

CULTURA ESCRITA

El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana

Judith Kalman

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN/MÉXICO
kalman@data.net.mx

...Hace muchos años, caminando por las calles de la ciudad de México, encontré un letrero pintado a mano sobre una tabla de madera que decía:

SE-aSEN-tRAVa-JOS-De-piN-TUra.

651-87-03

Como otros lectores consumados que no pueden dejar de leer cualquier texto que encuentran, también lo leí. Sobre la marcha compuse mentalmente la ortografía y, reflexionando sobre el trazo de las letras y la revolutura de

mayúsculas, minúsculas, estilos y tamaños, comenté para mí misma que el autor del letrero seguramente no escribía muy seguido y especulé sobre su escasa escolaridad. Pensé que un hombre lo había escrito, imaginando su ropa y su gorrita de papel salpicadas de pintura. Todo esto ocurrió en unos escasos segundos, el tiempo que le lleva a uno revisar un letrero como éste.

Seguí mi camino, pero de repente me di cuenta que había hecho varias lecturas a la vez:

- Primero, leí el mensaje y entendí que el autor ofrecía sus servicios de pintor, dejando a sus lectores un teléfono donde lo podían localizar.



- Después, reescribí mentalmente el recado, “corrigiendo” sus usos no convencionales.
- Finalmente, y basándome en lo que veía, llegué a ciertas conclusiones acerca del autor, su escolaridad, género, aspecto físico y clase social.

Fue esta última lectura la que más me inquietó ya que, pensándolo bien, me parecía un poco atrevido llegar a conclusiones tan tajantes acerca de una persona que yo nunca había visto sólo porque tenía unas faltas de ortografía, letras revueltas y guiones entre sus palabras. ¿Cómo podía yo estar tan segura de tantas cosas? ¿Y con qué derecho hacía tantas afirmaciones?

Esto fue a principios de los ochenta y sería hasta algunos años después que yo aprendería que no era la única que tenía estas preguntas. En otras latitudes, antropólogos, sociolingüistas y psicólogos sociales iniciaban una agenda de investigación que buscaba contestar interrogantes muy similares a las mías. Buscaban entender cómo se usa la lengua escrita, cómo la construimos socialmente, qué valor tiene en diferentes lugares y culturas y qué lugar ocupa en nuestras sociedades. En el norte de África, en el sur de los Estados Unidos, en Samoa e Irán, en las ciudades y en el campo, en la escuela y fuera de ella, se estudiaban diferentes contextos para conocer a la cultura escrita de cerca, para conocer quién leía y escribía, para qué, con qué, cuándo y cómo. Se investigaba lo que se hacía cuando se leía y escribía, lo que la gente pensaba acerca de lo que hacía y lo que pensaba que podría ocurrir a partir de sus acciones. Es decir, se estudiaba a la alfabetización como una práctica social. (Kalman, J. 1999).

Ruth Schwartz-Cowan, una historiadora de la tecnología, ha notado que nuestra vida cotidiana está permeada por la cultura escrita. Fundamenta su argumento con una serie de caracterizaciones ilustrativas que muestran la omnipresencia de la escritura en la vida contemporánea: señala, por ejemplo, que cuando llegamos a un acuerdo, lo escribimos; cuando intercambiamos propiedades, redactamos una escritura; cuando hacemos una compra, se llena una factura o se entrega un recibo. Asimismo nota que cuando queremos regular el comportamiento de la colectividad, redactamos y escribimos leyes. Cuando la vida nos asombra, la contemplamos y escribimos nuestras reflexiones. Cuando nuestros seres queridos están lejos les escribi-

mos cartas o correos electrónicos. Uno de los símbolos más importantes de nuestra cultura, el objeto que guía la vida comunal y espiritual de una parte importante de la sociedad, es un libro. Desde hace más de 2 mil años, los símbolos escritos y las formas de ser que los acompañan han ocupado paulatinamente espacios importantes en la vida cotidiana, convirtiéndola en una cultura escrita.

