



- **Educando para educar**
  - Año 23
  - Núm. 43
  - ISSN 2683-1953
  - Marzo-agosto 2022
  - [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)
- 

**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**

# CUENTOS EJEMPLARES PARA FAVORECER LA ALFABETIZACIÓN Y LA INCLUSIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN BÁSICA

## EXEMPLARY STORIES TO PROMOTE LITERACY AND SOCIAL INCLUSION IN BASIC EDUCATION

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2022.

Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2022.

Dictamen 1: 14 de abril de 2022.

Dictamen 2: 17 de abril de 2022.

### RESUMEN

El analfabetismo funcional es un enorme problema de desarrollo humano que favorece a corto, mediano y largo plazo la exclusión social y, con ello, la ignorancia y la pobreza, por lo que es importante concebir la alfabetización como un acto de justicia educativa que trabaje contra la descomposición y la explotación. Partimos de la revisión documental para aproximarnos a la evolución del concepto “alfabetización” a fin de comprender los significados que ha ido adoptando y, así, poner en tensión nuestro supuesto de que justo ahí residen algunas raíces del problema. Asimismo, realizamos un primer acercamiento al sistema educativo mexicano mediante encuestas a docentes de sexto grado de escuelas primarias focalizadas en el marco del proyecto “Cuántos cuentos cuentas: fichero ejemplar”, el cual se suma a la tendencia actual que reconoce la utilidad didáctica de los cuentos en la formación de niños y jóvenes. Identificamos como principales obstáculos para la alfabetización el abandono de dos dimensiones básicas de la lectura: imaginación y memoria; además de la escasez de libros en los entornos educativos, resulta preocupante que muchos docentes padecen el problema educativo que aqueja a sus alumnos: poseen una habilidad que no practican, el placer de leer se ha extraviado o permanece ausente.

**Palabras clave:** cuento, alfabetización, inclusión social, educación básica.

Ramón Manuel Pérez Martínez<sup>1</sup>

Olga Leticia Álvarez Cooper<sup>2</sup>

### ABSTRACT

Functional illiteracy is a huge human development problem that favors social exclusion in the short, medium and long term and, with it, ignorance and poverty, so it is important to conceive literacy as an act of educational justice that works against decomposition and exploitation. We started from documentary review to approach the evolution of the concept of “literacy” in order to understand the meanings that it has been adopting and, thus, put in tension our assumption that some roots of the problem reside right there. Likewise, we carried out a first approach to the Mexican educational system through surveys of sixth grade teachers of primary schools focused on the project “Cuántos cuentos cuentas: fichero ejemplar”, which joins the current trend that recognizes the didactic usefulness of the stories in the formation of children and young people. We identified as main obstacles to literacy the abandonment of two basic dimensions of reading: imagination and memory; besides the scarcity of books in educational settings, it is worrying that many teachers suffer from the educational problem that afflicts their students: they have a skill that they do not practice, the pleasure of reading has been lost or remains absent.

**Keywords:** tale, literacy, social inclusion, basic education.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Instituto de Investigaciones Humanísticas. [rmperezmar@gmail.com](mailto:rmperezmar@gmail.com)

<sup>2</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. [leticia.alvarezcooper@gmail.com](mailto:leticia.alvarezcooper@gmail.com)



Intervenciones educativas



El analfabetismo funcional es un problema de enorme complejidad cuya comprensión y efectos atraviesan diferentes dimensiones de la vida humana: la económica, la social, la política y, por supuesto, la cultural; al grado de que la “erradicación” de este se ha reconocido como condición sine qua non para el desarrollo y la felicidad de los pueblos. Del mismo modo, sus causas también son complejas, como afirma la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

El analfabetismo resulta de la interacción de una serie de factores, entre los cuales destacan: la pobreza, la desnutrición, los problemas de salud, el trabajo infantil, la migración y la falta de acceso a entornos de enseñanza y aprendizaje en forma continua. Estas desigualdades inciden en la vulnerabilidad social de las personas y varían, aún más, según género, edad, etnia y contexto geográfico (cit. en Martínez et al., 2014, p. 17).

Por ello, es un problema que ha merecido una atención sostenida por lo menos desde mediados del siglo XX, cuando se comenzaron a plantear soluciones coordinadas en la esfera mundial, sobre todo en función del reconocimiento de la existencia de lo que Pedro Salinas (1948) llamó “neo-analfabetismo”:

[...] la necesidad de reconocer y acusar la existencia, como especie, de un tipo que yo denomino como neo-analfabeto, que libertado del tártaro del no saber leer no ha ascendido a las claras esferas del leer y se columpia como el alma de Garibay por los limbos intermedios. [...] Un analfabeto que convendría titular impuro, contrahecho, artificial, criatura de la educación moderna, que se alza, sin darse él cuenta, frente a ella, como el máximo acusador de sus fallas. Dado que sabe leer, y que, sin embargo, sigue siendo humanamente analfabeto, le denomino neo-analfabeto (Salinas, 2002, p. 41).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el “analfabetismo funcional” es la incapacidad de una persona para utilizar sus habilidades de lectura, escritura y cálculo de forma eficiente.<sup>1</sup> Esta definición fue base para la articulación de un ambicioso programa internacional para erradicarlo, sin conseguirlo, evidentemente.

<sup>1</sup> “El analfabetismo funcional se aplica a los actores sociales que, no obstante haber sido alfabetizados, es decir, que aprendieron a leer y escribir, así como las cuatro operaciones fundamentales de la matemática, han olvidado esos aprendizajes por falta de práctica regular en su vida cotidiana” (UNESCO, 1958).

