

Alfabetismo Funcional: Un Desafío de Todos

Literacy: A Challenge for Everyone

Antonia Larraín
Pontificia Universidad Católica de Chile

Hoy estamos insertos en un mundo globalizado donde lo que vale es la capacidad de los sujetos de manejar información de manera eficiente y precisa. De este modo a diferencia de décadas anteriores, se hace patente la necesidad de las sociedades de asegurar y promover, no sólo el saber leer y escribir, sino ante todo la capacidad de manejar información escrita de manera funcional en la vida cotidiana (Literacy). Este artículo intenta una explicación del término *literacy*, proponiendo una traducción, y analizando diferentes aspectos implicados en este concepto. Se discute el proceso a través del cual esta competencia se desarrolla, identificando sus nudos estratégicos: mediación intencionada, mediador, contexto alfabetizador. Se analiza el papel del ámbito educativo en este proceso de desarrollo en Chile, concluyendo que la promoción de la "literacidad" requiere adultos competentes lo que no sólo es una tarea de la educación, sino también del ámbito laboral y cívico. Estos ámbitos de la sociedad, en conjunto, deben hacer frente a la inequidad de recursos educativos que aún existe en este país, y que menoscaba las oportunidades de los sectores de menores recursos económicos.

We are currently within a globalized world where real value is located on the capacities of each person to handle information in an efficient way. Quite differently from past decades, it is now clear for societies the need to assure and promote, not only reading and writing abilities, but most of all competencies necessary in order to adequately manage written information during daily activities (Literacy). This article attempts to explain the term *literacy*, proposing a translation, and analyzing different aspects involved in this concept. The developmental process of this competence is discussed, identifying its strategic nodes: intentional mediation, the mediator, and the literacy context. The role of education in the development of this process in Chile is analyzed, concluding that literacy promotion requires competent adults, and this is a task not only of the educational field, but also of the labor and civic environments. All these social areas together, should face educative resource inequalities still existing in this country, that lessens opportunities for the poorer sectors of the population.

La Era de la Información

Las sociedades modernas se enfrentan a complejidades crecientes, no sólo desde un punto de vista social o económico, sino también desde la perspectiva de las habilidades individuales mínimas requeridas para desenvolverse satisfactoriamente en ellas. La discusión acerca de los cambios ocurridos a nivel mundial en el último siglo y sobre todo en las últimas décadas ha sido vasta y fecunda, sin embargo la reflexión acerca de los desafíos que esto implica para cada ser humano habitante de esta tierra está aún en pañales. Las implicancias de los cambios tecnológicos en la mente de los hombres son complejas y variadas, y nuestra claridad sobre ellas es aún más difusa.

Desde esta perspectiva la reflexión acerca de las competencias básicas requeridas para desenvolverse en el mundo de hoy probablemente pierda sentido mañana. En otras palabras aquellas competencias

que hoy podemos identificar como piedras angulares de la relación hombre-mundo probablemente están rezagadas en relación a los requisitos que demanda la sociedad en el presente. En este sentido si vamos a llevar a cabo una reflexión sobre competencias y su desarrollo, es importante clarificar la diferencia temporal que existe entre identificar una competencia como fundamental y desarrollar esta competencia por ser fundamental.

Cuando pensamos en aquellas competencias básicas necesarias para desenvolverse exitosamente en el mundo globalizado actual, aparece inmediatamente el tema de la información. El manejo de información siempre ha sido algo relevante para todas las sociedades, sin embargo el tipo de información y el nivel de exigencias al respecto ha ido cambiando al compás de la complejización social. Hoy en día en la aldea global en que habitamos, la información es un bien preciadísimo pues camina de la mano con la tecnología: esta unión marca la pauta de la economía del presente y del poder del futuro. Según la OECD (2000) los puestos de trabajo de hoy demandan nuevas competencias y trabajadores más competentes. La alta tasa de tecnologización

Antonia Larraín, Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a la autora. Fono: 326 0273. Fax: 277 4278. E-mail: alarrains@hotmail.com

de las sociedades y sobre todo del área productiva, plantea la necesidad de personas con habilidades más sofisticadas. Por otro lado, los cambios en la estructura laboral, junto con el abismante crecimiento del sector servicios, requiere más eficiencia y autonomía.

Ante estos desafíos las sociedades se enfrentan cada vez de manera más clara con la exclusión de gran parte de su población en relación con el avance científico, económico, en fin, en relación con el desarrollo social. Este no es un tema menor cuando en él se juega la posibilidad de un país de participar no sólo del desarrollo económico mundial, sino también del desarrollo humano. En este sentido, garantizar la disminución de esta exclusión, hoy en día no sólo es una discusión económica, sino también ética y por tanto política.

En el caso de Chile, la reflexión acerca de las competencias básicas para integrar una sociedad en vías de desarrollo, además de ser fuertemente económica, es doblemente ética, pues en este país (como en muchos otros) la población con menor acceso a los recursos educativos, coincide con los segmentos económicamente más desposeídos. De hecho según Bellei (2001), aunque ha habido mejoramientos importantes, en la última década, sobre todo en los estudiantes de menores recursos, producto de las políticas de mejoramiento de la educación desarrolladas en este tiempo, aún permanece “la estructura de distribución social de los resultados, que sigue siendo muy desigual, en perjuicio de los niños provenientes de las familias de menores recursos económicos y socioculturales. En otras palabras la educación chilena es aún fuertemente inequitativa” (p. 57). Según este autor, analizando los datos del SIMCE de cuarto básico de 1999, se obtiene que sólo un 5% de los alumnos de establecimientos municipales se ubica en el decil de mejores resultados, a diferencia de los alumnos de establecimientos privados sin subvención estatal, 37% de quienes se encuentra en este decil. Dicho autor plantea que esto no se explica por la dependencia del establecimiento, ya que a un mismo nivel socioeconómico prácticamente no hay diferencias significativas entre estudiantes de distintas dependencias. En otras palabras, si bien las escuelas privadas tienen mejores resultados, lo hacen trabajando con una matrícula que cuenta con mejores “condiciones de entrada”. Este análisis es posible también en el segundo ciclo básico y en educación media, donde nos encontramos con resultados similares.

En este sentido la pobreza implica pobreza de

herramientas y habilidades, lo que genera un círculo vicioso que amenaza la idea de desarrollo y modernidad. Pero más allá de lo anterior, la unión entre desigualdad económica y humana nos transforma en una sociedad inequitativa en todo sentido, lo que atenta contra los derechos de cada ser humano y la perspectiva de su vivencia en sociedad.

Literacy versus Alfabetización

Literacy es un concepto complejo que sin duda requiere más de una discusión. Al pensar en lo que implica surge la necesidad de hacer ciertas diferenciaciones e intentar una traducción, que aunque probablemente no sea la más “correcta”, permita una reflexión clara y coherente en español. La dificultad del concepto viene dada por su naturaleza de constructo la que desemboca en el contexto que lo hizo necesario. En este sentido es claro que el concepto de alfabetización en estos días no explica o no da cuenta del manejo lingüístico que tienen los sujetos, pero ¿por qué?

En décadas anteriores los esfuerzos estaban puestos en “alfabetizar” a la población. En contextos como el latinoamericano, en que existía un gran porcentaje de analfabetos sobre todo a comienzos de los años sesenta, los esfuerzos estaban puestos en enseñar a leer y a escribir a toda esa población excluida. En estas décadas en Latinoamérica el movimiento alfabetizador fue muy fuerte, sobre todo por influencias como la de Paulo Freire (ver Freire, 1973) y su conjugación con teorías políticas y sociales que planteaban la estrecha relación entre la alfabetización y la liberación social. En los ochenta estos esfuerzos decaen por el contexto socio-político, marcado por gobiernos autoritarios que destinan bajísimos presupuestos a educación, y sobre todo al área educación de adultos. No obstante la necesidad sigue latente, el marco epistemológico comienza a cambiar. ¿Qué hace que en estas décadas se comience a poner acento en la llamada *literacy*?

