



Alfabetización: teoría y práctica

Gregorio Hernández Zamora

Centro para las Américas, Vanderbilt University, EUA | México/ EUA
grehz@yahoo.com

LA DEFINICIÓN del término mismo de *alfabetización* ha sido un campo de batalla en la historia de la investigación y de la práctica educativa. Sin embargo, puede ser útil, como punto de partida, intentar algunas reflexiones sobre el término.

Alfabetización es una palabra difícil de definir porque se refiere simultáneamente a: 1) una tecnología simbólica creada para representar palabras e ideas mediante signos gráficos, 2) la habilidad individual de leer y escribir dichos signos, 3) las prácticas sociales y culturales que surgen alrededor de los usos de tal tecnología; y 4) el proceso de convertirse en alfabetizado o letrado a través de la educación formal o informal.

Ahora bien, en el campo educativo se habla de alfabetización como algo que es muy importante enseñar y aprender, pero existen fuertes debates jus-

to sobre qué significa ser alfabetizado; qué significa saber o no saber leer y escribir; qué nivel de dominio es aceptable; sobre si la alfabetización debe servir para funcionar dentro o fuera de la escuela; sobre qué enfoque de alfabetización es mejor (“funcional”, “académico”, “crítico”, “cultural”, “informático”, o “multimodal”); sobre quiénes deciden qué cuenta como alfabetización, quiénes necesitan alfabetizarse, y qué tipo de alfabetización necesitan.

En este artículo intento explicar y reflexionar sobre la complejidad de la palabra *alfabetización*, y de sus respectivas consecuencias pedagógicas y políticas.

Definiciones y debates

A pesar de la inestabilidad y multiplicidad de definiciones, es importante notar que hay algunos puntos

básicos de acuerdo que es preciso tener en cuenta para saber de qué hablamos cuando decimos *alfabetización*. Veamos esto con un ejemplo en cinco partes. Primera, si este párrafo estuviera escrito en alfabeto cirílico (el que usan en Rusia), o en caracteres árabes (fig. 1) muchos de nosotros no podríamos “leerlo”, en el sentido de decodificar, verbalizar, pronunciar o siquiera nombrar los signos, aun cuando algunos se “parezcan” a las letras del alfabeto latino. Conocemos el alfabeto latino, pero no el cirílico o el árabe; por lo tanto, una persona debe conocer el *código escrito específico* de su lengua para ser alfabetizado.

Figura 1. Escrituras distintas al alfabeto latino



Segunda, si este párrafo estuviera escrito en alfabeto latino (como efectivamente lo está), pero no en español, sino en alemán (fig. 2), al menos yo entendería sólo las palabras *Person* y *Text*, aún cuando pudiera “leer” fluidamente las letras (oralizarlas).

Figura 2. Texto escrito en alemán con alfabeto latino

Um Lesen und Schreiben zu können, muss eine Person die Sprache wissen, in der ein Text geschrieben ist.

Por tanto, para ser alfabetizado uno debe conocer la *lengua específica* en que un texto está escrito, de lo que se desprende una consecuencia fundamental: aprender las formas hablada y escrita de la lengua son dos caras *inseparables* en el proceso de alfabetización (sí, la lengua hablada *es parte* de la alfabetización). Tercera, si un texto está escrito en alfabeto latino y en español (lengua que algunos “sabemos”), pero usa formas lingüísticas (palabras, oraciones) con las que uno no está familiarizado, podría tener dificultades para entender lo que ese texto “significa”. Este sería el caso de algunos lectores para entender palabras o frases como “inestabilidad”, “multiplici-

