

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

2 CARTA DEL DIRECTOR

**SABERES:** CULTURA ESCRITA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS. TEORÍA Y PRÁCTICA  
Editora invitada: Judith Kalman

3 CULTURA ESCRITA

El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso  
en la vida cotidiana  
*Judith Kalman/México*

10 EL CONCEPTO DE LETRAMENTO Y SUS  
IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

*Vera Masagão Ribeiro/Brasil*

14 COMUNIDADES DE LECTORES: PUERTA DE ENTRADA  
A LA CULTURA ESCRITA

*Gregorio Hernández Zamora/Estados Unidos*

20 JUVENTUD Y CULTURA ESCRITA: PRÁCTICAS  
JUVENILES DE ESCRITURA

*Gloria E. Hernández Flores/México*

24 LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS:  
COMPARTIENDO LECTURA Y CULTURA

*Jordi Lleras y Marta Soler Gallart/España*

29 HACIENDO NUESTRA HISTORIA  
Textos autobiográficos y cultura escrita  
*Ana María Méndez Puga/México*

33 DESARROLLO DE LA CULTURA ESCRITA EN UNA  
ESCUELA-GRANJA PARA JÓVENES Y ADULTOS  
*María del C. Lorenzatti y María C. Sardoy/Argentina*

37 UN PUESTO DE ALFABETIZACIÓN EN EL MERCADO  
BODIJA, IBADAN, NIGERIA  
*Rashid Aderinoye y Alan Rogers /Nigeria-Inglaterra*

43 LA BRECHA DIGITAL  
Algunas soluciones para la India  
*Urvashi Sabni /India*

47 ANTE EL ESPEJO  
La alfabetización urbana en Bangladesh  
*Probak Karim /Bangladesh*

52 TEJIENDO REDES  
Familia, comunidad y escuela  
*Ma. Guadalupe Noriega Elio entrevista a Adriana Briozzo / Uruguay*

\*

58 RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

61 NOTICIAS Y EVENTOS

65 ¿AHORA QUÉ?

**Director**

ALFONSO RANGEL GUERRA

**Editor General**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

**Editora Invitada**

JUDITH KALMAN

**Editoras Asistentes**

CECILIA FERNÁNDEZ

DIANA FRANCO

ESPERANZA MAYO

**Editores Asociados**

JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ

(versión impresa)

ANA MARÍA MORALES GONZÁLEZ

LUIS DEL MURO CUÉLLAR

(versión digital)

**Investigación de Arte**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

**Fotografía**

CARLOS BLANCO

**Diseño**

VALENTÍN JUÁREZ

**Composición Electrónica**

ALEJANDRO ACOSTA

**Oficinas Editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS S/N \* COL. REVOLUCIÓN \* C.P. 61609

PÁTICUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 82

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.crefal.edu.mx/decisio>**Consejo Editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelkes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO

Ana Deltoro

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS, MÉXICO

Carlos Zarco

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Liliana Francis Turner

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

**Corresponsales**

SANDRA MARÍN, LA PATAGONIA, ARGENTINA

HUGO JOSÉ SUÁREZ, BOLIVIA

**Decisio** continúa desarrollando su red de corresponsales en diferentes partes de América Latina. Si usted está interesado en participar puede ponerse en contacto con nosotros, nos interesa su opinión y participación, escribanos: [jmgv@crefal.edu.mx](mailto:jmgv@crefal.edu.mx), [emayo@crefal.edu.mx](mailto:emayo@crefal.edu.mx), [dfranco@crefal.edu.mx](mailto:dfranco@crefal.edu.mx), [cfz@datafer.com](mailto:cfz@datafer.com)

\*

**Suscripciones:**

Precio por ejemplar: \$ 20.00, US \$ 2.00

Suscripción anual (tres ejemplares) \$ 50.00, US \$ 5.00

Gastos de envío: Nacional \$ 40.00, US \$ 4.00

América Latina y EU \$ 70.00, US \$ 7.00

El depósito deberá hacerse a nombre de CREFAL,

cuenta No. 15502007146, Banca Serfín

Enviar fax con la ficha de depósito al teléfono:

De México: (01) 434 342 8155

De otro país: (00 52) 434 342 81 55

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

ISSN en trámite

**Decisio** SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, invierno 2003. Editor responsable: Alfonso Rangel Guerra. 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 s/n, Quinta Eréndira, Col. Revolución, Páticuaro, Mich., CP 61609. Imprenta: CREFAL. Distribuidor: MEXPOST.

Impreso en México

EL POEMA más antiguo de la cultura occidental, *la Iliada*, se dice fue escrito hacia el año 700 antes de Cristo. Pero la escritura apareció en Grecia aproximadamente en los comienzos del siglo VIII a.c. Esto significa que toda la cultura occidental está sustentada en la escritura. Estos casi tres milenios de escritura permiten conocer, a partir de los documentos de cada época, cómo fue la historia de la humanidad y cómo se construyó el ser humano a partir del pensamiento, las acciones y las realizaciones de personajes y grupos a lo largo del tiempo, de los que ha quedado el testimonio escrito.

Hoy, al iniciar el siglo XXI, se tiene la convicción de que quienes todavía ignoran la lectura y la escritura después de pasada su edad escolar, están marginados de importantes procesos socioculturales y son ajenos a esa capacidad que tiene la sociedad humana de transformar su condición, para crear nuevas formas de desarrollo y desenvolvimiento de la vida. En otras palabras, los analfabetas no sólo carecen de un conocimiento esencial como lo son la lectura y la escritura, sino que quedan al margen de los beneficios derivados de ese desarrollo y desenvolvimiento.

Este número de **Decisio**, organizado y realizado por la doctora Judith Kalman, quien fue editora invitada, hizo posible reunir todo este material para ofrecer a los lectores una visión amplia y diversificada de los problemas que atiende y resuelve una educación dedicada a lograr, en las personas carentes de la cultura escrita, la posesión de ésta para poder insertarse en el proceso de desarrollo y avance material, económico y social.

Los diversos aspectos contemplados en los trabajos publicados en este número de **Decisio**, si bien no agotan todos los aspectos de la cultura escrita en relación con los jóvenes y adultos que se integran al proceso educativo para obtenerla, ofrecen una visión amplia de los problemas que deben resolverse en esta tarea, desde las necesidades que es forzoso atender para lograr en estas personas jóvenes y adultas los mínimos necesarios de integración a métodos y hábitos que permitan el logro esperado, hasta experiencias nuevas como la que se realiza en la India con el uso de medios electrónicos. Aquí puede apreciarse, en el caso de los jóvenes iletrados que aprendieron a identificar la fecha de su cumpleaños con la de su nacimiento, cómo la lectura y la escritura, y los conocimientos integrados a esos procesos, pueden tener trascendencia incluso en la vida social y democrática, en un marco mínimo de justicia y respeto a la persona.

Decía Alfonso Reyes que estamos tejidos en la sustancia de los libros, mucho más de lo que a primera vista parece. ¿Qué significa esto? Quiere decir que la cultura escrita es a la vez sustento e impulso de la cultura humana, y de la vida, tanto la individual como social, y por lo mismo quienes no posean esa cultura escrita estarán condenados a seguir marginados social, cultural y económicamente del desarrollo de esa vida individual y comunitaria.

Agradecemos a la doctora Judith Kalman y a sus ayudantes Guadalupe Noriega Elio y Melba Sánchez Hernández, por su trabajo en la edición de este número, que permite ofrecer a los lectores de **Decisio** la posibilidad de acercarse a los problemas y características de la enseñanza de la cultura escrita para jóvenes y adultos, tarea importante e impostergable en los procesos educativos de nuestro tiempo.

Alfonso Rangel Guerra  
Director General

# 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

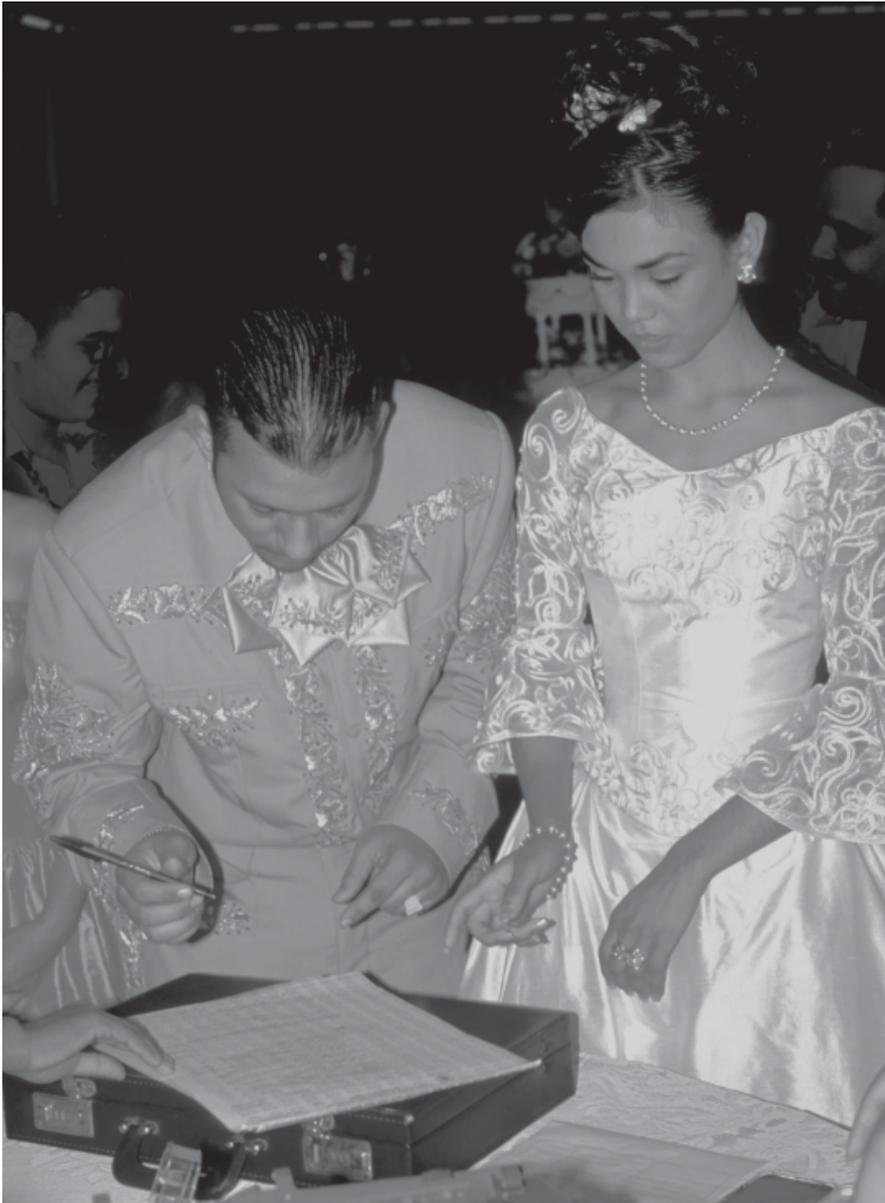
planeación y organización de las sesiones de estudio— es necesaria para el aprendizaje.

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 operar. 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 diseminación 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 diseminación 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](http://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](http://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](http://www.inea.sep.gob.mx)

## EL CONCEPTO DE *LETRAMENTO* Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Vera Masagão Ribeiro

ORGANIZACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA / BRASIL

www.acaoeducativa.org vera@acaoeducativa.org



**E**L CONCEPTO de *letramento* fue desarrollado en un campo teórico para el cual contribuyeron diversas disciplinas de las ciencias humanas: la sociología, la historia, la antropología, la psicología, la lingüística y los estudios literarios. Recientemente, en el Brasil, viene a ser también apropiado para el campo pedagógico, en el cual gana nuevas connotaciones, pasando a ser referencia, principalmente, para la reflexión sobre prácticas de alfabetización y de enseñanza de la lengua. Por su riqueza

implicaciones teóricas y prácticas, el término respectivo, *letramento*, se ha dejado en portugués.

La hipótesis central que animó ese campo teórico en la década de los 60 fue la idea de que la diseminación del lenguaje escrito tenía un impacto crucial en el desarrollo psicológico de los individuos y en la modernización de las sociedades. Ese tipo de optimismo en relación al valor de la escritura impulsó diversas campañas de alfabetización de adultos en todo el mundo y siempre estuvo presente en

los discursos en pro de la universalización de la educación elemental. Entretanto, no tardaron en surgir cuestionamientos a esa posición. Basados en estudios más rigurosos, diversos autores pasaron a argumentar que no es el dominio del lenguaje escrito en sí lo que provoca la transformación en las personas, pero sí los usos que las personas hacen de esas habilidades en diversos contextos. David Olson (1977) sintetiza bastante bien ese cambio de perspectiva verificada en los estudios sobre el *letra-*

mento, expresando la postura de que no importa tanto lo que el saber escribir hace a las personas sino lo que las personas hacen al saber escribir.

Pero, ¿qué implicaciones tiene ese desarrollo teórico, en torno del concepto de *letramento*, en las prácticas pedagógicas? Antes de intentar responder directamente a esa pregunta, vale la pena retomar de forma sintética las múltiples dimensiones que el concepto abarca. Para eso, es útil apearnos a la propuesta de análisis que hace Magda Soares (1998), que distingue básicamente dos dimensiones de la escritura: la individual y la social. La dimensión individual dice respecto a la posición individual de capacidades relacionadas a la lectura y a la escritura, que incluyen no sólo la habilidad de la decodificación de palabras sino un amplio conjunto de habilidades de comprensión e interpretación como, por ejemplo, establecer relaciones entre ideas, hacer inferencias, reconocer el lenguaje figurado, combinar información textual con información extra-textual, etc. Tales habilidades deben poder ser aplicadas a una amplia gama de textos. La dimensión social de *letramento* se refiere con respecto a las prácticas sociales que envuelven la escritura y la lectura en contextos determinados. Lo que está en juego, en ese ámbito, son los objetivos prácticos de quien utiliza la lectura y la escritura, las interacciones que se establecen entre los participantes de la situación discursiva, las demandas de los contextos sociales y las representaciones, así como los valores asociados a la lectura y escritura que determinado grupo cultural asume y disemina.

Las investigaciones en el área vienen enfocando una u otra de esas dimensiones y todavía, dentro de una de ellas, una infinidad de aspectos específicos. Cuando se trata de establecer parámetros para la práctica alfabetizadora, es fundamental buscar las conexiones sistemáticas del desarrollo, pues el quehacer pedagógico consiste exactamente en la orientación sistemática del desarrollo de individuos en el sentido de su inserción en un contexto sociocultural específico.

En el caso de la educación escolar propia de las sociedades letradas, ese proyecto consiste prioritariamente en dar la capacitación a los individuos para transitar con algún nivel de autonomía en ese contexto caracterizado por el uso intenso y diversificado del lenguaje escrito.

Este es, sin duda, el aspecto crucial de las implicaciones pedagógicas del concepto de *letramento*: invita a reflexionar sobre el grado de autonomía que las prácticas escolares han podido promover por medio de la alfabetización inicial y, posteriormente, por medio de la enseñanza de las disciplinas curriculares. De manera tradicional, la educación escolar se concentró en el desarrollo de un conjunto delimitado de habilidades de lectura y escritura: en la alfabetización inicial, el centro de atención eran los mecanismos de codificación y decodificación de letras, sílabas y palabras. El profesor de portugués seguía con la ejercitación de la ortografía, fluidez de la lectura en voz alta y, finalmente, en la comprensión e interpretación de textos principalmente narrativos y literarios. Los profesores de las demás disciplinas, a su vez, a pesar de hacer uso intensivo de textos didácticos para enseñar y evaluar los contenidos, no atendían los procesos de lectura propiamente dichos.

Ese tipo de práctica escolar no produjo los resultados esperados en un gran número de alumnos: ellos no adquirían el hábito de la lectura, no se volvían lectores y escritores autónomos, no conseguían utilizar con eficiencia la lectura como medio para aprender los demás contenidos escolares ni la escritura para demostrar los aprendizajes logrados. Esa crisis de la enseñanza de la lectura quedó más patente a medida que llegaban a la escuela alumnos de familias con bajo grado de *letramento*, que no podían contar con el ambiente familiar para su socialización en la cultura de la lengua escrita.

Al evidenciar que no es el aprendizaje de la lengua escrita, en sí, el que transforma a las personas, sino los usos que las personas hacen de ese instrumento, los estudios sobre

la alfabetización abren nuevas perspectivas para la reflexión crítica sobre el papel de la escuela y también para el desarrollo de prácticas pedagógicas que respondan con mayor eficiencia a las demandas sociales relativas al *letramento*. Esos estudios invitan a la escuela a reflexionar sobre los géneros textuales que circulan en el medio social, sobre los diversos usos sociales de la lectura y la escritura, y también sobre las habilidades cognitivas, actitudes y valores en ellos implicados. Invitan incluso a un análisis de las interrelaciones entre los orígenes de la escritura, entre el *letramento* y otras esferas de la cultura.

La preocupación de que la escuela trabaje con una mayor diversidad de géneros textuales se encuentra plasmada en las orientaciones curriculares y en los criterios de evaluación de los libros didácticos que se implementaron recientemente en nuestro país (MEC, 1997). Esa orientación es especialmente valiosa para alumnos que vienen de ambientes familiares poco letrados, que pueden encontrar en la escuela una oportunidad única de familiarizarse con apoyos a la escritura como, por ejemplo, revistas, periódicos, sitios de internet y libros diferentes a los didácticos, con toda la diversidad de géneros que en ellos figuran.