Por un lado es la globalización, cada vez más vertiginosa, la que cambia los mercados y sistemas sociales de una manera abismante: a la par con el avance tecnológico y científico, que transforma la manera en que el hombre se desenvuelve en el mundo, ocurre un proceso de apertura y de transmisión impresionante que impone un mercado global más que local, y por tanto una infinidad de requisitos para entrar competitivamente en ellos. La economía se transforma desde una economía

mercantilista, donde valen los recursos materiales y los capitales, a una economía tecnologizada, donde lo que cuenta es la capacidad de los países de desarrollar tecnología y de desenvolverse en ella. En este sentido se produce un giro desde el capital natural y monetario, al capital humano. El recurso más ventajoso, entonces, es la capacidad de crear y generar conocimiento, donde aspectos como la creatividad y el pensamiento superior sistémico cumplen roles fundamentales. En este sentido si antes el saber leer y escribir aparentemente garantizaban una no exclusión de la sociedad, hoy el manejo simbólico mecánico no garantiza una inserción válida en ella. La información ha pasado a ser un recurso muy valioso, y la capacidad de manejarla con rapidez y complejidad, un requisito fundamental.

Estos cambios enmarcan el cambio de perspectiva con que enfrentan hoy los diferentes países el tema de la alfabetización. Al menos a nivel latinoamericano cunde la conciencia de que el manejo mecánico de los símbolos no implica alfabetizar, en otras palabras manejar los símbolos no deriva en su real internalización y su uso en actividades cotidianas y prácticas. El proceso por el cual las personas llegan a utilizar los símbolos de manera efectiva en su vida sólo comienza con el manejo simbólico. Esta conciencia de alguna manera se vio influida por la insuficiencia del método de Freire en relación a la capacidad de las personas de manejar información relevante en su vida con sólo aprender a leer y escribir. El proceso de alfabetización requiere un proceso aún más largo y complejo de mantenimiento, reforzamiento, y utilización. En este sentido ya Vigotski (1991) con su lucidez característica nos advierte entre la diferencia del manejo mecánico de los símbolos y su internalización compleja, que como también advirtió Freire, sí pasa por la necesidad que tenga el sujeto de ocupar los símbolos en su vida diaria, o en otras palabras, por el sentido que este nuevo código le brinde a ésta.

En consecuencia, el alfabetizar no responde a las demandas de la sociedad actual, no sólo porque éstas son crecientes en complejidad y porque la información adquiere un rol central. Tampoco sólo porque el recurso humano pasa a ser estratégico y sobre todo el manejo y procesamiento de información, o porque el mercado laboral se vuelve infinitamente competitivo, sino además y sobre todo porque queda en evidencia que alfabetizar es mucho más que manejar símbolos a nivel de lectura y escritura. Alfabetizar implica un complejo proceso de

internalización que permite luego usar descontextualizadamente estos signos en la vida cotidiana y en la propia vida mental. Así, se comenzó a hacer necesario un nuevo término que diera cuenta no sólo del manejo simbólico, sino también del grado de apropiación de éstos por cada ser humano.

¿Qué Entendemos por Literacy?

Literacy es definida por *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Science* como:

“Competencia con un lenguaje escrito, un texto. Esta competencia no sólo incluye la habilidad individual de leer y escribir un texto, sino también el acceso a y la competencia con los recursos escritos de una sociedad literata...Literacy es un concepto más general que leer y escribir, incluyendo no sólo competencias con y usos de la lectura y escritura sino también los roles que juega la lectura y escritura en la formación y acumulación de documentos, leyes, y textos que sirven como el cuerpo primario de la cultura histórica.” (Wilson & Keil, 1999, p. 481)¹.

Si ponemos atención a esta definición observamos varios aspectos interesantes: el primero es que *literacy* es, más que el manejo simbólico, el conjunto de habilidades o competencias necesarias para el desenvolvimiento efectivo en una cultura o sociedad letrada. En este sentido alfabetización no aparece como una traducción suficientemente iluminadora, pues *literacy* no sólo enfatiza la habilidad para leer y escribir, o en otras palabras manejar símbolos escritos, sino también connota el proceso a través del cual la persona se apropia del lenguaje escrito, a diferencia de la misma capacidad o habilidad de manejarlo. Esta distinción aparentemente sencilla entre “producto” y “proceso” no es tal, pues *literacy* también, como veíamos anteriormente, es un proceso en cuanto es una competencia en desarrollo. Sin embargo es necesario diferenciarla del proceso de adquisición, pues es un constructo medible e identificable en un punto de este continuo.

La definición anterior caracteriza esta habilidad como inserta en la cultura a la que uno pertenezca, por lo tanto el entorno cultural aparece como el encuadre que significa y connota los niveles de esta competencia. Si se reconoce, entonces, que en una sociedad conviven una multiplicidad de códigos, se acepta el hecho de que el nivel de alfabetismo es

¹ Traducción de la autora.

relativo al manejo de los diferentes códigos, en otras palabras todos somos analfabetos relativos, dependiendo de el o los códigos que manejemos. De ahí su complejidad para una medición.

Para complementar esta visión, es atinente presentar la definición de *literacy* planteada en el informe final de la investigación de la OECD (2000) acerca del alfabetismo adulto: “la habilidad para comprender y emplear información impresa en actividades cotidianas en el hogar, en el trabajo, y en la comunidad, para cumplir las metas personales, y desarrollar el propio potencial y conocimiento” (p. 2)².

Esta definición aporta nuevas perspectivas, ya que enfatiza las implicancias sociales que tiene esta competencia. En este sentido esta habilidad permitiría al ser humano que la “posee” entender y emplear información escrita en su vida cotidiana, tanto en el trabajo como en el hogar: tiene, entonces, una función social. Pero además plantea una función personal, en la medida en que permite a la persona plantearse metas y desarrollar su potencial humano. Esto implica algo muy interesante: la doble dirección de esta habilidad lingüística, hacia los otros y hacia mí mismo. En otras palabras esta habilidad se perfila como una herramienta que no sólo permite el desenvolvimiento en el mundo de todos o en la sociedad, sino que también permite regular la vida mental y la conducta, y desarrollar el propio potencial. ¿Qué le da esta habilidad a la mente que permite la autorregulación y que promueve su desarrollo?

Para contestar esta pregunta no puedo dejar de traer a colación nuevamente a Vigotski (1991), pues nos da herramientas que pueden ser muy útiles. Este autor plantea que el lenguaje es un elemento de mediación semiótica que primero permite internalizar funciones psíquicas que en un principio son sociales y luego permite transformar estas funciones psíquicas básicas en funciones superiores en cuanto les confiere el poder de regular su actividad. En relación al pensamiento, el lenguaje le confiere la posibilidad de autorregular su actividad lo que se transfiere, luego, a todo el funcionamiento de la conciencia. En este sentido la definición anterior describe estos dos poderes del lenguaje: la posibilidad de regulación que le brinda al individuo, y la posibilidad de potenciarse como ser humano, elevando su conciencia a niveles más complejos y superiores. En este sentido se insinúa que la habilidad

para manejar información escrita “no modifica las propiedades objetivas del ambiente, sino que apunta más bien a modificar las operaciones del sujeto en ese ambiente” (Díaz, Neal, & Amaya-Williams, en Moll, 1993). Así, aunque no cambia el ambiente del sujeto aumenta el dominio creciente de la propia conducta en ese ambiente³.

