

COMUNIDADES DE LECTORES: PUERTA DE ENTRADA A LA CULTURA ESCRITA

Gregorio Hernández Zamora

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA, BERKELEY / ESTADOS UNIDOS
grehz@yahoo.com

INTRODUCCIÓN. Sería absurdo intentar aprender a nadar leyendo un instructivo, por más *didáctico* que sea. Es indispensable un instructor; pero sería igualmente difícil aprender con un instructor que no supiera nadar, aún cuando éste contara con un buen instructivo sobre “cómo enseñar a nadar”. Para nadar hace falta agua, pero toda el agua del mundo será inútil si no hay a nuestro lado alguien que nos anime, nos muestre cómo y esté ahí para no ahogarnos en el intento.

Aprender a leer y escribir es igual: 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 dis-

pongan de instructivos sobre “cómo enseñar a leer y escribir”. Esto es justamente lo que pasa en nuestros programas de educación y alfabetización para adultos pobres en México.

En este artículo muestro algunas experiencias educativas no formales pero muy efectivas que he observado como parte de mi investigación con adultos marginados en la ciudad de México, y analizo dos grandes limitaciones de los programas formales de educación de adultos para el acceso a la cultura escrita:

1. Dicha educación está a cargo de instructores cuya experiencia con la lengua escrita es muy limitada.



2. Las políticas y programas son diseñados por personas convencidas de que para los pobres la educación no requiere acceso a practicantes hábiles, informados y convencidos, sino a “materiales didácticos”, equivalentes pedagógicos del instructivo para nadar sin maestro.

El acceso a la práctica y a los practicantes es una condición para aprender. Para aprender a tocar el piano, o a pintar, o a manejar un coche, o a bailar, o a hablar otra lengua, lo menos que uno necesita es ir a un lugar donde haya los recursos necesarios (pianos, pinceles, coches, etc.) y *practicantes experimentados de eso que se quiere aprender*, es decir personas que lo sepan hacer y, de preferencia, que lo hagan con destreza, gusto y convicción.

El aprendizaje de la lectura, la escritura, la natación, el baile, etc., sólo es posible mediante el acceso a la práctica y a los practicantes; es decir, el acceso a la oportunidad de estudiar y practicar lo que se quiere aprender *bajo la guía y apoyo de quienes lo saben y practican*. Sin embargo, entre muchos funcionarios y reformadores educativos en México prevalece la creencia de que, tratándose de educación *para pobres*, lo importante no es ponerlos en contacto con personas que practican y saben aquello que enseñan. El educador y líder popular africano Paul Wangoola define *maestro de escuela* como “aquel que enseña lo que no practica”. Para los pobres, se piensa, el conocimiento puede y debe “transferirse” *de la manera más indirecta posible*, justamente a través de “materiales didácticos” diseñados por pequeños equipos técnicos para los estudiantes y sus instructores. La incongruencia de esta visión lleva a extremos de humor involuntario: los autores de los cada vez más “nuevos enfoques” se rompen la cabeza intentando diseñar libros de texto (o sea instructivos escritos) para estudiantes “que no saben leer”. Y como no hallan la manera de que los que no saben leer *lean* instructivos para aprender a leer, inventan materiales de pre-alfabetización, que igual no funcionan y se sustituyen por otros materiales de pre-alfabetización, que tampoco funcionan, y así al infinito.

Desde esta visión, la estrategia educativa para los pobres no es la *redistribución social del conocimiento y las habilidades* (poner en contacto a aprendices y practicantes), sino la distribución masiva de libros de texto y computadoras. Además de ser socialmente discriminatoria, esta política educativa refleja un enorme atraso científico, pues ignora décadas de investigación y trabajo pedagógico sobre el aprendizaje y la alfabetización. Señalo aquí cinco elementos clave que no deberíamos perder de vista:

1. El conocimiento no se “transfiere” sino *se construye* por medio de la acción física y mental sobre lo que se quiere aprender (Piaget). Es a través de la participación en *actividades conjuntas* con otros más capaces (Vygotsky), que adquirimos los esquemas conceptuales y de acción propios de una práctica determinada (nadar, leer, manejar, etc.).
2. Por lo tanto, aprender es inseparable de la experiencia social, emocional, física y comunicativa de las personas;

las personas no aprenden en aislamiento sino en *actividades y comunidades* que les dan acceso a nuevos conocimientos, habilidades y auto-percepciones como aprendices (como personas capaces de aprender y hacer cosas).