La diversidad de usos sociales de la escritura, las habilidades cognitivas y de contenidos culturales a ellos asociados, constituyen un campo enorme de investigación y experimentación a ser explorado por los educadores. En un estudio sobre el *letramento* realizado en la población de Sao Paulo identificamos cuatro actitudes principales relacionadas al uso de la lectura y de la escritura en el ámbito de la cotidianidad de las personas jóvenes y adultas: la expresión de la subjetividad, la planeación y control, la búsqueda de información y el aprendizaje. El dominio de la subjetividad se refiere a la escritura de cartas, diarios, libros religiosos o de autoayuda, actividades en las cuales lo que está en juego es expresar la propia experiencia y evocar sentimientos o creencias. Se trata de usos

que las mismas personas con bajo grado de escolarización realizan en alguna medida en su vida cotidiana. La utilización del lenguaje escrito para planear y controlar procedimientos es dominio del universo del trabajo y de las organizaciones sociales. Pueden ser tomados como ejemplos de ese dominio desde el acto de hacer una lista de compras, hasta estrategias más complejas de control de procesos colectivos, tales como la contabilidad de una empresa, el programa de un curso, etc. Estos son usos de la escritura que muchas personas hacen, enfrentándose a textos de complejidad variable, dependiendo del grado de exigencia que las actividades tengan, y de la mayor o menor necesidad de planeación y posibilidad de control de las actividades que tenga el propio individuo. Finalmente, la utilización del lenguaje escrito para informarse, tanto para orientar las acciones inmediatas como para actualizarse y formar opinión sobre asuntos públicos, es práctica restringida a personas con niveles más altos de

escolarización, así como el leer para aprender y adquirir nuevos conocimientos. Podemos observar que estos usos del lenguaje escrito exigen una actitud específica del lector delante de un texto: una postura analítica, una disponibilidad para examinarlo y retomar en la búsqueda de información y relaciones específicas, el interés por cotejar el objetivo entre las ideas expresadas en el texto y los conocimientos previos del lector.

Esta tipología me parece útil para analizar hasta qué punto la escuela ofrece las oportunidades para que las personas se desarrollen en cada uno de esos dominios. ¿Cuáles son las oportunidades de expresión de la subjetividad? Y, principalmente, ¿cuáles son las oportunidades dadas a los estudiantes de planear y controlar algo en los espacios escolares? Ciertamente, serán muy limitadas si el aprendizaje de los contenidos es practicado, predominantemente, como una actividad repetitiva, controlada por el libro de texto o por el profesor. Incluso la lectura realizada para apren-

der o informarse no es suficientemente tratada desde el punto de vista pedagógico, siendo, como lo son, esas dos funciones de la lectura las dominantes en el contexto escolar. Los profesores de las diversas disciplinas casi siempre parten del principio de que, habiendo aprendido a decodificar palabras y oralizar el texto con cierta fluidez, el alumno está listo para utilizar ese instrumento en el aprendizaje de los contenidos de las ciencias y para encontrar informaciones en cualquier tipo de texto. Ahora, el estudio mencionado anteriormente y otros que abordan la temática (Kleiman, 1989) muestran cuántas disposiciones y habilidades cognitivas específicas deben poner en juego aquellos que normalmente se sirven de la escritura para aprender o informarse, y, al mismo tiempo, conservar el interés por aprender e informarse después del período de la escolarización. Es preciso que todos los profesores estén conscientes de que la capacidad de leer para buscar información y apren-



der con autonomía es normalmente el resultado de una inversión educativa prolongada que puede durar toda la educación básica e incluso la educación superior, en donde se requiere un mayor grado de profundización y especialización.

La metodología de proyectos es una propuesta pedagógica que ciertamente abre a las prácticas escolares un amplio espectro de posibilidades de aproximación a los usos de la escritura más relevantes socialmente. Inmersos en una propuesta de esa naturaleza, alumnos y profesores son motivados a establecer un proyecto de construcción de conocimientos o intervención, a definir los productos esperados y a realizar una planificación para llegar a ellos. *Lectura e Interdisciplinariedad*, de Angela Kleiman y Silvia Morais (1999), ilustra el potencial de esa metodología, focaliza especialmente la lectura de textos periodísticos como base de exploración de las relaciones entre las disciplinas, entre diferentes textos escolares y no escolares que deben componer el universo de un lector autónomo y creativo, con mayores posibilidades de utilizar sus aprendizajes más allá de los muros de la escuela. Las autoras destacan la presencia, en las revistas y los periódicos, de diversos recursos comunicativos y fuentes de información que engandecen el universo de relaciones posibles y dan lugar a experiencias con muchos modos de leer y escribir.

Un último aspecto que destacan los estudios sobre el *letramento* y que las prácticas pedagógicas pueden tratar de modo más productivo es el de la relación entre la oralidad y la escritura. Muchos alumnos jóvenes y adultos, al evaluar su paso por la enseñanza fundamental, destacan los logros relativos a la capacidad de comunicación oral entre los principales beneficios que la escuela trae. Eso porque, a pesar de la falta de una intervención más sistemática en el desarrollo de la oralidad, la escuela promueve ocasiones de hablar en contextos públicos o de trabajo colectivo, casi siempre permeados por referencias a textos escritos, que ciertamente



amplían los recursos expresivos de los alumnos. Ese desarrollo de la oralidad, por otro lado, apoya el aprendizaje de la lectura y de la escritura, fortaleciendo el desarrollo del trabajo de comprensión e interpretación para la palabra escrita, principalmente a través del comentario oral.

No circunscrito a los problemas de alfabetización o de enseñanza de lenguas, por tanto, el proceso de *letramento*, o sea, de apropiación del lenguaje escrito como herramienta de pensamiento y comunicación, puede ser tomado como el vector principal del currículo de toda la educación básica. La lectura, dirigida a la exploración de las relaciones intertextuales, se presta como base común para el tratamiento interdisciplinario de los temas, para el desarrollo de proyectos de enseñanza y aprendizaje que favorecen la formación de los alumnos, no sólo como lectores y escritores autónomos, sino también como sujetos creativos y aptos para formular y realizar sus proyectos de vida. □

Traducción: Gloria Inés Mata



### *Lecturas sugeridas*

**KLEIMAN, ANGELA**, 1996. *Lectura: enseñanza e investigación*, Pontes-Universidad Estadual de Campinas, São Paulo.

**KLEIMAN, ANGELA Y SILVIA, MORAES**, 1999. *Lectura e interdisciplinariedad*, Mercado de Letras, Campinas.

**MEC. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL**, 1997. *Parámetros Curriculares Nacionales*, Brasília, 10 Vols.

**OLSON, DAVID**, 1997. *El mundo en el papel*, Ática, São Paulo.

**ONG, W.**, 1993. *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México.  
www.fondodeculturaeconomica.com

**RIBEIRO, VERA**, 1999. *Alfabetismo y Actitudes*, Acción Educativa-Papirus, São Paulo/Campinas.

**SOARES, MAGDA**, 1998. "Letramento: como definir, como evaluar, como medir", en: Soares, Magda. *Letramento: um tema em tres géneros*, Autêntica, Belo Horizonte.

Estas lecturas pueden conseguirse en Acción Educativa:  
www.acaoeducativa.org

## COMUNIDADES DE LECTORES: PUERTA DE ENTRADA A LA CULTURA ESCRITA

Gregorio Hernández Zamora

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

**I**NTRODUCCIÓN. 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

# JUVENTUD Y CULTURA ESCRITA: PRÁCTICAS JUVENILES DE ESCRITURA

Gloria E. Hernández Flores

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO / MÉXICO  
gloriahe@prodigy.net.mx



**INTRODUCCIÓN.** A través del desarrollo del proyecto de investigación denominado “Políticas educativas para población en estado de pobreza. La educación básica de personas jóvenes y adultas. Estudio de un caso”, tuvimos contacto con las y los alumnos asistentes a un centro de educación para adultos de una zona urbano-marginal del estado de México. El propósito fue analizar las formas en que los educandos viven su estancia en estos centros a través de sus contactos con la organización, la normativa, las relaciones con los educadores y con los contenidos. En este último aspecto, resultaron un tema de interés las formas en que los educandos se relacionan con la cultura escrita pues, al estar cursando la primaria o la secundaria, requieren un uso permanente de la lectura

y la escritura para el estudio de las cuatro áreas: matemáticas, español, ciencias sociales y ciencias naturales. Aún más, del buen uso de estos conocimientos depende el éxito que puedan tener, pues en la vida diaria de sus clases los educadores les demandan leer textos, contestar cuestionarios, tomar dictados y presentar trabajos, entre otras actividades. Este fue un primer elemento de interés encontrado en la investigación.

En segundo lugar, en coincidencia con los datos cuantitativos a nivel nacional, en el Estado de México, los centros que atienden la educación básica de adultos en realidad se encuentran llenos de población joven, sobre todo en el nivel de secundaria. Esto le dio un giro fundamental a la investigación, pues hubo que acercarse a marcos

teóricos, categorías y conceptos que nos ayudaran a comprender a ese sujeto denominado *juventud*. De esta manera, el enfoque teórico de la juventud, nos permitió comprender que *ser joven* no se define sólo por criterios de edad, sino por las formas sociales y culturales de vivir la juventud, de asumir las responsabilidades de “adultos” como ser padres, trabajar, formar su propia familia, vivir fuera de la familia originaria, etc.; nos permitió comprender que ser joven se define también por las formas de contacto que tienen con los grupos de pares, por las preferencias musicales, de recreación, por las expectativas de futuro que personal y colectivamente construyen. En estos mundos de vida de la juventud se pueden comprender mejor las formas de relacionarse con los conocimientos que brinda la educación básica, en este caso la primaria y la secundaria, y se pueden comprender también las formas en que practican la lectura y la escritura.

**ACTIVIDADES Y RESULTADOS.** En el centro de educación estudiado pudimos observar que impera una visión de los jóvenes, sobre todo en los educadores, como personas que no les gusta leer ni escribir, que no practican la lectura ni la escritura. Al comentar con ellos algunas de las causas de bajos resultados en rendimiento, señalaron la carencia de hábitos de la lectura y la escritura. Esta idea se relaciona con una cultura escolar tradicionalista que centra sus procedimientos y sus demandas en un conocimiento academicista desde el cual se define un uso de la lectura y la escritura sólo con fines de evaluación y no de creación o producción de textos libres.

Otra idea encontrada es que las personas jóvenes están en estado de carencia, es decir, les falta disciplinarse más, ser obedientes, desarrollar hábitos, adquirir información; desde esta perspectiva se realizan muchas prácticas pedagógicas. Estas visiones acerca de los jóvenes, al final pueden convertirse en desventajas al unirlas con otras condiciones de estancia en los centros, como su condición de pobreza y de indisciplina, pues muchos de ellos llegan con una experiencia de exclusión escolar.

En el transcurso de un año y medio, sin embargo, pudimos conocer una gran cantidad de formas de practicar la cultura escrita que rebasa en mucho las exigencias y también 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. Las formas de vida de estos jóvenes, si bien no son las deseables, les permiten desarrollar una gran cantidad de recursos para la vida, entre ellos formas diversas de comunicación y de expresión. 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 sólo con carencias, sino también con prácticas diversas, con intereses y necesidades amplios. La importancia de este reconocimiento radica también en la posibilidad que nos ofrecen estas prácticas para ampliar el trabajo pedagógico al descentrarlo de una rutina dirigida a la transmisión y acumulación de información.

En oposición a las visiones mencionadas anteriormente, el trabajo de investigación desarrollado, si bien no centró su interés en la cultura escrita, identificó una gran gama de prácticas culturales relacionadas con la lectura y la escritura juveniles no reconocidas en los procesos formalizados de enseñanza y aprendizaje. De estos diversos contactos con la cultura escrita y sus relaciones posibles con los procesos educativos tratan estas líneas.

Existe un mundo muy amplio del accionar de esta juventud que produce formas diversas y alternativas de vínculos con la cultura escrita. Los *grafittis* en los lugares públicos son visibles para todos pero con códigos descifrables sólo para algunos; son formas de comunicación que les permiten delimitar territorios, expresar liderazgos de bandas, llamar a reuniones, expresar gustos por grupos musicales, identificarse con símbolos o figuras producidas en los medios masivos de comunicación. La lectura de estas formas de escritura exige el manejo de códigos particulares de comunicación que no cualquier persona adulta está en condición de leer o de entender. Las personas jóvenes definen así un código escrito para una generación que los agrupa, identifica y separa de los adultos. Generan una forma de comunicación mal vista que, además, expresada en lugares públicos, visibles y con colores o imágenes llamativas, indican algo: que no quieren pasar desapercibidos.

Esta actividad es una forma de expresión juvenil que se signa de manera particular y que permite una práctica permanente de comunicación y contacto con la cultura



escrita. A pesar de ello, no sólo es negada en la sociedad y en los centros educativos, sino también sancionada.

Los propios espacios, bancas, paredes, baños, cuadernos, puertas y lo que esté a la mano para comunicar algo a través de escritura, se usan cotidianamente para ello a pesar de constituir una práctica cuyos castigos están reglamentados. De esta manera, manifestar acuerdos o desacuerdos con los centros educativos, sus normas, sus docentes y sus directivos, enviar mensajes de amor o insultos, citar a bailes o manifestar preferencias musicales son sólo algunos de los sentidos de las prácticas de comunicación en el interior de la escuela.

Los recados, las cartas en papel, se constituyen en otra forma de comunicación escrita que tiene un sentido más íntimo en la medida que son espacios privados para la comunicación y contienen citas a peleas, citas para establecer relaciones de parejas, complicidades en contra de autoritarismos en la escuela, la circulación de chismes sobre embarazos o problemas en los grupos, etc. En esta forma íntima se identifica también la producción de textos tales como poemas, canciones, relatos y diarios. Las prácticas privadas de comunicación que acontecen en y durante los procesos educativos son rutinarias. Algunas también son castigadas.

De manera particular, los *grafittis*, ya sea que estén realizados en bardas de la calle o en cuadernos; las múltiples formas de comunicarse de manera escrita a través de recados, poemas, composición de canciones, etcétera, nos permitieron comprender que las prácticas alternativas de cultura escrita se relacionan con una potencialidad creadora de los jóvenes, constituyen una necesidad de expresión de emociones y posturas sociales, y una acción comunicativa al estar en contacto con otros. Las prácticas de contacto cultural y de desarrollo creativo a través de la escritura abren la posibilidad de mirar las potencialidades de estos jóvenes al interior de la escuela. En suma, lo

que está claro es que las prácticas de lectura y escritura son formas de creación, de comunicación, de expresión que van más allá de la tarea rutinaria de memorizar y repetir lo que otros dicen sin posibilidad de interacción con el texto estudiado.

Por otro lado, la incorporación al mercado de trabajo a través de la economía informal y el subempleo produce en esta población, además de formas de explotación alarmantes, conocimientos y desarrollo de prácticas de lectura y escritura que tienen relación directa con los procesos educativos. En los trabajos de oficios como meseros, ayudantes de mecánicos, de herreros, de jardineros, de albañiles, de elaboración de artesanías, los jóvenes practican la lectura y la escritura con fines muy concretos y con una utilización óptima, pues de ello depende la estancia en el trabajo. Tomar recados, hacer listas de pedidos de mercancías, hacer croquis para llegar a lugares, tomar órdenes de los comensales en los restaurantes, identificar las características de las marcas, elaborar resúmenes de manuales para el uso de partes mecánicas y eléctricas y leer orientaciones de letreros viales para el manejo de transporte público, son sólo algunas de las diversas formas de contacto con la cultura escrita. A través de ellas los jóvenes han aprendido a hacer muchas cosas y han desarrollado habilidades cognitivas como: clasificar, analizar, sintetizar, describir, relacionar, preguntar, dirigir a otros, organizar, entre otros. Paradójicamente, son éstos jóvenes los que se encuentran en los espacios educativos contestando cuestionarios por obligación, o bien tomando dictados cerrados con grandes dificultades para la escritura.

Lo que deja este aspecto es la posibilidad de ampliar prácticas pedagógicas ligadas al uso y desarrollo de estas habilidades cognitivas con las que ya cuentan los educandos. Relacionar las tareas escolares con usos concretos de su vida diaria. No se trata de crear ejemplos o

situaciones ficticias en las clases cotidianas, sino partir de lo que hacen día a día.

De la misma forma, el contacto con la red internet y con revistas de computación que estos jóvenes adquieren usadas y a menor precio, les permite la práctica de otro tipo de escritura, lectura y comunicación. Hacer uso, aunque restringido, del *chat*, trabajar a través de un teclado, escribir con órdenes en inglés, seguir instrucciones precisas para escribir un texto en computadora, acceder a un mundo de información, son sólo ejemplos de las competencias parciales que algunos jóvenes, por desgracia poco numerosos, desarrollan. Los usos de la ortografía, la presentación de trabajos, el acceso a la información de lugares geográficamente lejanos y simbólicamente cercanos, la construcción de textos a partir de otras herramientas son sólo algunas de las herramientas que algunos jóvenes manejan y que pueden ser de mucha utilidad en los procesos educativos.

Existen, desde luego, los contactos con las prácticas formalizadas a través de las demandas en los espacios educativos. Así, contestar cuestionarios, leer en voz baja o alta, tomar dictados, responder exámenes, elaborar resúmenes, hacer cartulinas para exponer, entre otras, conforman otro campo de prácticas que también vinculan a los y las jóvenes con otras formas de lenguaje formalizado, con códigos particulares provenientes del lenguaje académico cuya estructura no siempre permite la comprensión de los contenidos. Pero aun así, se convierten en espacios de contacto con la cultura escrita, que además los jóvenes están obligados a aprender y demostrar que realmente lo hicieron.

En síntesis, en las prácticas sociales juveniles acontecen formas privadas y públicas de contacto con la cultura escrita ligadas a sentidos y fines a su vez ligados a los intereses y necesidades de las y los jóvenes. Las prácticas de escritura y lectura alternativas son formas de expresión, creación y comunicación que se desarrollan en contextos socioculturales particulares. Desde ellos se construyen los sentidos de la escritura y la lectura. En los procesos educativos estas prácticas han de conocerse y re-conocerse, pues en ellos estriba la posibilidad de mejorar la comunicación como una herramienta social y también de conocimiento, de aprendizaje y de enseñanza, que rebase el sentido de acumulación de información.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Reflexionar en torno a quiénes integran los grupos de alumnos con los que compartimos la tarea educativa.
2. Rebasar la idea de que los jóvenes están de manera permanente en condición de carencia. Sus prácticas juveniles les brindan también otras herramientas y contactos con la cultura escrita a partir del sentido que tiene para ellas y ellos la comunicación, la pertenencia a grupos de pares, de relaciones diversas con las figuras de autoridad (que en la juventud están muy deterioradas).

3. Reflexionar de manera conjunta, es decir, hacer contenido de análisis colectivos sobre problemas como la experiencia de exclusión escolar, la indisciplina, las ideas en torno a la educación, *su* educación, las formas de relacionarse con las y los educadores, con sus grupos de pares y con el conocimiento.

