

(Recibido: 30-09-04 / Aceptado: 11-10-04)

- Mónica Pérsico y Silvia Andrea Contín
Puerto Madryn (Argentina)

¿Qué significa actualmente estar alfabetizado?

What does it means to be literate nowadays?

El artículo presenta reflexiones teóricas en torno al concepto de alfabetización y su complejidad actual. Posteriormente, se propone un ciclo de cine para ser trabajado en el campo de la formación inicial y continua. Desde un collage de escenas de tres culturas, se orienta hacia la revisión de conceptos y prácticas vinculadas a la alfabetización avanzada. Finalmente, introduce el guión didáctico de la experiencia, fundamentando la misma desde la metodología de taller.

This paper presents theoretical reflections on the concept of literacy and its current complexity. Then, a serie of films is introduced to be worked on and applied in the field of teaching and teachers training. A collage of three cultures aims at the revision of concepts and practice related to advanced literacy. Finally, methodological activities are provided and used at a workshop.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Lectura, escritura, cine, taller, formación docente.
Reading, writing, film, workshop, teacher, training.

1. Alfabetización en un mundo cambiante

La alfabetización, como concepto y proceso, presenta un

importante nivel de complejidad para ser definido en la actualidad. La misma se fundamenta en los importantes cambios en la estructuración y circulación del conocimiento y la demanda permanente de nuevas competencias para asumir funcionalmente la lectura crítica de las realidades cotidianas.

En español, como en otras lenguas románicas, no existe traducción para el sugerente y amplio «literacy» inglés. Mientras en francés se usa «lettrisme» y en portugués «letramento», en español se ha propuesto escrituralidad (como alternancia a oralidad), literidad o al-

❖ Mónica Pérsico y Silvia Andrea Contín son docentes del Instituto Superior de Formación Docente 803 de Puerto Madryn, provincia de Chubut (Argentina) (silviacontin@latinail.com).

fabetización, entre otros. Ferreiro (1999) sugiere usar cultura escrita y alfabetización según los contextos; acotando que la primera permite incluir los variados sentidos de literacy y la segunda presenta la dificultad de vincularse excesivamente al alfabeto como sistema. Varios autores aportan interesantes reflexiones sobre la complejidad de este concepto. Se presenta, a continuación, algunas de ellas que me resultan particularmente sugerentes e innovadoras.

Desde una perspectiva etnográfica, Street (1993) cuestiona la idea de una concepción dominante y única de la alfabetización y sostiene el modelo ideológico, entendiendo a la misma como un conjunto de prácticas o eventos sociales, que conllevan concepciones histórico-ideológicas del saber, así como presupuestos de aquello que vale como alfabetismo o analfabetismo. Al tratarse de eventos únicos que giran en torno a prácticas del mundo letrado, prefiere pluralizar (literal y metafóricamente) el concepto y hablar de alfabetizaciones, contextualizadas en los procesos culturales y las estructuras de poder propias del mundo social.

Braslavsky (2003: 61) reflexiona sobre la ambigüedad y amplitud del término y plantea que en el diccionario de la Asociación Internacional de Lectura, se enumeran «38 tipos de alfabetización», explicitando lo complejo que resulta conseguir un consenso sobre una definición única y coincidiendo en la necesidad de pluralizar el término.

Wells (1987), al intentar una definición de alfabetización, plantea cuatro niveles desde los cuales entender la misma. Al primer nivel lo denomina ejecutivo y hace referencia simplemente a la adquisición de habilidades de decodificación, en cuyo caso se considera la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral y, por ello, la actividad de leer como una transcripción igualmente de lo escrito al código fonológico.

El segundo nivel es el funcional y supone que ser alfabetizado consiste en ser capaz de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de los distintos contextos sociales. El tercer nivel es instrumental y en él se subraya la importancia del lenguaje escrito como transmisor de conocimientos. Finalmente, el nivel epistémico es el más completo, puesto que no sólo contempla la alfabetización en cada uno de los aspectos anteriores, sino que se considera, incluso, que el lenguaje escrito brinda una nueva forma de pensamiento, lo que nos llevaría a valorar la alfabetización no sólo como una forma de comunicación, sino también como una forma de pensar, aspecto éste que entronca con el punto de vista de Vygotski (1973; 1979) sobre el papel que juega el lenguaje escrito en los procesos de construcción del pensamiento.

Estos niveles son dimensiones del mismo fenómeno, puesto que leer y escribir supone todo ello, de tal modo que las explicaciones teóricas y, desde luego, las líneas prácticas y metodológicas que se deriven tendrían que ser más complementarias que discrepantes.