Una de las causas que encontramos para explicar este fracaso es que, a pesar de su complejidad, su concepción como problema económico ha sido dominante en las políticas diseñadas para su solución; un problema económico visto desde un razonamiento por indicadores y con fundamento en la teoría del capital humano (Schultz, 1960; Becker, 1964; Mincer, 1974; Pscacharopoulos y Velez, 1992; Villalobos y Pedroza, 2009), desde donde se consideró que el analfabetismo y el bajo nivel educativo tenían “impactos” directos sobre la productividad, la tasa de participación laboral, la fecundidad y la oferta laboral: un concepto desarrollista que terminaría por subordinar la educación al capital.<sup>2</sup>

Es verdad que el analfabetismo tiene consecuencias negativas en la productividad, e incluso que constituye uno de los pilares de la desigualdad económica, si consideramos la existencia de una mutua relación causal entre pobreza y analfabetismo: la pobreza como condición de perpetuación del analfabetismo y el analfabetismo como facilitador de una vulnerabilidad económica capaz de reproducirse y heredarse (Behrman y Birdsall, 1983; Card y Krueger, 1992; Bedi, 1997). Sin embargo, una perspectiva exclusivamente económica termina por condicionar la comprensión del problema reduciendo su complejidad y poniendo en riesgo con ello su solución.

Porque el analfabetismo no es solo un problema económico, también lo es de justicia social, e incluso de seguridad pública, al reducir las posibilidades de desarrollo personal a quienes lo padecen y, con ello, probablemente favorecer conductas delictivas particularmente entre la población joven,<sup>3</sup> contribuyendo, sin duda, a la formación de sociedades con menor nivel de confianza en el otro, con menor cohesión y mayor exclusión, menor autoestima y, en suma, menor ejercicio de derechos (OECD, 2013, p. 98; UNESCO, 2006, pp. 135-145).

Del mismo modo, el analfabetismo se puede entender como un problema de salud pública, pues se asocia a conductas de riesgo que implican mayor mortalidad, morbilidad y accidentabilidad (Dexter, 1998); se ha advertido, por ejemplo, la relación entre el nivel educativo de la madre y el nivel nutricional de sus hijos, e incluso con la tasa de muertes infantiles (Desai y Soumya, 1998), así como el hecho de que no saber leer aumenta las posibilidades de asumir

<sup>2</sup> “La teoría del capital humano parte de la hipótesis de que la educación es una inversión que produce ingresos en el futuro. Las diferencias en la productividad derivadas de la mayor educación se verían reflejadas en diferenciales de productividad y salarios” (Martínez et al., 2014, p. 17).

<sup>3</sup> “[...] si bien no se puede afirmar que el aprovechamiento escolar contribuye a reducir la criminalidad, la escolaridad en sí misma puede producir ese efecto, ya que los jóvenes inscritos en el sistema educativo tienen una menor propensión a permanecer en las calles y a relacionarse con otros, de edades semejantes, que incurrir en conductas delictuosas” (UNESCO, 2005).

comportamientos sexuales de riesgo. Finalmente, situaciones límite como la pandemia que la humanidad apenas comienza a dejar atrás han revelado la relación existente entre alfabetización y adopción de medidas de salud preventiva como vacunaciones, controles de salud, etcétera.

Lamentablemente, aunque una de las implicaciones negativas más importantes del analfabetismo funcional es que favorece a corto, mediano y largo plazo la exclusión social y la desigualdad, su formulación para efectos de políticas públicas sigue privilegiando, sobre todo para entidades de base capitalista como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el aspecto económico y la productividad:

La probabilidad de exclusión social y económica de los adultos con menores niveles de alfabetización es creciente en el mundo actual. En la medida en que las tareas son más sofisticadas, las habilidades requeridas se complejizan. Los cambios en los tipos de empleo, que involucran mayor análisis y comunicación de información, y en la medida que la tecnología permea todos los aspectos de la vida cotidiana, se aumenta el riesgo de exclusión de las personas con habilidades lectoras y numéricas deficientes (Martínez et al., 2014, p. 20).

No es una cuestión menor, porque una perspectiva centrada en la generación de riqueza como valor superior muy pronto perderá de vista el enorme acto cultural que significa la alfabetización, para subordinar su enseñanza a condiciones no estrictamente relacionadas con el proceso de lectoescritura.

Por ello, aquí consideramos el analfabetismo como un problema complejo cuya determinación debe pasar por una crítica de las definiciones desde las cuales se ha intentado confrontarlo; porque la propia concepción economicista, anclada aún en el desarrollismo, termina por subordinar la alfabetización a una “funcionalidad” determinada, con lo que se crea un falso problema, pues implica la concepción de que la alfabetización a secas se cumple con el simple aprendizaje de la capacidad de descifrar el código alfabético, como si saber jugar fútbol consistiese en el solo conocimiento de las reglas del juego, sin ponerlas en práctica en un juego real.

Mejor camino nos parece una perspectiva amplia que considere no solo las muchas implicaciones perniciosas del analfabetismo (no únicamente económicas), sino también las enormes oportunidades culturales y de liberación (personal y social) que la alfabetización significa. Porque en políticas públicas, como se sabe, la forma es fondo; de modo que no resulta poco significativo que abunden definiciones del fenómeno como un problema y menos de la alfabetización como solución. Es decir, del enorme espectro sociocultural que implica el hecho de saber leer (o no saberlo) en una sociedad moderna se ha elegido sistemáticamente el enfoque negativo, descuidando la posibilidad de centrarse en el asunto desde una perspectiva afirmativa.