La ubicuidad de la escritura en nuestro mundo es evidente, y sin embargo millones de personas no la conocen y otros tantos la usan poco en su vida cotidiana. Para los que la conocemos con cierto grado de intimidad y que recurrimos a ella múltiples veces en el transcurso de un día, se nos dificulta pensar cómo sería vivir sin ella. Desde hace varias décadas, la alfabetización y la educación básica de los adultos de baja o nula escolaridad ha ocupado un lugar prioritario en la agenda de las agencias internacionales, gobiernos y organizaciones humanitarias; todos ellos han buscado una solución al analfabetismo sin obtener los resultados deseados. Al principio la tarea parecía ser simple: enseñar el alfabeto a quienes no lo conocían y después aprenderían a leer y escribir con soltura y fluidez. Esta política dio lugar a varias misiones en la forma de campañas de alfabetización y cruzadas educativas que pretendían “erradicar” al analfabetismo a través de la diseminación de las letras. Durante años la fórmula de acción adoptada fue

primero enseñar las letras y sonidos y después, en una etapa bautizada la “*post* alfabetización” se emplearían los conocimientos recientemente adquiridos para una lectura y escritura genuinas. Se suponía que la integración de los conocimientos la haría el usuario recientemente alfabetizado de una manera prácticamente instintiva por haber conocido el funcionamiento del alfabeto y con ello se daría el salto cognitivo deseado transformando al usuario en un lector consolidado.

Sin embargo, las grandes campañas implementadas, con sus notables excepciones, no lograron formar los lectores y escritores proyectados, y se vio que muchos adultos que asistían a clases de alfabetización alcanzaban apenas un cierto nivel de familiaridad y dominio del alfabeto pero aún así no leían ni escribían. De este hallazgo nació la categoría del *analfabeta funcional* para describir a aquellos que conocían las letras pero que no hacían uso de la lectura y la escritura, y lo que muchos adultos describen como “conocer las letras pero no poder juntarlas”.



incluyen no sólo la habilidad de la decodificación de las palabras sino un amplio conjunto de habilidades de comprensión e interpretación como puede ser establecer relaciones entre ideas, hacer inferencias, combinar información textual con información extra textual” así como comprender el propósito y consecuencias del uso de la lengua escrita. La dimensión social de la alfabetización, llamada por Masagao Ribeiro *letramento* incluye

a las prácticas sociales que envuelven a la escritura y lectura en contextos determinados... las interacciones que se establecen entre los participantes de la situación discursiva, las demandas que presentan los contextos sociales y las representaciones, así como, los valores asociados a la lectura y a la escritura que un determinado grupo cultural asume y disemina.

En este número, los autores plantean que los alcances de las capacidades lectoescritoras individuales se entienden a partir de su inserción en el mosaico de prácticas de lectura y escritura que varían en función del contexto de usos así como en las oportunidades de aprendizaje presentes en la comunidad. Comparten la premisa que la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas y en dimensiones interactivas, históricas, políticas e ideológicas. Asimismo, se conceptualiza la alfabetización, por oposición a la concepción tradicional que la asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectura y la escritura (la correspondencia entre letras y sonidos), como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en eventos culturalmente validados. De acuerdo a la investigadora Anne Dyson, *ser alfabetizado* significa entonces aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social, y alfabetizarse implica el proceso de aprender a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros.

La tendencia actual de las políticas internacionales que se proponen el fomento de la educación de las personas jóvenes y adultas, de la alfabetización y de la educación básica en general, nos muestra cuando menos cinco principios esenciales:

1. Las acciones educativas deben considerar el contexto en el que los educandos viven y realizan sus actividades cotidianas.
2. Los programas educativos deben partir de lo que los participantes ya conocen y saben hacer para favorecer el aprendizaje.
3. Las propuestas educativas deben ser relevantes para los jóvenes y adultos, tanto en sus contenidos como en sus formas de trabajo.
4. Las acciones educativas deben contemplar la diversidad de la población educativa.
5. La participación de los educandos en diferentes aspectos del programa —tanto las actividades como la

planeación y organización de las sesiones de estudio— es necesaria para el aprendizaje.

Los lineamientos para la educación de jóvenes y adultos plasmados en estas políticas son, por su carácter universal, genéricos: plantean orientaciones suficientemente generales para que sean útiles para un amplio número de casos y circunstancias. Sin embargo, su traducción a directrices más definidas ocurre en el ámbito de la práctica programática, curricular, docente y educativa. Para que las políticas sean útiles en los programas, es indispensable hacerse una serie de preguntas: ¿Cómo se puede conocer el contexto de los educandos y cómo se pueden construir situaciones educativas a partir de ese conocimiento? ¿Es posible descubrir lo que los participantes ya saben? ¿De qué manera se puede partir del conocimiento previo de los educandos jóvenes y adultos? ¿En qué consiste la relevancia? ¿Quiénes trabajan con los jóvenes y adultos? ¿Cómo se puede fomentar la participación e interacción en los grupos de estudio?

