

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Alfabetización | Editora invitada: Ana María Méndez Puga

- 2 *Carta al lector*
- 3 Alfabetización en contextos de exclusión  
*Ana María Méndez Puga / México*
- 13 Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos: ¿qué se tiene que aprender y qué se tiene que hacer?  
*Claudia Lemos Vóvio / Brasil*
- 18 Alfabetización: teoría y práctica  
*Gregorio Hernández Zamora / México-EUA*
- 25 Familias y cultura escrita  
Aproximaciones a realidades cotidianas, domésticas y escolares  
*Laura María Ominetti / Argentina*
- 31 La alfabetización con personas jóvenes y adultas indígenas  
Un quehacer para aprender  
*Sara Elena Mendoza Ortega / México*
- 37 Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos  
Alfabetizar en una lengua que desconocen  
*Félix Delgado Pérez / España*
- 42 Los alfabetizadores:  
una esperanza para la educación de adultos  
*María Leticia Galván Silva / México*
- 48 La alfabetización más allá del a, b, c...  
*Ma. de Lourdes Aravedo Reséndiz / México*
- 55 "Para que no te engañen"  
El valor social de la escuela en el México rural  
*Susan Meyers / EUA*
- 59 Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México)  
Enseñanzas desde el método "Yo sí puedo"  
*Ana María Méndez Puga / México*
- 66 La interrogación como herramienta mediadora en procesos de alfabetización con jóvenes y adultos  
*María Alejandra Bowman / Argentina*
- 70 *Abstracts*
- 74 *Testimonios*
- 85 *Acerca de los autores*
- 87 *Reseñas bibliográficas*
- 91 *¿Ahora qué?*

# Decisio

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2008 NÚMERO 21

---

**Editor fundador**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

**Editora general**

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

**Editora invitada**

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

**Editora asistente**

ESPERANZA MAYO ACEVES

---

**Diseño original**

VALENTÍN JUÁREZ RUMBIA

---

**Diseño de portada e interiores**

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

---

**Diseño de la versión digital**

DAVID SERVÍN

VERÓNICA MESA

ARIEL DA SILVA

---

**Fotografía**

ARCHIVO CREFAL

CARLOS BLANCO, FÉLIX DELGADO

Y LAURA MARÍA OMINETTI

APOYO EN LA SELECCIÓN DE IMÁGENES:

LETICIA GALVÁN

---

**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Raúl Leis

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

---

**Oficinas editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN, C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 39

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

---

**Distribución y suscripciones**

MARCO A. MORÍN

[mmorin@crefal.edu.mx](mailto:mmorin@crefal.edu.mx)

---

Si usted está interesado en participar como  
corresponsal o promotor de la revista,  
o desea hacer un comentario, por favor escribanos:  
[cfernandez@crefal.edu.mx](mailto:cfernandez@crefal.edu.mx)  
[emayo@crefal.edu.mx](mailto:emayo@crefal.edu.mx)

\*

Precio por ejemplar: \$ 40.00, US \$ 4.00



[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

ISSN 1665-7446

*Decisio* SABER PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, septiembre-diciembre 2008. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2002-070317064500-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, Col. Revolución, Pátzcuaro, Mich., CP 61609.

Impreso en México

## Carta al lector

EL TERRENO DE LA ALFABETIZACIÓN, ese proceso por medio del cual niños, jóvenes y adultos se insertan en el mundo de las letras, es un terreno en disputa en el que se juegan teorías e intereses muy diversos, con frecuencia contrapuestos.

Pero más allá de la disputa teórica, conceptual, de métodos y hasta de cuánto tiempo se necesita para aprender a leer y escribir, es necesario tener en mente que la alfabetización es inseparable de la política. Eso explica, entre otras muchas cosas, sus altas y bajas en las prioridades y en los presupuestos de los gobiernos y de los organismos internacionales.

Nos encontramos ahora en la cresta del interés mundial por la alfabetización y podemos afirmar que se está generando una gran riqueza tanto en el ámbito de la teoría como en el de la experiencia; se han abierto espacios para la investigación sobre el tema y muchos investigadores han podido desarrollar o continuar y difundir sus trabajos en mejores condiciones. No obstante lo anterior, y sin ánimo de restar importancia al tema que nos ocupa, debemos impedir que tenga el efecto de reducir el amplio campo de la educación de personas jóvenes y adultas, es decir, que el interés por la alfabetización deje fuera otros tópicos tan importantes como la educación ciudadana o la educación ambiental, sólo por citar algunos.

Esta entrega de **Decisio** es una ventana hacia esa riqueza y tiene una suerte de continuidad con el número aparecido en 2003, que aborda el tema de la cultura escrita y cuya relectura recomendamos ampliamente a nuestros lectores.

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS



## Alfabetización en contextos de exclusión

Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Morelia, México  
a\_puga\_m@yahoo.com  
mendezana22@gmail.com

DESDESUSINICIOS en 1951, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) incorporó la alfabetización y la promoción de actividades productivas de tipo comunitario como parte muy importante de su trabajo en lo que se llamó su “zona de influencia”, constituida por 20 comunidades de la región lacustre de Pátzcuaro. Esas experiencias constituyeron el espacio de formación de los educadores y de quienes se encargarían de diseñar los programas de “educación fundamental” en los diferentes países latinoamericanos. El número de *Decisio* dedicado a la alfabetización –aunado al anterior (núm. 6, 2003) dedicado al tema de cultura escrita– se inserta en

este nuevo impulso al tema, cuya importancia se refleja no solamente en el interés actual del CREFAL sino también en la CONFINTEA V y las reuniones preparatorias hacia la CONFINTEA VI. Nuestro propósito es colaborar en el esfuerzo mundial por reflexionar y poner en marcha modelos de alfabetización más integrales; esto se inscribe en el marco de propuestas educativas que no sólo enseñan el alfabeto y a escribir el nombre, sino que procuran la apropiación de la lengua escrita para propiciar una mayor participación de la población en general como ciudadano, como padre o madre con mejores prácticas de crianza, como trabajador, como miembro de una comunidad o como miembro de un colectivo. Igualmente,



nos sumamos al esfuerzo por lograr las metas para el 2015 con más personas alfabetizadas y con más personas con educación básica, al igual que lo hace la UNESCO con las distintas iniciativas en el marco de la Década de la Alfabetización, la OEI con el Plan Iberoamericano de Alfabetización, así como otros organismos y gobiernos en el mundo.

El término *alfabetización* remite en primera instancia a la palabra “alfabeto”; no obstante, en los últimos 30 años se ha ido asumiendo que estar alfabetizado implica ser usuario de la lengua escrita, porque el manejo del alfabeto por sí solo no remite más que al código y a la decodificación. El término *cultura escrita*, por su parte, se refiere a la lengua escrita como objeto social producido por la humanidad y remite a prácticas de uso de ese objeto, a formas textuales más relacionadas con prácticas de una cultura en particular, como puede ser el uso de actas para anotar los acuerdos tomados por los integrantes de un determinado grupo, etc. Otro concepto que está relacionado con los anteriores es el de *ambiente alfabetizador* o

*letramento*, que se refiere a la relevancia de generar prácticas de uso de la lengua escrita en aquellos contextos donde no están tan difundidas; siguiendo en el ejemplo anterior, en un contexto donde el ambiente alfabetizador sea pobre, los acuerdos de la reunión serían verbales y la citación a la misma serían de boca en boca, sin utilizar citatorios o carteles.

### **Algunos datos sobre la situación de alfabetización**

El que una persona joven o adulta no sea capaz de escribir y leer textos que son parte de su entorno y cotidianidad se asocia casi siempre a la condición de pobreza y exclusión en la que vive, pero además de esa condición hay otros elementos que influyen en el hecho de alfabetizarse o no en la infancia; algunos de ellos son: la ubicación de la comunidad en la que se vive, las características de ésta en términos de dinámica social, de cultura, de lengua y de prácticas sociales de uso de la lengua escrita, así como de su interacción con otros contextos más o menos alfabetizados; la historia y dinámica familiares; la oferta de programas educativos en esa comunidad o en otras cercanas; la dinámica de los programas y la manera como logran o no incluir a esos niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, no ser alfabetizado no se explica únicamente desde el hecho de vivir en pobreza; es un fenómeno complejo, en tanto que no sólo tiene una dimensión política, económica y social, sino también cultural, comunitaria, familiar, pedagógica y personal. Desde otra perspectiva, el que cada persona joven y adulta que no aprendió en la infancia decida aprender o no a leer y escribir, va a depender de la relevancia que le otorgue a la lengua escrita y de qué tanto se asuma como una persona capaz de apropiarse de ésta, así como de la exigencia de participación e interacción con prácticas de uso de la lengua escrita en su contexto inmediato o en otros contextos fuera de su comunidad.

No obstante todas esas dimensiones que influyen para que una persona sea o no alfabetizada, la asociación exclusión-analfabetismo permea todas

las demás condiciones, porque si bien no se sabe cuánta pobreza es "necesaria" para que alguien no sea alfabetizado, sí se sabe lo contrario: cuántas personas en contextos de exclusión no logran alfabetizarse. Se afirma por la UNESCO (2008) que hay más de 774 millones de personas mayores de 15 años no alfabetizadas en el mundo, ubicándose el más alto porcentaje en los países árabes, en África y en Asia. La tasa mundial de alfabetización sería de un 84%, lo que ha propiciado acuerdos entre la mayoría de los países del mundo a alcanzar la meta de 90% en el año 2015. En América Latina hay más de 39 millones de personas no alfabetizadas; la tasa de alfabetización para esta región es de 91% pero hay fuertes diferencias regionales: para el Caribe la cifra es de 74%. Por otro lado, aunque la mayor parte de los no alfabetizados se encuentran en los países más pobres, los países no pobres no están exentos de ello.

Considerando lo anterior, arribar a las metas del 2015 implicaría que antes se haya logrado que los niños y adolescentes concluyan la escuela (la misma UNESCO refiere que hay más de 110 millones de niños y adolescentes que no la concluyen) y que logren los conocimientos básicos para llegar a la vida adulta como personas usuarias de la lengua escrita. Esa situación demanda un trabajo colectivo entre quienes atienden a la infancia, no sólo en términos de mejores programas educativos, sino de una política educativa que sostenga una oferta diversificada capaz de incidir positivamente en las condiciones de vida de la población y en la permanencia en la escuela, asegurando el acceso a una educación básica de calidad. Si se disminuye la deserción escolar y se logran aprendizajes más significativos y duraderos en la educación básica, es más probable que las personas adultas o jóvenes mayores de 15 años que no concluyan la escolarización y que demanden atención educativa, tengan mejores condiciones para enfrentar procesos de lectura y de escritura, que son la base para seguir aprendiendo.

En el análisis que realizan Arlés Caruso y Mercedes Ruiz a partir del diagnóstico de la EPJA que se realizó en 20 países de América Latina y el Caribe (auspiciado por el CREFAL y publicado en 2008) encuentran,

con relación a la caracterización de los sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas, que el país de América Latina con mayor porcentaje de personas no alfabetizadas, mayores de 15 años, es Haití con un 36%, le sigue Nicaragua con 20.5%, luego El Salvador con 17% y así sucesivamente hasta llegar a Uruguay y Cuba, que son los países donde este fenómeno sólo se presenta en algunos adultos mayores.

Aunado al alto número de personas no alfabetizadas y a las que son expulsadas de la escuela, están todos los que no tienen la escolarización básica; hay más de 75 millones de niñas y niños que no acuden a la escuela, según datos de la UNESCO (2008). Si bien la cobertura de escolarización se ha incrementado, aún quedan muchos niños y niñas que no tienen oportunidad de cursar la educación primaria, como sucede con los hijos de trabajadores migrantes y poblaciones nómadas. Además, la mayoría no aprenden los conocimientos escolares que deberían a la edad que les corresponde, con lo que se generan nuevos candidatos para la EPJA. Lo anterior no quiere decir que no aprendan; aprenden muchas cosas que les permiten ser parte de su cultura y colaborar en sus contextos, pero sus posibilidades para relacionarse con otros contextos y para resolver problemas en los que la lengua escrita es fundamental son limitadas, así como sus posibilidades de acceso a información.

Las personas no alfabetizadas en América Latina y en el mundo son entonces aquéllos que viven en situación de pobreza; en el medio rural se hallan principalmente en comunidades indígenas, pero también se encuentran en áreas suburbanas; más del 50% son mujeres, pero un porcentaje significativo lo constituyen los jóvenes expulsados o no incluidos en los sistemas educativos. Todos ellos son seres humanos con deseos y sueños, con dificultades, con dudas, con cuestionamientos, con distintas motivaciones y con cierta desconfianza hacia las propuestas educativas, no sólo por sus propias historias de fracaso, sino por el sentido que les atribuyen en función de las experiencias de otros, que aún y cuando tengan escolaridad básica o media no logran mejores empleos ni una mejor calidad de vida.



### La acción de los gobiernos en torno a la alfabetización

Además de leer y escribir convencionalmente, alfabetizarse es acceder a información, es mejorar como persona y adquirir elementos simbólicos de otras culturas y contextos; y es, ante todo, ser parte de un esfuerzo por mejorar con otros, ser parte de un colectivo de interacción humana con condiciones similares que permite a los participantes reconstituirse como sujetos a partir de esos otros con los se aprende.

Alfabetizarse es partir de un esfuerzo personal que responde también a dinámicas familiares, comunitarias y sociales tendientes a transformar aspectos de la vida personal y de las otras personas. Es a partir de todo ello que los esfuerzos gubernamentales y de la sociedad civil adquieren sentido.

Alfabetizar, por otro lado, no es sólo una parte de la política social de algunos Estados, sino que entraña una determinada propuesta de país, un compromiso por mejorar las condiciones de la población. Es lograr que aquéllos que viven en contextos donde

sus derechos humanos estuvieron conculcados, ahora puedan acceder a ellos de la mejor manera. No obstante, no todas las propuestas parten de las mismas premisas y eso puede incidir en la manera en que se constituya la política y el programa; por ejemplo, la campaña alfabetizadora de Nicaragua y de los miles de voluntarios que participaron en la alfabetización cuando el triunfo de la revolución sandinista pareció cambiar las condiciones, pero eso sólo fue temporal, ya que muchas de las personas alfabetizadas experimentaron un retroceso con el paso de los años. En esa situación influyeron varios factores, entre los que destacan las condiciones de pobreza y exclusión que no lograron modificarse y la falta de continuidad educativa.

En el caso de Cuba, con el triunfo de la revolución no sólo se mejoraron las condiciones de vida, sino que se generaron programas educativos de largo plazo, mismos que luego constituyeron un sistema educativo que en conjunto logró la escolarización básica para todos; aunado a ello se generaron estrategias para abatir la deserción al tiempo que se buscaba mejorar la calidad de la educación.

Hoy en día las enseñanzas de las campañas y programas exitosos han dejado claro que la continuidad educativa es fundamental y que las campañas por sí mismas no logran casi nada, si no se insertan en programas que atiendan otros aspectos de la vida de las personas, como puede ser la salud o la crianza de los hijos. También se asume que la educación no resuelve la pobreza, pero que sin educación no hay cambio posible, como lo han reiterado varios especialistas, entre ellos Sylvia Schmelkes, de tal suerte que las iniciativas no sólo debieran responder a una política mundial, sino que deben incidir en mejorar otras condiciones de vida de un gran sector de la población que ha estado al margen de ellas.

El afán de reducir el número de personas no alfabetizadas en casi todos los países de Asia, África y América Latina ha producido diversos esfuerzos por mejorar la escolarización de las personas jóvenes y adultas y por ofertarles oportunidades para aprender a leer y escribir; se proponen campañas y programas de alfabetización y de educación básica que en ma-

yor o menor medida logran convocar a la población a un esfuerzo por participar como aprendiz o como alfabetizador. Este reposicionamiento de la alfabetización obedece al compromiso asumido por los países por cumplir las metas pendientes de Educación para Todos para el año 2015. En varios países de Europa y en Estados Unidos y Canadá también se están generando iniciativas de apoyo a inmigrantes que requieren de alfabetización y del aprendizaje de la lengua del país receptor. Sin embargo, los esfuerzos que despliegan los gobiernos, instituciones y organizaciones civiles no asegura la mejora de la situación por sí mismos, es decir, el ofertar un programa educativo no resuelve las condiciones que dieron origen a que muchas personas no aprendieran a leer y escribir en la infancia, ni asegura que ahora sí lo harán. Se hace necesario trabajar con programas con otros componentes, como pueden ser los ya mencionados de salud y familia, prevención de adicciones, etc., en los que las personas tengan no sólo la oportunidad de aprender, sino también de analizar su situación y lugar en el mundo y definir cómo enfrentar algunos de los problemas de su vida diaria; que puedan platicar de temas relevantes, que accedan a información, que se identifiquen con otros, que se cuestionen lo que no les ha funcionado para ser lectores y escritores y que se cuestionen, también, en qué medida apropiarse de la lengua escrita les reporta posibilidades en diferentes áreas de su vida, y sobre todo, que alfabetizarse tenga sentido a partir de situaciones concretas, en las que se puede pensar el mundo.

### **Preguntas básicas para la construcción de programas de alfabetización**

La posibilidad de que un gobierno decida asumir una postura de largo plazo en la atención educativa a jóvenes mayores de 15 años y personas adultas que no tienen la escolarización básica, implica que ha dejado de lado esa necesidad de los resultados rápidos y que está dispuesto a marchar paulatinamente asumiendo que leer y escribir lleva más de tres meses, si por leer y escribir se entiende eso y no decodificar y copiar palabras.



Así pues, el esfuerzo sostenido por cerca de 30 años en algunos países como México, Brasil y Chile, en el caso de América Latina, ha generado instituciones educativas y programas sólidos para la EPJA con modelos educativos, materiales y estructura institucional; pero lo que no ha logrado es contar con educadores con mejor formación. Ese esfuerzo ha sido significativo, pero no suficiente, al menos para el caso de Brasil y México. En otros países, como Venezuela, se está buscando también mantener programas de más largo plazo; de igual modo, al igual que en Brasil, Chile y México, se observan programas que pueden resultar de interés para los otros países. Por otro lado, la renovación de las prácticas en países como Nicaragua, El Salvador y Bolivia, entre otros, pone de manifiesto la posibilidad no sólo de mejorar los indicadores por país, sino de generar nuevos modelos de atención que impacten en las personas y no sólo en las estadísticas.

La construcción de un programa educativo que responda a las necesidades de la población y que logre



resultados satisfactorios en función de las metas que se establezcan, se relaciona con algunos elementos clave que a continuación se mencionan; el hecho de contemplarlos todos permite asegurar que se tendrá un programa educativo sólido. Anotamos los más relevantes: *qué se entiende por alfabetización y por lengua escrita; cómo se define a las personas que aprenden y cuáles son sus necesidades de aprendizaje; desde qué concepción de la enseñanza y el aprendizaje se parte; qué contenidos se proponen; cómo se propone facilitar el aprendizaje; de qué materiales educativos se dispone; cómo se caracteriza al contexto y las demandas y necesidades educativas; de qué espacios educativos se dispone; cómo se caracteriza a las personas que serán guías, mediadores o educadores y cómo se apoyará su formación; qué se piensa acerca de qué es y cómo se hará la evaluación y la acreditación; de qué recursos financieros se dispone para poner en marcha el proceso formativo y cómo se propone darle continuidad.*

Para responder la mayoría de esas preguntas se requiere construir una propuesta educativa acorde a cada contexto específico; no obstante, varias

de las iniciativas olvidan preguntarse lo esencial, es decir, *de qué concepción de la alfabetización y de la lengua escrita se parte*, y asumen, con demasiada frecuencia, que leer y escribir es lograr escribir algunas frases sencillas, el nombre de la persona y algunos otras palabras significativas; y que leer es decodificar las letras. Con el paso de los años, las personas que aprendieron bajo esos modelos son evaluadas y ubicadas nuevamente como no alfabetizadas y se asume que son analfabetos por desuso, siendo que la mayoría de ellos no se apropió de la lengua escrita para usarla más allá de su nombre y de frases de alguna cartilla. Los lectores y escritores con mayor experiencia parecen olvidarse del hecho de que llegar a ser lectores y productores de diversos textos les llevó varios años, y que por lo tanto, esa posibilidad interpretativa y expresiva implicó apropiarse de otra lengua, la lengua escrita, en tanto representación de la lengua, ya que, como ha planteado Emilia Ferreiro, se insiste en los aspectos periféricos, como la forma de las letras, y se dejan de lado los aspectos centrales relacionados con la posibilidad de representación de la lengua. Lo que haría falta entonces es que se lean y escriban textos de verdad, que se trabaje sobre lo escrito y se aprenda a asumir posturas críticas ante los textos.

### **Algunas respuestas posibles**

Los textos que se han incluido en este número de *Decisio* dedicado a la alfabetización aportan a la reflexión de varios de los elementos mencionados: destaca el de Gregorio Hernández quien, retomando su experiencia en diversas iniciativas de investigación y de diseño de programas, hace una importante reflexión en torno a cómo entender lo que es la *alfabetización*; expone los debates actuales en torno a esas diferentes concepciones y enfatiza que “todo proyecto alfabetizador concibe y prioriza alguna de estas tres dimensiones de la alfabetización [...] alfabetización funcional [...] alfabetización cultural [...] alfabetización crítica.” Su ejemplo del letrero y los ratoncitos en la panza de la víbora es muy ilustrativo para explicar cada una de las concepciones que aborda.

Las personas jóvenes y adultas que acuden o podrían acudir a programas de alfabetización generalmente tienen historias similares y características también muy parecidas en lo que respecta a su relación con la lengua escrita y la escuela como espacio privilegiado para el uso de la lengua escrita. Así, el texto de Laura María Ominetti muestra un acercamiento a la realidad de varias familias en localidades de Argentina, justo desde su relación con la escuela y con prácticas escolares de uso de la lengua escrita; la autora encuentra que:

[...] en la realidad cotidiana familiar se evidencia el uso de recursos de cultura escrita: almanaques, imanes y calcomanías con publicidades, cuadros con signos del zodiaco y consejos del Martín Fierro, lista de vacunas de la veterinaria, libretas de fiado, boletas de teléfono, folletos publicitarios, almanaque con recordatorios religiosos y onomásticos. Sin embargo, en las entrevistas las familias reconocen sólo los textos ligados a lo escolar: manuales, diccionarios, enciclopedias, Biblia, diarios y revistas. De la misma manera, la mayoría de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito familiar parecen estar ligadas a “lo escolar”: prácticas de lectura oral de noticias, cuentos y elaboración de situaciones problemáticas para afianzar o recordar los contenidos escolares, resolución de tareas de los niños.

Estos resultados evidencian la relevancia de la escuela para generar otras prácticas y para convocar a otras formas de relación con la lengua escrita.

Cuando se piensa en *contextos*, generalmente se habla de las dificultades de aprender a leer cuando no hay dónde, ni qué, ni un para qué leer cotidianos; en función de ello, los planteamientos de Claudia Lemos ofrecen algunas líneas de reflexión, relacionadas con las que presenta Gregorio Hernández, en torno a las distintas visiones de la lectura, pensadas desde los contextos de los sujetos y actores de la alfabetización. En particular, sugiere revisar las prácticas lectoras de los contextos particulares y asume que “en los grupos de alfabetización, tanto los educadores (que planean y desarrollan propuestas para el aprendizaje), como los estudiantes (que se compro-

meten en el proceso de aprendizaje y se familiarizan con nuevas prácticas y objetos de estudio) se forman mutuamente como usuarios de la escritura en las acciones que comparten”.

Lourdes Aravedo, al igual que María Alejandra Bowman, señalan *rutras metodológicas* para el trabajo con las personas jóvenes y adultas; en el primer caso se reseña una experiencia con mujeres en la que destaca la realización de

[...] situaciones de aprendizaje sumamente diversas que, sin embargo, comparten algunas características comunes: todas ellas tienen propósitos auténticos, surgen de las demandas específicas del grupo; tienen como punto de partida la oralidad del grupo; comparten la presencia de diversos materiales escritos... propician que las señoras usen lo que saben... para apropiarse paulatinamente de lo que desean y quieren aprender; propician una interacción continua con personas que saben interpretar y producir expresiones distintas de la cultura escrita; su duración es sumamente flexible y su realización se puede alternar, e incluso vincular, a lo largo de distintas sesiones.

En esa experiencia destaca el hecho de ir más allá del alfabeto y de plantearse una inmersión verdadera en actos de lectura y escritura que interpelen al que está aprendiendo y al que está generando las mediaciones con la lengua escrita.

El cuestionamiento de Bowman acerca de las mediaciones con las personas jóvenes y adultas la lleva a preguntarse en qué medida la forma de actuar del educador estará dada no sólo por lo que pregunte, sino por cómo lo pregunte y por lo que haga con eso que se responde, además de destacar la posibilidad de que las personas jóvenes y adultas aprendan a hacerse sus propias preguntas. Destacan en su texto las recomendaciones en torno a que “No todas las preguntas que se realizan por parte de los docentes, son de ayuda”, y que “La interrogación donde se interpela al alumno, permite espacios de diálogo, exigiendo a la vez una forma compartida de resolución de la tarea”. Finalmente el texto convoca a aprovechar la heterogeneidad de los grupos.

El texto de Sara Elena Mendoza hace un recuento de la experiencia de alfabetización en lenguas indígenas del INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) de México, exponiendo el MEVYT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo) para población indígena o MIB (Modelo Intercultural Bilingüe), y cuestiona de manera muy puntual aquellos elementos que se deben tomar en cuenta al momento de definir un programa dirigido a la población que posee una lengua distinta a la lengua de la región, y cuyo nivel de bilingüismo no es suficiente para manejarse en un proceso de alfabetización en la lengua dominante. Sus cuestionamientos ponen a discusión el énfasis puesto en el aprendizaje del español, que da como resultado que “las personas no sean capaces de usar la lengua escrita”; asimismo, en cuanto al tema de los métodos, señala que los que son “aplicables al español no necesariamente responden a los requerimientos de las lenguas indígenas, por tener estructuras lingüísticas diferentes”. Una consideración que hace la autora se relaciona con la escasa producción escrita en las diferentes lenguas originarias, para lo que ella argumenta la importancia de la formación de escritores, que puede justo iniciar en un proceso alfabetizador.

Un elemento que la misma Sara Elena propone y que incide en gran medida no sólo en lo que a poblaciones originarias se refiere, sino a todos los contextos, se relaciona con los *contenidos*, en términos de que “Existe una gran cantidad de temas relacionados con la vida, ámbitos y necesidades cotidianas que las personas desean encontrar en la educación de adultos; entre estos temas están: prevención y tratamiento del alcoholismo; derechos de los pueblos indígenas; prevención de enfermedades; cuidado del ambiente; revaloración de sus prácticas culturales y capacitación para el trabajo productivo”. Esa visión debe estar incorporada en cualquier propuesta educativa con personas jóvenes y adultas, ya que enseñar a leer y escribir se realiza a partir de contenidos pertinentes y no sólo del alfabeto y de la combinación de sílabas en frases sin sentido.

Por otro lado, cuando hay contextos bilingües, generados no por vivir rodeados de otra u otras lenguas,

sino porque se ha asumido la decisión de migrar a otro país muy diferente al propio, en términos de lengua, cultura y formas de ver el mundo, se construye una demanda de alfabetización para la que es difícil tener una propuesta acorde a toda la complejidad de la situación, como sucede en Barcelona, España. Al respecto, el texto de Félix Delgado plantea que

[...] la dualidad *aprendizaje de la lectura – aprendizaje de la lengua* que afrontamos en este contexto educativo, impone la funcionalidad y la significatividad como condiciones básicas del proceso de aprendizaje. Por ello, y teniendo en cuenta que su demanda es “aprender español” y no “aprender a leer”, parece bastante evidente que la disyuntiva entre partir de una metodología sintética con entidades abstractas vacías de significado (fonemas, sílabas, letras, etc.) o de la global-analítica, debe resolverse claramente a favor de ésta.

Si bien la discusión del método no resuelve el problema, sí en cambio aporta a la necesidad de vislumbrar algo más cercano a las demandas de los inmigrantes, en términos de los materiales, de los apoyos, de cómo enfrentar una situación de bialfabetización, cuando ésta es posible, y de alfabetización y enseñanza de la lengua cuando esto es lo urgente. Las iniciativas de países como España, Estados Unidos o Alemania, dentro y fuera de sus países, continuarán aportando elementos a la resolución favorable de la necesidad de millones de personas, de acceder a mejores condiciones de vida en todos los ámbitos.

En casi todas las propuestas alfabetizadoras se asume que cualquiera que puede leer y escribir puede enseñar a otro, y tal vez esto sea cierto para algunas personas, pero no para la mayoría, ya que generalmente se requiere de un proceso formativo sólido que permita comprender no sólo cómo se aprende a leer y escribir y cómo enseñar, sino qué es ese objeto de conocimiento que es la lengua escrita. Si bien la participación solidaria de muchas personas (que no son educadores) para alfabetizar siempre será digna de reconocimiento, es necesario que éstas cuenten con apoyos antes y durante el proceso, ya que se ha encontrado que el éxito de un programa educativo

se relaciona, en gran medida, con la labor de los educadores. Al respecto, María Leticia Galván presenta algunos resultados de su indagación con educadores de varios programas en Michoacán, México, señalando la relevancia de considerarlos como personas con necesidades y motivaciones que les llevan a trabajar con personas jóvenes y adultas, aún y cuando su labor no sea reconocida como tal, sino como un apoyo solidario. Ella destaca que la manera de nombrarlos, como “maestro” y “profesional”, o como “facilitador”, “asesor-solidario”, “voluntario” o “un guía”, les otorga un lugar diferente en el proceso, y en cierto modo, define su forma de relación institucional.

La puesta en marcha del Método Cubano “Yo sí puedo” en varios países de América Latina, de el Caribe y de África, convoca a incorporar un texto derivado de un estudio promovido por la OREALC-UNESCO (2006), en el que se identifican algunas enseñanzas para otras propuestas alfabetizadoras; destaca la importante labor de los educadores y el poder ofrecerles una mejor capacitación, al igual que lo señala el texto de Leticia Galván.

A partir del texto de Susan Meyers resulta de interés analizar cómo en el nivel secundario, en casi todos los países de América Latina y el Caribe (con excepción de Cuba), se tiene la mayor deserción de adolescentes, con la consecuente dificultad para lograr una alfabetización de calidad; es decir, para lograr que los estudiantes puedan usar la lengua escrita de manera funcional y además, asuman posiciones críticas frente a los textos. Por otro lado, pensar cuánto tiempo se requiere para alfabetizarse es pensar en cuánto tiempo se requiere para lograr la formación de lectores críticos y la formación de escritores que puedan asumirse como autores y en qué propuesta educativa es la que está o no promoviéndolo.

En gran medida, la escolaridad básica de niños y adolescentes no está logrando alfabetizar, y esa situación, en el medio rural, en contextos de alta migración como los de México, que presenta Susan Meyers, también se encuentra en Bolivia, Ecuador, Honduras, Nicaragua o Guatemala. De tal suerte que será relevante, entonces, asumir que

sin el trabajo sostenido en este nivel educativo en el que se consolida el uso de la lengua escrita, se seguirán teniendo personas jóvenes y adultas que requieren de alfabetización. Ese texto también convoca a pensar en la escuela y en cómo no está logrando generar trayectorias escolares que posibiliten la continuidad educativa.

En la sección Testimonios se ofrecen dos textos: el primero es una entrevista conducida por quien escribe estas líneas con Guadalupe Hernández, “Nana Lu”, que resulta fundamental para comprender lo que está sucediendo desde la sociedad civil con educadores populares que emergen de las propias comunidades; seguramente que como ella hay muchas personas que fueron aprendiendo de la escuela y de lo que sucedía fuera de ella, que fueron entendiendo su situación a partir del encuentro con el otro, que fueron reconstruyendo sus espacios vitales, y a sí mismas, desde esa mirada que el otro les proponía. A través de la narración de Lupita vemos cómo ella ha aprendido a preguntarse, a definir lo que quiere saber, a identificar no sólo lo que no sabe, sino aquello de lo que no sabía que se podía preguntar, y ha logrado encontrar respuestas desde su trabajo, desde lo que puede hacer día a día. En este texto destacan su bilingüismo y su práctica educativa como alfabetizadora, así como la importancia que ella le da al hecho de escribir en su lengua y de que sólo desde la posibilidad de encuentro con los otros es que las mujeres pueden encontrar nuevos espacios o ampliar los que tienen. Como dirían ellas mismas, “saber hallarse en otro lado”. El segundo texto es un reportaje de Rosa María Torres que nos convoca a reflexionar acerca de la importancia de los ambientes letrados y de las prácticas de alfabetización en contextos indígenas a partir de su intervención en una clase de educación de adultos bilingüe en una comunidad mixe de Oaxaca, México.

En la sección de Reseñas de este número de *Decisión* se incluye la que hace Rosa María Torres de la antología de Emilia Ferreiro titulada *Alfabetización de niños y adultos*. En su texto de presentación del libro, la autora convoca no sólo a leerlo, sino a repensar la alfabetización desde los aportes que esta obra ofrece

a quienes intentan generar una propuesta educativa para personas jóvenes y adultas en términos de qué es la lengua escrita y de cómo se aprende a leer y escribir, así como de las posibilidades tecnológicas de nuestro tiempo.

Esta nueva entrega de *Decisio* deja constancia de al menos parte de la producción y difusión de conocimiento en el tema de la alfabetización con personas jóvenes y adultas, producto de esta “nueva vigencia” del tema; otras expresiones de ello se plasman, por ejemplo, en la base de datos que generó la UNESCO en torno al tema, además de publicar junto con el INEA de México, en español y en inglés, el libro *Alfabetización, conocimiento y desarrollo*, cuyas editoras (Madhu Singh y Luz María Castro Massot) han puesto el sugerente subtítulo “Diálogo Sur-Sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos”. Cabe mencionar también la reciente publicación de una revista en inglés sobre alfabetización a cargo del UIL-UNESCO (Institute for Lifelong Learning) y el sitio, especializado en el tema, creado por la Fundación Santillana (institución española abocada al fomento a la educación en Iberoamérica). De manera paralela a estas iniciativas se desarrollan miles de experiencias de alfabetización desde instituciones gubernamentales y no gubernamentales que responden a las necesidades particulares de sus contextos; entre ellas están aquellas que se apoyan en las nuevas tecnologías, como “Puentes al futuro” (CONEVYT e INEA, México) o URUK, de Félix Delgado (Barcelona).

