



Alfabetización y letramento. Concepciones [1]

Magda Soares*

Traducción de Carolina Cuesta

Varias facetas de la alfabetización

Este texto fue publicado en *Cuadernos de Pesquisa*, revista de la Fundación Carlos Chagas (San Pablo), en un número especial sobre alfabetización: nro. 52 de febrero de 1985. Algunas razones parecen justificar su relectura cuando ha sido escrito hace más de treinta años. Siete años después de su publicación, cuando *Cuadernos de Pesquisa* conmemoró sus veinte años de existencia con un número especial (nro. 80 de febrero de 1992) en el que hizo un balance de la producción publicada por la revista en sus dos décadas de existencia Yara Lúcia Espósito, en un artículo sobre la presencia de la alfabetización en la revista, tuvo la generosidad de calificarlo como un “clásico”, afirmando que es “una de las referencias más citadas en los estudios que vienen siendo realizados sobre el tema”. A la luz de esa validación parece pertinente una relectura, hoy, de este texto que tal vez mantenga el interés que despertó en la época por anunciar sin aún nombrarlo, el concepto de alfabetismo o letramento [2] que se afirmaría posteriormente. Otra, y tal vez, principal razón que puede justificar la relectura de este texto es que, pasados más de treinta años, las cuestiones propuestas en él para la reflexión parecen continuar siendo actuales y gran parte de los problemas apuntados todavía parece no resuelta. Al respecto, ver el texto que sigue a éste: “Letramento y alfabetización: varias facetas”.

Hace cerca de cuarenta años [3] que no más del 50 % (frecuentemente, menos que el 50%) de los niños brasileños consiguen pasar la barrera de la 1ª serie [4], o sea, logran aprender a leer y a escribir. Según los datos divulgados por el Ministerio de Educación, de cada mil niños que, en Brasil, ingresaban a la 1ª serie

* Magda Soares es Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil; asimismo es Profesora Titular Emérita e investigadora del Centro de Alfabetización, Lectura y Escritura (Ceale) de la Facultad de Educación (UFMG). En el año 2017 publicó la reedición de *Lenguaje y escuela. Una perspectiva social*, también, *Alfabetización y letramento* y *Alfabetización: la cuestión de los métodos*, todos ellos por Editora Contexto (San Pablo, Brasil).

soaresmagda88@gmail.com

en 1963, apenas 449 pasaban a la 2ª serie [5] en 1964; en 1974 –diez años después- de cada mil niños que ingresaban a la 1ª serie, apenas 438 llegaban a la 2ª serie, en 1975 [6]. Datos semejantes para la década de 1980, muestran que la situación no será diferente según lo indican las estadísticas que las Secretarías Estaduales de Educación vienen presentando anualmente. Ningún progreso en las últimas décadas. Somos un país que viene reincidiendo en el fracaso de la alfabetización [7].

¿Cuáles son las causas de este fracaso? Hay mucho escrito e investigado sobre este problema. Entretanto, un análisis de los estudios e investigaciones revela una vasta e incoherente masa de datos no integrados y no conclusivos. En primer lugar, son datos que resultan de diferentes perspectivas del proceso de alfabetización, a partir de diferentes áreas de conocimiento (psicología, lingüística, pedagogía). Cada una trata la cuestión de manera independiente, e ignora las demás. En segundo lugar, son datos que, excluyentemente, buscan una explicación del problema o en el *alumno* (cuestiones de salud, o psicológicas, o de lenguaje), o en el *contexto cultural* del alumno (ambiente familiar y vivencias socioculturales), o en el *profesor* [8] (formación inadecuada, incompetencia profesional), o en el *método* (eficiencia/ineficiencia de este o aquel método), o en el *material didáctico* (inadecuado para las experiencias e intereses de los niños, sobre todo de los pertenecientes a los sectores populares), o, finalmente, en el propio medio, o *código escrito* (la cuestión de las relaciones entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico de la lengua portuguesa).

Sin duda, no hay como huir, tratándose de un proceso complejo como el de la alfabetización, de una multiplicidad de perspectivas resultante de la colaboración de diferentes áreas del conocimiento, y de una pluralidad de enfoques exigida por la naturaleza del fenómeno que implica a los actores (profesores y alumnos) y a sus contextos culturales, métodos, materiales y medios.

Entretanto, esa multiplicidad de perspectivas y esa pluralidad de enfoques no serán una colaboración realmente efectiva en cuanto no se articulen en una teoría coherente de la alfabetización que concilie resultados apenas aparentemente incompatibles, que articule análisis provenientes de diferentes áreas del conocimiento, que integre estructuradamente estudios sobre cada uno de los componentes del proceso [9].

