

¿CRISIS DE ALFABETIZACIÓN O CRISIS DE ESTADO?
EXPLICACIONES DE LA ACTUAL «CRISIS DE ALFABETIZACIÓN» (*)

ANTHONY R. WELCH (**)
PETER FREEBODY (**)

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas recurrentes en los debates educativos y, más específicamente, en los debates relativos a la enseñanza de la alfabetización es el que hace referencia a los niveles. A lo largo de muchas décadas la idea de que los niveles en la alfabetización no se había alcanzado aparece continuamente. A juzgar por el número de las recientes expresiones oficiales y extraoficiales de preocupación por el tema, parece que actualmente los «decrecientes niveles en la alfabetización» se dan casi por asumidos. El objeto de este artículo es indagar y criticar las diversas causas posibles de tal preocupación, situar recientes y actuales recelos acerca de la educación pública y pedir «un respaldo» a la educación «elemental» en su marco sociopolítico más amplio. En principio, se revisa gran parte de los datos de Australia de la última década y, a continuación, se consideran algunas pruebas de la más reciente «crisis de alfabetización» en el país. Los datos examinados son un reflejo más de la dificultad en hacer frente a la «crisis de alfabetización»; en los cuales, por ejemplo, no existe referencia alguna a la clase social. Así, los datos son, en cierto modo, incompletos. Se hace después alusión a la «crisis de alfabetización» contemporánea en otros dos Estados industriales avanzados, Canadá y Estados Unidos.

Se podrá argüir que mientras que los datos relevantes son a menudo relativamente extensos en lo referente al muestreo de la población y de la esfera ocupacional, su análisis resulta incompleto en el sentido de que frecuentemente omiten

(*) Los autores desean agradecer el apoyo financiero del Secretariado Australiano para el Año Internacional de la Alfabetización. Este estudio se presentó en la VII Conferencia de las Sociedades Europeas de Educación Comparada (CESE) (Madrid, julio de 1990) y forma parte de un proyecto más amplio de los autores, que publicará el próximo año la editorial Falmer Press del Reino Unido con el título *Knowledge, Culture and Power. International Perspectives on Literacy Policies and Practices*.

(**) Universidad de Sydney (Australia).

consideraciones explícitas de la clase social como una variable de población. Incluso los estudios que prestan cierta atención al tratamiento de la edad, el sexo, la localización geográfica y el tipo de escuela han eludido tradicionalmente el problema de la diferencia de clases, impidiendo así examinar de forma adecuada aspectos ideológicamente cruciales de la «crisis de alfabetización».

Se examinan aquí cuatro hipótesis con relación a este asunto:

1. Que la «crisis de alfabetización» es el resultado de unos niveles auténticamente decrecientes en la capacidad de alfabetización de los alumnos australianos a lo largo de los últimos diez o quince años («hipótesis de descensos»).

2. Que, así como las competencias no han disminuido, las competencias de alfabetización imprescindibles para un funcionamiento social y cultural efectivo se han incrementado y diversificado en nuestra sociedad («hipótesis de la demanda»).

3. Que, así como ni las competencias ni las demandas culturales han cambiado significativamente, la creciente competitividad del mercado de trabajo ha llevado a un incremento en las exigencias formales necesarias para cualquier trabajo dado («hipótesis de las exigencias»).

4. Que la «crisis de alfabetización» es, de hecho, un montaje preconcebido o que, al menos, sirve para minar ciertas tendencias educativas progresivas que se han desarrollado en el pasado reciente («hipótesis de la invención»).

Es nuestra intención aquí indagar en estas hipótesis e intentar documentar cualquier soporte empírico sobre el cual se puedan basar las mismas.

Antes de examinar estas hipótesis es necesario, no obstante, hacer dos puntualizaciones. Primero, el debate sobre los niveles de alfabetización no es nuevo; tiene una larga, si no antigua, historia (Skillbeck, 1977). Como apuntaba Skillbeck, probablemente estemos en lo cierto al suponer que el fenómeno de la crítica de una generación al descenso de los niveles, evidente en la siguiente generación, se viene produciendo probablemente desde que hay generaciones de más edad y de menos edad. En particular, y como se evidenciará más adelante, desde el crecimiento y la expansión de la educación de masas a mediados del siglo XIX se han producido de forma recurrente protestas referentes a la caída grave y repentina de los niveles entre la población de escolares y de alumnos que no han completado los estudios escolares.

No es difícil encontrar en tiempos recientes en Australia indicios de crisis en la confianza en los modelos de alfabetización. Tanto en la prensa popular como en los foros especializados la preocupación sobre los niveles decrecientes o los fracasos en la enseñanza elemental ha sido frecuente a lo largo de gran parte de, al menos, esta centuria. El periódico *Truth*, en septiembre de 1915, se lamentaba de la proporción de alumnos que no habían obtenido *aprobado* en un examen en la escuela, argumentando que «se trata de un deplorable reflejo del sistema de educación, que después de todos estos años, y a costa del gasto de enormes sumas de dinero público, se ha mostrado incapaz de enseñar los simples requisitos de lectura, escritura y aritmética» (*Truth*, 9-9-1915).

Dos años después, el *Brisbane Daily Standard* argumentaba que la lectura, la ortografía y la escritura tenían, todas, un nivel insatisfactorio y que *Abajo las tres reglas* será el *slogan* necesario, si no se produce pronto una mejora» (*Brisbane Daily Standard*, 4-10-1917). En 1930 el *Telegraph* protestaba por la supuesta carencia de aptitud para la ortografía, que achacaba a la enseñanza estatal primaria y secundaria, y se preguntaba retóricamente si se prestaba suficiente atención al tiempo necesario y a los métodos efectivos en la enseñanza de la ortografía:

«Mucha gente interesada en el desarrollo intelectual de la nueva generación mantiene que, a juzgar por los ejemplos de ortografía de los que ha tenido noticia, la respuesta debe darse en sentido negativo» (*Telegraph*, 27-8-1930).

Del mismo modo, en 1952 la revista profesional *Research and Curriculum Branch Bulletin* hablaba de las preocupaciones del momento sobre los niveles de habilidad ortográfica entre los alumnos, preocupaciones que impulsaron al director general de entonces a iniciar una indagación. Resumiendo las opiniones generales del momento, la publicación sostenía que «había un sentimiento general, aunque no unánime, de un descenso en los niveles, que era especialmente evidente en las faltas de ortografía en la escritura» (*Research and Curriculum Branch Bulletin*, 6, 1952).

No obstante, la evidencia de preocupaciones pasadas respecto a la aparente falta de capacidad de la enseñanza en Australia es sólo un medio de presentar la «crisis de la alfabetización» contemporánea en perspectiva. Un aspecto notable de la «crisis de la alfabetización» en la Australia contemporánea lo constituye el que no es, de ningún modo, única. De hecho, es sorprendente la coincidencia de crisis de alfabetización similares en otros países industrializados al mismo tiempo. Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña (Cox y Dyson, 1977; Cox y Boyson, 1975) (1) también proporcionan ejemplos actuales de expresión de crisis que son paralelos al caso de Australia en aspectos importantes. El examen de algunos de estos aspectos de expresión, a los que más adelante se hará referencia, es bastante revelador.

Una segunda cuestión que destacar es que los comentarios que siguen no pretenden atribuir una orientación ni condenatoria ni de aprobación a la actual práctica educativa, sino que intentan más bien destacar las formas en las que la retórica que rodea a la crisis contra el ciclo de defensa puede oscurecer un debate educativo auténtico y útil y desviar la atención lejos de las direcciones efectivas para la reforma y la «revaloración». El problema del bajo rendimiento de forma persistente entre los alumnos de la clase trabajadora es un ejemplo destacable de esta desviación. Muchas de las investigaciones analizadas más adelante han subestimado o ignorado este problema en los análisis y en la recogida de datos, y quizá en la selección de «muestras representativas». El difícil acceso de la clase trabajadora, los aborígenes y otros grupos de alumnos a programas efectivos de alfabetización en la escuela ha alcanzado, argumentaremos, un punto crítico. Pero parece que siempre ha sido así. Los datos disponibles y los consiguientes informes de la actuación en la alfabetización fallan tradicionalmente cuando se trata de este problema y,

(1) Véase, por ejemplo, Froome, S. «Reading and the School Handicap Score», Cox.

así, sólo pueden ofrecer, en el mejor de los casos, una explicación parcial de los niveles globales de capacitación.

La hipótesis del descenso

¿Qué apoyo empírico tiene la hipótesis de que se ha producido un declive reciente y general en la aptitud en la alfabetización de los alumnos australianos en años recientes? Para empezar, hay que destacar la dificultad en establecer esta hipótesis a la luz del cambio en la composición de los alumnos en Australia a lo largo de los últimos quince o veinte años. De todos es sabido que han tenido lugar cambios demográficos en la población estudiantil en los últimos tiempos; en particular, para nuestros propósitos, respecto al conocimiento de la lengua de los niños que acuden a la escuela en este país. Esto presenta un serio problema metodológico para los investigadores que pretende documentar un cuadro generalizable de la capacidad de alfabetización, en el que aquéllos puedan trazar los índices de rendimiento para el alumno medio australiano a lo largo de un periodo de tiempo, en relación con un promedio que cambia según ciertas variables críticas predecibles. Los investigadores, pues, se ven obligados a realizar una selección sobre bases tales como la cuestión de qué se puede considerar como alumno medio australiano: ¿un niño blanco, anglohablante, de clase media, que vive en la ciudad? Sea cual sea la caracterización (o caricatura) que se adopte, la relación entre el rendimiento de la alfabetización observado y los cambios en el currículum o en la práctica de la enseñanza a lo largo de los años va haciéndose muy tenue, si no imposible, a la luz de una población cambiante.