Para nosotros es importante proponer una comprensión del problema en términos positivos. Es decir, cuando no se enfatiza la carencia sino las muchas posibilidades que se abren con la alfabetización, las definiciones operativas pueden tomar otros derroteros más saludables; porque si bien el analfabetismo podría propiciar conductas de riesgo, también es cierto que la alfabetización completa no solo las previene, sino que puede sacar a las personas de tal riesgo para transitar hacia su constitución como ciudadanos con plena participación social y política, y con mayores oportunidades de realización personal. Del mismo modo, si el analfabetismo puede propiciar la formación de sociedades con menor grado de confianza en el otro, como se ha dicho, cabe también la perspectiva opuesta: la alfabetización contribuye a la participación social y al ejercicio pleno de los derechos democráticos (UNESCO, 2004, p. 111). Como reconoce Nelly Stromquist, "literacy is fundamental to informed decision-making, personal empowerment, active and passive participation in local and global social community" (2008, p. 94).

Y es que un enfoque exclusivamente remedial, que atendiese el analfabetismo solo como un problema, nos haría perder de vista que la alfabetización es también condición básica para el desarrollo y la felicidad de las personas, y uno de sus derechos fundamentales, como propone la CEPAL: "el dominio de las competencias de lectura, escritura y cálculo constituye un derecho humano, base del ejercicio de los demás derechos y que, como tal, todas las personas, independientemente de su ubicación en la estructura social, deben tener acceso a él" (Infante y Letelier, 2013, p. 35). Mientras la UNESCO conviene en que:

La alfabetización es un proceso social, que se relaciona con la distribución de conocimiento dentro de la sociedad. Por lo mismo, se puede comprender como un derecho de las personas y un deber de las sociedades: no hay posibilidad de alcanzar una democracia efectiva, mientras gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita (UNESCO-INNOVEMOS, 2012).

En rigor, el término "analfabetismo funcional" señala con precisión la dimensión que se encuentra más allá de la adquisición nominal de habilidades de lectoescritura; pero tiene una falla esencial, pues la frontera entre las dos dimensiones señaladas (la del cumplimiento estricto de la habilidad de descifrar un código y la de su cumplimiento ideal consistente en usar dicha habilidad de manera eficiente) es, a nuestro juicio, irreal e irrelevante, porque la alfabetización o es completa o no lo es. Se trata de un concepto anclado en el cumplimiento estadístico de metas cuantificables para acreditar éxitos en programas educativos; pero, como el optimismo inicial de enseñar las claves de desciframiento del código fue puesto a prueba, cuando los propósitos internacionales se toparon con la amarga realidad de que la alfabetización no se practicaba y, por lo tanto, no contribuía a los objetivos desarrollistas de la UNESCO, se pensó en términos remediales y enfocados a los adultos trabajadores.

Una pregunta pertinente en este punto es ¿a qué debería ser “funcional” la alfabetización? La respuesta ha ido cambiando al paso de los años; desde funcional a la producción y al consumo (Adiseshiah, 1990, p. 16) hasta funcional a la sociedad e incluso a la emancipación. Pero siempre funcional y pocas veces concebida como un fin en sí mismo, con mayores atenciones al proceso que a los resultados. Con ello, las soluciones se han mezclado peligrosamente con el problema, de modo que ahora resulta difícil discernir sus causas profundas, dificultad fundada entre el propio concepto definitorio y su operacionalización:

El concepto es complejo en significados y en dimensiones, al abarcar no sólo las capacidades de las personas sino también los contextos sociales que las condicionan y que inciden en su desarrollo o en su pérdida. Sin embargo, su medición se concentra en las capacidades o atributos de las personas (“habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos, relacionados con distintos contextos” o tener cierto número de años de escolaridad), en desmedro de la evaluación de los entornos y contextos en los cuales los sujetos demuestran sus habilidades (Bujanda y Zuñiga, 2008, cit. en Martínez y Fernández, 2010, p. 20).

Es en este contexto ideológico donde nace el propósito de “erradicar” el analfabetismo como si se tratase de una enfermedad infecciosa;<sup>4</sup> obsesión neoliberal que, además, falla al ignorar la dimensión liberadora que significa la alfabetización. Es decir, se asume estadísticamente que el sistema de alfabetización formal funciona y que el problema es externo al proceso de enseñanza, por lo que la “alfabetización funcional” se piensa como algo que debe conseguirse fuera y después de la escuela. Pero ¿y si es el sistema el que no ha funcionado? ¿Y si no hemos estado haciendo a lo largo de todas estas décadas un diagnóstico, sino una mera relación de síntomas?

Por supuesto, el concepto de analfabetismo no ha sido estático; ha evolucionado desde aquella VI Conferencia General de la UNESCO, celebrada en 1958, en la que se comprendió en términos absolutos como la ausencia de destrezas elementales de lectoescritura y cálculo. Por ello, conviene pasar revista también a sus principales criterios definitorios.