Un primer paso, en ese sentido, es una revisión de esas perspectivas, análisis y estudios, de modo que se pudiese tener una visión del “estado del arte” en el área de alfabetización. Naturalmente, este texto no pretende presentar esa revisión, solo apenas apuntar algunas de las principales facetas del proceso de

alfabetización que vienen siendo estudiadas e investigadas. Aunque, corriendo el riesgo de una excesiva simplificación, esas facetas son aquí presentadas sobre tres categorías: *el concepto de alfabetización, la naturaleza del proceso de alfabetización y los condicionantes del proceso de alfabetización*. En la última parte, se procura apuntar las implicaciones educacionales de las diferentes perspectivas, análisis y estudios sobre alfabetización: implicaciones para la selección y desarrollo de métodos de alfabetización, para la elaboración de material didáctico, para la definición de pre-requisitos de la alfabetización, para la formación del alfabetizador.

El concepto de alfabetización

Se ha intentado, últimamente, atribuir un significado de la alfabetización considerándola un proceso permanente que se extendería por toda la vida, que no se agotaría en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es verdad que, de cierta forma, el aprendizaje de la lengua materna, sea escrita, sea oral, es un proceso permanente, nunca interrumpido. Entretanto, es preciso diferenciar un proceso de *adquisición* de la lengua (oral y escrita) de un proceso de *desarrollo* de la lengua (oral y escrita); este último es el que, sin duda, nunca es interrumpido [10]. No parece apropiado, ni etimológica ni pedagógicamente, que el término alfabetización designe tanto el proceso de *adquisición* de la lengua escrita como el de su *desarrollo*: etimológicamente, el término alfabetización no excede el significado de “conducir a la adquisición del alfabeto”, o sea, enseñar el código de la lengua escrita, enseñar las habilidades de leer y escribir; pedagógicamente atribuir un significado muy amplio al proceso de alfabetización sería negarle su especificidad con consecuencias indeseables en la caracterización de su naturaleza, en la configuración de las habilidades básicas de lectura y escritura, en la definición de la competencia de alfabetizar.

Por eso, se toma aquí alfabetización en un sentido propio, específico: proceso de adquisición del código escrito, de las habilidades de lectura y escritura.

En relación al concepto de alfabetización así entendido, el debate básico debería desarrollarse en torno a dos puntos de vista que, de cierta forma, están presentes en el doble significado que los verbos *leer* y *escribir* poseen en nuestra lengua:

1. Pedro ya sabe *leer*. Pedro ya sabe *escribir*.
2. Pedro ya *leyó* Monteiro Lobato. Pedro *escribió* una redacción sobre Monteiro Lobato.

En el ejemplo 1, *leer* y *escribir* significan un dominio de la “mecánica” de la lengua escrita; en esa perspectiva alfabetizar significa adquirir la habilidad de codificar la lengua oral en lengua escrita (escribir) y de decodificar la representación de fonemas en grafemas (leer). La alfabetización sería un proceso de representación de fonemas en grafemas (escribir) y de grafemas en fonemas (leer); “lo que el alfabetizando debe construir para sí es una teoría adecuada sobre la relación entre sonidos y letras en la lengua portuguesa” (Lemle, 1984, p. 41) [11].

En el ejemplo 2, leer y escribir significan la aprehensión y comprensión de significados expresos en la lengua escrita (leer) o expresión de significados por medio de la lengua escrita (escribir); en esta perspectiva, la alfabetización sería un proceso de comprensión/expresión de significados, “un proceso de representación que supone sustituciones graduales (‘Leer’ un objeto, un gesto, una figura o diseño, una palabra) en el que el objetivo primordial es la aprehensión y la comprensión del mundo, desde lo que está más próximo a un niño a lo que le está más distante, con el fin de la comunicación, de la adquisición de conocimiento [...] del intercambio” (Kramer, 1982, p. 62).

Los métodos de alfabetización pueden ser clasificados, según el enfoque, en uno o en otro de esos dos puntos de vista; por ejemplo: en el método fónico está subyacente, fundamentalmente, el primer punto de vista; el método global tiene como presupuesto básico el segundo punto de vista [12].

Entretanto, como el doble significado de los verbos *leer* y *escribir* no implica la verdad o falsedad de uno u otro significado, tampoco los dos puntos de vista sobre el concepto de alfabetización implican verdad o falsedad de uno u otro concepto. Sin duda, la alfabetización es un proceso de representación de fonemas en grafemas, y viceversa, pero es también un proceso de comprensión/expresión de significados por medio del código escrito. No se consideraría “alfabetizada” una persona que fuese apenas capaz de decodificar símbolos visuales en símbolos sonoros “leyendo”, por ejemplo, sílabas o palabras aisladas, como también no se consideraría “alfabetizada” una persona incapaz, por ejemplo, de usar adecuadamente el sistema ortográfico de su lengua, o de expresarse por escrito.