Los trabajos que presentamos en este número dan algunas respuestas a estas interrogantes desde varios ángulos. Los autores nos hacen aportaciones concretas que ilustran la manera de partir de las orientaciones generales y utilizarlas para construir situaciones educativas. En sus artículos, Gloria Hernández y también Rashid Aderinoye y Alan Rogers ilustran cómo el conocimiento del contexto local y su caracterización como lugar para leer y escribir permite identificar, al menos parcialmente, el conocimiento previo de los educandos. Hernández reporta algunos resultados de una investigación acerca de los jóvenes usuarios de los servicios de la educación de adultos que parte del estudio de su contexto y vida cotidiana, misma que le permitió

conocer una gran cantidad de formas de practicar la cultura escrita que rebasa en mucho las exigencias y las formas en que se realiza a partir de los contenidos y las estrategias didácticas relacionadas con los contenidos programáticos de la primaria y la secundaria. La importancia de reconocer y hacer presentes estas prácticas culturales en la situación pedagógica radica en la posibilidad de pensar a los jóvenes como personas con potencialidades, no solo carencias, con prácticas diversas, con intereses y necesidades amplios.

El artículo de Aderinoye y Rogers, atiende cuando menos tres de los grandes retos actuales de la alfabetización de adultos. Primero, abordan la problemática de cómo mejorar la demanda y difusión de los servicios educativos; segundo, cómo insertar los proyectos educativos en el contexto cotidiano de los aprendices; y tercero, sugieren una forma de atender a la heterogeneidad de la población. Escribiendo acerca de un proyecto piloto en Nigeria, describen cómo insertaron un “puesto de alfabetización” en un mercado para difundir las oportunidades educativas disponibles para los miembros de las



diferentes comunidades que acuden a él, así como ayudar a los adultos en sus demandas de alfabetización que enfrentan cotidianamente. Los autores señalan que el puesto de alfabetización “fue un experimento basado en la idea de que necesitamos poner a la disposición de personas muy distintas, diversas formas de apoyo, en lugar de ofrecer un programa general de aprendizaje que pretenda atender las necesidades de todas ellas”.

El caso de Nigeria ilustra cómo el espacio comunitario puede ser también el escenario de los programas educativos. Conocer a las comunidades de los educandos no sólo nos acerca a sus experiencias y conocimientos, también nos da elementos para planear experiencias nuevas. Urvashi Sahni escribe sobre los resultados de un proyecto que inserta el uso de la computadora en una comunidad rural en la India. El objetivo principal del proyecto fue ofrecer a los alumnos y maestras de la escuela primaria esta tecnología como una herramienta educativa, pero a la vez el resto de la comunidad tuvo también la oportu-

nidad de conocerla y aprender a operarla. En el primer momento, la computadora se instaló en la ventana de la escuela con la pantalla y el teclado visibles (y operables) desde afuera. Sahni reporta que los adultos de la comunidad (la mayoría de ellos nunca había visto una computadora) mostraron interés y curiosidad acerca de la computadora y cómo se utiliza; algunos también aprendieron a prenderla y apagarla, operar el selector de textos y al finalizar la fase piloto del proyecto se planeaba organizar un curso para enseñar a algunas mujeres de la comunidad cómo usarla.

Adriana Briozzo describe un proyecto educativo en Uruguay cuyo objetivo principal fue impactar la deserción temprana de los niños de la escuela primaria. Al igual que los tres casos anteriores, los espacios cotidianos son el escenario de este programa. Se ubicó una maestra comunitaria en los hogares de los niños en riesgo de desertar, misma que fungió como puente entre la familia y la escuela; una de las funciones principales de esta figura fue apoyar a los padres de familia, pero sobre todo a las madres, para ayudarlas a comprender cómo apoyar a sus hijos a utilizar y comprender mejor la lengua escrita. En este sentido el proyecto atiende tanto a los niños como a las madres de manera paralela.

Varios artículos en este número abordan el interés actual acerca de la

construcción de programas educativos relevantes para los participantes. No se cuestiona el valor de la relevancia, más bien se explora cuál es la forma de lograrla. Ante el reconocimiento de la diversidad de la población, crear oportunidades educativas que tienen sentido para los usuarios implica necesariamente diversificar la oferta, ubicar las acciones en el contexto de los educandos y diseñar formas de enseñanza que parten de sus prácticas comunicativas y conocimientos previos.