Siguiendo las definiciones anteriores creo que una traducción útil de *literacy* es *alfabetismo funcional*. Alfabetismo tomado de la traducción hecha por Kalman (1993) de *literacy* como alternativa de alfabetización, pues me parece que explica mejor el concepto y es la contraparte positiva de “analfabetismo”. Y funcional pues creo que el concepto de alfabetismo puede confundirse con alfabetismo en términos absolutos, o en otras palabras con la capacidad de leer y escribir, y *literacy* implica, como hemos visto, además de manejar códigos, la posibilidad de un uso funcional de esos códigos en la vida de los sujetos.

Esta discusión, deja dos puntos de inflexión desde el alfabetismo-analfabetismo absoluto, que son cruciales:

1. El alfabetismo funcional implica saber *pensar* y *actuar* a partir de un texto escrito. O sea, implica un nivel de procesamiento de la información profundo que transforma la mente y se traduce en el desenvolvimiento en sociedad.
2. El nivel de internalización y de manejo de información escrita, implica también una potenciación en términos del ser ciudadano. En ese sentido no sólo implica un cambio a nivel interno, o a nivel de su desempeño laboral, sino también cívico, pues como veremos más adelante favorece el desarrollo de la conciencia reflexiva.

El Lenguaje Escrito y la Mente

Quizá es importante recalcar que el lenguaje escrito es importante para culturas letradas. En ese sentido la reflexión se centrará en sujetos que viven y se desenvuelven en este tipo de culturas.

Para Marx (1995) la conciencia es el reflejo de la realidad social, es la introyección del mundo intersubjetivo: “mi conciencia *general* es sólo la forma teórica de aquello cuya forma viva es la

³ UNESCO (2000) por su parte desarrolla una definición de Literacy que implica una persona que puede insertarse en todas aquellas actividades en las cuales la comprensión de la lengua escrita es requerida para un efectivo funcionamiento de su grupo y de su comunidad, y le permite continuar su uso de la lectura, escritura, y cálculos para el desarrollo de ésta.

² Traducción de la autora.

comunidad *real*, el ser social, en tanto que hoy en día la conciencia *general* es una abstracción de la vida real y como tal se le enfrenta” (p. 146). Según Wertsch (1991): “la naturaleza psicológica humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual” (p. 75).

En otras palabras, la conciencia es el espejo de la realidad social en cuanto esta realidad es distinta del mundo y más bien se refiere a él. En este sentido el mundo intersubjetivo se construye *en* el lenguaje⁴, no sólo porque el lenguaje permite que los sujetos se comuniquen y se coordinen en relación a los objetos del mundo, y por tanto permite la creación de un mundo paralelo (una trama de significados consensuados), sino también porque el lenguaje permite internalizar este mundo intersubjetivo, y permite, de esta forma, acceder a y hacer propias las mentes de los otros. Estas dos funciones del lenguaje (la de modificar estados mentales permitiendo el contacto, y la de ser vehículo para internalizar estas relaciones) determinan la formación de la mente, ya que como plantea Belinchón, Rivière, & Igoa “los símbolos modifican de forma sustantiva las relaciones humanas, y terminan por convertirse en la sustancia de que se compone la conciencia reflexiva” (1996, p. 187)⁵.

Desde esta perspectiva y situándonos en estas funciones básicas del lenguaje percibimos que el lenguaje escrito es capaz de multiplicar el poder del lenguaje oral. Por una parte, permite el acceso a un número infinito de mentes, incluso desfasadas espacio-temporalmente, ampliando la posibilidad de comunicación del lenguaje oral. Por otra parte el carácter visual del símbolo permite un manejo de la información más autónomo que favorece la internalización de la información (subrayar, volver a leer, ver).

Pero además de sus potenciales comunicativos y operacionales, el lenguaje escrito amplía la capacidad del hombre de memorizar. En la oralidad según Condemarín (1996), la memoria es reducida, y está condicionada a recursos mnemotécnicos como las rimas, las aliteraciones, el manejo de patrones repetitivos, uso de frases memorables, musicalización, asociaciones, entre otros. Como plantea Clark (1998, en Carruthers & Boucher 1998):

“La idea es que el lenguaje sea usado, no sólo para comunicación, sino también para aumentar los poderes cognitivos humanos. Así, escribiendo una idea, por ejemplo, yo puedo descargar las demandas de la memoria, presentando ante mí un objeto de próximas reflexiones; y desarrollando cálculos aritméticos en un papel, yo puedo manejar tareas computacionales que de otra forma serían mucho para mí (y para mi memoria de corto plazo)” (p. 214)⁶.

Es fundamental recalcar que cuando hablamos de alfabetismo funcional, de manejo de símbolos, o de manejo de lenguaje escrito, también nos estamos refiriendo al manejo de símbolos matemáticos o cuantitativos en la vida cotidiana de los sujetos. En este sentido el lenguaje escrito está formado por un sistema especial de símbolos de segundo grado que se transforma poco a poco en un simbolismo directo.

En términos sintéticos se debe enfatizar el hecho que la mente es un órgano biológico común a todos los seres humanos, es un órgano conciente, un sistema conceptual que es en parte producto de la cultura. En este sentido en las culturas modernas la mente está estrechamente relacionada con la capacidad de manejar información escrita eficazmente. La “oralidad” y la “cultura escrita” no sólo son modos de comunicación, sino que son modos de pensamiento (Wilson & Keil, 1999, p. 481).

Alfabetismo Funcional y Educación en Chile

El alfabetismo funcional, como antes discutimos, es una competencia o habilidad que se manifiesta externamente pues tiene que ver con el desempeño de una persona en su vida cotidiana y social, pero es en el fondo el nivel de apropiación que un determinado sujeto tiene del lenguaje escrito. ¿De qué depende este nivel de apropiación? ¿Cómo se desarrolla y garantiza esta competencia?

Chile participó en una medición internacional del alfabetismo adulto promovida por la OECD entre 1994 y 1998; en esta investigación participaron otros diecinueve países con el objetivo de medir los niveles de alfabetismo adulto (entre 15 y 65 años) de su población. Sus resultados nos dan valiosa información para pensar el tema del alfabetismo comparativamente. De hecho nos demuestra cómo hasta en países con altos niveles de desarrollo existen

⁴ Para Heidegger (1990) el habla es la morada del ser, en tanto que es en el habla donde el ser se manifiesta.

⁵ Estos autores plantean que una de las funciones más básicas del lenguaje consiste en poner en relación dos estados mentales y así modificarlos.

⁶ Traducción de la autora.

adultos con niveles de procesamiento de la información escrita extremadamente bajos en relación a los requisitos del mundo de hoy. Esto nos confirma el hecho de que los requisitos y exigencias no son parejas ni siquiera en aquellos países más ricos.

Efectivamente, según la OECD (2000) el país que obtuvo los mejores promedios en todas las escalas (prosa, documentos y cuantitativa), Suecia (301, 306, 306 respectivamente), tiene cerca de un 10% de su población en el nivel más bajo de alfabetismo (no entiende lo que lee). Esto contrasta con el caso de Chile que fue el país que sacó los puntajes promedio más bajos en todos los dominios (221, 219, 209, respectivamente), y que tiene como promedio más del 50% de su población en el nivel más precario de procesamiento de información escrita. Por otra parte menos del 20% de la población adulta chilena se encuentra en el nivel 3 o 4 de alfabetismo funcional, niveles considerados adecuados para el desenvolvimiento en sociedades modernas.

Esta investigación, de esta forma, identifica como factores fuertemente asociados al desarrollo y mantención del alfabetismo funcional en todos los países estudiados (con diferente peso relativo en

cada uno de ellos) el nivel de escolaridad, la edad y la ocupación. El nivel de escolaridad es el factor que predice con más fuerza el nivel de alfabetismo funcional en casi todos los países estudiados (de un total de doce variables).