3. Alfabetizarse es mucho más complejo que sólo entender el principio de escritura (relación entre letras y fonemas). Significa *incorporar la lengua escrita en la vida de uno*; es decir, usar los textos escritos con confianza, destreza y convicción para participar en actividades sociales donde leer o escribir es útil o indispensable, y para “leer el mundo” y participar conscientemente en su transformación.

4. Contrariamente a la idea dominante de que leer y escribir es asunto de letras (trazarlas o decodificarlas), alfabetizarse exige competencia para *pensar y hablar sobre los textos*. El significado de los textos escritos no está en el papel, sino en las intenciones e interacciones de quienes los escriben o leen.

5. Condición fundamental para interpretar y producir textos (alfabetizarse) es, por tanto, acceder a *comunidades de lectores/escritores*. Disponer de materiales escritos no crea lectores/escritores; es indispensable acceder a *prácticas y diálogos sociales* donde leer y escribir tiene sentido.

De estos cinco puntos, enfatizo el último: una de las condiciones cruciales para entrar al mundo de la lengua escrita es el acceso a *diálogos sociales* mediados por o apoyados en textos escritos (cuentos, novelas, poemas, textos periodísticos y científicos, etc.). Sólo dialogando con otros se puede entender lo escrito: *de qué se habla, quiénes hablan, cómo y por qué*. Y aquí radica la gran limitación de los programas educativos centrados en “materiales didácticos”: los materiales son *artefactos*, no organizan conversaciones de ningún tipo. Se necesitan *agentes* (seres humanos informados que tengan iniciativa) que organicen el espacio social e intelectual de interacción indispensable para entender de qué, cómo y por qué se habla en los textos escritos; y por qué es útil escribir o leer en nuestras vidas.

ACTIVIDADES. Se han observado numerosas sesiones de educación de adultos en la ciudad de México, tanto en contextos formales como informales. Incluyo algunos ejemplos de *prácticas reales* con la intención de mostrar su variado potencial como contextos para aprender, pensar y acceder a la cultura escrita.

Ejemplo 1: Martha es una mujer de 18 años que repite por tercera vez el curso de alfabetización en una clase de educación de adultos en las barrancas de Santa Fe, ciudad de México. Ciertamente Martha lee y escribe con dificultad, pero conoce muchas letras y utiliza los letreros de la calle para moverse. Platicando con ella, uno se entera que su vida es una cárcel: sus padres no la dejan trabajar ni salir, “para que no se pierda”; le dan trato de discapacitada y no socializa con nadie. La clase es su único escape fuera del cautiverio doméstico, pero en ésta no hay actividades organizadas de diálogo y discusión. Mar-

tha está en alfabetización y su trabajo es resolver el libro de texto, pero éste incluye “actividades” que no entiende, y el instructor no entiende qué es lo que ella no entiende, por lo que no sabe qué hacer con ella: “es analfabeta, no me entiende; o el libro está muy elevado para ella o realmente tiene algún daño cerebral”. Al igual que él, un altísimo funcionario de la educación de adultos en México declaró no hace mucho que “de los 34 millones de adultos sin educación básica, 18 millones no son educables porque no se alimentaron bien entre uno y cinco años de edad y no desarrollaron su cerebro”. Es evidente que el declarante es quien no desarrolló el suyo.

