalmente se enseña en el nivel primario y secundario.

Cuando la alfabetización es en el nivel superior, la escritura es de gran especificidad y relacionada con el ámbito profesional. La lectura y la escritura son consideradas alfabetización académica.

Para Paula Carlino (2005), el concepto de alfabetización académica comprende el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos en el nivel educativo superior y en la universidad.

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando hace más de quince años. Se refiere a nociones y estrategias necesarias para leer comprensivamente y participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, y para participar en las actividades de producción y análisis de textos, en prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior; obviamente, las disciplinas que allí se trabajan. Esto permitirá posteriormente pertenecer a una comunidad científica o profesional.

Es importante acceder a los modos de leer y escribir, buscando adquirirlos específicamente, elaborando y comunicando los conocimientos que le son propios, ya que no son todos iguales en todos los ámbitos.

Durante mucho tiempo se consideró que la alfabetización era una habilidad básica, aprendida en los primeros años de vida, y que ese aprendizaje era válido para todos los ámbitos

lectores. Sin embargo, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, y las ciencias y las disciplinas requieren de reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y se escribe, y plantean siempre a quien se inicia en ellas nuevos desafíos que exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente requiere del involucramiento de los profesores de nivel superior, para que acompañen a los estudiantes en el proceso de alfabetizarse académicamente. Ello implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas. Plantea integrar la producción y el análisis de texto en la enseñanza de todas las cátedras, porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que se espera formar, y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer.

Berta Braslavsky (2003) señala que la palabra “alfabetización”, se emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones, tales como “alfabetización tecnológica”, “alfabetización musical”, “alfabetización científica”, “ecológica”, “informática”, “telealfabetización”. Esto genera 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*.

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

está implícito tanto en la enseñanza como en la evaluación y en la promoción de los alumnos. Si se lo lograra explicitar y reformular, 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. Si bien es claro que cada disciplina tiene en sí misma sus propios conceptos y estilos, la confusión puede estar en la superposición con la propuesta de la alfabetización académica.

Los aportes de autoras argentinas

Inés Dussel (2010) asegura que las “nuevas alfabetizaciones” proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un “paisaje textual” que actualmente fue transformado. La enseñanza de la lectoescritura, la matemática, la informática y los medios muestra que las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes por medio de los cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio. La autora señala que la lectura y la escritura ocurren en ambientes con muchos textos visuales, electrónicos y digitales, con los que debemos leer, escribir, mirar, escuchar, interpretar y responder en forma simultánea. El lector debe ser “interactivo” y “participativo” en todas las actividades. Esas son competencias o disposiciones nuevas que señalan otros modos de conocimiento en el mundo social.

Para Myriam Southweil (2014), la categoría de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes. La alfabetización digital es denominada “alfabetización en nuevos medios” —más que nuevas tecnologías— porque entendemos que las tecnologías

no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios. Y señala, además, que esto significa atender no solo a la incorporación de nuevos dispositivos concretos (físicos) sino también a la negociación con modos y expectativas de uso que exceden a la previsión didáctica anticipada. Entre los cambios se encuentra también lo que la autora llama “la biblioteca infinita” que se percibe de manera extendida con una visión de niños y jóvenes como uniformemente digitales, participativos y creativos, mientras que el espacio escolar se muestra como anticuado y pobre.

A partir de la inclusión (quizás invasión) de las nuevas formas de comunicación, dada por la tecnología —por la información tan rápida y ampliamente disponible en Internet, por los programas y las aplicaciones de los celulares, entre otros dispositivos—, también se ha marcado la entrada a diversos recursos con preponderancia de la imagen por sobre la palabra.

Las imágenes tienen además movimientos, llamados recursos interactivos. Programas llamados “inteligentes” porque pueden interactuar con las personas a partir de órdenes que son accesibles aun para los niños.

Los códigos comunicacionales fueron cambiando. En los mensajes se omiten conectores, se desconocen deliberadamente reglas ortográficas cuando se cambian o alteran letras (“ksa” por “casa”). Además, los íconos reemplazan palabras y frases enteras en la comunicación, ya que estos aparatos los poseen y permiten su utilización.

Estos soportes tecnológicos y estilos de comunicación son accesibles a grandes poblaciones en el mundo, incluyendo tanto a las clases acomodadas o pudientes como a las poblaciones de clase media, pobre e incluso con grandes dificultades económicas, pero con acceso a las

tecnologías. Es frecuente observar que están al alcance de todos los grupos etarios, e incluso son usadas por niños pequeños y adultos mayores con la misma frecuencia que las poblaciones medias ocupadas en el trabajo o estudios.