Sin embargo, aunque se combinen los dos conceptos –alfabetización como proceso de representación de fonemas en grafemas y de grafemas en fonemas, y alfabetización como proceso de expresión/compreensión de significados-, es preciso, todavía, recordar que ambos conceptos son parcialmente verdaderos.

En primer lugar, la lengua escrita no es una mera representación de la lengua oral, como hace suponer el primer concepto. En apenas pocos casos hay total correspondencia entre fonemas y grafemas, de modo que la lengua escrita no es, de forma alguna, un registro fiel de los fonemas de la lengua oral, porque hay también una especificidad morfológica, sintáctica y semántica de la lengua escrita: no se habla como se escribe, mismo cuando se escribe en contextos informales.

En segundo lugar, y en relación con el segundo concepto, los problemas de comprensión/expresión de la lengua escrita son diferentes a los problemas de comprensión/expresión de la lengua oral: el discurso oral y el discurso escrito son organizados de manera diferente. Por ejemplo, en la lengua escrita, es preciso explicitar muchos significados que en la lengua oral son expresados por medios no verbales (aspectos prosódicos, gestos, etc.); por otro lado, en la lengua oral, la comprensión es contemporánea de la expresión, y no es posible volver atrás, rehacer el camino en busca de la mejor comprensión o de la más adecuada expresión (de ahí, entre otros, los recursos de redundancia y de topicalización en la lengua oral).

En su sentido pleno, el proceso de alfabetización debe llevar al aprendizaje no de una mera traducción de lo oral a lo escrito, y de éste para aquél, sino al aprendizaje de una peculiar y muchas veces idiosincrática relación de fonemas – grafemas, de *otro* código, que tiene, en relación con el código oral, especificidades morfológicas y sintácticas, autonomía de recursos de articulación del texto y estrategias propias de expresión/compreensión.

Debería, finalmente, recordarse que aunque el debate en relación con el concepto de alfabetización se desarrolla predominantemente en torno a los dos puntos de vista apuntados (“mecánica” de la lengua *versus* comprensión/expresión de significados), sin embargo, hay un tercer punto de vista cuya importancia se equipara a los dos primeros.

Este tercer punto de vista, al contrario de los dos primeros que consideran a la alfabetización como un proceso *individual*, se apoya en su aspecto *social*: la conceptualización de la alfabetización no es la misma en todas las sociedades. ¿En qué edad debe ser alfabetizado el niño? ¿Para qué debe ser alfabetizado el niño? ¿Qué tipo de alfabetización es necesaria en determinado grupo social? Las respuestas a esas preguntas varían de sociedad en sociedad y dependen de las funciones atribuidas por cada una de ellas a la lengua escrita. Decir que un niño de 7 años “todavía es analfabeto” tiene sentido en ciertas sociedades que alfabetizan a los 4 o 5 años; la frase no tiene sentido en una sociedad como la nuestra, en la cual no se espera que un niño de 7 años ya esté alfabetizado. Para un labrador, la alfabetización es un proceso

con funciones y fines bien diferentes a las funciones y fines que ese mismo proceso tendrá para un operario de la región urbana.

El concepto de alfabetización depende tanto de características culturales, económicas como tecnológicas; la expresión *alfabetización funcional*, usada por la Unesco en los programas de alfabetización organizados en países subdesarrollados [13], pretende alertar sobre este concepto *social* de la alfabetización [14].

En síntesis: una teoría coherente de la alfabetización deberá basarse en un concepto suficientemente abarcador del proceso para incluir el abordaje de la “mecánica” del leer/escribir, el enfoque de la lengua escrita como un medio de expresión/comprensión, con especificidad y autonomía en relación a la lengua oral, y, todavía más, los determinantes sociales de las funciones y fines del aprendizaje de la lengua escrita.

La naturaleza del proceso de alfabetización

Se puede concluir de la discusión al respecto del concepto de alfabetización que no es una habilidad, es un *conjunto de habilidades*, lo que la caracteriza como un fenómeno de naturaleza compleja, multifacético. Esa complejidad y multiplicidad de facetas explican por qué el proceso de alfabetización ha sido estudiado por diferentes profesionales que privilegian estas o aquellas habilidades, según el área del conocimiento a la que pertenecen. Resulta de ahí una visión fragmentaria del proceso y, muchas veces, una aparente incoherencia entre los análisis y las interpretaciones propuestas. Una teoría coherente de la alfabetización exigiría una articulación e integración de estudios e investigaciones al respecto de sus diferentes facetas.