4. Reconocer que las prácticas alternativas de contacto con la cultura escrita tienen sentidos de expresión, creación y comunicación que pueden ser incorporados a las prácticas pedagógicas

5. La traducción de estos elementos en estrategias didácticas sugiere abrir la puerta a otras formas de contacto con la cultura escrita a través de actividades como la expresión escrita de sentimientos, acuerdos y desacuerdos sobre la vida de los espacios educativos y no sólo en referencia con los contenidos; el desarrollo de trabajos colectivos, individuales, grupales y de centros escolares que puedan convertirse en espacios de expresión escrita de los jóvenes.

6. El manejo de los contenidos formales, que finalmente serán evaluados, puede ser un campo también abierto a otras formas de comunicación en la medida que las tareas cotidianas abran canales de interrogación, de opiniones escritas, de reflexión, de comparación, de clasificación, de análisis. Herramientas con las que cuentan las y los educandos y que es necesario desarrollar por la vía de la expresión libre.



#### Lecturas sugeridas

MEDINA, GABRIEL (compilador), 2000. *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, El Colegio de México, México.

Dirección postal:

Camino al Ajusco 20, Pedregal de Santa Teresa,  
C. P. 10740, México, D.F., México.

<http://biblio.colmex.mx/>

MARGULIS, MARIO (editor), 2000. *La juventud es más que una palabra, ensayos sobre cultura y juventud*, Biblos, Buenos Aires.

[www.editorialbiblos.com](http://www.editorialbiblos.com)



---

El objeto de la educación es la formación del carácter.

*Herbert Spencer, filósofo inglés (1820-1903).*

---

## **LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS: COMPARTIENDO LECTURA Y CULTURA**

Jordi Lleras y Marta Soler Gallart

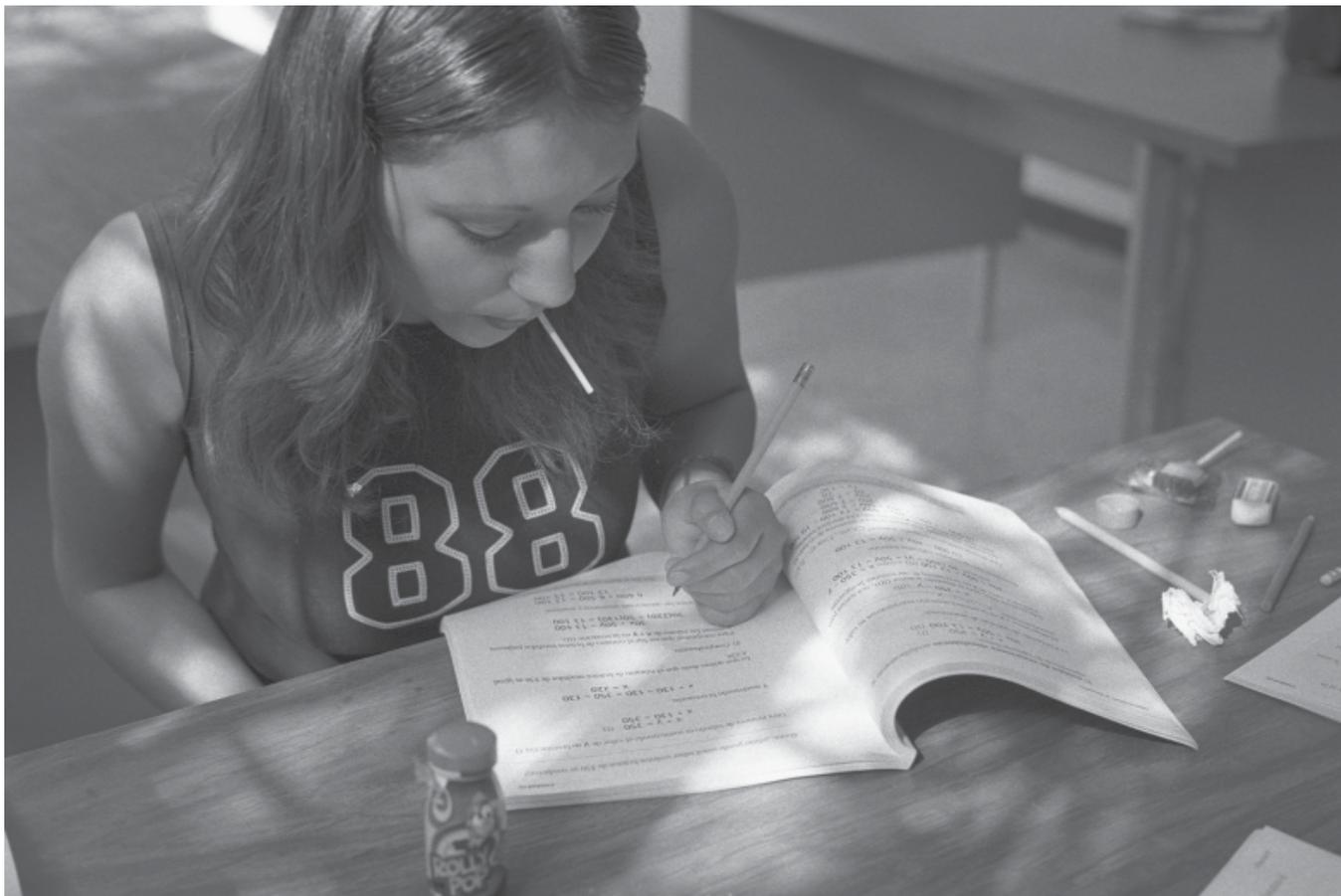
UNIVERSIDAD DE BARCELONA / ESPAÑA  
publicrea@pcb.ub.es

**I**NTRODUCCIÓN. Las tertulias literarias dialógicas son una actividad cultural y educativa nacida en España en la década de los ochenta y que actualmente se está expandiendo en el campo de la educación de personas adultas, coincidiendo con el giro dialógico de la sociedad y de los movimientos hacia su democratización. En ellas, personas que —en general— carecen de formación académica, realizan lecturas compartidas y contrastadas de los clásicos de la literatura universal. Las obras seleccionadas son “clásicas” en el sentido que les son atribuidas ciertas características que las constituyen en importantes referentes de la cultura. Esas características nos ayudan a entender un contexto de pensamiento, pero también ciertas constantes del ser humano en el que todos y todas, sin excepción, podemos reflexionar. Las personas participantes en las tertulias literarias dialógicas consideran que la lectura de estas obras es importante por los conocimientos que ofrece la literatura como documento de una época, así como por la riqueza de lenguaje y su capacidad expresiva. Todo ello pone a disposición de los participantes elementos de la cultura a los que no suelen tener acceso.

Los resultados son contundentes: a través de su metodología, la tertulia literaria 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.



El programa de lectura de tertulias literarias dialógicas nació en 1980 en la Escuela de Personas Adultas "La Verneda-Sant Martí", situada en una zona de clase trabajadora de Barcelona, España. Los años ochenta fueron un periodo de transición en España: la dictadura finalizó en 1975 y se inició la transición hacia la democracia que



duró hasta la primera mitad de la década de los ochenta. Durante esta etapa, la educación de personas adultas española experimentó un giro completo desde el modelo compensatorio impuesto por el régimen dictatorial hacia otro más democrático y alternativo. En este nuevo contexto, un grupo crítico de educadores y educadoras de personas adultas y participantes en La Verneda-Sant Martí crearon la tertulia literaria, inspirada en las iniciativas educativas libertarias que crecieron rápidamente en España en el siglo XIX e inicios del XX.

Junto a los profundos cambios de la sociedad hacia la nueva era de la información, el movimiento de educación de personas adultas está radicalizando su propuesta democrática. Esta radicalización fue evidente durante la segunda mitad de los años noventa, cuando el movimiento de participantes empezó a ser escuchado en el amplio campo de la educación de personas adultas que, aunque había impulsado muchos cambios, todavía estaba excluyendo a las personas participantes de los procesos y espacios de decisión. En el contexto del giro democrático de la sociedad, las personas participantes se organizaron e hicieron que sus voces fueran escuchadas en este campo. Es en este escenario en el que el proyecto de tertulias literarias es reclamado por el movimiento de personas participantes por su principio dialógico y transformador. Cambiaron el nombre por *tertulias literarias dialógicas*, y las personas participantes estuvieron difundiendo su experiencia, hablando con otros participantes, visitando otros centros o acudiendo a conferencias. En estos momentos

hay cerca de cincuenta tertulias literarias dialógicas en toda España y un proyecto europeo, y las personas participantes tienen el sueño de hacer una red de más de mil tertulias literarias dialógicas alrededor del mundo. Saben que la educación de personas adultas del siglo XXI es aquella en la que sus voces son tenidas en cuenta y sus sueños hechos realidad.

**ACTIVIDADES Y RESULTADOS.** Esta experiencia tiene dos criterios que la definen y la diferencian de otros tipos de tertulias: las lecturas elegidas pertenecen a la literatura clásica universal y participan personas adultas que, en general, no tienen ninguna titulación académica. De esta manera se demuestra que la literatura clásica universal no pertenece a las élites y que todas las personas somos capaces de leerla y entenderla. Este hecho descalifica los argumentos de personas que sí han podido acceder a esta cultura académica y que niegan que personas sin formación académica también puedan hacerlo.

Las personas que participan en la tertulia literaria deciden un libro conjuntamente así como el número de páginas que leerán y comentarán para la siguiente semana. Todas las personas leen el número de páginas acordado y a la siguiente sesión se reúnen con el objetivo de dialogar en torno a los contenidos y los temas que de ellos se derivan, como qué se entiende por democracia o el posicionamiento frente a los derechos humanos. El desarrollo del debate se organiza en un turno de palabras, donde cada persona da su opinión general. Des-

pués, aquellas que han elegido un fragmento lo leen en voz alta y explican por qué les ha resultado interesante o especialmente significativo.

En la tertulia literaria no se pretende descubrir y analizar aquello que el autor o autora de la obra quiere decir en sus escritos, sino que se quiere fomentar la reflexión y el diálogo a partir de las diferentes y posibles interpretaciones que se derivan de un mismo texto. En esta concepción de la literatura radica la riqueza de la tertulia.

Leer no es suficiente, se tiene que hablar en torno al tema leído para poder llegar a un conocimiento de nuestro comportamiento en la vida social, mediante el reflejo que proyecta la literatura en nuestras vidas. (*Participante*).

A menudo, las personas participantes han buscado información sobre el libro, su contexto histórico o su autor, para compartirla después en la tertulia. Se propone elegir por lo menos un párrafo y una idea a compartir del texto asignado, tarea que enriquece su experiencia de aprendizaje haciendo prestar atención tanto a lo que se lee como a sus respuestas. Muchas personas leen el texto varias veces, o buscan información complementaria porque están impacientes por participar en la tertulia, para contribuir y aprender. Todas las opiniones son escuchadas y respetadas, aumentando la autoconfianza de las personas participantes (algunas de las cuales están aprendiendo a leer y escribir), en su habilidad para hablar sobre literatura, política, sociedad y vida. La experiencia colectiva lleva a profundas interpretaciones y debates intelectuales, y entonces aquellas personas cuyas capacidades han sido anteriormente menospreciadas al ser consideradas “analfabetas”, muestran que tienen conocimientos válidos para enfrentarse a obras de un complejo contenido humano e intelectual.

Las personas tenemos al nacer las mismas capacidades cognitivas, entre ellas el lenguaje. Este planteamiento ha sido desarrollado por autores como Noam Chomsky, siendo uno de los principios que sirven de base para el trabajo de centros de investigación reconocidos a nivel internacional. Las prácticas educativas transformadoras, como las tertulias literarias dialógicas, muestran la validez de este principio.

#### *Perspectiva y aprendizaje dialógico:*

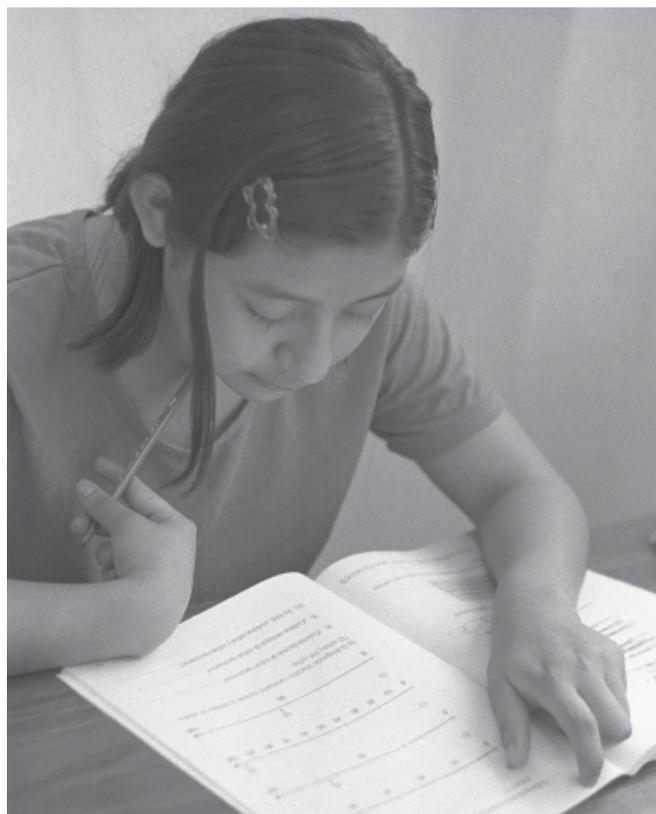
Hay tres perspectivas que sirven de base para las investigaciones y acciones educativas. La reproductorista y la relativista, están siendo superadas, si bien todavía sirven de base para experiencias e investigaciones que no han incorporado los últimos desarrollos científicos en el campo de las ciencias sociales y educativas (Habermas, Freire, Beck, etc.). La perspectiva dialógica sí que los incluye:

1. La perspectiva reproductorista concibe diferentes contextos de manifestación cultural como espacios de reproducción (ópera, museo, etc.). La cultura es también un espacio de producción de conocimiento, valores y signifi-

cados, en el momento de la creación y también de la recepción. Una *concepción elitista de la cultura* no contempla cabalmente la importancia de los lectores como productores de cultura, que llevan a cabo al leer la obra, ni la capacidad de lo artístico de romper con la reproducción.

2. La perspectiva relativista acentúa la diferencia de las manifestaciones culturales y sus respectivos públicos, entendidos de una manera monolítica que consideramos elitista. Creemos que existen referentes necesarios que pueden ser compartidos y contrastados para la mejor comprensión y disfrute de las obras. Así, leer a los clásicos aunque se sea neolector no supone perder ninguna identidad o ser asimilados por la cultura oficialista, sino participar en una cultura que nos pertenece a todos.

3. La perspectiva dialógica supera tanto la perspectiva reproductorista como la relativista. Defiende el igual acceso a la cultura popular y a los *clásicos*, así como sus respectivas dignidades. Asume que todas las personas tienen la capacidad de disfrutar y entender la literatura gracias al potencial de la inteligencia cultural. Las tertulias literarias dialógicas muestran que las personas que no pertenecen a una élite cultural, social o económica, tienen la capacidad de hacer interpretaciones críticas y juicios de valor sobre los productos culturales. El diálogo igualitario entre personas de diferentes edades, culturas y géneros comporta relaciones comunicativas que favorecen la convivencia multicultural. Cada grupo social puede crear y reinventar sus propias prácticas culturales. La clave está en promover una comunicación cultural entre conocimiento popular y académico (Freire, 1969) bajo el principio de igualdad de las diferencias.



En las tertulias literarias, personas diversas que no pertenecen a la élite leen e interpretan los clásicos, partiendo de sus propias experiencias y conocimientos culturales, demostrando que su conocimiento no es inferior. A través del diálogo acceden a la literatura y a la educación, enriqueciéndose como personas sin renunciar a su propia identidad. La dimensión colectiva de las tertulias literarias implica la posibilidad de compartir toda una serie de experiencias, culturas, puntos de vista. Ninguna interpretación es descalificada, todas son incluidas en un diálogo igualitario, y en este sentido hay una simbiosis de cultura popular, imágenes literarias y el mundo académico. Este tipo de lectura y creatividad compartida no se encuentra en cualquier tertulia cultural de académicos o intelectuales.

Las tertulias literarias se basan en el diálogo —verdadero generador del aprendizaje. El aprendizaje dialógico se fundamenta en las aportaciones que han realizado Paulo Freire desde la pedagogía o Jürgen Habermas desde la sociología. Estos planteamientos teóricos definen como objetivo principal de la educación la transformación social, a favor de una sociedad más justa, democrática y solidaria. Los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) son:

1. *DIÁLOGO IGUALITARIO*: en la tertulia se respetan todas las aportaciones igualitariamente, pero no se acepta que alguien quiera imponer la suya como la única válida.
2. *INTELIGENCIA CULTURAL*: todas las personas la tenemos, pues a lo largo de nuestras vidas hemos aprendido muchas cosas y de formas muy diversas. Por tanto, todas las personas somos capaces de participar en un diálogo igualitario, de aprender y de generar conocimiento.
3. *TRANSFORMACIÓN*: esta forma de aprender dialogando y valorando todo aquello que hemos aprendido a lo largo de nuestras vidas ha transformado a las personas participantes en la tertulia.
4. *DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DE LA EDUCACIÓN*: el diálogo hace posible que aprendamos también cosas académicas e instrumentales, ya que cuando se lee y se comenta una obra también nos interesamos sobre lo que pasó en la época en que se escribió, a qué movimiento literario pertenece, cuáles son sus características, etc.
5. *CREACIÓN DE SENTIDO*: el sentido resurge en las relaciones con las personas y con nuestro entorno, contribuyendo a su elección. Es por eso que decidimos el qué y cómo queremos aprender.
6. *SOLIDARIDAD*: la tertulia literaria está abierta a todas las personas, no hay ningún tipo de obstáculo a nivel económico (la actividad es gratuita), o académico (participan personas que se acaban de alfabetizar).
7. *IGUALDAD DE DIFERENCIAS*: todas las personas de la tertulia son iguales y diferentes. Uno de los principios más importantes es la igualdad de las personas, lo que significa el derecho de todos a vivir de manera diferente. Así, personas de distintas culturas, edades o género comentan y discuten un mismo libro desde sus diferentes puntos de vista.