dad”, “sistema de escritura”, “formas lingüísticas”, “concepto”, “oralizar”, “alfabetización crítica”, y otras que se encuentran en este mismo texto. O sería tal vez la dificultad de un mecánico (que ha pasado su vida lidiando con objetos materiales más que con palabras y definiciones) para entender la oración con que inicia este artículo: “La definición del término mismo de *alfabetización* ha sido un campo de batalla en la historia de la investigación y de la práctica educativa.” Por lo tanto, no es suficiente con conocer el código escrito y la lengua del texto; uno debe conocer el *lenguaje social específico* (variante dialectal, tecnicismos, temática) para entender ciertos textos. Cuarta, incluso si soy hablante fluido del español y estoy familiarizado con el lenguaje especializado (su léxico, formas sintácticas, estilo, tema, etc.) del texto que estoy leyendo, podría no entender lo que el texto en su conjunto “significa” si carezco de la *experiencia práctica* necesaria para elaborar una interpretación “correcta”, “aceptable” o “útil” de acuerdo a los parámetros de interpretación aceptados por la *comunidad de práctica específica* que utiliza ese tipo de texto. Por ejemplo, este artículo podría tener mucho sentido para maestros y especialistas en alfabetización; en cambio, un ingeniero civil, alfabetizado pero ajeno al tema y al campo de la alfabetización, podría preguntarse para qué alguien se puso a escribir esto y cuál es su utilidad, aún cuando este ingeniero sea experto en el español que hablan y leen los ingenieros civiles. Es decir, uno debe pertenecer y participar en ciertas *comunidades de práctica* (también nombradas *comunidades discursivas*) para entender los códigos o *prácticas interpretativas específicas* gracias a las cuales un miembro de ese grupo o comunidad será considerado alfabetizado. Quinta y última, incluso si conozco el código y la lengua en que está escrito un texto, el lenguaje social que utiliza, y soy miembro de la comunidad de práctica que utiliza dichos textos... hay quienes afirman que en la actual “era digital” no es suficiente saber leer y escribir sólo a través de los medios impresos tradicionales; uno debe ser capaz de *elaborar significados* (interpretar o producir) a través de *medios digitales y multimodales* (mezcla de texto, imagen, video, por medio de computadoras)

para ser “alfabetizado”, se dice. En este caso, los teóricos actuales (como el New London Group, del Río y González) hablan de “alfabetización multimodal”, “alfabetizaciones múltiples”, “alfabetización informacional”, o cosas por el estilo.

Por otro lado, existen dos posturas que a veces parecen antagónicas sobre qué significa *alfabetización*, *alfabetizar*, y *ser alfabetizado*, y que se expresan tanto en la investigación como en la práctica educativa. Por un lado, están quienes piensan que la lengua (hablada y escrita) y el mundo son cosas distintas. Según esta postura es suficiente saber las “reglas” de la lengua (el código y sus reglas) para volverse alfabetizado, y la “lectoescritura” se ve como una habilidad “portátil”, que una vez adquirida puede llevarse y utilizarse en cualquier contexto. En su cuestionamiento a esta postura, Brian Street (1993) explica que estas propuestas educativas afirman que alfabetizar es una habilidad que puede enseñarse en forma más o menos rápida, de manera autónoma o independiente del aprendizaje de la lengua y del resto de la cultura. Esta es la idea en que se basan hasta la fecha la mayoría de las campañas y programas de alfabetización en los países que algunos llaman “subdesarrollados” o “en vías de desarrollo”, pero que otros preferimos llamar países ex coloniales o neocoloniales. Esta última distinción no es trivial, pues justo quienes piensan que nuestros países son “subdesarrollados” son quienes creen que el “analfabetismo” es una de las causas del subdesarrollo, y que “alfabetizar” (a los despojados, marginados y desempleados) es la vía para “salir del subdesarrollo”.

Por otro lado, están quienes piensan que la lengua y el mundo son cosas inseparables, es decir, que el aprendizaje de la lengua es aprendizaje cultural. Esto significa que una persona, al mismo tiempo que aprende la lengua (hablada y escrita), aprende sobre el mundo y sobre su lugar en el mundo. En consecuencia, no se puede aprender la cultura hablada y escrita (lo que en inglés se llama *literacy*) si no se tiene acceso a los espacios sociales e institucionales donde se produce y reproduce el conocimiento sobre el mundo, y donde las personas se forman y se transforman no sólo como “lectores”, sino como individuos

enteros con mayor o menor libertad y capacidad para reflexionar y actuar en el mundo. Desde esta postura se cuestiona la visión simplista que entiende alfabetizar como enseñar el alfabeto, o como (según la versión de los planes de estudio oficiales) enseñar las características de los textos, y se afirma que una persona necesita tener acceso a actividades y comunidades diversas y a diálogos sociales más amplios y críticos para volverse un sujeto conciente y capaz de influir en su propio destino y en el del mundo en el que vive. En otras palabras, sin tener acceso a diálogos críticos sobre los temas, los textos, las verdades y las mentiras que realmente importan en nuestras vidas, la capacidad de de-codificar el alfabeto o de saber las características de algunos tipos de texto poco aportan para modificar la relación de uno mismo con el mundo.