La segunda dificultad viene dada por las variables de las capacidades estadísticas/analíticas y su uso en la comunidad investigadora. La confianza en la veracidad de un asunto, la fiabilidad de los resultados, la capacidad de contrastar en las condiciones de pruebas y la naturaleza de los análisis estadísticos aplicados son, todos ellos, temas que se refieren muy directamente a la capacidad para contrastar el resultado de la alfabetización a lo largo de extensos periodos de tiempo. Estos temas adquieren particular importancia cuando se considera que a menudo el número de muestras utilizadas en estos programas de investigación (de pruebas) es lo suficientemente elevado como para descartar que pequeñas diferencias absolutas en niveles de rendimiento puedan asumir significación estadística. Todos estos obstáculos a la confianza en nuestra capacidad a la hora de evaluar estudios acerca de los niveles de alfabetización a lo largo del tiempo deben ser tenidos en cuenta cuando se examine la investigación disponible. También la situación de la responsabilidad de las pruebas en cuestiones tales como éstas tiene que ser explicada con claridad. Estadísticamente, la hipótesis nula consiste en que los niveles de rendimiento en la alfabetización en grupos comparables de alumnos australianos no han cambiado. La difícil tarea, a la luz de los cambios en la población escolar y de los distintos métodos de valoración de los resultados, de demostrar que los niveles se han incrementado, o han disminuido, incumbe directamente a aquellos que quieren argumentar un cambio observable en los niveles de rendimiento. Esto es, hasta que se pruebe que están equivocados, tenemos que asumir que los niveles generales de alfabetización han permanecido rigurosamente estables a lo largo

del tiempo. A continuación se describirán y resumirán algunos estudios que se han centrado en este asunto.

Examinando la investigación disponible antes de 1980, Little (1985) consideró tres estudios importantes: el Informe Macquarie (Goyen, 1976), una comparación de 37 informes sobre resultados (Skillbeck, 1977) y los Estudios Australianos sobre el Rendimiento Escolar (*Australian Studies in School Performance*, ASSP, 1980). El primero de ellos establecía un criterio del 80 por 100 de corrección sobre un número de tareas diarias orales y de alfabetización que los investigadores suponían manejables para un niño anglohablante de diez años. El informe recogía el estudio de aproximadamente 2.000 personas de Sydney clasificadas por edad, sexo y posición socioeconómica a partir de los dieciséis años. La conclusión fue que entre los individuos menores de treinta años había un 98 por 100 de exactitud en la que se llamó prueba básica funcional de alfabetización y que para los individuos que tenían más de sesenta años de edad, el porcentaje descendía a un 88 por 100 de corrección, con un continuo descenso en los grupos de edad a partir de esta cifra.

Skillbeck (1977) resumió 37 informes sobre el rendimiento. Al examinar el rendimiento relativo a la alfabetización a lo largo del periodo que comprendía desde mediados de los años cuarenta hasta principios de los años setenta (un periodo de intensa inmigración desde países no anglohablantes a Australia), Skillbeck no recogió ningún cambio significativo en el rendimiento medio y modal respecto a las medidas relativas a la alfabetización, con algunas tendencias hacia valores más extremos en ambas puntas de la distribución del rendimiento. Basándose en éstos y en otros informes menos extensos, así como en su propia investigación, Little (1985) llegó a la siguiente conclusión: «Sea cual sea el nivel examinado y la definición dada a la alfabetización, los informes no muestran ni mejora ni cambio significativo» (p. 5).

La División de Servicios de Investigación Queensland del Departamento de Educación (1988) ha realizado recientes comparaciones en el rendimiento en la lectura de Queensland entre los años 1980 y 1986. La más relevante de ellas analizaba el rendimiento de niños de quinto curso en función de cierto número de parámetros relacionados con la alfabetización, que incluían, entre otros, el vocabulario, la comprensión literal y la comprensión tácita. De acuerdo con otros informes similares, este proyecto reveló algunas fluctuaciones de poca importancia en «subhabilidades» para este grupo de edad en tiempos recientes, dentro del contexto de «una tendencia general de mantenimiento del rendimiento» (p. 18). El párrafo final de su informe establece lo siguiente:

«Los resultados de estas comparaciones indican que el nivel de éxito en la lectura de alumnos de quinto curso en la enseñanza primaria estatal en Queensland en 1986, tal y como ha demostrado la prueba de lectura QR5, no ha cambiado desde 1981. Más aún, la distribución de valores de 1986 era muy similar a la registrada en 1976, lo que indica que el nivel de rendimiento en lectura de alumnos de quinto curso ha permanecido estable a lo largo de los diez últimos años» (p. 19).

Uno de los estudios más extensos y recientes sobre el resultado de la alfabetización en Australia fue realizado por McGraw, Long, Morgan y Rosier (1989). Este estudio detalla los niveles de rendimiento de alumnos de quinto y noveno curso, en Victoria, sobre escalas de desarrollo en matemáticas, lectura y escritura; especificando la proporción de alumnos de estos cursos que rinden a o por encima de ciertos niveles determinados de aptitud. Uno de sus principales objetivos era establecer comparaciones con los niveles de rendimiento de alumnos similares en 1975, 1980 y 1988. En cada uno de estos tres períodos de tiempo se realizaron pruebas a 1.000 estudiantes, aproximadamente, de quinto y noveno curso sobre una amplia gama de parámetros relacionados con la alfabetización; por ejemplo, conocimiento del alfabeto, conocimiento de palabras, ortografía, conocimientos de las reglas lingüísticas, comprensión, habilidad para realizar deducciones simples, conocimiento de expresiones poco comunes, escritura de títulos, de mensajes telefónicos, de informes, direcciones y cartas con propósitos específicos. Más aún, los análisis estadísticos realizados sobre los ítems y sobre los niveles de rendimiento de los alumnos fueron de una naturaleza lo suficientemente amplia y detallada como para permitir una considerable confianza en las conclusiones obtenidas. Estas mismas conclusiones son compatibles con las conclusiones generales extraídas de estudios anteriores, como se observará más adelante. Por ejemplo, en el resumen de los parámetros del rendimiento en lectura, McGraw y colaboradores concluyen lo siguiente:

«En comparación con 1975, hay indicios de mejora en las aptitudes de lectura de alumnos de catorce años del sexo femenino. Los alumnos de sexo masculino de este nivel y los alumnos de sexo masculino y femenino de diez años continúan en niveles de rendimiento en lectura similares a los que había en 1975 y 1980. Esto, a pesar del incremento en el número de alumnos con educación no anglohablante...» (p. 60).

Resumiendo los datos sobre el rendimiento en escritura de los alumnos, se observó cierto número de pequeñas, pero estadísticamente significativas, fluctuaciones; así «entre los alumnos de diez años hay un pequeño, pero significativo, aumento de la media de faltas ortográficas en la escritura personal. (...) Los rendimientos en la escritura del encabezamiento y el título para un dibujo y en la escritura de una noticia también han decaído significativamente, mientras que el ejercicio de escritura de una carta ha mejorado. Entre los alumnos de catorce años, los ejercicios de recibir un mensaje y escribir una carta disminuyeron, pero en la escritura prolongada no ha habido cambio, ni en la cantidad de lo escrito ni en la media de faltas ortográficas. (...) Hay algunas áreas en descenso dignas de atención, pero también, junto a éstas, pruebas en otras áreas del mantenimiento de los niveles de rendimiento» (p. 86).

McGraw y sus colaboradores resaltaban la dificultad en comparar el rendimiento a lo largo del tiempo (con particular referencia a la valoración de la habilidad en la escritura) y llegaban a sus conclusiones finales, relativas a los cambios en los resultados de la alfabetización, en los siguientes términos:

«No es posible comparar directamente valoraciones de escritura expresiva en las escalas de valoración utilizadas por los calificadores. No hay forma de saber si

los calificadores están utilizando los mismos modelos que en ocasiones anteriores. Pueden adoptar los mismos criterios de calificación, pero los niveles de demanda para la concesión de cada nivel de calificaciones no pueden ser fácilmente controlados a través de los años.(...) El estudio comparativo de la escritura expresiva a través del tiempo se ha hecho sólo en términos de aspectos concretos y técnicos de la escritura. (...) Las comparaciones con el pasado proporcionan resultados mezclados de ciertas mejoras, algunos casos de niveles que se mantienen constantes y algunos casos de descenso. Estas comparaciones, no obstante, resultan limitadas, porque los datos antiguos son limitados en el sentido de que sólo indican si una cantidad mayor o menor de alumnos cumple ciertos niveles de rendimiento mínimo» (pp. 102-103).