Esas facetas se refieren, fundamentalmente, a las perspectivas *psicológica*, *psicolingüística*, *sociolingüística* y propiamente *lingüística* del proceso.

La *perspectiva psicológica* es la que domina los estudios e investigaciones sobre la alfabetización. Desde esa perspectiva se estudian los procesos psicológicos considerados necesarios como pre-requisitos para la alfabetización, son los procesos psicológicos por medio de los cuales el individuo aprende a leer y a escribir.

Tradicionalmente, la perspectiva psicológica fue dominada por el enfoque de las relaciones entre inteligencia (QI) y alfabetización, y las relaciones entre los aspectos fisiológicos y neurológicos y los

aspectos psicológicos de la alfabetización (percepción del esquema corporal, estructuración espacial y temporal, discriminación visual y auditiva, psicomotricidad, etc.). Esa visión de la alfabetización que dominó durante mucho tiempo los estudios y las investigaciones en el área, explica el papel desempeñado por la “ideología del don” en la justificación del fracaso de la alfabetización (éxito/fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura dependientes del QI y de aptitudes específicas), la atribución de la responsabilidad por ese fracaso a las llamadas “disfunciones psiconeurológicas” del aprendizaje de la lectura y la escritura (afasia, dislexia, disgrafía, disortografía, disfunción cerebral mínima, etc.), y la consecuente utilización de pruebas psicológicas y pruebas “de preparación” como mediciones de las condiciones intelectuales, fisiológicas y neurológicas de los niños para la alfabetización.

Más recientemente [15], el foco del análisis psicológico de la alfabetización se orientó a abordajes cognitivos sobre todo desde la Psicología Genética de Piaget. Aunque Piaget no había realizado él mismo investigaciones o reflexiones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, varios investigadores habían estudiado la alfabetización a la luz de su teoría de los procesos de adquisición del conocimiento. Se destaca, entre ellos, Emilia Ferreiro, quien viene realizando investigaciones sobre las etapas de conceptualización de la escritura y el desarrollo de la “lecto-escritura” en los niños [16]. En esta perspectiva, el éxito o el fracaso de la alfabetización se relaciona con la etapa de comprensión de la naturaleza simbólica de la escritura en la que se encuentra el niño. En Brasil, en los últimos años [17], han sido desarrollados varios estudios e investigaciones en esa línea de interpretación (apenas como ejemplos: Carraher y Rego, 1981; Rego, 1983; Góes, 1984).

Esta perspectiva cognitiva de la alfabetización se aproxima mucho a los *estudios psicolingüísticos* al respecto de la lectura y la escritura; y a veces, se confunde con ellos. Estos estudios intentan analizar problemas tales como la caracterización de la madurez lingüística de los niños para el aprendizaje de la lectura y la escritura, las relaciones entre lenguaje y memoria, la interacción entre la información visual y no visual en el proceso de lectura, la determinación de la cantidad de información que es aprendida por el sistema visual cuando el niño lee, etc. Son, sin embargo, todavía poco numerosos en Brasil los estudios y las investigaciones sobre la alfabetización desde un enfoque psicolingüístico (véase, por ejemplo, Kato, 1982).

También, y todavía, está poco desarrollada en Brasil la *perspectiva sociolingüística* sobre la alfabetización. Desde esta perspectiva la alfabetización es vista como un proceso estrechamente relacionado con los usos sociales de la lengua.

Una cuestión fundamental que se ingresa en esa perspectiva es el problema de las diferencias dialectales. Un niño cuando llega a la escuela para ser alfabetizado ya domina un determinado dialecto de la lengua oral; ese dialecto puede ser más próximo o más distante de la lengua escrita convencional que se basa en una norma estándar que, en verdad, no es usada en la lengua oral por ningún hablante, asimismo en situaciones más formales. Entre los dialectos orales y la lengua escrita hay diferencias relativas a las correspondencias entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico, y también diferencias de léxico, morfología y sintaxis. Esas diferencias son mayores o menores, según la mayor o menor proximidad entre el dialecto particular hablado por el niño y la lengua escrita.

