Juan Jiménez Castillo

Analfabetismo funcional y fracaso escolar

Ediciones Mágina
OCTAEDRO ANDALUCÍA

Sumario

Prólogo 9

Introducción 17

1. Analfabetismo funcional 25

2. Hacia una teoría del déficit cognitivo de la lectoescritura 129

3. El analfabetismo funcional en las Islas Baleares 159

4. Conclusiones finales y proyección correctora 281

Bibliografía 299

Índice 307

PRÓLOGO

Los que nos dedicamos a la Pedagogía, y a su práctica –la educación– tenemos que convivir a menudo, al igual que ocurre con los lingüistas, con opiniones de todo calibre a propósito de cuestiones técnicas y propias de una especialidad o disciplina de saber tradicionalmente universitario. Que todo el mundo (o casi) haya ido a la escuela y/o tengan hijos en edad escolar, o que todo el mundo tenga el don de la palabra (o casi), se consideran razones suficientes no sólo para opinar –lo que es muy plausible y en muchas ocasiones asaz pertinente– sino para pontificar sobre cuestiones complejas que de principio requieren saber especializado, y por tanto profesional.

En este sentido no hay duda de que lo pedagógico se encuentra, entre nosotros, en esta tesitura, máxime porque, por las razones ya expuestas, lo educativo interesa a una mayoría de la población, lo que hace que sea manjar (o pasto) apetecible, entre otros colectivos, para políticos, sindicalistas, asociaciones escolares y medios de comunicación en general. De la educación se considera que se pueden sacar réditos beneficiosos que mejoren expectativas ideológicas, económicas, e incluso de poder. Como puede intuir el lector, mal lo tenemos cuando el profesional quiere dar una explicación coherente y racional sobre el saber y el hacer educativo, si no, que se lo pregunten a profesores de todos los niveles o a otros profesionales de la educación, como inspectores educativos, investigadores o rectores del sistema. O al autor de este libro, contestado inmisericorde, por unos y otros, al exponer en sus artículos periodísticos datos y reflexiones avalados por la investigación y por un conocimiento exhaustivo de la realidad a la cual se refería.

Además, la educación en nuestro país es hoy en día noticia caliente porque oferta datos negativos que ofrecen posibilidad de crítica, y esto, claro está, es lo que más interesa a los colectivos que intentan sacar el máximo beneficio de cualquier cuestión de interés general. El fracaso escolar, la violencia en las aulas, el escandaloso nivel de abandono de los estudios por parte de los jóvenes, los bajos niveles, comparativamente hablando, que obtienen nuestras escuelas en relación a sistemas educativos de otros países, los informes internacionales que evidencian tales asertos, etc., suelen ser abundantemente co-

mentados en la prensa, en la televisión, en los foros políticos –acaso en los sindicales–, en las asociaciones ideológico-escolares y, en definitiva, en cualquier plataforma con capacidad para dejar sentir su voz crítica y sus clamores denostando al sistema (léase a los profesores), al gobierno o a quien se ponga por delante intentando racionalizar tales resultados.

Es evidente que nuestro sistema educativo no es perfecto, que tiene fallos y fracasos. Indudablemente es así, y no soy yo quien lo vaya a negar, aunque sí pretendo en este pórtico matizar algunas cuestiones. Es decir, lo que casi siempre se publicita es, como decíamos, lo negativo de la educación. Así, datos como la tasa de repetidores de curso, que en Baleares se aproxima al 40%, o la tasa de jóvenes que no completan sus estudios obligatorios (también sobre la misma cantidad), o conclusiones negativistas de los informes internacionales (el PISA es hoy en día el que tiene más predicamento), son ejemplo de noticias que los medios de comunicación destacan en grandes titulares. Claro que con ello se obvian otras cuestiones.

Por ejemplo, el sistema educativo no es una burbuja impoluta, cerrada, incontaminada, aislada e independiente. Todo lo contrario; su razón de ser es social, está implicada en realidades sociales, culturales, económicas y aun históricas muy concretas. Por tanto, la educación es reflejo de la sociedad que la cobija. Así de claro. Un país que jamás se preocupó por la educación –el nuestro– no puede en cuestión de tres décadas cambiar estructuras mentales secularmente arraigadas. La desfachatez educativa del franquismo es una losa que sigue entre nosotros; cabe recordar su total abandono de la enseñanza pública y la delegación que hizo de la educación de las élites a la Iglesia Católica. Un ejemplo: hubo pueblos en Mallorca, Artà, entre ellos, que jamás bajo tal régimen tuvo escuela pública. U otro dato más, desde 1836 hasta 1970, Palma sólo contó con el mismo y único instituto público de segunda enseñanza. Es decir, 134 años sin ninguna inversión pública, como si las necesidades educativas de la Mallorca ya convertida en polo de atracción del turismo de masas tuviese las mismas necesidades educativas que durante la primera guerra carlista.

Además, hablando del impacto social, y podemos añadir ahora el económico, cabe recordar que España no ha sido nunca un país de riqueza exuberante; al contrario, diría yo, y si hay una ley incuestionable en educación, con visos de cientificidad propia de las ciencias duras, es que hay una relación directa entre calidad de la educación

e inversión económica; en este sentido cabe recordar, y la actual coyuntura económica lo expresa claramente, que el tejido industrial de nuestro país se está evidenciando muy endeble, que no poseemos una economía estructuralmente fundamentada y que aquí se ha ido al enriquecimiento de fachada, y, para ello, nada mejor que el turismo y la construcción. Ámbitos como se sabe que sólo requieren mínimos niveles de formación. Y esta es la realidad del país: no nos podemos negar a nosotros mismos lo que vemos cada día. Pues bien, el sistema educativo es fiel reflejo de las condiciones sociales que lo mantienen, algo que tampoco podemos olvidar.

Vayamos ahora a las contradicciones, que evidencian que no todo es negativo, aunque claro está, eso ya no es noticia. ¿Cómo es posible que un sistema educativo, tan endeble, alimente, con más alumnos que nunca, a una Universidad que jamás había sido de tan alto nivel como ahora? Es curioso comprobar cómo ahora es cuando más universitarios culminan sus estudios en una Universidad cuyo nivel no tiene nada que envidiar a la de países más avanzados que el nuestro. Nuestros alumnos de Erasmus nos lo confirman curso tras curso.

Como se ve, hay explicaciones que dan razón de los fallos de nuestra educación, además del abandono de sus competencias formativas de padres y familias, hoy más real y determinante que nunca, y que los docentes sufren día tras día. También sería interesante profundizar en la crisis de valores en general y de los valores culturales en particular que nuestra sociedad parece propugnar. Contra todo ello es difícil luchar desde la soledad e impotencia del aula.

Abundando en tales cuestiones y a propósito del más completo informe PISA, en otro lugar escribía que «el resultado global de la enseñanza básica española es aceptablemente eficaz y sumamente eficiente». Es aceptable en eficacia porque los alumnos españoles desarrollan su capacidad cognitiva aproximadamente igual que los alumnos de los otros países de la OCDE, opinión de la cual participaba también mi buen amigo, sociólogo de la educación, Julio Carabaña, catedrático de la Complutense.

Aquí en España, la prensa, la televisión, los políticos, etc., se fijaron en el orden de los países, indicándonos que España, por ejemplo, en comprensión lectora, estaba en el número 18, sin mencionar que esto suponía estar a sólo una décima de Austria, que era el país que estaba en el número 10; lo mismo ocurría con las otras materias evaluadas; si a ello añadimos la magnitud de las muestras estudiadas (miles de alumnos), los resultados estadísticamente no eran diferen-

tes entre al menos los 25 primeros países. Es decir que, en el fondo, lo que nos venía a decir el informe PISA es que independientemente de las diversas diferencias y características de sus sistemas educativos, de hecho, todos los países europeos consiguen, para sus alumnos, capacidades cognitivas extraordinariamente semejantes.

Pero, como decía, también nuestro sistema educativo es realmente muy eficiente –relación costes/resultados– de tal manera que es el país de toda la Europa occidental que consigue los mejores resultados cognitivos en relación a su inversión en educación (por cierto, una de las más bajas de los países de la OCDE). Además también se evidencia que la enseñanza en España es muy igualitaria entre las diversas clases sociales, lo que significa que tenemos pocos alumnos con resultados bajos al mismo tiempo que también tenemos pocos alumnos con resultados altos (sobre un 3%). Lo curioso del caso es que si estos parámetros los relacionamos con la necesidad de investigadores que requiere el país, se tendría que reclutar un 0'5% de los actuales alumnos de la enseñanza obligatoria, lo que implicaría la necesidad de bajar aún más el nivel de formación básica de nuestros futuros investigadores. Lo que significa un nivel de exigencia realmente significativo. Curioso, ¿verdad? Pues en estas estamos.

Como se ve, el tema que tratamos no es cuestión simple ni dualista –bien/mal–, ni es cuestión para pontificar alegremente sin más. Es evidente, y más en Mallorca, que se dan altas tasas de abandono escolar, pero también se ha demostrado que ello está relacionado no sólo con el tejido económico de nuestra comunidad, sino con una segunda generación de trabajadores de la hostelería y de la construcción, cuyos padres les sirven de modelo de logro económico sin formación. Por otro lado, la inmigración no ha favorecido un repunte del éxito escolar. Soy consciente de que hay datos negativos que debemos corregir, aunque al mismo tiempo, no veo la necesidad de abandonarnos en el catastrofismo, tal como los actuales voceros parecen buscar.