De este extenso y detallado estudio se puede concluir que, a la luz del creciente número de alumnos en las escuelas australianas con educación no anglohablante, el mantenimiento global de los niveles en la mayoría de los parámetros es impresionante. McGraw *et al.* destacaban que otro factor crucial relacionado con los cambios en el rendimiento a lo largo del tiempo era el diferente énfasis dado por los profesores en distintos periodos a aspectos distintos; en particular al proceso de escritura. Si se admite, por ejemplo, que los profesores, en tiempos recientes, han puesto énfasis en la expresividad y en la calidad de las ideas escritas más que en algunos aspectos técnicos de la escritura, los datos registrados por McGraw *et al.* se hacen entonces más cuestionables, en la medida en que, como ellos apuntan, sólo estos aspectos técnicos de la escritura pueden ser evaluados con fiabilidad y comparados a través del tiempo. Estos estudios, pues, llevan a una conclusión clara e inequívoca: no hay ninguna evidencia de un descenso sustancial en los niveles de actuación en la alfabetización en el pasado reciente; al menos, en lo que se refiere a los parámetros que pueden ser tratados con confianza.

Y todavía pueden quedar dudas relativas al resultado de la alfabetización, particularmente si se considera que la alfabetización implica competencias menos cuantificables, menos mecánicas y más expresivas. Para considerar los niveles del rendimiento a lo largo del tiempo de algunas de las características menos cuantificables del rendimiento en la alfabetización se puede remitir a los informes de los calificadores de los exámenes en las escuelas secundarias tradicionales externas. Estos informes son documentos públicos escritos, en parte, para informar a los Departamentos de Educación estatales de la conveniencia de algunas preguntas y, en parte también, para hacer observar los puntos fuertes y débiles de los aspirantes de cada año. Se pueden encontrar, pues, comentarios relativos al rendimiento de los alumnos que no completan la enseñanza secundaria, en una sutil y amplia gama de competencias en la alfabetización, en los informes de los examinadores para el Certificado de Enseñanza Superior (Higher School Certificate) en el tema de inglés, en el que se requieren diversas aptitudes de lectura y escritura, como son el conocimiento por los alumnos y los comentarios sobre un tipo de literatura. Hemos analizado estos informes de los examinadores de Nueva Gales del Sur sobre las pruebas de inglés para obtener el Certificado de Enseñanza Superior de los años 1980 y 1987, buscando en particular las observaciones referentes a los niveles generales de alfabetización y el uso correcto y cuidado del idioma. Resulta que en muchos de estos informes de los examinadores se presta atención explícita a las comparaciones de los resultados de la alfabetización con las candidaturas de

años anteriores. Las siguientes notas representan una selección de comentarios generales y comentarios específicamente relacionados con ciertos aspectos de los exámenes de inglés (HSC) de los años 1980-1987.

1980

Los examinadores estaban muy satisfechos con el resultado global de los candidatos de la unidad 3 en 1980. El consenso resultó en que la candidatura tuvo incluso más posibilidades que en 1979, cuando se elogió el nivel general. (...) Excepto un pequeño número que claramente no debería haber superado el curso de la unidad 3 (...), los candidatos se expresaban bien, eran coherentes, estaban bien preparados, bien informados, pero eran descuidados. Este año los candidatos (unidad 2) demostraron un nivel de alfabetización satisfactorio. (...) La mayoría de los candidatos (...) escribió respuestas que eran correctas, bien organizadas y apropiadas a la pregunta. (...) Fue satisfactorio notar que el nivel de alfabetización resultó, por lo general, alto. (...) En general, las respuestas demostraban habilidad en el manejo de la estructura de la frase y del párrafo y un desarrollo lógico de ideas.

1981

Los examinadores estaban, por lo general, satisfechos con el nivel general de expresión y composición en las respuestas de inglés de la unidad 3. (...) Los examinadores estaban satisfechos con la capacidad general –unidad 2– (...) y señalaban algunas mejoras en ortografía y en la alfabetización general. (...) Los examinadores pensaron que las respuestas de 1981 fueron considerablemente mejores que las respuestas correspondientes de 1980; y parecen haber sido mejoradas algunas de las pobres estructuras de las frases mencionadas en el informe de 1979. (...) Los examinadores registraron una mejora en la alfabetización y en la capacidad general a lo largo del último curso.

1982

La mayoría de las respuestas estaban bien estructuradas y eran gramaticalmente correctas. (...) Las respuestas sobre la novela mostraron una satisfactoria mejora en el nivel general de alfabetización. (...) Los examinadores señalan que en esta parte del examen (drama y prosa general) los candidatos demostraron una mejora en su habilidad para escribir ensayos. (...) Las respuestas de la mayoría de los candidatos a las preguntas de poesía fueron correctas, bien organizadas, literarias y bien informadas. (...) Incluso las respuestas menos afortunadas estaban construidas correctamente, bien expresadas, adecuadamente detalladas y basadas evidentemente en respuestas personales auténticas. (...) Los examinadores estaban impresionados con el nivel general de los ensayos y su alto nivel de alfabetización, dominio y cohesión.

1983

La mayoría de las respuestas fueron escritas en un inglés cuidado y con muchos menos defectos de expresión que en otros cursos. (...) Fue satisfactorio comprobar que la tendencia general reciente hacia respuestas más lúcidas y cultas continuó en 1983. Incluso los candidatos más flojos fueron normalmente capaces de escribir con coherencia, de forma legible y con un dominio razonable. (...) Los párrafos, la ortografía y la propiedad del lenguaje fueron excelentes y los escritos globales parecían ser de un nivel más alto que en años anteriores. (...) Los párrafos, la ortografía y la puntuación habían mejorado. (...) La impresión global fue que había mejorado el nivel de expresión, de vocabulario y de construcción gramatical. (...) El nivel de alfabetización fue satisfactorio. (...) El nivel de alfabetización parece más alto que el de cursos anteriores (en comprensión, escritura y poesía).

1984

Los examinadores resultaron, en general, favorablemente impresionados por el nivel general de aptitud y alfabetización demostrado por la gran mayoría de los candidatos. (...) Estadísticamente, el resultado global mostró la evidencia de ser ligera, pero significativamente mejor que el de los exámenes correspondientes del curso anterior. (...) El nivel de expresión mejoró en general (poesía). (...) Los examinadores se vieron favorablemente impresionados por la calidad de las respuestas de los candidatos. Si el sentir general fue que el año 1983 se consideró bueno, 1984 ha marcado una mejora perceptible.

1985

El vocabulario empleado (en la tarea de escritura) fue adecuado; la estructura de la frase fue generalmente coherente y formalmente correcta. (...) La planificación de las respuestas parecía mejor que la de cursos recientes: la mayoría de los ensayos estaban bien estructurados, con buenas introducciones y conclusiones serias, adecuadas, detalladas y comprensibles. La estructura de la frase, el vocabulario, la ortografía y la puntuación fueron, por lo menos, adecuados (drama).

1986

En general, los candidatos demostraron un buen nivel de alfabetización. (...) Había muy pocas respuestas incorrectas. (...) El nivel general de alfabetización fue completamente satisfactorio y había pocas respuestas expresadas inadecuadamente. (...) Los examinadores señalan que les impresionó el nivel general de alfabetización (...), con una expresión lógica, gramaticalmente correcta (poesía). (...) Los examinadores también pensaron que el nivel general de alfabetización había mejorado (ficción). (...) Por lo general, el nivel de alfabetización logrado en cursos anteriores se mantenía (poesía).

El nivel general de las respuestas fue, al menos, tan bueno como el de cursos anteriores. (...) El nivel general de alfabetización fue satisfactorio: las frases estaban adecuadamente construidas y la ortografía –adecuada– literaria y creativa. Debería decirse también que los candidatos conocían bien sus textos y podían escribir sobre ellos a un nivel de alfabetización satisfactorio. (...) Los examinadores comentaron favorablemente la ortografía y la alfabetización (tarea de escritura). (...) A nivel global, los candidatos demostraron que podían escribir largo y tendido sobre sus poetas y podían mantener un nivel satisfactorio de coherencia y alfabetización (...), que tenían una capacidad generalmente sólida y culta.

En estos informes, los examinadores registran exhaustivamente diversos puntos fuertes y, en particular, los puntos débiles de los aspirantes de cada curso. Se produce constantemente un cierto número de quejas textuales y de planificación; y no es nuestra intención presentar las anteriores observaciones para sugerir que no hay lugar para una mejora, o que los examinadores estuvieran universalmente satisfechos con todos los aspectos del rendimiento de los estudiantes en los exámenes de inglés. Sin embargo, no hemos localizado ningún comentario general relacionado con los niveles de aptitud en la alfabetización que fueran negativos o que indicaran algún descenso de un curso al siguiente. Los comentarios anteriores son el resumen total de todas las observaciones generales hechas sobre la capacidad de alfabetización de estos informes de los examinadores de Nueva Gales del Sur, de 1980 a 1987, en lo que respecta al inglés. Está claro que desde 1980-1986 se observó una mejora en cada curso y que en 1987 se consideró que al menos los niveles se habían mantenido. Si tenemos en cuenta la creciente proporción de estudiantes que quedan para el examen del curso 12, el creciente número de alumnos con educación no anglohablante y las difíciles circunstancias bajo las que se presentan los escritos del HSC, las observaciones de impresiones anteriores en los informes de los examinadores indican un fuerte aumento de los niveles de alfabetización relacionados con el rendimiento en las tareas de escritura y lectura y en las respuestas sobre literatura.