El primer criterio es sorprendente, pero comprensible: el criterio de escolaridad. Antes de las primeras definiciones de la UNESCO, The Civilian Conservator Corps, un programa de ayuda laboral para jóvenes creado en Estados Unidos durante la administración de Franklin D. Roosevelt (1933), determinó que el factor de identificación de lo que ya comenzaba a llamarse “analfabetismo funcional” sería el hecho de no haber cumplido los tres años de escolaridad, lo que indicaría la “incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias

<sup>4</sup> “[...] lo que denota una mirada del fenómeno como elemento ligado a las personas de manera individual, independiente de las causalidades ligadas al entorno social en que se genera. Incluso algunos países se han declarado ‘libres de analfabetismo’, lo que desde la noción más comprehensiva del término (de adquisición de un conjunto de competencias a lo largo de la vida con ambientes adecuados para su ejercicio) no se corresponde con los actuales niveles de pobreza, deserción escolar y acceso a educación de calidad” (Martínez et al., 2014, p. 27).

de la vida diaria” (Jiménez del Castillo, 2005, p. 274). Claramente, esta definición resultaba imprecisa y absurda, pues a la postre llevó a suponer que la sola escolarización sería la solución suficiente al problema. Así, predeciblemente, la evolución conceptual de “alfabetización” se encaminaría a precisar en qué consistía efectivamente esa carencia evidente en adultos inhábiles, lo que condujo a lo que aquí llamamos el criterio cultural, formulado en la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos de Elsinor, Dinamarca (1949), en la que se consideró que una persona es funcionalmente alfabetada “cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo” (Wagner, 1990, p. 7).

Era un avance, sin duda, pues pasar del amplio espectro educativo a la identificación de una habilidad esencial es no solo un reconocimiento etimológico del problema, sino también un paso efectivo a la solución de este. Lamentablemente, la estafeta fue recogida, en los años 60, por funcionarios que pensaban el mundo desde el criterio desarrollista ya descrito, que determinó los programas alfabetizadores durante décadas. De este modo, un comité internacional de expertos convocados en 1962 por la UNESCO adoptó la siguiente definición:

Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad (cit. en Infante, 2000, p. 14).

Tautologías aparte, la inclusión de la aritmética es, sin duda, un acierto que recuerda los antiguos curricula de las “siete artes liberales”, que reconocían la esencialidad de dos disciplinas formadoras del criterio y del método en cada una de aquellas gruesas áreas del conocimiento: el trívium, de artes dedicadas a la palabra, entre las que la gramática era el corazón, y el cuadrivium, de artes dedicadas al número, entre las que la aritmética era el eje.

En cualquier caso, estos primeros hallazgos involuntarios fueron opacados con rapidez por un particular sentido dado a la palabra desarrollo en los planes y discusiones posteriores. Fue en ese momento cuando la UNESCO fundaría el privilegio definitorio del desarrollo económico:

El carácter dominante de la alfabetización funcional es el de dirigirse al hombre en el ejercicio de sus funciones —siendo la de productor una de las más importantes—. La penetración en los medios de producción es la clave del éxito del programa (UNESCO, 1970, p. 26; véase también Hamadache, 1986).



Ya en 1969, por invitación del gobierno italiano, la UNESCO había organizado en Roma una mesa redonda con la participación de banqueros, empresarios y economistas, quienes reconocieron la importancia económica y social de la alfabetización como factor de aumento y desarrollo de la producción industrial, el comercio y la agricultura. Ahí mismo recomendaron que “las empresas industriales y agrícolas modernas, así como los bancos nacionales, regionales o internacionales de diferentes categorías y los organismos especializados destinen una parte de sus recursos a la formación de los trabajadores y de los agricultores analfabetos” (UNESCO, 1970, p. 17).

No se trataba, por supuesto, de ningún despropósito desde el punto de vista económico, pero sí de una reducción de la perspectiva, que no ha tenido las mejores consecuencias en el ámbito educativo y que, más que al desarrollo de la persona humana, se encaminaba claramente a la sola profesionalización laboral.<sup>5</sup> Es verdad que a partir de aquí se fueron construyendo definiciones cada vez más complejas y, en consecuencia, precisas, aunque todavía montadas sobre la noción de “funcionalidad”.

Afortunadamente, esos mismos años setenta fueron testigos también del fortalecimiento de luchas sociales y de liberación nacional, que otorgaron a la alfabetización una función importante en la toma de conciencia tanto como en la construcción de sociedades liberadas. Ello comenzó a reflejarse en los documentos programáticos y en discusiones cada vez más abiertas, como la Conferencia de Tokio (1972), que comenzó a cuestionar el criterio de funcionalidad o, al menos, a reconocer que la funcionalidad no podía ser un fin en sí mismo (Infante, 2000, p. 15). Esta perspectiva se concretaría tres años después en Persépolis:

Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de la conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la cual el hombre vive y de sus objetivos; del mismo modo estimula su iniciativa y su participación en la creación de un proyecto capaz de desarrollarse en el mundo, de transformarlo y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano. Debería abrir el camino para el dominio de las técnicas y de las relaciones humanas. La alfabetización no es un fin en sí misma. Es un derecho humano básico (Declaración de Persépolis, 1975, cit. en IIALM, 1977, p. 636).

El gran impulsor del cambio fue Paulo Freire, quien vinculó la alfabetización con la liberación política y cultural de las personas, entendiendo el analfabetismo como un problema político-moral de las sociedades, y la alfabetización como un medio por el cual los oprimidos pueden participar en la transformación de su propia circunstancia (Freire, 1973; Freire, 1985; Castillo, 2005, p. 288).

---

<sup>5</sup> “[...] en la alfabetización funcional el enfoque es global, en relación directa con la adquisición de aptitudes profesionales y de conocimientos utilizables en un medio determinado” (UNESCO, 1970, p. 9; véase también UNESCO, 1965).