Tras esta reflexión, acaso demasiado extensa para el sufrido lector de este prólogo, pero sin duda, futuro beneficiario del presente libro, sólo cabe plantear un interrogante: ¿qué se debe hacer?; o si se quiere, ¿qué medidas cabe tomar? Pues bien, el presente libro es un ejemplo contumaz y una adecuada contestación a tales preguntas. El autor, profundo conocedor de nuestro sistema educativo, por sus responsabilidades como maestro y como inspector de enseñaza primaria, y, al mismo tiempo, con los máximos grados en Pedagogía que reconoce la Universidad, ha decidido de forma seria, y yo añadiría que amplia-

mente rigurosa, ponerse manos a la obra e ir desentrañando en qué casos y en qué aspectos se evidencian las fallas de nuestro sistema educativo.

No estamos pues ante un trabajo de aproximación, de *doxa* u opinión, sino ante una investigación rigurosa siguiendo las últimas metodologías *cuasiexperimentales* que el SPSS oferta de manera fidedigna a las ciencias sociales y que tiene como objetivo dilucidar qué aspectos en concreto conforman la pieza de toque y los elementos fundamentales en los que se asienta el fracaso en nuestras escuelas. Nuestro autor, el Dr. Juan Jiménez Castillo, como decía, inspector de enseñanza de nuestra Comunidad Autónoma, en vista de los *handicaps* del sistema que él mismo ayuda a controlar y evaluar, decidió conocer cuáles eran realmente los motivos en los que descansa el fracaso escolar y con ello el desafecto por la escuela que sienten muchos de nuestros adolescentes.

Como se plantea en el título, el fracaso escolar provoca analfabetismo funcional, o sea, una escasa capacidad para desenvolverse con garantías en la cada vez más compleja realidad social. Quiero en este sentido clarificar un aspecto básico, a saber, que la investigación de nuestro autor, siendo un estudio de *literacy,* no desarrolla su componente empírica sobre alumnos propios de la Educación de Adultos, sino sobre alumnos ordinarios del sistema educativo general (alumnos que finalizaban 4.º de ESO y que habían cursado por tanto los diez años de educación obligatoria). Este planteamiento ha puesto de manifiesto que el analfabestimo funcional no es sólo un fenómeno que sufren las personas que nunca fueron a la escuela, sino que es la escuela misma la responsable principal de su origen y existencia. Sus conclusiones no se refieren pues a la población de alumnos propios de la Educación de Adultos (18-65 años), sino a aquellos que han estado escolarizados en las aulas ordinarias de la educación básica y obligatoria. Esta estrategia ha dado como resultado señalar la existencia de jóvenes que salen del sistema educativo con escasa funcionalidad cognitiva, así como mostrar los puntos o aspectos en los que falló el sistema educativo, lo que nos conduce a patentizar cuáles son los peligros reales, o los contenidos que no se han trabajado suficientemente en las aulas en los años de escolaridad obligatoria.

Es decir, el Dr. Jiménez Castillo nos presenta un modelo en el que llega a distinguir cuáles son las estrategias cognitivas que merecen ser reconducidas, corregidas y trabajadas de forma rigurosa en las aulas, para así no propiciar analfabetos funcionales en nuestra sociedad

y poder por tanto disminuir las tasas de fracaso escolar de nuestro sistema educativo. Sería por tanto muy interesante que los profesores tomasen buena nota de este diagnóstico y se fijasen en el rigurosismo de la investigación, de cómo se ha ido elaborando este trabajo que aquí presentamos y que, por supuesto, fuesen conscientes de los aspectos que cabe mejorar en referencia a sus alumnos.

En definitiva, no está de más que se sepa dónde se encuentra Mongolia, pero no se puede consentir que un joven egresado de nuestro sistema educativo no comprenda un mapa de su ciudad o que no capte el significado de una etiqueta de un producto que él mismo adquiere. Es lógico que con tales incapacidades haya sujetos que se aburran en la escuela, que no entiendan el significado de su presencia en ella y que decidan introducirse en el mercado laboral sin acabar los estudios. Por otra parte, creo, como educador a pie de obra, que es más apasionante para un profesor y más motivante para el alumno, enseñarle a saber leer y entender aspectos de su cotidianeidad; sólo así se podrá transferir la importancia de la química, de la geografía, de las matemáticas, etc., porque de esta manera se dará cuenta de que la escuela, la cultura, sirve, fundamentalmente, para vivir la vida, e irse construyendo en ella y gracias a ella, que es, ni más ni menos, el objetivo de toda educación que se precie.

Quizás una escuela más realista, más útil, que el alumno sintiese como una necesidad, con interés porque lo que en ella se aprende es aprovechable, sería acaso un primer paso para ir superando estas cifras de abandono y de fracaso. Para ello, claro está, hay que saber en qué aspectos falla la escuela, y esto es exactamente lo que ha querido hacer el autor de este libro. Gracias al esfuerzo del Dr. Jiménez Castillo, hoy sabemos algo más de todo ello, de tal manera que ya podemos dar con seguridad los primeros pasos para la solución de un problema tan acuciante. Es evidente que su aportación no contempla todas las soluciones ya que su análisis y estudio se desarrolla desde la perspectiva de la comprensión funcional. Pero sin duda es de las más importantes.

Sería por tanto beneficioso contribuir al problema expuesto desde otras perspectivas, pues considero que el presente modelo de investigación es absolutamente válido para dar cuenta de todas ellas. Por este motivo era necesaria la realización de un trabajo pionero como éste, que a buen seguro sirve de modelo para otras investigaciones paralelas. Al mismo tiempo, y por las ventajas que de él se pueden extraer, se nos hacía del todo evidente la conveniencia de su publi-

cación. Gracias entonces al autor por su esfuerzo y lucidez así como a todas las personas que, de un modo u otro, han hecho posible la presente edición, pues estamos convencidos de que podrá servir de punto de partida para mejorar nuestros centros educativos así como sus resultados.

Antoni J. Colom Cañellas
Catedrático de Pedagogía
Universidad de las Islas Baleares

INTRODUCCIÓN

Muchas de las críticas que se hacen a la escuela pueden resumirse en que «la escuela no prepara para la vida» y, consecuentemente, los alfabetizados que salen de ella tampoco responderán satisfactoriamente a dichas exigencias de la vida en común. Desde esta perspectiva de los desajustes escolares con relación a las competencias de la vida diaria, constatamos que, tanto en los países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo, existe una estimable proporción de personas que salen de los sistemas formales de educación sabiendo leer, escribir y calcular, pero que son incapaces de ejecutar acciones y actuaciones tales como: realizar una solicitud, sacar dinero de un cajero automático (siguiendo los pasos que marcan sus protocolos de funcionamiento), resolver un conflicto laboral y, en general, mantener unas relaciones adecuadas con su entorno. Estos «desajustes» en el ámbito de la alfabetización, han sido la causa de mi interés y decisión por la temática del *analfabetismo funcional*.

Sabemos que el problema de la alfabetización funcional en nuestra sociedad de la información encuentra parte de su explicación en el acelerado dinamismo social, con procesos continuados de transformación que afectan a todas las instancias de la sociedad. Estos procesos de transformación inciden directamente en la cultura que, en las últimas décadas, ha experimentado profundos cambios que afectan a los procesos cognitivos de los individuos y en especial a aquellos grupos sociales más afectados por los rasgos de la cultura tradicional.

En la adaptación de los individuos, con culturas diferentes ante los retos de esta sociedad tecnológica y racionalizada, tiene la escuela una ineludible responsabilidad. En una sociedad en continua transformación, la educación se convierte en un instrumento mediador entre esos conocimientos y el individuo, para hacer de éste un ser adaptado al cambio cultural, social y económico. Todo ello nos conduce a reflexionar sobre la intervención centrada tanto en las actividades escolares como en el resto de las actividades educativas (aprendizaje formal e informal). Intervención que encuentra su fundamento no sólo en la adaptación ante el acelerado dinamismo social, sino en la persistente dicotomía escuela-vida que niega a los aprendizajes esco-

lares su conexión con los de la vida cotidiana, dándose una discontinuidad entre los conocimientos, capacidades y destrezas aprendidos en los contextos escolares y los conocimientos, capacidades y destrezas que la vida exige.

Por otro lado, conviene reseñar que, en el campo de la alfabetización, los estudios sobre la evolución de este aprendizaje han hecho referencia, por una parte, a la pérdida de la lectura por falta de uso práctico de la misma (desalfabetización o analfabetismo de retorno), y por otra, al mal aprendizaje en su origen, cuestión ésta que ha inclinado a estudiosos del tema a sostener que no puede aceptarse la existencia de la desalfabetización, como tampoco de los analfabetos por regresión (Londoño, 1990), debido a que no se produce regresión, sino que realmente no se llega a dominar el sistema del proceso de alfabetización.