En el caso de Chile, como vemos en el siguiente recuadro, más del 60% de la varianza está explicada por factores educacionales (nivel de escolaridad y nivel de escolaridad de los padres), ocupando el ambiente de trabajo la tercera posición relativa. Como podemos apreciar es sorprendente el peso que tiene la educación en el desarrollo y mantención de esta capacidad al menos en países como Chile. Cabe preguntarse ¿por qué esta relación tan fuerte entre educación y alfabetismo funcional?, y ¿por qué esta relación se acentúa en países como Chile? (ver Figura 1).

Sería pertinente comenzar por desentrañar la relación aparentemente obvia y sencilla entre escuela y alfabetismo funcional. ¿Cómo se apropia el niño del lenguaje escrito? ¿Por qué la educación es clave en esta apropiación? La respuesta puede parecer obvia: es en la edad en que los niños están en la escuela cuando esta capacidad o competencia se desarrolla. Pero cabe preguntarse entonces, ¿por qué

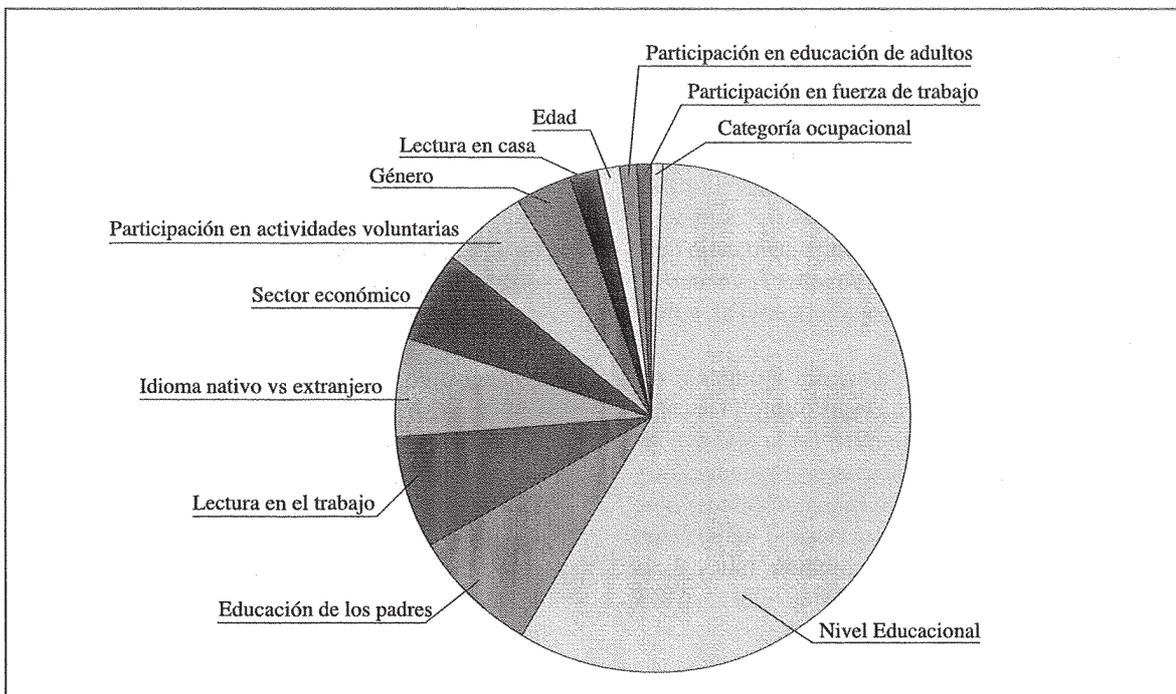


Figura 1. Proporción de la varianza de la capacidad lectora explicada por diversos factores (chilenos 25-65 años). Fuente: Bellei, C. (2000). *¿Educación Media para todos? Deserción escolar y desigualdad social en Chile*. En UNICEF, *Educación, pobreza y deserción escolar* (p. 25-47). Santiago: UNICEF.

cada año escolar agrega probabilidades de desarrollar esta competencia al menos en Chile? (Ver Bravo & Contreras, 2001 y OECD, 2000, p. XIV).

Como todos sabemos la tarea central de la escuela ha sido desde sus inicios la transmisión de los códigos socialmente consensuados: el lenguaje y las matemáticas. De hecho no es fortuito que sean comúnmente vértices curriculares y objetivos centrales de múltiples mediciones comparativas. La apropiación de estos códigos es central para el desarrollo de las capacidades intelectuales, analíticas, para la integración de otros contenidos culturales y probablemente también sociales. Sin embargo esta apropiación por parte del niño no es fortuita y segura; es un proceso poco visible y complejo que presenta diferentes niveles de profundidad y que se relaciona estrechamente con la oralidad y la formación de conceptos. Es un proceso en el que intervienen diversas funciones mentales que convergen y materializan esta competencia en el individuo.

Como Vigotski plantea (1991), el proceso de apropiación del lenguaje escrito sólo comienza con el manejo del símbolo. Sin embargo tienen que suceder ciertos procesos antes de que estos símbolos adquieran sentido en la vida del niño o, en otras palabras, le sean de utilidad para su vida práctica. Siguiendo esta lógica él plantea que el proceso de enseñanza de la lectura y escritura debe centrarse, además del manejo de los símbolos, en la búsqueda de sentido de este código para los niños. Así, piensa que como es el juego el ámbito en el que las actividades adquieren sentido para los niños, la enseñanza de la lectura y escritura debiera estar inserta en esta actividad.

Entonces, para que se de una apropiación del código escrito efectiva (tanto lingüístico como matemático), y para que este código se internalice y forme parte de las funciones psíquicas que el niño despliega a diario (y luego el adulto), es necesaria la presencia de un tercero que medie esta incorporación y la facilite presentándola contextualizada en las actividades del niño. De hecho según Dehaene (1997) por la naturaleza compartimentalizada y parcialmente autónoma del conocimiento matemático y manejo numérico, se hace indispensable el papel del adulto. Es éste quien debe entablar las asociaciones necesarias para desarrollar una comprensión numérica flexible; es el adulto quien hace de puente entre los mecanismos simbólicos y los significados de éstos: “un buen maestro es un alquimista que le da al cerebro humano, fundamentalmente modular,

el aspecto de una red interactiva”(p. 139)⁷. Este autor plantea que el profesor juega un papel crucial pues ayuda, poniendo a disposición estrategias que el niño carece, a que éste maneje nociones numéricas antes de que pueda iluminar todas las actividades matemáticas, internalizando, así, progresivamente estas nociones y relaciones presentadas en su mente.

La mediación debe ser sistemática y secuencial, característica que destaca a la escuela como el lugar privilegiado para el desarrollo del manejo simbólico al menos inicial. Esto no quiere decir que este desarrollo sea privativo del ámbito escolar, sino que la escuela presenta características ideales para que este aprendizaje se produzca. Pero ¿por qué la mediación es la piedra angular de la adquisición de esta habilidad?

En términos de Belichón, Rivière & Igoa (1996), el lenguaje tiene el poder de transmitir información evaluada, no sólo información en bruto. Esto significa que el lenguaje transmite de por sí un otro que lo ha intencionado y lo ha producido, y este encuentro requiere de una mediación. Esto porque es un encuentro mediado por un sistema semiótico determinado (oral, escrito, arimético, lógico, etc.), y ese sistema mediado debe ser integrado por los dos sujetos para que el encuentro efectivamente se dé. Estamos hablando de un encuentro mental, de intencionalidades, de conciencias, que necesita de un puente semiótico para producirse y de un puente orgánico para que se posibilite. Este puente orgánico es otro significativo que modela o muestra las reglas del sistema de símbolos. Sucede algo curioso: se necesita a un otro significativo para integrar un sistema semiótico, pero cuando este sistema se integra y revoluciona la mente, lo que realmente sucede es que se internaliza a ese otro significativo (conjunto de reglas y sentidos) en la conciencia.