Feireiro (2002) afirma que estar alfabetizado hoy es disponer de un «continuum» de habilidades de oralidad, lectura y escritura, cálculo y numeración funcionales a diversos contextos sociales de desempeño: la salud, el comercio, el trabajo, la justicia, la educación, entre otros. La alfabetización no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema lingüístico y las estrategias de uso de un producto cultural naturalmente heterogéneo y diverso, la lengua oral y escrita, por lo que el desarrollo de la alfabetización depende de circunstancias sociales y culturales concretas. En tal sentido la noción de alfabetización se define históricamente y puede ser descrita en un número variable de niveles y dominios. El poder escribir el propio nombre es un nivel de alfabetización, el poder escribir una tesis doctoral, es otro. Así pues, la definición de lo que es la alfabetización o de lo que una persona debe ser capaz de hacer para llamarse alfabeto, puede variar en gran medida.

Según los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Argentina (2000), la alfabetización supone la secuenciación y articulación de dos procesos. Uno, el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se inicia desde edades muy tempranas y se extiende durante el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB (primera alfabetización o alfabetización inicial) y otro, la puesta en marcha de la segunda alfabetización (alfabetización avanzada). Se entiende por alfabetización avanzada el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la oportunidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada se orienta a fortalecer las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares de diversas áreas curriculares con crecientes niveles de complejidad.

Todos los aportes antes mencionados no agotan de ninguna manera las múltiples miradas que actualmente podrían hacerse sobre el proceso alfabetizador, pero intentan superar las visiones excesivamente inclinadas hacia la disputa metodológica y comenzar a sensibilizarnos respecto a otros posibles abordajes, que la escuela debiera debatir con apertura y profundidad. Collo (1995) logra una interesante síntesis de todo lo planteado anteriormente, explicitando que la alfabetización tiene que ver con la formación del:

- Hablante, porque el sujeto que escribe, tiende a organizar mejor su habla y de este modo, la escritura parte de la oralidad y también acaba por re-dimensionarla.

- Políglota, porque puede comprender, dominar y usar las variadas formas del lenguaje, no necesariamente las lenguas extranjeras, sino los dialectos de una misma lengua y también los otros medios de expresión o de representación simbólica (dibujo, música, arte, mímica, etc.), con adecuación a contextos comunicativos de desempeño.

- Productor de textos, porque desde el punto de vista del «autor», posee la competencia para componer textos, enfrentando los desafíos de su producción.

- Intérprete, porque puede abordar procesos de lectura que, superando la mera decodificación, se orientan a la construcción de sentido.

- Lector, porque además de comprender y «dialogar con el texto», puede descubrir el valor y el placer de la lectura en sus diversas posibilidades y situaciones.

- Revisor de textos, porque, habiendo comprendido las reglas y las arbitrariedades de la lengua escrita (conciencia metalingüística) y principalmente su valor en la decodificación y lectura, se coloca como agente y principal interesado en el proceso de autocorrección.

- Estudiante, porque puede multiplicar los medios y soportes de aprendizaje y desarrollar una cultura del estudio.

- Investigador, porque puede ampliar los procesos de búsqueda del saber, atendiendo a la curiosidad, intereses y necesidades de diversa índole.

- Ser-pensante, porque integra el proceso de construcción de la escritura al conjunto de experiencias que favorecen la organización del pensamiento desde una perspectiva crítica.

- Ser-social, porque promueve nuevos medios de inserción social, sea por el desempeño de actividades funcionales de rutina (firmar, leer rótulos de productos, anotar direcciones y teléfonos), sea por la posibilidad de intercambio con el mundo, en manifestaciones conscientes y críticas que se relacionan con el ser ciudadano.

2. Evolución y pluralización del concepto de alfabetización

Una de las áreas de debate de fin de siglo parece girar en torno al concepto de alfabetización y sus transformaciones. Tradicionalmente, se empleó este término para dar cuenta de la capacidad de los individuos para codificar y decodificar textos escritos. Sin embargo, actualmente se habla de alfabetización científica, alfabetización informática, alfabetización tecnológica,

incluso de alfabetización emocional; notable ampliación semántica del término que indudablemente coloca a la educación frente a nuevos desafíos.

En los nuevos sentidos del concepto de alfabetización se entrelazan cuestiones no sólo educativas, sino también culturales, sociales y políticas. Todas ellas generan los dilemas que emergen de la pregunta acerca de la responsabilidad que le cabe a la escuela pública en relación a la formación de los alumnos como ciudadanos activos y plenos, conscientes de sus derechos y obligaciones.