Esta conclusión, junto con los datos estadísticos referidos de forma más fiable a las habilidades mecánicas resumidas anteriormente, ofrece un creciente y continuo apoyo a la opinión de Little (1985) relativa a las mejoras, más que a un declive, a lo largo del tiempo. Debemos buscar en otro lugar el origen de la «crisis de alfabetización», porque está claro que no tiene bases empíricas en la investigación disponible.

«La hipótesis de las demandas»

La hipótesis de las demandas establece que aunque los niveles de rendimiento en la alfabetización hayan, o no, decaído en tiempos recientes, las expectativas sociales y culturales de la acción en la alfabetización han aumentado considerablemente en los últimos tiempos. Esto es, las demandas de la sociedad incrementan

los niveles de rendimiento en la alfabetización y el sistema de enseñanza se está alejando cada vez más de este cambiante objetivo. Está claro que «alfabetización» es un término escurridizo; ha significado cosas diferentes en momentos diferentes y significa cosas distintas en culturas distintas. Resnick y Resnick (1977) han presentado un útil resumen de los cambios históricos en las expectativas de la alfabetización a lo largo del tiempo. Su argumento, en líneas generales, es que «los modelos actualmente aplicados a la alfabetización de masas llevan con nosotros, en su mayoría, tres generaciones» (p. 395). Han identificado tres modelos fundamentales relacionados con las expectativas de la alfabetización evidentes en la historia de Europa: el modelo religioso protestante, en el que la habilidad alfabética se desarrollaba en primer lugar mediante la memorización de escritos religiosos; el modelo técnico de élite, que ponía énfasis en el uso de la alfabetización para el desarrollo de un conocimiento teórico y la resolución de problemas técnicos; y el modelo cívico nacional, en el que la alfabetización se usaba ante todo para inculcar objetivos cívicos e identidad nacional y orgullo, una alfabetización que pedía la comprensión de material textual familiar y rutinario. Basándose en documentos políticos históricos, Resnick y Resnick afirman que fue sólo en el contexto de un creciente modelo cívico-nacional, que siguió a la Primera Guerra Mundial, en el que se desarrolló la demanda de la comprensión y el uso de información textual en nuevos contextos. Así, sostienen: «Esta nación percibe que tiene un nivel de alfabetización inaceptable, porque está aplicando un criterio que requiere, como mínimo, la lectura de material nuevo y la recogida de información nueva a partir de este material» (p. 397).

Comentando el movimiento de «respaldo a lo elemental» en la educación, destacaban lo siguiente:

«A menos que pretendamos renunciar al criterio de comprensión del objetivo de una enseñanza de la lectura, hay poco para *remontarse*, en términos de método pedagógico, currículum u organización escolar. Los enfoques antiguos probados y seguros, de los que la nostalgia nos incita a creer que pueden resolver problemas actuales, no estaban concebidos para alcanzar los niveles de alfabetización requeridos hoy ni para asegurar una alfabetización segura para todos» (p. 411).

Así, Resnick y Resnick concluyen que se requieren técnicas pedagógicas cada vez más sofisticadas ante el objetivo de dotar a todos los alumnos de nuestra sociedad de una «completa cultura», en los términos que se aplican actualmente.

Al considerar la tesis de Resnick y Resnick, es útil identificar dos aspectos de la hipótesis de la demanda. En primer lugar, se puede considerar que esta hipótesis significa que la demanda funcional de rendimiento en la alfabetización ha aumentado a causa de la necesidad de los individuos de hacer frente a burocracias cada vez más complejas que exigen formas de comprensión progresivamente más complejas y técnicas. Una segunda versión de la hipótesis es que nuestra sociedad está pidiendo o, al menos, aspira a una comunidad culturalmente más letrada que en otros tiempos, una comunidad que lea «buena literatura», que quizá escriba una mayor diversidad de géneros escritos y que pueda responder más sensiblemente a las obras literarias. Aunque Resnick y Resnick han señalado grandes cambios a lo largo de muchos siglos, en lo que se refiere a expectativas de la alfabetización, la ac-

tual retórica de la «crisis de alfabetización» tiene una perspectiva histórica más a corto plazo. En general se afirma que los niveles han caído en los últimos diez o quince años.

En lo referente al primer aspecto de la hipótesis de las demandas mencionada anteriormente, el aspecto del funcionamiento social, la investigación de Mickulecky (1981) es relevante. Examinó las exigencias de alfabetización de los trabajadores industriales y de los estudiantes, concluyendo que los trabajadores técnicos se enfrentaban a un trabajo más difícil en relación con las demandas de alfabetización que los alumnos en las escuelas técnicas. Más aún, los trabajadores llevaban a cabo más lectura de tareas relacionadas con el trabajo que los estudiantes en cuanto a labores relacionadas con la escuela; leyendo los trabajadores una media de 143 minutos al día, frente a los 98 minutos de los alumnos de escuelas secundarias y los 135 minutos de los alumnos de escuelas técnicas. Mickulecky también afirmó que los trabajadores leían un material más difícil que los estudiantes, incluso directrices y manuales profesionales con una media de dificultad de un curso 10. Esto apunta al hecho de que la hipótesis de la demanda social-funcional no puede ser uniformemente aplicada a los diversos niveles de la fuerza de trabajo. Esto es, debíamos haber imaginado en el pasado que los trabajos de oficina, así como el empleo profesional, exigirían necesariamente un curso 10 o mejores niveles de rendimiento alfabético, pero no podíamos esperar que en el pasado estos semicualificados, no cualificados u obreros tuvieran que enfrentarse necesariamente a estas demandas.

Del mismo modo, la versión cultural de la hipótesis de las demandas tiene su dimensión de clase social; no se podía esperar en el pasado que los obreros o los miembros de la comunidad de posición socioeconómica más baja tomaran parte o hicieran gala de unos estudios de cultura elevada, mientras que actualmente la idea relacionada con los beneficios de la alfabetización, en términos de enriquecimiento personal, está llevando a la esperanza de que todos los miembros de la comunidad apreciarían, al menos, las obras literarias más firmemente elogiadas por la cultura imperante.

Claramente, la hipótesis de las demandas es difícil de establecer empíricamente a corto plazo. Resnick y Resnick han demostrado que, a lo largo de los siglos, las demandas de alfabetización y las expectativas han aumentado de forma radical. Todavía se tiene que demostrar que las demandas de alfabetización auténticas, tanto las de naturaleza social-funcional como las de naturaleza cultural, hayan cambiado radicalmente en el pasado reciente. Lo que se puede documentar más fácilmente es el fenómeno de que las exigencias formales para conseguir trabajos de diversos tipos en cualquier sociedad dada han aumentado. Little hace la siguiente observación:

«Lo que demuestran los datos acumulados es que las demandas formuladas sobre los conocimientos de los jóvenes han aumentado. Expectativas en alza es un fenómeno diferente de niveles en descenso, pero sería un problema que los trabajos no cualificados en los que se emplean los que tienen un bajo rendimiento desaparecieran» (1985, p. 6).

Podemos añadir que supone también un problema el que estos trabajos no cualificados, en los que se empleaban anteriormente los de bajo rendimiento, hayan aumentado de hecho sus exigencias de certificación oficial. Esto nos lleva a la tercera hipótesis relacionada con la crisis de la alfabetización.

«La hipótesis de las credenciales»

Esta tesis examina la influencia de las expectativas en alza en el mercado de trabajo, lo que se ha dado en llamar el «mal del diploma». La tesis de Dore puede ser englobada en la siguiente formulación:

«En todos los países, tanto en Gran Bretaña como en la India, en Rusia como en Venezuela, la escolarización es más frecuentemente cualificación-adquisición de educación de lo que lo fue en 1920 o incluso en 1950. Y más que cualificación-aprendizaje es *sólo* cualificación y aprendizaje, ritual, tediosa, llena de ansiedad y fastidio, destructora de la curiosidad y la imaginación; en resumen, anti-educativa» (Dore, 1976, p. 9).

El punto de vista de Dore es que las sociedades han permitido la función de criba, o selección social, de la escolarización, dominando sobre la función tradicional de educar a los jóvenes. Su argumento es la aplicación de un argumento que fue puesto en boca de personajes insolentes por los guionistas de la película «The Wizard of Oz» «El Mago de Oz», en la que, al final de la odisea de los héroes, uno de los compañeros de Dorothy se presenta con un diploma: el Espantapájaros, que duda de su capacidad para razonar, se presenta con un Th. D. (Doctor de *Thinkology* —Doctor de «Pensología»—). Presentando al Espantapájaros con su diploma, el Mago saca a colación con mordacidad la relación entre la capacidad, que pueda ser demostrada, y la posesión del diploma como una certificación de esta capacidad.

Algunos de los ejemplos que Dore citó proporcionan una interesante ilustración de un fenómeno por el cual los alumnos se dedican a la obtención de más y más certificados para estar un paso por delante de sus competidores en la carrera por los puestos de trabajo. Dore sostenía que en el Tercer Mundo esto es particularmente catastrófico en términos nacionales. Todo esto continúa siendo una opción atractiva, no obstante, para un gran número de individuos que disfrutan con la idea de ganar mucho más en el sector moderno de la economía de lo que de otra forma podrían ganar en sectores tradicionales.