Hay dos artículos que argumentan que la escritura de textos autobiográficos es una forma de trabajo para partir de las experiencias vitales de los educandos para aprender a leer y escribir y expresar de una manera diferente lo que han vivido. Ana María Méndez Puga, trabajando con mujeres campesinas en México, propone que

escribir la propia vida es hacer la vida. Al escribir nuestra historia vamos desarrollando habilidades para pensarla de otra manera, para valorarla y, de manera espe-

cial, vamos siendo capaces de reconstruirla. Cuando estamos iniciando un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura con personas adultas, estamos apoyando el desarrollo de distintas habilidades cognitivas, basadas en las que ya han construido a lo largo de su vida. [Así], no estamos comenzando de cero.

María del C. Lorenzatti y María C. Sardoy describen en su artículo: "Desarrollo de la cultura escrita en una escuela-granja para jóvenes y adultos", cómo decidieron trabajar textos autobiográficos con jóvenes marginados en Argentina. Realizaron primero entrevistas colectivas y después individuales que les permitieron inferir

que no conocían su nombre completo, tampoco su documento de identidad ni su domicilio, no sabían que su fecha de nacimiento era el día de su cumpleaños y en general no la recordaban. Estos limitados datos biográficos, coincidentemente con la dificultad para hablar de sí mismos, los convertían en un grupo social vulnerable en la calle y también en su relación con la policía.

A partir de este descubrimiento, Lorenzatti y Sardoy tomaron la decisión de organizar una propuesta curricular para sus jóvenes aprendices alrededor de sus historias personales, con la doble finalidad de fomentar la alfabetización pero también proporcionarles herramientas sociales y comunicativas para protegerse del hostigamiento de la policía.

La lectura de textos es también una forma de identificar los conocimientos de los aprendices y crear oportunidades de aprendizaje en las cuales ellos pueden extender lo que ya saben y conocer temáticas, contenidos y usos del lenguaje nuevos. Jordi Lleras y Marta Soler promueven la lectura y comentario de libros entre personas que no tienen esta costumbre, con la mira de ampliar su experiencia como lectores y su repertorio comunicativo. Propician la organización colectiva de esta actividad dándole oportunidad a los participantes para elegir los libros y decidir el número de páginas que leerán de una semana a otra. Al realizar la actividad, todos tienen la oportunidad de expresar sus ideas, compartir fragmentos que les resultan interesantes y participar en la discusión acerca del sentido de la obra. Los autores encuentran que esta forma de trabajo "consigue que personas que nunca antes habían leído un libro puedan leer, dialogar y disfrutar leyendo obras de autores como Kafka, Joyce, Lorca, Cervantes o Camus". A este resultado se añade todo el proceso de transformación que viven las personas participantes de la tertulia literaria y de su entorno social y personal más próximo, reconociendo el importante papel de la educación.

Entre las discusiones recientes que se dan con más frecuencia, está el tema de la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas en condiciones de marginalidad. En muchos países, los docentes (llamados



a veces facilitadores, coordinadores, asesores o instructores) son personas que no tienen una formación específica para desempeñar esta función y frecuentemente tampoco son lectores y escritores consolidados. La posibilidad de ofrecer una experiencia educativa relevante requiere, por un lado, de la presencia de personas que leen y escriben con gusto y soltura y, por otro, el diseño de las situaciones de aprendizaje y una conducción en la enseñanza que favorezca el intercambio entre los participantes y oportunidades para construir prácticas y conocimientos. Por eso, Probak Karim, educador de adultos de Bangladesh, insiste en que quien encabeza un grupo de estudio es una pieza clave para diseminar los usos y significados de la cultura escrita y lograr una experiencia educativa exitosa. En su proyecto de alfabetización de adultos en grupos multiculturales, enfrentaron el reto de cómo apoyar a los instructores voluntarios jóvenes que se sentían inseguros para establecer un diálogo en los grupos de educandos adultos. Llegó a la conclusión de que la formación de los instructores tenía que ser también una parte orgánica del proyecto educativo señalando que

nos dimos cuenta que teníamos en realidad dos proyectos educativos paralelos: los facilitadores debían aprender a conducir las reuniones, utilizar los recursos disponibles, insertar materiales impresos en las discusiones orales y al mismo tiempo los demás participantes aprendían a leer y escribir.