Braslavsky (2003: 66) plantea la existencia de tres niveles de alfabetización necesariamente imbricados y correlacionados:

- Por debajo del nivel funcional, que comprende desde el iletrado hasta el que sólo lee etiquetas y signos.

- Nivel funcional, que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y el periódico local.

- Nivel avanzado, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Éste debería corresponderse con diez años de escolaridad.

Aguaded y Contín (2002: 82), desde la perspectiva de los sujetos que se alfabetizan, se refieren al «escamoteo de la realidad» que hace la escuela en las jóvenes generaciones y se pregunta «¿qué significa leer y qué significa escribir a finales del siglo XX cuando las redes informáticas insertan permanentemente lo local en lo global?, ¿qué significa producir y comprender hoy cuando los lenguajes por los que el saber circula escapan del libro de texto?, ¿qué desplazamientos cognitivos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación del conocimiento a partir del interfaz que enlaza las pequeñas pantallas hogareñas con las pantallas laborales (ordenador) y con las pantallas lúdicas de los videojuegos?, ¿qué saben nuestros alumnos sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y del tiempo que viven los niños...?».

En un sentido figurado, la deslocalización de los saberes y su segmentación es parte de lo que los medios y las nuevas tecnologías proponen a la escuela. Cuando un niño puede hacer «zapping» y ello le posibilita leer entrecruzadamente un espacio de noticias y otro deportivo o cuando se conecta a Internet y visita sitios con contenidos diversos, estamos asistiendo a una nueva forma de entender los procesos de lectura y escritura. El estudio de los procesos de alfabetización no puede quedar ajeno a estas transformaciones. En tal sentido, vale discutir dichos cambios, realizando un re-

corrido crítico del concepto que permita identificar hitos fundamentales en la reconstrucción del mismo.

Ferreiro (2001) se refiere al impacto de los cambios antes mencionados planteando que «los lectores se multiplicaron, los textos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y escribir. Los verbos leer y escribir han dejado de tener una definición inmutable y tampoco designan actividades homogéneas, cada época y circunstancia le dan nuevos sentidos, son construcciones sociales». Los aspectos antes mencionados ponen en evidencia que la alfabetización es hoy un concepto en desarrollo permanente que puede nominarse en término de dominios cambiantes. En tal sentido, estar alfabetizado para la permanencia en el circuito escolar, no implica alfabetizado para la vida ciudadana, para la calle en sus distintos ámbitos y textos, para el periódico, para la literatura, para el cine, para el ordenador, etc. Paralelamente a estos procesos de cambio, aparentemente progresistas, es importante tener en cuenta que cada vez se abren brechas más profundas respecto al acceso que los ciudadanos tienen al proceso de alfabetización en los países latinoamericanos. Como plantea Ferreiro (2001), a pesar prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo, mientras que en 1980, eran 800 millones.

La escuela argentina, en función del contexto actual, tiene un compromiso ineludible con el logro del nivel avanzado de alfabetización y dentro del mismo cabe mencionar el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento que hacen referencia también a lo que Venesky (1990: 3) denomina «alfabetización cultural»: aquella que permite el ingreso a la diversidad de universos simbólicos que exceden el personal e interpelan al mismo, desde otros códigos. También, «una alfabetización crítica y abierta a la diversidad» que garantice una valoración de los niveles de alfabetización que cada sujeto posea como resultado de su cultura experiencial. En este contexto cobra un lugar relevante la formación de los docentes alfabetizadores. Presentamos a continuación un posible recorrido formativo, estructurado a través de la puesta en marcha de un ciclo de cine.

3. ¿Por qué un ciclo de cine?

El cine constituye un medio valioso de observación y análisis de la realidad. Las historias que vemos en la pantalla, interpelan a menudo lo que somos, pensamos y hacemos, no sólo desde lo conceptual sino también a través de un lenguaje emotivo capaz de provocarnos los más diversos sentimientos. Los docen-

tes, a menudo, en nuestra formación accedemos esporádicamente al visionado de cine y estas instancias suelen ser muy escasas respecto al enorme cúmulo de materiales impresos que recuperamos durante el proceso formativo. Esto resulta paradójico si consideramos que la formación de docentes posee un «componente cultural» que debería animarnos a los formadores a fortalecer dicho aspecto. En el campo de la formación creemos que el cine es un recurso valioso porque:

- Nos presenta relatos audiovisuales contextualizados que pueden ser valorados y analizados como casos de análisis y estudio.
- Nos permite tomar contacto con tramas de acción, roles, paradigmas y situaciones de otras culturas.
- Porque abre oportunidades de practicar el juicio crítico sobre las situaciones observadas, como así también desarrollar el pensamiento creativo para reconstruir o modificar las mismas.