«A finales de los años sesenta, el graduado de Uganda que se integraba a la vida civil podía esperar que sus ingresos fueran cincuenta veces la media de los ingresos de Uganda. Incluso en la India, después de un período mucho más largo de independencia, bajo gobiernos con una filosofía igualitaria mucho más explícita, la media era de doce a uno» (Dore, 1976, p. 3).

La alfabetización se puso de relieve de forma importante con este ímpetu por educar, en términos tanto sociales como individuales. Para un buen trabajo en la vida civil, la alfabetización era una condición *sine qua non*. Una investigación sobre las diferencias nacionales en los años sesenta pretendió dar una fuer-

za añadida a esta posición: el estudio de Bowman y Anderson sobre esta era ponía de manifiesto que «todos los países con menos de un 40 por 100 de alfabetización estaban en la categoría más pobre (menos de 300 dólares); todos aquellos con más de un 90 por 100, en la categoría de los más ricos (más de 500 dólares)» (Dore, 1976, p. 86).

Los efectos de esta suposición sobre el papel clave de la alfabetización (y la educación) en la promoción del desarrollo económico del Tercer Mundo fueron poco menos que desastrosos, por cuanto legitimaron el crecimiento sustancial de los sistemas educativos, a menudo excediendo la capacidad de economías particulares para asumir esta tarea en tales magnitudes. Más aún, se ha estado argumentando que las ventajas económicas que corresponden a los individuos como resultado de niveles mejorados de alfabetización pueden darse de forma completamente diferente; es decir, que la mayoría de los grupos aventajados de la sociedad puede alcanzar la mayor parte de los niveles en aumento de alfabetización y que esto puede abrir más la brecha social y económica entre ricos y pobres (Soltow y Stevens, 1981). No importa. Los planificadores y economistas, sobre cuyas falsas ecuaciones se basa en gran medida esta expansión, se sienten justificados al ser capaces de demostrar que el número cada vez mayor de desempleados motivado por esta expansión produjo, sin embargo, algunas compensaciones financieras a sus problemas:

«Incluso si se enfrentaban a un largo «período de espera» en la cola de empleo después de su graduación, su inversión era «digna de ello»; podían conseguir una media de ingresos de un respetable 9 por 100, dados los altos salarios de los trabajos de graduados todavía disponibles y el bajo coste en ingresos previsto, si, habiendo abandonado la escuela secundaria, usted era susceptible de ser un desempleado de todas formas» (Dore, 1976, p. 89).

Aquí es donde puede verse lo esencial del problema: Tanto en el Tercer Mundo como en los países desarrollados los empleados estaban presenciando, y quizá instigando, el proceso que paulatinamente elevaba los niveles de educación que se podían exigir razonablemente para acceder a un trabajo particular. Donde anteriormente era suficiente un certificado de estudios primarios, ahora se necesitan varios años de enseñanza secundaria. E incluso en países que han intentado resolver este problema, como Sri Lanka, el deseo febril de ir por delante de los semejantes y demostrar las certificaciones de uno mismo ha continuado intacto. Así, pues, esto significaba que «haciendo a la gente apta para una selección en el sector moderno, pero sin garantizarlo, las escuelas estaban alimentando esperanzas y expectativas que no podían ser cumplidas fácilmente. La razón era, simplemente, que las escuelas estaban creciendo más rápidamente que el sector moderno. (...) La existencia del sector moderno y su aparente proyectado crecimiento estimulan el desempleo calculado. (...) La incidencia de desempleados con estudios en la India, Sri Lanka, Filipinas y, más recientemente, en diversos países de Africa y Latinoamérica parece demostrar este punto» (Oxenham, 1984, p. 11).

Pero el problema estaba resultando incluso peor de lo que esta tendencia indicaba: Tanto en el Tercer Mundo como en los países desarrollados un exceso de individuos con estudios significaba que, en un mercado laboral cada vez más compe-

titivo, los empresarios podían permitirse ser más y más exigentes con los aspirantes: «Su línea de menor resistencia es, simplemente, elevar las cualificaciones educativas para los trabajos» (Oxenham, 1984, p. 11). Se empezó a dar una creciente divergencia entre el nivel de capacidad y la certificación que era necesaria para un trabajo particular y lo que debía ser dominado. Este modelo es el que se encuentra en diferentes formas en este país también. Los aprendizajes que hace unos años sólo requerían para su acceso diez años de escolarización aprovechados pronto empezaron a exigir doce. Los jóvenes con calificaciones más bajas, aunque adecuadas, han sido así rechazados en el mercado laboral. Los empresarios y otros, no obstante, se quejan de la supuesta falta de alfabetización (y habilidad numérica) de este grupo marginado, que ellos mismos han ayudado a crear.

Ahora se puede observar que la crisis de alfabetización tiene algo de montaje. Se podría argumentar que no hay grandes problemas respecto a los niveles globales de alfabetización en Australia. Ciertamente las pruebas citadas anteriormente tienden a apoyar esta conclusión de forma general. Y estas pruebas, que revelan medias de alfabetización crecientes o estables, estaban basadas en estudios de diferentes medias de edad y habían sido realizadas en distintos países. Las pruebas basadas en muestreos de los exámenes de inglés de HSC no abarcan el cuadro de toda la historia. Creemos justo afirmar que existe cierta cantidad de individuos en la sociedad cuya habilidad «alfabética» es menor de la que ellos, u otros, desearían. Pero la existencia de estos grupos, cuya composición puede ser en gran medida predecible —aborígenes, blancos pobres y alumnos con educación no anglohablante— no connota una «crisis» de alfabetización. Estos grupos, en efecto, han estado ahí desde que comenzaron las pruebas de alfabetización; en particular, los dos primeros. La crisis, y su explicación, no radica en las demandas de trabajo que requieren auténticamente exigencias más elevadas.

La hipótesis de la invención

Al principio de este artículo se sugirió que la «crisis de alfabetización» contemporánea en Australia era en gran medida una invención, al menos en los términos en los que actualmente se presenta. Quizá no sea una gran sorpresa. Como se apuntó antes, estas «crisis» ya se han evidenciado antes en Australia y hay considerables pruebas de que también otros países las han padecido en los últimos años. Si es verdad que la crisis de la alfabetización es una invención, se debe empezar a buscar una aclaración de sus orígenes. ¿Por qué se ha hablado de una crisis que ha salido a la luz en este momento, y qué significa? ¿Se trata de argumentos correlativos sobre la naturaleza de la escolarización y la sociedad que están asociados con grupos de interés particulares? ¿Se trata de una crisis de alfabetización o de una crisis más amplia y profunda?

Willinsky (1988) hacía referencia a la forma en la que se había producido la «crisis» en Canadá en años recientes. Uno de los exponentes más importantes de la crisis fue el reciente Informe de Alfabetización Southam, patrocinado por un grupo de periódicos y al que se prestó una gran atención en Canadá en 1987. El informe, que daba fe de unas tasas mucho más altas de analfabetos que las que se

habían registrado previamente, fue tratado por la prensa de forma sensacionalista, con títulos en primera página como «El informe estima en cinco millones los canadienses analfabetos» (*The Calgary Herald*, 12-9-1987, p. A1). Los resultados, entre los que se cuenta la creación de un Secretariado de Analfabetismo por el Gobierno canadiense, no son totalmente deducibles del propio informe, que tendía a adoptar una definición tecnicista de la alfabetización como el nivel de capacidad mínimo necesario «para el servicio público y la función cívica» (Willinsky, 1988, p. 3). De Castell, Luke y Egan (1986) han señalado que el modelo tecnócrata ha sido uno de los modelos principales de alfabetización en América del Norte en este siglo. Las aspiraciones y el desarrollo individual parecen suprimidos por esta definición de analfabetismo, que en su lugar ensalza un ideal de Ilustración de progreso técnico como motor del bien social. Y el progreso técnico en la era post-industrial y de la información exige niveles cada vez más altos de alfabetización para todo. Pero el informe no llegó a apuntar que los empresarios pidieran niveles de educación muy altos a sus empleados (incluyendo grados más elevados de alfabetización) sin, a veces, ninguna necesidad demostrable de estos altos niveles de capacitación.

Por otra parte, Willinsky apuntaba el hecho de que el grupo que fue seleccionado como representante de la comunidad y que tenía que idear una prueba estándar de alfabetización no hubo consenso sobre cómo se podía definir la alfabetización. Algunos miembros del grupo seleccionaron menos de diez puntos, mientras que otros llegaron a 36. El teóricamente liberal y «fácilmente aceptado» (Grupo de Investigación Creativa, citado en Willinsky, 1988, p. 9) estándar arrojó una media de un canadiense iletrado de cada cuatro, aunque la gran mayoría de los que respondían admitía leer todos los días el periódico.

Dejando esto aparte, el informe no tenía reparos en repartir culpas de la supuesta gran cantidad de canadienses iletrados que descubrió. Los periodistas que escribían los resultados achacaban estos pobres resultados tanto a la política liberal de inmigración como a un «sistema de educación erróneo» (Willinsky, 1988, p. 12). Se llegó a alegar que había que añadir 100.000 iletrados más a la población de Canadá cada año. La prueba de tal afirmación es, al menos, cuestionable, según Willinsky, pero lo que es especialmente significativo es la rápida adscripción de las causas de la «crisis» a las áreas de política social y práctica respecto a las que existía una *angustia* desde hacía tiempo en la sociedad canadiense:

«Este Informe especial parece un intento de continuar escondiendo la crisis de alfabetización dentro de problemas y amenazas parecidos que conmueven regularmente el alma canadiense» (Willinsky, 1988, p. 12).