De ahí en adelante se concedería a la alfabetización otra “funcionalidad”, un creciente prestigio como medio revolucionario y una concepción de la lectura que excedía los límites de la escritura, para alcanzar la lectura misma del mundo y sus contradicciones. Se trata de una perspectiva que se asentó a finales de los ochenta, cuando fue presentado en Salamanca un documento en el que su autor, Luis Londoño, relacionaba el analfabetismo funcional con el trabajo, la cultura, la organización popular, la ciencia y la tecnología, así como con la democracia participativa (Londoño, 1990).<sup>6</sup>

Sin embargo, en las primeras dos décadas del presente siglo y milenio, en el marco del frenesí socioeconómico y tecnológico que las ha caracterizado, hemos asistido a una auténtica dispersión conceptual de la alfabetización, al grado de que ya no define el acto de leer (cual era su naturaleza etimológica), sino que se ha expandido a todo conocimiento codificado (como entendió en aquel primer momento el programa The Civilian Conservator Corps); de modo que ahora se conciben varias “alfabetizaciones”, digital, tecnológica, etcétera, terminando por identificar alfabetización con educación,<sup>7</sup> con lo que se pierde la oportunidad de fijar puntos de referencia y propósitos concretos y efectivos para su superación.

En suma, la comprensión del fenómeno de la alfabetización ha evolucionado en tres aspectos principales. En primer lugar, en cuanto al objeto (qué se entiende por alfabetización), desde su concepción como mero manejo de destrezas básicas para la lectura hasta la de un proceso continuo de adquisición de habilidades y conocimientos generales. En segundo, en cuanto al propósito (para qué sirve la alfabetización), desde una perspectiva que reducía su funcionalidad a lo productivo, transitando luego hacia una concepción que la relacionaba con las exigencias sociales, laborales y comunitarias del contexto, así como del propio desarrollo personal.<sup>8</sup> Finalmente, en cuanto al sujeto de la alfabetización (a quién deben dirigirse las estrategias de solución), en donde pasamos de una orientación a la alfabetización de personas individuales a una mayor relevancia

---

<sup>6</sup> Véase también Infante (2000, p. 28), Wagner (1990) y Adiseshiah, para quien “la alfabetización es el instrumento inicial para comprender, cambiar y controlar el mundo real” (Adiseshiah, 1975, p. 3).

<sup>7</sup> Como bien describe Isabel Infante: “Se deja de lado la dicotomía ‘alfabetizado-analfabeto’ y se llega a la conclusión de que todos, de alguna manera, somos ‘analfabetos’ frente a algunos tipos de información, lo que se hace más patente con sociedades de gran desarrollo tecnológico. El desarrollo tecnológico hace necesario hablar de una jerarquía de alfabetismos” (Infante, 2000, p. 17). Y Castillo: “Hoy en día la alfabetización, como capacidad de leer y escribir, constituye una condición necesaria pero no suficiente; para ser considerado alfabetizado funcional, en esta sociedad de la información, se requiere de otras nuevas formas de alfabetización” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 287; véase también Levine, 1982, p. 264).

<sup>8</sup> “Apreciamos una evolución en el que y para quien debe ser funcional la alfabetización. Desde funcional para el trabajo y la productividad (Campañas de Alfabetización Funcional Mundiales de la UNESCO), hasta funcional para el desarrollo individual y comunitario (UNESCO, 1978), hasta funcional para la lectura de la realidad y su transformación social y política (Rodríguez Fuenzalida, 1992; Picón, 1992), hasta funcional para que los desheredados se conviertan en sujetos políticos a través de los procesos de investigación participativa de la educación popular (Osorio, 1990; Rivero, 1990), y hasta propiciar un cambio funcional al desarrollo de los individuos, grupos y países, no como un cambio impuesto y funcional a las diferentes estructuras de dominación (Gelpi, 1990)” (Jiménez, 2005, p. 283).

dada al contexto en que se desarrolla el proceso de alfabetización, así como a sus consecuencias. Se trata del nacimiento del concepto de “entorno alfabetizado” como un elemento esencial del debate sobre cómo vincular la adquisición de competencias de lectura y escritura con su uso. De esta manera, el objetivo ya no es solo enseñar a leer y escribir a las personas, sino el de asegurar condiciones para que efectivamente lean y escriban; se trata de desarrollar la cultura escrita promoviendo sociedades alfabetizadas que otorguen valor social a estas habilidades, y se comprometan con el aprendizaje permanente.

En México, desde el punto de vista de la efectividad de las políticas alfabetizadoras, la situación es lamentable: cinco de cada diez niños de sexto grado son incapaces de realizar inferencias válidas y significativas, combinar y resumir información diversa o contrastar y discriminar argumentos, hechos y opiniones (PLANEA, 2018). Una de las causas de este fracaso es que tanto el concepto definitorio del problema como los programas de solución estuvieron anclados en el mero cumplimiento estadístico de metas cuantificables, sin garantizar el uso de la habilidad adquirida. Otra de las causas es que no se han incorporado en los trabajos de “erradicación” del analfabetismo dos dimensiones básicas de la propia lectura: la imaginación y la memoria.

En este sentido, aun cuando los programas de educación para adultos son efectivos y convenientes desde un punto de vista remedial, aquí consideramos que la alfabetización debe ser completa desde la escuela primaria, aunque reforzándose a lo largo del tiempo en una serie de acciones de política pública que consideren la creación y la consolidación de entornos alfabetizadores. Sabemos que el sexto grado de la educación básica es fundamental en la creación de hábitos de lectura eficientes (Cerrillo, 2013), de modo que bien haríamos en concentrar, por lo pronto, nuestros esfuerzos en dicho grado. Sin embargo, para ello sería necesario contar, entre otras cosas, con educadores alfabetizados, consumados lectores capaces de iniciar efectivamente en ese arte hermenéutico a los niños desde estas oportunas edades; pero lo que encontramos es una deficiente formación literaria de muchos de nuestros profesores, subordinados injustamente a una pedagogía efectista que ha circunscrito la lectura a la mera obtención de información, dejando fuera algo tan esencial a ella como es la imaginación.