Evidentemente, las repercusiones de esas diferencias sobre el proceso de alfabetización son importantes. Un ejemplo: el proceso de alfabetización no ocurre de la misma manera en diferentes regiones del país, porque la distancia geográfica entre cada dialecto y la lengua escrita no es la misma (sobre todo en lo que se refiere a la correspondencia entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico), esta sería una de las (pocas) razones para la existencia de libros de alfabetización regionales. Otro ejemplo, sin duda más grave para la realidad brasilera que el ejemplo anterior, es que la naturaleza del proceso de alfabetización de los niños de las clases favorecidas, que conviven con hablantes de un dialecto oral más próximo de la lengua escrita (la llamada “norma estándar culta”) y que tienen la oportunidad del contacto con material escrito (por intermedio, por ejemplo, de lecturas que les son hechas por los adultos), es muy diferente a la naturaleza del proceso de alfabetización de los niños de las clases populares que dominan un dialecto, por lo general, mucho más distante de la lengua escrita y tienen poco o ningún acceso al material escrito.

Más allá del problema de las diferencias dialectales, otro problema de naturaleza sociolingüística aparece: como ya se dijo anteriormente, lengua oral y lengua escrita sirven a diferentes funciones de la comunicación, son usadas en diferentes situaciones sociales y con diferentes objetivos; además de eso, esas funciones, situaciones y objetivos varían de comunidad (geográfica o social) en comunidad. Por ejemplo, las funciones y los objetivos atribuidos a la lectura y la escritura por las clases populares, y la utilización de esas habilidades por esas clases son, innegablemente, diferentes a las funciones y objetivos que les atribuyen las clases favorecidas y de la utilización que de ellas hacen. Esas diferencias cambian, fundamentalmente, el proceso de alfabetización ya que no se puede considerar a la lengua escrita meramente como un medio de comunicación “neutro” y no contextualizado; en verdad, cualquier sistema de comunicación escrita es profundamente marcado por actitudes y valores culturales, por el contexto social y económico en que es usado. Por lo tanto, la alfabetización es un proceso de naturaleza no solo psicológica y psicolingüística, también es de naturaleza sociolingüística.

Finalmente, el proceso de alfabetización es también, y esencialmente, un proceso de *naturaleza lingüística*.

Desde el punto de vista propiamente lingüístico el proceso de alfabetización es, fundamentalmente, un proceso de transferencia de la secuencia temporal del habla hacia la secuencia espacio-direccional de la escritura, y de transferencia de la forma sonora del habla hacia la forma gráfica de la escritura (cf. Silva, 1981). Sobre todo, es esa segunda transferencia la que constituye en esencia el aprendizaje de la lectura y la escritura: un proceso de establecimiento de relaciones entre sonidos y símbolos gráficos, o entre fonemas y grafemas. Ahora, como no hay correspondencia unívoca entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico en la escritura portuguesa (un mismo fonema puede ser representado por más de un grafema y un mismo grafema puede representar más de un fonema), el proceso de alfabetización significa, desde el punto de vista lingüístico, un progresivo dominio de regularidades e irregularidades. Ese “progresivo dominio”, no puede ser ejecutado de manera adecuada por intermedio de una selección aleatoria de fonemas-grafemas, como generalmente ocurre en el proceso de alfabetización; sino que esa selección debería obedecer a “etapas” (cf. Lemle, 1984) que se definiesen, por un lado, a partir de una descripción de las relaciones entre los sistemas fonológico y ortográfico de la lengua portuguesa, y, por otro, a partir de los procesos cognitivos que un niño utiliza para superar las barreras de la transferencia hacia el sistema ortográfico del sistema fonológico del dialecto que domina. En Brasil se están iniciando estudios e investigaciones en esta dirección.

De lo que fue sucinta y superficialmente expuesto, se puede concluir que la alfabetización es, como se dijo inicialmente, un proceso de naturaleza compleja. Se trata de un fenómeno de múltiples facetas que hacen de él objeto de estudio de varias ciencias. Entretanto, solo la articulación e integración de los estudios desarrollados en el ámbito de cada una de esas ciencias puede conducir a una teoría coherente de la alfabetización.

Sin embargo, el problema de la alfabetización no está solamente en esa característica interdisciplinar. Más allá de esta, es preciso considerar todavía los aspectos sociales y políticos que condicionan el aprendizaje en la escuela de la lectura y la escritura.

Condicionantes del proceso de alfabetización

El fracaso escolar en alfabetización no se explica, apenas, por la complejidad de la naturaleza de su proceso; caso contrario no se justificaría la incidencia predominante de ese fracaso en los niños de clases populares.

No es necesario retomar aquí los ya conocidos y discutidos conceptos de escuela como “aparato ideológico del Estado” (cf. Althusser), como mecanismo de reproducción social (cf. Bourdieu y Passeron) o como institución dualista y divisora (cf. Baudelot; Establet) [18].