En particular, los efectos fueron valorados por Willinsky como provocadores de una mayor marginación de «algunos segmentos» de la sociedad, sobre todo obreros e inmigrantes, y de la legitimidad de un currículum de «respaldo a lo elemental» que degrada tanto el conocimiento de la ciudadanía como la alfabetización en este proceso. En ambos casos representa y reafirma temores y valores tradicionales, evocando un tiempo pasado en el que la ciencia, el pueblo y la estructura social se suponían más estáticos, verdaderos y menos sujetos a cambios.

En los Estados Unidos también la «crisis de alfabetización» contemporánea revela algunas de las anteriores características. Aunque Kozol ha sostenido que aproximadamente un tercio de la población americana es «funcionalmente iletrada» (Kozol, 1985, p. 3), hay pocas dudas acerca de que algunas de las críticas más escandalosas sobre el fracaso de los programas de alfabetización también están obedeciendo directrices sociales y políticas de una orientación absolutamente conservadora. La publicación de *A Nation at Risk* en 1983 hizo mucho más que afirmar que los modelos educativos estaban fracasando. Más bien han sido criticados por su miope y «obtuso énfasis en las necesidades militares y la competitividad comercial» (Kozol, 1985, p. 74), utilizando la educación como una vía de escape para fracasos nacionales observados en los puestos económicos internacionales. Examinemos la introducción, con carácter de programa, al documento:

«Nuestra nación está en peligro. Nuestra preeminencia, antaño sin parangón, en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica está siendo superada por competidores de todo el mundo. Este informe se interesa sólo por una (...) causa (...), que es la que ahoga la prosperidad, la seguridad y la urbanidad americanas» (i. e., la educación) (Gardner et al., 1983, p. 5).

A este respecto, se puede observar que parte de la explicación de la existencia de la «crisis de alfabetización» en este momento, tanto en Australia como en otros países industriales desarrollados, se encuentra en el cambio producido en el contexto internacional político y económico. De nuevo aquí las comparaciones internacionales e históricas demuestran ser reveladoras. Por ejemplo, el actual caso americano es, en muchos aspectos, sorprendentemente similar a la situación que surgió hace aproximadamente cuarenta años, a finales de los años cincuenta. En aquel entonces, en gran medida a causa de un creciente temor nacional muy fuerte de que los Estados Unidos fueran superados a nivel tecnológico por la URSS, simbolizado por el éxito del lanzamiento de la primera astronave *Sputnik* en 1957, se habló mucho de la superioridad del sistema educativo soviético, que se asumía como una de las razones principales de la recién descubierta superioridad tecnológica de este país. Además de interesar a los escolares un análisis de la mayoría de los asuntos soviéticos y de legitimar un sustancial incremento en los fondos dedicados a la educación científica, particularmente bajo la *National Defense Education Act* de 1958, la expresión «Guerra fría» de finales de los años cincuenta fue exacerbada por la percepción de una relativa decadencia nacional respecto de la URSS. Gran parte de la crítica al supuesto fracaso del sistema americano para mantener el ritmo del cambio tecnológico y científico fue dirigida contra el sistema de escolarización americano, que era el responsable de producir una nación de analfabetos. Jacques Barzun es sólo uno de estos exponentes, aunque muy destacado, de esta corriente de crítica general, «que es observable al final de dieciséis largos años de educación normal: (...) ni un conocimiento claro y firme, ni la aptitud para realizar un trabajo intelectual con meticulosidad y diligencia. Aunque hay graduados universitarios, muchos de ellos no pueden leer correctamente (...), no pueden escribir sin esfuerzo y dudas, no pueden expresar sus pensamientos con fluidez o fuerza; pocas veces pueden mostrar un escrito a mano que pueda considerarse de adulto, legible al menos» (Barzun, 1959, p. 98).

Fueron muy discutidos libros y artículos con títulos tales como *Why Johnny Can't Read*, *Educational Wastelands*, *Crisis in Education* o *What Ivan Knows that Johnny Doesn't*. A principios y mediados de los años ochenta la expresión «Guerra Fría» fue, una vez más, legitimada en los Estados Unidos (como, por ejemplo, con la ampliamente difundida alusión del Presidente Reagan a la URSS como «imperio del mal»), ya que se observó una relativa decadencia económica nacional; aunque en esta ocasión el foco de preocupación respecto a la *angustia* económica americana fue Japón. No obstante, los efectos de este temor fueron en gran medida similares: un aumento de la expresión de la crisis, particularmente reflejada en ataques a las escuelas americanas. América se vio a sí misma, de nuevo, como «una nación en peligro» y se hicieron, del mismo modo, comparaciones injustas entre los supuestos fallos de las escuelas americanas respecto a la enseñanza «elemental», incluyendo la alfabetización, y los supuestos logros del competidor internacional, como se hizo en los años cincuenta. Sin embargo, esta vez fue más Japón la vara educativa empleada para golpear las escuelas americanas que la URSS, que había alimentado los mismos temores cuarenta años antes.

Pero con esto no se pretende negar los costes individuales, sociales y económicos del analfabetismo. Kozol y otros destacan los peligros reales de una falta de alfabetización en la América contemporánea (y, por extensión, en otros países industrializados):

«Los peligros de los psicópatas que libremente atraviesan las fronteras para envenenar nuestras medicinas o asesinar a nuestros dirigentes son bien conocidos. Los peligros de otros psicópatas que, ahora y entonces, se convirtieron desafortunadamente en nuestros dirigentes también han sido reconocidos. El hombre o la mujer pacíficos son tomados como rehenes por un soldado escasamente instruido, que nunca ha aprendido a leer y asimilar con la suficiente habilidad como para comprender las órdenes y puede no haber adquirido nunca la irreverencia inteligente para negarse a aceptar instrucciones criminales» (Kozol, 1985, p. 75).

Kozol sostenía que la alfabetización insuficiente es tan peligrosa para la sociedad como la perspectiva de envenenar el medio ambiente. «El iletrado que utiliza un pesticida prohibido en la absoluta ignorancia de sus peligros» (Kozol, 1985, p. 75) es tan peligroso como el individuo o la industria responsable de la liberación de agentes químicos nocivos para el medio ambiente y la alimentación:

«¿Por qué otorgamos menos valor al reconocimiento del medio ambiente que al estado del agua, el suelo y las piedras? ¿Por qué percibimos más peligro en la presencia de una sustancia tóxica que en el inocente, pero desinformado, iletrado que la utiliza?» (Kozol, 1985, p. 75).

Para Kozol, la «nación» no está «en peligro» por la presencia de enemigos extranjeros, como dan a entender los autores de este documento, sino por culpa del enemigo interno; en particular, por la aceptación de que algunos individuos en los Apalaches o en Detroit, en el este de San Luis o al sur de Dakota, son, de alguna forma, menos dignos de ciertos derechos como la alfabetización:

«El enemigo sigue siendo nuestro pobre sentido del beneficio de clase a costa del bienestar nacional y de la capacidad universal humana al servicio de la supervivencia» (Kozol, 1985, p. 79).

Para Kozol y para otros, como Shor (1986), el propio problema sugiere la solución: la guerra de clases. Una guerra llevada a cabo dentro y fuera de las aulas, por todas partes, para liberar a los marginados raciales y a los grupos de clase de su opresivo silencio. ¿Y tiene tal lucha masiva dimensiones políticas?

«Necesitamos, más que todo lo demás, deshacernos de la idea de alfabetización como una formación para la domesticación, inventada para llenar niveles más bajos, existentes o imaginados, de trabajos rastreros y papeles de consumidor. (...) Alfabetización (...) es desobediencia en el plano pedagógico: una denuncia cognitiva al poder dinástico. (...) La capacidad crítica y analítica a esta escala es más que «funcional». Es una alfabetización para la liberación humana. Es una acción cultural, un hecho, no una idea. Es política, está dotada de ira, no es neutral» (Kozol, 1985, p. 92).

La palabra, pues, no puede estar divorciada del mundo.

¿Qué significa esto en el contexto australiano? ¿Hasta qué punto son comparables los datos y útiles las explicaciones? En Australia, como ya se señaló anteriormente, la «crisis de alfabetización» no es un descubrimiento nuevo. Ya a finales de los años setenta y durante la década de los ochenta se había prestado una atención cada vez más crítica al campo de la alfabetización. La mayoría de las críticas serias acerca de los niveles supuestamente bajos de alfabetización (y de capacidad numérica) se ha encontrado en periódicos y revistas conservadores, que representan ideologías políticas de derechos, dentro y fuera del campo de la educación: *ACES*, *Quadrant*, el *Institut for Public Affairs-IPA* (Instituto de Asuntos Públicos) y el *Bulletin* (Boletín). Como sostenía uno de los críticos de ACES a finales de los años setenta, en una crítica sobre la utilización de las escuelas para «ingeniería social», «queremos infundir nuevo vigor al mundo en el que vivimos para renovar la sociedad», según lo que significaba «renovación y revigorización del orden social existente» (Paterson, 1977, p. 11). Uno de los primeros ejemplos de estos puntos de vista en ACES protestaba contra los «angustiosamente bajos» niveles de alfabetización y de capacidad numérica e imputaba este estado de cosas tanto a la falta de atención a los «conocimientos elementales» como a la predominante, e ingenua, «libertad» actual en las escuelas y universidades de profesores, que —sostenía— debía ser sustituida por un «condicionamiento planificado», tal y como sucede en el reino animal (Williams, 1977, pp. 9-10). Los progresistas eran el enemigo interior:

«Los progresistas que rechazan la alfabetización y la capacidad numérica como «irrelevantes» o como algo que sus responsabilidades socialmente impuestas curarán (como un sarampión o una enfermedad venérea) son libres de dar rienda suelta a sus fantasías» (Williams, 1977, p. 9).