Ante estos dos niveles de análisis sobre la alfabetización, hemos orientado la investigación por la vía de trabajo relacionada con el *mal aprendizaje en su origen*. Y, por tanto, más que en la desalfabetización por desuso, creemos que es la falta de dominio, por deficiencias producidas en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, lo que imposibilita alcanzar el nivel de lo que S. Singh (1977), llama *enseñanza funcional.* En este sentido, nuestra hipótesis de trabajo vendrá definida por la consideración de relacionar la existencia del analfabetismo funcional con el mal funcionamiento de la escuela en general y con la mala actuación del sistema educativo obligatorio en particular. En otros términos, para nosotros, la presumible existencia del analfabetismo funcional en nuestra sociedad actual nos señala a un responsable principal: la escuela, por lo que podríamos llamar un palpable *incumplimiento de contrato*, o sea, por faltar al firme propósito de formar[1] individuos aptos para un desarrollo pleno de la vida social.

Para comprobar dicha hipótesis de trabajo se haría necesario realizar un diseño de investigación cuyos sujetos destinatarios serían

1. Así se recoge en el Art. 27.2 de la Constitución Española y en los títulos preliminares de nuestras tres últimas leyes orgánicas de ordenamiento del sistema educativo: *el pleno desarrollo de la personalidad humana;* en realidad no hacen otra cosa que, como testigos históricos, continuar bajo la influencia del principio basedowiano (del *Filantropismo*) de la educación de Estado; plasmado por primera vez en la Prusia de Federico II, el cual promulgó en 1787 un código escolar que quitaba al clero el gobierno de las escuelas y lo depositaba en un Ministerio de educación que, con tal fin, disponía de oficinas e inspectores que administraban y vigilaban las escuelas primarias y secundarias de todo el Estado.

aquellos que acaban el periodo de formación obligatoria, a tenor de lo siguiente:

- Al circunscribir la investigación al final de la Secundaria aislaríamos otras variables explicativas, como por ejemplo, el desaprendizaje por olvido (o la desalfabetización por regresión), que nos impediría establecer relaciones como la que engendra nuestra hipótesis de trabajo.
- Y relacionada con la anterior, porque a los sujetos que acaban la escolaridad obligatoria se les supone poseer la formación suficiente –competencias básicas– que les permitan resolver los problemas propios del vivir cotidiano (alfabetización funcional): investigar si la población de 16 años de las Islas Baleares posee o no estas competencias nos permitirá inferir, en el hipotético caso de no poseerlas, una relación de causalidad entre la escuela y el incumplimiento de la exigencia teleológica que la sociedad le encomienda: el pleno desarrollo de la personalidad humana; lo que supondría, entre otras, dar a la sociedad individuos capaces de responder a los problemas de la vida cotidiana.

El desarrollo de este diseño viene contemplado en el cuarto capítulo de este trabajo en el que damos cuenta de si los individuos, al salir de la escuela, poseen el bagaje suficiente que algunos han denominado *capital cultural mínimo* (J.M. Escudero, 2004), para enfrentarse a los retos de la vida diaria.

En este capítulo introductorio haremos referencias a los hitos generales por los que transcurrirá esta investigación: su pretensión general, sus objetivos singulares, su metodología y su perspectiva cognoscitiva y valorativa.

Además consideramos que el concepto de *analfabetismo funcional* resulta complejo, y por ello atractivo, con sólo acercarnos a sus límites definitorios pues, la mayoría de los especialistas en Educación de Personas Adultas y en Alfabetización reconocen que la alfabetización presenta controversias en torno a cuestiones como las destrezas o conocimientos específicos o sobre los «niveles» que deben definirse. Lo que permite a Daniel A. Wagner (1989:149) preguntarse si tiene un minero necesidades diferentes que un abogado o si una mujer analfabeta tiene que aprender a leer y a escribir para tomarse adecuadamente una medicina que le han recetado o es más funcional (y rentable) que su hijo escolarizado le lea las instrucciones. Bajo estas preguntas e

interrogantes y con la pretensión de despejarlos surge esta investigación, pensando en buscar una definición englobadora del concepto o, al menos, encontrar aquellas características fundamentales que mejor lo delimiten, precisen o definan, para después, y a partir de tal redefinición del analfabetismo funcional, diseñar un modelo de búsqueda o averiguación de la existencia o no de ese analfabetismo funcional en la población de Baleares.

1. OBJETIVOS

El objetivo último de esta investigación es determinar el grado de analfabetismo funcional de la población entre los 16-18 años de las Islas Baleares. El porqué de este intervalo de edad viene explicado por las siguientes razones: la primera, viene inserta en el modelo de *déficit escolar* que postulamos, es decir, deriva de la hipótesis que sostenemos relativa a que la existencia del analfabetismo en la población adulta viene explicada fundamentalmente por el llamado *déficit escolar.*[2] La segunda, desprendida de la hipótesis de partida, consiste en considerar que si el analfabetismo funcional es consecuencia directa del *déficit escolar*, como a priori hemos establecido, habrá que esperar al final del proceso de escolarización obligatoria para comprobarlo. De aquí que la población universo de la investigación sea la constituida por todos los jóvenes que han cursado o que finalizan la Educación Obligatoria y que, a la sazón, están acabando el cuarto curso de la ESO y por tanto poseen entre 16 y 18 años (estos últimos con uno o dos años de repetición en Primaria o Secundaria).

Otros objetivos, estrechamente relacionados con el objeto principal de esta investigación arriba referenciado, son los de presentar una conceptualización de la educación de adultos, como rama teórica en la que se inserta este trabajo, y una definición, o mejor, redefinición del analfabetismo funcional, como base fundamentadora y direccional del estudio de campo sobre el analfabetismo funcional en Baleares. Asimismo pretendemos presentar una explicación teórica del analfabetismo funcional por déficit competencial cognitivo.

2. *Déficit escolar* que, a diferencia de otros déficits centrados en el niño/joven/adulto, familia o comunidad, se enmarca en un modelo que adscribe la principal responsabilidad en la organización escolar, por no ser capaz de producir aprendizajes que respondan a las exigencias sociales.

Así pues, las pretensiones y objetivos de este trabajo son:

1. Delimitación conceptual de la Educación de Adultos.
2. Establecimiento de las relaciones entre Educación de Adultos y alfabetización.
3. Delimitación conceptual del analfabetismo y de su correlato, la alfabetización.
4. Delimitación conceptual del analfabetismo funcional.
5. Teoría del déficit competencial cognitivo.
6. Comprobación de si existe relación entre el llamado *déficit escolar* y el analfabetismo funcional en las Islas Baleares.

Para abordar dichos objetivos se hace necesario una clarificación de los campos teóricos con ellos relacionados tales como:

- La Educación de Adultos.
- La Educación de Adultos y la Alfabetización.
- Alfabetización y analfabetismo.
- El analfabetismo funcional.

2. FUNDAMENTACIÓN GENERAL

En este apartado reflejaremos la perspectiva investigadora en la que nos situamos (la objetividad como idea reguladora), la metodología empleada y, por último, nuestro posicionamiento axiológico, por entender que la epistemología de los valores se hace siempre presente en toda realización humana, a pesar de los intentos de eludirla o disimularla en algunas ocasiones.

2.1 La perspectiva en la que nos situamos

Desde la aparición de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica que cuestionaron las leyes y certezas newtonianas, en las que estaba situado el paradigma moderno (el llamado paradigma de relojería: visión lineal y mecanicista del mundo), ya no existen certezas incuestionables donde refugiarse, abriéndose paso el paradigma científico que tras la modernidad establece una conexión más profun-

da, flexible y tolerante entre los procesos cognitivos y los no cognitivos y entre la ciencia y la emoción.

Así pues, cada día nos resulta más complejo saber cómo son las cosas en sí mismas y más aún en las ciencias humanas cuyos objetos no están sometidos a regularidades predecibles; lo que nos imposibilita llegar a construir teorías definitivas e incuestionables (dado que sus objetos de estudio son seres humanos inmersos en sus propios intereses, pasiones, juicios de valor y esquemas perceptivos). Sin embargo, a pesar de tal limitación, nos vemos obligados a explicitar la plena asunción del ideal epistemológico de la *objetividad como idea reguladora* de este trabajo, tal y como lo hacen V. Perez-Díaz y J.C. Rodríguez cuando manifiestan: «La objetividad de las ciencias humanas es sólo una idea reguladora, un ideal al que nos intentamos acercar» (2003:14), y que nosotros asumimos como criterio regulador de toda esta investigación. También añadimos que sólo la crítica, a través de sus procedimientos habituales (refutación, confirmación...), contribuirá a mejorar este trabajo y, en este sentido, para facilitarla, nos exigimos poner de manifiesto nuestras premisas cognitivas, metodológicas y valorativas sobre las que se sustentará el mismo.

2.2 Metodología y perspectiva cognoscitiva

La metodología aplicada e este trabajo ha sido, por una parte, el análisis documental y bibliográfico y, por otra, el estudio cuantitativo, o estudio de campo, derivado de la aplicación de un cuestionario sobre habilidades básicas a la población estudiantil de las Islas Baleares que acaban la Educación Secundaria Obligatoria y que, más tarde, tendremos ocasión de justificar.

El análisis documental y bibliográfico viene alumbrado desde una perspectiva cognoscitiva en la que hemos dado cabida al enfoque institucional, contemplado como estudio y análisis de los documentos de organismos e instituciones oficiales. Para ello, hemos analizado los *Informes Finales* y otros documentos de las Conferencias Internacionales de la UNESCO en materia de educación de adultos (en adelante EA), y los rasgos singulares de la EA en el contexto del marco español, así como las directivas y otros documentos de la Unión Europea.