Basta afirmar que el proceso de alfabetización en la escuela sufre la marca de la discriminación en favor de las clases socioeconómicamente privilegiadas, tal vez, más que cualquier otro aprendizaje escolar. La escuela valoriza la lengua escrita e censura la lengua oral espontánea que se aleja mucho de ella; ahora, como fue dicho anteriormente, los niños de clases privilegiadas, por sus condiciones de existencia, se adaptan más fácilmente a las expectativas de la escuela, tanto en relación con las funciones y los usos de la lengua escrita como en relación al estándar culto de la lengua oral.

Por otro lado, esa lengua oral culta, que la escuela valoriza, y la lengua escrita constituyen dialectos muy diferentes de las prácticas lingüísticas de los niños de las clases populares; por eso, esas prácticas son rechazadas por la escuela y, más que eso, atribuidas a un “déficit lingüístico” que se sumaría a un “déficit cultural”, conceptos insustentables desde el punto de vista ideológico [19], y desde el punto de vista científico (según las ciencias lingüísticas y las antropológicas, lenguas y culturas son *diferentes* unas de otras, no mejores o peores).

Es evidente que ese contexto escolar, con sus preconceptos lingüísticos y culturales, afecta al proceso de alfabetización de los niños llevando al fracaso de los niños de las clases populares. Generalmente en programas de “educación compensatoria” se han buscado soluciones para ese fracaso que, partiendo de presupuestos falsos (“carencia cultural”, “deficiencia lingüística”) no solo no han llevado a resultados satisfactorios, sino que han reforzado la discriminación de los niños de los sectores populares “[...] si los programas fracasan, los mismos niños y sus familias serán responsabilizados en la medida en que se considera que les fueron dadas las oportunidades educacionales y, como no progresaron, son ellos mismos incapaces” (Kramer, 1982, p. 59).

Se suma que, en ese contexto de falsos presupuestos sociales, culturales y lingüísticos, la escuela actúa en el área de alfabetización como si esta fuese una forma de aprendizaje “neutra”, despojada de cualquier carácter político. Para la escuela aprender a leer y a escribir parece apenas significar la adquisición de un “instrumento” para la futura obtención de conocimientos, la escuela desconoce a la alfabetización como forma de pensamiento, proceso de construcción del saber y medio de conquista de poder político.

Ese significado instrumental atribuido a la alfabetización por la escuela sirve, naturalmente, apenas a las clases privilegiadas para las cuales aprender a leer y a escribir es, realmente, no más que adquirir un instrumento de obtención de conocimientos, porque, por sus condiciones de clase, ya dominan la forma de pensamiento subyacente a la lengua escrita, ya tienen el monopolio de la construcción del saber considerado legítimo y ya detentan el poder político. Para las clases dominadas el significado meramente instrumental atribuido a la alfabetización, vaciándola de su sentido político, refuerza a la cultura dominante y a las relaciones de poder existentes y aparta a esas clases de la participación en la construcción compartida del saber.

La cuestión de la postura política en relación con el significado de la alfabetización afecta, evidentemente, al proceso de aprender a leer y a escribir. La diferencia entre una postura pretendidamente “neutra” y una explícita postura política se hace clara cuando se compara el trabajo en alfabetización desarrollado generalmente en las escuelas con un trabajo en la línea de Paulo Freire para quien la alfabetización es un proceso de concientización y una forma de acción política [20].

Se concluye que a la naturaleza compleja del proceso de alfabetización con sus facetas psicológica, psicolingüística, sociolingüística y lingüística es preciso sumarle los factores sociales, económicos, culturales y políticos que lo condicionan. Una teoría coherente de la alfabetización solo será posible si la articulación y la integración de las varias facetas del proceso son contextualizadas social y culturalmente e iluminadas por una postura política que rescate su verdadero significado.

Implicaciones educativas

La naturaleza compleja y multifacética del proceso de alfabetización y sus condicionantes sociales, culturales y políticos tienen importantes repercusiones en el problema de los métodos de alfabetización, del material didáctico para la alfabetización (particularmente la cartilla), de la definición de pre-requisitos y de la preparación para la alfabetización, como de la formación del alfabetizador [21].

Un análisis psicológico, psicolingüístico, sociolingüístico y lingüístico del proceso de alfabetización deja en claro que la diferencia entre los métodos de alfabetización es explicada por la consideración prioritaria, en cada uno de ellos, de uno u otro aspecto del proceso, ignorándose generalmente los demás aspectos [22].

Por ello, la cuestión de los métodos que tanto tienen polarizado las reflexiones sobre la alfabetización no será resuelta mientras no se profundice en la caracterización de las diversas facetas del proceso y no se busque una articulación de ellas en los métodos y procedimientos de enseñar a leer y a escribir.