4. Contextualización de la experiencia

El ciclo de cine que presentamos se desarrollará en el Instituto Superior de Formación Docente 803 de la ciudad de Puerto Madryn, como parte de las acciones del programa de capacitación y extensión, articulando la tarea con la biblioteca institucional y el cine local. Se enmarca en la línea 3 del proyecto educativo institucional «Articulación, extensión y trabajo con la comunidad». La misma se centra en el desarrollo de la función de extensión y considera al instituto formador como centro de acción cultural, comprometiendo al mismo en la recuperación del valor formativo de los espacios y recursos culturales locales y regionales.

5. Objetivos de la experiencia

- Fortalecer el intercambio del instituto formador con otras instituciones de la comunidad a través de las sesiones de cine.
- Colaborar en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos/docentes a través de las sesiones de debate y taller.
- Favorecer el desarrollo del juicio crítico y la experiencia creativa personal y grupal.

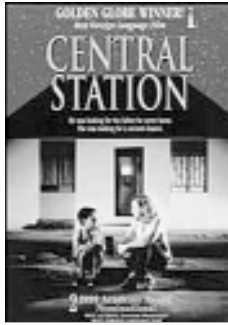
6. Los ejes de reflexión

Alfabetización en diferentes culturas y contextos: cambios y continuidades. Alfabetización: inclusión y exclusión social. Los mediadores de lectura y escritura

7. Las experiencias de trabajo

Presentamos a continuación tres guiones de trabajo para potenciar la reflexión sobre el collage de escenas seleccionadas.

Experiencia 1: «Estación central» (Brasil)
Director: Walter Salles, 1998



«Estación central» presenta la historia de Dora, quien para ganarse la vida, escribe cartas que le dictan sus clientes analfabetos. Escribe cartas de amor, de amistad, de gratitud, de recomendación, etc., pero ella engaña a sus clientes, ya que las cartas no llegan a su destino. La desigualdad de la cultura escrita potencia el

poder de Dora, a quien los analfabetos confían sus pensamientos, inquietudes y preocupaciones. En un encuentro afectivo con Josué, un pequeño huérfano, Dora lo ayuda en la infructuosa búsqueda de su padre. Ella manifiesta su sensibilidad oculta cuando escribe al niño recuerdos sobre su propio padre y abiertamente expresa sus más profundos sentimientos.

Antes del visionado:

- Imaginar escenas, aromas, lugares, personajes, acciones, sabores a partir del título de la película y de la audición de música perteneciente al contexto cultural de la película de la misma. Compartir la experiencia individual interactuando con un compañero.
- Lluvia de ideas en ronda. Cada uno aporta tres palabras que sinteticen su experiencia.

Después del visionado:

- Dejar fluir las sensaciones e impresiones que nos provocó la película.
- Lectura y análisis del siguiente comentario: «Estación central es también una historia sentimental con un efecto profundo a nivel emocional, gracias en gran parte a la interpretación brillante y sutil de Montenegro, que no se para en manipulaciones. Un despertar emocional que reclama, como muchas otras películas nostálgicas, una nueva identidad y la vuelta a un lugar y un sentido de uno mismo que se había perdido».
- Elaboración grupal de un comentario para publicar en una revista de críticas de cine.
- Elegir una escena de la película en la cual se visualicen situaciones de lectura y escritura.
Fundamentar la elección.
Reflexionar sobre las relaciones entre la escena y las siguientes ideas: «tomar la palabra, tener la palabra, dar la palabra». ¿Cómo se vinculan estas ideas con el proceso de alfabetización en el aula?

- Reunirse en parejas y redactar una de las cartas que no redactó Dora. Incorporarle a la carta elementos de la experiencia personal.
- Tendencia de cartas, socialización de las producciones logradas.

Experiencia 2: «Ni uno menos» (China)
Director: Zhang Yimou, 106 min.



Gao deja instrucciones sobre como conducir una clase a su joven reemplazante en la escuela primaria rural. Precisamente «Ni uno menos» alude a su preocupación para que todos los estudiantes permanezcan hasta su regreso.

Se suscitan situaciones difíciles a raíz de la inexperience de la nueva maestra y la resistencia de los alumnos. Pero los sentimientos de éstos se revierten con motivo del reencuentro con un alumno perdido y de la donación de materiales provocado por la campaña mediática de la maestra quien se colma de alegría ante las producciones orales y escritas de sus alumnos.