Hemos completado la componente de la vertiente institucional, o sea, la referida al modo de gobierno y coordinación de la EA, con el estudio y aportación de teóricos, expertos y estudiosos de la materia a

través de los cuales también hemos extraído la perspectiva sociocultural contenida en sus análisis y valoraciones.

2.3 La perspectiva valorativa: el énfasis en una educación con proyección transformadora

Esta perspectiva viene señalada por una epistemología de los valores que ningún investigador puede eludir, pues toda actividad en el terreno de las ciencias humanas arranca desde una referencia a los valores que orientan el tipo de problemas que nos planteamos y las cuestiones que deseamos responder. Este sesgo axiológico de las teorías, como nos dicen V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez, «no hay forma de evitarlo. Las únicas opciones se dan entre ser consciente de ello o no serlo y entre hacerlo de manera explícita o dejarlo implícito» (2003:16). Así pues, como la orientación axiológica es intrínseca a la investigación humana, nosotros no podemos sustraernos de ella, la reconocemos y confirmamos en la medida que la hacemos explícita. Por tanto, si la referencia a valores consiste en la elección de cuestiones relevantes y esta elección tiene que ver con la definición de los problemas fundamentales que, en nuestro caso, atañen a la EA, estas serían las líneas principales que encuadrarían este trabajo:

- La verdad es siempre relativa, por ello toda construcción teórica exige crítica audaz y no apego e idolatría.
- No existen teorías neutras, todas explican la sociedad en función de la orientación de valores, y de los intereses generales y particulares comúnmente atribuidos.
- Si las teorías no son neutras, las escuelas tampoco lo son, y todas ellas despojan a sus alumnos de su propia identidad cultural –violencia simbólica– para así poder realizar su obra. La que le impone el grupo social que la crea, apoya y sostiene.
- Hay que establecer serias reservas a la hegemonía de los modelos de racionalidad instrumental, y a aquellas teorías del poder y del intercambio que se realizan con escasas referencias a los temas de justicia y equidad.
- Hemos de concebir al maestro profesor como intelectual transformativo que, lejos de educar a los jóvenes para su adaptación al *statu quo*, ayuda a relacionar la escuela con las esferas del control y el poder.

- La educación, la alfabetización, constituye un fenómeno social y político y como tal debe analizarse desde el enfoque de las relaciones de poder y desde la exigencia moral que representan los derechos humanos.
- Este trabajo considera las investigaciones basadas en los modelos de déficit por parte del niño/joven/adulto como descriptivas de situaciones personales que, en buena parte, no son atribuibles a sus responsables actuaciones y, consecuentemente, se enmarca en el modelo de déficit de la escuela, por no responder ésta adecuadamente a las exigencias sociales.

1. ANALFABETISMO FUNCIONAL

1.1 EL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

El objetivo de este apartado es determinar las características definitorias del concepto Educación de Adultos. Así pues, tras el análisis de las Conferencias Internacionales de la UNESCO, de textos oficiales-legales de España y de la Unión Europea y de la bibliografía especializada diremos que existen unos nítidos rasgos definitorios del concepto de Educación de Adultos, si bien conviene hacer una advertencia desde la cautela de las siguientes tres consideraciones:

- La práctica educativa y el mismo discurso teórico se producen frecuentemente desde la influencia de distintos modelos.[3]
- La dificultad de identificar, en relación biunívoca, concepciones y prácticas educativas con un único modelo interpretativo y más cuando la «Educación de Adultos no es sino una forma de entender la educación –sus límites pero también sus posibilidades– como un proyecto de transformación individual y colectiva, que al mismo tiempo supone un proceso sin términos encaminado hacia la construcción de una ciudadanía viva, más fortalecida» (Beltrán, J., 1999:127).
- Desde la pretensión de evitar la excesiva parcelación conceptual tendremos presentes las cinco normas definitorias de la Educación de Adultos de Bhola.[4]

3. Al respecto, F. Sanz (1996:15-16), al hablar de los proyectos formativos observa que: «El aprendizaje de la escritura, la lectura... una amplia formación básica polivalente mantenida en la tradición escolar difícilmente sería objeto de rechazo en cualquier proyecto. El objetivo del modelo no es rechazar el modelo escolar, sencillamente es afirmar la necesidad de otro modelo construido con algunos elementos del modelo escolar pero no necesariamente con todos ni de la misma manera».

4. *1.* La norma de la globalidad (aprendizaje formal, no formal e informal, formación continua y desarrollo comunitario). *2.* La norma de la esencialidad (hace referencia al mínimo de educación que debe recibir un individuo: educación básica, educación fundamental, educación social). *3.* La norma de la libertad estructural (superación de las concepciones formales y no formales). *4.* La norma de la utilidad (la EA debe ayudar a resolver los problemas de los adultos). *5.* La norma del servicio de las poblaciones (cit. por Palazón, F., 1993:28).

Bajo la influencia de las precedentes premisas podríamos concluir diciendo que:

1. Hemos visto evolucionar el concepto de la Educación de Adultos desde una perspectiva humanística (sin intoxicaciones por otras formaciones de contenido práctico, Conferencia de Elsinor, 1949), hacia una concepción más amplia e integradora en la que tienen cabida tanto la formación general y la formación profesional como la cívico-social (última Conferencia de Hamburgo, 1997).

2. Igualmente se ha producido una evolución del modelo escolarizante y tecnológico de la Educación de Adultos[5] hacia otro, el sociocrítico, en el que la Educación de Adultos se erige como instrumento posibilitador de análisis y elaboración de respuestas para el desarrollo y transformación de la sociedad. Para la conformación de esta evolución ha resultado decisivo el movimiento de la educación popular de P. Freire, la influencia de la ciencia social (y especialmente de Habermas, Bordieu y Giddens), y la receptividad e influencia de las conferencias internacionales.

3. Se puede comprobar que desde Elsinor, en 1949 (donde se asentó el valor político de la educación) hasta la última Conferencia de Hamburgo, en 1997 (en la que se redefinió el concepto de necesidades básicas de aprendizaje y la extensión de la EA a los discapacitados), pasando por la de Montreal (la EA como subsistema educativo), Tokio (la EA como parte integrante de la Educación Permanente) y la de París (aceptación de la definición de EA dada en Nairobi, formación básica y analfabetismo funcional), se ha ido conformando un concepto de EA que ofrece gran sintonía con las cinco normas definitorias de S.H. Bhola, y que básicamente se integran en la definición de EA de Nairobi: «la expresión "educación de adultos" designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les

5. Aplicado, según F. Palazón (1993:265), en el «campo de la formación para el empleo» y nosotros añadiríamos que también en la modalidad de educación de adultos a distancia.

dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente». Al tiempo que resiste la comparación con la definición de EA dada en Hamburgo (por la similitud en lo básico, a pesar de los 21 años transcurridos), lo que hace que refuerce su vigencia por su amplitud y claridad.

4. Resaltar el enfoque de la EA como derecho de todas las personas (para el logro de la capacidad de dirigir un destino en equilibrio entre aprendizaje y trabajo, con capacidad de tomar conciencia de sí mismo y de su entorno), por encima de aquel otro que somete la EA a los imperativos económicos. Dualidad[6] que hemos visto reflejada en las aproximaciones a la EA procedentes de la UNESCO, Ministerio de Educación y Consejo de Europa.

5. Entendemos que buena parte de la confusión conceptual entre las nociones de Educación Permanente (EP) y Educación de Adultos proviene de la red de relaciones que se genera entre los tipos de aprendizajes «formales o informales» que integran. Aun así concluimos que la Educación Permanente designa un proyecto educativo global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo formal; en cambio, la Educación de Adultos designa, preferentemente, la totalidad de los procesos organizados de educación gracias a los cuales las personas adultas reciben educación de carácter sustitutivo (educación primaria/básica para adultos que no han podido realizarla en su momento), de carácter complementario (educación elemental y profesional), de carácter prolongativo (para hacer frente a las exigencias del medio ambiente), y de carácter perfectivo (para los que poseen una educación de alto nivel).[7] También

6. Dualidad de direcciones que acertadamente recoge Agustín Requejo (2003:60-61), al expresar: «Instituciones como la UNESCO, Instituto de Hamburgo, Organismos Internacionales (Consejo de Europa, OCDE, etc.), Ministerio de Educación y un elenco múltiple de investigadores en este campo han desarrollado discursos y praxis en dos direcciones contrapuestas. Una primera, sometida a los imperativos económicos, (conocimiento al servicio de un determinado desarrollo de carácter neoliberal), que está conduciendo a una sociedad más dual en lo económico, educativo y cultural. Una segunda dirección que, sin olvidar la dimensión instrumental, considera que la educación permanente es un derecho de todas las personas ofreciendo a todos la capacidad de dirigir su destino...».

7. Sobre las cuatro características de la EA (sustitutiva, complementaria, prolongativa y perfectiva), véase Agustín Requejo (2003:114).

podríamos decir que, para expresar la esencia de ambos conceptos, la Educación Permanente es una idea global de educación cargada de componentes proyectivos, como ha mencionado Jaume Trilla, al mismo tiempo que, como principio global, integraría la Educación de Adultos.