Ejemplo 2: Trece personas de aspecto humilde asisten a una clase de educación de adultos en Iztapalapa, ciudad de México. La necesidad económica de la instructora también es evidente: lo primero que hace cada día al llegar a la clase es llenar su escritorio con frascos de dulces que vende a los alumnos. En la clase, cada quién trabaja individual y silenciosamente en sus respectivos cuadernos o libros de texto. Algunos van hacia el escritorio a mostrar sus “ejercicios” (divisiones, planas de caligrafía, cuestionarios) a la instructora, quien los califica con palomitas y taches, y les asigna más ejercicios para que vuelvan a sus sillas a trabajar. Me acerco a una estudiante y platico con ella. Amalia tiene 28 años y cursa primero de primaria: “de niña estudié hasta quinto, pero me dijeron que tenía que empezar de nuevo desde primero”. Me muestra su libreta con orgullo; está escribiendo una serie de números romanos de diez en diez hasta cinco mil; ha llenado por lo menos cinco páginas con éstos. Pero afuera del salón hay un cartel, colocado por la instructora, que explica todo (textual): “Alfabetización: es la formación del adulto u alumno(a), es cuando empiezan a conocer letras, a unir sílabas para lograr escribir su nombre completo y pequeños dictados, etc. Se le hace experimentar enseñanza de Kinder pero que es fundamental para el aprendizaje.”

Ejemplo 3: Soledad Santamaría (49 años, sexto de primaria) tomó uno de los talleres impartidos por el Movimiento de Salud Popular de Iztapalapa, una amplia red de grupos promotores de salud. En estos talleres no vienen las personas a que alguien les enseñe, sino a compartir lo que saben porque, como dice Soledad: “también la



gente puede donar su conocimiento, ¿no? O sea, todos sabemos, todos tenemos conocimientos, nada más que tenemos que reunirnos para poder darlos a los demás”. Soledad ahora coordina uno de estos talleres en la iglesia de San Sebastián: “casi siempre estamos debajo de los árboles... nos sentamos ahí a platicar, bueno tenemos un programa”. Este programa incluye comprar libros y fotocopiarlos para todos, estudiarlos y comentarlos, realizar prácticas guiadas de diversas terapéuticas (como herbolaria, auriculoterapia, jugoterapia y digitopuntura), y viajes a las comunidades indígenas de Chiapas, en donde Soledad ha impartido talleres.

Por invitación de Soledad, asisto al encuentro del Movimiento de Salud Popular en el cerro de la Estrella Mujeres, que este año (2002) se dedica al tema de sexualidad y espiritualidad. En un gran salón rectangular la gente se sienta en sillas acomodadas en forma oval, dejando un espacio al centro. Asisten unas 250 personas de condi-



ción humilde: señoras con niños en brazos, hombres de edad, jóvenes de expresión alegre y ojos brillantes. También hay gente con educación universitaria, aunque aquí las jerarquías o títulos se rechazan: todos son *compañeros*. Se trabaja en plenaria y en mesas temáticas reunidas en los jardines, no en aulas.

La jornada empieza con una actividad de movimientos pélvicos bastante eróticos, para romper el hielo e introducir el tema de la sexualidad. Enseguida se hace una "lectura de reflexión", con base en el texto: "Amar, la lección que se les olvidó enseñarnos en la escuela". Tras los comentarios al texto, se anuncia la ponencia: La sexualidad desde la perspectiva de género, presentada por Liliana Vázquez, una joven con estudios de maestría en psicoterapia y medicina natural, miembro del grupo *Nichim Kontontic* (Corazones floreciendo). La presentación de Liliana se parece muy poco a lo que en el medio académico se conoce como una ponencia. Aquí la sala está llena de amas de casa y personas con poca o ninguna vinculación a la universidad; la ponente no está en un podium sino de pie, al centro de la sala o caminando a través de ella. Reparte primero 12 tarjetitas al azar entre los asistentes. Estas tarjetas contienen citas de libros que ella ha estudiado en sus clases de maestría. Liliana introduce algunos conceptos (p.ej: diferencia sexo/género; orientación afectiva y erótica; roles de género) y va anotando en unas hojas grandes pegadas en la pared. Las explicaciones de Liliana se transforman constantemente