#### *Clases populares leyendo a los clásicos:*

En las tertulias literarias las personas participantes sólo leen trabajos literarios considerados clásicos. Han leído a Wolf, Cervantes, Lorca, Shakespeare y Sartre, entre otros, y mantienen que esos son los libros que quieren leer en la tertulia. Descubren que hay algo diferente en los clásicos que encuentran interesante, profundo, que habla sobre la vida real, y dicen que les gusta leer estos libros y compartir la lectura con el resto de participantes. Además, saben que la literatura clásica es valorada en la sociedad y les gusta sentirse capaces de leerla y discutirla.

Una amiga de mi hija me preguntó “¿qué estás leyendo?” y cuando le dije que estaba leyendo *Las olas* de Virginia Wolf, dijo “¡Ah! Es un libro muy bueno”. (*Participante*).

Las personas que participan en la tertulia literaria, sin formación académica y de bajo nivel socioeconómico, han sido privadas del conocimiento que es valorado en contextos académicos y en la sociedad en general. Así han sido excluidos del acceso a la literatura. Los mecanismos sociales de distinción provocan que esos exponentes de la literatura estén asociados a una élite cultural, mientras las personas de clase trabajadora están asociadas a literatura barata, revistas de *cotilleo* y televisión. Este tipo de asociaciones son parte de un discurso a menudo mantenido por las clases con conocimientos académicos que necesitan diferenciarse de las clases populares.

Podemos demostrar a las personas universitarias y a todo el mundo intelectual que muchos de nosotros y nosotras venimos de niveles iniciales o nunca hemos leído un libro de literatura... y somos capaces de hacerlo, razonar y discutirlos. (*Participante*).

Es muy típico escuchar de estos sectores frases como, “esas mujeres sólo leerán historias de amor con final bonito” o “les encantan los shows televisivos; es lo que la gente quiere”. Estos comentarios ayudan a crear estereotipos negativos y levantan barreras sociales que limitan las opciones a las personas de clase popular. Sin embargo, es mucho peor cuando este tipo de afirmaciones proviene del profesorado de personas adultas que está diciendo algo similar sobre sus estudiantes, o del profesorado de educación primaria que dice algo parecido sobre los familiares de sus alumnos. De hecho, las personas que participan en la tertulia literaria rompen estos estereotipos, diciendo por ejemplo que “la televisión me aburre, prefiero leer un libro de la tertulia excepto cuando realmente hay un programa que me gusta”.

Pueden distinguirse tres motivos en relación a la elección de las personas participantes de la literatura clásica: a) hay un consenso universal sobre el valor de los clásicos; b) el valor social de los clásicos es atemporal; y c) un trabajo de los clásicos garantiza la riqueza del texto y las posibilidades de aprendizaje. En este sentido, las personas a las que siempre se les cuestiona su capacidad para

el trabajo intelectual encuentran reconocimiento social al mismo tiempo que aprenden y son participantes activas en su desarrollo personal, en movimientos sociales o en cualquier situación del debate público o privado. En la tertulia literaria tienen la oportunidad de demostrar que esos estereotipos negativos sobre lo que le gusta a la gente sin formación académica están equivocados. Leen literatura clásica, comparten y comentan sus trabajos en grupo y dan voz a lo que piensan y a lo que quieren.

Aquello que se enseña sobre literatura es importante para todo el mundo; pero a mi parecer, la teoría no es suficiente, queda un poco incompleta ya que no desarrolla el pensamiento. Se tienen que estimular los sentimientos, las sensaciones, las ideas y las vivencias. Esto es muy importante para tener una mente más abierta y poder comunicarse con todo tipo de personas, y ser más tolerantes, comprensivos y razonables. (*Participante*).

Participando en la tertulia, las personas adultas aprenden y se convierten en creadoras de cultura, aportando su saber popular a los clásicos, y rompiendo unas barreras sociales impuestas que van callando sus voces y sus posibilidades. Compartiendo palabras a través del diálogo igualitario van transformando su entorno personal y social y luchan desde el día a día de sus vidas por una sociedad más igualitaria

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Los principios del aprendizaje dialógico deben estar presentes en todo el proceso de creación de la tertulia literaria dialógica y en su funcionamiento posterior.
2. El grupo que forma parte de la tertulia literaria dialógica es heterogéneo (intergéneros, interedades y distintas culturas) y no está dividido por niveles porque todas las personas tienen la misma capacidad para leer y entender a los clásicos y enriquecen su aprendizaje mediante sus interacciones.
3. La persona encargada de coordinar la tertulia tiene que basarse en altas expectativas, partiendo de máximos y no de mínimos.
4. Proponemos los siguientes libros con los que iniciar una tertulia, en función de su reconocimiento cultural, una prosa brillante y una profundidad muy sugerente de los temas tratados:

*Germinal*. Emile Zola

*La casa de Bernarda Alba*. Federico García Lorca

*Don Quijote*. Miguel de Cervantes

*Crónica de una muerte anunciada*. G. García Márquez

*Rebelión en la Granja*. George Orwell

*La Metamorfosis*. Franz Kafka

5. En muchos casos las personas que participan en la tertulia literaria dialógica no disponen de los recursos necesarios para comprar el libro. Ante ello se pueden plantear alternativas como pedirlo prestado a conocidos que sí lo tengan, compartir el libro con compañeros de la tertulia o leer el texto en bibliotecas. En el caso de no tener biblioteca, podemos plantearnos recurrir a organismos oficiales, instituciones educativas, editoriales, ONG's, etc. para obtener recursos. En todo caso se trata de obras muy conocidas que suelen aparecer en versiones *de bolsillo* bastante asequibles, y cada una de ellas se suele trabajar en múltiples sesiones. Estas son algunas de las posibilidades, si bien en el grupo, con la participación de todos y todas, habrá más ideas para garantizar que todas las personas tengan acceso a estas obras.□



#### Lecturas sugeridas

FACEPA, 1998. *Tertulias literarias: la participación de la ciudadanía activa*, FACEPA, Barcelona.

FACEPA es la Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas que inicia su actividad en 1995 con el objetivo de hacer oír las voces de todas las personas implicadas en los procesos de educación de personas adultas.

publicrea@pcb.ub.es

www.bcn.es/tjussana/facepa/

FLECHA, R., 1997. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Paidós, Barcelona.

Fundamentos del aprendizaje dialógico en que se basan experiencias transformadoras de educación de personas adultas (tertulias literarias dialógicas) y de escuelas e institutos (comunidades de aprendizaje).

publicrea@pcb.ub.es

http://www.paidos.com

FREIRE, P., 1969. *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.

www.sigloxxieditores.com

HABERMAS, J., 1987. *Teoría de la Acción Comunicativa*, Vol. I; *Racionalidad de la acción y racionalización social*, Vol. II. *Crítica de la razón funcionalista*, Taurus, Madrid.

La obra de teoría sociológica contemporánea más consultada en la actualidad y, sin duda, la que más está influyendo y va a influir en la sociología de comienzos del siglo XXI. Se puede trabajar la acción comunicativa en una versión corta y aplicada a un tema concreto utilizando *Conciencia moral y acción comunicativa* (1983).

www.alfaguara.com



## HACIENDO NUESTRA HISTORIA

*Textos autobiográficos y cultura escrita*

Ana María Méndez Puga

México

a\_puga\_m@yahoo.com

**I**NTRODUCCIÓN. Al observar procesos educativos con personas jóvenes y adultas y procesos de formación de los educadores que trabajan con estas personas, generalmente se está en una relación horizontal que posibilita el diálogo franco y directo, acerca de quiénes somos y por qué estamos ahí. Esa horizontalidad, entre adultos, puede perderse al generar un desequilibrio y transformar la relación en vertical, cuando se comienzan a desarrollar situaciones de aula, situaciones escolares, en las que el

educador es el que sabe y enseña y las personas jóvenes y adultas son las que no saben y tienen que aprender.

Para mantener ese equilibrio es necesario afianzar el diálogo desde el trabajo cotidiano, dejarlo fluir, asentarlo en temas de la vida diaria, de la salud, de la crianza de los hijos, del trabajo, de lo que sucede en el mundo, de las parejas, de los sueños. Al dialogar desde esa cotidianidad generamos temas para escribir, para ayudar a la memoria a recordar y a no olvidar, para organizar los libros de

los hijos, en fin, para acercarse a esos textos y contenidos que están en la escritura o que pueden estar.

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 especial, 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. No estamos comenzando de cero; decirlo resulta fácil, pero asumirlo en el trabajo cotidiano es lo difícil.

Cuando se parte de los saberes de las personas jóvenes y adultas en alguna actividad educativa se precisa del reconocimiento verdadero de ellos y ellas como actores de su existencia, con posibilidades de recuperarla, con ganas de contarla. Narrar la vida en espacios distintos es una manera de redescubrirla.

Un acercamiento distinto a la cultura escrita desde la posibilidad de representar las ideas acerca de quiénes somos, qué hacemos, qué esperamos, qué queremos como proyecto de vida o qué podemos dar a los otros y qué esperamos recibir, es otra manera de aprender. No desde la repetición del sonido de las letras, sino desde la necesidad de expresión y representación de las ideas.

En este documento se presentan una serie de sugerencias para trabajar con personas jóvenes o adultas que están en un proceso educativo, de manera particular para aquellos que desean mejorar sus competencias como lectores y escritores.

La propuesta parte del trabajo con textos autobiográficos y testimoniales, entendiendo éstos como una gran gama de textos en los que es posible narrar lo vivido o lo que se desea vivir. O bien organizar algunas situaciones de vida al acomodar papeles, al relacionarlos con las situaciones en las que tienen un uso pertinente. También es posible acercarse a textos a los que antes no se encontraba la manera de hacerlo, por temor a no comprenderlos.

**ACTIVIDADES.** Escribir cuando “no se sabe” resulta complicado, de ahí que sea necesaria la ayuda del otro (educador/a, amiga/o). En el proceso de producción textual se va echando mano de las ideas propias y de las de otros, se van utilizando formas para expresar esas ideas. Tal vez en un primer momento esas ideas compliquen la comprensión de lo que se escribe, pero poco a poco es que va-

mos encontrando la manera de hacer un texto comprensible en el que se recuperan esas y otras ideas, reconstruyéndolas a partir de otras formas para decirlas. Es decir, vamos siendo capaces de decir de distintas maneras, alejándonos cada vez más de las formas orales.

Al estar en situación de decir algo por escrito tratamos de que el otro nos entienda con pocas palabras, con las mejores palabras, no desperdiciamos, pero al mismo tiempo, ponemos lo mejor de nosotros en ese esfuerzo, damos una especie de tono al texto. Vamos pues adoptando un estilo de escritura, aunque este esfuerzo sea poco visible si apenas logramos organizar dos o tres frases.

Así pues, escribir y leer son actos en los que comprometemos parte de lo que somos para poder comprender y comunicarnos. Escribimos para otros y en muchos casos, escribimos para recuperar lo que somos y hacerlo visible a los otros. Las personas jóvenes y adultas tal vez se sientan más interesadas por una actividad educativa en la que recuperen parte de lo que han sido, de lo que los hace ser. Tal vez se interesen más por comunicar una experiencia que por repetir familias silábicas.

Los ejercicios consisten en una serie de actividades que no tienen que realizarse siempre con la misma secuencia, y en las que se insiste en ac-

tos reales de lectura y de escritura. Se comienza con la lectura porque en términos generales no es conveniente generar un desequilibrio tan grande en las personas jóvenes y adultas al pedirles un tipo de texto del que tal vez no conozcan casi nada. Poco a poco se va dialogando y los participantes van sintiéndose cómodos con la actividad.

a) En las primeras interacciones se relatan, de manera oral, situaciones vividas: lo que pasó en un bautizo, el día de la boda, la llegada de alguien que estaba lejos, la graduación del amigo. También se relatan situaciones divertidas, alguna película o historia de otros.

b) Se leen textos con testimonios de distintas personas y situaciones, de preferencia textos cortos que puedan interesar a los participantes. También se pueden elegir algunos que sean de contenidos y contextos ajenos.

c) Dependiendo del interés de los participantes, se toma la decisión de profundizar en algunos relatos, el lugar en que sucedió, la situación, los personajes, cómo empezó el texto, cómo termina, si está escrito de manera comprensible o hay partes que no se comprendan, palabras clave, palabras que les gustaron, palabras nuevas o diferentes.

d) Eligen un texto y tratan de pensar y comentar cómo sería si fuese un



texto periodístico, qué cosas se pondrían, cuáles se quitarían. O si fuera un texto para un libro, cómo sería, qué tendría. Si por el contrario fuera una carta para algún amigo, cómo estaría escrita, cómo empezaría.

e) En parejas se cuentan alguna historia que les interese escribir (cuando hay personas con niveles muy distintos de uso de la lengua escrita, se aprovecha esa heterogeneidad y el educador apoya a las parejas).

f) Comienzan a dictar la manera en que quieren que se escriba su historia. Si los niveles de uso de la lengua escrita no son muy similares y la tarea se dificulta, entonces se trabaja con la historia de una persona directamente con el educador y los otros van siguiendo la secuencia. Es importante ayudarlos con preguntas para tomar decisiones acerca del tipo de texto que quieren que resulte: una especie de postal para poner junto a la foto de bodas, en el caso de que sea un recuerdo de la boda; una carta para su hijo que está lejos contándole el nacimiento de un nuevo miembro de la familia; la recuperación del proceso de organización comunitaria.

g) Una persona dicta y la otra escribe. Cuando el texto está listo se lee y se comenta, haciendo las correcciones necesarias. Narrar un hecho, una situación o un sueño es dar una posible descripción, no la única, ya que éstos ya pasaron y no pueden ser recuperados completamente, son historia, una historia que es definitivamente importante para el sujeto que desea recuperarla y vincularla con situaciones actuales.

Otra manera de trabajar situaciones de vida es a partir de actividades que sean comunes a todas las personas, tales como escribir cómo han usado el agua, cuánta agua tienen, qué se hace con el agua; o bien, de aquellos temas de interés familiar, tales como organizar el archivo de la familia con los distintos papeles (actas de nacimiento, cartillas de vacunación, etc).

Los interesados pueden llevarse fotografías para organizar y pegar, haciendo postales o tarjetas que ayuden



a relatar aquello que la fotografía no hace evidente.

También se puede trabajar con las actas de nacimiento de la familia para organizarlas y comentar acerca de los miembros de la familia, contando cómo fueron llegando y cómo se han ido yendo.

Otra actividad es organizar la historia de la comunidad haciendo un árbol con las distintas relaciones de parentesco.

Una actividad interesante es conocer los libros que utilizan los hijos en la escuela primaria, leer algo que

les llame la atención, escribir lo que opinan de los libros, etc.

En la experiencia se trabaja a partir de momentos cruciales en el desarrollo de la propia vida.

**RESULTADOS.** En una experiencia educativa en Chicago con educadores voluntarios del Consejo Hispano de Alfabetización conocí unas memorias con textos de distintas personas con niveles de acceso a la cultura escrita muy diversos; en todos ellos estaba la marca de la nostalgia por la tierra, todos ellos eran migrantes. Y en casi

todos los casos deseaban recuperar algo de ellos mismos en su tierra natal y también algo de sí mismos con los cambios, con lo que ahora eran y deseaban ser. Mientras enfatizaba con los educadores la importancia de esas escrituras y de cómo podían servir como textos para otros estudiantes de sus grupos, comencé a reflexionar sobre esta práctica.

La primera vez que trabajé con narrativa autobiográfica y textos testimoniales fue con educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, en un trabajo de investigación orientado a la reflexión del proceso de construcción de la identidad de los educadores y educadoras. Después de aquella experiencia no vislumbraba completamente la potencialidad de la narrativa; ahora, poco a poco, probando distintas estrategias desde la investigación, me he dado cuenta de la riqueza que puede generarse a partir de una situación vivida, contada, escrita, re-escrita y resignificada.

Hay una película italiana que en español se tradujo como *El fabricante de estrellas*. El personaje principal se presenta como un busca talentos para el cine y bajo esa circunstancia graba las historias de las personas, haciéndolos hablar de las distintas experiencias significativas para su existencia y que de alguna manera determinaron quiénes son en la actualidad. Si bien la intención de él no es generar procesos reflexivos, sino ganarse la vida, éstos se generan en la mayoría de las personas. Esa situación oral, que queda grabada en la cinta, hace que esas historias sean resignificadas.

Contar una historia es recrearla. Sin embargo, así como aquí se reduce la belleza de la película a unas cuantas líneas, así al principio esas historias se veían minimizadas, a través de listas de sucesos. "Y llegó la novia, y todos estaban esperando, y el padre estaba enojado, la boda empezó tarde y todos estaban contentos". Aún así, recuperar esa historia incluso como una lista de palabras para acompañar una foto en la que no se ve la tardanza de la novia y que marcó un suceso en la familia, constituye un esfuerzo importante, es el pri-

mer paso para pasar a otro tipo de textos, e implica el inicio de un proceso de resignificación del suceso en toda su complejidad.

Las actividades que aquí se describen se realizaron bajo condiciones privilegiadas con personas interesadas. Aún así, considero que pueden realizarse, aunque no se tengan esas condiciones de tiempo, disposición, interés y materiales, bajo la premisa de que hay otras formas de acceder a la cultura escrita, de que los jóvenes y los adultos tienen mucho que decir de sí mismos.

Los jóvenes con los que se ha trabajado han mostrado interés por recuperar la historia de la familia, por recuperar el momento en que ellos fueron alejándose de casa. Así, estas historias podrían generar (si se puede, con el tiempo) procesos terapéuticos importantes.

#### **RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN**

**1. Es fundamental hacer desplegar la potencialidad de la narrativa para empujar una acción educativa. Es evidente que ésta no puede ser la única actividad, pero sí debe ser una de las centrales.**

**2. Se requiere la colaboración de educadores y educadoras con formación en esta perspectiva. Su formación debe haber incluido una experiencia similar para que puedan entenderla y propiciarla.**

**3. Deben buscarse lecturas adecuadas al contexto, a los intereses de las personas, aunque esto es siempre relativo; alguien puede decidir que la biografía de Claudio y su esposa Mesalina no le interesa a personas con escasa escolarización y puede resultar lo contrario.**

**4. Es recomendable que estén disponibles textos diversos para que las personas puedan elegir temas, perspectivas, aún y cuando se trate de algo que al educador pueda no interesarle, como la nota roja o las reseñas de las bodas en el periódico. Si**

estos últimos son los que interesan es importante ir generando poco a poco una postura crítica ante la manera en la que se escriben esos textos, su pertinencia, etc.