Antes del visionado:

- Audición de música instrumental de China: distribución de textos chinos.
- Lectura en parejas y elaboración de sentidos.
- Creación grupal de un cuento chino en forma oral.

Después del visionado:

- Reflexionar en grupo sobre los siguientes aspectos: la copia y la inexperience docente, la significatividad de la escritura en el aula, conflicto y escritura. Escritura y fracaso escolar. Transformación de las prácticas de escrituras.
- Puesta en común con aportes de todos los grupos.
- Recuperar y describir oralmente en el grupo un docente que al igual que Wei Minzhi haya podido dejar una huella en nuestra historia de lectores y escritores.
- Producir un breve texto de recomendación de la película para un foro virtual. Intercambiar producciones.

Experiencia 3: Ser y tener (Francia)
 Director: Nicolás Philibert, 104 min.



Ser y tener es principalmente una historia de personas. Más aún, una historia de personas en el proceso educativo. Durante todo su metraje lo que se nos muestra es la vida de una pequeña escuela durante todo un curso. Una clase única de un pequeño pueblo de montaña formada por

una docena de alumnos de diversas edades (de 4 a 10 años), capitaneados —es un decir— por un único profesor de completa dedicación, que tiene cerca ya el camino de la jubilación. La cámara se les queda mirando mientras escriben o pintan, cuando leen o dibujan, respondiendo a cualquier tipo de pregunta, juzgando el trabajo de alguna compañera o corriendo por el patio a la hora del recreo. También en momentos en los cuales afrontan grandes retos como expresar sus sentimientos, pedir perdón a un compañero, reconocer el haber hecho algo mal o pelearse con el jabón y el agua para conseguir tener unas manos bien limpias.

Antes del visionado:

- Audición de música instrumental de Francia.
- Anticipación del contenido de la película a partir del título: ¿por qué ser y tener?
- Debate de los sentidos otorgados al título.

Después del visionado:

- Reflexionar en grupo sobre los siguientes aspectos: alfabetización en el medio rural. La lectura, la escritura y la vida cotidiana.
- Puesta en común con aportes de los grupos.
- Imaginar y describir un aula alfabetizadora innovadora, en función de la propia práctica. Construir planos imaginarios con referencias.
- Explicar cuales son las estrategias usadas por el

docente de la película para alfabetizar en las áreas.

- Analizar el siguiente comentario de la película y a partir del mismo escribir una carta al maestro de la película, recomendando estrategias alfabetizadoras de la propia práctica, que podrían tener un lugar en el aula de «Ser y tener».

- Intercambiar los textos para su lectura.

El retrato cotidiano que se nos muestra contiene la grandeza de la vida y la fuerza de la infancia. Ser y tener pone su mirada en la enseñanza al mismo tiempo que nos educa. Más allá del tipo de enseñanza usada por el profesor o de sus técnicas de aprendizaje, lo que el film nos deja ver son los pasos de sus alumnas y alumnos, todos y cada uno de sus logros académicos y personales, la ingeniosidad de sus ideas, la creatividad de sus respuestas, la espontaneidad de sus reacciones o el esfuerzo de sus familias porque aprendan. Esta creación es un auténtico documento de vidas que se pasea entre la ilusión y la melancolía, entre la realidad y la virtuosidad de un conjunto de personas que llenan de sentimientos diversos a quienes los miran tras la pantalla. Lo consiguen con sus miradas, gestos y risas. Quizás con la ingenuidad de unas edades tempranas. O tal vez con la humanidad que desprenden. Sea como fuere, Ser y tener engancha, enamora y revitaliza. Y si su visión es grandiosa, aún más agradables son sus recuerdos. Por favor, no os la perdáis.

Referencias

- AGUADED, J.I. y CONTÍN, S. (Comps.) (2002): *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires, La Crujía.
- BRASLAVSKY, B. (2004): *¡Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- COLLELO, S. (1995): *Alfabetização em questão*. São Paulo, Graal.
- CHALL, J. (1990): «Policy implications of literacy definitions», en VENESKY, R. y OTROS (Comps.): *Toward Defining Literacy*.
- FERREIRO, E. (1999): *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000): *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*. Argentina.
- STREET, B. (1993): *Cross-cultural aproveches tu literacy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VENESKY, R.; WAGNER, D. y CILIBERTY (Comps.) (1990): *Toward defining literacy*. Newark, International Reading Association.
- VYGOTSKY, L. (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- VIGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- WELL, G. (1988): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona, Laia.