Esa articulación debe estar presente también, es obvio, en el material didáctico para la alfabetización como operacionalización del método que es. Hay, sin embargo, todavía otras implicaciones en relación al material didáctico: la regionalización de la cartilla, que ya se aludió anteriormente, la conveniencia o no de la elaboración de material didáctico y programas específicos para la región rural [23], o la organización de programas de alfabetización para las clases populares. Los problemas de la parcialidad cultural de los programas y materiales didácticos [24] son cuestiones que solo pueden ser discutidas a la luz de los aspectos sociolingüísticos, culturales y políticos de la alfabetización.

La naturaleza compleja del proceso de alfabetización evidencia, aún, cómo ha sido apenas parcialmente enfrentado el problema de la identificación de los pre-requisitos y de la preparación de los niños para la alfabetización. Esa cuestión todavía está restringida a apenas una de las facetas del proceso de alfabetización, a la faceta psicofisiológica. Es necesario ampliar la visión del proceso y sumar al análisis de los pre-requisitos y de la organización de los programas de preparación para la alfabetización, el enfoque de la psicología cognitiva, la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística.

Finalmente, todo lo que fue dicho nos permite concluir que la formación del alfabetizador –que todavía no se ha realizado sistemáticamente en Brasil- tiene una importante especificidad, y exige una preparación del profesor que lo lleve a comprender todas las facetas (psicológica, psicolingüística, sociolingüística y lingüística) y todos los condicionantes (sociales, culturales, políticos) del proceso de alfabetización, para que lo lleve a saber operacionalizar esas diversas facetas (sin despreciar sus condicionantes) en métodos y procedimientos de alfabetización, en la elaboración y el uso adecuados de materiales didácticos. Y, sobre todo, para que lo lleve a asumir una postura política ante las implicaciones ideológicas del significado y del papel atribuido a la alfabetización.

Notas

[1] El presente artículo es la traducción al español de la Parte I del libro de la autora titulado *Alfabetización y letramento*. San Pablo, Editora Contexto, 2017, pp. 13-28.

[2] El término *letramento* no encuentra otro equivalente en español, por tal motivo se lo mantiene en la presente traducción. [Nota de la traductora].

[3] Considerado el dato de su elaboración (1985), el texto se refiere a la década del 40 del siglo XX, época en que, intensificándose la democratización de la educación, la escuela pasó a recibir un número de alumnos mucho más numeroso y heterogéneo.

[4] Similar al primer ciclo de la escuela primaria argentina. [Nota de la traductora].

[5] Similar al segundo ciclo de la escuela primaria argentina. [Nota de la traductora].

[6] En esta época, y hasta los años 1980, cuando la organización por ciclos comenzó a ser introducida en Brasil, la 1ª serie correspondía a la serie de alfabetización donde solo el alumno considerado “alfabetizado” era promovido a la 2ª serie.

[7] Se puede decir que en el inicio del siglo XXI el problema permanece; la diferencia es apenas que hoy los alumnos no pasan la barrera del 1º ciclo que sustituyó a la 1ª serie como etapa de alfabetización, o en el caso de sistemas que optaron por la progresión continua, pasan al ciclo siguiente no alfabetizados.

[8] Equivalente a maestro o maestra. [Nota de la traductora].

[9] Esa articulación y conciliación de resultados viene ocurriendo a partir de la última década del siglo pasado, como el surgimiento del concepto de *letramento* y los estudios e investigaciones que vienen siendo desarrollados por ese nuevo concepto.

[10] En los años siguientes a los que este texto fue producido (1985), esa diferenciación entre *adquisición* y *desarrollo* de la lengua oral y escrita se fue tornando cada vez más clara, concretizándose hoy en alfabetización y letramento. Sobre esta distinción, ver Soares, Magda. *Letramento: un tema en tres géneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

[11] Pocos años después, en 1987, la autora publicó un libro en el cual presenta la teoría aquí mencionada: Lemle, Miriam. *Guía teórica del alfabetizador*. San Pablo, Ática, 1987.

[12] En la época de la publicación de este texto, la alfabetización se hacía por medio de estos métodos hoy considerados “tradicionales”, fue a partir de la segunda mitad de los años 1980 que se pasó a cuestionar sus fundamentos y eficiencias. A ese respecto, ver el tercer texto de la segunda parte: “Alfabetización: ¿en busca de un método?”.

[13] Hoy considerados “emergentes”. [Nota de la traductora].

[14] En un libro publicado contemporáneamente a la elaboración de este texto, Brian Street (*Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984) introdujo los conceptos, hoy largamente difundidos, de *letramento autónomo* y *letramento ideológico* –a ese segundo corresponde, aproximadamente, el concepto que aquí se propone, desarrollado en la tercera parte de este libro-.