En el marco del proyecto “Cuántos cuentos cuentas: fichero ejemplar” (CONACYT-PRONACE: 309010), iniciamos un proceso de consulta a profesores y directivos de siete escuelas de educación básica (tres de San Luis Potosí, tres de Zacatecas y una de Chihuahua) a partir de lo cual situamos nuestro problema de investigación e incidencia con base en una perspectiva a pie de aula. Con ello, detectamos que muchos de nuestros docentes son, desafortunadamente, parte del problema, más que de la solución, al no reconocer el problema mismo desde un punto de vista conceptual (sorprende, por ejemplo, que para algunos profesores el analfabetismo consista simple y llanamente en carencia

de estudios).<sup>9</sup> Es decir, los profesores sufren el enorme problema educativo que aqueja a sus alumnos, pero no estamos seguros de que sean capaces de conceptualizarlo y, por lo tanto, no estamos seguros de que estén en posibilidad de emprender acción correctiva ninguna.

Otro problema es el de la poca disponibilidad de libros en los entornos docentes. Como se sabe, la disponibilidad de libros en casa y los hábitos lectores de los docentes son condición sine qua non para una alfabetización escolar completa y efectiva. No obstante, solo tres cuartas partes de los encuestados manifestaron tener una biblioteca, de modo que sigue existiendo una preocupante cuarta parte de ellos que no la tiene; es decir, la biblioteca no forma parte de su horizonte vital cotidiano. Más aún, al momento de preguntar acerca de la cantidad de libros que componen su biblioteca doméstica, la proporción de quienes dijeron tenerla podría bajar en consideración, pues solo un 58.5 por ciento respondió indicando un número determinado de libros. De modo que podemos asumir que en realidad por lo menos más del 40 por ciento de los docentes no concibe una biblioteca como parte fundamental de las herramientas de un profesor.

Además, como se sabe, la posesión no garantiza el uso, como se ve con claridad en el hecho de que los analfabetos funcionales son justamente personas que, en teoría, poseen una habilidad que no practican. En este sentido, ante la pregunta de cuántos libros se leen al año, el panorama desmejora considerablemente, pues un apabullante 79 por ciento afirmó que lee menos de cinco libros al año, lo que ubica a estos docentes en la descorazonadora media nacional (3.4 por ciento); sin duda, un índice inaceptable para el colectivo alfabetizador por excelencia. Se trata justamente del mal cultural que se busca remediar (y que, por el contrario, se reproduce): el nulo aprecio cultural por la lectura que se traduce en una circunstancia muy preocupante, según los propios docentes encuestados: que los mismos niños vean el ejercicio de la lectura como un castigo posible en aula, lo que redundará en la falta de técnica didáctica, pero también, y más grave, en el olvido del deleite como parte fundamental de la enseñanza de la lectura, con todos sus muy probados males y perjuicios. Se sabe que los aprendizajes adquiridos por medios displacenteros son menos estables y tienen siempre enormes costos psicológicos y sociales. Por estos y otros factores que exceden la dimensión escolar, la escuela mexicana ha estado muy lejos de lograr la alfabetización completa. Así que resulta fundamental y prioritario buscar soluciones de fondo al analfabetismo, pues la permanencia del problema significa la pervivencia de un rezago educativo que se traduce en rezago cultural y en exclusión social.

Desde nuestro punto de vista, el enorme problema cultural que significa el llamado analfabetismo funcional se mantiene, entre otras causas, por la ignorancia de las formas en que la literatura se puede incardinar a prácticamente todos los contenidos pedagógicos, así como a la ignorancia del lugar que ella puede ocupar en la formación de visión y comprensión crítica del mundo.

---

<sup>9</sup> Desde el desconocimiento del concepto de analfabetismo, muchos docentes se ciñen a la sobresemantización impuesta por los mass media, que pasa por su identificación con el concepto grueso de "educación" o "instrucción": el analfabetismo digital, tecnológico, etcétera, hasta considerar la alfabetización como "tener conocimiento sobre todo".

Otro problema asociado y causal es la fractura entre los entornos académico y familiar, que trunca cualquier propósito alfabetizador al no encontrar respaldo en un ambiente extendido. Porque si, como ya se vio, la posesión y lectura de libros es preocupantemente baja en el colectivo docente, la situación es verdaderamente alarmante entre los padres de familia de las escuelas focalizadas; así lo confirman nuestras aproximaciones y encuestas a los colectivos de padres y así también lo consideran los propios docentes encuestados, entre quienes un enorme 62 por ciento adjudicó dichas causas a la carencia de libros en los hogares de los alumnos, así como a la carencia de hábitos lectores, echando en falta los viejos programas de bibliotecas escolares.

La literatura es un bien cultural que se puede incardinar a prácticamente cualquier contenido de carácter pedagógico, lo que ayuda a formar visión y comprensión crítica del mundo (Gárate, 1994; Iglesias, 2016). Por ello, nuestra propuesta de solución al persistente problema del analfabetismo considera la elaboración y puesta en práctica de un instrumento didáctico-literario dedicado a mejorar los niveles de lectoescritura en aula, así como una extensión de la alfabetización hacia los entornos familiares y comunitarios. Se trata de un instrumento constituido sobre los beneficios didácticos que aporta la ficción, como el hecho de contribuir a mantener la atención de los alumnos, fijar en su memoria la enseñanza y, en suma, permitir al profesor enseñar produciendo placer intelectual, como quería Horacio: *docere et delectare*.<sup>10</sup>

Se sabe que el esfuerzo de construcción de sentido que exige la lectura de un relato literario permite, por un lado, el ordenamiento de la experiencia por parte del lector, a partir de las categorías hermenéuticas usadas en dicha lectura; y, por otro, una mejor y mayor comprensión de la lección, así como la incorporación de la enseñanza a una visión de mundo creativa y emancipadora. Y es que leer también puede significar para el lector descubrir que su vida es el recorrido de un personaje en un relato que lo trasciende, de modo que determinar las formas en que dicho relato se constituye (y aquellas que constituyen al lector mismo como personaje) es un acto que conduce a la posibilidad de descubrir también el propio lugar y el propio propósito en este constructo que llamamos mundo real.