Las editoras nos complacemos en presentar este número a quienes están generando propuestas de alfabetización, a quienes están poniéndolas en práctica y a quienes las pueden transformar y mejorar, analizándolas desde diferentes puntos de vista; esperamos que los textos aquí reunidos sirvan para convocar al diálogo y a la generación de propuestas para propiciar un mayor acceso al derecho a una educación de calidad a las personas jóvenes y adultas que viven en situación de exclusión.

## Lecturas sugeridas

CARUSO, ARLÉS Y MERCEDES RUIZ (2008). “La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica”, en Arlés Caruso, María Clara Di Pierro, Mercedes Ruiz y Miriam Camilo, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. Pátzcuaro: CREFAL.

FERREIRO, EMILIA (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos Escogidos*. Pátzcuaro: CREFAL (Paideia Latinoamericana; 1).

LORENZATTI, MARÍA DEL CARMEN (s/f). “Conocimientos cotidianos y acceso a la cultura escrita en adultos no escolarizados”. Madrid: Fundación Santillana. [www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/observatorio/Articulo%20Lorenzatti\[1\].pdf](http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/observatorio/Articulo%20Lorenzatti[1].pdf)

SINGH, MADHU Y L. M. CASTRO MASSOT (ed.) (2007). *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo Sur-Sur sobre políticas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos*. México: UIL-UNESCO, SEP, CONEVYT, INEA.

UNESCO (2008). *Education for All. Global Monitoring Report 2009. Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO, Education for All Global Monitoring Report, Oxford University Press. [www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2009-governance/](http://www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2009-governance/)

“América Latina sin analfabetismo. ¿Cómo y cuándo?”, revista *La Piragua*, núm. 25, 2007.

<http://ceaal.org/content/view/236/114/>

**Conozco las letras  
pero no las puedo  
hacer hablar**

Mujer integrante de un  
grupo de alfabetización



## Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos: ¿qué se tiene que aprender y qué se tiene que hacer?

Claudia Lemos Vóvio

Universidad Federal de São Paulo | Brasil  
cl.vovio@unifesp.br

ALHABLAR SOBRE “prácticas de lectura” nos referimos a un objeto producido en tiempos y espacios sociales específicos y que se da gracias a las relaciones entre personas; son, por lo tanto, muy diversas. Esa forma de concebir las acciones que involucran a la lectura (en plural) se oponen a un enfoque que la considera como un acto invariable, homogéneo, referido a un pequeño conjunto de géneros y autores que se asumen como legítimos y dignos de ser leídos, y al hábito y la frecuencia con las que las personas practican esta actividad.

Cuando echamos mano del término “prácticas de lectura”, por tanto, nos referimos a actividades humanas fuertemente influidas por las condiciones sociales e históricas particulares que configuran las

maneras de leer, los usos de la lectura, los sentidos y sus posibles significados, así como los modos de aprender y enseñar a leer y los materiales necesarios y posibles de ser leídos.

Para reflexionar sobre las prácticas de lectura, en este artículo trataremos algunos de los discursos que se han elaborado sobre ese tema y sus significados y sentidos posibles, los cuales están históricamente sustentados, ideológicamente constituidos e impregnados por múltiples voces sociales. Los discursos que abordaremos son claves para meditar sobre las prácticas de lectura que llevamos a cabo en los programas de alfabetización de jóvenes y adultos, con la finalidad de promover la formación de lectores.

Como punto de partida asumimos que en los grupos de alfabetización, tanto los educadores (que planean y desarrollan propuestas para el aprendizaje), como los estudiantes (que se comprometen en el proceso de aprendizaje y se familiarizan con nuevas prácticas y objetos de estudio) se forman mutuamente como usuarios de la escritura en las acciones que comparten.

### ¿Qué se tiene que aprender?

Cuando asumimos que las prácticas culturales, específicamente las relacionadas con el acto de leer y con el universo de la escritura, son diversas, ampliamos el horizonte acerca de los “objetos” de la lectura, las formas de leer, los comportamientos y los gestos y gustos que los individuos asumen frente a la lectura. Esta manera de entenderla nos permite sacar a la luz la variedad de prácticas lectoras que existen y un número sorprendente de voces y discursos que no son reconocidos por quienes afirman que la lectura es un acto invariable y único, que quien lee es un cierto tipo de lector idealizado al que todos debemos aspirar, y que solamente por medio de la educación escolar se puede adquirir tal conjunto de habilidades y actitudes.

Persisten en nuestros días los más variados discursos que pregonan que “el lector” es aquél que lee ciertos libros de ciertos géneros literarios y de divulgación científica, que vienen a ser los más “representativos”, los que más valora cada cultura y a los que todos deberíamos tener acceso. Se afirma que los lectores son aquellos que están siempre bien dispuestos frente a estos géneros literarios, que leen con frecuencia y que acostumbran este tipo de “consumo cultural”. A ese lector ideal se refieren los críticos literarios, los intelectuales y las personas que leen “buenos libros” (aquellos que pocas personas leen, que son difíciles de comprender y que aún le gustan a una minoría). Al concebir a la lectura y al lector de esa manera, se establece una *jerarquía* de objetos, de géneros y de soportes, y se clasifica a los lectores de acuerdo con aquello que consumen, con las oportunidades de acceso y la frecuencia con que leen, de manera que se excluye a

los que no entran en el esquema, es decir, a quienes se considera como no lectores.

En otro enfoque muy diferente, cuando hablamos de “prácticas de lectura” nos referimos a los procesos inmersos en las más diversas situaciones y ámbitos sociales en los que la lectura y la escritura están presentes, y con los que nos familiarizamos, aprendemos y desempeñamos distintos papeles. Este enfoque de la diversidad nos da la posibilidad de reconocer la pluralidad en el interior de las sociedades y grupos humanos y les permite, a quienes participan en procesos educativos, asumir al otro desde la multiplicidad, heterogeneidad y variedad de los modos de practicar la lectura, de los objetos que se pueden leer y de las formas como las personas se apropian de los textos y hacen uso de ellos localmente.

Esas formas de observar y comprender las prácticas de la lectura fueron constituidas y han sido influidas por los estudios desarrollados en los últimos 25 años, que conciben las prácticas del uso de la escritura como algo necesariamente plural: las diferentes sociedades y grupos sociales desarrollan diversas formas de usar la escritura que provocan diferentes efectos sociales y mentalidades en contextos sociales y culturales específicos. Esos modos de usar la escritura están profundamente relacionados a las identidades que pueden producirse en la interacción y la toma de conciencia que puede propiciar cada situación. Así, en cada nueva experiencia donde la escritura se hace necesaria para actuar y para atribuir significado a lo que se está haciendo, pueden ocurrir cambios tanto en los modos como las personas se perciben a sí mismas y a los otros, como en las posiciones que se pueden asumir durante las interacciones.

En esa perspectiva, las prácticas de lectura se definen y concretan en contextos sociales particulares y están relacionadas con las actividades, las interacciones y la apropiación de bienes culturales que se presentan en cada sociedad, específicamente en aquello que se relaciona con la escritura. Es justamente cuando analizamos lo que las personas hacen con la escritura que podemos identificar lo que los textos y sus usos significan para ellas. El desarrollo de las investigaciones llevadas a cabo en esa vertiente ayuda

a reposicionar el papel del lenguaje en las sociedades y a revisar los sentidos atribuidos a la alfabetización, a la escolarización y al proceso de aprendizaje de las prácticas lectoras. Este referente nos permite reconocer que la participación de los individuos en prácticas en las que la escritura es fundamental, no produce resultados o efectos homogéneos; es decir que en la medida en que los lectores interactúan en distintos mundos letrados y forman parte de diversas comunidades que usan la escritura para diferentes fines, amplían sus posibilidades de participar en otras prácticas culturales, si bien sus competencias y repertorio no siempre son iguales.

De esta manera, los procesos de aprendizaje, desde la alfabetización, deberían tomar en cuenta las prácticas culturales relacionadas con la escritura y sus diversas modalidades de uso más allá de lo que tradicionalmente la escuela y la alfabetización consideran. Aprender a leer y practicar la lectura, desde esa perspectiva, puede ayudar a las personas a transitar con más facilidad entre diversas prácticas culturales y en diferentes instituciones; por otro lado, puede ser el punto de partida para que las personas aprendan a buscar la información escrita que necesitan, y favorecer así el proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida. Concebir de esa forma la lectura tiene, además, una serie de consecuencias para el diseño de las políticas educativas y para la organización de los programas educativos, en tanto que señala la necesidad de que éstos se relacionen con las prácticas sociales de los estudiantes, en especial con aquéllas que les resulten relevantes y emancipadoras.

### ¿Qué se tiene que hacer?

Al asumir el concepto que admite la pluralidad, nos encontramos con la necesidad de elaborar proyectos, programas educativos y actividades capaces de ofrecer amplias oportunidades para la formación de lectores para que puedan transitar entre los diferentes textos disponibles en las sociedades letradas, y los usen para diversos fines. Es decir, lo que nos tendríamos que plantear es que esos aprendizajes se identifiquen con las necesidades e intereses de las

y los estudiantes. De acuerdo con este enfoque, los programas de alfabetización de personas jóvenes y adultas, ya sea en el ámbito escolarizado o en el informal, se colocan a favor de la promoción de un amplio espectro de experiencias de aprendizaje.

Los programas elaborados en esa perspectiva (o enfoque) propician, además de la familiaridad con nuevas prácticas de lectura, la toma de conciencia sobre los usos y funciones de la escritura en nuestra sociedad. Con ello se promueven aprendizajes que van mucho más allá de la descodificación del texto escrito y posibilita que los estudiantes continúen aprendiendo a lo largo de toda la vida; porque al leer, las personas ponen en juego mucho más que la descodificación: siendo la lectura una actividad social, cada persona interactúa con otras desde su bagaje de experiencias, sus propósitos y su conocimiento del mundo; también desde sus intenciones y representaciones sobre el acto de leer, sobre sí mismo y sobre los otros. En los actos de leer, por lo tanto, se involucran diversos elementos que van más allá del conocimiento de las letras y las relaciones con los sonidos que representan.

### Recomendaciones para la acción

Asumir una perspectiva emancipadora en los procesos de formación de lectores implica varios desafíos:

1. Conocer las prácticas de lectura locales. Sabemos muy poco acerca del funcionamiento de estas prácticas en diversos contextos, por ejemplo cómo se lee en las comunidades rurales, o en ámbitos diversos como el religioso o en los grupos comunitarios. Muchas veces esas prácticas se relacionan con prácticas orales y colectivas muy diferentes respecto de las que se ocupa tradicionalmente la escuela. Sabemos muy poco sobre las posiciones atribuidas y acatadas por los participantes en esas situaciones, por ejemplo: qué se lee, de quién es la responsabilidad de leer, para quién se lee, cuál es el papel del texto y cómo se interpreta el texto escrito. Conocerlas e identificarlas exi-



- ge un cambio en nuestra visión para observar los *cómos* y los *por qué*s de las prácticas de lectura que se presentan en cada contexto particular, el *modo* como se usa la escritura y los *para qué*.
2. El segundo reto se refiere a cómo proceder para que las personas en situaciones de aprendizaje se familiaricen con nuevos géneros del discurso, lo que implica saber cómo funcionan los textos en las diversas prácticas socioculturales. De esta afirmación se desprenden cuando menos dos consecuencias para la acción educativa en la alfabetización: a) cómo insertar a los estudiantes en prácticas legitimadas y que permitan el tránsito cultural por diversos ámbitos sociales; esto significa que tenemos el desafío de presentar una diversidad de situaciones de interacción con la escritura insertas en prácticas socialmente valoradas que respondan a demandas sociales más amplias. Y b) dado que aprendemos de acuerdo con valores, conocimientos y necesidades condicionados localmente, es indispensable respetar y recuperar las motivaciones e intereses de los estudiantes. De las necesidades de aprendizaje previas y comunes a todos pasaremos a necesidades localmente negociadas, relacionadas con demandas colectivas más amplias.
  3. El tercer desafío, relacionado con el anterior, consiste en considerar que los criterios para la organización de una secuencia de aprendizaje de la lectura deben tener en cuenta que la mayor parte de los estudiantes que inician o retoman sus estudios en la juventud o en la vida adulta tienen poca oportunidad de analizar y conocer las características de los escritos más allá de la escucha y manipulación de algunos de ellos, y que hay textos que demandan un mayor conocimiento de los recursos lingüísticos (género del discurso, estilo y escuelas de léxicos) para que la lectura se lleve a cabo, ya sean las características visuales que lo definen (configuración, organización de imágenes, títulos, etc.) como el soporte en el cual se presenta.
  4. El cuarto desafío es el de volver a dar significado al proceso de aprender a leer. En vez de leer para aprender a leer, la lectura sólo tiene algún significado cuando está relacionada con objetivos, problemáticas, conocimientos y necesidades. Los actos de aprender a leer y practicar la lectura deben estar organizados en ejes articulados a aprendizajes más generales relacionados con la identificación de problemas y preocupaciones que los individuos consideran que es importan-

te resolver. Aprender a leer debe formar parte de un proceso de búsqueda de información que sea capaz de generar nuevas formas de entender la realidad e interpretarla, así como de diseñar acciones colectivas para intervenir en la realidad y transformarla. Las actividades de lectura y la selección de géneros deben articularse a las temáticas y a los proyectos de trabajo abordados en los salones de clases.

5. Crear un ambiente que disponga de acervos variados con diferentes materiales (impresos y audiovisuales, por ejemplo), de textos significativos, que traten de temas y aspectos del interés de jóvenes y adultos. También tendrían lugar en ese acervo los materiales que gustan a los estudiantes y con los que acostumbran convivir. La apropiación de esos textos por los estudiantes les brinda la oportunidad de aprender diversas estrategias de lectura, que pueden acompañarse con actividades en los ámbitos más diversos.
6. Desarrollar las prácticas de lectura de la manera descrita implica un cambio en el papel del educador. Su papel consiste en apoyar el aprendizaje favoreciendo la participación de todos en el diálogo para la apropiación de los textos, de manera que los estudiantes puedan darle un sentido, colectivo e individual, a lo que leen. Esto implica planear acciones que se orienten a la definición de un objetivo para la lectura del texto en cuestión, la activación de conocimientos previos por los estudiantes para manejar el tema, el asunto y el tipo de texto a ser estudiado, y a la oferta de información que les faciliten la lectura (las que caracterizan el tipo de texto, el tratamiento de conceptos e informaciones, la historia y caracterización del autor).
7. Finalmente, cuando la lectura abarca las facetas expuestas hasta aquí, su enseñanza y aprendizaje son tareas complejas. Asumir la perspectiva de la diversidad en las prácticas de lectura implica concebir los procesos de aprendizaje como ejerci-

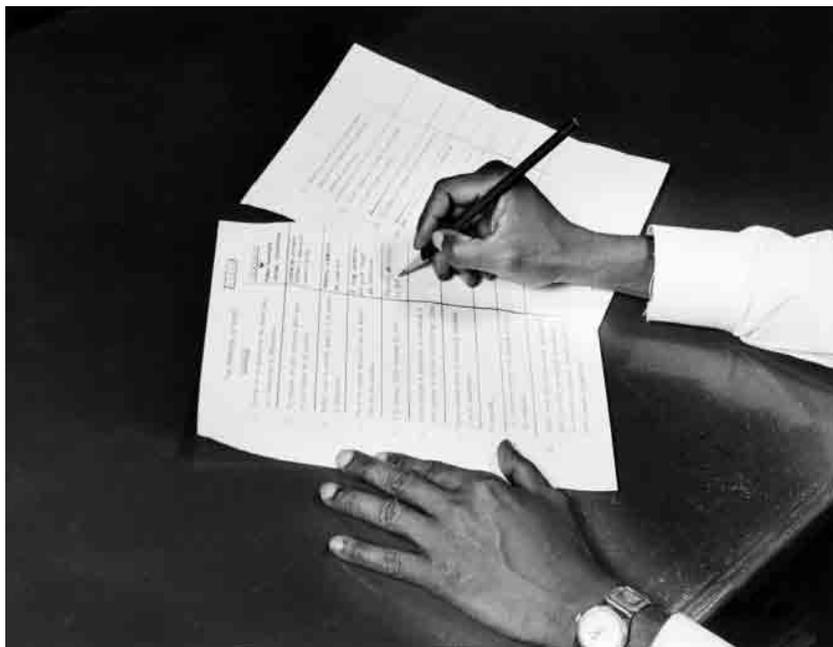
cios de ciudadanía, ya que se promueven efectos y significados que por una parte se vinculan con lo que necesitan y desean los sujetos del aprendizaje, y por la otra se colocan a favor de la inserción de jóvenes y adultos en la sociedad de la que forman parte.

### Lecturas sugeridas

- KALMAN, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Misquic*. México: Secretaría de Educación Pública, UIE.  
[http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=149457&set=488DC427\\_3\\_430&database=ged&gp=0&mode=e&lin=1](http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=149457&set=488DC427_3_430&database=ged&gp=0&mode=e&lin=1)
- KALMAN, J., (2000). “¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias”, en *INEA. Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo*. t. III. México: INEA. pp. 91-143.
- MATENCIO, M. DE L. M. (2003). “Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita”. Apresentado no 3o Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada el 5 de junio de 2003, SESI, Minas Gerais, Brasil.  
[www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/letramento\\_e\\_competencia\\_comunicativa\\_MariaMatencio.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/letramento_e_competencia_comunicativa_MariaMatencio.pdf)
- TORRES, R. M. (2000). “¿Quiénes son analfabetos?”, en *INEA. Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo*, t. III. México: INEA.
- ZAVALA, V., M. MURCIA-NINO Y P. AMES (org.) (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

**Traducción del portugués:** Dora Benveniste.

Se agradece el apoyo de Margarita Mendieta en la traducción



# Alfabetización: teoría y práctica

Gregorio Hernández Zamora

Centro para las Américas, Vanderbilt University, EUA | México/ EUA  
grehz@yahoo.com

LA DEFINICIÓN del término mismo de *alfabetización* ha sido un campo de batalla en la historia de la investigación y de la práctica educativa. Sin embargo, puede ser útil, como punto de partida, intentar algunas reflexiones sobre el término.

*Alfabetización* es una palabra difícil de definir porque se refiere simultáneamente a: 1) una tecnología simbólica creada para representar palabras e ideas mediante signos gráficos, 2) la habilidad individual de leer y escribir dichos signos, 3) las prácticas sociales y culturales que surgen alrededor de los usos de tal tecnología; y 4) el proceso de convertirse en alfabetizado o letrado a través de la educación formal o informal.

Ahora bien, en el campo educativo se habla de alfabetización como algo que es muy importante enseñar y aprender, pero existen fuertes debates jus-

to sobre qué significa ser alfabetizado; qué significa saber o no saber leer y escribir; qué nivel de dominio es aceptable; sobre si la alfabetización debe servir para funcionar dentro o fuera de la escuela; sobre qué enfoque de alfabetización es mejor (“funcional”, “académico”, “crítico”, “cultural”, “informático”, o “multimodal”); sobre quiénes deciden qué cuenta como alfabetización, quiénes necesitan alfabetizarse, y qué tipo de alfabetización necesitan.

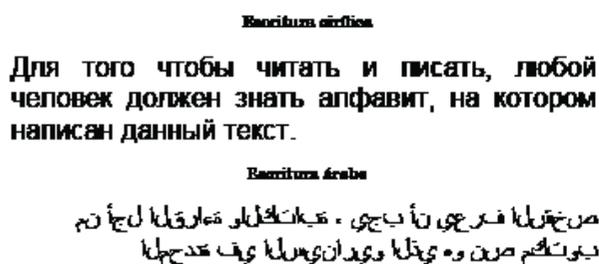
En este artículo intento explicar y reflexionar sobre la complejidad de la palabra *alfabetización*, y de sus respectivas consecuencias pedagógicas y políticas.

## Definiciones y debates

A pesar de la inestabilidad y multiplicidad de definiciones, es importante notar que hay algunos puntos

básicos de acuerdo que es preciso tener en cuenta para saber de qué hablamos cuando decimos *alfabetización*. Veamos esto con un ejemplo en cinco partes. Primera, si este párrafo estuviera escrito en alfabeto cirílico (el que usan en Rusia), o en caracteres árabes (fig. 1) muchos de nosotros no podríamos “leerlo”, en el sentido de decodificar, verbalizar, pronunciar o siquiera nombrar los signos, aun cuando algunos se “parezcan” a las letras del alfabeto latino. Conocemos el alfabeto latino, pero no el cirílico o el árabe; por lo tanto, una persona debe conocer el *código escrito específico* de su lengua para ser alfabetizado.

Figura 1. Escrituras distintas al alfabeto latino



Segunda, si este párrafo estuviera escrito en alfabeto latino (como efectivamente lo está), pero no en español, sino en alemán (fig. 2), al menos yo entendería sólo las palabras *Person* y *Text*, aún cuando pudiera “leer” fluidamente las letras (oralizarlas).

Figura 2. Texto escrito en alemán con alfabeto latino

**Um Lesen und Schreiben zu können, muss eine Person die Sprache wissen, in der ein Text geschrieben ist.**

Por tanto, para ser alfabetizado uno debe conocer la *lengua específica* en que un texto está escrito, de lo que se desprende una consecuencia fundamental: aprender las formas hablada y escrita de la lengua son dos caras *inseparables* en el proceso de alfabetización (sí, la lengua hablada *es parte* de la alfabetización). Tercera, si un texto está escrito en alfabeto latino y en español (lengua que algunos “sabemos”), pero usa formas lingüísticas (palabras, oraciones) con las que uno no está familiarizado, podría tener dificultades para entender lo que ese texto “significa”. Este sería el caso de algunos lectores para entender palabras o frases como “inestabilidad”, “multiplici-

dad”, “sistema de escritura”, “formas lingüísticas”, “concepto”, “oralizar”, “alfabetización crítica”, y otras que se encuentran en este mismo texto. O sería tal vez la dificultad de un mecánico (que ha pasado su vida lidiando con objetos materiales más que con palabras y definiciones) para entender la oración con que inicia este artículo: “La definición del término mismo de *alfabetización* ha sido un campo de batalla en la historia de la investigación y de la práctica educativa.” Por lo tanto, no es suficiente con conocer el código escrito y la lengua del texto; uno debe conocer el *lenguaje social específico* (variante dialectal, tecnicismos, temática) para entender ciertos textos. Cuarta, incluso si soy hablante fluido del español y estoy familiarizado con el lenguaje especializado (su léxico, formas sintácticas, estilo, tema, etc.) del texto que estoy leyendo, podría no entender lo que el texto en su conjunto “significa” si carezco de la *experiencia práctica* necesaria para elaborar una interpretación “correcta”, “aceptable” o “útil” de acuerdo a los parámetros de interpretación aceptados por la *comunidad de práctica específica* que utiliza ese tipo de texto. Por ejemplo, este artículo podría tener mucho sentido para maestros y especialistas en alfabetización; en cambio, un ingeniero civil, alfabetizado pero ajeno al tema y al campo de la alfabetización, podría preguntarse para qué alguien se puso a escribir esto y cuál es su utilidad, aún cuando este ingeniero sea experto en el español que hablan y leen los ingenieros civiles. Es decir, uno debe pertenecer y participar en ciertas *comunidades de práctica* (también nombradas *comunidades discursivas*) para entender los códigos o *prácticas interpretativas específicas* gracias a las cuales un miembro de ese grupo o comunidad será considerado alfabetizado. Quinta y última, incluso si conozco el código y la lengua en que está escrito un texto, el lenguaje social que utiliza, y soy miembro de la comunidad de práctica que utiliza dichos textos... hay quienes afirman que en la actual “era digital” no es suficiente saber leer y escribir sólo a través de los medios impresos tradicionales; uno debe ser capaz de *elaborar significados* (interpretar o producir) a través de *medios digitales y multimodales* (mezcla de texto, imagen, video, por medio de computadoras)

para ser “alfabetizado”, se dice. En este caso, los teóricos actuales (como el New London Group, del Río y González) hablan de “alfabetización multimodal”, “alfabetizaciones múltiples”, “alfabetización informacional”, o cosas por el estilo.

Por otro lado, existen dos posturas que a veces parecen antagónicas sobre qué significa *alfabetización*, *alfabetizar*, y *ser alfabetizado*, y que se expresan tanto en la investigación como en la práctica educativa. Por un lado, están quienes piensan que la lengua (hablada y escrita) y el mundo son cosas distintas. Según esta postura es suficiente saber las “reglas” de la lengua (el código y sus reglas) para volverse alfabetizado, y la “lectoescritura” se ve como una habilidad “portátil”, que una vez adquirida puede llevarse y utilizarse en cualquier contexto. Las propuestas educativas basadas en esta postura, como la de Bryan Street, afirman que alfabetizar es una habilidad que puede enseñarse en forma más o menos rápida, y de manera autónoma o independiente del aprendizaje de la lengua y del resto de la cultura. Esta es la idea en que se basan hasta la fecha la mayoría de las campañas y programas de alfabetización en los países que algunos llaman “subdesarrollados” o “en vías de desarrollo”, pero que otros preferimos llamar países ex coloniales o neocoloniales. Esta última distinción no es trivial, pues justo quienes piensan que nuestros países son “subdesarrollados” son quienes creen que el “analfabetismo” es una de las causas del subdesarrollo, y que “alfabetizar” (a los despojados, marginados y desempleados) es la vía para “salir del subdesarrollo”.

Por otro lado, están quienes piensan que la lengua y el mundo son cosas inseparables, es decir, que el aprendizaje de la lengua es aprendizaje cultural. Esto significa que una persona, al mismo tiempo que aprende la lengua (hablada y escrita), aprende sobre el mundo y sobre su lugar en el mundo. En consecuencia, no se puede aprender la cultura hablada y escrita (lo que en inglés se llama *literacy*) si no se tiene acceso a los espacios sociales e institucionales donde se produce y reproduce el conocimiento sobre el mundo, y donde las personas se forman y se transforman no sólo como “lectores”, sino como individuos enteros con mayor o menor libertad y

capacidad para reflexionar y actuar en el mundo. Desde esta postura se cuestiona la visión simplista que entiende alfabetizar como enseñar el alfabeto, o como (según la versión de los planes de estudio oficiales) enseñar las características de los textos, y se afirma que una persona necesita tener acceso a actividades y comunidades diversas y a diálogos sociales más amplios y críticos para volverse un sujeto consciente y capaz de influir en su propio destino y en el del mundo en el que vive. En otras palabras, sin tener acceso a diálogos críticos sobre los temas, los textos, las verdades y las mentiras que realmente importan en nuestras vidas, la capacidad de de-codificar el alfabeto o de saber las características de algunos tipos de texto poco aportan para modificar la relación de uno mismo con el mundo.

### Dimensiones de la alfabetización

Explícita o implícitamente todo proyecto alfabetizador concibe y prioriza alguna de estas tres dimensiones de la alfabetización: 1) la habilidad de leer y escribir para funcionar en la vida diaria (“alfabetización funcional”); 2) la posesión del conocimiento relevante para convertirse en un miembro competente del grupo cultural (“alfabetización cultural”); 3) el uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o “voz” propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones (“alfabetización crítica”). Puesto que esta diferencia es central para quienes trabajan en torno a la alfabetización, intentaré explicarla en forma “didáctica”. Para ello presento en la fig. 3, a un par de

Figura 3



ratoncitos que andan extraviados por el camino; de pronto encuentran un anuncio que contiene un dibujo y un letrero que dice “Ud. está aquí”.

Los ratoncitos se encuentran entonces frente a una típica situación donde saber leer puede ser vital para su futuro. Veamos ahora qué significa enseñar a leer (o alfabetizar) desde cada una de las tres dimensiones de la alfabetización. Desde un enfoque funcional, la atención se pondría en el texto en sí, es decir, en la decodificación adecuada de las letras (por ejemplo, leer “Usted” donde dice “Ud.”), de preferencia en voz alta y de manera fluida y expresiva. Desde el enfoque funcional también se preguntaría de qué tipo de texto se trata (un texto informativo, un letrero en la vía pública, etc.), y tal vez, apegándose al plan de estudios de la educación secundaria en México, se buscaría que los ratones reflexionaran sobre la estructura sintáctico-semántica de la oración escrita (por ejemplo, sobre la persona gramatical que se usa, sobre las razones para usar la segunda persona en un texto apelativo, sobre el uso de la puntuación, sobre si el texto y la imagen son adecuados para el tipo de texto que es, etc.). Las consecuencias prácticas de este tipo de alfabetización “funcional” podrían ser que los ratoncitos sacaran 10 en un examen estandarizado, o que, en un contexto extraescolar, los ratones interpretaran que el texto dice que “están ahí”, donde marca la flecha, o sea a medio camino, así que deben seguir caminando, no importa si seguir caminando los lleva directo al aparato digestivo de la víbora.

Por su parte, desde un enfoque de alfabetización cultural, la lectura se enfocaría a poner en juego el conocimiento cultural que los ratones tienen sobre la historia y los valores compartidos de la sociedad en que viven. Si fueran ciudadanos mexicanos, por ejemplo, además de decodificar las letras y analizar la estructura del lenguaje y del texto, tendrían que entender que si están “ahí”, donde lo indican el letrero y la flecha, es gracias a los logros del gobierno en materia de política económica y social, y en particular a los programas de combate a la pobreza y apoyo decidido a la pequeña y micro empresa, acciones que les han dado la oportunidad de avanzar juntos por el



camino del progreso, que es donde en ese momento se encuentran. En consecuencia, el texto sería interpretado como una confirmación de que los ratones van por buen camino y que por ahí deben seguirle. Leer (interpretar) el texto de esa manera sería señal de que están culturalmente alfabetizados.

Finalmente, desde una perspectiva de alfabetización crítica, lo primero que los lectores (los ratones) harían sería pensar algo así como: “el texto dice ‘Usted está aquí’, ¿se refiere a nosotros, los que estamos leyendo el texto?, ¿y por qué y cómo venimos a parar aquí?, ¿quién se beneficia de que estemos aquí?, ¿debemos seguir este camino o intentar salir?, ¿qué podemos hacer?, etc.” Es decir, desde un enfoque de alfabetización crítica lo primero que debe hacer el lector es plantearse preguntas a partir del texto, o incluso cuestionar al texto (“¿será verdad lo que dice este texto o es nomás una broma?”). En este sentido, el cartelito de “Ud. está aquí” representa la diversidad de textos que circulan en el mundo, y cuya interpretación concienzuda e informada es vital no sólo



para pasar un examen, o para decir que uno “sabe leer”, sino para decidir qué hacer con la vida de uno mismo. De aquí que, desde esta postura, leer no puede centrarse ni sólo en las letras (decodificar), ni sólo en el texto aislado, sino que debe incluir la lectura del texto en su contexto (la panza de la víbora) y en su relación con los propios lectores (ambos, texto y lectores, están en la panza de una víbora).

De acuerdo con Paulo Freire (1993) los proyectos o programas de alfabetización (de niños o adultos) nunca son ideológica y políticamente neutrales. Sirven no sólo al “bien” de la humanidad, sino a intereses de clase y de grupo. En este sentido, es claro que un programa centrado en la dimensión funcional de la alfabetización es limitado y limitante, pues entrena a las personas para “funcionar” en la sociedad tal y como es (injusta, desigual, opresiva, discriminadora, elitista), a la vez que les impide poner atención sobre la manera en que los textos mismos señalan (como el cartelito y la flecha) su lugar en el mundo. Mientras que un proyecto guiado por un enfoque crítico de la alfabetización exige una alfabetización funcional y cultural, pero además añade de manera explícita la intención de enseñar y aprender a leer los textos para “leer el mundo”, y para escribir y decidir el lugar de uno mismo en el mundo.

Para muchos educadores y alfabetizadores alrededor del mundo existen buenas razones para adoptar y promover la alfabetización crítica. Por ello, amplío enseguida qué significa alfabetización crítica y por qué es esencial distinguir ésta de las otras formas de alfabetización.

### **Alfabetización crítica: para leer el mundo**

En mi última experiencia de trabajo como diseñador y coautor de los nuevos materiales de español para escuelas telesecundarias de México enfrentamos un conflicto permanente con las autoridades educativas justo por su rechazo a aceptar una definición más amplia y crítica de alfabetización. Nosotros sostuvimos que en los materiales didácticos que estábamos diseñando no debía importar sólo llevar a los alumnos a analizar la estructura de los textos (que es lo que el plan de estudios marcaba), sino apoyarlos para comprender su contenido y para pensar en la significación que dichos textos pudieran tener en sus vidas. Pero en esta experiencia quedó claro que según la SEP (Secretaría de Educación Pública), leer significa *no poner atención a lo que el texto dice, ni a lo que el texto le dice al lector en lo personal, ni a lo que el texto le dice al lector sobre el mundo en el que vive*. Según la

serie de dictámenes y órdenes que recibimos durante tres años en ese proyecto, en lo que deben poner atención al leer y escribir los alumnos es en cosas como los “recursos que sirven para asegurar la cohesión”, en la “estructura sintáctico-semántica”, en la “organización gráfica”, en las “propiedades de los géneros y tipos de texto”, en los “aspectos discursivos”, en las “funciones semánticas de los modos verbales”, etc., etc. Es decir, en todo, menos en lo que los textos les dicen a los lectores sobre sus deseos y frustraciones, sueños y temores, alegrías y tristezas, pensamientos y emociones; ni sobre lo que los textos pueden decirles sobre quiénes son ellos, cuál es su situación en el mundo, y qué futuro pueden imaginar para sí mismos.

El punto aquí es justo qué significa leer (o alfabetizarse) críticamente. Es claro que formar “lectores críticos” (término que se usa incluso en algunos documentos oficiales) no es para las burocracias educativas sino una frase de moda, un adorno en sus documentos curriculares. Para nosotros, en cambio, leer críticamente significa *leer los textos para leer el mundo*. Desde esta postura, leer de manera fluida y expresiva no basta; tampoco basta con leer y contestar acertadamente exámenes estandarizados de “comprensión lectora”. Ni siquiera es suficiente con leer un texto y relacionarlo con experiencias y conocimientos previos, como lo indican las teorías psicolingüísticas de la lectura. Todo lo anterior es necesario y es parte del proceso de leer textos. Pero lo que verdaderamente marca la diferencia entre un lector a secas y un lector crítico es la posibilidad, la capacidad y la voluntad de usar lo que lee en los textos *para interpretar su propia vida y el mundo en el que vive*.