Perspectivas y conclusiones

Los estudios sobre alfabetización de diferentes enfoques y disciplinas develan aumentos en la complejidad de este fenómeno educativo.

Inicialmente se enseñó a leer y escribir con modelos memorizadores, con vocabularios y palabras familiares seleccionadas por enseñantes y por sistemas de educación orientados a repetir conocimientos. Se trató de una enseñanza mecánica, retórica, y con mucho trabajo escolar, ya que el estudiante debía escribir con materiales escolares poco funcionales y los enseñantes con escasos recursos didácticos.

Posteriormente, ya contando con variados dispositivos didácticos, útiles, recursos, y soportes tecnológicos, se realizaron muchas acciones para mejorar y expandir la alfabetización.

Además de diversificarse el campo de aplicación de la alfabetización, crecen las expectativas de universalización de las nuevas tecnologías y los nuevos medios comunicacionales.

Por ello, si bien se parte de las alfabetizaciones basadas en destrezas, posteriormente, las especificidades en las diferentes áreas o campos de conocimiento comienzan a intervenir de alguna manera, requiriendo consideraciones más amplias.

Para tratar estas complejidades del actual entorno de las ciencias y de las disciplinas, se necesita un concepto de alfabetización más amplio y complejo. Un concepto que incluya todas las alfabetizaciones basadas en destrezas, pero no limitada a ellas ni a ningún ámbito científico, técnico o disciplinar.

Entonces, no es posible referirse solo a “alfabetización”. Este término debe añadir de cuál de ellas se trata en términos disciplina-rios. Puede ser necesario, además, visualizar los sujetos destinatarios y los entornos o modos de realización.

Referencias bibliográficas

- Bottarini, R. (2005). *La Campaña de alfabetización de adultos en el Gobierno de Illia (1963-1966)*. *Historia de la Educación Anuario 2012*, 13(2).
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, junio.
- (2004). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 37, junio.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Díaz, M. (Ed.). El Griot.
- (1964). Códigos elaborados y restringidos. En Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.). *La etnografía de la comunicación*. Publicación especial de *American Anthropologist* 66, n.º 6.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Les editions Minuit.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En Sánchez Corrales, V. M. (Ed.), *Actas XIII Congreso Internacional de ALFAL*. Universidad de Costa Rica, pp. 320
- Consejo Nacional de Desarrollo (1970). *Exposición sobre el Plan Nacional de Desarrollo 1970-1974*.
- Cámara Nacional Electoral (s.f.). <https://www.electoral.gob.ar/nuevo/index.php>
- De la Fuente, M. (2011). *El Programa de Alfabetización “Yo sí Puedo”*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec>
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. <http://www.virtualeduca.info>.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editores SA de CV.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo en el niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, n.º 3, juliodiciembre, pp. 1-52. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz.
- Kaplan, C. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. *Aique*.
- Kaufman, A. M. (2004). *Constructivismo y lectoescritura*. Aula Práctica. Asociación Municipal de Educadores Infantiles.
- (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Santillana.
- (2005). Como enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, año 26, n.º 3.
- Ley 1420 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@merica. Revista Española de la Asociación de Española de Americanistas*, n.º 4. Universidad de Murcia. <http://www.revistas.um.es/navegamerica>.
- (2005). La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Re-*

- vista Mexicana de Investigación Educativa*, X(27), 1225-1259.
- Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada*. PapersKapeluz
- Ministerio de Educación y Justicia. (s.f.). *Desarrollo de la educación en la Argentina*. (1986/1988). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/e1003124.pdf>
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. Alfred A. Knopf Ediciones.
- Southweil, M. (2014). Reconstruyendo Sentidos Sobre la Enseñanza en Nuevas Alfabetizaciones *Espaço do Currículo*, 7(2) 219-231, <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>
- UNESCO (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*.
- (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020, inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
- Wanschelbaum, C. (2014). La construcción de hegemonía durante los años ochenta en Argentina. La Alfabetización como estrategia

Dina Lavanchy

del Estado para educar el consenso. *Revista Cuadernos de educación*. Universidad Federal de Pelotas.

Dina Lavanchy

Maestra de Nivel Inicial. Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación Sustentable y magister en Educación con orientación en Educación Permanente. Docencia, investigación, extensión y capacitación. Sus investigaciones se refieren a edu-

cación de adultos, la educación popular, la educación de adultos mayores, campos que se aplican al sistema educativo formal y no formal. Es responsable de la Cátedra Libre de Educación de Adultos de la FHyCS-UNJU. dinalav@imagine.com.ar
Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6655-5787>