En otras palabras, el aprendizaje del manejo simbólico no es espontáneo, necesita primero que nada, de un “otro” que modele y signifique esos símbolos externamente, y que a la vez sirva de “puente” para integrar ese conjunto de reglas y relaciones en la propia mente. A diferencia del lenguaje oral, los símbolos escritos requieren en una primera etapa, como decíamos anteriormente, de una mediación sistemática. Este tipo de mediación dirige su atención a dos actores principales: profesores y padres.

Los profesores son entonces cruciales en el desarrollo de la comprensión simbólica. Esto porque son quienes sistemática e intencionalmente modelan y

⁷ Traducción de la autora.

significan los símbolos en el proceso de aprendizaje de los niños. Esto implica un desafío infinito para las escuelas y los países, pues requiere de adultos que manejen los símbolos a tal nivel que sean capaces de transmitirlos con flexibilidad e interés, no sólo en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

Los padres, por su parte, son mediadores por excelencia (Martinello, 1999). Probablemente sean ellos los adultos de mayor continuidad para el niño, lo que sumado a su poder afectivo e identitario vislumbra la potencial efectividad de esa relación en términos de aprendizajes. De hecho, como dice Rivero (2000), los padres son la constante en la vida escolar de los niños, por tanto tienen un poder mediador incalculable.

Para pensar la situación chilena estas reflexiones son cruciales. En Chile, según el informe de la investigación sobre alfabetismo adulto realizado por el Departamento de Economía de la Universidad de Chile (Bravo & Contreras, 2001) si bien sólo un 4.6% de la población entre 15 y 65 años manifiesta no saber leer ni escribir, sólo menos de un 20% de esta población se encuentra en los dos niveles más altos de comprensión lectora, y más de un 50% se encuentra en el nivel más precario de comprensión. Estos datos debieran ponernos en alerta en relación a la promoción del alfabetismo funcional de las próximas generaciones, pues si como vimos la

mediación adulta es un punto estratégico en el proceso de adquisición de estas capacidades y, la mayoría de los adultos chilenos (sean profesores o padres) presenta un manejo de información escrita que deja que desear, entonces apreciamos el esfuerzo que países como el nuestro deben hacer para garantizar el desarrollo de esta competencia.

De hecho esta relación entre “mediador adulto” y nivel de desarrollo de competencia básica, se presenta clara en el caso de Chile. En nuestro país el nivel de escolaridad de los padres tiene estrecha relación con el nivel de desempeño en la comprensión lectora mostrado por los encuestados. Esta relación no es simple, y tiene más de una perspectiva, pero sí garantiza la reflexión acerca del rol que juega la transmisión intergeneracional de las competencias de este tipo. Una mayor escolaridad no sólo tiene consecuencias para el individuo que la personifica, sino que incide en las posibilidades de desarrollo de sus hijos, y por tanto de sus nietos. Si pensamos en la relación entre alfabetismo adulto y mercado laboral, las consecuencias sí son decisivas para una familia, y para un país. En Chile, estos datos son confirmados con los resultados de mediciones nacionales de la calidad de la educación, los que muestran que tanto en educación básica como en educación media, la escolaridad de la madre es un factor decisivo para los aprendizajes de los niños.

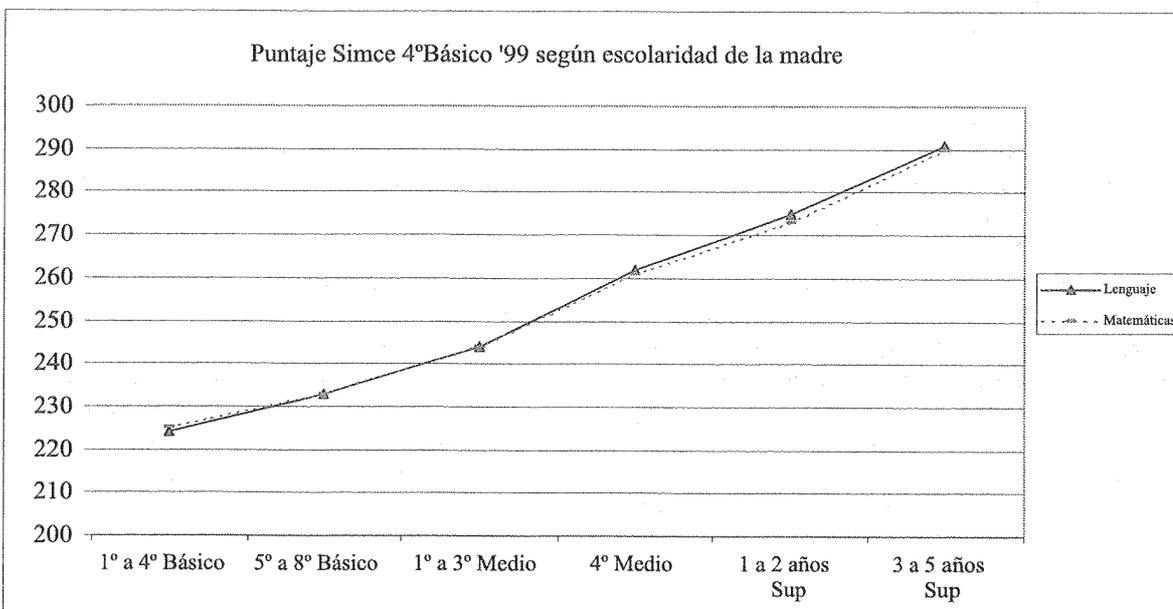


Figura 2. Puntaje SIMCE 4° básico según escolaridad de la madre.

Fuente: Bellei, C. (2000). ¿Educación Media para todos? Deserción escolar y desigualdad social en Chile. En UNICEF, *Educación, pobreza y deserción escolar* (pp. 25-47). Santiago: UNICEF.

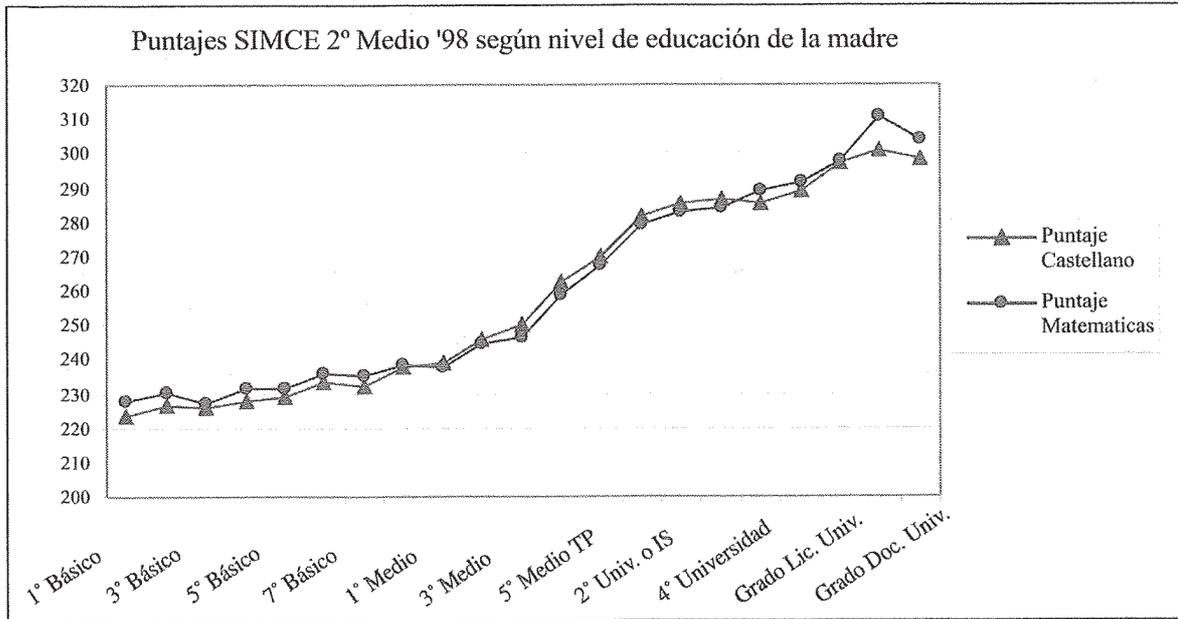


Figura 3. Puntajes SIMCE 2° medio '98 según nivel de educación de la madre.