¿Por qué importa esto? Porque aprender a leer críticamente significa aprender que uno se va a encontrar en la vida con agentes e instituciones que intentan controlar la interpretación de los textos importantes (sean textos religiosos, políticos, académicos, jurídicos, económicos y hasta literarios). Como lectores nos toparemos con esta voluntad de controlar lo que las palabras y los textos significan, lo mismo en la iglesia que en los juzgados, en los bancos o en la escuela, en el congreso o en las instituciones

electorales. Y sobre este aspecto crucial de convertirse en lector crítico, los programas de alfabetización, incluyendo los planes de estudio oficiales de la educación pública mexicana, no dicen prácticamente nada. Sin embargo, este concepto de lectura y lector críticos es fundamental, pues importa no sólo que los jóvenes y adultos aprendan cómo leer y escribir, sino también *para qué* necesitan leer, escribir, hablar y pensar. Y la finalidad es una: para que no permanezcan en silencio y aborden cuestiones y problemas de sus sociedades.

### Recomendaciones para la acción

En este artículo he buscado mostrar y demostrar que *ser alfabetizado* es un concepto relativo, no absoluto. Depende de qué estamos leyendo o escribiendo, con qué fines, con qué medios o tecnologías, como parte de qué actividad y de qué comunidad. Para quienes trabajan en el campo de la alfabetización éstos son algunos puntos que pueden considerar:

1. Identificar y decidir explícitamente qué definición y qué dimensiones de la alfabetización les interesa promover, enseñar o evaluar en su trabajo educativo. Tener claridad sobre esto es esencial hoy día por la tendencia a reducir y simplificar la teoría en aras de “medir resultados” y favorecer programas que supuestamente buscan “vencer el analfabetismo”.
2. Reconocer la naturaleza compleja e inevitablemente ideológica y política de la alfabetización y dudar, al menos, de las políticas y enfoques pedagógicos guiados por concepciones estrechas y “neutralizantes” de la alfabetización. La alfabetización que usualmente promueven gobiernos y agencias internacionales de orientación neoliberal no es la única que existe, ni la que más beneficia a los grupos históricamente marginados.
3. Es claro que la educación y la alfabetización no pueden modificar el *estatus quo* (estado de cosas), pero sí puede aportar un mínimo de conciencia

y sentido de identidad que ayude a la gente a resistir o superar la sensación de sinsentido, vacío personal e impotencia que aumenta en medio del capitalismo global. Para ello, una tarea urgente es aportar a nuestros estudiantes (niños, jóvenes o adultos) los recursos para *pensar* de manera informada, crítica e independiente; para saber quiénes son y quiénes pueden llegar a ser. Y esto implica tomar decisiones sobre qué tipo de alfabetización se necesita.

4. Asumir que el compromiso con la verdad y, por lo tanto, con una educación y una alfabetización críticas, puede tener consecuencias para uno mismo, lo que no significa que uno deba renegar de sus propias convicciones. Pese a la exclusión que yo mismo he sufrido por mis ideas educativas, pienso que no se puede hablar siquiera de alfabetización cuando se entrega la dignidad por un puesto o un salario, pues esto convierte a nuestras instituciones en escuelas de simulación y desvergüenza. Resistirse a esto es quizás la mejor forma de educar y de alfabetizar.

### Lecturas sugeridas

DEL RÍO MARTÍNEZ, H., Y M. CARMEN GONZÁLEZ V. (2007). *Alfabetización informacional en universitarios mexicanos*.

[www.inteligencianet.com/file.php/1/Invitaciones/Alfabetizacion\\_Revisado.pdf](http://www.inteligencianet.com/file.php/1/Invitaciones/Alfabetizacion_Revisado.pdf)

FREIRE, PAULO Y DONALD MACEDO (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, PAULO (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

HEATH, SHIRLEY B. Y LESLIE MANGIOLA (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*, Washington, DC: National Education Association.

HERNÁNDEZ Z., GREGORIO (2006). "Encuesta Nacional de Lectura: ¿hacia un país de lectores?", en *Encuesta nacional de lectura: informes y evaluaciones*. México: UNAM, CONACULTA.

[www.scribd.com/doc/5709778/gregorio-hz-Encuesta-Nacional-de-Lectura-Hacia-un-pais-de-lectores](http://www.scribd.com/doc/5709778/gregorio-hz-Encuesta-Nacional-de-Lectura-Hacia-un-pais-de-lectores)

HERNÁNDEZ Z., GREGORIO (2008). *Lectura y poder simbólico: el significado oficial de las palabras lectura, lector y texto en México*. México: UNAM-FES Acatlán (Academia de Humanidades).

[www.lahojavolandera.com.mx/PROFESORES/prof\\_014.pdf](http://www.lahojavolandera.com.mx/PROFESORES/prof_014.pdf)

NEW LONDON GROUP (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

[www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)

STREET, B. (ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

#### Nota:

Agradezco al Centro para las Américas, de Vanderbilt University (EU), el apoyo para la elaboración de este artículo. Gracias a Anja Becker e Irina Makoveeva por la traducción de los ejemplos al ruso y alemán.

**“La lengua es una ciudad,  
a la construcción de la  
cual cada ser humano ha  
aportado una piedra”**

Ralph W. Emerson, escritor y ensayista  
norteamericano, 1803-1882



Foto: Carlos Blanco

## Familias y cultura escrita Aproximaciones a realidades cotidianas, domésticas y escolares

Laura María Ominetti

Universidad Nacional de Córdoba | Argentina  
lauraominetti@gmail.com

ESTE TEXTO PRESENTA algunas reflexiones en torno a las relaciones existentes entre los conocimientos de cultura escrita en los espacios escolares y en las familias. El interés surge de la necesidad de repensar el desafío de acercar la *alfabetización infantil* y la *alfabetización de adultos*, dos campos que han tendido a desarrollarse sin contactos entre sí.

Las reflexiones surgen a raíz de mi participación en dos proyectos de investigación que se llevan a cabo en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El primero, "Escolaridad básica y cultura escrita en los jóvenes y sus familias: una trama compleja para pensar la intervención educativa", es dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y co

dirigido por la Lic. María del Carmen Lorenzatti (proyecto distinguido y financiado por el Programa CREFAL de apoyo a la investigación en educación de jóvenes y adultos); dicho proyecto realiza un estudio de caso en una Escuela Granja ubicada en la zona rural de una ciudad del interior de la provincia de Córdoba. Esta escuela intenta dar una respuesta a la problemática de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social que han sido expulsados del sistema regular e incluye, además del cursado de la educación primaria, el desarrollo de algunas actividades productivas. El segundo proyecto es "Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil" (distinguido por una Beca de Investigación Orientada de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Hu-

manidades en la línea “Infancia y educación” a través de un acuerdo con la Iniciativa Juntos por la Educación de la Fundación ARCOR y la Fundación Minetti), y pretende indagar cuáles son las estrategias de escolarización infantil que ponen en juego tanto las familias como las escuelas en contextos de pobreza.

Esta investigación se realiza en tres escuelas de nivel primario para niños de la ciudad de Villa del Rosario (Córdoba); los jóvenes y adultos que forman parte de dichas familias tienen baja o nula escolaridad.

Los resultados que se presentan en estas líneas tienen como antecedente teórico las investigaciones en torno a la relación entre familias y escuelas que se han desarrollado en América Latina a partir de los años 60, si bien este tema adquiere mayor relevancia en los últimos años. Actualmente los abordajes se han hecho más complejos en la medida en que toman en cuenta aspectos tan importantes como la pobreza, el contexto urbano o rural, las representaciones de los docentes y las redes sociales en las que tanto las familias como las escuelas están inmersas. Además, se fundamenta en el documento “Educación para todos” (de la UNESCO, 2000), que sostiene la necesidad de vincular la alfabetización de niños y adultos dentro y fuera del espacio escolar, generando estrategias a “dos puntas” que eviten la tendencia a aislar la educación de jóvenes y adultos del resto de las propuestas educativas.

## Actividades

Las escuelas fueron los espacios a través de los cuales se logró establecer un vínculo con las familias. En el primer proyecto fue el trabajador social quien nos permitió el contacto con cuatro familias que enviaban a sus hijos a la Escuela Granja. En el segundo proyecto, las modalidades de acceso a las seis familias restantes fueron diferentes de acuerdo a cada institución educativa. Una vez recopilados los datos acerca de la escolarización de los padres, a través de las fichas de inscripción y formularios, se seleccionaron familias que respondieran a diferentes conformaciones. El proceso de contacto con las distintas familias estuvo atravesado por múltiples cuestiones: enferme-

dad e internación de una madre unida a la detención de dos de sus hijos por robo, ausencia del hogar por el transcurso de varios días de una mamá, inasistencia de uno de los alumnos a la escuela rural, lo cual no permitió establecer contacto con los padres; también cabe mencionar el actual conflicto agrario, que en varias ocasiones involucró a las familias y obstruyó el paso por las rutas para acceder a la zona rural.

En ambos proyectos de investigación visitamos a las familias en sus respectivos domicilios. Allí se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para indagar condiciones objetivas (trabajo, ingresos, transferencias del Estado, vivienda, equipamiento doméstico y para trabajo extradoméstico, capital social y cultural), condiciones simbólicas, trayectorias educativas, vínculos con las escuelas, elección de las mismas, así como identificación de textos, espacios generadores de cultura escrita y relación con otros lectores presentes en estas realidades.

Estas entrevistas se acompañaron de observaciones, registros etnográficos y fotografías que dan cuenta de la presencia de objetos, tipos de textos, interacciones, procesos llevados a cabo en el espacio doméstico que no fueron puestos en palabras por los entrevistados.

A partir del segundo proyecto de investigación mencionado se acompañó a los integrantes de la familia en la resolución de actividades escolares propuestas para el hogar. Se observaron procesos de interacción entre los adultos (padres, abuelos, tíos) o hermanos mayores (jóvenes y niños y niñas) vinculados a la resolución de ejercicios ligados a la elaboración de oraciones y textos, resolución de problemas matemáticos, búsqueda de textos informativos, expresivos y apelativos en distintos soportes, interpretación de notas enviadas por los maestros a los adultos a cargo de las distintas familias, entre otros. Se acompañó además a los adultos a reuniones de padres organizadas trimestralmente en donde las escuelas brindan información sobre el aprendizaje del grupo de alumnos y entregan el Informe de Progreso Escolar con las calificaciones de cada materia escolar; también se les acompañó a reuniones individuales con directivos y a reuniones de pa-



dres con el fin de organizar eventos para recaudar fondos para el viaje de fin de curso de los niños que asisten al sexto grado del nivel primario. En estos espacios recurrimos a la observación e indagación de ciertas decisiones puestas en práctica mientras se realizaban dichas actividades. Por ejemplo, ante la consigna de un ejercicio que resultó confusa para el adulto y para el niño o niña observamos las medidas asumidas para comprender dicho texto: acudir a los hijos o hermanos mayores o a vecinos que expliquen oralmente lo que allí se solicita o simplemente obviar dicha consigna y dejar ese ejercicio sin resolver.

En las instituciones educativas se realizaron entrevistas a directivos y docentes en relación a su trayectoria formativa, prácticas laborales cotidianas, conocimiento acerca de las familias y relación con las mismas. Se realizaron registros etnográficos de las clases a las que asisten los alumnos que forman parte de las familias entrevistadas.

En el primer proyecto el grupo de alumnos que fue observado posee entre 14 y 18 años de edad y cursan el ciclo de alfabetización, primero o segundo ciclo de la Escuela Granja. El segundo proyecto

acompañó a niños y niñas cuyas edades varían entre los seis y 14 años y asisten a primero, segundo, tercero, cuarto y sexto grado de la escuela primaria regular.

## Resultados

Se entrevistaron 10 familias, cuatro de la ciudad de Villa María y seis de la ciudad de Villa del Rosario, que presentan diferentes conformaciones: cinco familias nucleares, cuatro familias monoparentales (dos de ellas con reemplazo de crianza por parte de las abuelas) y una familia reconstituida. En el espacio doméstico viven entre uno y seis hijos.

La mayoría de las unidades domésticas cuentan con viviendas propias (dos de ellas se lograron con ayuda económica brindada por el estado municipal), el resto (dos) alquilan el espacio en el cual viven. Los adultos cuentan con trabajos temporarios que no reconocen beneficios sociales. En seis de estas familias, los hijos mayores (menores de 18 años) colaboran aportando dinero o asistiendo como mano de obra a sus padres.



Foto: Laura María Ominetti

Se evidencia la presencia de otros espacios significativos para la dinámica doméstica y la trayectoria escolar de los hijos menores: espacios de apoyo escolar y merienda a cargo de instituciones religiosas, bibliotecas populares generadas a través de espacios deportivos, centros de salud desde los que se promueven actividades recreativas (vinculadas a la expresión artística, viajes, visitas). Al parecer los espacios a los que estas familias recurren intentan apoyar la escolarización de los niños o complementarla.

Las familias manifiestan conocimientos incorporados ligados a su desempeño laboral. Aquellos padres que se han desempeñado en empleos diversos cuentan con mayores conocimientos y vínculos sociales que ponen en juego en el espacio doméstico.

Los adultos presentan trayectorias escolares demoradas, incompletas o nulas. Estos trayectos escolares fueron interrumpidos por embarazos, mudanzas, o por la colaboración de éstos en las estrategias de supervivencia familiares, ya sea ayudando a sus padres en el cuidado de los hermanos menores, o participando de actividades laborales que dificultaban la asistencia a la escuela. Para algunos de estos adultos la posibilidad de completar los estudios parece darse en momentos estables en donde no está en juego la crianza de los hijos y el trabajo. Al parecer las trayectorias escolares de los jóvenes y niños de estas familias, dentro de las escuelas regulares, están marcadas por situaciones conflictivas en relación al aprendizaje y la convivencia con otros compañeros

y docentes. Muchos han repetido cursos escolares y los más grandes tienden a abandonar la escuela incorporándose al mundo del trabajo y colaborando en las estrategias de escolarización de los más pequeños. Algunos de estos niños, así como sus padres, reconocen no estar capacitados para enfrentar el nivel secundario.

Las escuelas primarias analizadas dan cuenta de un vínculo conflictivo entre éstas y las familias. Dos de las escuelas coinciden en definir a las familias desde sus carencias, lo cual predispone y limita o debilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias que puedan llevar adelante.

Las estrategias propuestas en relación a las familias parecen incluir la participación en espacios tradicionales como las asociaciones cooperadoras y reuniones de padres; se demanda la presencia de las familias sólo a modo de recibir información sobre el desempeño escolar de sus hijos. No obstante, se establece como objetivo institucional recuperar la relación entre familia y escuela asumiendo el compromiso que compete a cada uno.

Si bien las escuelas estudiadas reconocen a las familias como co-responsables en la educación de los hijos, no parecen tener un conocimiento claro acerca de las realidades familiares de los alumnos. Sólo algunos actores institucionales cuentan con información relevante sobre diversas situaciones familiares de sus alumnos, y acceden a ella movidos por motivaciones personales más que institucionales. Desde la perspectiva de la familia se plantea una relación hostil o conflictiva con la escuela regular ya que asocian las notas, reuniones e informes de progreso escolar con la dificultad que manifiestan sus hijos para aprender y relacionarse.

En la realidad cotidiana familiar se evidencia el uso de recursos de cultura escrita: almanaques, imanes y calcomanías con publicidad, cuadros con signo del zodiaco y consejos del Martín Fierro, lista de vacunas de la veterinaria, libretas de fiado, boletas de teléfono, folletos publicitarios, almanaque con recordatorios religiosos y onomásticos. Sin embargo, en las entrevistas las familias reconocen sólo los textos ligados a lo escolar: manuales, diccionarios,

enciclopedias, Biblia, diarios y revistas. De la misma manera, la mayoría de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito familiar parecen estar ligadas a “lo escolar”: prácticas de lectura oral de noticias, cuentos y elaboración de situaciones problemáticas para afianzar o recordar los contenidos escolares, resolución de tareas de los niños.

Los manuales, libros de lectura y textos literarios parecen ser los portadores de textos más utilizados en las prácticas escolares y no se recuperan textos de circulación cotidiana en las familias.

Desde las escuelas se considera que muchos de estos niños y jóvenes tienen dificultades en la comprensión lectora y en la escritura coherente de textos, así como en la expresión oral, y que estas dificultades repercuten en el aprendizaje de las distintas disciplinas escolares.

La vía de comunicación más utilizada entre las escuelas y las familias es la escrita, a través de informes de progreso escolar, cuadernos de semblanza y comunicaciones que responden a invitaciones a reuniones o a brindar información acerca de acontecimientos institucionales o relacionados con sus hijos. Sin embargo, en ocasiones estos textos son de difícil comprensión para los padres, especialmente para aquellos con baja o nula escolaridad, lo cual dificulta el vínculo con las escuelas.



Lo anteriormente expuesto da cuenta de vínculos conflictivos entre las escuelas y el grupo de familias analizadas que al parecer provoca un círculo vicioso: las escuelas no pueden dar cuenta de las realidades y los recursos de cultura escrita existentes en los espacios cotidianos familiares, y a su vez las familias, que llevan adelante las estrategias necesarias para la escolarización de sus hijos, reconocen sólo aquellas prácticas de cultura escrita legitimadas por las escuelas, restándole importancia a conocimientos y prácticas que exceden a la misma. De esta manera ambos espacios parecen contribuir a la deslegitimación de prácticas familiares en torno a la escolarización y a la participación de la cultura escrita.

## Recomendaciones para la acción

¿Cómo posibilitar desde las instituciones educativas la construcción de vínculos entre las escuelas y las familias que permitan recuperar prácticas cotidianas familiares en relación a la cultura escrita? Consideramos que las estrategias que puedan generarse deben ser contextualizadas y deben responder a realidades específicas familiares y escolares, que a su vez son atravesadas por cuestiones sociales, políticas y económicas que van más allá de las familias pero las afectan profundamente. A continuación se presentan recomendaciones que pueden favorecer la construcción de estos vínculos:

1. Desde las instituciones educativas es necesario cuestionar las concepciones que ellas mismas han construido en relación a las familias con el fin de generar acciones tendientes a reconocer su realidad cotidiana. Para ello es necesario analizar aquellos documentos escritos que permitan reconocer datos relevantes acerca de las familias para dar cuenta de cada una en particular, recuperando la historia familiar para comprender su situación presente y reconocer la variedad de recursos en su entorno cotidiano.
2. Es necesario además generar estrategias que impliquen un vínculo con los padres que no siempre esté mediado por la lectura y escritura; para ello pueden generarse espacios de encuentro a través de entrevistas en las instituciones o visitas a los barrios en donde habitan las familias.
3. El reconocimiento de las redes sociales que desarrollan estas familias se hace necesario en cuanto permite establecer vínculos con otras instituciones no sólo para colaborar con los procesos de escolarización, sino para reconocer prácticas y recursos a los que acceden las familias y que las escuelas en muchas oportunidades no recuperan.
4. Es importante llevar a cabo encuentros escuela-familias para recuperar las trayectorias escolares

de sus integrantes; esto permite dar cuenta de aquellas cuestiones que afectaron los procesos de escolarización y construir estrategias que posibiliten generar nuevas trayectorias. Esto, además, abriría alternativas para que los hijos mayores y los adultos retomen prácticas de escolarización.

5. Resulta relevante también generar espacios de participación de las familias que vayan más allá de los tradicionales. Una de las escuelas analizadas propone encuentros no convencionales con las familias mediante aulas cooperativas, charlas y debates informativos, espacios de ayuda conducidos por padres y madres, reuniones interactivas de padres, asambleas, conformación del equipo de catequesis, videodebates y participación en la admisión de nuevos maestros.
6. Las prácticas de cultura escrita son prácticas sociales; es por ello que las escuelas, además de generar estrategias que les posibiliten acercarse a las realidades diversas de las familias deben conocer las prácticas cotidianas y los recursos de cultura escrita de esas familias, mismos que pueden ser aprovechados como recursos para el aprendizaje escolar.



En resumen, es necesario que las escuelas consideren la enseñanza de la lectura y escritura a partir de prácticas cotidianas familiares de cultura escrita para luego promover otras que amplíen y complementen a las primeras; propiciar estas prácticas implica reconocer a las familias como portadoras de saberes. A partir de allí se abre la posibilidad de que las mismas escuelas descubran y analicen las trayectorias escolares de jóvenes y niños, y sean capaces de cuestionar tanto éstas como las de sus padres o abuelos, que han sido definidas sólo por la carencia, el fracaso y la imposibilidad, y por lo tanto, estigmatizadas.

## Lecturas sugeridas

BRIOZZO, ADRIANA (2003). "Tejiendo redes. Familia, comunidad y escuela", en *Decisio*, núm. 6, CREFAL.  
<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d6/sab11-1.php?revista=&saber=10>

CERLETTI, LAURA (2005). "Familias y educación. Prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños", en *Cuadernos de Antropología Social* núm. 22, pp. 173-188.  
[www.scielo.org.ar/pdf/cas/n22/n22a10.pdf](http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n22/n22a10.pdf)

LORENZATTI, MARÍA DEL CARMEN (2005). *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*, Córdoba, Argentina: Ferreira (editor).  
[www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/Lorenzatti%20libro.pdf](http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/Lorenzatti%20libro.pdf)

KALMAN, JUDITH (1998). *¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y las implicancias pedagógicas*, Documento DIE. (Publicado originalmente en Revista *Hojas*, núm 7, 1992), México.

ROCKWELL, ELSIE Y MARÍA DE IBARROLA (comps.) (1985). *Educación y clases populares en América Latina*, México: IPN-DIE-CINVESTAV.

**No es poeta aquél  
que no ha sentido la  
tentación de destruir o  
crear otro lenguaje**

Octavio Paz, poeta y ensayista  
mexicano, 1914-1998

# La alfabetización con personas jóvenes y adultas indígenas

## Un quehacer para aprender

Sara Elena Mendoza Ortega

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos | México  
smendoza@inea.gob.mx

“Reconoceremos y respetaremos el derecho de las poblaciones indígenas a mantener y desarrollar su identidad, cultura e intereses, apoyaremos sus aspiraciones de justicia social y les proporcionaremos un entorno que les permita participar en la vida social, económica y política de su país.”

**Declaración de Copenhague.**  
**Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social 1995**

LA PREOCUPACIÓN por el problema de la pobreza, que afecta a amplios sectores de población joven y adulta de América Latina y el Caribe, ha dado lugar a diversas iniciativas nacionales e internacionales, planes y programas y prácticas educativas desde hace al menos 50 años. No obstante lo anterior, el acceso a la educación (y a otros satisfactores relacionados con el ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales) por parte de esos sectores, y especialmente de los grupos indígenas, sigue siendo muy restringido.

En este contexto, la alfabetización entendida en su sentido individual como la posibilidad real de una persona para comprender y producir diferentes textos para utilizarlos en función de variados fines, y en su connotación más amplia en tanto que proceso continuo de desarrollo que permite la apropiación y uso de diversos códigos a lo largo de la vida, es un instrumento importante para lograr la satisfacción de muchas necesidades básicas. Al mismo tiempo, y en particular cuando hablamos de comunidades indígenas, somos conscientes de que nuestras sociedades deben conservar otra serie de elementos que son parte integral de su herencia y desarrollo cultural, tales como la sabiduría oral.



México es un país que posee una gran diversidad cultural y lingüística. Basta hablar de, entre muchos otros aspectos, la presencia de 62 grupos étnicos de origen mesoamericano, además de la población producto del mestizaje. Al interior de estos grupos hay, a su vez, una variedad lingüística de gran magnitud: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) ha identificado 68 agrupaciones lingüísticas y 364 lenguas y variantes, muchas de ellas ininteligibles entre sí.

No es sino hasta décadas recientes que se comenzaron a instrumentar programas educativos

específicos para la población indígena; esto debido a que el rezago escolar de personas mayores de 15 años sin educación básica se concentra y acentúa en ese sector: de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, casi la tercera parte de los analfabetas del país son hablantes de lengua indígena (31.6%, mientras que el índice global de analfabetismo de nuestro país es del 8.4).

La población indígena de México es un conjunto social heterogéneo; cada grupo posee una identidad particular en lo lingüístico y en lo cultural que requiere atención específica. Ser indígena implica una cierta concepción de la vida, de la naturaleza y de la organización social, de las formas de poseer, de producir, de consumir y de gobernarse. Este hecho debe tomarse en cuenta para la elaboración de propuestas y materiales educativos pertinentes.

### **Alfabetización indígena en el INEA, una experiencia continua**

“Cuando pude escribir mi vida me sentí igualita que cuando de chiquita; me vi al espejo y supe que ésa era yo”

Beatriz Huela, Zitlala Guerrero, 2007

En Zitlala, que en náhuatl quiere decir “lugar de estrellas”, sopla un suave viento. Los magueyes, a lo lejos, permanecen inmóviles. En la Plaza Comunitaria donde acude a su círculo de estudio, Beatriz escribe su testimonio, una parte de su experiencia de vida, con lentitud, pero emocionada. Escribe en lengua indígena y después “lo pasa” al español. Beatriz aprendió a leer y escribir en el INEA y ahora continúa estudiando la primaria.

Lo que Beatriz sabe forma parte de una historia construida a lo largo de los años. La aventura del INEA en materia de alfabetización indígena se remonta a 1984, cuando se inició el trabajo en un proyecto piloto dirigido a indígenas monolingües que abarcó a 14 etnias mayoritarias, numéricamente hablando, de 10 entidades del país. Esta experiencia fue creciendo paulatinamente, y si bien estuvo llena de contrastes y dificultades, también constituyó un avance relevante, ya que

no sólo hizo visible la presencia y las necesidades educativas específicas de esta población, sino que reconoció y plasmó en materiales educativos, la importancia de alfabetizar en la lengua materna de las personas.

Después de más de 15 años del comienzo de esta aventura, grupos locales de educación indígena en el país y el INEA retomamos el reto y replanteamos la alfabetización indígena en nuestra institución, para conceptualizarla y abordarla de una manera más amplia. Esto requirió partir tanto de la redefinición de nuestro marco conceptual como de la elaboración de un diagnóstico en diversas regiones de México; fue así como se identificaron las situaciones que afectan e influyen en los procesos educativos con la población indígena:

- Las prácticas de alfabetización tienden a forzar el aprendizaje en español, es decir, a castellanizar y a buscar soluciones rápidas, lo que da como resultado que las personas en realidad no sean capaces de usar la lengua escrita.
- Las personas manifiestan su deseo de aprender español para comunicarse y desenvolverse en el ámbito mestizo, lo cual es completamente válido y debe propiciarse; no obstante, quienes ya están alfabetizados reconocen la enorme dificultad y el tiempo que les llevó aprender a leer y escribir en español ya que no es la lengua en la que piensan.
- Los métodos de alfabetización aplicables al español no necesariamente responden a los requerimientos de las lenguas indígenas, por tener estructuras lingüísticas diferentes.
- Se piensa que algunas personas son bilingües porque dicen algunas palabras en español o lo manejan en transacciones comerciales. Sin embargo, en realidad su bilingüismo puede ser muy limitado y no adecuado para alfabetizarse en español. Algunas comunidades que han hecho sus propios diagnósticos con estrategias más finas para determinar el bilingüismo que la que se utiliza en los censos de población, y más cercanas a las personas, muestran que hay comunidades

donde un presunto 16% de monolingüismo expresado en el Censo, en realidad se da en más de un 33% de la población.

- Aunque, como se sabe, las situaciones en las que es posible usar la lengua indígena escrita son muy limitadas debido tanto a la utilización generalizada del español en todo tipo de documentos y transacciones comerciales, legales, de servicios, etc., como a la prácticamente nula existencia de ambientes letrados en estas lenguas, una gran parte de las personas son capaces de reconocer las potencialidades de uso de la lengua indígena escrita, por ejemplo, como medio para preservar su tradición oral.
- Existe una gran cantidad de temas relacionados con la vida, ámbitos y necesidades cotidianas que las personas desean encontrar en la educación de adultos; entre estos temas están: prevención y tratamiento del alcoholismo; derechos de los pueblos indígenas; prevención de enfermedades; cuidado del ambiente; revaloración de sus prácticas culturales y capacitación para el trabajo productivo.

El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo para población indígena (MIB) fue creado por el INEA a partir de la problemática identificada y con base en la idea (sustentada sobre muchos años de práctica de los alfabetizadores, y de la investigación sobre el tema) de que la educación indígena debe ser un continuo que rebasa los límites de la alfabetización inicial; de que el aprendizaje de la lectura y la escritura puede y debe verse desde sus usos comunicativos y sus múltiples funciones; y de que el español es muy necesario pero que debe trabajarse como una segunda lengua y no necesariamente como idioma de instrucción.

El MIB se plantea como un modelo educativo intercultural y bilingüe. Intercultural porque trata de favorecer el diálogo, el conocimiento, la comprensión y el respeto entre las personas y los distintos pueblos, sobre sus formas de ser, pensar, hablar, actuar, vivir y resolver problemas, en un plano de igualdad, a través del material educativo y estrategias pedagógicas específicas. Bilingüe porque favorece el uso y apropiación de dos lenguas: la lengua materna indígena y el español,



considerando que la composición de la población indígena abarca, lingüísticamente, varias categorías que requieren tratamientos educativos diferenciados.

El MIB se basa en la estructura del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), ya que cubre la educación básica, es decir, desde la alfabetización inicial hasta la secundaria, y se organiza por módulos de aprendizaje. En el MIB los módulos del nivel inicial están en lengua indígena y en español, y cuenta con dos rutas de aprendizaje diferenciadas en función de la condición lingüística de las personas: para monolingües o bilingües incipientes, y para bilingües más eficientes. Una parte muy importante de este modelo es que dicha condición se determina a partir de la aplicación de una entrevista inicial que incluye un instrumento de diagnóstico.

Aunque reconocemos que un modelo así puede contribuir a mejorar la comprensión y aprovechamiento educativo, en la práctica todavía algunas personas piensan que los contextos, lenguas o culturas distintos a los propios son extraños, inferiores o que no vale la pena reconocerlos. Ante este tipo de ideas, en el caso de los pueblos indígenas, es suficiente con conocer y reflexionar un poco acerca de sus concepciones numéricas, la estructura de sus lenguas o su

relación con la naturaleza, para darnos cuenta de la riqueza que tienen todas las culturas que el ser humano ha creado, y por tanto que es imprescindible recuperarlas y recrearlas en los materiales y en la práctica educativa.

Los módulos y materiales del MIB están siendo elaborados por equipos de trabajo de las propias comunidades que conocen sus lenguas y sus culturas, y que se mantienen en continua relación con sus entornos, con otras personas y con grupos y organizaciones, para que realmente logren reflejar y enriquecer sus saberes.

### **La implantación del MIB maya, un ejemplo en acción**

Durante varios años, casi seis, los tres estados que conforman la península maya (Campeche, Quintana Roo y Yucatán), se abocaron a desarrollar sus materiales educativos para las dos rutas del MEVYT, los cuales quedaron por fin totalmente concluidos en diciembre de 2006. Con esta base, en marzo de 2007 se inició, previa planificación de acciones y metas anuales, el proceso de implantación de este modelo en la región.

Llevar a cabo la implantación de un nuevo modelo implica una visión sistémica desde la planeación de todo el proceso en sus aspectos cuantitativos y cualitativos: metas a lograr, zonas de trabajo, estrategias para la incorporación de asesores o alfabetizadores y personas adultas; formación y capacitación de los actores del proceso, hasta los componentes asociados a las evaluaciones del aprendizaje y de cómo se desarrolla el proyecto para realimentarlo.

En el caso del proyecto maya, iniciarlo implicó, en primer término, la sensibilización e integración al MIB, con responsabilidades específicas, del personal de nivel estatal en las áreas educativas, de informática, de planeación, de evaluación y acreditación del aprendizaje, etc. Paralelamente, y en diversas etapas, se llevó a cabo una serie de actividades de formación de figuras institucionales y educativas de diferente nivel, fundamentalmente de las y los asesores bilingües, donde aspectos como la lectura y escritura de su propia lengua, la metodología para trabajar la

alfabetización en lengua materna y el proceso del español como segunda lengua, son relevantes.

Posteriormente estos asesores incorporaron a personas jóvenes y adultas, previa aplicación de la entrevista inicial con la cual se identificó su nivel de bilingüismo; se les ubicó en la ruta conveniente y se organizaron los servicios educativos bajo la recomendación de crear círculos de estudio para el trabajo grupal, y de tratar de minimizar las situaciones de atención educativa individual, esto con el propósito de que las personas verdaderamente interactúen y se enriquezcan mutuamente, aprendan unas de otras y compartan sus dudas y sus respuestas.

De manera paralela se elaboraron los reactivos y exámenes necesarios para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje tanto en momentos intermedios del proceso educativo como para el final, con fines de acreditación. La elaboración implicó determinar "tablas de especificaciones" con base en las competencias comunicativas a desarrollar, lo cual fue en sí mismo un reto y confrontó a los equipos, una vez más, con el cuestionamiento de qué es lo que se entiende por alfabetización, qué se debe propiciar como aprendizaje y qué se debe evaluar.

Por otro lado, se distribuyeron los materiales educativos y se pusieron las bases para el funcionamiento del Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), que permite un adecuado registro y seguimiento automático de los educandos (quiénes son, qué lengua o lenguas hablan, dónde están, a qué se dedican, qué ruta educativa fue adecuada para ellos, qué módulo están estudiando, cuánto tiempo tardan en acreditar sus módulos, etc.), los asesores y las unidades operativas donde se desarrolla la atención educativa.

El proceso de evaluación de lo que las personas han aprendido ha sido una de las partes más complejas de esta experiencia, ya que en la práctica muchos de los participantes, incluidos los propios asesores bilingües, siguen pensando que con que la persona sepa escribir su nombre o firmar ya ha logrado alfabetizarse. Para algunos, los planteamientos de los exámenes fueron demasiado difíciles, ya que le pedían a la persona escribir algún pequeño texto con intención y sentido para ella. Los resultados hasta

el momento en este aspecto dejan ver una cierta distancia entre lo que se pretende desarrollar con el proceso y materiales educativos y aquello que finalmente las personas son capaces de lograr.