Las críticas del contenido y las pedagogías modernas, no obstante, están acompañadas de una crítica mucho más amplia de la decadencia contemporánea de los niveles, especialmente en la profesión de la enseñanza. La siguiente descripción de un profesor de inglés actual está escrita en negrita y se ha utilizado para introducir un estereotipo: el de un profesor cuyas actitudes liberales en la selección de textos —se consideraba— constituían claramente un peligro para los niños y para los modelos educativos:

«Era un tipo enjuto, de unos veintiséis años, de compleción cetrina y lacio cabello castaño. Su chaqueta, de algodón estaba arrugada y los zapatos rozados y arañados que calzaba llevaban sin lustrarse desde el día que los compró» (Wallis, 1977, p. 16).

Los autores olvidaron mencionar si el profesor también tenía sarampión o quizá una enfermedad venérea..., pero el mensaje cultural está claro. ¿Por qué se considera necesaria para introducir una crítica de la selección de textos particulares una parodia del aspecto del profesor implicado? ¿Y qué nos dice este detalle revelador no sobre el profesor, sino sobre los valores sociales y culturales apoyados por ACES? Al revisar los artículos de ACES a lo largo de un cierto número de años, se revela un claro, aunque no siempre explícito, esbozo de una sociedad ideal. La imagen que sobresale es la de un mundo en el que las grandes tradiciones en literatura y filosofía están destinadas a permanecer inmutables y en el que la disciplina connota mucho más que un *corpus* de conocimientos. Los efectos perniciosos del «mito igualitario» caracterizan en gran medida los artículos de ACES, tanto por hacer declaraciones rituales como por el desgaste o abandono de los modelos (externos). Además, se evidencia una dura postura anti-Unión en muchos de los artículos, así como una postura igualmente radical contra temas particulares; sobre todo, la educación para la paz. En algunos artículos se puede descubrir la afirmación de que las escuelas estatales están fracasando en la enseñanza para la alfabetización y la capacidad numérica, que todavía están siendo abordadas con éxito en el sector privado. Se puede observar que ahora esta preocupación por los niveles de alfabetización representa mucho más: el deseo de volver a una sociedad disciplinada tradicional, con códigos morales tradicionales y menos diversidad (¿moral y racial?) de la ya existente en la Australia contemporánea. La preocupación por la alfabetización cobra un nuevo significado cuando es vista a la luz de estas otras preocupaciones.

Aquí hay que hacer dos aclaraciones. La retórica, parece, pone en su lugar la necesidad de la razón. No se ha intentado un análisis sistemático del reciente Informe de ACER, *Literacy and Numeracy in Australian Schools* (Alfabetización y capacidad numérica en las escuelas australianas, ACER, 1975), en el artículo anterior, aunque se mencionó claramente el Informe en la introducción al artículo como prueba del escandaloso estado de los esfuerzos educativos de la nación.

La solución propuesta fue que se realizara un informe claro de los niveles de alfabetización (y de capacidad numérica) y que se hicieran depender las finanzas de la obtención de estos niveles. Esta propuesta, equivalente a la reintroducción del «pago por resultados», fue llevada a cabo sólo un siglo después de que sus males fueran apuntados, no prestando atención ni a las lecciones de la historia ni a los datos, ni a los métodos pedagógicos efectivos.

En segundo lugar, lo que la expresión de estas críticas invoca es un dorado pasado idílico, que verdaderamente no existió nunca en los términos románticos en los que a menudo se ha pintado. En este pasado mítico todos los muchachos leían con fluidez, escribían con expresividad y amaban la aritmética. La realidad, en cambio, era que muchos de los grupos más pobres tenían una deficiente educación, si es que la tenían. El romanticismo es sensible fuera de la historia y profun-

damente miope, o peor aún, busca condenar a las generaciones actuales y futuras de escolares a un curriculum restrictivo, «elemental», que podría llevarlos a una mal preparación para enfrentarse a un mundo de cambios:

«Los que están obsesionados con un anhelo nostálgico del pasado llevan consigo una miopía paralizante, incluso cuando intentan mirar adelante (...) ¿Debemos permitir que el futuro sea esclavizado por el pasado por culpa de la memoria agitada de políticos académicos cansados?» (Kozol, 1985, p. 207).

Lo que realmente puede afirmarse que se ha perdido de los intentos del pasado en cuanto a la alfabetización es el ideal democrático tradicional; la alfabetización, a este respecto, es menos importante como clave para unas habilidades técnicas que como el *sine qua non* de un Estado democrático moderno. Ser capaz de seguir órdenes escritas es menos importante que ser capaz de ejercitar un juicio crítico «informado» en una serie de áreas políticas. La participación democrática, más que la capacidad técnica, pues, es lo racional para la alfabetización, ahora como siempre:

«La educación crítica está de acuerdo en que existe el problema; pero es menos una cuestión de analfabetismo funcional que de analfabetismo histórico y crítico/conceptual» (Aronowitz y Giroux, 1985, p. 66).

Resumiendo, se ha sostenido que la forma particular que la crisis de la alfabetización ha adoptado en Australia se debe en gran medida a la intervención de los grupos claves en la sociedad; en particular, los que ofrecen un respaldo a lo elemental, como los lectores de ACES, y a las críticas de los medios de comunicación claves. Desde nuestra perspectiva, la crítica por tales grupos e individuos de estándares de alfabetización en la Australia contemporánea abarca algo mucho más amplio: las importantes escuelas públicas, en particular, están fallando de modo creciente en sus responsabilidades sociales y económicas, produciendo una generación de iletrados, de sujetos faltos de capacidad numérica e individuos mal disciplinados, remisos al trabajo. Exigiendo así medidas eficaces, los que apoyan la vuelta a lo elemental y los periodistas que gritan a los cuatro vientos, como Greg Sheridan, contribuyen a la creación de un clima de crisis. La escuela moderna se equivoca —se argumenta— al olvidar lo elemental, como la alfabetización y la capacidad numérica, mientras que derrocha un tiempo valioso de los alumnos con bagatelas tales como los problemas sociales, el desarrollo personal, la *bête noir* de vuelta a lo elemental y los estudios de paz, que se consideran rentables para la estructura de la sociedad. La recuperación de la economía de Australia está en peligro por estos progresos, por cuanto continúan produciendo una generación de trabajadores que no poseen ni las habilidades fundamentales ni las actitudes adecuadas para la obtención de un empleo y la continuidad del sistema capitalista.

En una época en la que Australia se enfrenta a sus peores perspectivas económicas durante sesenta años, no es sorprendente que surjan estas expresiones. Lo interesante radica en que, en esta ocasión, es la escuela la que está abriendo la vía de escape para una diversidad de males sociales y económicos que no son de su factura. A veces parece que las escuelas, y en particular su supuesto fracaso en

atender lo «elemental», motivaron la actual crisis económica, el desempleo juvenil y la decadencia moral sin ayuda. ¿Por qué está ocurriendo esto?

Deberíamos afirmar que es el propio Estado moderno el *locus* de la crisis, más en concreto, el Estado capitalista moderno; aunque los recientes acontecimientos en la Europa del este muestran la aplicabilidad más amplia del argumento. Según sostienen muchos teóricos modernos del Estado, tanto de izquierdas como de derechas, éste se ha enfrentado a un sustancial y creciente déficit de legitimación. El informe de la Comisión Trilateral (Crozier, Huntingdon y Watanuki, 1975) y el argumento de Habermas sobre el Estado (Habermas, 1976) están de acuerdo en el principio de una creciente falta de gobernabilidad del Estado moderno. E incluso existe un considerable consenso en las causas de esta crisis de legitimación. Veamos las dos siguientes caracterizaciones de la crisis:

«Las reglas político-administrativas funcionan (...) de acuerdo con un círculo vicioso elemental: el gobierno burocrático (...), divorciado de la expresión política y de las necesidades de los ciudadanos, fomenta entre ellos la alienación y la irresponsabilidad, que forman el contexto necesario para un (mayor) rompimiento del consenso. (...) La falta de consenso (...), a su vez, hace indispensable recurrir a un (mayor) gobierno burocrático, desde el momento en que nadie puede asumir el riesgo de comprometer a los ciudadanos que no aceptan las reglas mínimas del juego» (Crozier et al., 1975, p. 16).