Dimensiones de la alfabetización

Explícita o implícitamente todo proyecto alfabetizador concibe y prioriza alguna de estas tres dimensiones de la alfabetización: 1) la habilidad de leer y escribir para funcionar en la vida diaria (“alfabetización funcional”); 2) la posesión del conocimiento relevante para convertirse en un miembro competente del grupo cultural (“alfabetización cultural”); 3) el uso conciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o “voz” propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones (“alfabetización crítica”). Puesto que esta diferencia es central para quienes trabajan en torno a la alfabetización, intentaré explicarla en forma

Figura 3



“didáctica”. Para ello presento en la fig. 3, a un par de ratoncitos que andan extraviados por el camino; de pronto encuentran un anuncio que contiene un dibujo y un letrero que dice “Ud. está aquí”.

Los ratoncitos se encuentran entonces frente a una típica situación donde saber leer puede ser vital para su futuro. Veamos ahora qué significa enseñar a leer (o alfabetizar) desde cada una de las tres dimensiones de la alfabetización. Desde un enfoque funcional, la atención se pondría en el texto en sí, es decir, en la decodificación adecuada de las letras (por ejemplo, leer “Usted” donde dice “Ud.”), de preferencia en voz alta y de manera fluida y expresiva. Desde el enfoque funcional también se preguntaría de qué tipo de texto se trata (un texto informativo, un letrero en la vía pública, etc.), y tal vez, apegándose al plan de estudios de la educación secundaria en México, se buscaría que los ratones reflexionaran sobre la estructura sintáctico-semántica de la oración escrita (por ejemplo, sobre la persona gramatical que se usa, sobre las razones para usar la segunda persona en un texto apelativo, sobre el uso de la puntuación, sobre si el texto y la imagen son adecuados para el tipo de texto que es, etc.). Las consecuencias prácticas de este tipo de alfabetización “funcional” podrían ser que los ratoncitos sacaran 10 en un examen estandarizado, o que, en un contexto extraescolar, los ratones interpretaran que el texto dice que “están ahí”, donde marca la flecha, o sea a medio camino, así que deben seguir caminando, no importa si seguir caminando los lleva directo al aparato digestivo de la víbora.

Por su parte, desde un enfoque de alfabetización cultural, la lectura se enfocaría a poner en juego el conocimiento cultural que los ratones tienen sobre la historia y los valores compartidos de la sociedad en que viven. Si fueran ciudadanos mexicanos, por ejemplo, además de decodificar las letras y analizar la estructura del lenguaje y del texto, tendrían que entender que si están “ahí”, donde lo indican el letrero y la flecha, es gracias a los logros del gobierno en materia de política económica y social, y en particular a los programas de combate a la pobreza y apoyo decidido a la pequeña y micro empresa, acciones que



les han dado la oportunidad de avanzar juntos por el camino del progreso, que es donde en ese momento se encuentran. En consecuencia, el texto sería interpretado como una confirmación de que los ratones van por buen camino y que por ahí deben seguirle. Leer (interpretar) el texto de esa manera sería señal de que están culturalmente alfabetizados.

Finalmente, desde una perspectiva de alfabetización crítica, lo primero que los lectores (los ratones) harían sería pensar algo así como: “el texto dice ‘Usted está aquí’, ¿se refiere a nosotros, los que estamos leyendo el texto?, ¿y por qué y cómo venimos a parar aquí?, ¿quién se beneficia de que estemos aquí?, ¿debemos seguir este camino o intentar salir?, ¿qué podemos hacer?, etc.” Es decir, desde un enfoque de alfabetización crítica lo primero que debe hacer el lector es plantearse preguntas a partir del texto, o incluso cuestionar al texto (“¿será verdad lo que dice este texto o es nomás una broma?”). En este sentido, el cartelito de “Ud. está aquí” representa la diversidad de textos que circulan en el mundo, y cuya inter-



pretación concienzuda e informada es vital no sólo para pasar un examen, o para decir que uno “sabe leer”, sino para decidir qué hacer con la vida de uno mismo. De aquí que, desde esta postura, leer no puede centrarse ni sólo en las letras (decodificar), ni sólo en el texto aislado, sino que debe incluir la lectura del texto en su contexto (la panza de la víbora) y en su relación con los propios lectores (ambos, texto y lectores, están en la panza de una víbora).