### Las recomendaciones

Aún hay mucho por resolver

1. Debemos comprender que la educación de las personas indígenas jóvenes y adultas tiene un grado de dificultad muy grande, especialmente si no se tiene un dominio eficiente del español; la alfabetización implica descubrir para qué sirve la lengua escrita, cómo se organiza y funciona, aprender y memorizar sus reglas y códigos, y comprender cuál es el sentido e intención de lo que se lee y escribe. La alfabetización en lengua materna cumple una función básica en el caso de las personas monolingües o apenas bilingües y debe ser continua a lo largo de toda la educación básica.
2. La enseñanza del español debe abordarse desde un enfoque y tratamiento de segunda lengua que dé respuesta al deseo y la necesidad de la población indígena de aprender español (oral y escrito) para poder relacionarse y desenvolverse mejor en los entornos sociales y culturales mestizos.
3. Es necesario que la estructura institucional rompa la inercia que existe en los programas de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas con hispanohablantes, reconozca que este aprendizaje es sumamente complejo y se adapte al ritmo de la alfabetización bilingüe; las metas que se establezcan para la alfabetización en lengua indígena deberán tomar en cuenta sus características específicas.
4. Es necesario seguir reflexionando, a la luz de las experiencias en curso, acerca de las mejores maneras de lograr la incorporación y permanencia de la población indígena en los programas educativos, con el propósito de evitar que caiga en el analfabetismo funcional. Esta reflexión deberá tomar, como punto de partida, el reconocimiento de que las comunidades indígenas tienen una cultura propia y poseen sus modos particulares de ver la vida y la naturaleza, de criar a sus hijos, de trabajar y de organizarse; además, la mayoría vive en condiciones de extrema pobreza y marginación, habitan sitios apartados de los centros poblacionales más grandes y comunicados, y generalmente encuentran grandes dificultades y restricciones de tiempo y de motivación para acercarse o continuar en la educación.
5. Todo programa educativo con población indígena debe partir de *entender* a las personas: su condición, su necesidad, lo que requieren, lo que han aprendido. Bien vale la pena preguntarnos: ¿desde dónde viene esa persona?, ¿en qué trabaja?, ¿viene cansada?, ¿qué tanto domina el español?, ¿realmente comprende todas las palabras e ideas de los materiales que le estoy ofreciendo o lo que estamos platicando?, ¿ha tenido posibilidad de asistir de manera constante a sus asesorías o hubo problemas con los caminos, las lluvias o la cosecha?, ¿realmente le interesa y le es útil lo que hablamos en el círculo de estudio?, ¿por qué?, ¿ya logra leer y escribir, pero *realmente* leer y escribir?
6. Las y los asesores o alfabetizadores bilingües conocen su lengua oralmente, pero no saben escribirla ni leerla. La formación en esta área es fundamental, así como lo es el que aprendan a leer y pronunciar adecuadamente el español cuando leen para los demás. Ésta también es una tarea larga y difícil que no debe quedar trunca ni verse desplazada o postergada por otras actividades relacionadas con la atención de los educandos.
7. Es necesario intensificar la formación de los agentes educativos y flexibilizar los esquemas a través de los cuales se lleva a cabo para hacerla más accesible a todos especialmente a los “agentes solidarios” (voluntarios). Si bien la distancia entre el

propósito educativo y lo que las personas logran al término de sus procesos tiene que ver con múltiples factores ya comentados, también se vincula fuertemente con la visión que las figuras educativas tienen de la alfabetización y de qué tanto han logrado apropiarse del MIB.

8. Abordar la tarea, aún pendiente, de diseñar indicadores pertinentes y eficaces para evaluar los aprendizajes en cuanto a los logros en términos funcionales y comunicativos del manejo de la lengua escrita. Ésta es una tarea que debe partir de la clarificación del concepto “alfabetización” y que, desde luego, no sólo afecta a la alfabetización indígena.
9. Reconocer y potenciar la reconstrucción de la lengua materna, sobre todo su uso funcional, que se ha dado como resultado de la implantación del MIB, tal como lo muestra la experiencia maya. Esto expresa la necesidad de la gente de recuperar su lengua para aplicarla a la descripción de su realidad sin recurrir al español o a otros préstamos lingüísticos.



Es importante reconocer, como producto de la experiencia en la zona maya, que tanto el rescate de la riqueza vocabular como la claridad de la pronunciación, son indicios de que el proceso de alfabetización en lengua indígena está propiciando la reconstrucción de la misma lengua. Esta tendencia va vinculada a un movimiento cultural en la región que se expresa mediante la creación de la Universidad Intercultural Maya en Quintana Roo y de otras iniciativas locales. Abrigamos la esperanza de que este movimiento tenga un efecto favorable en las condiciones de vida de la población y en ese “ser yo” que, ahora mismo, Beatriz está encontrando.

## Lecturas sugeridas

INEA-CAMPECHE (2007). *Programa de alfabetización MEVYT-IB (MIB)*, México.

[http://campeche.inea.gob.mx/downloads/pdf/ant\\_mib.pdf](http://campeche.inea.gob.mx/downloads/pdf/ant_mib.pdf)

INEA (2006). *Alfabetización en México*, Convenio Andrés Bello (CAB) y Programa Iberoamericano de Alfabetización (OEI), mayo 2006.

[www.cab.int.co/cab6/downloads/mexicoinforme.pdf](http://www.cab.int.co/cab6/downloads/mexicoinforme.pdf)

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE (s/f). *Desarrollo y uso de primera y segunda lengua en la educación bilingüe: introducción para planificadores educacionales en contextos multiculturales y multilingües*, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón y Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), Bolivia.

<http://209.85.173.104/search?q=cache:Z2ABTn-Fc60J:wbln0018.worldbank.org/External/lac/lac.nsf/ebaf58f382dbaf32852567d6006b028e/9d13f97ea3301e4385256acd0072a756/%24FILE/Pedagogia.doc+%22desarrollo+y+uso%22%2B%22segunda+lengua%22%2B%22luis+enrique%22%2B%22%C3%B3pez%22&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=mx>

RAINER, ENRIQUE HAMEL (s/f). *Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Departamento de Antropología.

[http://uam-antropologia.info/web/articulos/1996\\_hamel.pdf](http://uam-antropologia.info/web/articulos/1996_hamel.pdf)

UNESCO (1997). *Alfabetización multilingüe e intercultural*, CONFINTEA V, Hamburgo.

[www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3e\\_span.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3e_span.pdf)

UNESCO (2003). “El dilema de la lengua materna”, en *Educación Hoy*, Boletín de la UNESCO, núm. 6, julio-septiembre 2003.

[www.unesco.cl/medios/biblioteca/publicaciones/educacion\\_hoy\\_6\\_julio\\_septiembre\\_2003.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/publicaciones/educacion_hoy_6_julio_septiembre_2003.pdf)

# Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos

## Alfabetizar en una lengua que desconocen

Félix Delgado Pérez

Circulum (Asociación de profesores de formación de adultos) | Barcelona, España  
felix@circulum.org

**MALIKASEPRESENTA** undía en la escuela porque quiere aprender español. Es marroquí. Tiene 41 años. No habla ni entiende una sola palabra de español. Lo necesita para trabajar. Nunca fue a la escuela en su país. No sabe leer ni escribir.

Demba es senegalés. Tiene 22 años. Quiere aprender español. Nunca fue a la escuela. Habla wolof y aquí ha aprendido a chapurrear alguna palabra de español. No sabe leer ni escribir wolof. Posiblemente nunca lo ha visto escrito. En su país los papeles, los carteles y los periódicos son en francés pero él no sabe francés. Demba nunca ha pensado que necesita aprender a “leer y escribir”. Lo que necesita es aprender español y, por supuesto, quiere aprender a hablarlo, a leerlo y a escribirlo.

En este artículo me propongo presentar una experiencia de alfabetización de emigrantes extranjeros en una lengua extraña a su lengua materna. Una lengua que además desconocen o de la que conocen algunas palabras y expresiones que todavía no les permiten un nivel de comunicación mínimo. Después de 30 años como alfabetizador de personas castellano-hablantes (observando, viviendo e investigando su lento y dificultoso proceso de aprendizaje), considero que esta experiencia aporta elementos nuevos de reflexión, e invita a la búsqueda de otras perspectivas y puntos de partida sobre los que construir metodologías y recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la Conferencia Internacional de Dakar (2000), España presentó una estadística de población analfabeta que no superaba el 2.5% y daba por superado el analfabetismo en España, catalogando ese 2.5%

(800 mil personas) como población residual de edad avanzada. Sin embargo, la línea descendente que había caracterizado la demanda de alfabetización de la década anterior estaba comenzando a invertirse y su incremento ha seguido un ritmo progresivo; el 100% de esta nueva demanda proviene ahora de emigrantes extranjeros.

En Barcelona, la fisonomía de las aulas de los centros educativos para jóvenes y adultos del último tercio del siglo XX, dibujada mayoritariamente por mujeres emigrantes de otras regiones de España y edad comprendida entre los 45 y los 70 años, ha dado paso, en los primeros años del siglo XXI, a una imagen multirracial con presencia mayoritaria de hombres y de edad inferior a los 45 años. Marruecos, Senegal, Mali y Gambia suelen ser sus países de origen.

Este hecho conforma una variable sociológica importante en torno a la tipología de las personas que integran actualmente esta nueva demanda de alfabetización; pero en la práctica pedagógica, nos encontramos con otras variables que tienen una incidencia significativamente mayor en el proceso de aprendizaje de los emigrantes:

- Su conocimiento del español suele ser mínimo (algunas palabras y expresiones). Un porcentaje importante no habla ni entiende absolutamente nada y unos pocos entienden a un nivel básico y hablan lo justo para resolver necesidades muy básicas de comunicación.
- Su demanda, en realidad, no es “aprender a leer y a escribir” sino aprender “español”. Y quieren aprender a hablarlo, a leerlo y a escribirlo.

## Metodología, recursos y estrategias de aprendizaje

El punto de partida, la motivación que en los grupos de mujeres españolas tenía su origen en su conciencia y frecuentemente en su complejo de no saber leer y escribir, con la "diferencia" social que ello conllevaba, se sitúa ahora en una dimensión diferente: la necesidad de aprender la lengua del país en el que pretenden orientar y asegurar su futuro; buscan aprender español desde la perspectiva de un todo que implica hablarlo, leerlo y escribirlo. Parece que su concepto de leer y escribir es distinto, es decir, no lo consideran como una destreza básica, transferible a cualquier lengua, sino como una destreza específica de cada lengua. En el caso de los centroafricanos, sus lenguas maternas (wolof, fula, mandinga, etc.) son básicamente orales y posiblemente nunca las han visto escritas. Se asombran cuando descubren que una vez que han aprendido a leer y escribir en español, pueden prácticamente leer y escribir también en sus propias lenguas, ya que son lenguas casi tan transparentes como el español, sin embargo, no muestran especial interés en ello. Es algo anecdótico. Su lengua vive plenamente en la dimensión oral. La lectura y la escritura son dimensiones de otras lenguas como el francés, el inglés o el español.

¿Cómo iniciar un proceso de alfabetización en una lengua que el alumno no conoce? ¿Qué nivel de viabilidad y expectativas podemos establecer si, además, la necesaria comunicación profesor-alumno está limitada a la intuición y a la interpretación de gestos y percepciones no verbales?

De entrada, y desde la perspectiva de nuestra experiencia con mujeres castellano-hablantes, parecía razonable el planteamiento de algunos autores de que alfabetizar sin que los alfabetizados entiendan qué están leyendo o escribiendo se convierte en un simple simulacro y en la pérdida de un tiempo precioso que debería dedicarse al aprendizaje de la lengua oral. Pero la realidad se impone, y nuestras aulas se llenan de personas que desean aprender español y quieren también leerlo y escribirlo sin haber adquirido previamente las destrezas instrumentales de la lectura y la escritura. Es una realidad terca que acaba

rompiendo la resistencia de los enseñantes, abre nuevos interrogantes y cuestiona los esquemas mentales construidos en experiencias anteriores que ahora muestran su debilidad al intentar transferirlos a un contexto psicológico, cultural y sociológico diferente.

Se hace necesario, por lo tanto, asumir esa demanda y aceptar el reto de que en todo momento, los alfabetizados entiendan lo que están leyendo y escribiendo. Para ello la metodología y las actividades de aprendizaje han de proporcionarles no sólo el acceso a la palabra escrita y a su correspondencia fónica, sino también su significado; el significado que no podrán encontrar en sus almacenes de memoria.

Consideramos pues que, en el ámbito metodológico, la dualidad *aprendizaje de la lectura - aprendizaje de la lengua* que afrontamos en este contexto educativo, impone la funcionalidad y la significatividad como condiciones básicas del proceso de aprendizaje. Por ello, y teniendo en cuenta que su demanda es "aprender español" y no "aprender a leer", parece bastante evidente que la clásica disyuntiva entre partir de una metodología sintética con entidades abstractas vacías de significado (fonemas, sílabas, letras, etc.), o, de la global-analítica debe resolverse a favor de ésta, basada en el acceso directo a la palabra como unidad de significado; esto a pesar de que la praxis nos ha mostrado el gran potencial de los métodos sintéticos de acceso indirecto a la palabra a través de sus componentes cuando se trabaja con una lengua alfabética como el español, en la que se da una correspondencia casi total grafema-fonema en su sistema de escritura.

Por otro lado, el hecho de que el contexto del punto de partida sea una comunicación mínima, básicamente gestual e intuitiva entre profesor-alumno, implica la necesidad de crear en el aula un clima amable y cálido, que facilite y amplifique ese tipo de comunicación no verbal.

En el ámbito de los recursos e instrumentos, no podemos ignorar el tremendo potencial de la tecnología digital; la computadora personal ha de ocupar su espacio como recurso e instrumento base del aprendizaje, a la vez que debe propiciar el grado necesario de autonomía en las tareas de los alumnos.

Congruentes con esta idea, mantenemos el liderazgo del método multimedia URUK, nacido de la práctica y la investigación en las aulas de los centros educativos de adultos, para guiar el proceso de aprendizaje. Este método invita al alumno a sentarse ante la computadora desde el primer día que entra en el aula para iniciar un proceso de acercamiento a las palabras en sus formas visual y fónica y a su significado, a través de tareas y propuestas interactivas.

### El proceso global “alfabetización - aprendizaje de la lengua”

En la construcción de modelos psicológicos explicativos de los procesos que intervienen en el aprendizaje de lectura se suele partir de que el aprendiz conoce la lengua a un buen nivel de competencia oral; así, todos los procesos cognitivos que se ponen en marcha apuntan hacia el establecimiento de relaciones que emparejan la palabra impresa con alguna representación interna “ya existente” de esa palabra, bien sea en su versión fónica, bien en su representación semántica.

En el caso que nos ocupa no existen tales representaciones internas; el alumno no posee ni referencias gráficas, ni fónicas ni semánticas en sus almacenes de memoria. No podrá encontrar en ella los almacenes de logogenes que algunos modelos proponen.

El proceso global “alfabetización - aprendizaje de la lengua” implica, por lo tanto, que las actividades de aprendizaje proporcionen al alumno vías de acceso a la palabra en todas sus formas: gráfica, fónica y semántica, a la vez que a las correspondencias gráficas y fonéticas de sus componentes.

El aprendiz pasa por una serie de fases, no necesariamente secuenciales, que van desde un protagonismo casi absoluto del aprendizaje de la lengua (vocabulario) en los primeros momentos, a otra fase donde el proceso de codificación y decodificación de la palabra escrita discurre a un ritmo que el aprendizaje de la lengua no puede mantener y por lo tanto ésta queda en un segundo plano.

Podemos hablar de tres fases en este proceso de alfabetización:



Foto: Félix Delgado

1. *Fase de protagonismo de la lengua.* Es una fase centrada en la palabra y su significado. Aprenden vocabulario en español memorizando principalmente la forma sonora de las palabras y su significado; además de la memorización se incluyen estímulos y propuestas de observación, de análisis y de síntesis que pretenden favorecer la construcción de estructuras mentales de identificación, relación y correspondencias entre los elementos que componen la palabra.

A través del método multimedia URUK, el alumno inicia sus primeras sesiones de trabajo en el ordenador sobre una vía directa de acceso a la palabra y a su significado. Las unidades de instrucción le proporcionan el sonido y la imagen de la palabra sobre la que hace clic. Podría parecer que realmente este primer aprendizaje se centra exclusivamente en la lengua y no en la lectura, pero no es exactamente así. La lengua es protagonista; el alumno aprende (memoriza) las primeras palabras en español y eso responde a su expectativa de aprender el idioma; pero al mismo tiempo, la exigencia de reconocimiento de la palabra escrita le obliga a generar progresivamente estrategias de identificación de esas palabras, y las propias actividades de aprendizaje le proporcionan estímulos dirigidos a potenciar tales estrategias en cada unidad.

En realidad, a pesar del protagonismo funcional y motivador de la lengua, no se trata de una fase propiamente logográfica, ya que el alumno realiza un trabajo paralelo y sistemático sobre los componentes de la palabra, es decir, sobre el sub-léxico. La propia actividad paralela de escri-

tura desde el teclado del ordenador incide de manera especialmente significativa en la conciencia sobre dichos elementos y componentes.

Ciertamente la lengua, el vocabulario, actúa como protagonista en esta fase al ser el factor que proporciona funcionalidad y significatividad al aprendizaje; pero la memorización y aprendizaje de vocabulario es en realidad una tarea aburrida y pesada. Paralelamente, la producción de errores en las actividades de escritura y las dificultades en la identificación de las palabras en su forma gráfica y en el acceso a su significado crea en los alumnos un cierto grado de descontento y de frustración. Es fácil observar entonces cómo dirigen su atención a establecer estrategias de reconocimiento de las palabras impresas. El interés y el esfuerzo por adquirir destrezas de lectura y escritura aumentan progresivamente en ellos, a la vez que se estanca o disminuye su empeño en el aprendizaje de la lengua oral. No debemos olvidar que en su motivación para aprender español juega un papel muy importante la maraña de papeles oficiales e impresos generada por su condición de emigrantes.

La dureza o amabilidad de esta etapa está determinada por el grado de analfabetismo del alumno y por su bagaje en el conocimiento del español oral. Mientras que para una persona que entra en el aula reconociendo las letras y con una cierta conciencia fonológica ésta es una fase estimulante y gratificadora, para un “analfabeto absoluto” se constituye en una fase especialmente lenta y oscura en la que los conocimientos adquiridos no se muestran visibles y los progresos en las destrezas de la lectura y de la escritura no logran superar las cuatro o cinco primeras unidades didácticas. Es para estas personas una fase que requiere un alto grado de motivación personal y la presencia de abundantes estímulos y compensaciones en el propio clima del aula para mantener la constancia y evitar el abandono.

2. *Fase de conciencia fonológica.* Para los alumnos que en su aprendizaje no han partido de una conciencia fonológica previa, la entrada en esta

fase se produce de una forma un tanto repentina. Podríamos visualizar el inicio de esta fase como el momento en que se produce una determinada conexión neuronal que activa y da sentido a las miles de conexiones establecidas en la fase anterior y a través de las cuales ahora percibe claramente las relaciones y correspondencias entre los componentes de ese todo que es la palabra.

Esta es una fase especialmente gratificante y motivadora para los alumnos que más han sufrido en la fase anterior. Los conocimientos adquiridos se muestran ahora claramente visibles y transforman la lentitud anterior en progresos rápidos que los sitúan, en pocos meses, en un nivel en el que les es posible leer cualquier palabra.

Es una fase en la que el ritmo de adquisición de la destreza lectora se acelera de forma muy manifiesta y significativa. Ahora, solamente se trata de aumentar la rapidez en el reconocimiento de las relaciones y en el establecimiento de las correspondencias grafemas-fonemas, interactuando al mismo tiempo con las estrategias desarrolladas para el reconocimiento directo de las palabras.

El centro de atención e interés lo ocupa en esta etapa la satisfacción que les produce la práctica de codificación y descodificación a través de las destrezas lectoras y escritoras que han desarrollado. Es una satisfacción que llega incluso a instalarse por encima del propio acceso al significado de lo que leen. La lengua, así, aunque se mantiene relegada a un plano secundario, recobra a la vez un cierto protagonismo al ser percibida como algo menos opaco y más manejable y accesible.

3. *Fase de procesamiento sintáctico y acceso al significado textual.* Una vez adquiridas las destrezas de acceso al léxico que les permiten leer prácticamente todas las palabras, se sitúan de nuevo en una fase lenta y difícil donde ha de producirse el salto de la lectura y comprensión de unidades mínimas de significado (palabras y pequeñas frases o tiras fónicas) a la lectura comprensiva de mensajes más amplios y textos, donde juega un papel fundamental el conocimiento de la lengua. Lec-

tura y aprendizaje de la lengua actúan y progresan en esta fase como un todo difícil de separar. Leer ahora sin entender lo que se lee se convierte en algo desmotivador. Es el momento en el que la lengua vuelve a ocupar un plano de protagonismo absoluto, pero ya en su triple manifestación de hablar, leer y escribir.

### Recomendaciones para la alfabetización de jóvenes y adultos

1. Adecuar los recursos e instrumentos de aprendizaje a la tecnología de nuestro tiempo. No podemos ignorar la potencialidad del ordenador y las tecnologías en red.

La escritura con el ordenador pone en marcha operaciones cognitivas diferentes a las que activa la escritura en el cuaderno y potencia una mayor conciencia de los elementos y de los procesos que con ellos se realizan. Así, por ejemplo, la separación entre palabras en el cuaderno es un procedimiento pasivo: no se escribe, mientras que en el teclado es un procedimiento activo: pulsar la barra espaciadora (escribir un espacio); la corrección en el cuaderno generalmente le obliga al borrado y a escribir de nuevo la palabra entera; en el ordenador le exige discriminar con precisión al identificar el error para actuar sobre él borrando la letra que sobra o está equivocada, escribiendo (insertando) la que falta, cambiando el orden y separando o juntando letras.

2. La combinación de actividades propias de la metodología global con actividades de análisis y síntesis favorece el aprendizaje significativo de la lectura y facilita el proceso de escritura. La metodología global proporciona un soporte idóneo para fases o actividades de aprendizaje enfocadas hacia la funcionalidad y significatividad; mientras que la metodología sintética permite aprovechar toda la potencialidad de consistencia y transparencia del español, sus características fonéticas, su ortografía regular y su estructura

silábica sencilla. Una vez establecidas las relaciones entre los elementos y adquirida la conciencia fonológica de los mismos, la fortaleza del aprendizaje se muestra de forma contundente.

3. Considerar la incidencia de los siguientes factores como determinantes del éxito: la sistematización de las actividades, el reconocimiento por parte del alumno de logros inmediatos, la presencia habitual de la emotividad en las actividades de aprendizaje, el aprovechamiento de la motivación, la constancia y la continuidad.

### Lecturas sugeridas

CENOZ, J. Y J. PERALES (2000). "Los factores contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", en C. Muñoz (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

FERREIRO, EMILIA (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

GARCÍA, P. (1995). "La creación de materiales. Producción de material dirigido a inmigrantes y refugiados en España", en T. Álvarez (coord.), Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados, *Didáctica* 7, pp. 377-385.

OLSON, DAVID Y NANCY TORRANCE (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Acerca del método URUK consúltese:

[www.alfabetizacion.net](http://www.alfabetizacion.net)

#### Nota:

URUK es un método multimedia de alfabetización de adultos diseñado por el Ministerio de Educación de España y la Unión Europea. Es posiblemente el primer método multimedia para el aprendizaje de la lectura y de la escritura de personas adultas, diseñado a partir de la práctica en las aulas de alfabetización de la escuela de adultos Alarona (Mataró-Barcelona). El Ministerio de Educación y Ciencia español lo distribuye gratuitamente a centros y profesores. En enero 2009 estará disponible una nueva edición actualizada.



## Los alfabetizadores: una esperanza para la educación de adultos

María Leticia Galván Silva

CREFAL | Pátzcuaro, México  
lgalvan@crefal.edu.mx

A LAS PERSONAS que realizan la tarea de alfabetizar se les ha considerado por muchos años como voluntarias en la medida en que no reciben remuneración por su trabajo; esto a pesar de que su tarea beneficia a personas jóvenes y adultas que viven en contextos donde no se cuenta con acceso a programas educativos, o donde éstos no han tenido el impacto deseado en el sentido de proveer a la población de las competencias básicas de la lectura y escritura.

La idea de considerar la tarea de alfabetizar como un trabajo voluntario nos llevó a preguntarnos ¿quiénes y cómo son los alfabetizadores actuales?, ¿de dónde surge la idea de gratuidad y de voluntariado?, ¿qué tanto sigue vigente esta idea? Para intentar dar respuesta a estas cuestiones se diseñó un estudio de caso en la ciudad de Pátzcuaro a través del cual se indagó acerca del contexto en el que las y los alfabetizadores viven y desarrollan su labor, así como de sus necesidades formativas, motivaciones y expectativas. Este estudio ha sido apoyado por el CREFAL y

forma parte de la tesis de maestría en sociología de la educación de quien escribe estas líneas.

La pregunta de investigación que guió el proceso fue ¿cómo se construye socialmente el alfabetizador de personas adultas desde el punto de vista del capital cultural y educativo?; es decir, ¿cuáles son los elementos que lo conforman social e históricamente como tal? Los elementos que buscamos comprender, además del perfil educativo, fueron los factores sociales (herencias sociales, familiares, modos de vida) que los llevaron a elegir ser educadores solidarios, así como el proceso a través del cual se fueron involucrando en el aprendizaje con personas jóvenes y adultas.

Se eligió la ciudad de Pátzcuaro porque ahí operaban los tres programas oficiales de alfabetización: el del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo); los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) de la Secretaría de Educación en el Estado; y el de Alfabetización por Televisión (Alfa

TV) del gobierno de Michoacán en convenio con el gobierno de Cuba (proyecto implementado de junio de 2004 a diciembre de 2007).

## Actividades

Para dar cuerpo al trabajo y encontrar explicación al surgimiento de la gratuidad y el voluntariado en la alfabetización, fue necesario revisar la literatura histórica disponible sobre el tema, así como cartillas, leyes, artículos y reportes de experiencias; fue así como nos fue posible identificar las características del alfabetizador en diferentes momentos históricos, escenarios y programas.

El trabajo de campo consistió en la observación de sesiones de alfabetización en grupos del INEA, CEBA y Alfa TV, así como cursos de capacitación para alfabetizadores del INEA. Se realizaron también ocho entrevistas a alfabetizadores (de 11 que había en la ciudad) y a cinco “gestores” de la alfabetización. Para efectos de esta indagación se agruparon en este concepto a figuras que ejecutan alguna acción y/o toman decisiones relacionadas con la alfabetización, como diseñadores de materiales de apoyo o de cartillas, planeadores de los programas formativos y coordinadores, entre otros. Estos últimos, dicho sea de paso, fueron fundamentales para conocer la forma en que las instituciones o dependencias encargadas de la alfabetización consideran a sus educadores, y las acciones que emprenden para mejorar su desempeño.

Las entrevistas a los alfabetizadores se enfocaron en tres líneas temáticas: 1) la influencia del contexto familiar (padres, cónyuge e hijos y amigos) en su formación como alfabetizador; 2) el grado escolar y los conocimientos pedagógicos con los que cuentan; y 3) sus posibilidades y expectativas laborales y profesionales. En los relatos de vida que surgieron durante las entrevistas los alfabetizadores recordaron las razones que los llevaron a asumir esa opción y narraron sus prácticas, lo cual enriqueció el estudio de forma sustancial.

A través del análisis de discurso se reconstruyó en parte aquello que conforma la imagen del alfabetizador y emergieron de manera inesperada temas

sobre creencias colectivas heredadas socialmente; tal es el caso de la gratuidad de su labor y de las funciones que debieran cumplir. También se reconstruyeron elementos en torno al tipo de formación a la que tienen acceso, el estatus económico y social de sus padres en relación a su formación y a su elección educativa, de los/as amigos/as como grupo social de influencia, y finalmente, sus motivaciones y expectativas respecto de su labor.

Aunque todos los resultados en torno a estos temas son muy interesantes, hemos elegido para compartir en este espacio tres aspectos del alfabetizador: su perfil educativo, sus motivaciones para seguir laborando y las expectativas para mejorar su labor alfabetizadora.

## Resultados

### *La gratuidad y el voluntariado en la alfabetización*

La historia de la alfabetización nos remite a la época de la colonia; es en los inicios de esta etapa cuando surge la tarea del alfabetizador de personas adultas como respuesta a la necesidad que tenían los clérigos y colonizadores españoles de castellanizar y cristianizar a la población local. Debido a que los primeros “alfabetizadores” fueron religiosos, los que continuaron con este tipo de tarea fueron vistos como individuos generosos, cooperadores y voluntarios. Es aquí donde identificamos el origen del carácter gratuito y solidario de la alfabetización, al menos en México.

Es también durante la colonia que surge la idea del alfabetizador “misionero”, misma que se retoma después en la figura del profesor rural de principios del siglo pasado, ya desprovisto del vínculo con la Iglesia; el maestro rural mexicano es una presencia que persiste hasta nuestros días y representa el “maestro ideal”, centrado ahora en la idea de ciudadanía.

En la actualidad la mayor parte de quienes realizan la tarea de alfabetizar son mujeres, y su trabajo es voluntario; sólo de vez en cuando reciben una remuneración mínima. Esta gratuidad, de hecho, está instituida en el marco legal mexicano (Arts. 43 y 44, Ley General de Educación), lo cual no se corresponde con la importancia que el propio Estado

da a la necesidad de que toda la población sepa leer y escribir; es decir, al tiempo que se establece una alta expectativa en el logro de una sociedad letrada como base para el desarrollo, no se reconoce en esa medida la labor de los alfabetizadores. Un dato alentador es que recientemente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su declaratoria sobre la Década de la Alfabetización 2003-2012, reconoció a los educadores de personas adultas como recursos humanos calificados para actuar en contextos de analfabetismo crítico, cuyas demandas de formación deben ser atendidas.

#### *Características y perfil del alfabetizador*

Desde la perspectiva de la educación no formal, el perfil educativo se entiende como el conjunto de rasgos distintivos y relevantes de la persona que le permiten realizar su labor, tales como su personalidad y las habilidades y competencias desarrolladas en la experiencia para el desempeño de su "oficio".

En la literatura revisada de 40 años a la fecha (cartillas de alfabetización y documentos elaborados por ministerios de educación de México, Paraguay, Perú, Panamá y España; CREFAL, OEI y CEAAL), identificamos las funciones que idealmente deberían cumplir los alfabetizadores; en las líneas que siguen se señalan las habilidades y competencias que se consideran parte del "deber ser" y "tener" de los alfabetizadores:

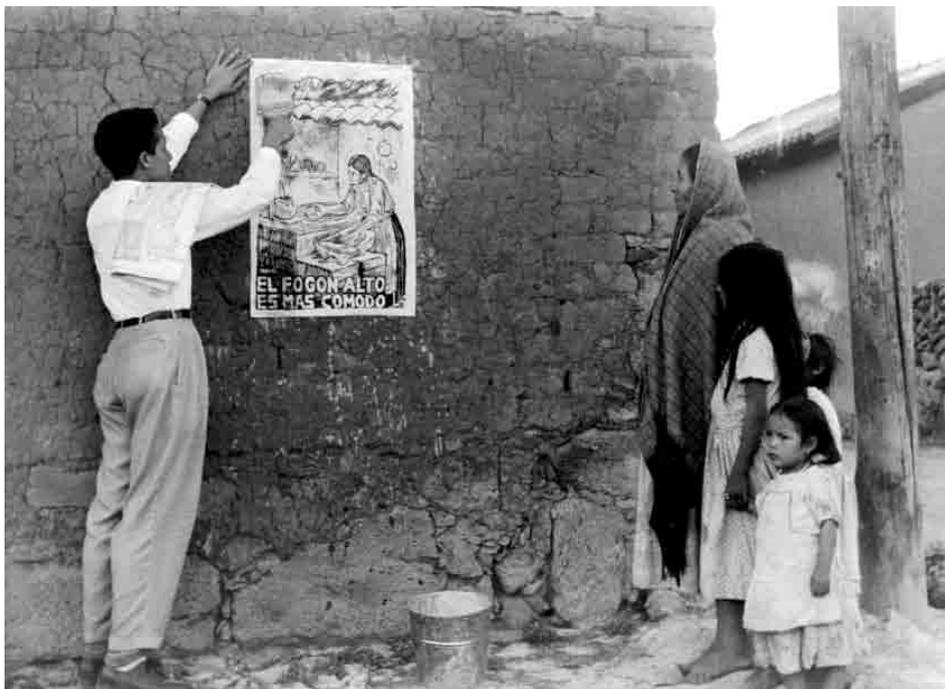
- Promotores del desarrollo comunitario para que ayuden a fomentar la colaboración y la capacidad para resolver problemas en sus estudiantes.
- Motivadores y entusiastas, para que puedan transmitir alegría y simpatía a sus estudiantes.
- Creativos, para desarrollar actividades manuales y didácticas.
- Humanistas en todo el proceso, es decir, que sean personas sencillas, bondadosas, pacientes, respetuosas y, sobre todo,
- Que tengan un sentido de la solidaridad, para que se sientan satisfechos al realizar una labor comunitaria y gratuita.

Por otro lado, en los programas de alfabetización en estudio se encontraron diversas denominaciones para este educador: mientras para los CEBA es un "maestro" y un "profesional", para Alfa TV es un "facilitador" de aprendizajes y para el INEA un "asesor-solidario", "voluntario" o "un guía". Cada acepción implica un nivel de escolaridad y competencias distintos, unidos por una misma finalidad: la enseñanza de la lectura y la escritura a personas adultas; por ejemplo, el alfabetizador en Alfa TV no requiere "preparación docente", únicamente "elementos mínimos de aprendizaje", preferentemente bachillerato, mientras que el INEA les requiere educación básica. Por su parte los CEBA exigen una escolaridad mínima de licenciatura en educación primaria y experiencia docente, además de que consideran importante la actualización (aunque dichos centros, dicho sea de paso, no cuentan con planes de actualización propios).