**5. En el caso de que las personas se interesen poco por la actividad es necesario irle dando forma, colocando los textos —aún y cuando sean breves— en los lugares adecuados: hacer el álbum de fotos —aunque sean pocas las fotografías con las que se cuente—; el diario para el hijo que viene en camino. Y al colocarlos, adornarlos, haciendo evidente el valor que podrán tener para el destinatario del texto cuando acceda a él, o para el mismo autor, cuando tenga avances posteriores. □**



#### **Lecturas sugeridas**

**KALMAN, JUDITH**, 1996. "Fundamentos de la transformación curricular en el área del lenguaje", en *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación con personas jóvenes y adultas*, CEAAL-UNESCO-TAREA, Santiago. ceaal@laneta.apc.org www.ceaal.org

**FERREIRO, EMILIA**, 1986. "La complejidad conceptual de la escritura", en *Escritura y alfabetización*, L.F. Lara y Felipe Garrido (eds.), Ediciones del Ermitaño, México. biblio@data.net.mx a\_puga\_m@yahoo.com

**MÉNDEZ, ANA MARÍA**, 2001. *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas en contextos de exclusión*, tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. a\_puga\_m@yahoo.com

**TOLCHINSKY, LILIANA**, 1993. *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Anthropos/UPN, Madrid. anthropos@anthropos-editorial.com www.anthropos-editorial.com

## **DESARROLLO DE LA CULTURA ESCRITA EN UNA ESCUELA-GRANJA PARA JÓVENES Y ADULTOS**

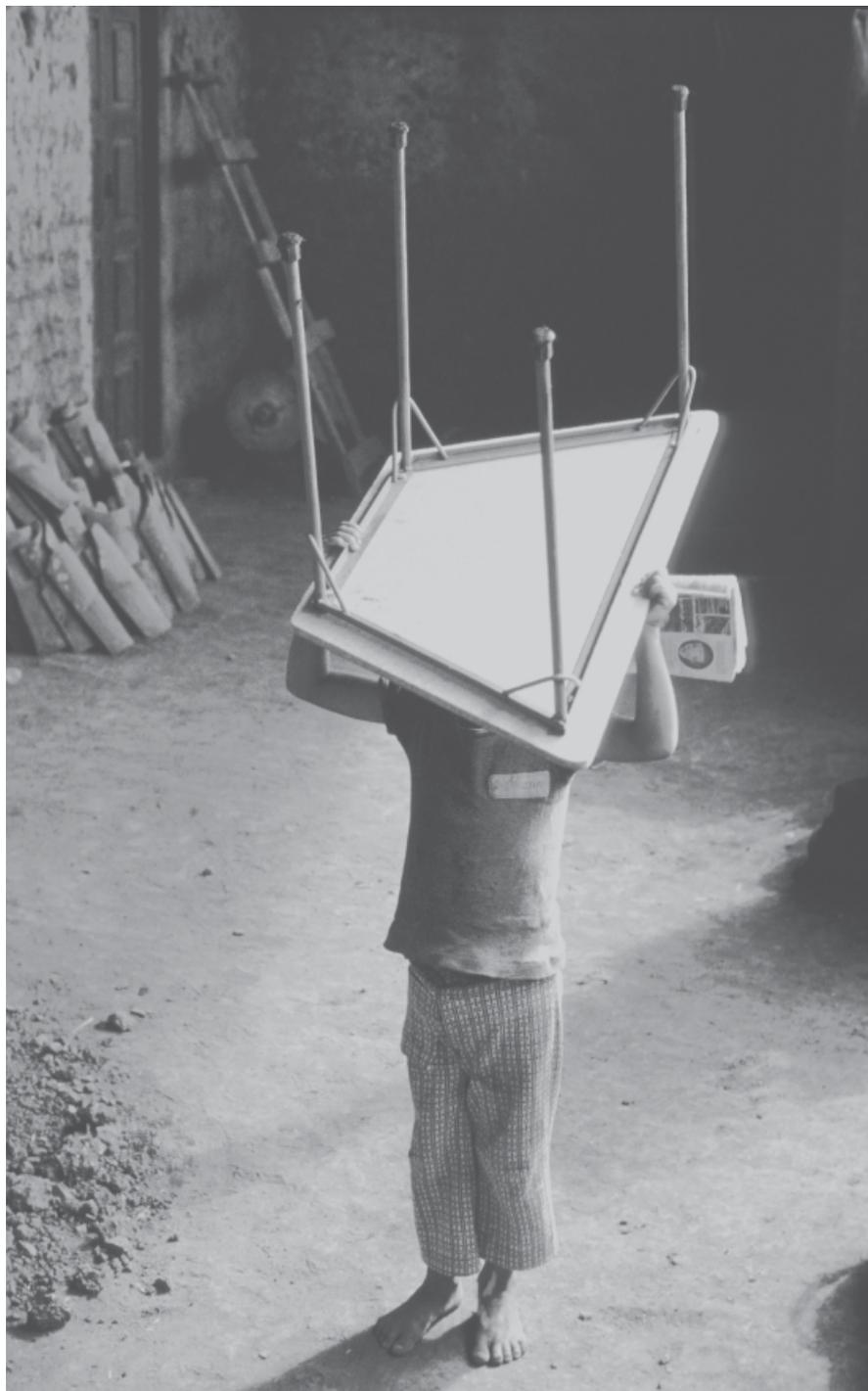
María del C. Lorenzatti y María C. Sardoy

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba / Argentina  
marial@ffyh.unc.edu.ar csardoy@tutopia.com

**I**NTRODUCCIÓN. Este artículo da cuenta de una experiencia curricular que se desarrolló en una escuela con características particulares, a partir de un convenio que se firmó entre la Escuela-Granja "Los Amigos" y el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Córdoba.

La Escuela-Granja surge a comienzos de la década del noventa, producto del esfuerzo colectivo de distintas instituciones: el municipio de la ciudad de Villa María, el Instituto Nacional Técnico Agropecuario (INTA) y el Juzgado de Menores, para dar respuesta a la problemática de jóvenes varones con antecedentes delictivos de las ciudades de Villa María y Villa Nueva, de la provincia de Córdoba (Argentina).

La Escuela-Granja se presenta como alternativa educativa, laboral y preventiva. Está conformada por un centro educativo de nivel primario y por los talleres productivos: huerta-granja (con pollos y ponedoras). En el año 1997 incorpora el taller de envasado de alimentos y el taller de granja comienza a trabajar en cunicultura y destina un espacio al apoyo pedagógico para un grupo de alumnos que concurren a instituciones de nivel medio. Los jóvenes provienen de hogares que sufren diversas carencias, en situación de extrema pobreza, donde la familia, como institución social, al verse afectada por los cambios sociopolíticos y laborales, apelan a un repertorio delictivo como estrategia de sobrevivencia. Se trata de una población que oscila entre los 13 y los 19 años de edad con distintos



tipos de problemáticas (alcoholismo, drogadicción, prostitución). Estos jóvenes arrastran frustraciones educativas, ya que son expulsados de la escuela primaria, *generalmente por problemas de conducta y/o aprendizaje*. En este sentido, se hace necesario resignificar las propuestas pedagógicas de tal manera que incluya a estos niños y jóvenes y a sus realidades.

**ACTIVIDADES.** Nuestro trabajo junto a los docentes y directivos de la institución giró en torno a la importancia de recuperar los intereses y saberes que traían los jóvenes a la escuela. Esto se fundamentó en las preocupaciones que expresaban los docentes sobre la vida de los alumnos cuando salían del contexto escolar.

En una primera etapa de diagnóstico visualizamos que las actividades escolares se realizaban desde dos circuitos bien diferenciados y sin integración: por un lado, el circuito del *pensamiento*, donde se elaboraban pro-

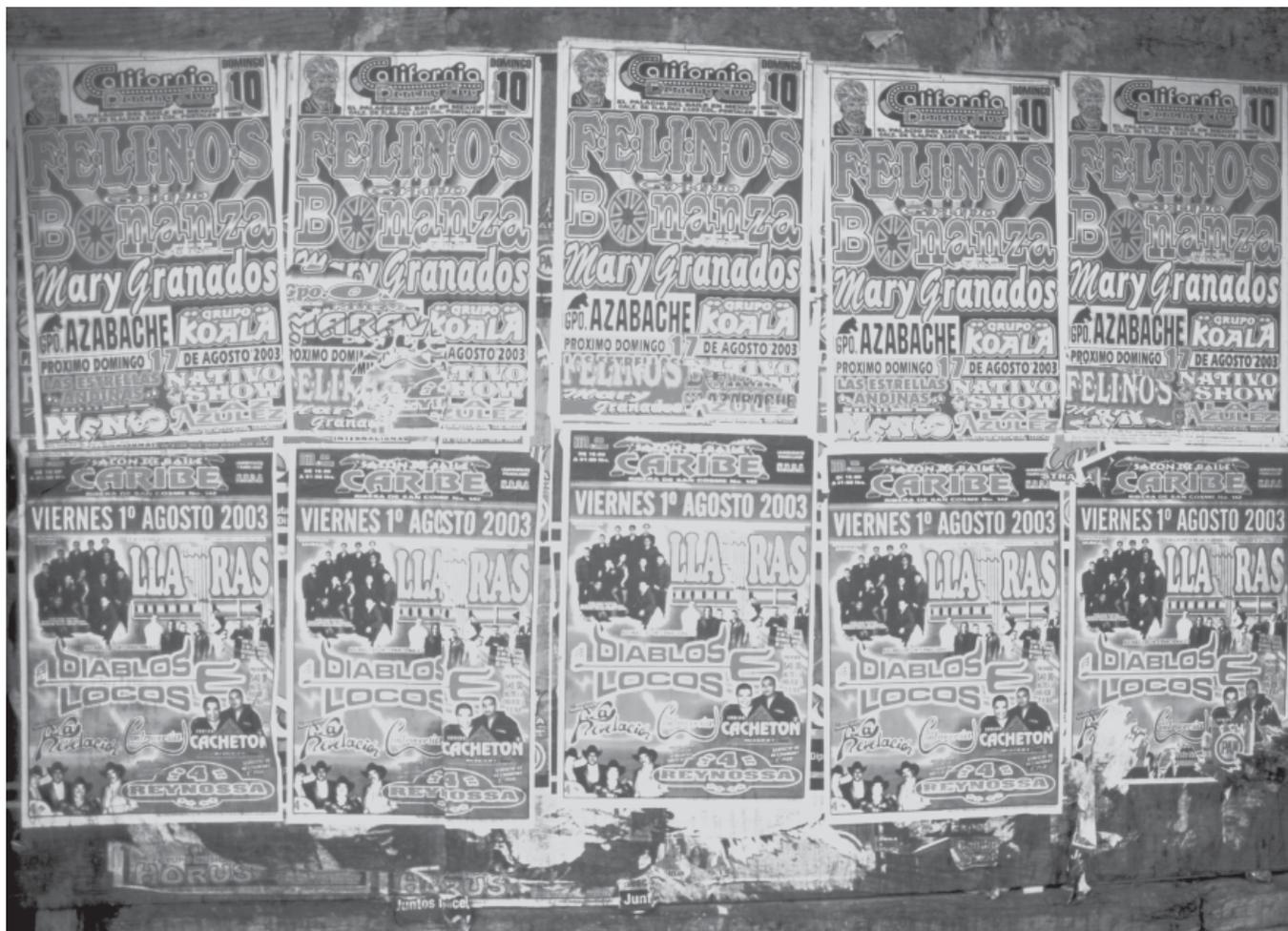
yectos sin claridad en los objetivos y los recursos existentes. Por otro lado, el circuito del *hacer*, donde el “para qué” de las acciones no presentaba, en muchas circunstancias, articulación con los objetivos planteados. Esta situación alertaba sobre la desarticulación entre los conocimientos impartidos en el aula y los saberes requeridos para entrar a los talleres. A su vez, los docentes manifestaban la ausencia de formación específica para trabajar de otra manera. Dada la confusión institucional los alumnos no recibían una oferta educativa coherente y definida, con plazos determinados y con una certificación que avalara los conocimientos adquiridos en la institución, especialmente en lo referido a los talleres productivos.

Una de las primeras reflexiones que realizamos junto a los docentes fue acerca del tipo de conocimientos que en cantidad y en calidad debe destacarse en este proyecto de escuela para jóvenes; cuáles serían los mo-

dos de organización de los contenidos y las metodologías para favorecer el aprendizaje significativo en este grupo de alumnos; cómo convalidar el conocimiento escolar con los saberes que el sujeto tiene desde su propia experiencia de vida. Coincidíamos al considerar a la escuela como lugar de referencia del conocimiento.

Estas interrogaciones nos colocaron en situación de profundizar tanto en las metodologías tendientes a efectivizar una producción y apropiación del conocimiento como a las características del aprendizaje en los jóvenes, favoreciendo una relación directa con los objetos de conocimiento, sea la lengua, el número, la relación de los hechos, la adquisición de otras formas de comunicación, la resolución de problemas.

Apostamos a la construcción de núcleos conceptuales que den cuenta de las distintas problemáticas que los alumnos atraviesan en su vida cotidiana. Se trata de preguntas y/o pro-



posiciones que engloban distintos conceptos. Estos conceptos se abordan desde las distintas disciplinas y se sigue la lógica interna de la disciplina pero no es un tratamiento lineal, sino que se trabajan los contenidos necesarios para dar una respuesta a esta problemática. Así, el sentido de los saberes no estaría dado por *la realidad* sino por la trama de relaciones que se da entre esa noción y otras.

Para definir cuáles serían los núcleos conceptuales era necesario escuchar a los jóvenes, cuáles eran sus deseos de aprender, sus intereses, y luego atender al planteo de los docentes respecto de los contenidos escolares a abordar.

En primera instancia, organizamos una entrevista colectiva con 15 jóvenes. De esta manera y con muchas dificultades logramos una respuesta desde una voz también colectiva: frases inconclusas comenzadas por uno, discutidas y modificadas por otro u otros, con mucho ruido, desde una fuerte censura a sus enunciados por parte de ellos mismos. No pudimos conocer sus nombres, sólo se mencionaban sobrenombres de los que se iban apropiando varios de ellos, con una clara intencionalidad de confundirnos. Es interesante señalar que al mismo tiempo que se confundían las voces lo hacían los cuerpos, que se encimaban, se prolongaban, en un bullicio casi desprovido de lengua.

Con el objetivo de conocerlos más, nuestro próximo encuentro fue individual. En estas entrevistas nos centramos en sus datos filiatorios, su entorno familiar, su historia personal, y en especial, su paso por el sistema educativo. En esta instancia nos encontramos con un sujeto enmudecido, inseguro, que prácticamente no podía hablar desde la primera persona del singular, el *yo* (desde la individualidad) sino desde el plural *los chicos*, refiriéndose al grupo de pares de la escuela granja (lo que le pasa a uno les pasa a todos).

Estos encuentros individuales nos permitieron inferir que no conocían su nombre completo, tampoco su documento de identidad ni su domi-



cilio, 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. Los docentes y trabajadores sociales nos habían manifestado que estos chicos eran objeto permanente de sospechas de haber delinquido.

Estos datos nos llevaron a organizar el siguiente núcleo conceptual: Reconstruimos nuestra historia personal. Se discutió este núcleo en reuniones de trabajo junto a los docentes y el equipo directivo.

El eje que articulaba las áreas era la construcción de una ficha personal para dejar constancia de su participación en el proyecto de la escuela granja. En la entrevista nos propusimos indagar sobre las distintas trayectorias de vida de los jóvenes. Es así que preguntamos sobre la trayectoria familiar (constitución de la familia, nivel educativo de los padres), trayectoria migratoria (lugares donde vivió hasta el momento); trayectoria laboral (tipos de trabajo realizados), trayectoria participativa (instituciones donde participó y de qué manera, ya sean organismos o grupos de estructura formal o no formal) y particularmente, la trayectoria educativa (instituciones escolares, tipo de cursos realizados, intereses y expectativas). Se trataba de convertir esta ficha en

una biografía construida y asumida por cada joven. Esto significaba, a su vez, un conocimiento del grupo que favorecería unas actitudes más solidarias entre ellos y con el entorno escolar y social.

Cabe destacar que en este artículo se enfatiza la enseñanza de la lengua, pero el núcleo conceptual presentado se abordó desde las distintas disciplinas complejizando el análisis.

Desde la enseñanza de la lengua, consideramos que la lengua escrita es una práctica social, por lo tanto su aprendizaje debe insertarse en su uso auténtico, y en función de un proyecto colectivo que le dé sentido. De esta manera, se consideró a las actividades comunicativas del leer, escribir, hablar y escuchar como estrategias que instrumentaban tanto a alumnos como a docentes en la construcción de todo conocimiento. Destacamos, además, que el código de la lengua escrita es un aprendizaje específico de la escuela, fundamental desde el punto de vista personal y social y está directamente relacionado con la autoestima y la dignidad de la persona. En consecuencia, es un derecho humano inalienable.

Leer y escribir significa además aprender a participar en distintas actividades y poder apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién.

Si consideramos que una de las formas de la transmisión cultural y científica de las sociedades letradas a

las nuevas generaciones se realiza mediante la lengua escrita, este abordaje de la cultura escrita no es privativo de la educación de jóvenes y adultos. También en el ámbito de la escuela regular de niños se pueden realizar este tipo de experiencias, que permiten a los sujetos poder estructurar su propia palabra a partir de las indagaciones que realiza de su biografía. Acceder a la cultura escrita dignifica a una persona y le otorga autoestima. De la misma manera, la privación del mismo margina y condena al fracaso.

**RESULTADOS.** La selección de los contenidos trabajados desde las distintas disciplinas (lengua, matemática, ciencias sociales y naturales) significó un trabajo conjunto de los docentes. Ello permitió la reflexión sobre el lugar del conocimiento en la escuela, la revalorización de la función social de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje en contexto. Largas discusiones sobre la selección de los contenidos y las actividades de aprendizaje propuestas se reflejaron en el interés que demostraron los alumnos en la propuesta.