en diálogos con los asistentes, quienes plantean preguntas, opiniones o comentarios chistosos. Conforme Liliana habla y escribe en las hojas de la pared, invita a los asistentes a escribir en una hoja su propia experiencia o idea en cuanto a los roles masculinos o femeninos, su orientación sexual y afectiva, etc. Es interesante ver que muchos asistentes, hombres y mujeres, sostienen libretas u hojas sobre sus piernas y anotan con interés sus respuestas a lo que Liliana va preguntando o indicando. Luego utilizan sus respuestas para hacer comentarios o preguntas. Al terminar la ponencia, siguen las mesas de trabajo, coordinadas por líderes y activistas del mismo Movimiento, como Jesús Ramírez o Guadalupe Corona. La participación es amplísima y entusiasta: se hacen ejercicios físicos, se leen y comentan textos cortos, se introducen conceptos, se pregunta, se confrontan ideas, se recomiendan libros. Se habla de sexualidad y erotismo, de relaciones de género, de salud y enfermedad, de filosofía judeocristiana y filosofías orientales, y muchos otros temas. Hombres y mujeres humildes hablan con interés auténtico y sin inhibiciones aún frente al numeroso grupo de la plenaria. Al mediodía hay comida y convivencia; mucha fraternidad y entusiasmo. En la tarde se hacen prácticas terapéuticas guiadas...

Ejemplo 4: Rosario Aguilar es una experimentada enfermera que ha trabajado en hospitales públicos y privados, pero colabora como maestra en el preescolar popu-

lar La Garcita, de Santa María Aztahuacán. Ahí se enfrenta a diario con el horror de la violencia y abuso imperantes en los hogares de sus alumnos. Como no le interesa “hacer estadísticas”, sino ayudar a los niños a su cargo, además de su excelente trabajo en el aula, Rosario invita médicos y terapeutas especializados que dan pláticas y talleres a los padres de familia; y ella personalmente organiza y dirige sesiones grupales de *coescucha* a las que asisten numerosas madres de familia. En éstas, Rosario plantea temas, preguntas e invitaciones a recordar, reflexionar y compartir experiencias; también aporta explicaciones y conceptos sobre diversos temas (relaciones de género, sexualidad, abuso físico y psicológico, etc), pero sobre todo propicia y facilita la conversación. Para ello, forma parejas que toman turnos para hablar y escuchar; luego cada pareja comparte en plenaria; enseguida las parejas vuelven a dialogar sobre temas o preguntas que Rosario va planteando. Al final se toman de la mano formando un círculo y cada quien comparte una reflexión final sobre la experiencia del día. En estas sesiones Rosario utiliza diversos materiales escritos (esquemas, carteles y otros) y con frecuencia anima a los participantes a escribir sobre lo que hablan.

Ejemplo 5: Sergio Espinoza (obrero industrial retirado; 64 años; tercero de primaria) fue invitado por una doctora gerontóloga a dar clases de baile en una casa de la tercera edad en Ciudad Nezahualcóyotl. Sergio enseñó salsa, danzón y otros ritmos a “adultos mayores”, aunque “bueno, nomás es el nombre, porque hay personas de 40 años que ya están más desahuciadas que si tuvieran 75, 80 años”. Sergio, quien ha sido un obrero comprometido con las causas sociales, aprovechó la clase de baile para crear un espacio de lectura y reflexión. En cada sesión él llevaba cuentos y fotocopias con “reflexiones” o poemas; las leían y comentaban: “y a veces hasta como que van viviendo su vida al oír esas lecturas, y hemos tenido la oportunidad que personas grandes de edad van recordando y van haciendo su historia personal. ¿Qué sucede? que hemos hecho un tiempo, de hora y media que le he llamado yo “Esta es mi historia”... y cada uno va exponiendo esas historias, y es un desahogo mental de cada uno de los miembros, bien bonito porque llega un momento en que hasta se estremecen...”