También hay diferencias notables en el aspecto de la remuneración: en Alfa TV el trabajo de alfabetizar no se remunera, y en ocasiones se reconoce como servicio social; el INEA, por su parte, informó que a pesar de su interés por otorgar un mejor servicio no contaban con recursos para remunerar a los alfabetizadores, de manera que lo que les ofrecen es, como en Alfa TV, validar el servicio social u otorgar un pago simbólico. En los CEBA los alfabetizadores sí reciben un salario.

En cuanto a los esfuerzos que realiza cada programa para formar o capacitar a sus alfabetizadores encontramos lo siguiente:

- Alfa TV orienta a sus facilitadores a través de una sesión de video y posteriormente se les asesora informal y permanentemente a través de los asesores regionales (aunque se pudo observar que algunos no tenían las habilidades para manejar la casetera y el televisor).
- El INEA los capacita inicialmente para el manejo del modelo educativo y de los materiales de apoyo; posteriormente lleva a cabo reuniones trimestrales de índole administrativo que son aprovechadas por los alfabetizadores para asesorarse sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando hay cambios que afectan sus actividades



(nuevos materiales educativos, métodos o estrategias) se llevan a cabo capacitaciones en forma de “cascada” (verticales).

- Los CEBA trabajan con profesionales en educación primaria; no se identificó ningún programa de formación continua para sus alfabetizadores, quienes más bien se actualizan por su cuenta, y generalmente en la oferta de formación para la primaria regular, no para la educación de personas jóvenes y adultas.

Lo anterior muestra que aún cuando el aspecto formativo para y en el trabajo es escaso, es frecuente que los alfabetizadores busquen por su cuenta los medios para mejorar su práctica. La creatividad y el entusiasmo de los alfabetizadores se reflejan en sus relatos e historias laborales y en su esfuerzo cotidiano, pese a que tanto en Alfa TV como en el INEA no cuentan con un salario ni con espacios propios para trabajar, y en los CEBA no tienen materiales educativos enfocados al trabajo con personas adultas.

A partir de la identificación de todas estas carencias nos preguntamos ¿qué motiva a los alfabetizadores a continuar con su labor?, y para dar respuesta a este asunto indagamos acerca de lo que hemos

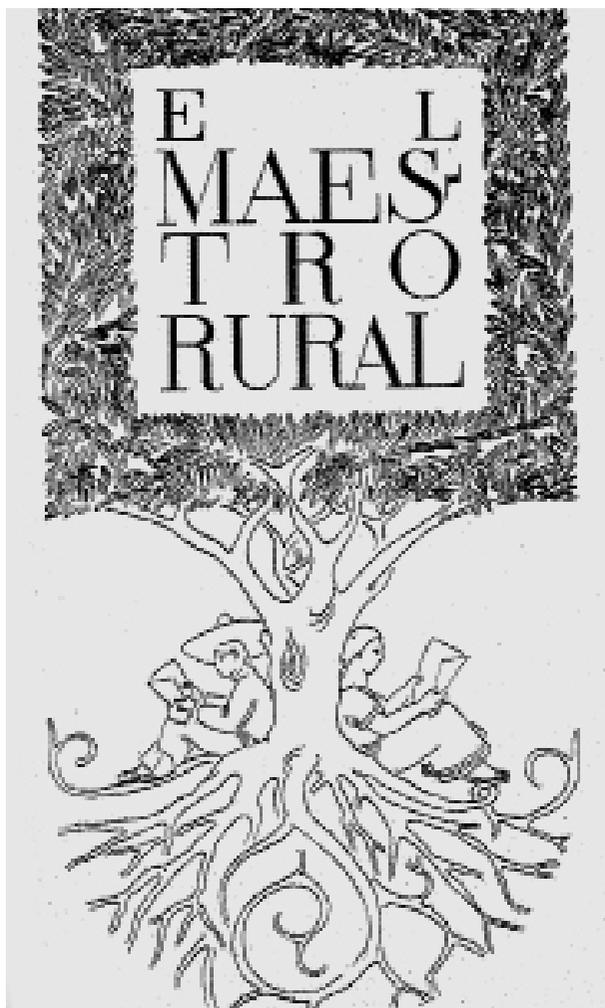
llamado los “motores” que los impulsan a seguir y a mejorar. Este es el tema que trataremos en las líneas que siguen.

#### *Motivaciones y expectativas*

Los alfabetizadores expresaron que su labor les daba satisfacción porque de esa manera “ayudaban a las personas a desarrollarse en la vida”. Por ejemplo Elena, de 24 años, soltera, declaró que estudió puericultura hasta nivel técnico (bachillerato), y por falta de recursos económicos para continuar se incorporó primero al CONAFE y después al INEA. Al momento de la entrevista colaboraba en Alfa TV.

Alfabetizar para mí es brindar más que nada apoyo, un avance más en cuanto a la calidad de vida de cada persona. Me ha dejado gran satisfacción de poder saber que yo ayudé a una o más personas, [por]que simple y sencillamente es una alegría cuando te dicen “ya sé leer” o “ya conozco las letras”.

Las ideas de colaboración y de solidaridad presentes en los discursos y documentos institucionales se reflejan en este fragmento, ya que ella no



sólo se siente útil, sino satisfecha por descubrir en sí misma las habilidades para impactar de manera positiva en otras personas a través de la lectura y la escritura.

A pesar de las diferencias de perfil de los educadores de los CEBA respecto de Alfa TV e INEA, descubrimos que los sentimientos de los maestros tienen matices muy parecidos a los referidos, como se observa en el testimonio de Cecilia, maestra con 25 años de servicio educativo y 10 en este programa:

[...] es satisfacción poder ayudar a los demás en lo que uno pueda [...] [y] me anima [a seguir alfabetizando] toda esa gente que la verdad [...] siente uno no sé, angustia, desesperación. Pues no sé, transformarlos así, de la noche a la mañana para que sean algo y alguien en la vida, porque los vemos cómo sufren y navegan

por no poder trabajar o no tener estudios, o su forma de vida muy precaria. Todo eso pues nos motiva a tener una igualdad y que haya una igualdad en todos los seres humanos.

Cabe mencionar que en el caso de Alfa TV e INEA los grupos de estudiantes generalmente se integran a partir de vínculos de parentesco, amistad o vecindad, lo que lleva a pensar en relaciones más cercanas que propician el sentido de pertenencia del alfabetizador. En el caso de los CEBA la pertenencia se da más bien respecto del gremio magisterial, además de que los alumnos y alumnas acuden de manera individual.

Con relación a las expectativas de las y los alfabetizadores, a partir del análisis de los registros de las entrevistas realizadas separamos las expresiones que con mayor frecuencia externaron los entrevistados:

- ganar un (mejor) salario
- consolidar su formación pedagógica y
- obtener mayores recursos materiales y tecnológicos que apoyen su trabajo educativo.

Como puede verse, sus expectativas van por dos caminos bien definidos: obtener una remuneración por su trabajo y mejorar su desempeño.

## Conclusiones

El estudio realizado nos permite concluir que aunque los alfabetizadores no cuentan con escolaridad universitaria en pedagogía o específica en educación de personas adultas, sí tienen experiencia de trabajo en programas sociales; si bien no existen programas de formación continua con reconocimiento certificado en las instituciones en las que laboran, sí en cambio reciben capacitación inicial y cierta orientación educativa, aunque informal, para resolver algunos de los problemas a los que se enfrentan en su práctica; y finalmente, aunque no cuentan con incentivos económicos por su labor, o éstos son bajos, acogen y valoran los satisfactores emotivos como sustitutos de un salario.

## Recomendaciones para la acción

Es primordial que los alfabetizadores busquen opciones formativas para mejorar sus saberes y competencias pedagógicas; además, que defiendan sus aprendizajes como educadores de personas adultas (motivación, organización grupal, resolución de problemas, acompañamiento y facilitación de aprendizajes, entre otros).

Es necesario que los gestores y administradores de los programas de alfabetización se acerquen y conozcan las potencialidades, motivaciones y expectativas educativas de las y los alfabetizadores. Esto se puede lograr a través de reuniones y capacitaciones locales y regionales en las que, a través del intercambio de experiencias:

- se identifiquen los problemas y prioridades locales y regionales y desde ahí se generen materiales educativos contextualizados y programas de capacitación que atiendan las necesidades identificadas por los educadores (por ejemplo para el manejo de equipo en el caso de ALFA TV) y las específicas de cada programa en particular;
- se generen aprendizajes colaborativos entre pares;
- se logre el rescate y la toma de conciencia de estos aprendizajes para transformarlos en conocimientos sólidos, aplicables a mejorar la práctica;
- se fomente el conocimiento mutuo entre alfabetizadores, y entre éstos y quienes realizan la gestión de los programas de alfabetización;
- se desarrolle y consolide un sentido de pertenencia e identidad como educadores de EPJA.

## Lecturas sugeridas

BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO (1988). "Algunas consideraciones en torno al analfabetismo funcional y la formación del personal alfabetizador", en *L'alfabetització en l'entorn urbà dels països mediterranis*, Jornades Internacionals del 13 al 15 de marzo de 1987, Paolo Fedrigli (coord.), Generalitat Valenciana, UNESCO, pp. 82-93.

Solicitar a: lgalvan@crefal.edu.mx

BELTRÁN LLAVADOR, FRANCISCO Y JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR (1996). "Procesos alfabetizadores y educación de adultos", en *Políticas y prácticas de la educación de personas adultas*, Universidad de Valencia, pp. 133-171.

Solicitar a: lgalvan@crefal.edu.mx

KALMAN, JUDITH (1996). "La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque" (Conferencia CREFAL), en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm.1, vol. 4 (enero-abril), OEA-CREFAL-CEDEFT, Pátzcuaro, pp. 9-23.

[www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital)

RANGEL GUERRA, ALFONSO (2003). "El Decenio de la Alfabetización: una tarea del CREFAL", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 25, núm. 2, CREFAL, Pátzcuaro.

[www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital)

El protocolo de investigación puede verse en:

[www.crefal.edu.mx/investigacion/abstract\\_leticia\\_galvan.htm](http://www.crefal.edu.mx/investigacion/abstract_leticia_galvan.htm)

### Nota:

Se han usado nombres ficticios para garantizar la confidencialidad de la información.

“Con el puño cerrado  
no se puede intercambiar  
un apretón de manos”

Indira Gandhi  
Estadista y política hindú, 1917-1984



## La alfabetización más allá del a, b, c...

Ma. de Lourdes Aravedo Reséndiz

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) | México  
laravedo@inea.gob.mx

ESTETEXTOBUSCApropiciarlareflexiónentorno a la necesidad de transformar las propuestas pedagógicas destinadas al aprendizaje de la lectura y la escritura con personas jóvenes y adultas de escasa o nula escolaridad. Con base en herramientas teóricas y metodológicas recientes, se argumenta la importancia de crear alternativas pedagógicas que retomen como punto de partida las necesidades, intereses, dudas y expectativas de la persona que aprende.

Para mejorar los resultados hasta ahora alcanzados en procesos iniciales de alfabetización se considera necesario desplazar del centro de la atención el uso de métodos que promueven prioritariamente el aprendizaje de las letras del alfabeto; en su lugar, se

propone usar procedimientos flexibles que favorezcan la comprensión del significado de las palabras dentro de un texto; asimismo, la interpretación y producción de textos en los que el lenguaje tenga usos reales: una lista de asistencia, el horario de clases, un directorio del grupo, recados, cartas, carteles, entre otros.

Como referente se utilizan los datos generados en una investigación publicada por el CREFAL (2007) bajo el título "Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas" que presenta los resultados de un grupo de estudio conformado por mujeres de baja y nula escolaridad, habitantes de una zona populosa de la ciudad de México. Algu-

nas de las interrogantes que guiaron esta investigación fueron las siguientes: ¿en qué medida y de qué manera las prácticas alfabetizadoras se pueden relacionar con las necesidades, expectativas e intereses de las personas que aprenden?, ¿qué tiene que hacer el docente para propiciar el apoyo entre pares durante el trabajo grupal?, ¿qué tipo de materiales se utilizan y cómo se usan?, ¿cuáles son las acciones educativas relevantes para aproximarse a la lengua escrita desde los textos, los contextos y los usos?, ¿cuáles son las constantes que caracterizan este tipo de prácticas?, ¿qué experiencias, saberes y conocimientos tienen las personas de baja y nula escolaridad acerca de la lengua escrita y qué papel tienen los saberes y conocimientos previos en el proceso de aprendizaje?

Las interrogantes anteriores orientaron y articularon el diseño y realización de las estrategias didácticas producto del trabajo de campo que se describe en el siguiente apartado.

### Actividades

El trabajo de campo se llevó a cabo durante seis meses en un círculo de estudio del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ubicado en la Casa de la Cultura Enrique Ramírez y Ramírez de la delegación Venustiano Carranza en el Distrito Federal. El círculo se conformó con seis mujeres que se inscribieron para aprender a leer y escribir con mi apoyo. El propósito central de las actividades realizadas en el círculo fue construir situaciones de aprendizaje para lograr una meta establecida a partir de las necesidades, intereses y expectativas de las participantes. Las actividades articulaban sus experiencias de vida con otras realizadas en el espacio educativo, y tenían, como finalidad última, promover la apropiación de prácticas vinculadas a la lengua escrita.

Para fines de la investigación se documentaron y sistematizaron 22 sesiones de trabajo (dos sesiones por semana, de dos horas cada una de ellas). Las mujeres continuaron en el círculo hasta completar seis meses de atención en el Programa de Alfabetización.

Tanto el enfoque metodológico como los procedimientos utilizados para recuperar la información fueron eminentemente cualitativos: observación, entrevista no estructurada a las participantes y a algunos de sus familiares, notas de campo (para recuperar acontecimientos de interés resultado de las conversaciones con las mujeres al iniciar o terminar la sesión, o bien para registrar intervenciones no verbales), registro fotográfico (para contar con evidencias de las diversas actividades desarrolladas); también se recuperaron producciones elaboradas por las participantes y se audio grabaron todas las sesiones (las cintas se transcribieron en su totalidad). Todo esto para reconstruir las situaciones de aprendizaje, principal resultado de esta investigación.

Con respecto al espacio del círculo de estudio es importante destacar que en la realización de esta investigación las actividades de aprendizaje no se circunscribieron al sitio asignado a éste en la Casa de la Cultura (en una ocasión, parte de la sesión se llevó a cabo en una estación del Sistema de Transporte Colectivo Metro cercana a la sede del círculo, y otras dos sesiones se realizaron en diversas áreas de la Casa de la Cultura: vestíbulo, áreas de talleres y consultorio médico). En este sentido es conveniente revisar las potencialidades de los espacios físicos asignados a los círculos de estudio; de igual forma, es conveniente crear las condiciones que posibiliten utilizar lugares aledaños a la sede en los que se puedan realizar prácticas vinculadas a la cultura escrita, es decir, que sean susceptibles de ser utilizados con fines educativos.

Uno de los aspectos centrales de esta investigación fue la conformación del círculo; sin embargo, las interacciones durante las primeras sesiones fueron definitorias porque permitieron reconocer que las participantes llevaban consigo mucho más que sus expectativas de aprender a leer y escribir. En cada sesión las invité a compartir parte de su historia de vida, sus pensamientos, preocupaciones, alegrías, sus pequeños y a la vez grandes logros, sus inquietudes, sus experiencias y saberes, sus dificultades y retos cotidianos; fue merced a este intercambio y a una atenta escucha que cada mujer dio sentido a su

participación individual y enriqueció la experiencia educativa grupal.

Conocer sus experiencias de vida fue una tarea imprescindible, porque sólo a partir de reconocer su presente y pasado pude establecer vínculos entre sus vidas y las actividades del círculo de estudio. Indagar sobre lo que las participantes decían sobre sí mismas me permitió ir reconociendo sus necesidades y saberes; de esta manera se pudieron establecer relaciones que entretejieron la oralidad del grupo con actos de lectura y escritura que tenían propósitos genuinos porque surgían de las necesidades e intereses expresados por las integrantes del grupo. Por ejemplo, uno de los primeros contenidos de estudio fue cómo transportarse en el Metro; este contenido surgió del interés manifiesto de las mujeres que dijeron tener problemas para desplazarse en la ciudad y para viajar en el Metro, como lo evidencia el siguiente testimonio:

*Lourdes:* ¿alguna de ustedes tiene un interés particular... aparte de los logotipos del Metro?

*Paty:* Pues conocer los [nombres] de las calles, también los del camión, para saber cómo transportarnos a otro lado.

*Felisa:* Yo claramente le digo que a veces me acuerdo y a veces no me acuerdo... me pierdo más bien.

El intercambio de experiencias enriqueció permanentemente el diálogo de las participantes y permitió establecer vínculos entre ellas, pero sobre todo facilitó la definición de propósitos auténticos de aprendizaje determinados por las propias participantes, condición esencial para transformar el sentido de la práctica educativa.

## Resultados

Uno de los resultados más importantes de esta investigación es la construcción de diez situaciones de aprendizaje sumamente diversas que, sin embargo, comparten algunas características comunes: tienen propósitos auténticos (porque sur-

gen de las demandas específicas del grupo); tienen como punto de partida la oralidad del grupo; comparten la presencia de diversos materiales escritos (desde la primera sesión del círculo las participantes se sumergieron en un ambiente profusamente letrado); propician el uso de lo que las señoras saben, para apropiarse paulatinamente de lo que desean y quieren aprender; propician una interacción continua con personas que saben interpretar y producir expresiones distintas de la cultura escrita; su duración es sumamente flexible y su realización se puede alternar, e incluso vincular, a lo largo de distintas sesiones. A continuación se describen tres de estas situaciones:

### *Escritura y lectura del nombre propio*

Desde la primera sesión estuvieron presentes las actividades vinculadas con los nombres de las integrantes del círculo y de algunos de sus familiares, y continuaron durante el desarrollo de la investigación; en cierta forma, se constituyeron en un eslabón entre diferentes momentos de la historia del grupo. El nombre propio se revisó durante cada sesión mediante la lista de asistencia; ésta tuvo un carácter público, es decir, fue elaborada y utilizada directamente por todas las integrantes para registrar su asistencia. La lista estaba en una hoja de papel bond que se colocó en una de las paredes del salón para facilitar su consulta; a ella recurrían las señoras para saber cómo escribir sus nombres en otros documentos. Trabajar el nombre en la lista permitió abordar simultáneamente varios aspectos del sistema de escritura: orientó el análisis de los elementos que conforman el alfabeto de una manera menos artificial y la secuencia de letras fue determinada por las letras que se requerían para escribir los nombres de las integrantes. El uso de la lista permitió a las participantes apropiarse paulatinamente de nuevos conocimientos y aplicarlos con éxito en el trabajo con otros documentos como la credencial de elector, o bien en la elaboración de un recado, una carta y una tarjeta de Navidad, como se muestra en este diálogo:



*Lourdes:* ¿...Trae su credencial, Felisa?, Felisa... ¿de elector? Isabel, el día de ayer comentábamos muchísimas cosas, pero entre ellas... (de pronto aparece Felisa con su credencial de elector [en ésta] sólo había puesto su huella y una cruz...)

*Felisa:* Se va a desaparecer esa cruz, dice mi maestra.

*Lourdes:* Quién dice que va a desaparecer [la cruz] ¿yo?

*Felisa:* Usted y todas las amigas.

*Lourdes:* Y todas las amigas, ¿verdad? ¿Y cómo se va a desaparecer?, ¿cómo es que va a desaparecer la cruz?, ¿por qué va a desaparecer esa cruz?

*Felisa:* Con... con el nombre.

*Lourdes:* Con el nombre, ¿verdad?

*Felisa:* Y la firma.

*Lourdes:* El nombre y la firma.

#### *Elaboración de un recado*

La escritura de recados permitió a las integrantes del círculo mantener la comunicación a distancia

con una de las señoras que dejó de asistir durante varias sesiones, porque su mamá estaba de visita en la ciudad de México. Para escribir el primer recado me senté al centro del grupo para que todas pudieran observar cómo lo escribía; el texto se construyó de forma colectiva, comenzando con la escritura de la fecha, que fue aportada por Felisa, quien para ese entonces ya se había apropiado de la convención con la que se daba comienzo a cada sesión. Para continuar, la misma Felisa sugirió un saludo convencional, luego Isabel resumió el interés de las señoras para pedir a la ausente que asistiera al grupo la siguiente sesión. Para terminar las mujeres escribieron su nombre. Mi participación consistió en preguntarles qué querían decir y retomar sus participaciones sugiriendo algunas leves modificaciones para escribir el recado. También agregué, al final, una convención que me permitió involucrar a la destinataria en actividades realizadas durante la sesión.



Martes, 17 de octubre

Angelina:

¿Cómo está?

Esperamos te encuentres bien para que asistas a la clase del día jueves. Porque te extrañamos:

IsAbel, Eelisa y Lourdes

P.D.

Te mandamos un mapa del centro, busca dónde está [la calle] Berriozábal y enciérrala en un círculo.

Las participantes colaboraron en la definición de la estructura del recado aportando la fecha, el nombre de la destinataria y el contenido central del mismo. Una aportación significativa fue que escribieron su nombre, y para ello consultaron la lista de asistencia; si bien esto implicó que copiaran su nombre, la actividad es significativa porque hay un propósito comunicativo explícito y, como se puede observar en el testimonio anterior, hay evidencia de que no se limitaron a copiar: Isabel cambió la tercer letra minúscula de su nombre que aparecía en la lis-

ta de asistencia por una letra mayúscula, en tanto que Felisa escribió la letra "e" mayúscula en lugar de la "f" que aparecía en la lista. La letra inicial se corresponde con el valor sonoro de la primera letra vocal de su nombre, es decir que ambas pusieron en juego sus saberes y los transformaron al confrontarlos con otros.

#### *El uso de mapas*

La utilización de mapas en las sesiones se vinculó a situaciones relacionadas con la ubicación de las entidades de origen de las mujeres, la Casa de la Cultura, lugares visitados en una de las líneas del metro, lugar de origen de algunas canciones, sitios históricos, entidades de origen de personajes históricos y otros sitios de interés. Los mapas que se consultaron con mayor frecuencia fueron de la República Mexicana, y a solicitud de una señora que tenía poco tiempo en la ciudad y de otra que relató la forma en que se perdió buscando una parada del metro, se utilizaron mapas de las líneas del Metro. A continuación se expone un ejemplo de cómo se utilizaron durante una visita a una estación del Metro.

*Lourdes:* Pero [Isabel] no conoce todavía los nombres de las paradas, ¿dónde las puede buscar?

*Paz:* Aquí, maestra (se dirige hacia una pared donde hay dos mapas).

*Lourdes:* ¿Qué son estos?

*Paz:* Yo los conozco por mapas.

*Lourdes:* Son mapas, ¿en todas las paradas del metro hay mapas?

*Paz:* Sí, maestra.

(...)

*Lourdes:* ...ustedes dos [Sofía y Paz] le van a explicar a la señora [Isabel] (se acerca, un poquito hacia el mapa), para que pueda ver (las mujeres se colocan frente al mapa, al centro de ellas está Isabel).

*Paz:* Sí, porque ahorita estamos aquí, mire usted maestra (se acerca al mapa).

*Lourdes:* Mire, explíqueme [a la señora Isabel] por qué hay diferentes colores...

*Paz:* Porque ésta es la [línea] uno, la rosa, la uno.

*Lourdes:* La línea rosa está aquí representada (con su dedo señala el recorrido de la línea).

*Paz:* A Zaragoza, las estaciones que les acabo de nombrar en el salón, que es: (las señala en el mapa) Zaragoza, Gómez Farías, Aeropuerto...

Es importante destacar cómo Paz se desplaza al centro de la actividad para compartir, en calidad de experta usuaria del Metro, sus saberes acerca de las convenciones del mapa (colores, iconografía, logotipos). Cuando terminó la sesión, Isabel ya había empezado a familiarizarse con dichas convenciones, lo que le facilitaría en lo sucesivo el trabajo con portadores de información específica, pero lo más importante fue que, a partir de ese día Isabel, con el apoyo de sus compañeras de círculo empezó a ser una usuaria más eficiente del Metro.

### Recomendaciones para la acción

Para transformar la práctica educativa con personas jóvenes y adultas de baja y nula escolaridad que participan en procesos de aprendizaje de la lectura y escritura es necesario que el docente considere los siguientes aspectos:

1. Identificar las necesidades, intereses y expectativas de las personas que integran el grupo. El conocimiento y la atención cuidadosa de las motivaciones que hacen que una persona se incorpore a un grupo de aprendizaje son fundamentales para mantener viva la decisión de permanecer en él y de continuar estudiando. Para lograr lo anterior, es necesario estimular de manera cotidiana la conversación informal y la escucha atenta con el propósito de saber si las actividades propuestas responden a las expectativas planteadas por las personas.
2. Reconocer y valorar, desde la primera sesión, los conocimientos y saberes que la persona tiene acerca del lenguaje escrito, como resultado de su trayectoria de vida; asimismo, retomarlos e incor-



porarlos de manera sistemática como punto de partida de las actividades de aprendizaje.

3. Reconocer al contexto educativo como una estructura dinámica que tiene como centro la acción de la persona que aprende, en la que se busca que ésta haga una nueva lectura de su realidad inmediata, sea capaz de transformarla al mejorar su desempeño previo como resultado de nuevos aprendizajes.
4. Establecer propósitos auténticos para las situaciones de aprendizaje que se desarrollen; esto se logra con la participación de todos los integrantes del grupo y considerando sus intereses, expectativas y necesidades: se debe apuntar a lograr metas individuales y grupales producto de intencionalidades reales, determinadas por el grupo, que amplíen las potencialidades de participación de las personas en la medida que respondan a situaciones y contextos específicos. Es decir, no se aprenden letras y sílabas aisladas, se participa en situaciones en las que el lenguaje escrito tiene

funciones reales, por ejemplo; vinculadas al uso de un sistema de transporte, o bien, para escribir una carta o un recado que permita la comunicación con personas que se encuentran a distancia.

5. Promover distintas formas de intervención de los integrantes de un grupo, con la finalidad de que poco a poco se logren niveles iguales de corresponsabilidad. Se ha de buscar que el papel de experto no esté centrado únicamente en quien coordina el grupo.
6. Diversificar y ampliar el tratamiento de los contenidos; éste no se debe estar sujeto a un número predeterminado y fijo de sesiones; por el contrario, se ha de optar por procedimientos flexibles que permitan alternar, a lo largo de un periodo, distintos contenidos. De igual forma, se debe posibilitar que un mismo contenido pueda ser abordado en distintos momentos que favorezcan diferentes tipos de aproximación y apropiación.
7. Reconocer y respetar los ritmos de aprendizaje de los integrantes de un grupo, lo cual implica no someterlos a presión para que logren propósitos en tiempo y forma homogéneos. Se han de alentar todas las formas de participación posible, independientemente del nivel de avance de las personas.
8. Descartar la aplicación de un método único que no considere las necesidades e intereses de la persona que aprende; en su lugar, hay que promover el uso de procedimientos flexibles que engargen el habla, la escucha, el pensar, la lectura y la escritura, en sus diversas manifestaciones, mediante acciones que posibiliten a la persona que aprende la apropiación paulatina de competencias comunicativas que le permitan interpretar, actuar y transformar su realidad.

## Lecturas sugeridas

ARAVEDO, M. (2007). *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas. La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*. Pátzcuaro: CREFAL.

CARRAHER, T.N., D.W. CARRAHER Y A. SCHLIEMANN (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI Editores.

FERREIRO, E. Y L. NAVARRO (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: DIE-CINVESTAV.

FREIRE, P. (1989). "La importancia del acto de leer", en P. Freire y D. Macedo, *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

KALMAN, J. (1993). "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 23, México, pp. 87-95.

**Hemos aprendido  
a volar como los pájaros,  
a nadar como los peces;  
pero no hemos aprendido  
el sencillo arte de vivir  
como hermanos**

Martin Luther King, religioso estadounidense  
Defensor de los derechos humanos, 1929-1968



## “Para que no te engañen” El valor social de la escuela en el México rural

Susan Meyers

Universidad de Arizona | Estados Unidos de América  
susanvmeyers@hotmail.com

VILLACHUATO ES UNA LOCALIDAD situada al norte del estado de Michoacán, en el centro occidente de México. Allí la deserción escolar es muy alta y eso provoca la frustración de los maestros, pues muy pocos alumnos continúan sus estudios más allá de la secundaria. Para algunos maestros de la secundaria los jóvenes prefieren dejar la escuela e irse a los Estados Unidos porque creen que allá, como afirma un profesor, podrán “hacer mucho dinero y comprar camionetas... Eso es lo que sueñan”. La migración (con frecuencia ilegal) es un fenómeno de grandes dimensiones en la región centro-occidente de México y representa, para los maestros de la localidad, la mayor amenaza para los jóvenes.

Para los estudiantes que sí permanecen en la escuela, sin embargo, la situación no es mucho mejor: los recursos con los que cuentan las escuelas

de Villachuato son escasos, y la escuela secundaria sustituye algunas de las actividades que debería realizar con otras, generalmente menos importantes, por ejemplo, de acuerdo con el currículo estatal, por la vocación agrícola de la comunidad la escuela debería impartir cursos sobre cómo cultivar, sin embargo, como no hay recursos suficientes para esto se imparten cursos de dibujo técnico, que no se relacionan con la vida agrícola del pueblo. El rendimiento escolar es bajo: el promedio de calificación en los exámenes finales del ciclo 2006-2007 fue de tres en una escala de diez. Esto dificulta que los estudiantes aprueben los exámenes de admisión en escuelas del nivel medio superior, y aquellos que son admitidos deben viajar una hora en autobús para llegar a la preparatoria más cercana. Solamente el costo del pasaje es razón suficien-



te para que muchas familias no puedan mandar a sus hijos a seguir estudiando. Además, los padres no encuentran una diferencia importante entre que sus hijos realicen estudios de preparatoria o universitarios o no, si de todas maneras tendrán que abandonar Villachuato porque allí no hay fuentes de empleo.

A pesar de las adversidades los profesores siguen insistiendo en la importancia de que los jóvenes permanezcan en la escuela. Como pudimos constatar en sus testimonios, para ellos la escolaridad es la clave para la superación: “Deberían tratar de aprender más, tratar de mejorar... Si te desarrollas y te profesionalizas, el resto llega como una consecuencia”. Los profesores critican a los estudiantes y a sus familias por no valorar suficientemente la escuela ya que, desde el punto de vista de los docentes, la educación formal es la única manera de mejorar realmente sus condiciones de vida. Lo que se sugiere en este artículo, a la luz de la investigación desarrollada en la loca-

lidad, es que lejos de estar “equivocada”, la población considera la escuela de manera muy diferente de cómo la piensan los maestros.

### Actividades de investigación

Al llegar a Villachuato en agosto de 2007 me conmovieron las quejas de sus profesores. Siendo yo misma profesora, me compadecí por la pobreza de sus condiciones de trabajo y compartí su frustración acerca de la falta de interés y compromiso de los estudiantes. Sin embargo, a medida que pasaron las semanas descubrí que *ninguno* de los profesores vive en Villachuato y por lo tanto no entiende cómo son las condiciones de vida allí. “Mi padre no me dejó ir a la escuela secundaria”, me dijo una joven mujer, “porque pensaba que las muchachas sólo asistían a la escuela en busca de los muchachos”. Otra niña me dijo que se había salido del quinto año porque los demás niños se burlaban de ella porque escribía con la mano izquierda. Una mujer de 70 años, recordaba a su antiguo profesor de primaria que llegó para inaugurar la primera escuela del poblado: “Era muy bueno para golpearnos”, me dijo. “Siempre nos estaba pegando y pegando si faltábamos a la escuela o por cualquier otra razón, como cuando debíamos ayudar a nuestro padre en las labores del campo”. A partir de comentarios como éstos descubrí que los conflictos entre la escuela y los padres de familia en Villachuato son mucho más antiguos que el reciente fenómeno de la migración (que data de los primeros años de la década de 1990), y que estos mismos conflictos tienen razones mucho más complejas que una simple falta de interés por parte de los estudiantes y de sus familias.

Formé parte de la comunidad de Villachuato durante el año escolar 2007-2008 gracias a una beca Fullbright-García Robles. El propósito de mi estancia allí fue realizar una investigación acerca de las tendencias en la enseñanza de la lectura y la escritura para identificar las tradiciones de los estudiantes migrantes en Estados Unidos con el fin de alimentar la práctica de los profesores que trabajan con ellos en las aulas de Estados Unidos. En el curso de mi estan-

cia allí, sin embargo, descubrí que los *valores* que rodean a la escolarización son tan importantes como las *prácticas* en los salones de clase. Más aún, los retos que enfrentan frecuentemente los estudiantes en las escuelas de Estados Unidos constituyen apenas la fase más reciente de una larga tradición de lucha para acceder a la escuela.

Oficialmente mi trabajo como investigadora incluía nueve meses de observaciones en el salón de clases y entrevistas en diversas escuelas locales. A medida que pasaron los días, y que la población del lugar se acostumbraba a mi presencia, fui invitada a participar en diversas actividades de la comunidad en donde me fue posible escuchar las historias de las personas; fue así como pude identificar que si bien la gente considera que el paso por la escuela es una faceta importante de sus vidas, la idea que los profesores tienen acerca de ella es muy distinta. Finalmente, considero que el conflicto que rodea a la escuela en esta zona tiene menos que ver con la migración que con las historias políticas y económicas de la zona, así como con la estratificación social actual. La migración, como lo entiendo, con frecuencia más bien estimula el interés por la escuela en lugar de limitarlo.

## Resultados

### *La educación como factor externo*

Históricamente, la educación formal se ha impuesto en el México rural desde intereses e instituciones externas a las realidades concretas. Uno de los proyectos más importantes del gobierno posrevolucionario en el siglo XX fue la formación de una identidad nacional, y para lograrlo se instituyó la educación pública. No obstante la innegable importancia de esta institución y de sus logros, su carácter altamente centralizado ha ocasionado que no siempre refleje la realidad de todas las comunidades. Por ejemplo, los libros de texto de 2007 para secundaria muestran a un niño sonriente jugando con su computadora personal, y el programa exige que los profesores lleven a cabo diversos proyectos

de investigación; pero esta imagen choca con la realidad de Villachuato, donde no hay bibliotecas ni acceso a Internet; de hecho, sólo uno de cada tres estudiantes recibe alguna capacitación en el uso de las computadoras. La escuela es algo tan ajeno a los estudiantes y a sus familias que no puede sorprendernos que desconfíen de ella.