En términos cualitativos, estamos en condiciones de decir que los alumnos incorporaron la necesidad de escribir. Por un lado, para comunicar mensajes diferidos en el tiempo y en el espacio, y por otro, para dejar registro de sus propias acciones en los distintos talleres. Les agradaba escribir los términos técnicos que iban aprendiendo, como una manera de mostrar que conocían más del ámbito del cual escribían (por ejemplo, razas de conejos); con el apoyo en los docentes, en libros o en compañeros más expertos, podían hacerlo. Luego de aproximadamente dos meses, comenzaron a arriesgarse al acto de lectura en presencia de otros. Para ello fue necesario que adquirieran confianza en su conocimiento contextual y del tema pues éste les permitiría anticipar y encontrar el sentido de lo que estaban leyendo.

Al poder hablar *a* otros y *con* otros, y poder también escuchar *a* otros diferentes de sí mismos, regularon sus

conductas agresivas (básicamente corporales) para mediatizarlas con palabras, desarrollando modos más democráticos de convivencia.

Finalmente mostraron interés en la lectura de textos literarios diversos (cuentos, graffittis, chistes) y no literarios (textos expositivos referidos al origen del hombre, el sistema solar, los animales prehistóricos, etc.). Demandaban libros variados: manuales, enciclopedias, cuentos con fotos o dibujos llamativos, que miraban una y otra vez hasta el cansancio, decidiéndose progresivamente a abordar los textos escritos, casi siempre con la guía del docente.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Promover prácticas de enseñanza donde se fomente la interacción y la colaboración entre los alumnos.

2. Trabajar con los docentes para superar la asimetría de la interacción verbal en el aula y en los talleres. Cuando hablamos de asimetría nos referimos a la posición que asume el docente en el aula. Él es el que habla, escribe, lee, sabe acerca de los diferentes temas; decide de qué va a hablar el otro o de qué es legítimo escribir, mientras que el alumno es el que lleva el estigma del fracaso escolar y del no saber. Los docentes deben ser concientes de esta diferencia para poder otorgar la palabra.

3. Crear instancias de participación más democráticas donde los alumnos efectivamente puedan hablar o escribir y donde sus producciones sean reconocidas.

4. Invitar a los alumnos a que hagan relatorias de las actividades promoviendo la elaboración de textos colectivos e individuales (señalando los recursos de cohesión y coherencia), en diferentes contextos de significación y para distintos interlocutores (la familia, el amigo, el docente, el juez, etc.).

5. Para facilitar la búsqueda e investigación sobre las instituciones, se

recomienda también la lectura de textos, literarios y no literarios, de circulación social en esa comunidad, creando en los alumnos el hábito de plantear hipótesis de lectura (en el sentido de anticipación de sentido de acuerdo al contexto, tema, etc.). diferentes según los textos (periódico, guía telefónica, cuento, texto expositivo, etc.).

6. Es importante que en esta reconstrucción de su propia vida, el docente lea frecuentemente textos literarios como cuentos, poemas, coplas y adivinanzas de autores del lugar. Es necesario comenzar por lecturas breves, colectivas, para que la autoestima de los alumnos les permita acceder individualmente a la actividad de leer, pues será un lector competente en la medida que se independice más del signo gráfico para comprender el sentido del texto. □



#### Lecturas sugeridas

SALEME, M., 1997. *El conocimiento en el mundo adulto en Decires*, Editorial Vaca Narvaja, Córdoba, Argentina. maburni@ffyh.unc.edu.ar

ROGOFF, BARBARA, 1993. *Aprendices de pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona. paidos@paidos.com www.paidos.com

ALISEDO, GRACIELA, SARA MELGAR Y CRISTINA CHIOCCI, 1994. *Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires. paidos@paidos.com www.paidos.com

KALMAN, JUDITH, 1996. *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*, Documento DIE 51, México. die@mail.cinvestav.mx



## **UN PUESTO DE ALFABETIZACIÓN EN EL MERCADO BODIJA, IBADAN, NIGERIA**

Rashid Aderinoye  
UNIVERSITY OF IBADAN / NIGERIA  
adult10@mail.skannet.com

Alan Rogers  
UPPINGHAM SEMINARS IN DEVELOPMENT / INGLATERRA  
alan.rogers@btopenworld.com



**INTRODUCCIÓN.** Uno de los aspectos asociados con la promoción de programas de alfabetización para adultos es la forma de captar a los educandos potenciales. El presente documento reporta los esfuerzos orientados a crear un *puesto de alfabetización* en un mercado local, como una opción para dar apoyo a las personas, tanto en lectura como en escritura, así como información acerca de las oportunidades locales de aprendizaje que están a su disposición. Este programa es resultado de la coopera-

ción de algunas organizaciones, que incluyen agencias de cooperación internacional como IFESH, El Consejo Británico y la UNESCO, en combinación con una ONG local denominada Asociación Universitaria del Pueblo (UNIVA por sus siglas en inglés, University Village Association).

La propuesta nigeriana de tienda o puesto de alfabetización consiste en disponer un sitio en el Mercado Bodija, que funcione como un centro donde cualquier persona pueda acudir por información, si desea o ne-

cesita saber sobre actividades relacionadas con leer, escribir o cualquier otra actividad específica de lengua escrita. Ya que este lugar se ubica en un mercado, se presupone que tales actividades podrían estar relacionadas en su mayoría (aunque no todas) con actividades vinculadas al comercio (ej: escribir un anuncio, llenar una formulario oficial o de impuestos en relación con su negocio, hacer o leer un recibo, llevar un registro de pedidos de los compradores, las medidas que toma un sastre, etc.).

Este innovador experimento creció a partir de una serie de desarrollos recientes en el ámbito internacional acerca de los programas de alfabetización para adultos y de prácticas de lengua escrita en contextos de desarrollo. En los años ochenta se mostró interés en enfocar la alfabetización bajo una nueva perspectiva. En lugar de verla como un conjunto de habilidades uniformes de pensamiento en un contexto neutro y de ser utilizada universalmente con cualquier texto, fue creciendo el consenso de que la alfabetización es una actividad social, que parte de un amplio repertorio de estrategias comunicativas que siempre se llevan a cabo con implicaciones en las relaciones de poder (Street, 1983). En este sentido, la investigación necesita explorar, tanto las prácticas de la lengua escrita de diferentes grupos como el contexto de las relaciones de poder que se van a ver afectadas.

El Proyecto de Usos Sociales de la Lengua Escrita en Sudáfrica (Prinsloo y Breier, 1996) argumenta que la enseñanza de habilidades de lengua escrita en adultos necesita construirse a partir de las diferentes prácticas de escritura y lectura en los distintos grupos de aprendizaje. Por ejemplo, las prácticas de lengua escrita de los taxistas son diferentes a las de los granjeros; no podría seguir siendo lo más efectivo enseñar a todos los adultos con un curso en común. Tanto el *alfabetizado* como el *no alfabetizado*, hacen usos específicos de la lengua escrita, usos que, a menudo, son muy diferentes de acuerdo con lo que desean, necesitan o pretenden realizar las personas involucradas. El objetivo de ayudar a los adultos para que desarrollen sus conocimientos sobre la lengua escrita es auxiliarlos en la satisfacción de las propias necesidades que tienen de ella. De esta manera, el objetivo de cualquier programa de aprendizaje de esta naturaleza tendría que ser el poder leer y escribir en el ámbito de la vida real, con textos reales, y no el aprendizaje de habilidades aisladas como las que les solicitan demostrar en pruebas y exámenes al final de un curso.

En este sentido, surge la noción de que *la alfabetización viene en segundo término*; esto sugiere que la alfabetización no es esencial para el desarrollo, que las personas no alfabetizadas pueden comprometerse, y a menudo lo hacen, en actividades para el desarrollo. Estas actividades (microcréditos, pequeñas empresas, ambientes mejorados, entre otros), pueden constituir el mejor punto de inicio del desarrollo, y probablemente producen rápidos resultados en términos de beneficios sociales y económicos, en contraste con los beneficios retardados y a largo plazo que provienen de las clases tradicionales de alfabetización de adultos. Por consiguiente, la alfabetización puede adquirirse mediante los usos de lectura y escritura inherentes a las actividades de desarrollo. Tal aproximación puede apoyar a todos los participantes (alfabetizados y no alfabetizados) a aprender, involucrándose en las prácticas de lengua escrita necesarias para completar con éxito la actividad del grupo utilizando los textos requeridos cotidianamente, en lugar de materiales de aprendizaje de uso generalizado y descontextualizados.

La idea del puesto de alfabetización fue parte de esta búsqueda de diferentes formas de ayudar a los adultos en sus demandas de alfabetización que enfrentan cotidianamente. Es un experimento para ayudar a algunas personas, basado en la idea de que necesitamos poner a disposición de muy distintas personas, diversas formas de apoyo, en lugar de ofrecer un programa general de aprendizaje que pretenda atender las necesidades de todas ellas.

¿Qué es el *puesto de alfabetización*? Esta es una pregunta que se discutió entre los participantes nigerianos. Como Alan Rogers señaló en una carta, es “un puesto donde la gente acude en busca de ayuda en sus necesidades específicas de lengua escrita”. En lugar de tener clases selectivas o estratificadas con maestros y libros de texto, como es el caso del sistema tradicional de alfabetización, las personas vienen al lugar con diferentes habilidades y competencias de

lectoescritura, y ahí reciben asistencia para que ellas mismas lleven a cabo sus tareas de lectura y escritura. El puesto o tienda no realiza la tarea por ellos, sino que los estimula para completarla en una práctica educativa del tipo *hágalo usted mismo*. De esta manera, en principio, tal aproximación ayudaría a la clientela a leer y a escribir textos propios, en lugar de utilizar una cartilla de lectura, y/o retener y posteriormente desarrollar sus habilidades de lectoescritura en una práctica de aprendizaje continuo y educación a lo largo de la vida. Hay al menos tres posibilidades para propuestas del puesto de alfabetización:

1. *La propuesta de centro de reclutamiento*. Donde la tienda tiene la función de proporcionar información y de motivar a las personas a integrarse a programas de adultos, para el aprendizaje de la lengua escrita. La tienda entonces se convierte en un pizarrón de avisos para quienes acuden a tomar clases de alfabetización de adultos y como una importante fuente de estímulo para los participantes en dichas clases.

2. *La propuesta de centro de paso*. Aquí la tienda se constituye sobre la idea de proveer asistencia a *quienes nunca irán* a clases de alfabetización para adultos y para quienes una aproximación exhortadora como la anterior, sería considerada una pérdida de tiempo. El solo hecho de sugerir a estas personas que deberían ir a tales clases sería contraproducente. En cambio, el centro de paso ofrece asistencia en lectoescritura a los clientes que por sí mismos sienten que lo necesitan; es un lugar donde uno puede ser auxiliado en necesidades inmediatas de lengua escrita, proporcionando educación del tipo *demanda* de servicio, en lugar de *oferta* de servicio. No obstante, el propósito de este tipo de aproximación no es solamente poder resolver necesidades específicas de las personas sino que, al mismo tiempo, poder ayudarlas un poco a aprender sobre las prácticas de lengua escrita a las que se enfrentan. Ésta es una tarea muy difícil para los facilitadores, no sólo por el he-

cho de leer o escribir para las personas que acuden, sino porque además se dan cuenta de que los clientes no creen ser capaces de hacer más de lo que pueden hacer.

3. *La propuesta de centro de investigación.* En este caso, la tienda puede funcionar como un lugar para investigar *in situ* actitudes hacia la lectoescritura, obstáculos para el futuro desarrollo de prácticas de lengua escrita y los diferentes tipos de actividades de lectura y escritura que ya realizan o bien desean o necesitan llevar a cabo.

En Nigeria nos dimos cuenta desde un inicio que el tipo de tienda que se necesita es la que funciona como un pizarrón de avisos, al menos en parte, dado que se ha evidenciado que varias personas simplemente no saben dónde podrían acudir para aprender formalmente habilidades de lec-

tura y escritura. En consecuencia, se reconoce que la tienda debería ponerse a disposición tanto de educandos como de colaboradores, con el fin de ofrecer información apropiada sobre dónde, cuándo, cómo y qué actividades pueden realizar para promover un programa interactivo de alfabetización.

Las personas a cargo de los programas de alfabetización en Nigeria sabían por experiencia propia que, sin importar qué tanto ajustaran sus metodologías, sus materiales instruccionales e incluso los ambientes de aprendizaje, los mecanismos de movilización para que la gente asista a sus programas son fundamentales para su participación efectiva en los programas de alfabetización para adultos. La propuesta del puesto de alfabetización ha experimentado ser una más de las que están a disposi-

ción de promotores de alfabetización para incrementar la asistencia a las clases. Por diversas razones, no fue posible ofrecer la ayuda directa en tareas de lectoescritura que implica la idea de la propuesta. Por lo tanto, el puesto de alfabetización nigeriano se convirtió en un lugar ubicado en un mercado donde la empleada o encargada atendiera las necesidades de alfabetización de sus clientes, mismos que tenían como principal propósito comprar un artículo de interés. A la empleada se le solicitó participar voluntariamente, pero se le recompensó por su disposición hacia las prácticas de lengua escrita. También se le otorgaron algunas remuneraciones para ayudarla a llevar a cabo esta actividad.

La tienda fue vista como un centro de paso y, parcialmente, como un centro de reclutamiento o agencia de



colocaciones combinado con un centro de investigación, un lugar donde compradores y vendedores convencionales podrían pasar y ser entrevistados con preguntas sencillas sobre la práctica y adquisición de habilidades de lectura y escritura, con el fin de persuadirlos para asistir a programas de alfabetización. La principal meta del proyecto tal como se trabajó por UNIVA fue servir como un lugar encubierto de persuasión para que jóvenes y adultos alfabetizados y no-alfabetizados participaran en campañas nacionales de alfabetización. Un objetivo secundario fue investigar sobre los obstáculos que las personas identifican para participar.

**ACTIVIDADES.** Se prefirió elegir el Mercado Bodija para iniciar el experimento, de entre los cuatro mercados principales en Ibadan porque: era el más cercano a la Universidad, tenía un rango muy amplio de mercancía disponible, fue el más visitado por las principales poblaciones de la zona suroeste de Nigeria, y la gente que habla yoruba constituye el grupo más grande, tanto de los vendedores como de los compradores. Por lo tanto, fue más fácil realizar los preparativos entre los posibles encargados de la tienda. Algunas de las actividades iniciales fueron las siguientes:

1. Asignar a un miembro académico de UNIVA como coordinador.
2. Aplicar un esquema de sensibilización hacia la lectoescritura durante nueve meses, a vendedores y compradores en el Mercado Bodija.
3. Organizar un programa de dos días para el entrenamiento en prácticas de lengua escrita, en el que participaron cinco dependientes del mercado (elegidos del centro de alfabetización de la Fundación Galilee, también localizado en el mercado) con el propósito de seleccionar a la encargada de la tienda. El entrenamiento se llevó a cabo en un ambiente no formal y consistió en discusiones generales sobre alfabetización de adultos, las características de los adultos educandos, el papel del dependiente de la tienda, métodos de interacción con

otros compradores y otros miembros del mercado y elaboración de registros sencillos.

4. Designar a la encargada de la tienda como supervisora del proyecto y ofrecerle un programa sobre aprendizaje de adultos.



5. Las actividades de la encargada de la tienda incluyeron:

- Motivar a los clientes no alfabetizados a inscribirse al centro de alfabetización más cercano a su hogar.
- Motivar a cualquier comprador alfabetizado a ayudar en su casa a leer y escribir a alguien no alfabetizado.
- Llevar un registro puntual de las direcciones de educandos y auxiliares, indicando si son alfabetizados o no.
- Anotar en el libro de registros cualquier dificultad que se presente.
- Motivar a la gente que pase por la tienda a que se comunique posteriormente y solicite retroalimentación, lo cual deberá también ser registrado.

La siguiente acción fue desarrollar una guía para el facilitador, misma que se elaboró conjuntamente entre el coordinador y la facilitadora. Se redactaron dos cuestionarios, uno para clientes alfabetizados y otro para no alfabetizados. La guía se redactó en lengua materna (yoruba) y contiene las siguientes preguntas para un cliente alfabetizado:

1. ¿Qué le gustaría comprar?
2. ¿De dónde es usted?
3. ¿Sabe leer y escribir?
4. Por favor escriba lo que quiere comprar.
5. ¿Ha ayudado a gente a leer y escribir?
6. Si es así, ¿a cuántos ha ayudado?
7. Si no, ¿le gustaría ayudar?
8. ¿Cuándo vendrá de

nuevo al mercado?

9. ¿Podría por favor escribir su nombre y dirección?

Gracias por comprometerse a ayudar a semejantes que sean analfabetas.

Si las respuestas del cliente eran negativas en las preguntas sobre si estaban interesados en ayudar a otros a aprender a leer y escribir, la dependiente entonces motivaba a estos clientes a participar, enfatizando la importancia de ayudar a los otros.

Para los clientes no alfabetizados, las preguntas que aparecen en la guía son las siguientes:

Bienvenido y buenos días. 1. ¿Qué le gustaría comprar? 2. ¿De dónde es usted? 3. Por favor, ¿podría escribir lo que desea comprar? Cuando la respuesta era negativa, entonces se preguntaba 4. ¿Le gustaría recibir ayuda para leer y escribir sin costo alguno y en su tiempo libre?

Cuando la respuesta era afirmativa, se ponía a la persona en contacto con el centro de alfabetización que estuviera más cercano al poblado

donde vivía, con una nota del coordinador del proyecto detallando información sobre agencias estatales de alfabetización y la distribución de los centros de atención en la región suroeste. Asimismo, la dependiente aconsejaba y motivaba a los clientes no alfabetizados sobre la importancia y beneficios de la alfabetización.

**RESULTADOS.** Con preguntas y respuestas tan sencillas, la empleada de la tienda fue capaz de implementar el proyecto con un alto grado de compromiso y éxito; aún tiempo después de que el proyecto concluyó, no ha cesado de preguntar cuándo iniciará la continuación del mismo.