De acuerdo con Paulo Freire (1993) los proyectos o programas de alfabetización (de niños o adultos) nunca son ideológica y políticamente neutrales. Sirven no sólo al “bien” de la humanidad, sino a intereses de clase y de grupo. En este sentido, es claro que un programa centrado en la dimensión funcional de la alfabetización es limitado y limitante, pues entrena a las personas para “funcionar” en la sociedad tal y como es (injusta, desigual, opresiva, discriminadora, elitista), a la vez que les impide poner atención sobre la manera en que los textos mismos señalan (como el cartelito y la flecha) su lugar en el mundo. Mientras que un proyecto guiado por un enfoque crítico de la alfabetización exige una alfabetización funcional y cultural, pero además añade de manera explícita la intención de enseñar y aprender a leer los textos para “leer el mundo”, y para escribir y decidir el lugar de uno mismo en el mundo.

Para muchos educadores y alfabetizadores alrededor del mundo existen buenas razones para adoptar y promover la alfabetización crítica. Por ello, amplió enseguida qué significa alfabetización crítica y por qué es esencial distinguir ésta de las otras formas de alfabetización.

Alfabetización crítica: para leer el mundo

En mi última experiencia de trabajo como diseñador y coautor de los nuevos materiales de español para escuelas telesecundarias de México enfrentamos un conflicto permanente con las autoridades educativas justo por su rechazo a aceptar una definición más amplia y crítica de alfabetización. Nosotros sostuvimos que en los materiales didácticos que estábamos diseñando no debía importar sólo llevar a los alumnos a analizar la estructura de los textos (que es lo que el plan de estudios marcaba), sino apoyarlos para comprender su contenido y para pensar en la significación que dichos textos pudieran tener en sus vidas. Pero en esta experiencia quedó claro que según la SEP (Secretaría de Educación Pública), leer significa *no poner atención a lo que el texto dice, ni a lo que el texto le dice al lector en lo personal, ni a lo que el texto le dice al lector sobre el mundo en el que vive*. Según la serie de dictámenes y órdenes que recibimos durante

tres años en ese proyecto, en lo que deben poner atención al leer y escribir los alumnos es en cosas como los “recursos que sirven para asegurar la cohesión”, en la “estructura sintáctico-semántica”, en la “organización gráfica”, en las “propiedades de los géneros y tipos de texto”, en los “aspectos discursivos”, en las “funciones semánticas de los modos verbales”, etc., etc. Es decir, en todo, menos en lo que los textos les dicen a los lectores sobre sus deseos y frustraciones, sueños y temores, alegrías y tristezas, pensamientos y emociones; ni sobre lo que los textos pueden decirles sobre quiénes son ellos, cuál es su situación en el mundo, y qué futuro pueden imaginar para sí mismos.

El punto aquí es justo que significa leer (o alfabetizarse) críticamente. Es claro que formar “lectores críticos” (término que se usa incluso en algunos documentos oficiales) no es para las burocracias educativas sino una frase de moda, un adorno en sus documentos curriculares. Para nosotros, en cambio, leer críticamente significa *leer los textos para leer el mundo*. Desde esta postura, leer de manera fluida y expresiva no basta; tampoco basta con leer y contestar acertadamente exámenes estandarizados de “comprensión lectora”. Ni siquiera es suficiente con leer un texto y relacionarlo con experiencias y conocimientos previos, como lo indican las teorías psicolingüísticas de la lectura. Todo lo anterior es necesario y es parte del proceso de leer textos. Pero lo que verdaderamente marca la diferencia entre un lector a secas y un lector crítico es la posibilidad, la capacidad y la voluntad de usar lo que lee en los textos *para interpretar su propia vida y el mundo en el que vive*.

¿Por qué importa esto? Porque aprender a leer críticamente significa aprender que uno se va a encontrar en la vida con agentes e instituciones que intentan controlar la interpretación de los textos importantes (sean textos religiosos, políticos, académicos, jurídicos, económicos y hasta literarios). Como lectores nos toparemos con esta voluntad de controlar lo que las palabras y los textos significan, lo mismo en la iglesia que en los juzgados, en los bancos o en la escuela, en el congreso o en las instituciones electorales. Y sobre este aspecto crucial de convertir-

se en lector crítico, los programas de alfabetización, incluyendo los planes de estudio oficiales de la educación pública mexicana, no dicen prácticamente nada. Sin embargo, este concepto de lectura y lector críticos es fundamental, pues importa no sólo que los jóvenes y adultos aprendan cómo leer y escribir, sino también *para qué* necesitan leer, escribir, hablar y pensar. Y la finalidad es una: para que no permanezcan en silencio y aborden cuestiones y problemas de sus sociedades.