### *La educación como autodefensa*

Cuando pregunté a los estudiantes de Villachuato para qué servía la educación, noté un patrón interesante. Mientras los profesores consideran que la educación es importante para el desarrollo personal y las oportunidades económicas, los estudiantes entienden algo muy sencillo: estudiar es importante como un medio de autodefensa en un mundo cada vez más burocratizado. "¿Para qué va la gente a la escuela?", pregunté. "Para que pueda aprender, y no sea maltratado", respondió un estudiante. Otro, más astuto, me dijo: "Para que cuando vas a buscar un trabajo, no te engañen. Tienes que poder leer el contrato". Como puede verse, los estudiantes, aún de nivel secundario, muestran un concepto pragmático de la educación formal. Por otro lado, además de identificar la importancia práctica de la lectura y la escritura, los estudiantes del lugar también reconocen su importancia social: es importante aprender a leer, me dijo un estudiante, "porque si vas a la escuela secundaria y no sabes leer, se burlarán de ti. ¡Cómo! ¿Tan grande y no sabes leer?"

### *La educación como un resultado del desarrollo económico (y no como causa)*

Más allá de las preocupaciones pragmáticas y de reconocimiento social descubrí un segundo patrón en las respuestas de los estudiantes: aún cuando la mayoría de los alumnos de secundaria no tenía una idea clara de cómo acceder a la educación universitaria, muchos de ellos sugirieron metas bastante ambiciosas, como ser doctores, dentistas o ingenieros. Cuando les pregunté por qué se interesaban en esas carreras algunos men-

cionaron el sueldo, pero la mayoría me dijo que lo que querían era “realmente *ser* alguien”. Es evidente que los estudiantes reconocen el prestigio social asociado con las carreras profesionales, sin embargo, la realidad muestra que muy pocas personas de Villachuato que estudiaron una carrera universitaria viven todavía en el pueblo; por otro lado, los que lo lograron lo hicieron gracias a la ayuda financiera que recibieron de algún familiar migrante. Podemos afirmar que la educación en Villachuato es más un *resultado* del desarrollo económico que un *medio* para lograrlo, como consideran los profesores, pues en la mayoría de los casos, las familias que han podido enviar a sus hijos a recibir educación superior es porque han alcanzado un cierto éxito económico.

#### *Dos puntos de vista y dos sistemas de valores distintos*

De acuerdo con la información obtenida en mi investigación, los profesores están convencidos de que la educación formal es la única manera de acceder a oportunidades profesionales y económicas; es por ello que, desde su percepción, el principal problema de la escuela en su localidad es que los estudiantes no se comprometen suficientemente con los estudios. Y, por otro lado, esta falta de compromiso se la achacan a la migración, porque distrae a los estudiantes del camino que deberían seguir. Sin embargo, desde mi punto de vista el conflicto más importante es la diferencia de valores entre los profesores y sus estudiantes: debido a que la educación formal siempre ha llegado de fuera, los ciudadanos de Villachuato desconfían de ella y toman sólo las partes que consideran útiles (es decir, la lectura, la escritura y la aritmética), dejando de lado el resto.

#### **Recomendaciones para la acción**

1. Es importante que los profesores que trabajan con estudiantes en zonas rurales, como Villachuato, hagan conciencia de las diferencias entre

el valor que la escuela tiene para sus estudiantes y el que ellos mismos, como docentes, le asignan. Entender el valor que la población le asigna a la escuela, por otro lado, implica reconocer las particularidades económicas, sociales y culturales de cada población e identificar sus necesidades y recursos, así como las oportunidades educativas y laborales de cada contexto.

2. Es importante reconocer el papel de “autodefensa” que los estudiantes de zonas rurales le asignan a la educación; los docentes deberán adoptar un enfoque más pragmático de la educación si lo que pretenden es acercarse a sus estudiantes. Esto, sin embargo, no significa simplificar el programa, sino encontrar la manera de vincular los contenidos escolares con destrezas útiles para la vida en cada contexto particular. El enfoque de *fondos de conocimiento* desarrollado por Luis Moll puede ayudar a este respecto. Moll ha diseñado proyectos de investigación que pueden ser útiles para que los maestros identifiquen las particularidades de su lugar de trabajo, las necesidades y preocupaciones de la población, etc. Entre más aprendemos sobre los contextos específicos en donde viven los estudiantes, y entre más flexibles seamos para definir qué es lo *realmente* importante en el aprendizaje, estaremos más capacitados para estimular el interés de nuestros alumnos en el estudio y, en esa medida, para lograr su permanencia en la escuela.

#### **Lecturas sugeridas**

MOLL, L. C., Y N. GONZÁLEZ (1994). “Lessons from Research with Language-Minority Children.” *Journal of Reading Behavior*; 26.4 (1994): 439-56.

MOLL, L. Y J. GREENBERG (1993). “Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza”, en Luis Moll (comp.), *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.



## Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México) Enseñanzas desde el método “Yo sí puedo”

Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Morelia, México  
a\_puga\_m@yahoo.com  
mendezana22@gmail.com

...Ahora ya puedo poner mi nombre, ya puedo firmar. Estamos ya en “Oportunidades” y quieren firma, ellos me dieron lentes también. Ya puedo ver para escribir pero no puedo juntar las palabras, la maestra dice que escribo bonito, pero después me dice que me va a enseñar bien cómo hacerlo bonito...

(Estudiante de Michoacán)

LA ALFABETIZACIÓN DIRIGIDA a personas mayores de 15 años está de nuevo en la mesa de discusión en México y en varios países de América Latina; ejemplo de esta vigencia es la Década de la Alfabetización promovida por la UNESCO, así como los nuevos compromisos de disminución y “eliminación del analfabetismo” asumidos por los países en el marco de diversos eventos internacionales. En cuanto a la escolarización básica, si bien había mejorado la co-

bertura para niñas y niños, no se había logrado la “universalización”, resultado de lo cual sigue habiendo jóvenes que no leen ni escriben, la mayoría mujeres indígenas de zonas rurales y suburbanas.

En ese marco de la Década de la Alfabetización, varios países de América Latina han utilizado (algunos hasta la fecha), el método cubano “Yo sí puedo”, diseñado por la profesora cubana Leonela Inés Relyz Díaz en 2001, con base en técnicas utilizadas en Haití y mejoradas para Venezuela por personal del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La propuesta consta de una cartilla que utiliza números y letras, comenzando con las vocales; el método asocia cada letra con los números del uno al cinco; el número seis se asocia con la letra “L”, que es una de las consonantes más utilizadas en el idioma español (de acuerdo con un



análisis del libro “Platero y yo” realizado por ella) y porque por su forma es fácil de escribir. El material consta de una cartilla y 65 lecciones televisadas que incorporan algunos componentes sugeridos por el comandante Fidel Castro, como comenta la propia profra. Relys en entrevista para la revista *Bohemia*. El método supone que no se precisa de un alfabetizador experto, ya que cada clase la desarrolla la profesora que sale en el televisor. Los resultados en Venezuela se han valorado de manera muy positiva por los propios venezolanos y por los asesores cubanos, lo cual ha dado pie a su implementación en otros países de la región.

El método “Yo sí puedo” se comenzó a utilizar en México a partir de los acuerdos generados en el marco de las Reuniones de Cooperación Bilateral entre Cuba y México. En Michoacán comenzó a funcionar en 2003 y concluyó en 2007, y en Oaxaca inició en 2005 y sigue vigente. También se ha puesto en marcha en otros estados de la república.

Dicho acuerdo para la implementación del método fue distinto en Michoacán y Oaxaca; en el primero se generó una entidad gubernamental paralela a las existentes (Secretaría de Educación en el Estado e Instituto Nacional para la Educación de los Adultos), misma que se vinculó directamente con los municipios. A cada municipio llegó un asesor cubano; las videoclases se grabaron con actores michoacanos para incorporar la variante dialectal del español de México. Esas mismas grabaciones se utilizaron en Oaxaca, donde sólo se contó con un grupo de asesores cubanos que trabajó con el Instituto Estatal de Educación de Adultos de Oaxaca. En Michoacán sólo se grabaron las clases, pero en esencia no cambió el método, a diferencia de Oaxaca, donde se hicieron materiales de apoyo, se reestructuraron las sesiones de clase y se dieron sesiones completas de capacitación y asesoría a los alfabetizadores.

### Actividades

Este método despertó un fuerte interés en los medios académicos y gubernamentales, así como en la UNESCO y en particular la OREALC (Oficina Regional para América Latina y el Caribe); fue precisamente esta última la que propuso realizar un estudio en tres países en donde se estaba utilizando (Paraguay, Ecuador y México) con el propósito de indagar, entre otras cosas, cómo funcionaban los procesos de alfabetización y qué logros operaban en las personas participantes. La instancia encargada de diseñar el estudio fue Tarea, una organización no gubernamental peruana.

En México el estudio se realizó en los estados de Michoacán y Oaxaca y fue coordinado desde la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con apoyo de egresadas de la Facultad de Psicología y con participación del personal del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. El diseño elaborado por Tarea consta de un estudio descriptivo, basado en el análisis de los resultados de entrevistas, registros de observación y pruebas de desempeño que se realizaron con los actores involucrados en el proceso educativo (coordinadores, autoridades lo-

cales, capacitadores, facilitadores o educadores, especialistas, personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización y egresados). Solamente se entrevistó, observó y evaluó a mujeres, que eran la mayoría de las que estudiaban y de las egresadas. Se obtuvieron datos de zona urbana, suburbana, rural y rural indígena. Por tratarse de un estudio cualitativo sólo se incluyeron siete comunidades de Michoacán y ocho de Oaxaca. El estudio se llevó a cabo de junio a septiembre de 2006. La muestra fue intencionada: se seleccionaron comunidades que aceptaron participar y donde los grupos estaban funcionando.

Se utilizaron las categorías de *eficacia* y *factibilidad*, cada una con indicadores cualitativos a partir de los cuales se definieron las preguntas y actividades de cada instrumento; en la categoría *factibilidad* se incluyen indicadores relacionados con los costos del programa, su puesta en marcha, actores, gestión y con la posibilidad de continuar. Para poder hablar de las enseñanzas que se desprenden del estudio, en este artículo se hará énfasis en la categoría *eficacia*, en particular del indicador *resultados esperados y logrados*. En dicha categoría también se incluyeron los siguientes indicadores: *el proceso de trabajo; condiciones para el logro de resultados y características de los grupos* (cada uno con sus índices respectivos).

## Resultados esperados y logrados

En términos generales, se observó lo siguiente: se utilizan las lecciones en español con población p'urhépecha y mixe monolingüe; la capacitación a alfabetizadores es escasa y en algunos casos inexistente (situación que no es exclusiva de este programa). La estructura de la clase indicaba que se debería ver el video y seguir la secuencia planteada, pero en dos comunidades indígenas, y dado que los alumnos no entendían las lecciones, se tomó la decisión de parar el video y apoyarse en un traductor. En una de las comunidades p'urhépecha no se pudieron ver los videos porque la población no contaba con reproductor VHS (el método contempla que tanto el reproductor como la TV serán provistas por la comunidad). En algunas comunidades las personas entrevistadas

valoraron el trabajo del alfabetizador por sobre el método y el material y expresaron que sus aprendizajes se debían al trabajo de la alfabetizadora.

Las personas entrevistadas reportaron que una de las cosas que más les gustó del programa fue el haber aprendido a leer y escribir, aunque para muchas de ellas haber aprendido a escribir se reduce a la escritura del nombre e identificar las letras del alfabeto; algunas otras mencionan haber aprendido un poco pero que no pueden juntar las palabras para leer y escribir; otras rescatan la forma de socialización que se deriva del programa, es decir, el compartir con otras personas:

... pos aprender pues, para leer tantito, pero no puede[o].

... pos aprender, y leer y escribir casi nos gustaba.

Que sí están muchas personas estudiando como yo.

... me gustó de todo así, que me enseñaron pues un poquito, me enseñaron bien, por eso me gustó todo.

En casi todos los entrevistados, tanto coordinadores, como facilitadores o estudiantes, existe la convicción de que algo es posible, en algunos con más expectativas de logro en términos de lo que harán las personas adultas, y en otros con cierta preocupación por las dificultades.

### Base conceptual del método

Un indicador fundamental para comprender cualquier método es su base conceptual, misma que no se pudo identificar. Ninguna de las respuestas de los coordinadores o asesores hace mención a una teoría específica del aprendizaje o de la enseñanza; se utilizan afirmaciones que responden a supuestos didácticos, y las más comunes se resumen en las siguientes: "método novedoso basado en el uso de las videoclases con una sesión de aclaración de dudas y una sesión de práctica", "es una ventaja... que al mismo tiempo que los adultos están estudiando las vocales, se están enseñando los números..." (Asesora).

Otro elemento que se considera fundamental y característico del método es que la secuencia didác-

tica, es decir, la clase, se desarrolla en tres tiempos: 5 minutos de motivación, 30 minutos de videoclase y 30 de retroalimentación.

[...] se sustenta en la lectura y escritura de las vocales y de las consonantes, con 65 clases. La primera etapa consta de la clase de la 1 a la 10 donde se conocen sucesivamente las vocales y los números, y de la 11 a la 44 se ven las consonantes y algunas palabras, y ya de la 45 en adelante ya vienen las palabras con sílabas que constan de 3 letras. Cada etapa tiene una consolidación final... y una evaluación para ver bien si los adultos ya aprendieron esa primera etapa... cada etapa se hace una evaluación grupal, y ahí es donde ya se ven los avances, y si no tuviera la capacidad suficiente para pasar a la segunda o tercera etapa, entonces hay un reforzamiento...

(Coordinador)

En las observaciones realizadas pudo constarse que la relación números-letras no queda clara para los facilitadores (una facilitadora de Michoacán relaciona números y letras ordinalmente, sin atender a la propuesta del método de comenzar por las vocales y la letra "l"). Si bien la motivación de varios de los educadores fue evidente, podemos afirmar que requieren capacitación porque, como afirmó un especialista de Michoacán, "su preparación está orientada al abordaje del alfabeto".

Todo parece indicar que desde su fundamento, y en la acción misma, el proceso alfabetizador del "Yo sí puedo" se limita a la enseñanza del alfabeto y, en ocasiones, a la escritura de palabras. Esto sugiere la necesidad de ampliar los plazos y enriquecer las propuestas de alfabetización, ya que quedarse en la alfabetización inicial no asegura la constitución de sujetos lectores y escritores, que es el objeto de todo proceso de alfabetización pertinente.

Por otro lado, se asume que este método permite incorporar a educadores que no tengan una preparación adecuada, ya que la televisión garantiza la calidad didáctica. En ese sentido destaca la afirmación de otra especialista en el sentido de que el método no requiere de un profesional de la educación, sino "sen-

cillamente [de] una persona que sepa leer y escribir; no es necesario que tenga algún grado de secundaria, simplemente leer y escribir para ser facilitador".

## Resultados de aprendizaje

La evaluación de los resultados del aprendizaje se hizo mediante la aplicación del examen titulado *La Palabra*, diseñada por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para sus propios programas de alfabetización; esta prueba señala que los resultados de aprendizaje con el método "Yo sí puedo" podrían ser considerados de nivel "intermedio". Estos resultados también se ponderan mediante las cartas enviadas a Cuba o al gobernador, para el caso de Oaxaca. En el caso de Michoacán por los certificados entregados. En Oaxaca se afirma que: "[...] después de 7 u 8 meses, personas que no sabían nada ya están leyendo, escribiendo. Aquí de Guelavia hubo como 15 personas que mandaron cartas a Cuba, y ese es un hecho real de que han aprendido... yo veo más la calidad que la cantidad ..."

En general, los coordinadores y asesores de Michoacán y Oaxaca expresan que las personas participantes "son más abiertas, tienen mayor seguridad en sí mismas y pueden ser más funcionales en la vida diaria, al leer el letrero de los autobuses".

Para conocer el desempeño de estudiantes y egresadas se les pidió que escribieran una receta de cocina. Después de escribirla, tenían que revisarla y reescribirla. También se les pidió leer un texto breve y realizar la escritura de algunos números y la realización de operaciones aritméticas. Esa situación implicó para ellas, en cierto modo, una situación de examen, y por otro lado, fue difícil establecer puentes comunicativos adecuados, ya que en las comunidades indígenas en varias ocasiones se trabajó con apoyo de un intérprete. Aún reconociendo estas limitaciones, los hallazgos son significativos.

### *Escritura de una receta*

De las 47 personas que respondieron alguna de las pruebas (24 estudiantes y 23 egresadas), se encontró

que los resultados de las estudiantes son mejores que de las egresadas, en ambos estados.

En la zona suburbana de Oaxaca, cuatro estudiantes (de las 17 que contestaron la prueba) utilizaron la forma textual clásica para escribir la receta (título, ingredientes y procedimiento); esto puede explicarse porque tenían antecedentes escolares y mayor relación con la cultura escrita. En estas mismas estudiantes, sólo dos lograron una adecuada descripción del procedimiento.

Las cinco alumnas entrevistadas de la zona rural e indígena de Oaxaca tuvieron, en general, un desempeño adecuado en términos de la posibilidad de dar a entender lo que se tendría que hacer para lograr el objetivo de hacer el mole, que fue la receta que escribieron, es decir, lograron describir el procedimiento, pero al incorporar la lista de ingredientes no anotaban cantidades o no diferenciaban un ingrediente de otro.

#### *Lectura*

En lo que respecta a la lectura, se tuvo en cuenta que algunos errores (como cambios en las palabras que no modifican el sentido del texto) podrían cometerlos incluso lectores “expertos” y que por lo tanto no podían ser valorados como positivos o negativos; sin embargo, y con el fin de obtener una valoración general se definieron elementos positivos y negativos.

El mejor desempeño en la lectura lo tuvieron las estudiantes de Oaxaca, ya que su desempeño en la prueba de lectura estaría entre 53% (rurales e indígenas) y 63% (suburbanos), a diferencia de las egresadas, que estaría entre 42% (zona suburbana) y 55% (zona indígena). En el caso de Michoacán, las egresadas obtuvieron un 41% en promedio, a diferencia de las estudiantes, que fue mejor (más de 50%).

#### *Escritura de números y sumas*

La prueba de aritmética básica, que incluía la escritura de números y una operación de suma, fue respondida por la mayoría de las participantes con cier-

ta desenvoltura; destacan algunos casos en los que la escritura de cantidades con centenas y millares se dificultó, como sería el cambio de 150 por 10050. Aquí también se observan diferencias entre estudiantes y egresadas, ya que las primeras tienden a obtener mejores resultados que las segundas, lo que nos permite plantear un supuesto inicial en torno a la fortaleza que implica el asumirse como estudiante, como parte de un grupo y como sujeto de aprendizaje y de evaluación, a diferencia de quien ya no está y por lo tanto no puede asumir esas identidades, además de la falta de continuidad educativa.

### Recomendaciones para la acción

#### *Para lograr un mejor proceso alfabetizador*

- Es necesario nutrir las propuestas educativas con otro tipo de actividades, ya que por sí solo, ningún método es capaz de lograr el objetivo de incorporar a una persona a la cultura escrita. Además, hay que fomentar la continuidad educativa; se observan limitaciones del “método” cuando se sostiene sólo en el aprendizaje del alfabeto, ya que es posible que a la vuelta de los meses y años las personas adultas pierdan los aprendizajes logrados durante el programa.
- Realizar actividades que propicien actos verdaderos de lectura y escritura. Que cada educador o educadora lea en voz alta, que sea un buen modelo de lector y escritor. Que les invite a realizar intentos de lectura, en función de elementos que les permitan anticipar el contenido o hacer inferencias de lo que escuchan. Lo anterior, para no generar personas pasivas ante el televisor, o ante cualquier dinámica.
- Utilizar materiales en la lengua que habla la mayoría de los participantes. Se ha demostrado la relevancia de trabajar en la lengua materna para lograr una alfabetización más efectiva.
- Fomentar el trabajo con aritmética y geometría, vinculándolo a otro tipo de contenidos significativos de la vida diaria, ya que, como se observa en



los resultados, es un tema relevante en la vida de las personas y requiere ser apoyado.

- En toda propuesta de trabajo deben contemplarse la comodidad y disposición del lugar para aprender, así como la organización del tiempo y los materiales de apoyo, ya que la mayoría de las personas hicieron observaciones al horario, al lugar donde se imparte la clase, la rapidez de los videos y la falta de materiales.
- No dar por hecho que habrá materiales o que se logrará la colaboración de la población; destinar una partida para apoyar con materiales en aquellos lugares donde se observan condiciones de mayor pobreza.

#### *Para contar con mejores educadores*

- Propiciar la creatividad de las educadoras, ya que varias demostraron que podrían diseñar materiales de apoyo acordes con el contexto en el que trabajan. En una comunidad, una educadora mayor de 50 años elaboró una serie de tarjetas con nombres de objetos, de acciones y de contextos en su primera participación en un programa educativo, de manera que las y los estudiantes debían leer y copiar palabras, porque veía muy limitado lo que planteaban los videos.
- En general las estudiantes y egresadas opinaron bien de las educadoras; sin embargo, se debe contar con un programa de formación que incluya la

formación inicial y el acompañamiento durante el proceso. Es necesario que se cuente con educadoras comprometidas, dispuestas a mejorar su formación para ser más eficientes.

#### *De los resultados*

- Definir tiempos acordes con lo que las personas pueden lograr, evitando la tentación de los resultados rápidos; el método “Yo sí puedo” plantea la expectativa de que las personas aprendan a leer y escribir en cuatro meses. Es necesario también analizar qué se entiende por “aprender a leer y escribir”.
- En esa misma lógica, no es conveniente generar la expectativa de “eliminar el analfabetismo” (en Michoacán varios municipios se han declarado libres de analfabetismo), ya que la continuidad de los procesos alfabetizadores no está asegurada y, como bien se muestra en el estudio, las egresadas tuvieron resultados menos favorables que las que estaban estudiando. Habrá que contar con un programa más amplio y diversificado, con más tiempo, con más capacitación a educadores, y sobre todo, con la clara idea de que leer y escribir es un bien cultural que permite comunicarse de otras maneras, acceder a información y participar.

#### *Para las y los participantes*

- Consideramos necesario fortalecer el método “Yo sí puedo” con nuevos contenidos y propiciar otras formas de interacción, generando procesos de auto-reconocimiento y mejora de la autoestima. Lo que las estudiantes más valoran es escribir su nombre y hacer su firma; también se menciona poder hacer letras, en otras palabras, verse y reconocerse a sí mismas en el plano simbólico. Varias afirman que ha sido bueno estar con alguien de la propia comunidad que se muestra paciente e interesado en las personas adultas, motivándolas a superarse, lo cual incide favorablemente en la autoestima. Esta dinámica singular puede o no generarse dependiendo de la educadora, del grupo,

de los responsables y del acompañamiento que éstos brinden. En una experiencia de aprendizaje con otros, resulta fundamental considerar que (como plantea una de las observadoras y entrevistadoras): “los compañeros siempre serán los de carne y hueso, con los que se puede platicar, nunca los de la televisión”. Aprovechar esa posibilidad de recreación de cada persona, en un contexto que le orienta hacia nuevas identidades y que le permitirá leer su contexto y leer los textos, más allá de su nombre.



Nos queda claro que los resultados obtenidos en México pueden variar en los otros países. Las experiencias positivas y negativas que se registraron nos permiten repensar las palabras de Emilia Ferreiro y de varios investigadores y especialistas, en el sentido de que el problema no es de método, sino de cómo se concibe a la lengua escrita, cómo se concibe al que aprende y cómo al que enseña. Si concebimos a la lengua escrita como un objeto de uso social y como un producto cultural, y al que aprende como un sujeto activo, que construye el conocimiento, el que enseña tendrá que ser un modelo de lector y escritor y propiciar interacciones verdaderas con la lengua escrita.



## Lecturas sugeridas

RUBIO, V. (s/f). “Leonela y el genio de la lámpara”, entrevista publicada en la *Revista Bohemia*. Consultada en:

[www.alternativabolivariana.org/modulos.php](http://www.alternativabolivariana.org/modulos.php)

*Para conocer más del estudio*

UNESCO-OREALC, (2006). *Estudio de eficacia y factibilidad del método “Yo sí puedo” en México*. Informe no publicado.

(Solicitar información a [mendezana22@gmail.com](mailto:mendezana22@gmail.com))

*Para conocer más del método*

[www.alfabetizacion.rimed.cu](http://www.alfabetizacion.rimed.cu)

[www.minedu.gov.bo/minedu/redirect.do?page=/pnas/sis.html](http://www.minedu.gov.bo/minedu/redirect.do?page=/pnas/sis.html)

*Para conocer de la lengua escrita y de su aprendizaje*

ARAVEDO, LOURDES (2007). *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas*. Pátzcuaro: CREFAL.

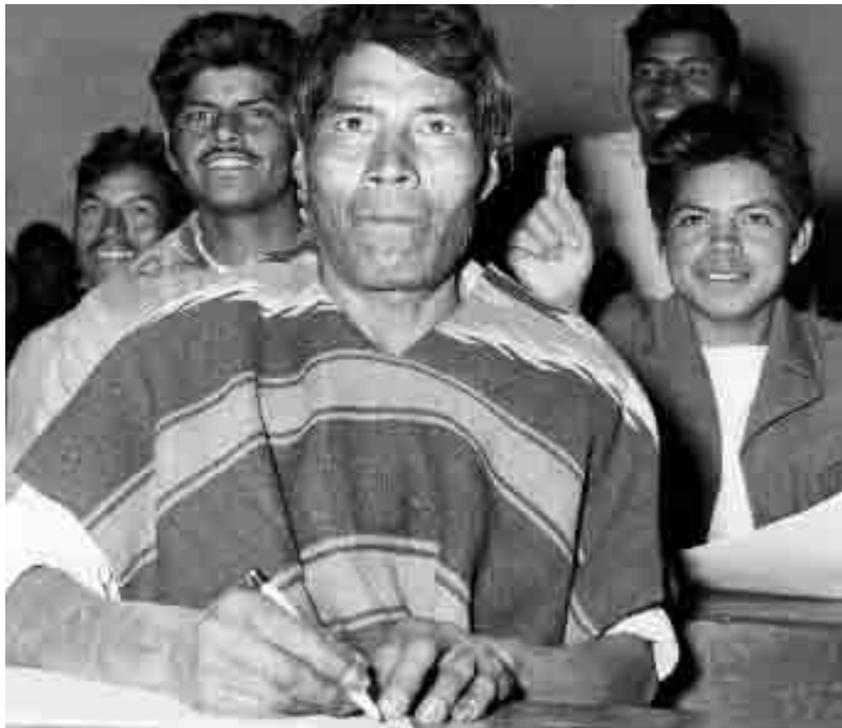
FERREIRO, EMILIA (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro: CREFAL (Colección Paideia Latinoamericana; 1).

REVISTA *DECISIO*, núm. 6 (2003). Dedicada a *Cultura escrita y educación de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL.

<http://decisio.crefal.edu.mx>

### Notas:

1. La coordinación del estudio en México estuvo a cargo de Ana María Méndez, y se realizó con la colaboración de Luz Ma. Castro, Sara Elena Mendoza, Lourdes Aravedo, Patricia Rocha, Víctor Fabian Ruíz (todos ellos del INEA), y Daniela Medina y Alethia D. Vargas (de la Facultad de Psicología, UMNSH).
2. “Oportunidades” es un Programa de apoyo social en México, que otorga beneficios económicos a familias pobres.



## La interrogación como herramienta mediadora en procesos de alfabetización con jóvenes y adultos

María Alejandra Bowman

Universidad Nacional de Córdoba | Argentina  
mariaalejandrabowman@hotmail.com

EN EL PRESENTE ARTÍCULO nos referiremos a los recursos orales como un aspecto constitutivo de 'mediación' (según Vygotsky) en la educación. El trabajo de investigación cuyos resultados se presentan aquí se desarrolló en dos escuelas primarias de jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba, Argentina. Una de las escuelas atiende fundamentalmente a jóvenes adolescentes, y la otra a un grupo de mujeres adultas. En ambos casos, los alumnos se encontraban en el primer ciclo de la educación primaria de adultos, es decir, realizando el trayecto de alfabetización.

Uno de los principales propósitos de la investigación era conocer las formas de mediación oral del docente que forman parte de la interacción social con los alumnos. Partimos de la concepción de que

la escritura y la lectura se realizan en un mundo de habla y de relaciones sociales, y su aprendizaje es a la vez un proceso constructivo y social. Según Judith Kalman, "Ejercitar o llevar a cabo la cultura escrita a través de intermediarios es algo que en gran medida depende del lenguaje oral"; desde esta perspectiva, la alfabetización constituye no sólo en un logro cognitivo (de aprendizaje de la lecto-escritura), sino también un aprendizaje social y cultural, un proceso que implica reconocer las formas, los propósitos y los sentidos de uso que asumen los textos escritos en las relaciones sociales. Alfabetizarse significa, entonces, aprender a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional, para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros.

Una cuestión que revistió particular importancia para nuestro trabajo fue conocer de qué forma el maestro se convierte en un mediador del conocimiento frente a sujetos con diferentes trayectorias de vida, saberes y competencias. En el presente artículo nos referimos solamente al análisis de las formas de interrogación, permanentemente mediadas por el docente y atravesadas por el uso de otros recursos disponibles en las aulas tales como los soportes de la lengua escrita (pizarrón, cuadernos), los tipos de textos escritos vehiculizados a través de los soportes, y herramientas orales como las explicaciones, las charlas instructivas, las conversaciones formales e informales, etc.

Para esta presentación, seleccionamos tres categorías analíticas: la pregunta como evaluación, las preguntas abiertas y pseudoabiertas, y la pregunta que interpela.

## Resultados

### *La pregunta como evaluación*

Este tipo de preguntas apuntan a valorar y reconocer en las respuestas de los alumnos la información correcta. Autores como Mehan y Cazden las asocian con un patrón formado por la siguiente secuencia: iniciación del maestro, respuesta y evaluación. Este es el modelo más común en el discurso escolar, y normalmente inicia en forma de pregunta. Se trata de actividades escritas mediadas por una pregunta que hace la maestra o el maestro y que implica una evaluación, ya que a cada respuesta por parte de los alumnos se le asigna una valoración. En general las respuestas correctas reciben una ratificación, una devolución a través de expresiones tales como: *perfecto, muy bien o bien*.

Los patrones o secuencias de interrogación nunca aparecen puros, sino que van acompañados del uso de otros recursos materiales (pizarrón, láminas, afiches) u orales (explicaciones, ejemplos, analogías, entre otras).

Para Rockwell las preguntas que realiza el maestro y que ya contienen la información que se solicita (e incluso a veces sólo él la tiene), pueden ser deno-

minadas “pseudopreguntas”. Tal es el caso de las preguntas que se presentan como evaluación.

La pregunta de evaluación sería una forma de interrogar equivalente a las clases tradicionales de “conferencia” y “guiones recitados” donde no queda margen para lo nuevo, para la construcción de un conocimiento compartido con el alumno ya que el maestro siempre tiene la información que solicita como correcta.

### *Sobre los textos escritos: ¿preguntas abiertas?*

Las preguntas que realizan los maestros sobre los textos escritos presentan ciertas ambivalencias y por lo tanto se hace necesario reconstruir las dinámicas completas de trabajo en el contexto de clase, no sólo las secuencias de interrogación. Es importante poder describir lo que sucede luego de las interrogaciones a los alumnos y cómo los maestros posibilitan la construcción del conocimiento en función de esas estructuras desde donde plantean el abordaje de los textos.

Las preguntas abiertas abren a lo inesperado, a los saberes y a los distintos aportes que puedan realizar los alumnos, permitiendo reconstruir nociones y conceptos en función de la diversidad de ideas; sin embargo, según Cazden “muchas preguntas que parecen abiertas son cerradas debido al contexto en el que se plantean (quizás el maestro haya dado la respuesta poco antes) o bien porque el maestro posee criterios claros sobre la pertinencia, suficiencia o corrección de expresión, a los que se atiene al evaluar las respuestas. La limitación de la preguntas sólo se manifiesta en lo que sucede a renglón seguido.”

En nuestro estudio hemos podido reconstruir situaciones donde se pueden observar estas premisas, sobre todo en la forma de interrogar de los maestros frente al trabajo con textos escritos. Un ejemplo de las preguntas que en apariencia son abiertas, pero en el desarrollo de la clase se convierten en cerradas, es el siguiente:

(Grupo de mujeres adultas)

La maestra escribe en el pizarrón:



Hoy es martes 1º de agosto

La Pachamama

(...)

María lee de un manual un texto sobre la fiesta de La Pachamama.

*Maestra:* si 'pacha' significa universo y 'mama' madre, ¿cómo sería?, ¿qué podemos decir, qué significa Pachamama?

*Tita:* que se refleja en la naturaleza.

*Maestra:* vos, Nora ¿qué entendés?

*Nora:* que sirve para el progreso.

María: que también nos sirve de alimento, si ahí dice 'de donde brotan las semillas'

*Maestra:* entonces, hay que tener en cuenta las palabras tierra, universo...

María sigue leyendo el texto.

*Maestra:* vamos a ver, hasta ahí ¿qué podemos decir? ¿La fiesta de La Pachamama de dónde es origen?

*Tita:* ¿de Alemania?

*Maestra:* No.

*María:* De Bolivia, de Perú.

La situación precedente muestra cómo la maestra, a partir de preguntas amplias que apelan a las distintas interpretaciones de las alumnas, realiza un intento de definir qué significa la "Pachamama". Si bien los aportes de las mujeres adultas son diversos e interesantes a los fines de las preguntas realizadas, la maestra finalmente retoma y redefine la noción a partir de lo que dice el texto escrito: "entonces, hay que tener en cuenta las palabras tierra, universo..."

Es decir, la dinámica de trabajo con el texto escrito se produce en función de preguntas aparentemente abiertas, tales como: *¿cómo sería?*, *¿qué podemos decir?*, *¿qué significa "Pachamama"?*, *¿qué entendés?*, pero si se analiza el contexto de la situación se observa que no se retoma la riqueza de las interpretaciones que realiza el grupo para construir la idea sobre la Pachamama. La maestra queda apegada, finalmente, a lo que dice el texto.