Un resultado importante que se obtuvo fue un incremento en el número de clientes, tal como la empleada de una tienda del mercado lo reporta a continuación:

Aunque mi participación ha limitado mis actividades sociales, lo que perdí por una parte lo gané al incrementar mis clientes, ya que la gente ahora quiere visitar mi tienda, tanto para los propósitos de compra de artículos en venta como botones, agujas, hilo de algodón y otra variedad de materiales para el tejido, como también secundariamente para conocer sobre mi intervención en alfabetización.

El proyecto también nos permitió recoger información importante sobre los aprendices potenciales y el estatus de la lengua escrita de los clientes. Estos datos fueron:

1. Se registró un total de 1936 visitantes, de los cuales 1365 fueron mujeres y 571 hombres. Esta distribución sugiere que existen más mujeres que hombres en el Mercado Bodija, aunque la naturaleza de la mercancía de la tienda (lociones corporales, materiales de costura y tejido) contribuyó a tal diferencia.
2. Con el fin de evaluar, se les preguntó a los participantes si eran *alfabetizados* o *no alfabetizados*, sin propor-

cionarles definición alguna de estos términos. Muchos nigerianos tenían una propia concepción de alfabetización tradicional y es muy probable que algunos de los que se describieron a sí mismos como incapaces “de leer y escribir”, sí posean habilidades de lectoescritura y puedan llevar sus propios registros de transacciones mercantiles, y también algunos puedan leer la Biblia o el Corán aunque hayan expresado que eran “analfabetos”. A quienes dijeron que eran alfabetizados se les pidió escribir lo que deseaban comprar y 501 de ellos fueron capaces de hacerlo. Se presume que quienes no lo hicieron son no alfabetizados. Más del 70 por ciento de los clientes advirtieron que eran no alfabetizados, lo cual simplemen-



te podría significar que la mayoría de la gente del mercado (comerciantes y clientes) se describen a sí mismos de esa manera.

3. El rango de edad de la mayoría de los clientes fue entre 26 y 30 años. Esto quizá signifique que este grupo de edad es más dinámico y suficientemente tenaz como para comprometerse a viajar una gran distancia para realizar la compra que le interesa. En el transcurso de la investigación nos dimos cuenta de que algunas personas de este grupo de edad trabaja bajo las órdenes de gente mayor y que algunas veces los asisten haciendo algún recado por ellos. Para el rango de edad entre 10 y 15 años, hemos comprendido que mucha de esta gente labora como aprendiz bajo las indicaciones de otro vendedor en el mercado y por ello no necesariamente vienen de otras regiones sino que son de la localidad. Los datos sugieren que el grupo de edad entre 16 y 36 años constituye el grueso de analfabetos del mercado. Esta información es potencialmente importante para planear futuros puestos o tiendas de alfabetización, con propósitos más amplios.

4. De las 467 mujeres que participaron en el proyecto y que se definieron como personas *alfabetizadas*, 210 dijeron que deseaban ayudar a alguien no alfabetizado a que adquiriera habilidades de lectura y escritura, en tanto que 245 no estaban dispuestas a auxiliar a tales personas. La razón de su negativa fue que les impediría atender otras demandas comunitarias y sociales que para ellas eran prioritarias. Algunas sugirieron que esto debía ser responsabilidad del gobierno, diciendo que después de todo es un asunto muy importante que el gobierno se supone debe atender bajo el esquema nacional de servicio social.

5. De los hombres alfabetizados, más del 80 por ciento dijo que deseaba ayudar a otros, 265 de ellos estuvieron de acuerdo en regresar a casa y apoyar a personas no alfabetizadas.
6. En tanto de las mujeres no alfabetizadas, más del 60 por ciento (702) expresó su propósito de inscribirse a clases de alfabetización tan pronto como regresaran a su hogar; más del 50 por ciento (361) de ellas regresaron al puesto de alfabetización para informar orgullosamente que lo habían realizado.

Existen dos resultados del proyecto que no esperábamos. El primero es el significado que tuvo para la encargada participante. Ella comenzó a reconocerse a sí misma como responsable de la tienda de alfabetización y agradeció lo que el proyecto había hecho por ella:

El convertirme en encargada del puesto de alfabetización en la edad adulta ha incrementado mis experiencias de vida, y tratar con niños al igual que con adultos ha incrementado mi conocimiento, particularmente mis capacidades intelectuales. Soy ahora capaz de poner por escrito refranes, cuentos y proverbios sabios. Estoy agradecida con ustedes, gente de la universidad.

El segundo resultado fue que tuvo lugar un repentino incremento de inscripciones en algunos centros de alfabetización en el sur de la zona oeste, el área de mayor influencia del proyecto. Los directores coincidían en esta opinión, la que puede sintetizarse en las siguientes palabras:

Nuestro programa de alfabetización ha evidenciado un repentino apoyo por parte de mujeres y hombres comerciantes, quienes anteriormente no estaban interesados en convertirse en alfabetizados o dispuestos a auxiliar a población no alfabetizada. Entonces, nos dimos cuenta, en el curso de nuestras entrevistas con ellos, que se habían sensibilizado a través del puesto en el que compraban sus bienes, en un mercado popular en Ibadan.

Cualquier propuesta que pretenda una participación efectiva de los adultos en la promoción de la alfabetización debe involucrarlos desde un principio, reconocer sus necesidades y permitirles decidir sobre cuándo, dónde y cuál es la mejor forma en la que podrían lograr su objetivo para beneficio inmediato. Esto sugiere que la alfabetización puede ser promovida más efectivamente fuera de las aulas, puesto que se ha comprobado que la lengua escrita

está incrustada en las actividades cotidianas, como es comprar en el mercado. Esto ha traído también una vez más al centro de la discusión el hecho de que las ONG's son mejor vistas como colaboradoras del gobierno y no como sus adversarias.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. El puesto o tienda de alfabetización puede adaptarse a todo tipo de condiciones, no tiene que ser visto como un simple modelo de innovación que puede ser transferido de un escenario a otro y aplicado indiscriminadamente a cualquier situación. Mucho dependerá de la cultura local específica y, particularmente, del tipo de personal disponible para llevar a cabo el programa.

2. Uno de los problemas con propuestas como ésta es el garantizar su continuación. Generalmente este tipo de programas se suspende abruptamente debido a la falta de fondos. Deberían hacerse esfuerzos para asegurarle fondos y posibilitar que continúen desarrollándose de acuerdo con sus principios básicos y, si se desea, poderse ampliar a otros sitios. Los educandos adultos deberían involucrarse en un esfuerzo sostenido y adquirir confianza en ello; el mismo programa debería estimularlos una vez iniciado y evitar que se debilite su esfuerzo.

3. Como lo sugiere la encargada del puesto: "el aprendizaje engendra aprendizaje", ya que para ella también fue una oportunidad para aprender; este es un aspecto del programa que no ha sido explorado por completo y debe tenerse en mente. Involucrar a gente a trabajar en la tienda de alfabetización es también una oportunidad para recibir educación para adultos.

4. Los mercados, aunque ubicados en áreas urbanas, son puntos clave donde lo rural y lo urbano convergen.

Pero cada uno también tiene prácticas propias de lectoescritura (avisos y formularios, anuncios de precios, facturas y recibos, inventarios de las transacciones y corte de caja al final del día, anotar instrucciones y órdenes, registrar direcciones y pedidos, llevar un diario, entre otros). De igual manera, esta propuesta puede potencialmente servir como un espacio para el aprendizaje inicial sobre el uso de estos documentos, y cómo leerlos y escribirlos. □

Traducción:

Laura Macrina Gómez Espinoza.



#### Lecturas sugeridas

MC NEVIN, 2001. *Adult Education and Development* (57), Bonn, IIZ DDV. adult10@mail.skannet.com

PRINSLOO, M. Y M. BREIER, 1996. *Social Uses of Literacy*, Amsterdam y Sached, Sudáfrica: Benjamin. adult10@mail.skannet.com

ROGERS, A., 2002. *Teaching Adults*, (3ª edición), Buckingham, UK, Open University Press. alan.rogers@bopenworld.com

STREET, B., 2001. *Literacy and Development*, London: Routledge. (Este trabajo contiene toda la bibliografía). adult10@mail.skannet.com



---

La poesía es la única prueba concreta de la existencia del ser humano.

Luis Cardoza y Aragón,  
poeta y crítico guatemalteco, 1904 -

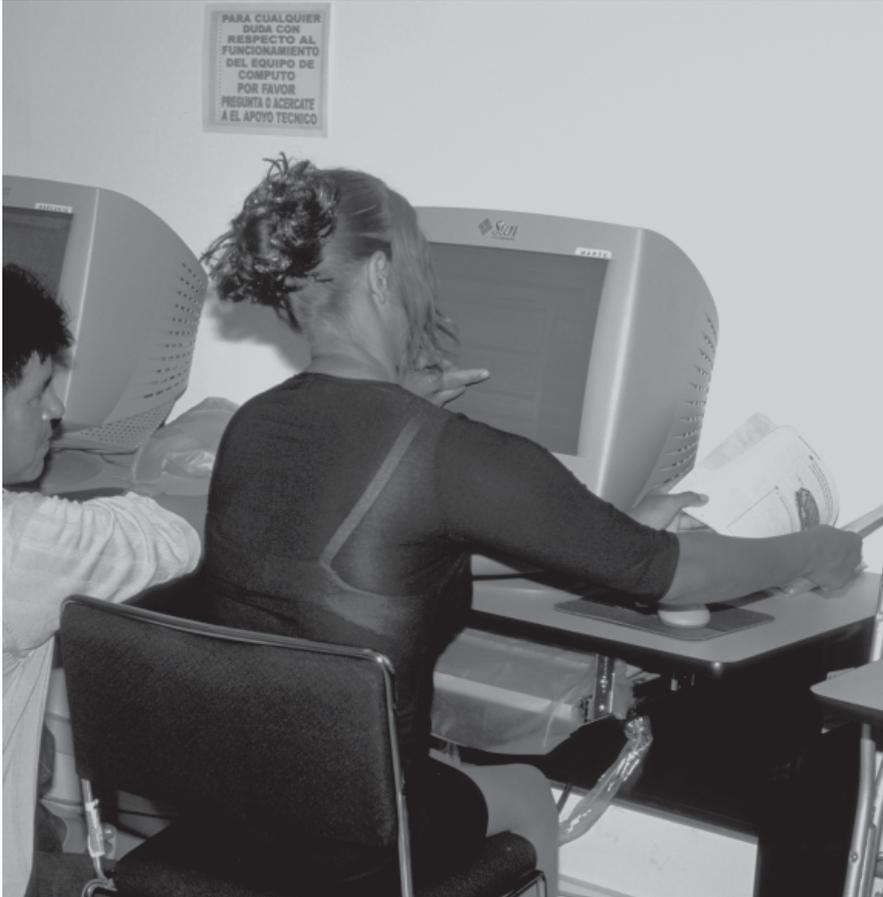
---

# LA BRECHA DIGITAL

## *Algunas soluciones para la India*

Urvashi Sahni

STUDYHALL EDUCATIONAL FOUNDATION / INDIA  
Urvashiahni@yahoo.co.uk



**INTRODUCCIÓN.** India es un país con enormes problemas y un gran potencial. El aspecto de la educación tanto para niños como para adultos es especialmente problemático. El índice de alfabetización es uno de los más bajos del mundo, especialmente entre las mujeres. De acuerdo con el *Informe sobre el Desarrollo Mundial*, publicado en 1993, en 1991 los índices de alfabetización eran de 64% entre los hombres y 39% entre las mujeres; el 73% correspondía a las poblaciones urbanas y el 45%

a las poblaciones rurales. También existen grandes variaciones regionales: el 20% de la población femenina y el 55% de la población total en el estado de Rajasthan; el 23% de mujeres y el 52% de la población total en Bihar, y el 25% de mujeres y el 52% de hombres en Uttar Pradesh.

Hay una impresionante escasez de profesores, lo que da como resultado, en algunos casos, una relación profesor/estudiante de uno a 150. Las matrículas son muy bajas: el 50% de las mujeres de las zonas rurales en

la India, entre 12 y 14 años de edad, nunca se habían inscrito en alguna escuela; más del 66% en Uttar Pradesh, en Madhya Pradesh y en Bihar, y hasta el 82% en Rajasthan. Los índices de deserción escolar llegan al cincuenta por ciento. En 1981, por ejemplo, sólo el 21% de las mujeres y el 44% de los hombres de 15 años o más habían terminado sus estudios de primaria.

La infraestructura es tan pobre que los niños frecuentemente carecen de salones de clases. De acuerdo con una encuesta llevada a cabo en 234 poblaciones seleccionadas al azar en Bihar, Madhya Pradesh, Rajasthan, Uttar Pradesh e Himachal Pradesh en 1996, sólo el 74% de las escuelas primarias en estos estados contaban con pizarrones; solamente el 48% tenía patios de juego utilizables; el 9% de las escuelas estaban habilitadas en construcciones de adobe (*kaccha*), chozas, tiendas o espacios abiertos, y el 12 por ciento de las escuelas tenía un solo profesor.

Dado el lamentable estado de la educación para la gran mayoría de los ciudadanos, resulta en verdad una ironía que la India haya alcanzado el status mundial de alta tecnología de la información, produciendo algunos de los mejores profesionistas en computación. Nos parece que la India está en una encrucijada. Considerando al país como un todo, la mayoría de sus ciudadanos están al margen del acceso a la educación, de los servicios sociales, de los beneficios de la tecnología y de la oportunidad de mejorar su nivel de vida. En otras palabras, la brecha tecnológica se puede ampliar



FOTOGRAFIA DEL AUTOR

FOTO 1

todavía más. O bien, la India puede encontrar los medios para aprovechar el poder de las nuevas tecnologías y ofrecer acceso a partes de la población que ha sido marginada de todos sus beneficios. Las opciones son seguir manteniendo las grandes disparidades sociales y económicas, o intentar resolverlas. Este es un proyecto para analizar el potencial de las nuevas tecnologías para llenar los vacíos que existen.

Entre los países en desarrollo, como la India, se ha hecho muy poco para proporcionar acceso a los usos adecuados de la tecnología en las escuelas públicas, especialmente en las de las zonas rurales, en la educación de adultos o en proyectos de alfabetización. Aunque en países como los Estados Unidos aún falta mucho por hacer en cuanto a la brecha tecnológica, estas brechas son pequeñas fisuras en comparación con los desfileros que separan a unos cuantos privilegiados de las grandes masas desprotegidas en el tercer mundo. Aunque las nuevas tecnologías no son definitivamente una panacea, sí tienen un enorme potencial, y ya han

revolucionado la comunicación y la generación y diseminación del conocimiento. Consideramos que este potencial es especialmente poderoso para la India y para otros países que enfrentan problemas similares.

El objetivo de este proyecto consistió en hacer un análisis del impacto que supone el acceso a la tecnología computarizada de la información en una escuela rural remota.

**ACTIVIDADES.** Este experimento se llevó a cabo durante el año 2000 en una escuela de un poblado rural, la escuela primaria Madantoosi, en Raebareilly, Uttar Pradesh, al norte de la India. Este proyecto piloto demostró el enorme potencial de la tecnología computarizada para mejorar la educación, así como la posibilidad de introducir esta tecnología en zonas rurales remotas.

La escuela está situada aproximadamente a 60 kilómetros de Lucknow y a siete de la carretera principal. Tiene una población estudiantil de 600 niños y niñas, entre seis y 15 años de edad. Cuenta con cinco salones de clase. Tiene cinco profesores, de los

cuales dos están a cargo de los primeros cinco grados de enseñanza, con 500 alumnos. Ninguno de los niños había visto antes una computadora y sólo algunos de ellos conocían un televisor.

El 30 de junio de 2000 se instaló una computadora (Pentium 3 con 128 MB RAM y disco duro de 20 GB, multimedia) en una construcción de ladrillo, colocando la pantalla de manera que pudiera ser vista a través de una ventana (ver fotografía 1). También se proporcionó un ratón tipo bastón de mando *joy stick*, (ver fotografía 2). La computadora estaba colocada viendo hacia el exterior con el fin de que los niños y cualquier persona que lo quisiera pudieran tener acceso a ella. El bastón es un buen sustituto del ratón y se puede utilizar más fácilmente por varios usuarios. Debido a que el suministro eléctrico no era confiable, el equipo operaba con energía solar.

La computadora se cargó con diversos programas en inglés y en hindi, programas que incluían juegos, canciones, dos películas hindi muy populares, cuentos de hadas como *Cenicienta* y *La Bella Durmiente*, que incluían el texto y una voz que los doblaba al inglés. También se incluyó un programa con la representación gráfica del cuerpo humano.

El quiosco se construyó bajo nuestra supervisión, pero utilizando mano de obra y materiales locales. Mientras se construía el quiosco, la comunidad se arremolinaba a su alrededor con curiosidad e interés. Gran parte del software ya había sido previamente cargado, pero otros programas se cargaron allí mismo, ante los niños y la comunidad. Observaron con interés, y utilizando su conocimiento de los reproductores de cassettes y la televisión, trataban de comprender lo que estaba sucediendo. Los niños y los adultos entendieron que se estaba copiando algo en la computadora.

No se dio una educación formal en cómputo. De manera informal y durante la instalación del quiosco, a algunos de los niños (aproximadamente diez), a dos maestros y a algu-

nos miembros de la comunidad que mostraron interés en aprender, se les enseñó a abrir programas y a cerrarlos oprimiendo la cruz del ángulo derecho; a encender y a apagar la computadora; se les dio una introducción al menú, de manera que pudieran localizar los archivos; se les enseñaron muy brevemente algunos de los programas disponibles en el disco duro; y se les habló sobre algunos de los conceptos fundamentales y términos relacionados con la computadora, como CPU, monitor, CD, etc.

Viendo su reacción, los miembros adultos de la comunidad mostraron interés y curiosidad por la computadora y su uso. Un hombre mayor, que para nuestra sorpresa tenía conocimientos superficiales de inglés, observaba a los niños cuando se proyectaba la historia de *Cenicienta* en la computadora: “Escuchen la voz, está contando la historia que también está escrita. Si escuchan con atención e intentan leer el texto, podrán unir las dos cosas. Observen que dice *historia*, y la voz dice lo mismo. Aprenderán inglés si escuchan y leen”. Los niños que habían interpretado la película cada uno a su manera, comenzaron a poner más atención al texto que aparecía en la pantalla, usando el poco inglés que sabían.