RESULTADOS. No es difícil identificar diferencias importantes entre los instructivos para nadar sin maestro y las experiencias poderosas de aprendizaje, o sea entre los ejemplos 1 y 2 (prácticas típicas de las clases formales de educación de adultos) y los 3, 4 y 5 (prácticas informales). Sin que sus participantes lo hayan pensado así, estos ejemplos parecen ilustrar la distinción que Paulo Freire hizo entre educación bancaria (orientada a controlar la manera en que el mundo “entra” en las cabezas de los estudiantes) y concientización (educar a los estudiantes para que éstos entren al mundo). Igualmente, los ejemplos 3-5 ilustran una pedagogía basada en la interacción

con “otros más capaces” (muy acorde con los planteamientos teóricos de Vygotsky), lo que parece difícil de hallar en los ejemplos 1 y 2 (prácticas pedagógicas de la educación de adultos formal), donde personas como Martha o Amalia son vistas y tratadas como discapacitadas para aprender.

Freire mismo, comprometido con una educación para la libertad y el cambio social, insistió en el papel crucial del diálogo en toda práctica educativa: “Sin diálogo no hay comunicación, y sin comunicación no puede haber verdadera educación... Sólo el diálogo, que requiere pensamiento crítico, es capaz de generar pensamiento crítico” (1997: 73). Es evidente que los ejemplos 3-5 ilustran experiencias pedagógicas centradas en *permitir y propiciar* el diálogo, además de los siguientes rasgos que la convierten en *experiencias poderosas de aprendizaje*:

- El aprendizaje no es individual, ni se basa en ejercicios de libro de texto, ni se orienta a pasar exámenes. Es parte integral de proyectos colectivos y actividades conjuntas, intencionalmente organizadas para generar confianza, diálogo y participación.
- El aprendizaje se vive como *experiencia* simultáneamente social, emocional, física e intelectual; se da mediante actividades que involucran la mente y el cuerpo: ejercicio físico, demostraciones, prácticas guiadas, diálogo, discusiones, explicaciones, talleres, lectura y/o estudio de material relevante e interesante.
- Las personas no son etiquetadas y segregadas según edad, “nivel de habilidad” o grado de escolaridad. En varios de los ejemplos conviven, dialogan, estudian e interactúan niños, jóvenes y adultos, así como personas con estudios desde primaria hasta postgrado.
- Los roles de “maestro” y “alumno” no están predefinidos. Sin embargo, quienes fungen como *educadores* son en muchos casos líderes sociales y/o profesionistas comprometidos (como Liliana, Jesús Ramírez, Guadalupe Corona y Rosario), pero también gente como Soledad o Sergio, que a pesar de no haber concluido su escolaridad básica son personas informadas, capaces y comprometidas con sus comunidades.
- Leer y escribir son parte integral de actividades colectivas, cuyo fin no es “aprender a leer y escribir”. La lectura no se practica “para crear el hábito” o “el gusto” por la lectura, sino *para informar diálogos, discusiones y acciones colectivas* (Hernández Z. 2002a y 2002b). Más que preocuparse por los “métodos”, estos grupos dan acceso a la cultura escrita a través de *lectores/escritores* que diseminan materiales y prácticas de lectura, y muestran cómo interpretar los textos para, a su vez, interpretar el mundo.

A nivel internacional la organización de ambientes dialógicos (aulas donde se dialoga y/o responde en forma hablada y escrita sobre lo que se lee y escribe) es el núcleo de proyectos pedagógicos exitosos dirigidos a niños y adultos marginados, a menudo etiquetados “con problemas de aprendizaje”. Su objetivo es animarlos y