6. En cuanto a la Andragogía como «arte de enseñar a los adultos», se asume, mayoritariamente, que las diferencias socioeconómicas de la situación adulta frente a las del niño, sus experiencias y expectativas, su autoimagen y sus especiales actitudes hacia el aprendizaje, requieren de métodos específicos de enseñanza-aprendizaje. Consideración que, como el propio M. S. Knowles reconoció más tarde, no otorga a la Andragogía ningún estatus científico al margen de ser un campo más de la educación o de la ciencia educativa, ya que, la Educación de Adultos como proceso fundamentalmente humano en el que las actividades de aprendizaje de hombres y mujeres no son esencialmente diferentes de los infantes y adolescentes, así lo desaconsejan.

7. Finalmente, destacar la influencia de las Conferencias Internacionales de la UNESCO en las políticas educativas de los respectivos gobiernos (especialmente, a partir de la conferencia de Nairobi y su recomendación[8] relativa al desarrollo de la Educación de Adultos). Influencia que ha sido notoriamente decisiva y que, tal y como hemos podido comprobar, ha propiciado el análisis de los textos oficiales relativos a España y a la Unión Europea, a partir de los cuales podemos resaltar:

- Una definición de EA, imbricada en el marco del contínuum[9] de la Educación Permanente o del Aprendizaje Permanente (como

8. Recomendación que incluía los siguientes diez componentes necesarios para la implantación y desarrollo de la Educación de Adultos: I. Definición. II. Finalidades y estrategias. III. Contenidos de la EA. IV. Métodos, medios, investigación y evaluación. V. Estructuras de la EA. VI. Formación y situación de las personas que intervienen en actividades de EA. VII. Relaciones entre EA y la educación de jóvenes. VIII. Relaciones entre EA y trabajo. IX. Gestión, administración, coordinación y funcionamiento de EA y X. Cooperación internacional.

9. A pesar de la «trivialización» de este principio de la Educación Permanente apuntado por F. Sanz (1996:13): «En lugar de haberse modificado la funcionalidad del sistema formativo a partir del principio de continuidad, lo que ha sucedido es que el sistema ha integrado la formación continua o la formación de adultos como dos momentos más en el conjunto del sistema, produciéndose muchas veces la paradoja de practicar una educación permanente en la edad adulta o diseñar la educación continua de forma discontinua».

prefiere emplear la Unión Europea desde el Informe Delors); y en donde caben, en igualdad de significación, la *Educación formal* y la *Educación no formal* (la educación informal no la incluimos en la EA, porque está dentro de la Educación Permanente pero fuera de los procesos organizados en intencionales de la EA).

- Una Educación de Adultos orientada a extender el derecho a la educación a todos los ciudadanos y al desarrollo de las capacidades de los más desfavorecidos mediante los programas de alfabetización funcional[10] y de la educación compensatoria para adultos.
- Una EA que abarque el desarrollo integral de la persona adulta, en un contexto de libertad estructural en el que se ofrezcan: formación orientada al trabajo, formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, formación para el desarrollo personal y formación general o de base.
- Una metodología fundamentada en la motivación, y características de aprendizaje del adulto, en el referente creciente de las ciencias de la comunicación.
- Una valoración y certificación de los aprendizajes provenientes de la educación no formal e informal.[11]
- Una descentralización de la gestión de la EA en la línea de lo que se está produciendo en nuestro propio Estado con la existencia de ocho Autonomías que poseen ya Ley de Educación de Adultos, pero una descentralización que no impida, como dice E. Gelpi (1999:52-53), que «el poder público estatal pueda distribuir medios financieros con relación a las necesidades del conjunto de un territorio».

10. En el que, frente al modelo tecnológico de la lectura de la palabra, Freire propone el modelo social de la lectura de la realidad: «El principal objetivo del enfoque utilitario es formar lectores que cumplan con los requisitos básicos de lectura de la sociedad contemporánea. A pesar de su creciente atractivo, este enfoque insiste en el aprendizaje mecánico de la capacidad de leer, sacrificando el análisis crítico del orden social y político que genera en primera instancia la necesidad de leer» (Freire, P. y Macedo, D., 1989:148).

11. Al modo como lo ha comenzado a realizar el PONSI (Project on Noncollegiate Sponsored Instrution and Credit). Este plan de evaluación y certificación del aprendizaje previo fue introducido por el Consejo de Rectores de Universidad del Estado de Nueva York. Funciona desde 1994, en colaboración con la Universidad de California, y reconoce programas educativos de todo el país. Predominan tres tipos de evaluación del aprendizaje previo: «exámenes, evaluación de la formación no patrocinada por un centro de enseñanza superior, y evaluación exhaustiva por expediente de la experiencia vital y laboral». (Cfr. Memorandum sobre el aprendizaje permanente, 2000:65).

En este sentido queremos señalar la visualización de un sombra en el horizonte en los intentos de descentralización administrativa, así como el énfasis dado a los procesos de educación informal, por entender que puedan albergar, en el fondo, maniobras de distracción de los poderes públicos, para evitar seguir invirtiendo en educación por considerarla económicamente poco rentable.

1.2 EDUCACIÓN DE ADULTOS Y ALFABETIZACIÓN

Como acabamos de ver en el apartado precedente, hemos realizado una delimitación conceptual de la Educación de Adultos, como fundamento de origen de otras delimitaciones que, a continuación, pasaremos a abordar. Así pues, resulta obligado referirse a la relación existente entre Educación de Adultos y alfabetización,[12] porque, como después argumentaremos, significará, a la postre, ver las implicaciones estrechas entre la Educación de Adultos y el analfabetismo; alcances relacionales que algunos establecen casi en términos de identificación: «A educaçao de adultos surge associada à necesidades de combater o analfabetismo e a falta de formaçâo das classes trabalhadoras» (Viegas, J., 1998:115).

Siguiendo el hilo conductor antes indicado corresponderá, posteriormente, presentar una conceptualización, la más asentada y aceptada por la comunidad científica, sobre el concepto de analfabetismo funcional, problemática y tendencias. Conceptualización que exigirá la delimitación de términos anexos tales como el de alfabetización y el de analfabetismo.

Con la precedente referencia sobre la delimitación conceptual, queremos dar respuesta a la exigencia de definición del modelo teórico, o «revisión del estado de conocimientos», como dice Contandriopolus *et al.* (1991:20), para desde él abordar el posterior trabajo empírico sobre el analfabetismo funcional en las Islas Baleares, que será objeto de tratamiento en el tercer capítulo de este trabajo.

Ya que resulta necesario reforzar la relación arriba esbozada entre la EA y la alfabetización, consecuentemente, fundamentaremos dicha relación mediante:

12. Con dicha conexión asentamos la relación de pertenencia entre la introducción de este trabajo con este capítulo que ahora iniciamos bajo el título de analfabetismo funcional.

- El análisis de la bibliografía especializada.
- El análisis del concepto de alfabetización en el seno de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos de la UNESCO.

1.2.1 La Educación de Adultos y la alfabetización en el discurso de teóricos y expertos

La historia del alfabetismo, como movimiento tendente a alfabetizar a la población, es una historia reciente comparada con la de la humanidad hasta el punto de poderse decir que el hombre alfabetizado es una novedad en el devenir del hombre sobre la Tierra. Este hombre alfabetizado, es decir, con conocimiento de la escritura, la lectura y del cálculo, tiene sólo cinco o seis mil años de historia y con un grado de incidencia poblacional parcial y minoritario. Aun así, la alfabetización tal y como la conocemos ahora, como campañas institucionales impulsadas por los poderes públicos y dirigidas a toda la población, es cosa de los dos últimos siglos, si bien, tal y como nos apunta Harvey J. Craff (1989:22), la primera campaña de alfabetización mundial se dio en la Edad Media, en los siglos XIV-XVI, en Suecia. Allí se alcanzó una alfabetización oral casi universal gracias a los esfuerzos conjuntos de la Iglesia Luterana y el Estado, ya que se exigió por ley que todas las personas supiesen leer (siglo XVII). Sin embargo, se debió esperar a la Ilustración para que se produjeran las reformas que establecerían la red de relaciones educativas tal como la conocemos hoy. En efecto, tuvo que esperarse hasta que Prusia tomara la iniciativa y proporcionara el laboratorio en el que se basaron estadounidenses, canadienses, ingleses, franceses, escandinavos e italianos, para, a cargo del Estado, desarrollar una red de escuelas que extendiera el derecho a la alfabetización de todos los ciudadanos.

La prehistoria de la escritura tuvo lugar tanto en Egipto como en Sumeria,[13] Mesopotamia, y, tal como Antonio Pérez Largacha (2002:33) y, nos confirma, «tuvo sus orígenes en la necesidad de disponer de sistemas de contabilidad». Aparte de dicho carácter contable y administrativo, también se ha encontrado para la escritura un sentido ce-

13. Existen muchos indicios de que los sumerios fueron los más antiguos pobladores de Mesopotamia. Los antiguos escritos en tablillas cuneiformes que aparecen en lengua sumeria se remontan hacia 350 a. de C. y son los primeros hallazgos de escritura jamás descubiertos.

remonial e ideológico, pues, aparte de los anuarios administrativos, se escribieron manuales sobre el buen gobierno de cargos como los de faraón, visir, mandarín o emperador que reflejan la necesidad de mantener normas sociales, así como los salmos bíblicos, los cánticos y poemas en honor a un personaje o acontecimiento con finalidad ideológica y escritos con anterioridad al mundo clásico.