Porque no solo de pan vive la persona humana, sino también (y, quizás, sobre todo) de proyectos, de utopías, de estructuras cognoscitivas capaces de otorgar sentido y dirección a las actividades humanas. Ya Harari (2015) nos ha recordado que la explicación paleontológica del salto cognoscitivo que permitió al Homo sapiens trascender sus limitadas condiciones de existencia, así como proyectar su imagen a través de los milenios (en arte rupestre y en evidencias materiales de formas de vida atentas a las preguntas eternas ¿qué es la vida?, ¿qué es la muerte?, ¿para qué estamos aquí?), involucra la capacidad de ficcionalizar el mundo y la experiencia. De este modo, si una colectividad de

---

10 En estos términos entendía el poeta latino Horacio la función de la poesía: enseñar divirtiendo, lo que constituyó un tópico de largo aliento que excedió con mucho los propósitos de la poesía lírica: "Los poetas pretenden o ser de provecho o brindar diversión; o bien hablar de cosas a un tiempo gratas y buenas para la vida" (Horacio, 2008, p. 403).

primates solo llega a ser capaz de organizarse para funcionar en comunidades de unas cuantas decenas de miembros, en el mejor de los casos, los primates humanos comenzamos, en determinado momento de nuestra evolución, a organizarnos en números bastante mayores, al grado de que en la actualidad nos organizamos por millones. Dicha capacidad de organización masiva explica, como se sabe, la supervivencia de la especie en más de un sentido, pero explica también buena parte de nuestros retos y desafíos.

¿Qué hizo posible la organización de los primates humanos en colectividades mayores a la de sus parientes? Al parecer, fue la habilidad de crear símbolos, mitos, ficciones, sentidos de pertenencia alrededor de una idea y un propósito fundado sobre la posibilidad, no sobre lo existente. Así es como, dicho sea de paso, opera una colectividad eficiente, una familia o un proyecto de nación; todos son en principio hipótesis y todos encarnan una historia y un concepto que perpetuar. Así es como han surgido las mayores utopías políticas e intelectuales: al amparo de un sentido racional del mundo y con el inmenso propósito de la libertad de pensamiento; así nació, por ejemplo, la universidad moderna durante el siglo XII, justo en medio de crisis, pestes y pandemias, justo en medio de milenarismos que auguraban el fin del mundo conocido; así nació, otorgando certezas fundadas (precisamente) en la perenne facultad humana de saltar cognoscitivamente desde estadios inferiores de conciencia, de leer la realidad con ojos críticos.

Por ello, desde hace un par de décadas se ha vuelto a reconocer la utilidad didáctica de los cuentos en la formación de habilidades prácticas, intelectuales y emocionales de niños y jóvenes;<sup>11</sup> aunque todavía no se construye una visión de largo plazo, una perspectiva histórica sobre los muchos usos didácticos de la ficción literaria a lo largo de centurias, desde el propio nacimiento de la democracia, generando a lo largo de todos esos años una copia no menor de experiencias para la utilización práctica de las historias y ficciones. Por ello, aquí proponemos recuperar el antiguo instrumento retórico llamado *exemplum* por los latinos (y paradigma, por los griegos), consistente en una forma de ilustración o prueba por comparación, que con el tiempo constituyó una herramienta no solo retórica, sino también didáctica, cuya utilidad perduró por milenios. En términos estrictos, el *exemplum* es una forma de argumentación inductiva que consiste en traer un asunto externo a la causa que se defiende o enseña, pero similar a ella, de modo que por semejanza la ilustre o pruebe. Dicho asunto suele ser planteado en términos narrativos: como una historia, una parábola o una fábula:

Con el propósito de la demostración, verdadera o aparente, así como la dialéctica posee dos modos de argumentación, la inducción y el silogismo, verdadero o aparente, el mismo caso es en la retórica; el paradigma es la inducción y el entimema un silogismo, y el aparente entimema un aparente silogismo. Por consiguiente llamo entimema al silogismo retórico y paradigma a la inducción retórica (Aristóteles, I, II, 8 [1356b]).

<sup>11</sup> Véanse Gillig (2000), Jiménez et al. (2001), Carrasco (2004), Abraham (2009), Fuente Castromonte (2012), Pérez et al. (2013), Jiménez (2016) o Westhoff (2017).

La primera especie de inducción retórica era el llamado ejemplo histórico, que tenía mayor poder probatorio que la ficción, y la segunda era justamente las ficciones que, aunque más servían para mostrar que para demostrar, dotaban al discurso de gracia y divertimento, sea que se concretaran en un cuento fabuloso o en un cuento realista, como las parábolas.