apoyarlos para que *asuman roles activos en nuevos diálogos sociales*; es decir, para que tengan algo que decir, se animen a decirlo y lo hagan en forma hablada y escrita.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Mientras que las clases privilegiadas en México se educan y educan a sus hijos en escuelas que ofrecen multitud de recursos e interacción directa con maestros y profesionales del arte, el deporte, la academia, etc., además de experiencias extraescolares como asistencia a eventos culturales, viajes nacionales e internacionales y clases particulares, entre amplios sectores de funcionarios y reformadores educativos existe la convicción de que para los pobres los libros de texto son más que suficientes. Es decir, se anuncia oficialmente que hay un cambio de “modelo pedagógico”, pero lo que cambia es sólo el curriculum en el papel (programas de estudio y materiales didácticos), mientras se deja *intacto* el curriculum vivido, es decir los contextos y experiencias de aprendizaje realmente ofrecidos a las personas pobres. En México los participantes en los sistemas de educación de adultos son atendidos por asesores cuya escolaridad apenas rebasa la de ellos mismos, y cuyas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje son muy limitadas (“atendemos rezago con rezago”, se admite en México); la principal experiencia de aprendizaje sigue siendo sentarse solitaria y silenciosamente a resolver ejercicios en un libro de texto o en un cuaderno; los sitios de aprendizaje son aulas donde existe muy poca interacción social e intelectual; el aprendizaje se sigue evaluando por medio de exámenes estandarizados en cuya resolución está prohibido colaborar con otros.

2. Una y otra vez ha sido comprobado que los “nuevos enfoques” (comunicativos, funcionales, basados en competencias) en la enseñanza de la lengua escrita no existen sino en las cabezas de quienes hacemos los materiales. Existe, sin duda, un divorcio radical entre quienes deciden el currículum (autores de materiales y funcionarios educativos) y quienes *lo hacen* en las aulas (instructores y estudiantes). Quienes diseñamos materiales de instrucción (instructivos para enseñar a nadar) no podemos pretender que los instructores hagan en las aulas lo que nadie les ha mostrado que *se puede* hacer. En cambio, son personas como Sergio o Rosario quienes muestran y demuestran lo que *sí* es posible y se debe hacer.

3. Me parece que ya es tiempo de que quienes trabajamos con adultos conozcamos, reconozcamos y apoyemos el trabajo de estos educadores que llevan a cabo prácticas educativas muy valiosas e innovadoras. Es claro que tanto los educadores populares como los instructores formales de la educación de adultos carecen de apoyo material, moral e intelectual para potenciar aún más su trabajo. Sin recibir un centavo del presupuesto educativo, estas personas ponen al servicio de la gente pobre los

recursos intelectuales y hasta materiales de que disponen. Mientras la prioridad oficial es la distribución masiva de artefactos (computadoras y libros de texto), quienes hacen la educación muestran que más que “instructivos para aprender a nadar” es indispensable que quienes saben nadar se arriesguen, como dijo una educadora, a *donar su conocimiento* ahí donde se necesita.□



Lecturas sugeridas

FREIRE, PAULO, 1976. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.

www.sigloxxieditores.com
sigloxxi@sigloxxieditores.com

HERNÁNDEZ Z., GREGORIO, 2002a. "¿Quién define lo que es leer? Un debate inexistente en México", en *La Jornada*. Septiembre, 01, 2002.
grehz@yahoo.com

HERNÁNDEZ Z., GREGORIO, 2002b. "La vida no es color de rosa: Visiones y prácticas de lectura en México", en *Población en el siglo XXI*. México, Año 2, Núm.7, Oaxaca.
grehz@yahoo.com

KALMAN, JUDITH, 1993. "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIII, No. 1, México.
ceemexico@compuserve.com.mx

KALMAN, JUDITH, 2003. *Saber lo que es la letra. Vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic*, UNESCO, París (en prensa).
grehz@yahoo.com

MOLL, L. Y J.B. GREENBERG, 1990. "Creando zonas de posibilidades: Integrando contextos sociales en la enseñanza", en *Vigotsky y la educación*, Paidós, Barcelona.
paidos@paidos.com
www.paidos.com

NORIEGA, GUADALUPE, 2002. "La lectura de una autobiografía en un grupo de estudio de mujeres de baja escolaridad", (ponencia), Puebla, México.
grehz@yahoo.com

ROGOFF, BARBARA, 1990. *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.

WENGER, ETIENNE, 2002. *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.
www.paidos.com
paidos@paidos.com