Estas preguntas pueden ser caracterizadas como "pseudoabiertas", como las llama Barnes, porque son abiertas en la forma pero demostrablemente cerradas en su función. Lo interesante en este tipo de situaciones son sus implicaciones para la construcción del conocimiento ya que, por la dinámica a la que dan origen, lo único que parece ser válido y legítimo de ser destacado es, finalmente, lo que está expresado en el texto escrito. Es decir, este tipo de pregunta sirve, en última instancia, para dirigir la atención del alumno sobre lo que presenta el texto y, al mismo tiempo, para simular una actividad participativa y compartida.

#### *La pregunta que interpela*

Son aquellas orientadas a guiar las actividades en función del aporte del alumno; apuntan a indagar en qué medida los alumnos entienden lo que están haciendo o lo que deben hacer, qué solución van a aplicar para tal o cual actividad y por qué. Este tipo de preguntas, a nuestro entender, ayudan al proceso de construcción del conocimiento y estimulan el pensamiento reflexivo.

Esta forma de uso de la pregunta constituye una herramienta mediante la cual los alumnos se hacen partícipes del proceso de aprendizaje en tanto que les permite someter a reflexión el contenido que se trabaja y encontrar posibles soluciones e interpretaciones de la tarea realizada; además, estas preguntas abren la posibilidad de discusión en el grupo.

Una situación que nos permite ejemplificar esta modalidad en la forma de interrogar, es la siguiente:

La maestra repasa cómo se escribe cada fecha de nacimiento, explica de nuevo para quienes no estuvieron ayer. Trabaja la fecha de nacimiento de Marta.

*Maestra:* ¿en qué año naciste?, ¿de qué clase sos?

*Marta:* tengo 55 años.

*Maestra:* si ella tiene 55 años, ¿de que año es? ¿Qué cuenta hay que hacer?

*Rubén:* tengo que sacar.

*Maestra:* ¿cómo hago la cuenta? ¿Querés pasar al pizarrón? Te ayudamos entre todos

*Rubén:* bueno.

....

Las situaciones que se generan con este tipo de preguntas en las que se interpela al alumno, abren también la posibilidad de trabajar, de manera compartida con todos los alumnos, sobre la base de sus propios errores. Por otro lado, su uso habilita formas de trabajo donde la participación del alumno es fundamental ya que genera dinámicas que exigen tanto la toma de decisiones frente al conocimiento como la expresión lingüística y cognitiva; en este sentido pueden ser una herramienta útil para generar espacios o estructuras donde el alumno pueda expresar, pensar y actuar.

### Recomendaciones para la acción

1. Es necesario que los maestros distingan entre las preguntas de evaluación y aquellas que son de ayuda para generar procesos de expresión, pensamiento y acción en los alumnos. Hay que considerar que aunque las preguntas de evaluación son necesarias para la enseñanza, no ayudan directamente al aprendizaje.
2. La interrogación donde se interpela al alumno permite espacios de diálogo y a la vez exige una dinámica colectiva en la resolución de la tarea. Proponer dinámicas de participación e interacción le permite al alumno considerar otras formas de trabajo alternativo al modelo típico escolar, asimétrico y cerrado. En el análisis de las preguntas abiertas y las que interpelan nos en-

contramos con que el sujeto joven y adulto cobra visibilidad en aquellas situaciones que posibilitan la reflexión sobre el conocimiento, el trabajo con el error y la actividad compartida.

3. La heterogeneidad de trayectorias de vida, edades e intereses de los alumnos jóvenes y adultos permite un efectivo entretejido de lo cotidiano con lo escolar; en esta medida, no debiera ser un obstáculo, sino una oportunidad para construir conocimiento en la interacción que se da en el aula. Recordemos que, siguiendo a Kalman, la alfabetización es mucho más que aprender a leer y escribir, es aprender a participar.

### Lecturas sugeridas

Beinotti y Frasson (2006). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*, tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, Córdoba, Argentina.

Se puede solicitar a: [gloriabeinotti@gmail.com](mailto:gloriabeinotti@gmail.com)

CAZDEN, COURTNEY (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona y Buenos Aires: Paidós (Temas de educación).

GALLIMORE, RY R. THARP (1993). "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización", en Luis Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

KALMAN, JUDITH (1996). *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. México: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV) (mimeo.)

[www.cinvestav.mx/die](http://www.cinvestav.mx/die)

ROCKWELL, E. (1995). "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en Elsie Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.

## A B S T R A C T S

**Alphabetization  
in contexts of exclusion**

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

The discussion about the relationship between poverty / exclusion and the fact of not being alphabetized or not having a basic education is a topic that has been much debated already, but is not for that reason less valid. The thoughts this article presents include the topic of the relative failure of alphabetization and basic education programs for youths and adults in Latin America; this discussion is based on some non-alphabetized people, children who do not attend school and those who are expelled. The differences between some campaigns and initiatives are summarily commented on, and in closing some elements are described which will allow for the construction of more consistent proposals for the alphabetization of adults, most of which emerge from the texts that form part of this issue of *Decisio*.

**Reading practices  
in the alphabetization  
of youths and adults:****¿What needs to be learned  
and what needs to be done?**

CLÁUDIA LEMOS VÓVIO

Reading, way of reading and the objects related to writing acquire very diverse meanings according to the situations in which people interact and appropriate those cultural goods. Reading is presented in this article as an object produced within and as a result of the relationships among human groups, in specific social moments and spaces. This has implications for the educational practices that are carried out in alphabetization groups. One of the consequences of this approach is the widening of the reading horizon, that is to say, the consideration of a great variety of objects, forms of reading, behaviors, gestures and tastes related to this activity. This article deals with reading practices that are generally invisible, as well as a great number of voices and discourses not socially recognized.

**Alphabetization:  
Theory and practice**

GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

The term "alphabetization" constitutes a platform for discussion and debate concerning what it means to be alphabetized, what it means to know or not know how to read and write, what level of skill is acceptable, whether alphabetization must be used to function in or out of school, which alphabetization approach is best and who decides what counts as alphabetization, who needs alphabetization, and what kind of alphabetization they need. This article exposes in a simple form some definitions and current theoretical debates on the concept of alphabetization. With that purpose some common misunderstandings are dealt with, focusing as well on some points of agreement and divergence. The distinctions between three dimensions of alphabetization (functional, cultural and critical) are exposed in a "didactical" form, and the critical dimension is treated in depth. In closing, some implications and recommendations for action are presented.

**Families and written culture**  
Approaches to daily domestic and  
scholastic situations

LAURA MARÍA OMINETTI

International organizations advocate the need of developing alphabetization activities for children and adults in school and beyond it. This article intends to account for some thoughts and proposals for action concerning the existing bond between families, schools and written culture, which arise out of two research projects developed at the Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional of Cordoba, Argentina. It approaches the problems of the existing bonds between elementary schools for children and youths and families integrated by adults with null, interrupted or deferred scholastic formation, immersed in urban and rural contexts. It also intends to account for written culture resources present in the daily lives of families, as well as those specifically related to schools.

A task to be learned:  
**Alphabetization of young and  
adult indigenous people**

SARA ELENA MENDOZA ORTEGA

Given the importance of alphabetization for the improvement of the living conditions of people and marginalized communities, this article approaches the learning of reading and writing skills in indigenous populations, with particular attention given to the implementation of the indigenous alphabetization program by the Instituto Nacional de los Adultos (INEA) in the Mayan peninsula in Mexico. Some problems and tendencies in the current practices of indigenous alphabetization that gave rise to the construction of this proposal are described, and the model in question is analyzed. Finally, the learning experiences and challenges obtained from this task are recovered in order to outline some recommendations for action in the domain of alphabetization and basic education of the indigenous population.

**Alphabetization  
of adult foreign immigrants:**

Alphabetizing in a language  
they don't understand

FÉLIX DELGADO PÉREZ

The massive arrival of foreign immigrants in Spain and the educational demand this creates have placed this country in need of revising methodologies, strategies and concepts that refer to the alphabetization of adults. Arising from that phenomenon, the concept of alphabetization, traditionally conceived of as the process of acquisition of reading and writing techniques in a language that is possessed in its oral manifestation, is now presented as a more global, more integrated proposal. It is not about learning how to read and write, but about grasping a language that is unknown and that becomes manifest through sounds and letters. Alphabetization as an integrated, undifferentiated process in the learning of a language implies a global process, where sounds, letters and meaning form a whole that students must learn how to relate and identify at the same time.

**Alphabetizers:  
A hope for adult education**

MARÍA LETICIA GALVÁN SILVA

The social construction of alphabetizers is a scarcely approached topic despite the importance it should have in the definition of their education and to improve the quality of their work. This article is the product of a research carried out in the region of Patzcuaro, Mexico, with alphabetizers (mostly women) from three different government programs. Based on documental research and the discourse of alphabetizers, the elements that conform their personal and professional profiles are exposed, among them solidarity, volunteerism and non remuneration, aspects that define the teaching work in alphabetization.

**Alphabetization  
beyond the a,b,c's**

LOURDES ARAVEDO RESÉNDIZ

The search for pedagogical alternatives that improve the teaching and learning of reading and writing skills is a topic that, far from becoming worn, acquires greater importance as the results of traditional alphabetization processes frequently meet neither the expectations of those who design them nor of the receivers. The article is based on the research carried out by the author between July and December 1995 with a group of women of low or no education, inhabitants of a poor area in Mexico City. The experience was based on the use of flexible procedures that took as a starting point the knowledge, interests, needs and expectations of the person who learns, and that promote the comprehension of words within a text, the production of written language in different kinds of texts, and the participation in daily activities in which written language has an actual use.

**"So that you don't be misled"**

**The social value of  
school in rural Mexico**

SUSAN MEYERS

A recent nine-month field research study in the small town of Villachuato explores the value systems surrounding literacy in rural Mexico. Whereas teachers assume that formal education is the most important means to personal growth and economic advancement, students and their parents feel at odds with formal education. This article outlines explores a conflict that seems to exist between schools and the communities that they serve in rural areas of Mexico. Specifically, community members in Villachuato regard schooled knowledge primarily as a means to self-defense in an increasingly beauracrat world; and they experience higher levels of education as a result of economic success, rather than a cause. These results have implications for teachers who work with students in rural areas of Mexico, or who work with students who have migrated from such areas. Broadly speaking, teachers need to be aware of the ways that these students value education, which may indeed be different from the values emphasized in formal institutions like public schools.

**Alphabetization in Michoacan  
and Oaxaca (Mexico):**

Teachings from the “Yo sí puedo”

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

In 2006, by the initiative of UNESCO, a case study about the Cuban method of alphabetization “Yes I can” was carried out in three countries in Latin America, among them, Mexico. The article approaches the results of a study carried out in Oaxaca and Michoacan during which coordinators, facilitators and students in the alphabetization groups were interviewed, as well as graduates. Besides the interviews, observations were made and tests applied to evaluate learning. One of the main conclusions was the need to avoid focusing effort in an educational program on the method, since success achieved is due to other factors, such as the work of teachers and their commitment or to the motivation of participants themselves, and in especially to educational continuity.

**Questioning as a mediating  
tool in the alphabetization  
processes of youths and adults**

MARÍA ALEJANDRA BOWMAN

The teacher represents the main mediating figure in the processes of acquisition of written language, therein the importance of analyzing that role. This article analyzes the forms and implications of the questions formulated by the teachers in contexts of alphabetization of youths and adults who attend two elementary schools in Cordoba, Argentina, with very diverse knowledge and life paths. For this article three categories were selected, which were considered as part of the *oral resources* used by the teachers in alphabetization processes of youths and adults: Questioning as a form of evaluation, “open” questioning and interpolating questioning.

**Traducido por Camilo Patiño**

Agradecemos a Catherine R. Ettinger la corrección de la traducción.

“**Es mejor saber  
después de haber  
pensado y discutido  
que aceptar los saberes  
que nadie discute  
para no tener  
que pensar**”

Fernando Savater  
Filósofo español, 1947

## TESTIMONIOS



## “Leer y escribir es parte de la libertad de ser mujer”

### Entrevista a Guadalupe Hernández Dimas

Ana María Méndez

Guadalupe Hernández Dimas, “Nana Lu”, nació en Santa Fe, municipio de Quiroga, en Michoacán. Fue una de las mil mujeres propuestas para el Premio Nobel de la Paz en 2005. Es poeta e integrante de la Academia de la Lengua P’urhépecha. Junto con Fernando Nava elaboró la Introducción a la lengua p’urhépecha (Jánhas-kapani) y fundó la organización Uarhi (mujer).

Ha luchado por los derechos de las mujeres indígenas y por mejorar sus condiciones de vida, así como por la conservación de la lengua y la cultura p’urhépecha. Ha sido funcionaria en instancias dedicadas al trabajo con los pueblos indígenas.

Colaboró con el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) en el diseño y puesta en marcha de cartillas de alfabetización en p’urhépecha.

Su trabajo se ha orientado a la organización de grupos de mujeres para que reflexionen acerca de su condición, accedan a información y se organicen para el trabajo comunitario, además de incidir en el mejoramiento de los estilos de crianza. Ha promovido también el desarrollo de proyectos productivos.

Para hacerles llegar información pertinente a los distintos grupos de mujeres, aprovecha foros diversos. Uno de estos es Radio Cherán (Radio Comunitaria que es la voz de los p’urhépecha).

Entre sus publicaciones más importantes están: *La mujer p’urhépecha: una mirada desde la pobreza de las comunidades*, México, UARHI, 2004, y *Mujeres p’urhépecha. Caminando entre piedras / Uárhiti p’urhépecha. Tsakapendu Xanarani*, con Luis Sereno Coló (coordinadores), Morelia, UARHI, 2005.

LA ENTREVISTA TRANSCURRE EN UNA TARDE LLUVIOSA. Es la segunda que hacemos; la primera fue acerca de cómo se organizan y funcionan los grupos de mujeres en las comunidades. Nos conocemos desde hace años, lo que nos lleva a dialogar sobre nosotras mismas. Finalmente entramos en terreno. Lupita, o “Nana Lu”, como la conocemos, comienza a contestar. La grabadora parece no molestarle. Tomo notas y ella espera a que concluya. Avanzamos al tema de nuestro interés, la alfabetización, y se sorprende con algunas preguntas. Escucha con atención mi explicación y después comienza a pensar en sus acciones con las mujeres desde esa mirada. Uno de los aspectos más relevantes de la entrevista, desde mi punto de vista, es la seguridad con que afirma que la responsable de aprender es cada una de las mujeres, y que para ello debe allegarse los recursos nece-

sarios: formar parte de alguna red de apoyo, inscribirse en algún programa, contactarse con promotoras o conseguir materiales educativos.

ANA MARÍA: *¿Por qué escribir acerca de las mujeres?*

LUPITA: Cuando yo empecé a escribir fueron algunos poemas, escritos casi como un examen, a través de una inquietud (se queda pensando y comienza a relatar cómo llegó a esa escritura de los poemas).

Cuando uno empieza a verse a sí misma sabes que puedes leer y escribir en español, pero te preguntas ¿y por qué no puedo leer y escribir en p'urhépecha? La respuesta me condujo a buscar cursos para el aprendizaje de la escritura en mi lengua materna. Se oye fácil, pero qué difícil fue, sentía un coraje al no poder leer y escribir en p'urhépecha y me seguía preguntando: ¿por qué no puedo leer y escribir en mi propia lengua? Pasó un tiempo hasta que encontré a un maestro, y me dijo "pues tienes que tener un grupo porque no te vamos a poder enseñar a ti sola". Rápidamente fui a invitar a mis amigas; a muchas no les parecía interesante, pero finalmente logramos formar un grupo de 27 mujeres y de ahí nació escribir en mi lengua p'urhépecha algunos poemas, como ejercicio. Así, me di cuenta que escribir es descubrir una manera de expresarse, entonces poco a poco empecé a traducir del español algunos poemas, pero me di cuenta de que era muy complicado porque al traducir se pierde algo del sentido y del valor del contenido y también me di cuenta de que la traducción debe ser menos literal y más comprensiva para poder decir realmente lo que se pretende decir.

En Uarhi nos dimos cuenta que deberíamos dejar huellas. Porque aunque nosotros quisiéramos decirles todo a las mujeres y que ellas mejoraran sus condiciones, no podíamos, porque a pesar de que había promotoras en las comunidades, no podíamos llegar a todas las mujeres con todo lo que queríamos decirles. De ahí nace escribir el libro *La pobreza de la mujer p'urhépecha*, en donde se tocan los problemas que se enfrentan día a día. El libro es una denuncia que hacemos del padecimiento y de la enfermedad de la pobreza; al mismo tiempo, denunciarnos el abandono del Gobierno y de la sociedad que no voltean a mirar para abajo y que no apoyan a las mujeres. Esa es la razón de la escritura sobre las mujeres.

Antes ya habíamos escrito con el Dr. Fernando Nava el libro *Jánhaskapani juchari anapujimpo* (*El caminar hacia el conocimiento de nuestra lengua p'urhépecha*). Está escrito en p'urhépecha como un respeto a la población hablante, queriéndoles transmitir el conocimiento de la estructura gramatical del idioma p'urhépecha. El Dr. Fernando aprendió el p'urhépecha y llegó hablando en p'urhépecha a la comunidad; venía a hacer investigación, y siempre que un investigador llega hace preguntas en español, pero él llegó preguntando en p'urhépecha. Ahí pasó algo distinto, nosotros también teníamos preguntas que hacerle al doctor; "nosotros queremos que nos explique sus preguntas", no conocíamos el funcionamiento de nuestro idioma, y para mí fue un descubrimiento. El libro es un resultado de un trabajo en varios momentos y es un inicio apenas, un primer nivel para personas p'urhépechas que van iniciando y aprendiendo a conocer su lengua.

Otro libro, *Vasco de Quiroga, primer obispo de Michoacán*, está enfocado a los jóvenes, porque se observa cierta decadencia en cuanto a la pérdida de los valores indígenas y el desconocimiento de personas importantes como Vasco de Quiroga. Creemos que hay

que hablarles acerca del origen de esos valores y que los relacionen con su cultura y con ellos mismos. Conocer a Vasco Quiroga como un líder que supo imponerse en ese tiempo, [para que se pregunten] por qué no ellos [los jóvenes] ahora, [luchan] por la defensa de las tierras, por la defensa del bosque, del lago, de la lengua...

También hemos pensado en los niños y niñas. Un día dijimos que teníamos que hacer algo para ellos e hicimos un *Memorama* en p'urhépecha. Es un material que está dando resultado en comunidades donde se está perdiendo la lengua; es un material que le sirve a toda la familia, a través del juego aprenden a memorizar.

ANA MARÍA: *En cuanto al trabajo con las mujeres, ¿cómo decidiste que había que darles los libros aún cuando no supieran leer y escribir?*

LUPITA: En un grupo casi siempre hay diversidad de intereses, de historias y de niveles de escolaridad. En Uarhi dijimos no vamos a distinguir a las personas por la escolarización, aquí son bienvenidos todos y todas; y cuando nos dimos cuenta de que había mujeres analfabetas, pues así estaba el grupo y así había que trabajar, y por no saber leer no les íbamos a negar los libros, porque justo ahí ellas ven la importancia de la escritura y de la lectura, porque para que una mujer crezca es muy importante que esté informada y eso se logra mejor cuando sabe leer y escribir.

Así, cuando les entregamos los libros vemos la forma de que ellas se sensibilicen y vayan considerando más importante alfabetizarse. Que ellas sientan de diferente manera el tener un libro y no poderlo leer, pero [que saben que] tiene algo que les interesa, que otras comentan. De ese modo ellas piensan en la necesidad de leer y al mismo tiempo se dan cuenta que no van a aprender de la noche a la mañana, que deben ser pacientes para aprender. Lo que sí les recomendamos es que en el momento que quieran saber lo que dice un texto pueden buscar a otra mujer de la comunidad que sabe leer y escribir para que comparta la lectura, que comparta con el grupo lo que dice el libro y lo que ella sabe acerca del tema y de esta manera se forman los círculos de lectura.

ANA MARÍA: *El objetivo central de lo que hacen en Uarhi es promover la reflexión y la acción con las mujeres; ¿en algún momento has valorado las actividades que haces como acciones alfabetizadoras?*

LUPITA: No, no de ese modo, eso lo hacen otros grupos que se dedican más a la alfabetización. Lo que hacemos es conectar a las mujeres con los grupos de alfabetización y les informamos que hay programas y hay promotoras de alfabetización en sus comunidades.

Dentro de nuestras actividades no está contemplada la alfabetización en sí misma, sabemos que sí es importante, pero como un objetivo específico no lo tenemos. Tenemos que estar seguros que lo que hacemos lo hacemos bien y por el momento no nos podemos diversificar. Más bien tenemos que platicar con ellas, para que se mueva en la comunidad el tema y haya más voluntariado y participación.

Yo estuve un tiempo en los programas de alfabetización, participamos en la elaboración de los materiales de alfabetización en lengua materna, es una labor muy importante que se sigue trabajando en INEA. Ojalá lo pudiéramos impulsar, pero en este momento en Uarhi no está dentro de los planes de trabajo, nosotras más bien somos enlace.

ANA MARÍA: *El niño urbano está rodeado de escritura y el niño rural no. Cuando el niño rural llega a la escuela ha tenido menos oportunidades de interactuar con la lengua escrita, y lo mismo pasa con las mujeres, así que parte de las acciones que realizas tiene el objetivo de proponer usos y prácticas posibles con la lengua escrita en el grupo, en las familias, en la comunidad.*

LUPITA: La lengua p'urhépecha es muy importante para nosotros. Estamos concientes y promovemos la defensa de la lengua, escribimos en p'urhépecha, elaboramos materiales de trabajo en p'urhépecha, es un despertar de la mujer y sabemos que no debemos retroceder. Hay que salir adelante. No solamente hay que saber hacer las tortillas, cargar la leña, bordar o cuidar a los hijos; hoy la mujer p'urhépecha en Uarhi escribe su vida, su trabajo, las fiestas de su comunidad, elabora materiales de trabajo para el grupo, etc.

Nuestro compromiso es apoyar a las mujeres p'urhépechas que no han podido ir más adelante en sus estudios y apostamos a que las mujeres que nos hemos quedado en las comunidades sigamos adelante en el aprendizaje. Creamos espacios de reflexión en donde poco a poco las mujeres van aprendiendo nuevamente a agarrar un lápiz y un pedazo de papel, van escribiendo su vida y la de sus hijos, escriben la vida de la comunidad, escriben el sueño del mañana. Así, en nuestros grupos se genera esa sensibilización hacia la escritura y la lectura, y si lo vemos desde otra manera, esa es una forma de sensibilizar para la alfabetización.

Por ejemplo, mi mamá no tuvo escolaridad y no se pudo sentar conmigo a decirme la importancia de la educación, nunca tuvo tiempo, ni sabía cómo ayudarme cuando yo era niña. Ella me decía: "yo tengo mucho trabajo, tú sabrás cómo le haces". Igual pasó con muchas de las mujeres con las que ahora trabajamos. Por todo eso que hemos vivido en el pasado, hoy nosotras tenemos que ayudarles a nuestros hijos, sentarnos con ellos; si no sabemos cómo apoyarlos hay que buscar personas que tengan la voluntad de ayudar a los niños para que resuelvan sus dudas, promover más bibliotecas para que los niños acudan a consultar. Pero lo importante es estar con ellos, es necesario darles la seguridad de que van bien, de que son importantes para todos, de que también de ellos y con ellos se aprende. Para muchas mujeres ha sido bueno reconocer que aprenden con sus hijos e hijas. Y por otro lado, los niños ven a sus mamás que están en ese proceso de aprendizaje y que ellas también se están capacitando, que van a un grupo y que cuando llegan les platican de temas importantes para la vida.

ANA MARÍA: *Qué sugieres para apoyar procesos de alfabetización con mujeres que sean más contundentes, más reales.*

LUPITA: Hablaré de las dificultades que hay que vencer. En primer lugar, muchas veces se alfabetiza y se pierde, porque no hay un seguimiento y un acompañamiento para que esto no quede en el olvido. Al pasar un tiempo a muchas personas alfabetizadas se les olvida y caen en el desinterés y es muy difícil la continuidad. La educación debe ser permanente.

En segundo lugar, en una comunidad donde se habla el p'urhépecha no hay letreros en p'urhépecha, no hay bibliotecas y mucho menos libros en p'urhépecha que lleguen a las comunidades; en las tiendas no hay productos con letreros en p'urhépecha, por tal razón cuando se alfabetiza en lengua materna no existe en su alrededor materiales que ayuden para que el alfabetizado siga practicando. Por lo tanto, hay que promover materiales de difusión en lenguas indígenas y sensibilizar a la sociedad de poner letreros en el idioma que se habla en esa comunidad.

Un tercer elemento es la confusión que generan en las mujeres, porque se les dice “y tú para qué estudias, si al rato te vas a casar”, “para qué vamos a invertir en ti, si luego te vas a ir”. No hay interés por parte de muchos padres por apoyarlas a que salgan adelante en sus estudios. Las mujeres deben de romper esos obstáculos o barreras que impiden su desarrollo.

En cuarto lugar está la concepción de las personas hacia la educación y la escuela, porque en muchas comunidades se piensa que es sólo para los niños, no tienen idea de que la educación es permanente. Cuando empezamos a reunir a las mujeres para el trabajo en los grupos y les pedimos cuadernos o les damos hojas, a muchas les daba pena salir de su casa con una libreta en la mano. Les hacían burla, les decían “¿a poco vas a la escuela?”, “la escuela es para los niños”.

Todos esos factores son elementos que impiden un cambio y que están ahí influyendo para que no se dé la alfabetización de las mujeres; las relaciones sociales y la familia con sus concepciones erróneas sobre el ser mujer influyen, al igual que los esposos, que cuestionan el hecho de que sus esposas aprendan.

Por otro lado, a las comunidades indígenas nos ven como grupos destinatarios de asistencialismo y muchas comunidades exigen que sea de esa manera, que se les dé y no que se trabaje con ellos. Los programas deben de ir acompañados de temas relacionados a mejorar las condiciones de vida.

En gran medida todo eso no ayuda para que seamos más creativos y salgamos adelante. Cuando analizamos, por ejemplo, la venta de productos artesanales y vemos que no hay ganancias, que no se avanza, pues vemos que la apuesta debe estar en cambiar y para eso hay que capacitarse. No sabemos pues para dónde caminar, no sabemos cómo expresarnos, qué cambiar, saber leer y escribir es ser libres de construir y elegir opciones. Por ejemplo, una señora que no sabía leer y escribir iba a León; para tomar el camión tenía que preguntar a todos los choferes de los autobuses, no sabía encontrar otras formas de hacer más sencillo el abordar el autobús; aprendió a leer un poco, y eso también le dio más libertad para preguntar.

Leer y escribir es parte de la libertad de ser mujer, de ser humano. Cuando uno sabe leer, sabe mejor hacia dónde va, tiene sentido el caminar.

*ANAMARÍA: Y ya que acudieron a un grupo de alfabetización, ¿qué tendría que hacer el alfabetizador para que ellas se mantuvieran en el grupo?*

LUPITA: Darse cuenta de la responsabilidad y la confianza que depositan las personas que se van a reunir para alfabetizarse, que son personas que han tomado una decisión en serio: aprender. Porque cuando una persona tiene interés estará y se mantendrá en el grupo, pero debe haber mucha voluntad del alfabetizador y tomar muy en cuenta sus opiniones, debe saber aprender de las personas porque ellos y ellas son conocedores de la vida. Cuando van aprendiendo se emocionan, por ejemplo, una señora me decía “mira, ya puedo hilar todo esto” y me leía una oración y se le veía contenta y quería seguir asistiendo.

También, el alfabetizador debe de conocer a las personas que están en el grupo, porque cada uno tiene problemas. Esos problemas los tiene que conocer el alfabetizador a partir de un diálogo continuo y saber conducir para que sean resueltos en la medida de que sea posible.

El alfabetizador debe ser el responsable de enlazarla con otro grupo que dé continuidad a lo aprendido, debe acompañarla en ese proceso de instalación en el nuevo grupo, para seguir avanzando.

Por otro lado, se deben incorporar temas de la comunidad, mismos que pueden ser el tema central del diálogo. Esa incorporación ayudará para analizar los problemas de su comunidad y las posibles soluciones.

Muchas mujeres han descubierto la escritura y quisieran gritar a todo el mundo que ya saben leer y escribir. Esos nuevos saberes hacen a las personas importantes y eso les puede permitir participar y aportar elementos hacia la comunidad. Si el alfabetizador puede retomar toda esa posibilidad, él podrá generar otras dinámicas y generar no sólo acciones alfabetizadoras, sino que aportará al desarrollo de las personas y de las comunidades. Pero si sólo se toma como una actividad temporal, con horario, no se podrá avanzar, ya que deben estar interesados en mejorarse a sí mismos y estar interesados en contribuir a mejorar la vida de otros.

## Aprendiendo a leer y escribir en lengua mixe

Rosa María Torres

En estas líneas transcribimos el reportaje de Rosa María Torres de su visita a una sesión de trabajo del programa del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) que se llevó a cabo en la comunidad de San Pedro Ocotepéc (región mixe de Oaxaca, México) el 28 de mayo de 2006. Este texto se enmarca en una serie de visitas realizadas por la autora a programas de alfabetización y promoción de la lectura y la escritura en nueve países –Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela– como parte del estudio regional “Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe” realizado conjuntamente por el CREFAL en México ([www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)) y el Instituto Fronesis en el Ecuador ([www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)). Agradecemos a la autora que nos haya permitido la reproducción de su texto.

SAN PEDRO OCOTEPEC es un pequeño pueblo ubicado en la zona media de la Sierra Mixe, en el estado de Oaxaca. La noche anterior he leído algo acerca del pueblo y de la zona. *Ocotepéc* significa “en el cerro de los ocotes”, y resulta de la combinación de las voces *ocotl* (ocote) y *tepetl* (cerro). Según datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, la población total del municipio es de mil 780 habitantes, mil 479 de ellos identificados como indígenas. Sus lenguas son el mixe y el zapoteco. La ocupación fundamental gira en torno al café; también se cultiva maíz, frijol, chile, calabaza, tomate, plátano, cítricos y caña de azúcar. La gente vive en 344 viviendas, la mayoría de piso de tierra, muros de

adobe y techos de lámina. En el centro del pueblo hay una iglesia católica de tipo colonial. Hay asimismo algunas estaciones de radio, una caseta telefónica y señal de televisión, un camino de terracería y servicio de autobús entre San Pedro Ocotepéc y Oaxaca, con una corrida diaria. El pueblo cuenta con una banda filarmónica.

Son más o menos cuatro horas de viaje por tierra desde Oaxaca, por un camino que cada vez va volviéndose más angosto, curvoso y polvoriento. Vamos a ver el programa de educación de adultos del INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos), que enseña en lengua mixe. En un estado eminentemente indígena, en el que se hablan 15 lenguas y persisten altos niveles de analfabetismo (21.5%, equivalente a cerca de medio millón de personas, según estimaciones oficiales) el Programa Estatal de Alfabetización y Desarrollo Humano "Margarita Maza de Juárez", a cargo del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) e impulsado por el gobernador de Oaxaca, en convenio con el IPLAC y basado en el método cubano 'Yo, sí puedo', no llega a las zonas indígenas y sólo está disponible en español. Me acompaña en la visita Carmen, miembro del equipo técnico del IEEA.

A medida que nos acercamos al lugar, el camino empieza a poblarse de mujeres indígenas que caminan encorvadas, dobladas bajo el peso de grandes atados de leña que cargan en la espalda. San Pedro Ocotepéc aparece a lo lejos, entreverado con una vegetación espesa, la iglesia erguida entre un puñado de casas.

### **La entrada al pueblo**

La entrada al pueblo es, para nuestra sorpresa, un largo corredor escoltado de escritura. Todas las casas, o casi todas, tienen leyendas escritas en las paredes, sobre temas de género, salud y sexualidad, contribución del Comité de Salud local. Todos los letreros están en español y en letras mayúsculas. Quien los escribió no pensó en las mujeres de este pueblo que no hablan español, que no han ido a la escuela, que no saben leer o que no están familiarizadas con las mayúsculas. Casi podría uno apostar a la ausencia de coordinación e incluso contacto entre el Comité de Salud y el programa de alfabetización del INEA en esta pequeña comunidad. No obstante, el uno necesita del otro. Mientras el INEA hace lo suyo entre cuatro paredes, el Comité de Salud se ha encargado de crear un ambiente letrado en San Pedro Ocotepéc.

LA LECHE MATERNA CONTIENE TODOS LOS NUTRIENTES  
Y LAS DEFENSAS PARA CRECER SANO.  
SI YA TIENEN LOS HIJOS DESEADOS...  
TOMEN JUNTOS LA DECISION.  
LA VISECTOMIA SIN BISTURIS UN METODO PERMANENTE, FACIL Y SEGURO.

TODA MUJER EN EDAD FERTIL PUEDE TENER RIESGOS REPRODUCTIVOS, QUE SON: ENFERMEDAD, LESION O MUERTE. EN CASO DE PRESENTAR UN EMBARAZO. PARA PREVENIRLO DEBES ASISTIR A TUS CINCO CONSULTAS AL CENTRO DE SALUD.  
LA LECHE MATERNA AYUDA A TU HIJO A CRECER Y  
DESARROLLAR SANAMENTE.

LOS NIÑOS PEQUEÑOS SE CONTAGIAN FACILMENTE;  
ALEJALO DE PERSONAS ENFERMAS. NO PERMITAS  
QUE LO BESEN, NI ACARICIEN;  
TAMPOCO PERMANECER EN EL CUARTO DEL ENFERMO.

PLANIFICA. ES CUESTION DE QUERER.  
CENTRO DE SALUD SAN PEDRO OCOTEPEC

DIENTES SANOS Y CON BRILLO  
CON FLUORURO Y CON CEPILLO

LA SEMANA NACIONAL DE SALUD BUCAL  
DEL 19 AL 23 DE ABRIL 2004

8 DE MARZO DERECHOS DE LA MUJER  
LA MUJER TIENE DERECHO A UNA ALIMENTACION NUTRITIVA DE ACUERDO A SU EDAD, EN  
ESPECIAL DURANTE EL EMBARAZO Y CUANDO ESTA AMAMANTANDO  
Centro de Salud San Pedro Ocotepc

LAS ENFERMEDADES RESPIRATORIAS SON PREVEN-  
IBLES: CUIDATE. TOMA LIQUIDOS  
ACUDE A TU CENTRO DE SALUD

VACUNAR A TUS HIJOS ES PROTEGERLOS  
TODA LA VIDA  
COMITÉ DE SALUD 2004

TEMPORADA INVERNAL.  
ABRIGATE BIEN  
TOMA ABUNDANTES LIQUIDOS

SINO HAS LLEVADO A TU NIÑO A VACUNAR  
ACUDA A TU CENTRO DE SALUD.  
EN ESTA CAMPAÑA DE VACUNCION.  
RECUERDA QUE LAS VACUNAS PREVIENEN ENFERMEDADES.