Es una técnica de argumentación retórica que muy pronto mostraría sus virtudes didácticas al funcionar como elemento de ilustración de enseñanzas, ya no de causas persuasivas; aunque, a la postre, debe reconocerse, toda enseñanza implica una causa persuasiva. Desde la Antigüedad, los profesores de retórica y gramática solían encargar a sus alumnos series de trabajos prácticos de comprensión y repetición estilística llamados progymnasmata, que podían consistir en glosas, reelaboraciones o imitaciones de apólogos o de fábulas; con ello iniciaría una copiosa práctica de recolección y uso de cuentos didácticos, como los recogidos en los Progymnasmata, de Prisciano, o en los *Facta et dicta memorabilia* (31 d.C.), de Valerio Máximo, colección hecha en tiempos de Tiberio y que muy pronto se constituyó en modelo y referencia abundantemente citado y usado en los ejemplarios y anecdotarios medievales, incluso en los mexicanos del siglo XVII.

Pretendemos, por ello, la recuperación didáctica de aquellos acervos y técnicas ejemplares, mediante el diseño y la producción de un fichero de exempla como instrumento al alcance del profesor de sexto grado de educación básica; un fichero de relatos ejemplares adecuados a diferentes contenidos de los programas educativos de dicho grado y a objetivos transversales referidos a emancipación

crítica, equidad de género e inclusión social, y cuya disposición en la secuencia didáctica correspondiente obedecerá también a las antiguas técnicas disposicionales de la retórica. Y es que la ficción puede tener enormes utilidades didácticas, no solo referidas a cuestiones literarias, sino a cualquier clase de contenido formativo (Fernández, 2010), incluidos aquellos de carácter histórico, científico o matemático. Sin embargo, la deficiente formación literaria de muchos docentes de educación básica ya señalada y la imposibilidad material de contar con acervos cuentísticos suficientes y oportunos en las escuelas rurales o de barrios marginales han hecho irrelevantes aquellas utilidades.

En suma, para nosotros, la alfabetización es un proceso de enseñanza-aprendizaje que solo inicia en la etapa escolarizada básica, pues está llamada a durar toda la vida; no obstante, debe iniciar de un modo completo. De esta manera, el objetivo no debe ser solo enseñar a leer y escribir a los niños, sino asegurar condiciones para que efectivamente lean y escriban; desarrollar, en suma, la cultura escrita promoviendo sociedades alfabetizadas que otorguen valor social a estas habilidades y se comprometan con el aprendizaje permanente. Porque se trata, a nuestro juicio, de un problema que exige enfocar la alfabetización desde una perspectiva didáctica con objetivos más amplios que la mera enseñanza de la habilidad de descifrar códigos de escritura, hacia la concepción de la lectura como un acto generador de conciencia crítica tanto como favorecedor de inclusión social (Rose, 2011; Moyano, 2013), es decir, la alfabetización como un acto de justicia educativa (Jiménez del Castillo, 2005, p. 287; Díaz, 2018, pp. 85-104).







- Infante, M. I., y Letelier, M. E. (2013). *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- IIALM (International Institute for Adult Literacy Methods) (1977). *Teaching reading and writing to adults. A sourcebook*. International Institute for Adult Literacy Methods.
- Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación* (338), 273-294. <https://acortar.link/vqkx2U>
- Jiménez Poloche, B. C. (2016). *Aprendizaje y rendimiento académico a través de cuentos pedagógicos* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. Repositorio de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40387/1/T38100.pdf>
- Jiménez, R.; Gómez, F.; Aguado, M. T., y Ballesteros, B. (2001). *Cuéntame: el cuento y la narración en educación infantil y primaria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Levine, K. (1982). Functional literacy: fond illusions and false economies. *Harvard Educational Review*, 52(3), 249-266.
- Londoño, L. (1990). *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*. Popular.
- Martínez, R., y Fernández, A. (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Naciones Unidas, Comisión para América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Martínez, R.; Trucco, D., y Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/S2014179\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/S2014179_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mincer, J. (194). *Schooling, experience and earnings*. National Bureau of Economic Research.
- Moyano, E. I. (coord.) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Pérez Molina, D.; Pérez Molina, A. I., y Sánchez Serra, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3C Empresa: Investigación y Pensamiento Crítico*, 2(4), 1-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>
- Psacharopoulos, G., y Velez, E. (1992). Schooling ability and earnings in Colombia, 1988. *Economic Development and Cultural Change*, 40(3), 629-643.
- Rose, D. (2011). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. En C. Frances y A. Simpson (eds.), *Literacy and social responsibility: multiple perspectives* (pp. 101-115). Equinox.
- Salinas, P. (2002). *El defensor*. Alianza Editorial.
- Schultz, T. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy* (68), 571-587.
- Stromquist, N. (2008). The political benefits of adult literacy. Presumed and real effects. *International Multilingual Research Journal* (2), 88-111.
- UNESCO (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. Chaix-Desfossés-Néogravure.
- UNESCO (1965). *La alfabetización al servicio del desarrollo. Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos (EPT) en el mundo. El imperativo de la calidad*. UNESCO.

- UNESCO (2006). *Education for all. Literacy for life*. UNESCO Publishing.
- UNESCO-INNOVEMOS (2012). *Políticas y prácticas en alfabetización de personas jóvenes y adultas. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- UNESCO y EFA Global Monitoring Report Team (2004). *Education for all. The quality imperative*. UNESCO.
- Villalobos, G., y Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar* (20), 273-306. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31112987002.pdf>
- Wagner, D. A. (1990). Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro. En H. S. Bholá (coord.), *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO, OIE de Cataluña.
- Westhoff, I. (2017). Desarrollo de una secuencia didáctica basada en el programa Leer para Aprender: propuesta de aproximación al género narración en la educación primaria en Chile. *Lenguaje y Textos* (46), 19-28. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8722>