Los escribas constituían la clase privilegiada por el conocimiento de la escritura, ya que fuera de ellos eran escasas las personas con dominio de la lectura-escritura, pues había «sacerdotes lectores» en contraste con otros que no sabían leer.

Grecia tuvo la nítida conciencia del valor de la escritura «inventada» para fijar los textos y poderlos traer de nuevo a la memoria. También se tenía conciencia de que la escritura era fruto o producto de la humanidad, en contra de lo mantenido en el mundo mesopotámico donde la escritura tenía su origen en alguna divinidad (por ello las «tablas de la ley» que Yahvé entrega a Moisés fueron escritas por el dedo de Dios). Superando el espacio restringido de los «guardianes» del conocimiento que representaron los escribas, Grecia amplió y extendió el conocimiento de la escritura a la población y así, desde el siglo V a. de C., están documentadas, y no sólo en Atenas, las *didaskaleia* o escuelas, donde, según Gughielmo Cavallo (2002:74), «escribir y leer debían formar parte del programa educativo de los adolescentes atenienses», lo que propició que en Atenas, a diferencia de Esparta que era casi por completo analfabeta, la gran mayoría de sus ciudadanos estuviesen en condiciones de leer y escribir, dándose algunas bolsas de analfabetismo entre los esclavos, los metecos y las mujeres.

En Roma, en las épocas arcaica y republicana, la difusión social de la escritura estuvo más limitada que en Grecia y sabemos por Espurio Carvilio que la primera escuela elemental pública de Roma se remonta al siglo III a. de C., si bien, hasta los tiempos de Catón había sido la familia –de rango social alto– la encargada de impartir la enseñanza de la lectura y la escritura, práctica que se continuará en la Roma imperial en donde la educación elemental estaba a cargo de los padres acomodados o de tutores-*clientes* que enseñaban en casa de los ricos, lo que nos muestra que el Estado y los gobiernos de las ciudades si bien dedicaron algunas de sus actuaciones a la enseñanza superior, «no existió, sin embargo, política escolar alguna a favor de la enseñanza elemental» (Cavallo, G., 2002:81). Hay que añadir que la inexistencia de maestros institucionales no impedía la existencia misma de individuos que, de alguna forma, eran capaces de enseñar

a los demás a leer, escribir y hacer cuentas y que «abrían una escuela» en ciudades. Un maestro dejó escrito en los muros de Pompeya: «quien a uno paga por enseñanza, tenga de los dioses cuanto pida».

Finalizamos esta breve incursión sobre el origen y práctica de las escritura en el Mundo Antiguo haciendo una referencia al cristianismo, el cual, en este terreno de la escritura, la lectura y el cálculo, continuó las prácticas propias del mundo grecorromano de la época. Así entre los cristianos hubo muchos alfabetizados o semialfabetizados, pero también una cantidad notable de analfabetos; incluso todavía a principios del siglo V se tiene noticia de un obispo analfabeto y, en el siglo VI, entre los superiores de los monasterios orientales, algunos no sabían escribir. Como consideración final respecto a esta época, decir que vemos una evolución restrictiva del alfabetismo en cuanto que, en los primeros años del imperio, el alfabetismo nunca había sido exclusivo de unas clases sociales determinadas, sino que, como capacidad para ser ejercida por hombres libres, la lectura y la escritura habían sido prácticas *abiertas* a todos. En la Antigüedad tardía tienden a convertirse en prácticas cada vez más *cerradas,* reservadas a determinadas categorías sociales: a las judiciales-administrativas y a las jerarquías eclesiásticas.

En la Edad Media, son muchos los detalles que se desconocen acerca de la geografía de la escuela, sobre el tipo y características de cada una de ellas, o sobre el funcionamiento y los métodos seguidos, si bien lo que sí se ha podido constatar es el aumento y la diversidad de las vías de acceso a la instrucción elemental. No toda la alfabetización pasaba inexcusablemente por la escuela, aunque cabe poner de relieve la proliferación de maestros y de escuelas entre las que destacan, por su contribución a la alfabetización de los *illiterati,* las escuelas urbanas (que incluyen las escuelas gremiales[14] y las escuelas municipales), y las escuelas parroquiales.

En estas escuelas municipales, los maestros se encargaban de la enseñanza de la lectura, la escritura y el ábaco. En el ámbito eclesiástico, la escuela más implicada en la instrucción elemental de la gente común (no de los miembros de la Iglesia o de los nobles), fue la escuela parroquial. Estas escuelas estaban destinadas a enseñar

14. Los antecedentes más remotos de estas escuelas, según Antonio Castillo (2002:188), son las escuelas creadas por las *gildas* alemanas en el siglo XII; y su máximo desarrollo corresponde a los siglos XIV y XV cuando fue más habitual que los comerciantes y artesanos crearan escuelas de primeras letras, como en Inglaterra.

a leer, escribir y contar a cualquier persona, en especial a los hijos de sus parroquianos. Pero, al margen de estos espacios «institucionalizados» de aprendizaje, en la Edad Media se siguieron utilizando otros procedimientos y lugares, tal como nos señala Antonio Castillo (2002:192), entre los cuales cabe destacar:

a) En el seno de la familia, de la mano de ayos, preceptores y maestros privados.
b) En el taller-obrador, donde no sólo se aprendía una profesión sino también a escribir, leer y contar.
c) Mediante maestros[15] y profesionales de la escritura que enseñaban privadamente, ya fuera en sus propias casas o en cualquier otro sitio.
d) De manera autodidacta, valiéndose de los recursos existentes.

Los siglos XVI y XVII recogen los frutos de la influencia positiva que supuso la irrupción de la imprenta en el campo de la cultura escrita. Así se registran cambios cuantitativos, a partir del siglo XVI, con el aumento del número de escuelas en las que los maestros de niños «enseñaban a leer y, en algunos casos, también a escribir a jóvenes de diferentes edades» (Cardin, P., 2002:275). Junto a ello, la enseñanza doméstica, con el apoyo del enorme número de *alfabetos* y *cartillas* publicadas, continuó extendiéndose y se aplicó a la población femenina, lo que conllevó a un aumento de personas alfabetizadas no producido hasta entonces.

Otra novedad, que afectó al componente cuantitativo de la alfabetización a partir del siglo XVI, derivó de los numerosos colegios que la compañía de Jesús[16] estableció por toda Europa de tal manera que, a mediados del siglo XVIII, llegó a ocupar una situación casi de monopolio pedagógico. La pérdida de dicho monopolio se debió a la puesta en escena del ideario reformista del Siglo de las Luces que propició una reflexión sobre la alfabetización y la enseñanza. Para el ideario de los

15. El cartel pintado por Holbein, a principios del siglo XVI, usado por un maestro itinerante para convocar a cualquier trabajador, preferentemente analfabeto, que quisiera aprender a leer y escribir en un plazo breve, constituye una interesante representación de clase nocturna de adultos.

16. A partir del Colegio de Mesina, fundado en 1548, los jesuitas aplicaron un programa educativo que contemplaba diferentes grados de escolaridad: «desde los rudimentos de la alfabetización [...] hasta disciplinas más complejas, que hoy estarían contempladas en la enseñanza media» (Cardim, P. 2002:277).

reformadores setecentistas el analfabetismo pasó a asociarse al atraso civilizacional que sufrían las naciones, promoviéndose la sustitución de la enseñanza del latín por las lenguas nacionales, la renovación de los viejos manuales jesuíticos y el acceso de las mujeres a las instituciones escolares, además de insistir en las responsabilidades de las autoridades civiles en materia educativa, exhortando a los ministros de las distintas monarquías a asumir el control de la educación, lo que acabó sucediendo, en la generalidad de la Europa occidental, a mediados del siglo XVIII.

Con este aumento cuantitativo de los aprendizajes de la lectura y escritura y del consiguiente descenso del analfabetismo (cuando menos el oral, ya que la escuela tradicional del Antiguo Régimen consideraba por separado ambos aprendizajes: el aprendizaje de la escritura tenía lugar, cuando se producía, tras el dilatado y costoso aprendizaje de la lectura), tendremos que esperar al siglo XIX para tener estadísticas fiables sobre la alfabetización y el analfabetismo en Europa. Dichas estadísticas nos indican, según Antonio Viñao Frago (2002:317), que hacia 1850 sólo sabían leer y escribir entre el 50 y el 55% de la población adulta europea.[17]

La alfabetización occidental, desde su *invención* mediante el alfabeto griego (Graff, 1989:15), ha sido, hasta finales de la Edad Media y entrado el Renacimiento, una instrucción circunscrita a ciertos ámbitos profesionales, es decir, ha estado limitada a aquellos profesionales relacionados con la Iglesia (escribas, copistas y clérigos cultos capaces de propagar la fe), y con la administración y el comercio (contadores, administradores…); de tal manera que, si exceptuamos el periodo excepcional de su primera difusión popular en las ciudades-estados de la época clásica griega, la alfabetización, como instrucción elemental de lectura-escritura y cálculo, estuvo limitada a ámbitos profesionales y pasó inadvertida para el pueblo al ser una destreza poco prestigiosa o prestigiada en un mundo oral, donde la palabra hablada era más común y poderosa. Esta tradición de la palabra hablada (mundo oral) permaneció durante los primeros siglos del imperio y se continuó durante los mil años de la Edad Media. Hemos de esperar hasta prácticamente la Edad Moderna para que, su asociación con la