La plaza central es al mismo tiempo cancha de básquet. A un costado y cuesta abajo, la iglesia; en el otro costado, un edificio de dos plantas en el que funciona el Telebachillerato. En el centro de la plaza, sobre el piso de cemento, un círculo pintado de rojo en el que se lee el nombre del pueblo en Mixe y la sigla del nombre en español.



Cuando llegamos, la gente está saliendo de misa. Atraídos por nuestra presencia y por las cámaras, varios niños y niñas se acercan a recibirnos. La experiencia de ser fotografiados o grabados con una cámara de video, y, más aún, la de sostener una cámara en sus manos, es sin duda una experiencia extraordinaria para estos niños, algo que nunca olvidarán.

### La clase

Ya dentro del aula encontramos a doce mujeres: nueve alumnas, la *asesora* (así se llama a la educadora en este programa), una niña pequeña que seguramente es su hija, y una joven que hace de asistente, ayudando a las alumnas en sus pupitres, una por una.

La asesora es una mujer joven, bilingüe, con educación secundaria completa. Las alumnas tienen edades muy diversas, desde 28 hasta 70 años. Todas llevan vestidos estampados, hasta la rodilla, y chales sobre los hombros o cubriéndoles la cabeza. Cuando entramos al aula las vemos en plena actividad, armadas de lápices, escribiendo en sus cuadernos.

Los materiales de estudio son un Instructivo del Alfabetizador y un Cuaderno de Ejercicios (*Jä'äjä mäyuujk*) desarrollados por el INEA para la población mixe y publicados en 1999 por la Delegación Oaxaca. El cuaderno del primer nivel (alfabetización) contiene ocho lecciones, dentro de las cuales constan al pie las orientaciones para el asesor, en español. La primera lección presenta los clásicos ejercicios de aprestamiento para la escritura y la última introduce los números y algunos ejercicios matemáticos sencillos. Se enseña a leer y escribir simultáneamente en letra de imprenta (*script*) y en letra manuscrita (cursiva).

El aula es amplia, limpia, luminosa, con pupitres individuales en buen estado, una buena pizarra blanca y una dotación de marcadores de varios colores, especiales para escribir sobre ella. Un aula, en fin, atípica en el empobrecido mundo de la educación de adultos. Se trata de un aula del Telebachillerato que se presta por las tardes para que las señoras aprendan. Hay un televisor sobre la mesa, parte del equipamiento del Telebachillerato. Quizás a nadie se le ocurrió siquiera que podría aprovecharse en esta clase...

La asesora sabe enseñar y se siente cómoda en su papel. Ha logrado una buena relación con este grupo de mujeres. Nadie levanta la mano, la participación se da naturalmente y sin complicaciones, las preguntas pueden ser respondidas por varias personas a la vez. Hay en el ambiente un agradable ruido de comunicación, de espontaneidad, de risa.

Ahora, las alumnas deben abrir el cuaderno de ejercicios y escribir debajo de cada palabra en mixe la palabra respectiva en español. Miro por encima del hombro lo que va escribiendo la señora que está sentada adelante. El cuaderno queda así:

<b>mutsk</b>	<b>on</b>	<b>nuj</b>
chico	manteca	arrieras
<b>joon</b>	<b>mokyj</b>	<b>jëen</b>
pájaro	papel	fuego
<b>nëej</b>	<b>nëts</b>	
agua	armadillo	

Luego siguen varios ejercicios en la pizarra. La asesora escribe palabras con una letra faltante, que ellas deben llenar. Al final, casi todas pasan a la pizarra y todas parecen divertirse jugando a este juego de descubrir y completar.

## La lengua mixe

Toda la clase transcurre en mixe, salpicada de tanto en tanto con palabras en español, préstamos ya incorporados en el mixe o bien palabras que la asesora decide usar en español como parte del proceso de enseñanza, tales como *libro, página, cuaderno...*

Según me informo después, el mixe tiene tres variedades y es hablado en la actualidad por alrededor de 140 mil personas. Su fonología es compleja y con rasgos poco comunes. En los últimos años se han dado grandes avances hacia la unificación del alfabeto y hacia la socialización de la escritura de la lengua mixe, especialmente gracias a la labor de SERVICIOS del Pueblo Mixe, un organismo creado en 1988 a iniciativa de varias comunidades mixes, a fin de:

- a) Explorar, transmitir difundir y desarrollar la sabiduría del Pueblo Mixe haciendo especial énfasis en la preservación de la lengua –en sus formas tanto oral como escrita– y de la música de bandas filarmónicas.
- b) Contribuir al estudio, a la enseñanza aprendizaje (con bases y teorías lingüísticas) y a la unificación del alfabeto mixe para el desarrollo de la escritura de nuestra lengua, conforme a los intereses y características comunitarias propias.
- c) Incentivar a las nuevas generaciones a crear literatura en mixe.
- d) Impulsar a los jóvenes y profesionistas mixes en la investigación y estudio de la historia, la música y la cultura mixe.
- e) Promover que las comunidades participen con propuestas para que los proyectos educativos y culturales adopten las características comunitarias propias, y apoyar las iniciativas ya existentes.
- f) Impulsar la música de bandas filarmónicas en las comunidades mixes.

## La “conversación” con las alumnas

Le digo a la asesora que me gustaría conversar con las señoras. Ella se ofrece de traductora y es así como podemos entablar un breve diálogo intercultural. Empiezo preguntándoles si hablan algo de español. Algunas responden que no, alguien dice que un poco, otra dice que “sólo nuestros nombres”. Todas responden en mixe.

¿Qué quisieran aprender? Una señora se apresura a responder, en mixe, que quiere aprender el español, que es difícil leer en mixe. Otra señora dice aparentemente lo mismo. Y otra más. Le pregunto a la asesora qué opina al respecto; ella también opina que es más fácil leer en español. Le pregunto al joven técnico docente que tiene a su cargo la supervisión de esta zona, y que también está presente. Su respuesta es: “Es que así hemos aprendido, así aprendí yo en la escuela, a leer y escribir en español. Muchos de nosotros sabemos hablar en mixe, pero no sabemos leer y escribir en mixe.”

Arranca, a partir de ahí, una interesante discusión lingüística, mediada por traducción y por ancestrales prejuicios respecto de las lenguas indígenas. Afirmo, por mi parte, que siempre es más difícil leer o escribir en un idioma desconocido, no importa cuál sea éste (silencio, perplejidad). En este caso, si ellas hablan mixe, lo más fácil es aprender en mixe (silencio, descreimiento). Yo no puedo leer ni escribir en mixe porque no hablo su lengua, y por eso a mí me parece muy difícil (risas). Para probarles esto, les pido que me dicten palabras en mixe y que yo intentaré escribirlas en la pizarra, aunque no entienda lo que significan (más risas).

Empieza el dictado. Una señora pronuncia una complicada y larga palabra en mixe, yo pido repetición y luego intento escribirla en la pizarra (grandes risas). Pido que me la repitan otra vez, y otra, y otra, mientras voy probando diversas escrituras posibles (risotadas). Finalmente me doy por vencida y pido a la señora que me dictó la palabra que pase a la pizarra y la escriba bien, corrigiendo lo que yo he escrito mal (carcajadas generalizadas).

Gran momento. Difícil saber si el mensaje quedó claro, si estas mujeres llegaron a reflexionar sobre el sentido pedagógico de mi ejercicio. Pero ciertamente disfrutaron la oportunidad de corregir a una visitante hispanohablante venida de la ciudad, de sentir que hay cosas en las que ellas son mejores y más sabias, que su lengua es un tesoro inaccesible a otros, como lo es para ellas el español que tanto valoran.

Terminada la clase, las señoras se despiden extendiendo la mano, pero sin apretarla. Las veo caminar en hilera, una detrás de la otra, trepando el cerro que conduce a sus casas de piso de tierra, paredes de adobe y techos de lámina.

Al concluir mis recorridos por ocho países de América Latina y el Caribe visitando programas de alfabetización de adultos, ésta resulta ser una de las cinco clases en lengua indígena que logro incluir en todo el programa de visitas. Las otras cuatro –en quechua y en aymara, programas *Yuyay Jap'ina*, bi-alfabetización y Radio San Gabriel– tuvieron lugar en el altiplano boliviano. Lastimosamente, a pesar de la retórica, ¡así de raros son los programas que enseñan a la población indígena a leer y escribir en su propia lengua!

**Nota:**

Para más información sobre el programa de alfabetización del estado de Oaxaca, consultar en el sitio del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) <http://oaxaca.inea.gob.mx/PRINCIPAL.HTM>; y en el del Gobierno de Oaxaca: [www.e-oaxaca.gob.mx](http://www.e-oaxaca.gob.mx). El *Cuaderno de Ejercicios* para alfabetizar puede verse en: [www.cdi.gob.mx/inea/Mixe\\_9682950392.pdf](http://www.cdi.gob.mx/inea/Mixe_9682950392.pdf)

“  
**¡Qué poco  
 conocimiento se  
 adquiere cuando  
 solamente se emplean  
 palabras!**  
 ”

Laurence Sterne  
 Escritor irlandés, 1713-1768

## ACERCA DE LOS AUTORES

### **María de Lourdes Aravedo Reséndiz**

Educadora mexicana dedicada desde hace más de dos décadas a temas vinculados con la educación de personas jóvenes y adultas; ha colaborado principalmente en investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Tiene una maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN y un posgrado en enseñanza de las ciencias. Es coautora de materiales educativos destinados a la educación básica de población infantil, joven y adulta en las áreas de lengua y ciencias.

### **María Alejandra Bowman**

Pedagoga argentina doctorada en ciencias de la educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Participa en un equipo de investigación sobre las condiciones sociales, apropiación de conocimientos y cultura escrita de jóvenes y adultos en contextos de pobreza, en espacios rurales y urbanos. Ha realizado trabajos de acompañamiento pedagógico a alfabetizadores y a maestros de adultos, cursos de capacitación docente y actividades de intervención con jóvenes que asisten a escuelas primarias de adultos. Actualmente investiga sobre la relación entre educación básica y formación laboral, en jóvenes que presentan bajos niveles de escolarización.

### **Félix Delgado Pérez**

Profesor, licenciado en pedagogía e investigador español, dedicado desde 1977 a la formación de adultos y de manera especial a la alfabetización. En 1988 dio inicio a un proceso de investigación e innovación metodológica y tecnológica en dicho tema, que se concretó en propuestas, proyectos, estudios y programas diversos. Su opción personal es el trabajo directo y diario en el aula, la investigación en la acción. En 1998 el Ministerio de Educación español concedió el premio "Miguel Hernández" al programa "Círculos Virtuales" que introduce las TIC en las aulas de alfa-

betización de los Centros de Formación de Adultos a través de diversas actividades de trabajo colaborativo. Desde 2002 desarrolla su labor alfabetizadora exclusivamente con emigrantes extranjeros; de esa experiencia surge el método multimedia URUK para la alfabetización de adultos, distribuido por el Ministerio de Educación español desde 2004.

### **María Leticia Galván Silva**

Mexicana, historiadora, educadora y socióloga de la educación. Ha colaborado durante siete años en diversos proyectos de investigación sobre historia regional, además de especializarse en historia económica contemporánea. Es también profesora de inglés desde hace 11 años, espacio en el cual adquirió el gusto por la docencia. Desde hace cinco años realiza actividades de investigación en el CREFAL sobre temas relacionados con la educación de personas adultas desde un enfoque sociológico e histórico.

### **Gregorio Hernández Zamora**

Educador e investigador mexicano. Doctor en lengua y cultura escrita por la Universidad de Berkeley, EUA. Diseñador y coautor de los libros de texto gratuito de español que se usan en las escuelas públicas de México y otros países. Ha investigado y escrito sobre las historias de vida de gente marginada en México y EUA, y sobre las relaciones entre poder simbólico, cultura escrita y educación. Le desconsuela la gente "muy alfabetizada" pero sumisa o servil frente al poder; pero le animan quienes no lo son, pues también existen.

### **Cláudia Lemos Vóvio**

Pedagoga brasileña. Ha trabajado en la educación de jóvenes y adultos en su país desde hace más de 15 años. Su pasión por este campo se inició con la participación como alfabetizadora en un curso de EJA, espacio en el cual pudo acercarse a las problemáticas sociales y al rico patrimonio cultural de personas que inician o retoman sus estudios en su juventud y en la edad adulta. Ha trabajado con otras educadoras en

investigación y elaboración de materiales didácticos y en subsidios pedagógicos para la EJA. Actualmente es profesora universitaria en la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP), y colabora con la organización no gubernamental Acción Educativa.

#### **Ana María Méndez Puga**

Mexicana, profesora e investigadora de la Facultad de Psicología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia, México. El centro principal de su actividad actual está en la formación de psicólogos y de maestros, y en la búsqueda de opciones educativas para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes y sus familias, así como de estrategias para el trabajo con la lengua escrita en escuelas de comunidades indígenas. Ha colaborado en programas educativos e instituciones mexicanas como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

#### **Sara Elena Mendoza Ortega**

Profesora de educación primaria y psicóloga social mexicana, con estudios de posgrado en ciencias sociales, género y sexualidad humana. Tiene más de 20 años de experiencia de trabajo en el campo de la educación, en actividades orientadas a la administración pública, la docencia, el diseño curricular y la elaboración de materiales educativos en temas diversos y para diferentes tipos de población. Ha participado como ponente en diversos seminarios y conferencias nacionales e internacionales, y ha publicado artículos

en revistas y obras colectivas especializadas. Desde 1997 es responsable de la Subdirección de Contenidos Diversificados en el área académica del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

#### **Susan Meyers**

Maestra estadounidense e investigadora dedicada a temas relacionados con la lectura y la escritura en la Universidad de Arizona. Su enfoque está en la intersección entre las escuelas públicas y los valores y necesidades de las comunidades. Buena parte de su trabajo se enfoca en las relaciones entre Estados Unidos y América Latina, especialmente con respecto al fenómeno de la migración y su efecto en la vida de los alumnos latinos en Estados Unidos.

#### **Laura María Ominetti**

Argentina, profesora de enseñanza primaria y licenciada en ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como becaria de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades con el proyecto "Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil". Colabora como investigadora en dos proyectos: "Condiciones sociales para el acceso y apropiación de la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos en contextos de pobreza" del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y "Escolaridad básica y cultura escrita en los jóvenes y sus familias: una trama compleja para pensar la intervención educativa" (distinguido por el Programa CREFAL de apoyo a la investigación en educación de jóvenes y adultos).

**Si he podido  
ver más lejos es  
porque me he parado  
sobre los hombros  
de gigantes**

Isaac Newton, matemático  
y científico inglés, 1642-1727

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Emilia Ferreiro, 2008

**Alfabetización de niños y adultos**  
**Textos escogidos**

CREFAL, Pátzcuaro (Colección Paideia Latinoamericana, núm. 1)

Texto leído por Rosa María Torres  
 durante la presentación del libro

Ciudad de México,  
 febrero 28 de 2008

Este libro, de casi 450 páginas y una fina edición, hilvana un conjunto de textos hasta hoy dispersos, escritos a lo largo de más de dos décadas, entre 1983 y 2006, y organizados en cuatro grandes capítulos: trabajos de investigación sobre niños y adultos, el impacto que vienen teniendo las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) sobre la lengua escrita y sobre la propia definición de quién es hoy la “persona alfabetizada”, reflexiones sobre políticas públicas de alfabetización, y la adquisición de la lengua escrita como objeto cultural.

De las varias entradas y lecturas posibles que pueden hacerse en torno a la obra de Emilia y a este libro en particular, he optado por ubicar mis comentarios en dos planos en los que trabajo desde hace muchos años: la educación básica de jóvenes y adultos, y las políticas educativas tanto a nivel regional como mundial.

Emilia fue mi maestra, hace ya cerca de 30 años, aquí, en México, ambas extranjeras en este país, cuando yo me formaba como lingüista y ella acababa de publicar su primer libro, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que por cierto leí de un tirón, como se lee un cuento fantástico o una novela de misterio. Quedé, desde entonces, tocada por su vara. Y enganchada con sus ideas y su incesante producción. Hoy, me precio de ser su amiga y su colega, pero no he renunciado a mi privilegiada condición de discípula. A Emilia le debo haberme ayudado a descubrir en la lectura y la escritura un mundo maravilloso e inagotable para la curiosidad, la investigación, el aprendizaje, la sorpresa, la subversión, el juego. Como a mí, su obra ha tocado a millones de personas en nuestra región y en todo el mundo.

Este libro es una excelente primera piedra para una colección, y una oportunísima y renovada invitación a la reflexión para todos nosotros en el momento actual, en el que se reactivan los compromisos alfabetizadores a nivel mundial, y en América Latina y el Caribe concretamente, y en el que viejos preceptos y nuevas tecnologías han empezado a convivir incómodamente, generando nuevos espejismos, oportunidades y desafíos para la educación, y para el desarrollo de la comunicación escrita.

En medio del laberinto de planes, políticas y programas de alcance mundial, hemisférico, iberoamericano, regional y nacional, Emilia resurge como una voz autorizada y vigente, volviendo a poner el dedo en la llaga, informándonos y alertándonos sobre algunos de los cambios que están trayendo las nuevas tecnologías a la lectura y la escritura, especialmente de niños y jóvenes, y recordándonos una serie de cuestiones que reiteradamente vuelven a olvidarse, o simplemente continúan sin asumirse, en el campo de la alfabetización.

No una cita aislada, sino toda la obra de Emilia, es de hecho un cuestionamiento a la propia existencia de un mundo dividido simplistamente en *analfabetos* y *alfabetizados*, *analfabetos puros* y *analfabetos funcionales*, y, más recientemente, *analfabetos digitales*, categorías que continúan repitiéndose sin pensar y sin cesar en el discurso y en la práctica, y que borran de un plumazo la investigación y el conocimiento desarrollados a lo largo de varias décadas en torno a la adquisición y desarrollo de la lengua escrita, tanto entre niños como entre adultos.

En una época de grandes desigualdades, grandes cambios y grandes desafíos para la humanidad y para la propia educación, vemos cómo se desperdi-

cian y desprecian el pensamiento y el conocimiento, y se opta continuamente por la improvisación, las fórmulas simples, el recetario, el más de lo mismo. Esta vía no nos está conduciendo a ningún lado, como lo muestran una y otra vez las pruebas nacionales e internacionales destinadas a medir competencias en lectura y escritura entre la población estudiantil en nuestro país, y como lo reiteran los informes anuales de seguimiento de la iniciativa mundial de Educación para Todos, lanzada en 1990 en Jomtien, Tailandia, hace ya casi dos décadas. No sólo no se están logrando los avances esperados, sino que se están dando estancamientos y hasta retrocesos, no únicamente en términos estadísticos sino sociales, pedagógicos, de contenidos, resultados e impacto de las acciones emprendidas y las reformas adoptadas.

Los sujetos de aprendizaje, niños y adultos, van quedando sepultados bajo el peso de las estadísticas y de los indicadores que renuncian a medir todo aquello que no es fácilmente observable y cuantificable. Las personas cuentan como estadísticas, no como sujetos de derecho y de aprendizaje. La *calidad* de la educación –en el marco de las metas de la Educación para Todos– ha pasado a medirse como “supervivencia al quinto grado”, dentro del Indicador de Desarrollo de la EPT introducido por UNESCO a partir de 2003. La *educación primaria*, que solía tener seis o siete años, ahora ha pasado a tener cuatro (los cuatro establecidos, sin fundamento alguno, como umbral para pasar del analfabetismo *absoluto* al *funcional*). La tasa de matrícula sigue confundiendo con educación primaria universal, la tasa de alfabetización con uso efectivo y significativo de la lengua escrita, y la distribución de computadoras con acceso a la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.

En este contexto, los recordatorios de Emilia Ferreiro, presentes en este libro y en toda su obra, vuelven a resonar con fuerza. Lo que debe estar en el centro son los sujetos de aprendizaje y el aprendizaje mismo. Aprender a leer y escribir sigue siendo una necesidad básica de aprendizaje en el mundo actual, y más esencial que nunca. El aprendizaje y dominio de la lengua escrita es un continuo y no solamente

una etapa, y no empieza el primer día de escuela sino mucho antes, en el seno de la familia. Niños y adultos son personas inteligentes que saben mucho antes de que alguien decida alfabetizarlos formalmente. La escuela, y el número de años de escolaridad, no garantizan necesariamente la alfabetización, como tampoco la ausencia de escolaridad implica automáticamente analfabetismo. No existen dos etapas –una mecánica de aprender a descodificar y garabatear, y otra posterior e inteligente de leer y escribir comprensiva y provechosamente– sino un solo proceso inteligente y creativo de principio a fin. No existe EL método de alfabetización ni éste se reduce a un repertorio de técnicas. Leer y escribir son parte de un mismo proceso y requieren tratarse de manera integral. Letras y números pertenecen a diferentes galaxias, y no pueden ser mezclados a antojo en el proceso de enseñanza. Enseñar y aprender a leer y escribir pueden ser procesos fascinantes y no la experiencia torturante y frustrante que viene siendo para millones de niños y adultos en todo el mundo.

### **Alfabetización de niños y alfabetización de adultos**

En el propio título de este libro, y para que a nadie le quepa duda, Emilia nos recuerda que el término *alfabetización* no tiene edad, que se aplica por igual a niños y a adultos. Esto debe sorprender –y hasta contrariar– a mucha gente que sigue asociando *alfabetización* con educación no formal, compensatoria, remedial, de jóvenes y adultos analfabetos, mayores de 15 años, al margen del sistema escolar.

Recuerdo una vez cuando, siendo yo entonces Directora Pedagógica de la Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño”, en el Ecuador, en un programa radial afirmé que, al usar el término *alfabetización*, resulta necesario aclarar si nos referimos a niños o a adultos. Un supervisor escolar llamó en ese momento al programa y, muy seguro e irritado, dijo que era un absurdo lo que yo estaba diciendo, que la alfabetización, por definición, se aplica sólo a los adultos.

“La ignorancia es atrevida”, solía decir mi mamá. Por desgracia, en este caso, está ampliamente extendida, no sólo en el medio escolar, sino a todos los

niveles, entre burócratas y tecnócratas, políticos y académicos, en gobiernos, ONG y agencias internacionales. La propia UNESCO abogó siempre por la “alfabetización a dos puntas”, es decir, al mismo tiempo con los niños y con los adultos. No obstante, la Década de la Alfabetización (2003-2012), coordinada por UNESCO, viene siendo entendida como una década de alfabetización de adultos, a pesar de que el documento base de dicha década, aprobado en el Foro Mundial de Dakar, en abril de 2000, proponía una “visión ampliada y renovada de la alfabetización”, como aprendizaje a lo largo de toda la vida, con niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera del sistema escolar.

Las estadísticas de analfabetismo y alfabetización siguen contando a partir de los 15 años de edad. Políticas y programas achican cada vez más no sólo la noción de *adulto* sino el tiempo de enseñanza y aprendizaje. En un mundo en el que la vida se alarga y los requerimientos de la alfabetización se amplían y complejizan, sigue habiendo programas que pretenden enseñar a leer y escribir con métodos relámpago, en unas pocas semanas y hasta en pocos días. Muchos ponen límite de edad, aceptando sólo a personas de 15 a 54, de 15 a 40, e incluso de 15 a 24. Oficialmente, las estadísticas de analfabetismo y alfabetización del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) llegan hasta los 64 años de edad. Más allá de esa edad, y a pesar de la retórica del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, las personas dejan de ser consideradas sujetos del derecho a la educación. No obstante, cuando visitamos programas y centros de alfabetización de adultos, en muchos de nuestros países encontramos que los “mayorcitos” –y sobre todo “las mayorcitas” – se cuelan de todos modos, pueblan dichos centros y están a menudo entre los asistentes más asiduos y los aprendices más entusiastas.

Asociada fundamentalmente al mundo infantil, a la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura entre niños y niñas pequeños, a muchos asombrará el propio título de este libro y saber que Emilia ha incurrido también, con su notable vocación de investigadora, en el campo de la alfabetización de adultos. El informe de investigación que se publica en este libro, “Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizacio-

nes del sistema de escritura”, publicado de manera restringida y provisional en 1983, ocupa casi la mitad del libro y será leído por primera vez por muchas personas que trabajan con adultos. Se trata de un estudio pionero, de enorme riqueza y vigencia, que seguramente inspirará a otros investigadores a tomar la posta y profundizar ésta y otras líneas de exploración.

Son en verdad pocas las personas que se mueven en ambos campos, la alfabetización de niños y de adultos, históricamente configurados como campos separados e incluso sin contacto entre sí, cada uno con su propia lógica, sus propios especialistas, políticas, estrategias, congresos, publicaciones, etc.

- De los niños se dice que *aprenden a leer y escribir*; de los jóvenes y adultos, que *se alfabetizan*.
- Tratándose de niños, aprender a leer y escribir se considera un derecho, parte esencial del derecho a la educación; tratándose de adultos, a nadie se le ocurre ya siquiera reivindicarlo como un derecho, ha pasado a ser aceptado como una dádiva cíclica de los gobiernos, marginal en los presupuestos y ausente en las políticas, e incluso totalmente prescindible, como lo muestran hoy los Objetivos de Desarrollo del Milenio, cuya meta para la educación para el año 2015 es que niños y niñas “sobrevivan” hasta el quinto grado de la escuela. Adiós no solo a los adultos, sino adiós también a la calidad y al objetivo del aprendizaje.
- Los programas de promoción de la lectura, la distribución de libros, las bibliotecas, y más recientemente el acceso a computadoras y a Internet, se piensan para niños y jóvenes escolares; las personas adultas deben contentarse con materiales para *aprender a leer*, no necesariamente para leer.
- La alfabetización en el medio escolar viene detonando toda una maquinaria de pruebas nacionales e internacionales para medir comprensión lectora y expresión escrita; la alfabetización de adultos a duras penas si es objeto de evaluación, la asistencia al centro y la terminación del programa pueden fácilmente darse como

aprendizaje, y las estadísticas de matrícula coincidir con las estadísticas de graduados.

- Para niños y niñas se pide, con justicia, prolongar el tiempo tradicionalmente establecido por el sistema escolar para que aprendan las bases de la lectura y la escritura; los adultos, en cambio, deben aprender a las carreras, a ritmos forzados por la necesidad de mostrar resultados en poco tiempo, y del programa de alfabetización se espera que –de paso– concientice, desarrolle habilidades para el trabajo y la ciudadanía plena, y mejore la calidad de sus vidas.
- Si el niño no aprende a leer y escribir según los plazos y estándares fijados por la maestra y por el sistema escolar, se decide sin más la pérdida de año; si el adulto no aprende, igual se lo da por alfabetizado, pues las estadísticas de alfabetización presionan y de ellas depende, entre otros, la mejora del Índice de Educación de un país (según lo mide el PNUD dentro del Índice de Desarrollo Humano), la elección o reelección de un político, la legitimidad del organismo internacional que impulsa la política o apoya y financia el programa....

En este libro, Emilia deja tendido el puente entre alfabetización de niños y alfabetización de adultos, y al hacerlo nos convoca a reconocer y caminar ese puente, de ida y vuelta. Es preciso volver a juntar lo que jamás debió separarse: la educación de los niños y la de sus padres, la educación en la escuela y la que se hace en la familia, y éstas dos y la que tiene lugar en la comunidad. No son sólo los niños quienes se benefician de la educación de sus padres, sino también a la inversa. No son sólo las tasas de natalidad, de mortalidad y de morbilidad infantil, o las tasas de matrícula escolar las que mejoran gracias a una madre educada; en la educación de la madre se juega en primer lugar el propio bienestar y desarrollo personal de esa madre, así como los de los hijos y de toda la familia. Crear ambientes letrados implica crear ambientes para todos, más allá de los muros de la escuela y del centro de alfabetización, más allá del libro de texto y de la cartilla o la videoclase.

Quienes se dedican a la alfabetización de adultos saben –o deberían saber– que no hay posibilidad de avanzar en el propio terreno y que están condenados a perennizar programas y campañas hasta el fin de los siglos, a menos que se asegure el derecho de todo niño y niña a una educación básica gratuita y de calidad, en la escuela, en la familia, en la comunidad. La defensa y la transformación de la educación escolar pública hacen parte, por ello, de la misión de todo buen educador de adultos. A su vez, quienes trabajan con niños, dentro y fuera del sistema escolar, no pueden seguir ignorando el papel de los adultos, de la familia y la comunidad local y nacional, en el acceso efectivo de niños y niñas a la cultura escrita. Luchar por el derecho que tiene cada niño y niña a padres y madres educados, a medios tradicionales y modernos de información y comunicación que en efecto informen y contribuyen a la comunicación, es parte de su tarea como educadores. Ambos, alfabetizadores de niños y de adultos, saben –o deberían saber– que una sociedad alfabetizada, una sociedad en la que todos tienen iguales oportunidades de acceder a la cultura escrita, en sus propios lugares y en sus propias lenguas, va mucho más allá de “incidir en las políticas educativas”, como reza la moderna consigna, pues implica cambios de fondo en el modelo económico y social que propicia y reproduce la inequidad y las brechas, la educativa entre otras.

Confío en que este libro de Emilia sirva nuevamente de inspiración y de convocatoria, tanto a quienes se mueven a nivel micro como a quienes toman decisiones y definen políticas y programas a nivel macro. Bienvenido sea este nuevo llamado a replantear y ampliar la mirada, a aprovechar con criterio social las tecnologías tradicionales y las modernas, a articular saberes y acciones de todos quienes hacemos parte de esta gran comunidad de educadores y comunicadores empeñados en hacer de la lectura y la escritura hechos y herramientas cotidianas de aprendizaje, transformación y liberación de nuestros pueblos.

¿ A H O R A Q U É ?

## Algunos recursos para reflexionar y generar nuevas ideas acerca de la alfabetización

### Bibliografía sobre alfabetización 1995-2008

Gloria Alberti y Margherita Calderone (2008)

UNESCO/OREALC

Santiago

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159982S.pdf>

Este documento está organizado en cinco apartados: los cuatro primeros se refieren a artículos en línea, sitios web y bibliografía OREALC/UNESCO-Santiago. Los apartados son: década de alfabetización, alfabetización de adultos, alfabetización de mujeres, alfabetización bilingüe e indígena y estadísticas UN *on-line*.

En el primero, la década de alfabetización, se pueden consultar documentos, iniciativas, programas, proyectos y discursos en torno a la década. En el segundo hay una serie de artículos relevantes, entre los que destacan dos tesis, una de éstas referida a “las consecuencias cognitivas de la alfabetización”, de Allan B.I. Bernardo (1997).

Resulta interesante la separación de lo que se ha hecho y escrito sobre la alfabetización con mujeres y con indígenas hablantes de lenguas minoritarias, ya que justo en esos dos grupos se ubican los más altos índices de personas no alfabetizadas y también las más grandes dificultades para modificar esa situación, no sólo por las condiciones de los grupos de edad y el contexto, sino por la poca efectividad de las propuestas que se han planteado. En esos dos apartados se encuentran múltiples referencias que pueden apoyar a quienes estén realizando, diseñando o evaluando programas de alfabetización.

[www.circulum.org](http://www.circulum.org)

Sitio de España en el que se sugieren ideas, actividades, personas y materiales (URUK, entre ellos) y vínculos con otros sitios de interés sobre el tema.

### Proyecto Puentes al Futuro del INEA/CONEVYT, México

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos inició en el año 2002 el programa piloto Puentes al Futuro, que concluye en su fase piloto dos años después. Es de modalidad presencial no escolarizada. Se diseñó para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de las personas de baja o nula escolaridad que desean aprender a leer y escribir haciendo uso de manera alterna de materiales impresos y electrónicos. El material electrónico fue ofrecido mediante computadoras conectadas a Internet en centros llamados “Plazas comunitarias” de acceso gratuito, en horarios flexibles, con un promedio de tiempo de atención de seis horas semanales.

El propósito central del proyecto fue promover, de manera articulada, el desarrollo de competencias básicas para la comunicación escrita, las matemáticas básicas y el uso de la tecnología, para favorecer en las personas el aprendizaje a lo largo de la vida, ampliar sus posibilidades de participación y mejorar su calidad de vida.

La introducción de las TIC, principalmente el uso de la computadora, para apoyar los procesos de alfabetización inicial, planteó una serie de retos como el dominio de periféricos, el desarrollo de nuevas capacidades para acceder a la información y para leer y producir textos, y la identificación y asimilación progresiva de una nueva simbología que guía la navegación a través de un texto que no es lineal, entre otros.

En el proyecto Puentes al Futuro se diseñaron materiales para personas jóvenes y adultas, así como para los asesores, pero se reconoce que no existe un método único para alfabetizar y que los procedimientos utilizados deben recuperar e incorporar al aprendizaje las nociones y conocimientos previos de

las personas para que haya un mayor impacto y trascendencia en su vida cotidiana, laboral y social.

En el caso de la alfabetización inicial, el proyecto considera que no se puede dar de manera autónoma todo el proceso por vía Internet ya que la persona joven o adulta requiere acompañamiento y mediación en la adquisición de las habilidades de lectura y escritura. El material electrónico del proyecto funciona como apoyo al proceso de aprendizaje y retroalimenta y enriquece la metodología que se plantea dentro de las sesiones de estudio.

El proyecto Puentes al Futuro obtuvo el primer lugar en el Primer Concurso Latinoamericano de Experiencias de Alfabetización convocado en 2005 por CEAAL, CREFAL y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

Puede conocerlo en:

[www.cca.org.mx/ec/cursos/co084](http://www.cca.org.mx/ec/cursos/co084)

[www.cca.org.mx/ec/cursos/ds025](http://www.cca.org.mx/ec/cursos/ds025)

Textos de Ana María Méndez y Lourdes Aravedo

“  
**El talento se educa  
en la calma,  
el carácter  
en la tempestad**”

Johann W. Goethe  
Poeta y pensador alemán, 1749-1832