Fuente: Bellei, C. (2000). ¿Educación Media para todos? Deserción escolar y desigualdad social en Chile. En UNICEF, *Educación, pobreza y deserción escolar* (pp. 25-47). Santiago: UNICEF.

Sólo cuando la madre ha completado la educación media, los hijos obtienen en promedio resultados por sobre la media nacional (250 puntos) (ver Figuras 2 y 3).

Mediación y Contexto Alfabetizador

Tanto a nivel internacional como nacional existe una asociación entre edad y nivel de alfabetismo funcional. Las generaciones más adultas tienen significativamente menor desempeño y demuestran menor competencia a nivel de procesamiento escrito, que las generaciones más jóvenes. En Chile esto se relaciona claramente con el nivel educacional: mientras en 1960 la cobertura en educación básica era de 80%, en los noventa ésta abarcaba casi el total de los niños en edad de cursarla, y mientras en 1960 sólo el 14% de los jóvenes estaba en educación media (Bravo & Contreras, 2001), según CASEN (2000) esta cifra en la década de los 90 se eleva a más del 80%. Sin embargo es posible encontrar que aún para un mismo nivel educacional hay un patrón decreciente con la edad. De hecho muchos de los países encuestados no han estado sujetos a cambios tan marcados en términos de cobertura como Chile, no obstante también presentan esta relación inversa entre puntajes y edad.

Bravo & Contreras (2001) explican estos datos

planteando el decrecimiento del capital humano a través de los años. En otras palabras, estos autores exponen que esta competencia llega a su punto culmine y luego comienza a decrecer espontáneamente. Quizá hay que ser más cautelosos, y tomar en consideración la diferencia intrínseca que existe entre las generaciones en cuestión. Hoy estamos identificando una capacidad como necesaria en un mundo que no es igual que hace 40 años: no presenta los mismos desafíos ni requisitos, no plantea los mismos estímulos ni relaciones ambientales. Retomando la reflexión planteada al comienzo, las competencias se desarrollan cuando son necesarias o requeridas por el medio en que uno se desenvuelve. En este sentido, no se puede ignorar el rol de la temporalidad con que identificamos las competencias necesarias, y el desafío que esto implica en términos de materia educativa y desarrollo nacional. Hoy le exigimos a los adultos algo que el medio no les exigió hasta ahora (y probablemente ni siquiera hoy les exige). Comparamos a poblaciones con diferencias intrínsecas en términos de estímulos y de contexto y pretendemos sacar conclusiones sobre las competencias.

Desde esta perspectiva, estos datos nos alertan sobre el rol que tiene el contexto y ambiente en el desarrollo y mantenimiento del alfabetismo funcional, lo que involucra a la educación pero la

trasciende. De hecho, según OECD (2000):

“Las habilidades literatas son mantenidas y fortalecidas a través de su uso regular. Si bien la escolaridad provee una fundación inicial, la evidencia sugiere que sólo a través del aprendizaje informal y el uso activo de estas habilidades en las actividades cotidianas –tanto en el hogar como el trabajo– se desarrollan altos niveles de alfabetismo funcional. La creación de ambientes literatamente ricos, en el trabajo y más generalmente, pueden tener finalmente, efectos intergeneracionales” (p. 14)⁸.

En este sentido, la mediación y el mediador no son los únicos nudos estratégicos del proceso de apropiación. Debemos recordar que el proceso de aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura en términos integrales es largo y profundo, y requiere de estímulos que no se agotan en las personas significativas y que implican el ambiente en general. El ambiente cumple un rol estratégico en la estimulación del desarrollo, lo que puede explicar en cierta manera el hecho que el ambiente de trabajo sea un factor que puede promover y mantener el desarrollo de competencias lectoras.

Al graficar la dinámica de adquisición del alfabetismo funcional, ésta aparece así (ver Figura 4):

Por otro lado, considerando que los adultos con bajo nivel de alfabetismo funcional son más propensos a evitar las tareas que impliquen manejo de información, y de esta manera rehuir la posibilidad de desarrollar esta competencia, el

ambiente laboral adquiere crucial importancia, en cuanto es un espacio que puede imponer desafíos y estímulos cada vez más sofisticados. De hecho, el tercer factor de mayor peso explicativo del alfabetismo funcional en el caso chileno, es el ambiente de trabajo. Aquí encontramos una relación bidireccional: por un lado aquellos jóvenes con mejores capacidades lectoras tendrán más probabilidades de acceder a puestos de trabajo donde estas capacidades sean requeridas, y por otro lado en los puestos de trabajo donde se requieren más competencias lectoras se desarrollan y mantienen en mayor medida estas habilidades.

Siendo el ambiente, en el amplio sentido de la palabra, un factor relevante en el desarrollo y mantención de esta competencia, el hecho que Chile presente gran parte de la varianza explicada por factores educativos merece al menos tres reflexiones:

1. En Chile los factores educacionales explican gran cantidad de las capacidades lectoras probablemente porque en la mayoría de los ambientes de trabajos de países como el nuestro, las grandes habilidades lectoras no son requeridas y por tanto fomentadas. De hecho, en Chile gran proporción de los encuestados planteaba que sus capacidades lectoras eran un impedimento en sus labores diarias, siendo que muchos de ellos no contaban con las competencias lectoras mínimas. En este sentido en países como Chile, donde la tecnologización es un desafío, un requisito, pero

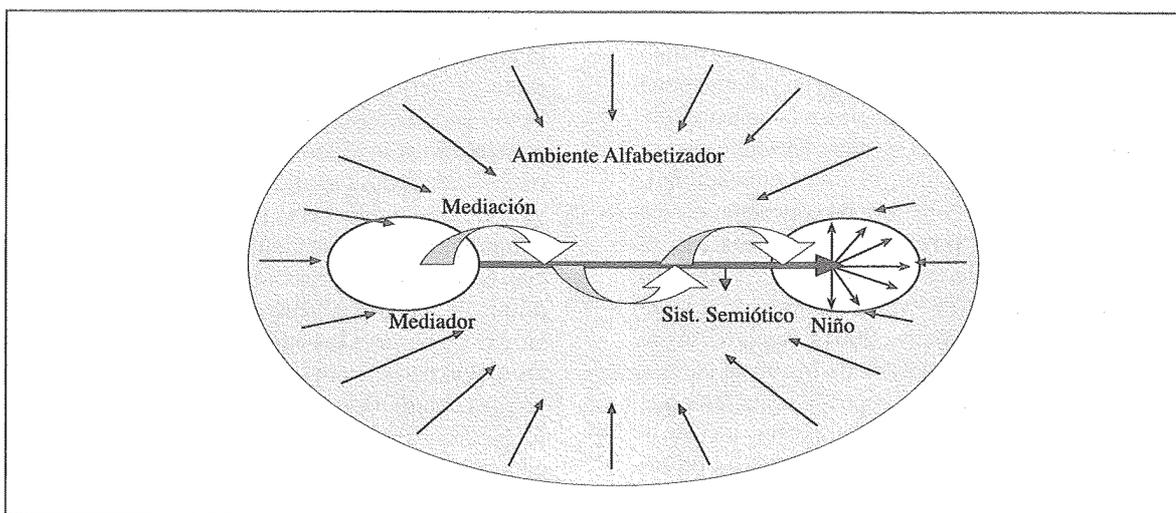


Figura 4. Dinámica de adquisición del alfabetismo funcional.