17. Encontrándose diferencias entre las áreas más alfabetizadas –Escandinavia, Escocia, Países Bajos, Suiza, Alemania, Dinamarca– con un porcentaje de alfabetización superior al 78% y las menos alfabetizadas –Portugal, España, Italia, Países Balcánicos, Hungría, Rusia– con porcentajes inferiores al 30%.

riqueza, el poder, la posición social y el conocimiento se asentara en las mentes y en los requerimientos del pueblo. Este prestigio de la alfabetización alcanzado en la Edad Moderna tuvo sus prolegómenos en las escuelas (municipales, parroquiales…) del siglo XVI que, influidas por el espíritu de la Reforma, asumieron la escolarización como un instrumento facilitador de su misión de propagadores de la fe cristiana. De tal manera que la Reforma protestante así como la Reforma católica comprendieron que era más fácil y accesible para un clérigo-pastor, explicar la fe o hacer *catequesis* a una persona instruida o sabedora de la técnica lectora que a otra totalmente analfabeta, tal y como nos lo ilustra convincentemente Jean Hebrard:

> Si la escuela católica estuvo persuadida durante mucho tiempo de que un texto escrito podía transmitirse y memorizarse oralmente y se mostraba por lo mismo reticente ante la integración de los saberes elementales profanos, la escuela protestante, que buscaba prioritariamente un público ya alfabetizado, llegó a coordinar rápidamente las exigencias de una educación doctrinal y las de una alfabetización mínima. Ella inventó –aunque la escuela católica, fuera de Francia, la seguiría algunos años después– un leer/recitar que no excluía ya un leer/escribir, ni siquiera un leer/escribir/contar (1989:104).

En esta cita, de Hebrard se encierran de forma conclusiva las siguientes consideraciones:

- Las posturas distintivas de las dos Iglesias: la católica, reticente a asumir en sus catequesis los saberes profanos de una alfabetización semialfabetizante (del conocimiento sólo de la lectura); la protestante, ávida por integrar las exigencias de una educación doctrinal y las de una alfabetización mínima.
- La enseñanza de la «lectura sin la escritura» que podemos considerar como una actuación instructiva completa que en aquella época satisfacía los objetivos pretendidos de una instrucción elemental del pueblo; instrucción que hoy llamaríamos semialfabetización y que Dominique Julia llama *alfabetización restringida* «dado que no cabe inferir que hubiera un acceso generalizado al sentido» (1989:107), tal y como estudios de la Suecia de los siglos XVIII y XIX indican: numerosas personas que habían obtenido niveles altos de destreza lectora carecían de capacidad comparable en cuanto a la comprensión de lo que leían.

- Desde muy pronto, los reformadores luteranos comprendieron que la «lectura sin escritura» sería una inicial instrucción o alfabetización a la que ineluctablemente debería seguir la instrucción de la lectura/escritura así como la instrucción completa del proceso alfabetizador: enseñar a leer, escribir y contar, que hasta entonces había sido privilegio de élites profesionalizadas.

Llegados hasta aquí, creemos necesario detenernos en destacar las relaciones de pertenencia entre alfabetización y Educación de Adultos, entre otras razones porque tenemos que responder a la premisa establecida de que la Educación de Adultos considera a la alfabetización como una parte substancial de ella misma. Para este empeño recurriremos al discurso teórico de diversas autoridades y expertos de la EA.

Hemos visto que la Educación de Adultos, en tanto que educación forma parte de la vida misma del hombre y, es, en este sentido, universal e intemporal. De ahí que la hayamos encontrado practicada desde la antigüedad a través, fundamentalmente, de trabajos, juegos, ritos, ceremonias y otras formas originarias de educación: la educación familiar, o educación en el hogar, o bien a través de sus posibles variantes; educación a través de un tutor, de un maestro, o de una persona ofrecida como tal (a la familia, al gremio, o a la comunidad), para transmitir una habilidad deseada o requerida. Ahora bien, la EA, tal y como en la actualidad la conocemos, como actividad institucionalizada bajo la protección de Estados, gobiernos locales e instituciones cívicas diremos, con Antonio Monclús, que «tiene propiamente unas cuantas decenas de años» (1991:49). En todo caso y como actividad surgida ligada a la escolaridad universal, que tuvo su origen en la Ilustración[18] y que encontraría su aplicación en el siglo XIX en la red de escuelas sostenidas por los Estados nacionales de occidente, vemos que a lo máximo posee dos siglos. Pues bien, si la EA tiene aproximadamente dos siglos como práctica educativa ha sido, fundamentalmente, ejercida o practicada, desde un principio, mediante la enseñanza o instrucción alfabetizadora como así nos lo muestran los siguientes estudios.

Alejandro Tiana Ferrer, que ha estudiado la EA en Inglaterra, Francia y en España, llega a la conclusión de que desde una visión histori-

18. Los filósofos y enciclopedistas del siglo XVIII, afirmaban que la educación debía preparar al ciudadano para la vida social civil, lo que exigía una alfabetización universal y gratuita como derecho de todos ellos.

ca de la EA en estos tres países la «educación de adultos, atendiendo desde los adolescentes en adelante, tuvo un efecto significativo sobre las tasas de alfabetización» (1989:16). En el Reino Unido, la época más relevante de su desarrollo sería anterior a 1840, mientras que ésta sería la fecha de su despegue en Francia o en España, alcanzando antes su cenit en el País vecino que entre nosotros. Vemos en dicho estudio que, desde que se inició la EA en los países occidentales (excepción hecha de los países escandinavos, especialmente Suecia), la actividad alfabetizadora ha sido su propósito principal, junto a otro centrado en el enfoque moralizador a fin de evitar el conflicto social[19] ante el peligroso factor de desequilibrio que constituían las concentraciones de trabajadores en los suburbios industriales.

Por otro lado, Ángela del Valle, tras expresar la relación entre industrialización e instrucción y ver en ella la explicación de la preocupación de los poderes públicos por la formación de adultos, dirá, citando a Gil de Zárate, que «las escuelas de adultos no se conocen todavía en España, sino como establecimientos destinados a suplir la falta de instrucción primaria» (2005:3).

Desde la perspectiva anglosajona el profesor Harvey J. Graff, considerado por Antonio Viñao (1989:35) como «uno de los más consagrados investigadores de la historia de la alfabetización», entiende que hasta mediados del siglo XIX, «la escritura no empezó, como la lectura, a formar parte de la alfabetización popular y a ser objeto de atención de los maestros» (Graff, 1989:22).

Para E. M. Hutchinson (citado por Tiana, A., 1991:7), los intentos para proporcionar educación a gran número de adultos no pueden fecharse antes de la Revolución industrial de finales del siglo XVIII y principios del XIX. En su opinión, los cambios producidos en los modos de vida por la Revolución industrial, y en sus revoluciones sociales asociadas, implicaron la necesidad de proporcionar educación y reeducación a los adultos. Consideración que hace decir a Alejandro Tiana que en «el siglo XIX se dan los primeros pasos que posteriormente conducirán a la constitución de la educación de adultos como un ámbito educativo con personalidad propia» (1991:8).

19. Aunque hay autores como Castell y Luke (1989:122) que sostienen que la lectura y la escritura, per se, son cuestiones secundarias en las capañas de alfabetización de masas y que, por el contrario, el objeto primordial de la alfabetización transmitida de forma sustitucional es la creación de una idea sociocultural del mundo, es decir, la construcción y difusión de una «ideología nacional dominante».

Los planteamientos anteriores nos permiten delimitar las siguientes ideas:

- Que la EA fue, básicamente en sus orígenes, alfabetización y, tal vez, también, pretensión doctrinaria o educación moral de las masas por parte de las élites gobernantes.
- Que los dos siglos de existencia histórica, que la mayoría de los autores atribuyen a la EA, se centró en la alfabetización o instrucción primaria, o, como expresaban los enciclopedistas ilustrados del siglo XVIII, instrucción por y para implantar la alfabetización universal y gratuita como derecho de todos los ciudadanos. Alejandro Tiana lo confirma cuando dice: «Aunque en el siglo XIX se vaya esbozando una educación de adultos [...], hay que reconocer que buena parte de sus iniciativas se movieron en el ámbito de la alfabetización e instrucción primaria» (1991:9). Consecuentemente con lo anterior, la alfabetización, que en la actualidad constituye uno de los campos educativos de la Educación de Adultos, en la constitución de ésta (en el siglo XIX), prácticamente ocupaba casi todo el campo de dicho ámbito educativo (compartido como apuntan algunos por la construcción y difusión de una idea sociocultural del mundo o de una ideología nacional dominante).