Gregorio Hernández enfatiza la importancia de la convivencia entre usuarios de la lectura y la escritura y el papel del asesor. En el artículo: "Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita", aporta desde la investigación una comparación entre las formas populares de organización que fomentan el aprendizaje de la lectura y la escritura con los programas educativos oficiales que cumplen los requisitos formales de la enseñanza pero resultan poco efectivos como experiencias de aprendizaje. Su análisis y discusión de varios ejemplos nos obligan a contemplar nuestras prácticas educativas de una manera crítica y cuestionar la rigidez y precariedad de la educación de adultos oficial; ofrece importantes elementos para reconsiderar e innovar nuestros esfuerzos educativos. Plantea que "es imposible aprender al margen de lectores y escritores; o es muy difícil aprender con instructores cuyo conocimiento, habilidad o convicción para leer y escribir es escaso, aunque dispongan de instructivos sobre 'cómo enseñar a leer y escribir'".

CONCLUSIONES

La alfabetización debe entenderse como un proceso de aprendizaje que tiene inicio pero no tiene fin: el proceso de letrar una sociedad implica la disseminación y arraigo de la cultura escrita. Para que los esfuerzos de la educación básica o alfabetización puedan traducirse en programas significativos para los aprendices, es indispensable situar la enseñanza en el ámbito de los educandos, comprender la cultura escrita desde el contexto local y considerar a la comunidad inmediata como un lugar para leer y escribir. Asimismo, será necesario comprender que las opciones comunicativas y las prácticas de lenguaje son parte del bagaje intelectual y cultural de los educandos y constituyen un recurso explotable para la enseñanza y el aprendizaje.

Las acciones educativas orientadas a la alfabetización deben y pueden rebasar la simple enseñanza de las letras y los sonidos y contemplar:

1. Propuestas pedagógicas participativas donde los aprendices tienen múltiples oportunidades para interactuar alrededor de la lengua escrita e intercambiar ideas y conocimientos.

2. El uso de materiales de lectura y escritura de distintos tipos: impresos provenientes de la comunidad de los educandos, libros completos de diversos tipos, y una variedad de portadores de textos.

3. Proyectos educativos de larga duración con diferentes opciones y formatos para desarrollar el uso de la lengua escrita. Esto implica que las acciones educativas se acompañen de políticas culturales que promuevan diversas actividades (teatro, periodismo local, talleres artísticos, etc.) donde los participantes utilizan la lectura y escritura para fines auténticos. Aprender a leer y escribir es

un proceso largo que se vincula con el aprendizaje de prácticas comunicativas, diversos contenidos y conocimientos acerca de cómo producir textos comprensibles para otros e interpretar textos hechos por otros.

4. Formación de los instructores que se responsabilicen de la alfabetización de otros. Los coordinadores de los grupos deben tener experiencia lectora propia y comprender cómo ayudar a otros a aprender a leer y escribir o mejorar sus prácticas lectoras y escritoras.

5. La convivencia entre las generaciones. En la vida comunitaria y familiar, la segregación por edades no es una organización usual. Los niños, jóvenes, adultos y mayores están acostumbrados a convivir en el trabajo, en la comida, en los quehaceres, en el descanso y en los festejos. El aprendizaje intergeneracional es una situación aprovechable para la disseminación de la cultura escrita.

6. El conocimiento previo de educandos. La construcción de conocimientos nuevos requiere la extensión de los conocimientos existentes. Los programas deben situarse en el contexto cotidiano de quienes aprenden y aprovechar no solo lo que saben acerca de leer y escribir sino también lo que saben acerca de su comunidad, su cultura, su vida y su mundo. □



Lecturas sugeridas

DEL TORO, A., 1994. *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), México. www.inea.sep.gob.mx

KALMAN, JUDITH, 1999. "La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la plaza de Santo Domingo", en *Encuentro de investigación educativa 95-98*. Eduardo Remedi (coord.), Departamento de Investigaciones Educativas-Plaza y Valdés Editores, México, pp. 55-81.

KALMAN, J., 2003. "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, Núm.17, pp. 36-66. www.comie.org.mx

SCHMELKES, S., Y J. KALMAN, 1996. *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), México. www.inea.sep.gob.mx