[15] Recuérdese que este texto fue publicado en febrero de 1985; la expresión “más recientemente” se refiere, pues, a los años iniciales de la década de 1980.

[16] Para que se contextualice la referencia a Emilia Ferreiro y la introducción de sus propuestas en Brasil, conviene recordar que sus primeros libros traducidos al portugués fueron publicados en el mismo año que este texto -1985: *Reflexiones sobre alfabetización* (San Pablo, Cortez) y *Psicogénesis de la lengua escrita*, en coautoría con Ana Teberosky (Porto Alegre, Artes Médicas); cabe recordar todavía que tal vez es el primer texto de Emilia Ferreiro divulgado en Brasil - el artículo “La representación del lenguaje en el proceso de alfabetización” - fue publicado en el mismo número de la revista *Cuadernos de Pesquisa* en el que también fue publicado este texto (nro. 52, especial sobre alfabetización).

[17] La expresión “los últimos años”, se refiere a la primera mitad de los años 80 del siglo XX; los trabajos aquí citados están entre los pocos que en la época se fundamentaban en la teoría piagetiana y entre los primeros que incluyen a Emilia Ferreiro en las referencias bibliográficas.

[18] Se hace referencia a los conceptos y teorías de análisis ideológico y sociológico de la educación en sociedades capitalistas que dominaron el área de educación durante la década que antecede a la publicación de este texto –los años 70 del siglo XX-, revelando las relaciones entre las desigualdades del

éxito escolar y el origen social. Los autores citados dominaban entonces la bibliografía del área: Ideología y aparatos ideológicos del Estado de Louis Althusser, La reproducción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, La escuela capitalista, de Christian Baudelot y Roger Establet.

[19] En un libro editado al año siguiente de que este texto fue publicado, se desarrolla y profundiza la discusión sobre los conceptos de deficiencia y de diferencia cultural y lingüística, su presencia en la escuela y sobre el papel que la escuela desempeña o debería desempeñar en relación a esta cuestión. Soares, Magda. Lenguaje y Escuela: una perspectiva social. San Pablo, Ática, 1986.

[20] Para una ampliación de la reflexión sobre la naturaleza política e ideológica del proceso de alfabetización propuesto por Paulo Freire, ver el texto "Paulo Freire y la alfabetización", en la tercera parte de este libro.

[21] En la época que este texto fue producido, la cartilla todavía era, como venía siendo desde el siglo XIX, el material didáctico fundamental para el desarrollo del proceso de alfabetización. Fue a partir de la década siguiente a la publicación de este texto (años 90 del siglo XX) que las cartillas, por herir los principios de la psicogénesis de la lengua escrita, pasaron a sufrir severas críticas y a ser sustituidas por nuevos materiales didácticos denominados *libros de alfabetización*.

[22] Sobre la cuestión del método de alfabetización, ver en la segunda parte de este libro el texto "Alfabetización: ¿en busca de un método?".

[23] En la época en que fue escrito este texto ocurría un debate intenso sobre los presupuestos de la conveniencia de regionalizar el proceso de alfabetización, debate motivado por un proyecto entonces elaborado y gerenciado por el Ministerio de Educación con el fin de desarrollar cartillas orientadas a las particularidades regionales de los estados del Nordeste, para uso de las zonas rurales. Cerca de diez cartillas regionales fueron producidas en aquel entonces. Posteriormente, en base a los precarios resultados del proyecto, la regionalización de las cartillas dejó de ser parte de las políticas del libro didáctico.

[24] En la primera mitad de los años 1980, bajo la influencia de las críticas a las relaciones entre educación y clase social que dominó el área de educación en los años 1970, se multiplicaron los estudios y las investigaciones que caracterizaban al libro didáctico como vehículo de inculcación de la ideología de las clases dominantes.

Bibliografía

Carraher, Terezinha Nunes; Rego, Lúcia Lins Browne (1981): "O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nro. 39, nov., pp. 3-10.

Góes, Maria Cecília R. de. (1984): "Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nro. 49, maio, pp. 3-14.

Kato, Mary A. (1983): "Alfabetização". *Anais do Seminário Aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, pp. 59-61.

Kramer, Sônia (1982): "Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nro. 42, ago., pp. 54-62.

Lemle, Mirian (1984): "A tarefa da alfabetização: etapas e problemas do português". *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 15, nro. 4, pp. 41-60.

Rego, Lúcia Lins Browne (1983): "Aprender a ler: uma conquista da criança ou o resultado de um treinamento?" *Anais do Seminário Aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, pp. 63-70.

Silva, Myrian Barbosa da (1981): *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo, Ática.