⁸ Traducción de la autora.

- no aún una realidad, el sistema educativo es sobre todo para los sectores más pobres, el ámbito donde estas competencias se desarrollan.
- El hecho de que el nivel de escolaridad de los padres sea determinante en la adquisición de esta habilidad reafirma por un lado la reflexión anterior, pues si los padres tienen bajos niveles de escolaridad y por tanto bajas competencias lectoras, con mayor razón la escuela es el lugar donde la inserción en el mundo escrito es posible. Pero por otro lado muestra cómo en Chile los niveles de escolaridad tanto de los jóvenes como de los padres están fuertemente asociados a la pobreza. Como vemos en el siguiente gráfico los quintiles más pobres de la población son aquellos que tienen una menor retención en el sistema educativo (ver Figura 5).
 - En una sociedad donde la pobreza determina el acceso a los recursos humanos, y en la que existe una inequidad de oportunidades que amenaza con los derechos de los ciudadanos, asistimos a una recursividad en términos de posibilidades de desarrollo que desperdicia los recursos para potenciar a su población: un pobre tiene acceso a educación de calidad comparativamente baja, probablemente no termine su educación por las

desventajas comparativas que le conlleva en el futuro inmediato, accede a puestos de trabajo poco calificados y mal remunerados que no lo plantean como un aprendizaje sino como un recurso, no accede a ambientes ricos en recursos en ningún lado y no tiene medios para poder constituirlos en su hogar, lo que repercute irremediamente en sus hijos. Así, tenemos que ser concientes que aunque el alfabetismo funcional esté ligado estrechamente a educación, este sector no puede trabajar sólo, necesita de una reflexión social más amplia que involucre a otros sectores que tienen mucho por hacer al respecto (ver Figura 6).

Para finalizar esta discusión, es importante atender a que la necesidad de procesos de mediación efectivos y de calidad para el desarrollo del alfabetismo funcional, se relaciona estrechamente con la calidad de la educación que hoy se imparte en las escuelas chilenas, y con la que necesitamos que se imparta a futuro. En términos absolutos esta reflexión desemboca en la necesidad de seguir trabajando por una educación de calidad, sobre todo para los niños y jóvenes de niveles socioeconómicos más bajos, y en la urgencia de focalizarse en el proceso de enseñanza aprendizaje.

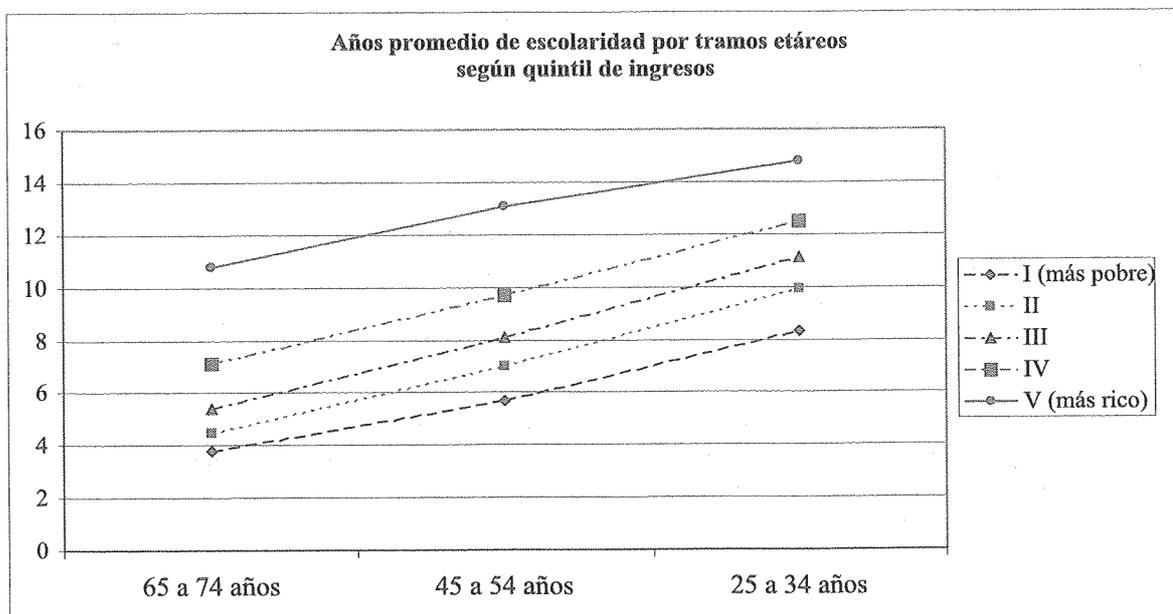


Figura 5. Años promedio de escolaridad por tramos etáreos según quintil de ingresos.

Fuente: Bellei, C. (2000). ¿Educación Media para todos? Deserción escolar y desigualdad social en Chile. En UNICEF, *Educación, pobreza y deserción escolar* (pp. 25-47). Santiago: UNICEF.

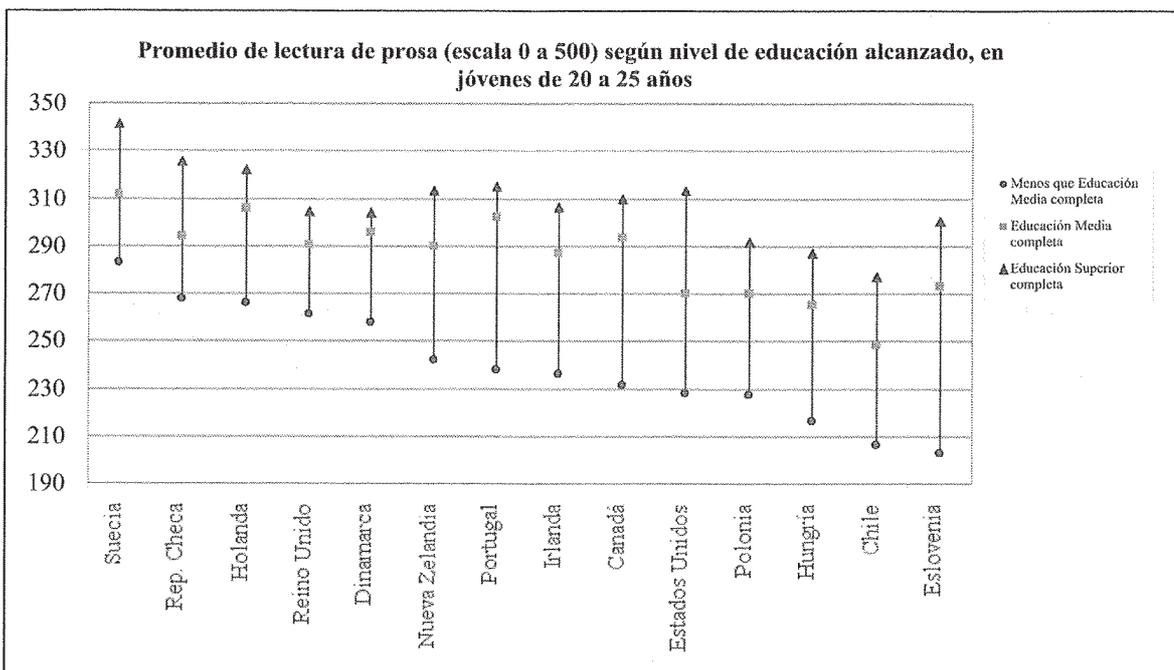


Figura 6. Promedio de lectura de prosa según nivel de educación alcanzado, en jóvenes de 20 a 25 años.