En muchos aspectos, la teoría de Habermas sobre el papel creciente del Estado en la vida moderna, que produce un déficit de legitimación mayor a causa de su continua incapacidad para satisfacer las necesidades de los miembros de la sociedad, no es diferente en un sentido estructural, aunque el análisis de las causas subyacentes y las soluciones propuestas son sustancialmente distintos. Habermas sostiene que, como el Estado se va viendo comprometido en áreas cada vez más amplias de la vida social, sus necesidades de legitimidad crecen, de forma que el déficit original de legitimidad, para cuya solución estas ampliaciones están en gran medida concebidas, puede aumentar y llegar a ser crónico. El problema básico ha sido planteado por Habermas de la siguiente forma:

«Porque la reproducción de sociedades de clase está basada en la apropiación privilegiada de riqueza socialmente producida, todas estas sociedades deben resolver el problema de distribuir el exceso de producto social injustamente y todavía legitimamente» (Habermas, 1976, p. 96).

En la educación, como en otros ámbitos de la sociedad, el Estado corre el riesgo de exagerar su crédito con el pueblo. Uno de los caminos empleados para apuntalar su tambaleante legitimidad es el sistema productivo; aunque aquí también el abismo entre la expresión de igualdad de oportunidades y la creciente realidad de diferenciación y tensión activa es completamente evidente:

«La educación, como una institución moral (...), está en apuros. (...) Ha perdido su antigua autoridad (como la religión) y sólo el peso de la rutina mantiene el sistema. Pero la enfermedad está arraigada» (Crozier et al., 1976, p. 27).

El sistema educativo es, pues, también incapaz de ofrecer los beneficios que su expresión implica, al menos a la hora de proporcionar una igualdad sustancial de oportunidades educativas a todos los ciudadanos. A pesar de todo, la crisis básica

es la del Estado y el fracaso observado en el sistema de educación constituye sólo una manifestación de una crisis mucho más amplia. Las críticas conservadoras que atacan el sistema educativo (no a pesar de sus intentos de proporcionar igualdad de oportunidades, sino discutiblemente a causa de ello) revelan una agenda política cada vez más amplia.

Los ataques al supuesto fracaso general de los niveles de alfabetización en Australia, por tanto, son en gran medida una mitología fomentada por las críticas conservadoras modernas y pueden, así, ser vistas como parte de una preocupación más amplia por desviar la atención del funcionamiento de un sistema social fundamentalmente injusto, en el que los problemas de alfabetización se afrontan de forma desigual; especialmente en lo que respecta a grupos tradicionalmente marginales, como los aborígenes, los indigentes y los que no poseen educación anglohablante:

«Cuando los grupos dominantes declaran que hay una crisis, debemos preguntar siempre '¿qué crisis es ésa?' y '¿qué beneficios se obtienen de las soluciones propuestas?' Las recientes declaraciones de una crisis de alfabetización en cierto número de naciones no son inmunes a estas preguntas. Es posible alegar que debido al cambio de la atención pública hacia los problemas de educación, las fuentes reales de la crisis actual se dejen sin analizar. Esto es, la crisis de la economía política del capitalismo se traspasa de la economía al Estado. El Estado, entonces, traslada a su vez la crisis hacia la escuela. Así, cuando existe un grave desempleo, la desaparición de pautas tradicionales de autoridad, etc., la culpa recae en la falta de habilidad de los alumnos, en sus actitudes, en su *analfabetismo funcional*» (Apple, en Lankshear and Lawler, 1987, p. 8).

La cultura implica poder; la posesión del capital cultural sobre el que se basa el poder (Bourdieu, 1971, 1977a, 1977b) se hace accesible de forma distinta a los diversos grupos de la sociedad. Los ataques a los niveles generales de alfabetización en la sociedad intentan ocultar este proceso. Por otra parte, su función es precisamente la de establecer esta conexión entre algunas formas privilegiadas de alfabetización y la perpetuación del poder económico y cultural en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. «Prólogo», en C. Lankshear y M. Lawler, *Literacy, Schooling and Revolution*, Londres, Falmer Press, 1987.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Massachusetts, Bergin and Garvey, 1985.
- ASSP. *Australian Studies in School Performance*. Australian Government Printing Service, 1980.
- Barzun, J. *The House of Intellect*. Nueva York, Harper and Brothers, 1959.
- Baum, L. F. *The Wizard of Oz*. Nueva York, Ballantine Books, 1956.
- Bell, B. *Crisis in Education. A Challenge to American Complacency*. Nueva York, Whittlesey House, 1949.

- Bestor, A. *Educational Wastelands*. Urbana, University of Illinois Press, 1953.
- Bourdieu, P. «Systems of Education and Systems of Thought», en E. Hooper, *Readings in the Theory of Educational Systems*, Londres, Hutchinson, 1971.
- «Symbolic Power», en D. Gleeson, *Identity and Structure. Issues in the Sociology of Education*, Driffield, Nafferton Books, 1977.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres, Sage, 1977.
- Bowman, M. *Readings in the Economics of Education*. París, UNESCO, 1968.
- Bowman, M. y Anderson, C. «Concerning the Role of Education in Development», en M. Bowman, *Readings in the Economics of Education*, París, UNESCO, 1968.
- Brisbane Daily Standard*, 4-10-1917.
- Cahn, S. «Restoring the House of Intellect». *The American Teacher*, otoño 1981.
- Cox, C. y Boyson, R. *The Black Papers*. Londres, Temple Smith, 1977.
- *Black Paper. The Fight for Education*. Londres, J. M. Dent and Sons, 1975.
- Crozier, M.; Huntingdon, S. y Watanuki, J. *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. Nueva York, New York University Press, 1975.
- Dore, R. *The Diploma Disease Education, Qualification and Development*. Londres, Allen and Unwin, 1976.
- Egoff, S.; Stubbs, G. y Ashley, L. *Only Connect, Readings in Children's Literature*. Toronto, Oxford University Press, 1969.
- NSW. *Examiner's Reports (1981-1987). English*. Sydney, NSW Department of Education.
- Firkins, P. «Complaint about Standards in Western Australia». *ACES Review*, 4 (2), 1977.
- Flesch, R. *Why Johnny Can't Read and What You Can Do about It*. Nueva York, Harper and Brothers, 1955.
- *Teaching Johnny to Read*. Nueva York, Grosset and Dunlap, 1956.
- Froome, S. «Reading and the School Handicap Scores», en C. Cox y R. Dyson, *The Black Papers*, 1975.
- Fuller, B.; Edwards, J. y Gorman, K. «Does Rising Literacy Spark Economic Growth? Commercial Expansion in Mexico», en D. Wagner, *The Future of Literacy in a Changing World*, Nueva York, Pergamon, 1987.
- Gardner, D. et al. *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. Washington, U.S. Government Printing Office, 1983.
- Goyen, J. *NCTE Newsletter*. 1976.
- Habermas, J. *Legitimation Crisis*. Londres, Habermas, 1976.
- Hyndman, M. *Schools and Schooling in England and Wales. A Documentary History*. Harper and Row, 1978.
- Kozol, J. *Illiterate America*. Nueva York, Plume, 1986.
- Lankhear, C. y Lawler, M. *Literacy, Schooling and Revolution*. Londres, Falmer Press, 1987.
- Little, G. «There is no Decline». *Curriculum Development in Australian Schools*, 1, 1985.
- Mickulecky, L. «The Mismatch Between School Training and Job Literacy Demands». *Vocational Guidance Quarterly*, diciembre 1981.
- Oxenham, J. (Ed.) *Education versus Qualifications. A Study of the Relationship between Education, Selection for Employment and Labour Productivity*. Londres, Allen and Unwin, 1984.
- Paterson, I. «Book Review, New Schools in a New Society». *ACES Review*, 4 (1), 1977.
- Queensland Research Services Branch. *A Comparison of the Reading Achievement of Queensland Year 5 Pupils between 1981 and 1986*. Brisbane, Queensland Department of Education, 1988.
- Research and Curriculum Branch Bulletin*, 6, 1952.
- Resnick, D. y Resnick, L. «The Nature of Literacy: An Historical Exploration». *Harvard Educational Review*, 47, 1977.
- Sheridan, G. «The Lies They Teach Our Children». *The Australian*, 2-3 febrero, 1985.

- Shor, I. *Culture Wars, School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Skillbeck, M. «Beyond the Standards Debate». *Education News*, 16, 1977.
- Soltow, L. y Stevens, E. *The Rise of Literacy and the Common School in the United States*. Chicago, The University of Chicago Press, 1981.
- Telegraph*, 27-8-1930.
- Thomas, C. «Illiteracy as a Barrier to a Skilled Workforce». *ACES Review*, 14 (1), 1987.
- Trace, A. *What Ivan Knows that Johnny Doesn't*. Nueva York, Random House, 1961.
- Truth*, 9-9-1915.
- Turney, C. (Ed.) *Pioneers of Australian Education*. Sydney, Sydney University Press, 1969.
- Wallis, J. «The Rich Experiences of Life». *ACES Review*, 4 (4), 1977.
- Webster, D. «The Garden State's Educational Crisis». *ACES Review*, 14 (2), 1987.
- Williams, J. «Imparting Basic Skills». *ACES Review*, 4 (1), 1977.
- Willinsky, J. *The Construction of a Crisis: Literacy in Canada*. Inédito MS., University of Calgary, 1988.