En suma, hemos visto, quizás simplificando excesivamente, que la historia de la alfabetización en Occidente se remonta al mundo griego de la época clásica (año 600 a.C.), donde la difusión popular de la lectura y la escritura en las ciudades-estado, tal vez influenciada por la creencia sostenida por Platón[20] de que la escritura facilitaba pautas de pensamiento y de lógica más complejos que los meros procedimientos orales, alcanzaría cotas importantes de lo que se ha venido a llamar, con posterioridad, alfabetización laica.[21] La aparición del cristianismo continuó con los procedimientos y usos de la instrucción alfabética reinante, si bien, los textos poéticos y dramáticos de la literatura grie-

20. Cuando Platón llegó a la escuela, nos señala Ivan Illich (1989:51), empezó a existir la auténtica *asignatura*: «Solo entonces pudo transmitirse la sabiduría de las generaciones anteriores utilizando las palabras propias de esa generación». Así, ve Illich en esa preocupación de Platón por la división entre la oralidad y el alfabetismo el inicio histórico de la alfabetización y, con ello también, del inicio de la educación de adultos.

21. Nos dice Jean Hebrard (1989) que en centros urbanos que supieron desarrollar precozmente una actividad económica había escuelas municipales laicas, y apostilla: «Se ha comprobado su existencia en Gante en el año 1179 y en Ypres en el año 1253» (1989:73).

ga fueron sustituidos por la palabra y los Evangelios de Jesús. Con esto, se dio inicio a esa otra corriente de instrucción, o mejor, de educación eclesiástica, que podíamos denominar alfabetización religiosa o, como la denomina Ivan Illich (1989:45), *alfabetismo clerical*, que alcanzaría su máxima difusión e influencia, en cuanto a la erradicación del analfabetismo, con la Reforma luterana (gran apuesta por aquellas formas o vías de alfabetización individual); todo ello supuso un fuerte impulso respecto de la erradicación del analfabetismo en la Europa Occidental de influencia luterana, aunque fuera en su versión parcial de alfabetismo lector. Por lo tanto, en el Antiguo Régimen, la contribución de la llamada *alfabetización laica* (escuelas municipales, escuelas gremiales…), junto a la gran aportación de la *alfabetización religiosa o clerical* (Compañía de Jesús), más la llamada educación en el hogar (que tiene en Suecia el ejemplo más paradigmático de aplicación y de resultados sobre la erradicación del analfabetismo lector), dieron como resultado que la instrucción lectora y el auge de la cultura escrita se abriesen paso en un mundo mayoritariamente analfabeto e iletrado. Es pues importante reseñar el vínculo entre la alfabetización y religión, que tendría en el siglo XVI,[22] con las reformas protestante y católica, la expresión de mayor relieve de este fenómeno.

Por último, resaltar que la historia de la alfabetización ha estado asociada a las necesidades del Estado y de su burocracia, al comercio, desde la antigüedad egipcia y mesopotámica, y, desde la aparición del cristianismo alfabetización y religión han venido entremezcladas al punto de «confundir instrucción y catequización» en el breve tiempo que los niños se podían dedicar a la escuela. En este sentido, Jean Hebrard (1989:84), aprecia que, para hacerse una idea del sentido de la relación entre alfabetización y religión cabe recordar que en la escuela francesa la religión pasó a ser, en el primer tercio del siglo XVI, un saber elemental, cuando no había sido hasta entonces más que un conjunto de prácticas y de creencias o minoritariamente un saber sabio.

Aportamos, finalmente, las contribuciones de dos autores que se insertan en la línea de lo que hemos apuntado anteriormente, esto es, la pertenencia propia, ya desde los orígenes, de la alfabetización en el ámbito educativo de la Educación de Adultos.

22. Ya en el siglo XV, tal y como nos ilustra Jean Hebrard (1989:76), se produjo una gran demanda de escolarización debido al reclutamiento de clérigos y escribanos, a exigencias culturales de élites urbanas y la extensión de ideas humanistas y reformistas.

Así, para el coordinador del Libro Blanco de la Educación de Adultos, José Antonio Fernádez, la alfabetización se encuentra en el origen mismo de la EA, cuando dice: «Históricamente la alfabetización ha sido puerta de entrada de la educación de adultos» (Fernández, J. A., 1990:47). No ya desde la perspectiva de su «origen», sino desde la contemplación del presente, Antonio Monclús remarca su relación estrecha derivada de ser parte integrante: «El campo de la alfabetización [...] sigue siendo, por tanto, un campo obligado de estudio entre las pautas de la educación de adultos en la actualidad» (1991:61).

Si con J. A. Fernández (1990), establecíamos la relación estrecha entre alfabetización y Educación de Adultos desde el pasado, con Antonio Monclús hemos reforzado dicha relación desde el presente actual, y sólo cabe completar la perspectiva temporal de dicha relación con la perspectiva de futuro que nos aporta Ettore Gelpi al hablarnos de las otras nuevas alfabetizaciones, asegurando y reforzando para el futuro inmediato esa intrínseca relación: «La alfabetización (leer y escribir) es actualmente una condición necesaria, pero no suficiente. Nuevas formas de alfabetización son hoy las lenguas extranjeras, los lenguajes de computación, el lenguaje técnico-científico en general, las nuevas expresiones artísticas, la capacidad de equilibrio y de resistencia a la tensión de la vida de trabajo, las habilidades para el autoempleo, la adaptación a nuevas formas de trabajo; estas alfabetizaciones son algunos de los objetivos de la Educación Permanente» (1990:129).

Se contemplan como componente ineludible para la EA las nuevas formas de alfabetización –lenguas extranjeras, nuevas tecnologías de la información, nuevas formas artísticas, habilidades para el autoempleo...– que nos abocan a un futuro ya presente. De aquí que consideremos que, tanto la perspectiva histórica como la visión de futuro, se alían como criterios de relación y pertenencia de la alfabetización en la Educación de Adultos, tal y como tan categóricamente recoge J. Mezirow: «Como campo de práctica, la educación de adultos engloba la alfabetización, el aprendizaje en el puesto de trabajo, la educación familiar, la educación superior, la educación comunitaria y la educación para la acción social» (2000:103).

Dado que estas alfabetizaciones son objetivos de la Educación Permanente, también lo son en el mismo grado de implicación y de pertenencia –como ha podido comprobarse– de la Educación de Adultos.

Índice

Sumario 7

Prólogo 9

Introducción 17
1. Objetivos 20
2. Fundamentación general 21
2.1 La perspectiva en la que nos situamos 21
2.2 Metodología y perspectiva cognoscitiva 22
2.3 La perspectiva valorativa: el énfasis en una educación con proyección transformadora 23

1. Analfabetismo funcional 25
1.1 El concepto de la Educación de Adultos 25
1.2 Educación de Adultos y alfabetización 30
1.2.1 La Educación de Adultos y la alfabetización en el discurso de teóricos y expertos 31
1.2.2 La alfabetización en las Conferencias Internacionales 42
1.3 Alfabetización y analfabetismo 47
1.3.1 Consideraciones en torno al analfabetismo 47
1.3.2 Analfabetismo: concepto y concepciones 53
1.3.3 Bases axiológicas, metodológicas y políticas para una concepción del analfabetismo 66
1.4 La concepción de la alfabetización emancipadora 71
1.4.1 Fundamentación filosoficocientífica del enfoque 71
1.4.2 El enfoque crítico emancipador 76
1.4.3 Consecuencias teóricas del enfoque 80
1.5 El analfabetismo funcional 85
1.5.1 Las aportaciones de la UNESCO al concepto 86
1.5.2 La alfabetización funcional en la literatura especializada 91
1.5.3 El posicionamiento de los autores 99
1.5.4 Síntesis valorativa 110
1.6 Bases y elementos para una conceptualización del analfabetismo funcional 114
1.6.1 La problemática del analfabetismo funcional 114

1.6.2 Las tendencias que marcan los debates de las últimas investigaciones . . . 117
1.6.3 Hacia una reinterpretación teórica del analfabetismo funcional . . . 120
1.7 Conclusiones . . . 123

2. Hacia una teoría del déficit cognitivo de la lectoescritura . . . 129
2.1 La persona desde la perspectiva de la cognición, del lenguaje y del pensamiento . . . 129
2.2 La alfabetización como proceso de aprehensión cognitiva . . . 140
2.3 Teoría del déficit cognitivo lectoescritor . . . 151
2.3.1 El déficit competencial cognitivo como explicación del iletrismo . . . 152
2.3.2 Valor de la alfabetización como proceso reestructurador de los mecanismos cognitivos . . . 153
2.3.3 Las transformaciones de la estructura y procesos cognitivos . . . 154
2.4 Conclusiones . . . 155

3. El analfabetismo funcional en las Islas Baleares . . . 159
3.1 Introducción . . . 159
3.2 El mundo subjetivo . . . 161
3.2.1 Cuestionarios: descripción, contexto y análisis de los mismos . . . 161
3.3 El mundo social . . . 169
3.3.1 La socialización primaria y secundaria: problemática . . . 170
3.3.2 Códigos lingüísticos y rendimiento escolar . . . 172
3.3.3 Capital cultural, reproducción y escuela . . . 180
3.3.4 Cambios culturales, procesos de aculturación y escuela . . . 182
3.3.5 Teorías alentadoras . . . 184
3.4 El mundo objetivo de estados de cosas: el analfabetismo funcional en Baleares . . . 189
3.4.1 Fundamentación del diseño empírico . . . 190
3.4.2 Estudio de campo . . . 223
3.5 Conclusiones . . . 277

4. Conclusiones finales y proyección correctora . . . 281
4.1 Conclusiones finales . . . 281
4.2 Proyecciones correctoras . . . 294

Bibliografía . . . 299