Recomendaciones para la acción

En este artículo he buscado mostrar y demostrar que *ser alfabetizado* es un concepto relativo, no absoluto. Depende de qué estamos leyendo o escribiendo, con qué fines, con qué medios o tecnologías, como parte de qué actividad y de qué comunidad. Para quienes trabajan en el campo de la alfabetización éstos son algunos puntos que pueden considerar:

1. Identificar y decidir explícitamente qué definición y qué dimensiones de la alfabetización les interesa promover, enseñar o evaluar en su trabajo educativo. Tener claridad sobre esto es esencial hoy día por la tendencia a reducir y simplificar la teoría en aras de “medir resultados” y favorecer programas que supuestamente buscan “vencer el analfabetismo”.
2. Reconocer la naturaleza compleja e inevitablemente ideológica y política de la alfabetización y dudar, al menos, de las políticas y enfoques pedagógicos guiados por concepciones estrechas y “neutralizantes” de la alfabetización. La alfabetización que usualmente promueven gobiernos y agencias internacionales de orientación neoliberal no es la única que existe, ni la que más beneficia a los grupos históricamente marginados.
3. Es claro que la educación y la alfabetización no pueden modificar el *estatus quo* (estado de cosas), pero sí puede aportar un mínimo de conciencia y sentido de identidad que ayude a la gente a re-

sistir o superar la sensación de sinsentido, vacío personal e impotencia que aumenta en medio del capitalismo global. Para ello, una tarea urgente es aportar a nuestros estudiantes (niños, jóvenes o adultos) los recursos para *pensar* de manera informada, crítica e independiente; para saber quiénes son y quiénes pueden llegar a ser. Y esto implica tomar decisiones sobre qué tipo de alfabetización se necesita.

4. Asumir que el compromiso con la verdad y, por lo tanto, con una educación y una alfabetización críticas, puede tener consecuencias para uno mismo, lo que no significa que uno deba renegar de sus propias convicciones. Pese a la exclusión que yo mismo he sufrido por mis ideas educativas, pienso que no se puede hablar siquiera de alfabetización cuando se entrega la dignidad por un puesto o un salario, pues esto convierte a nuestras instituciones en escuelas de simulación y desvergüenza. Resistirse a esto es quizás la mejor forma de educar y de alfabetizar.

Lecturas sugeridas

DEL RÍO MARTÍNEZ, H., Y M. CARMEN GONZÁLEZ V. (2007). *Alfabetización informacional en universitarios mexicanos*.

www.inteligencianet.com/file.php/1/Invitaciones/Alfabetizacion_Revisado.pdf

FREIRE, PAULO Y DONALD MACEDO (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, PAULO (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

HEATH, SHIRLEY B. Y LESLIE MANGIOLA (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*, Washington, DC: National Education Association.

HERNÁNDEZ Z., GREGORIO (2006). "Encuesta Nacional de Lectura: ¿hacia un país de lectores?", en *Encuesta nacional de lectura: informes y evaluaciones*. México: UNAM, CONACULTA.

www.scribd.com/doc/5709778/gregorio-hz-Encuesta-Nacional-de-Lectura-Hacia-un-pais-de-lectores

HERNÁNDEZ Z., GREGORIO (2008). *Lectura y poder simbólico: el significado oficial de las palabras lectura, lector y texto en México*. México: UNAM-FES Acatlán (Academia de Humanidades).

www.lahojavolander.com.mx/PROFESORES/prof_014.pdf

NEW LONDON GROUP (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

http://www.wstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

STREET, B. (ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nota:

Agradezco al Centro para las Américas, de Vanderbilt University (EU), el apoyo para la elaboración de este artículo. Gracias a Anja Becker e Irina Makoveeva por la traducción de los ejemplos al ruso y alemán.

“La lengua es una ciudad,
a la construcción de la
cual cada ser humano ha
aportado una piedra”

Ralph W. Emerson, escritor y ensayista
norteamericano, 1803-1882