Fuente: Bellei, C. (2000). ¿Educación Media para todos? Deserción escolar y desigualdad social en Chile. En UNICEF, *Educación, pobreza y deserción escolar* (pp. 25-47). Santiago: UNICEF.

Como vemos en la Figura 6, los países que mejor puntuaron en la investigación promovida por OECD no sólo nos superan con creces en términos de calidad educativa —en el caso de Suecia el 25% de la población encuestada que no había terminado la educación secundaria puntuaron más que aquellos chilenos que tenían su educación media completa— sino que además pensamos nos superan en términos de equidad educativa:

“Los altos puntajes de alfabetismo funcional de la juventud Checa y Nórdica son en gran parte atribuibles a la reducción, acumulada sobre décadas, en la desigualdad socio-económica medida por los efectos de la educación de los padres en los mismos niveles y rango de puntajes” (OECD, 2000, p. 58)⁹.

Esto disminuye la recursividad en términos de posibilidades de desarrollo humano, y hace patente el impacto positivo que tiene sobre el desarrollo de competencias lectoras de la población, la interacción entre mediadores mejor preparados y ambientes estimulantes. Dentro de estos ambientes no sólo encontramos el hogar, la escuela, o el trabajo: también las actividades informales, como la participa-

ción en organizaciones comunitarias, cobran peso explicativo tanto en Chile como en los otros países participantes. En el caso de Suecia casi el 50% de la población encuestada afirmaba participar al menos una vez al mes en actividades voluntarias, las que proveen de un ambiente rico en experiencias y desafíos para desarrollar competencias. No debemos olvidar pensar que mayores niveles de alfabetismo funcional colaboran con un desarrollo mayor de la conciencia cívica y ciudadana, pues es el lenguaje una herramienta esencial, no sólo para desenvolverse en la sociedad civil, sino también para sofisticar la conciencia reflexiva sobre todo a nivel social. Desde esta perspectiva el alfabetismo funcional aparece como una competencia básica que debe ser garantizada desde el punto de vista del derecho: no sólo porque en rigor todos tenemos derecho a igualdad de oportunidades, sino porque es una competencia básica en el proceso del ejercicio de los derechos civiles.

Conclusiones

Para terminar esta reflexión debo enfatizar que el objetivo de este artículo sólo fue abrir preguntas y aventurar ciertas respuestas incipientes y

⁹ Traducción de la autora.

tentativas. El tema es extremadamente amplio y profundo, y no se puede abarcar en este contexto.

Sin embargo quedan pendientes ciertas conclusiones más generales en relación con el tema discutido. Lo primero es el hecho dramático al que nos enfrentamos en Chile: la inequidad. La inequidad de nuestro país no sólo tiene que ver con posesiones materiales y económicas, sino también con recursos humanos. En este sentido retomo lo planteado al comienzo acerca de la importancia ética que tiene el tema del alfabetismo funcional en este país. En la fantasía del chileno vivimos en un mundo moderno y desarrollado donde la tecnología marca la pauta, sin embargo en la realidad es duro notar que ese mundo que se impone como ideal excluye y divide nuestras raíces. Predicamos un futuro para todos, fundado ya no en las propiedades o la riqueza, sino en las capacidades y potencialidades, sin partir del reconocimiento de que hoy en nuestro país los recursos y capacidades se distribuyen de la mano de las riquezas. ¿Queremos realmente ser una sociedad desarrollada? ¿Queremos posibilitar el desarrollo de todos? ¿Queremos compartir el poder? Conocimiento es poder, eso ya lo sabía Platón.

Por otro lado, tenemos que pensar que si bien es en la escuela donde se juega el conocimiento (al menos así lo hemos institucionalizado), y por tanto es en la escuela donde se juega la posibilidad de desarrollar competencias y habilidades para todos por igual, el sector laboral, público y privado, también debe hacer frente a este desafío. Un desafío que no sólo implica jóvenes por capacitar, sino también adultos estratégicos por potenciar. Chile no puede darse el lujo de perder recursos para este desafío, por lo que debe poner atención a los ambientes laborales, que sin duda son los espacios privilegiados para llegar a la población adulta. Aunque la escuela debe hacer esfuerzos para ofrecerles oportunidades educativas a sus padres y profesores, la educación de adultos no puede estar sólo en la escuela; el trabajo debe ser visto como un ambiente educador en el amplio sentido de la palabra que promueva el desarrollo de competencias y habilidades básicas en los individuos. Como síntesis, si bien es en la escuela donde se juega parte importante de la posibilidad de revertir no sólo la inequidad humana, sino con ello, la inequidad económica¹⁰, el sector laboral también tiene mucho

que aportar.

Por último quisiera dejar planteado lo que desde mi perspectiva representa el nudo de la educación hoy en día. La educación plantea un currículum mirando hacia el futuro, trabaja en base a la ilusión de que podemos adelantarnos y proveer las capacidades y contenidos que le serán necesarios a las generaciones menores. Este supuesto, que funcionaba hasta hace algunas décadas, hoy en día es puesto en jaque. El avance tecnológico plantea un mundo cambiante que propone sus propios desafíos y ritmos, y que destina a la educación a ir rezagada, descubriendo competencias y habilidades indispensables una vez que éstas han sido impuestas por el medio y el ambiente. La educación siente la potencia de su ceguera y pretende enfrentar el desafío, no poco común, de que los mediadores del aprendizaje presentan menos habilidades que los mismos aprendices, a través del "aprender a aprender". ¿Qué queremos decir con esto? ¿Hemos desarrollado suficiente reflexión al respecto como para llegar a vislumbrar lo que esto implica? Creo que falta discusión al respecto, faltan sobre todo preguntas que abran este camino que como sociedad debemos recorrer.

Referencias

- Belinchón, M., Rivière, A. & Igoa, J. M. (1996). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Trotta.
- Bellei, C. (2001). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? *Proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.
- Bravo, D. & Contreras, D. (2001). *Competencias básicas de la población adulta*. Santiago: Andros Impresores.
- Carruthers, P. & Boucher, J. (1998). *Language and thought. Interdisciplinary themes*. Cambridge: University Press.
- Condemarín, M. (1996). Consideraciones a tomar en cuenta en la enseñanza de la lengua materna. *Seminario Internacional: El aprendizaje de lenguas en poblaciones indígenas: El caso de los idiomas indígenas*. (PROEIB ANDES/UMSS-GTZ).
- De Gregorio, J. & Lee, J. (1999). *Education and income distribution: New evidence from cross-country data*. [En red]. Disponible en: www.hiied.harvard.edu/.
- Dehaene, S. (1997). *The number sense. How the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago: ICIRA.
- Heidegger, M. (1990). *De camino al habla*. Madrid: Odós.
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: La complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estado Educativo*, 23.
- Martinello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina*. [En red]. Disponible en: www.hiied.harvard.edu/pub/pdts/709pdt.
- Marx, C. (1995). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza.

¹⁰ Según De Gregorio y Lee (1999) existen evidencias empíricas que confirman la idea de que las variables educativas, como mayor nivel de escolaridad y equidad, juegan un rol estratégico en la distribución del ingreso de la población de un país.

- Moll, D. (1993). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación*. Buenos Aires: Aique.
- Rivero, J. (2000). Educar para construir un sueño: Ética y conocimiento en la transformación social. [En red]. Disponible en: www.gdl.iteso.mx/event/simpeduc/result/rivero.htm
- OECD. (2000). *Literacy in the information age*. Statistics: Canadá.
- UNESCO/OREALC. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO.
- UNICEF. (2000). *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF.
- Vigotski, L. (1991). La prehistoria del lenguaje escrito. En *Obras Escogidas*, Tomo III. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1995). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, R. & Keil, F. (1999). *The MIT encyclopedia of the cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.