Cuando se cargó una pequeña unidad sobre el cuerpo humano, utilicé las gráficas para hablar a los niños sobre las partes del cráneo. Los profesores que habían permanecido a una prudente distancia se acercaron, observando con creciente interés la lección apoyada en la tecnología. Vi que discutían entre ellos aunque no podía escuchar lo que decían. Cuando salí, se me acercaron y preguntaron: “¿Tiene más material de este tipo sobre historia? ¿Sobre matemáticas?”

**RESULTADOS.** Una semana después que se instaló la computadora, a algunos profesores y a dos de los niños que habían logrado cierta habilidad en el uso de la computadora se les enseñó a instalar y operar un CD-ROM.

Casi toda la comunidad participó en la ceremonia de inauguración, orgullosa y entusiasmada por contar



FOTOGRAFÍA DEL AUTOR

FOTO 2

con una computadora en su pueblo y ser el primero en Uttar Pradesh que tenía una computadora en la escuela. Después de la ceremonia, se les permitió a los niños hacer uso de la computadora cuando quisieran y como lo quisieran, casi sin supervisión por parte de los adultos.

Debido a que la computadora estaba conectada a la escuela, los niños aprendieron rápidamente la forma de usarla durante las horas de clase, con poca o nula supervisión. En un lapso de cinco semanas, los resultados son los siguientes:

- La computadora se usó al menos tres horas en cada día de clases y también durante algunos días festivos.
- Con muy poca supervisión por parte de los adultos, los niños de tercer a octavo grados ya habían aprendido a usar la computadora. Podían abrir y cerrar los archivos utilizando el ratón. Sabían navegar y pasar de una página a otra, instalar el CD y utilizarlo, usar algunas de las aplicaciones como la brocha para copiar formato. Habían aprendido conceptos y términos sencillos como CPU, mo-

nitor, teclado, memoria, CD, archivo. Analizaban y utilizaban la diversidad de programas de la computadora y le sacaban el mayor provecho.

• Dos de los profesores se dieron cuenta de su potencial para la enseñanza, un recurso de gran ayuda para ellos, expresando observaciones como las siguientes: “El material educativo se presenta de modo tan interesante e interactivo que los niños quedan totalmente cautivados y pueden aprender por ellos mismos, con muy poca ayuda de nuestra parte”.

“Nos ayuda para nuestra enseñanza en los diferentes grados, ya que siempre un grupo de niños está ocupado aprendiendo ciertas actividades en la computadora”.

• Cuando se instaló la computadora, varios espectadores adultos se paraban para observar y manipular el ratón. Un vendedor (que vendía ropa en su bicicleta) observó cómo se encendía y se apagaba la computadora con gran interés, y luego murmuró: “Yo también puedo hacer eso... ¿qué tiene de especial?” Y el hombre que nos había llevado hasta ese lugar aprendió a encender y a apagar la

computadora y a abrir y cerrar archivos. Algunas mujeres han manifestado su deseo de aprender la manera de operar la computadora.

- La matrícula se ha incrementado notablemente a partir de que todos los padres de la comunidad y de las comunidades vecinas han querido que sus hijos tengan acceso a la tecnología de la computadora.
- Los profesores nos dicen que la escuela se considera muy avanzada porque cuenta con la más reciente tecnología. Los niños y los profesores quieren tener acceso a Internet para lograr una más amplia interacción.

Los padres comentan: “mi hijo tiene lo mismo que los niños de la ciudad. Y eso me alegra. En estos días todo el mundo debe conocer las computadoras... de ello depende que haya mejores trabajos”. “Nuestros hijos también deben tener acceso a las más avanzadas técnicas educativas”.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. El programa está dirigido a los niños, que es lo más importante. Se proporciona a los niños información sencilla sobre el uso de la computadora, de manera que la puedan usar en cualquier momento. Se ha dedicado mucho tiempo a la instrucción y a lograr que la computadora tenga un sentido colectivo, al *software* en inglés y a las funciones de la computadora. Los niños han aprendido unos de otros, al igual que los profesores. Los profesores han permitido que los estudiantes lleven la batuta y no tienen miedo por este cambio de control. Lo que es más importante es que los estudiantes, los profesores y la comunidad han tomado posesión de la computadora.

2. El proyecto piloto ha mostrado diversas maneras en las que la tecnología de la computación puede utilizarse para resolver algunos de los problemas más difíciles de la enseñanza básica, especialmente la apatía de los profesores, la escasez de profesores debido a la necesidad de la enseñanza en diferentes grados y métodos obsoletos de enseñanza, lo

que da como resultado un deficiente desarrollo del plan de estudios.

3. La computadora proporciona algunas soluciones eficaces. Si se instala en la computadora el *software* educativo interactivo de los discos compactos basado en el plan de estudios junto con material complementario, la computadora puede ser utilizada como un recurso invaluable para la enseñanza. Nuestro experimento en Madantoosi ha mostrado la facilidad y el interés con los que los niños aprenden a usar una computadora. También ha mostrado la facilidad con la que los profesores aprenden a operarla. En ambos casos los esfuerzos para capacitarlos fueron mínimos. Debido a que los niños aprenden de manera innata y natural, las computadoras son amigables para ellos, son ávidos consumidores del *software* interesante y de calidad y aprenden muy rápidamente el contenido y la información que se les presenta.

4. La computadora puede servir como una ayuda invaluable para la enseñanza en diferentes grados. Los profesores solamente tienen que intervenir pocas veces. La computadora hace las veces de *profesor*, y por cierto muy eficiente. Dada nuestra escasez de profesores, la computadora puede utilizarse para la enseñanza en diferentes grados.

5. Se pueden minimizar los prejuicios de los profesores. El contenido curricular y la calidad de la oferta pedagógica se puede estandarizar por medio de *software* curricular de buena calidad, interactivo. Los profesores, las deficiencias en el conocimiento actualizado y la baja calidad pedagógica se resolverán si se cuenta con un buen *software* educativo.

6. Cuando no se cuenta con profesores calificados en algún tema específico en las escuelas rurales —lo que con frecuencia sucede— los profesores y los estudiantes pueden auxiliarse a partir de un *software* educativo en ese tema.

7. El inglés es un idioma que tiene mucha demanda, porque sigue siendo un idioma de poder. Con la revolución de Internet, esto se ha hecho más evidente. El gobierno ha incorporado el inglés al plan de estudios a partir del tercer grado, pero prácticamente no hay profesores suficientemente capacitados en el idioma para enseñar el inglés correctamente. Un *software* adecuado también puede ayudar a resolver este problema. Si se expone a las poblaciones rurales al inglés, poco a poco aprenderán el idioma sin necesidad de tener una educación formal, porque lo desean y necesitan utilizarlo.

8. Los programas de educación no formales también pueden beneficiarse. Se pueden elaborar programas para niños fuera de horas de clase, especialmente para las niñas que no pueden acudir a la escuela durante las horas regulares. Los niños mayores de las escuelas formales, que han adquirido destreza en el uso de la computadora, pueden ayudarles durante esas horas. Esta tecnología, si se utiliza adecuadamente, también tiene un potencial para las poblaciones de jóvenes y adultos interesados en iniciar o continuar sus procesos educativos. Este verano intentaremos lanzar un proyecto comunitario, en él se invitará a las mujeres a participar en un programa de educación en cómputo. Se pretenderá alfabetizarlas simultáneamente. Los niños que no asisten a la escuela también hallarán un aliciente para acudir a ella gracias a la computadora. □

Traducción: Dora Bemeniste Levy



---

Si crees que eres capaz de vivir sin escribir, no escribas.

*Reiner María Rilke, poeta austriaco, 1875-1926.*

---

## ANTE EL ESPEJO

### *La alfabetización urbana en Bangladesh*

Probak Karim

COUNTRY OFFICE OF PLAN INTERNATIONAL / BANGLADESH  
probak@bangla.net



Uno de los mayores problemas que plantean los programas para la alfabetización de adultos consiste en la implementación de los materiales y las metodologías por parte de los instructores. Debido a que la educación de adultos en general cuenta con bajos presupuestos, los instructores con frecuencia son voluntarios o facilitadores con insuficiente capacitación, bien intencionados pero sin experiencia. Los responsables de la elaboración del plan de estudios y el diseño de los materiales observan que los instructores enfrentan dificultades para llevar las propuestas a la práctica. En este artículo sugiero algunas maneras para brindar apoyo a los instructores sin capacitación cuando enseñan a leer y escribir a otros.

**I**NTRODUCCIÓN: *Definición del problema.* Desde 1992 he trabajado con programas para la alfabetización de adultos y niños, patrocinados por Friends in Village Development Bangladesh (FIVDE) y por el Plan International Bangladesh. En 1996 iniciamos un proyecto piloto llamado The Urban Literacy Materials Development Project (Proyecto para la cla-

boración de materiales para la alfabetización urbana) en Dhaka, Bangladesh. El objetivo principal de este proyecto consistía en la elaboración y el ensayo de planes de estudio y de materiales para los programas de alfabetización de adultos en las zonas urbanas. Los materiales se elaboraron y ensayaron simultáneamente en siete distintos centros de alfabetiza-

ción en Dhaka. Para la organización de estos centros tuvimos que enfrentar muchos problemas. Tal vez el reto principal fue que no pudimos encontrar facilitadores adultos en las barriadas de Dhaka. Fue tal nuestra dificultad que acabamos aceptando jóvenes adolescentes. Al principio no nos dimos cuenta de que esto sería un problema, pero poco a poco des-

cubrimos que el trabajo con jóvenes plantea situaciones que no habíamos previsto. Debido a que nuestros materiales y metodologías se centran en discusiones orales, en la lectura y escritura simultáneamente, en plantear y responder preguntas y en la solución de problemas, el papel del instructor es clave para el éxito de su aplicación. Los instructores jóvenes frecuentemente no cuentan con los recursos del lenguaje o con la suficiente seguridad para facilitar de manera espontánea estas actividades, y requieren apoyo para aprender a llevar a cabo su trabajo.

El plan de estudios que elaboramos contaba con dos partes fundamentales; una era la alfabetización y el uso de los números relacionado con ella, y la otra se refería a la estimulación para adquirir una conciencia social crítica. El tiempo de clases en los siete centros se dividió en dos segmentos. El primero se dedicaba al aprendizaje de destrezas de alfabetización fundamentales que incluían lectura, escritura y uso de los números. Se elaboraron materiales impresos como volantes, silabarios, manuales, lecturas básicas y materiales de lectura para ayudar tanto a los educandos como a los facilitadores. Uno de los principales objetivos de los materiales era el de ayudar a los educandos adultos a llegar a ser lectores independientes en un corto plazo, para que desarrollaran la seguridad en ellos mismos.

Se suponía que la clase se iniciaría con una discusión sobre diferentes temas sociales. Nos propusimos dos cosas: primera, que la discusión oral es un aspecto importante para desarrollar una conciencia social, y segunda, que la discusión oral apoya la alfabetización ya que a través de la interacción y el diálogo los participantes escuchan y utilizan diferentes formas de lenguaje (al iniciar una discusión, al narrar experiencias, al plantear preguntas, etc.) que contribuyen al desarrollo de su lenguaje; estas formas discursivas llegan a ser recursos importantes para la lectura y la escritura. Más aún, el significado del lenguaje escrito se construye a partir de las

palabras que giran alrededor del texto y constituye una parte esencial para el aprendizaje de la lectura.

El empleo del diálogo como una herramienta para la enseñanza es más difícil de lo que parece. El papel del facilitador consistía en preparar el escenario para la discusión, estimular a cada uno para que participara en ella, evitar que la discusión se desviara, resumir los intercambios y vigilar el tiempo. Aunque ésta es una tarea difícil, nuestras experiencias previas en el ámbito rural habían mostrado que los facilitadores adultos la manejaban bastante bien —no porque tuvieran grandes habilidades y técnicas como facilitadores, sino debido al conocimiento, la experiencia y las prácticas del lenguaje que habían adquirido durante toda su vida. Generalmente pertenecían a la misma comunidad y estrato social que los educandos, lo que en gran parte les permitía tanto iniciar el diálogo como participar en él. Debido a que los facilitadores adultos en el medio rural tenían condiciones de trabajo y de vida similares a las de los educandos, compartían la misma lucha diaria. Hablaban el mismo dialecto local, conocían las costumbres sociales, compartían los mismos rituales, religión y valores; enfrentaban los mismos conflictos, participaban en las mismas festividades y conocían la historia local. Esta situación fue fundamental para que llegaran a ser buenos facilitadores. Pero debido a que casi todos nuestros facilitadores en las zonas urbanas eran adolescentes, las cosas no salieron bien, tal vez por su falta de experiencia.

Al principio los facilitadores expresaron que dirigir las discusiones les hacía sentirse incómodos porque se sentían inseguros. En lugar de generar una discusión, planteaban en forma mecánica las preguntas. La mayor parte del tiempo los educandos adultos respondían con una o dos palabras, en lugar de iniciar un intercambio de ideas. Los facilitadores no pudieron generar un diálogo significativo y comprometido principalmente porque estaban más preocupados por las preguntas y respuestas

que por el tema. Esto dio como resultado que redujeran sus esfuerzos a leer las preguntas que estaban escritas en el manual del facilitador. No comprendían el verdadero sentido de esta actividad: parece ser que no entendían que a través del intercambio de ideas los educandos desarrollarían una conciencia social. Tampoco percibieron que el aprendizaje se estaba logrando al alentar a los participantes a que articularan sus ideas, a escuchar y conocer los puntos de vista de los demás, y meditaran sobre determinados asuntos importantes para ellos con nuevos enfoques.

Debido a la naturaleza experimental de este proyecto, quienes desarrollamos el plan de estudios y los materiales realizamos frecuentes visitas a los centros. Estas visitas eran fundamentalmente para observar la clase, apoyar a los facilitadores y a los educandos, recopilar información sobre el método y los contenidos del material y proporcionar retroalimentación sobre su uso y sobre las estrategias de enseñanza observadas. Las poblaciones urbanas tienen la característica de ser cultural y socialmente heterogéneas, por lo que los educandos que acudían a esos centros presentaban intereses diversos. Los facilitadores trataban de conciliar la complejidad de esta situación, su falta de seguridad y de experiencia, y su compromiso con sus educandos.

En equipo, analizamos sistemáticamente los datos que incluían las notas de campo y las observaciones de los participantes recopiladas a través de entrevistas semanales. Nuestro propósito era hallar las claves para desarrollar contenidos de seguimiento y estrategias de enseñanza-aprendizaje para la siguiente semana. Durante las entrevistas preguntábamos a los educandos y a los facilitadores lo que les gustaría aprender la siguiente semana, y qué era lo que más les había gustado de la semana previa. Por medio de la síntesis y categorización de sus opiniones definimos el plan de estudios para las siguientes sesiones y elaboramos los materiales correspondientes. Esta práctica continuó durante seis meses.

Debido a la naturaleza de nuestro trabajo, tuvimos una interacción regular con los educandos y los facilitadores, y eso nos ayudó a comprobar desde el principio que el diseño de nuestro plan de estudios no estaba dando los resultados que deseábamos. Vimos que los instructores solamente dedicaban de quince a veinte minutos a la discusión; se suponía que estas sesiones deberían durar cuando menos una hora. Los facilitadores consideraban que no sabían qué hacer o cómo plantear las preguntas de manera que los estudiantes dieran respuestas. Por ejemplo, en el tema: Migración del pueblo a la ciudad, en la mayoría de las ocasiones los facilitadores preguntaban a los educandos por qué habían salido de sus pueblos. Los educandos contestaban que no había trabajo en el pueblo, o que la erosión había dañado sus tierras. Todos los educandos te-

nían una historia triste y dolorosa que contar. La migración rural a los centros urbanos podría haber generado un poderoso y conmovedor diálogo si los facilitadores hubieran sabido cómo dirigir y estimular la participación de los educandos, pero no pudieron ir más allá de un mecánico juego de preguntas y respuestas. No fueron capaces de observar el panorama general porque estaban más preocupados en obtener una respuesta que en generar un diálogo fluido.

**ACTIVIDADES: RESPUESTA INICIAL AL PROBLEMA.** Tomamos la decisión de apoyar a los facilitadores organizando un curso de entrenamiento corto pero intenso sobre las estrategias fundamentales de comunicación y los recursos para dirigir discusiones de grupo. Intentamos ayudarles a entender cómo debían plantear la pregunta adecuada, cómo generar una discusión, cómo

resumir las participaciones de los educandos y cómo destacar algunos puntos del aprendizaje sin emitir juicios de valor. Esto ayudó en cierto grado a los facilitadores, y aparentemente nuestros esfuerzos lograron cierta mejoría en las discusiones. Sin embargo esto no fue suficiente; los facilitadores continuaban procediendo de manera mecánica. Las sesiones no eran lo suficientemente activas ni profundas. Lamentablemente hacía falta la espontaneidad en el proyecto urbano.

Terminamos el primer ciclo piloto sin haber tenido mucho éxito en cuanto a la facilitación. Llegamos a la conclusión de que necesitábamos profundizar más en ese problema. Nos dimos cuenta de que dada la realidad del contexto urbano, gran parte de los facilitadores seguían siendo adolescentes. Sin embargo, a pesar de que se reprimían al dirigir las discu-



siones, también observamos que tenían cierta habilidad para facilitar los contenidos de alfabetización y uso de los números que se presentaban en los materiales. Eran muy creativos para ayudar a los educandos adultos a aprender a leer y escribir y a realizar las operaciones aritméticas fundamentales. No daban la impresión de sentirse agobiados por esta parte de su trabajo como lo manifestaban en las discusiones, y se mostraban seguros y con mente abierta cuando enfrentaban situaciones no previstas. Eran capaces de resolver los problemas a medida que se iban presentando. De modo que entendimos que aunque eran muy jóvenes, eran capaces de trabajar con los adultos de manera productiva y satisfactoria.

Intentamos atacar el problema desde una perspectiva diferente. Uno de los principales objetivos de nuestro plan de estudios era generar una conciencia social sobre algunos aspectos específicos, desarrollando capacidades de pensamiento crítico en los educandos. Nos interesaba estimularlos para que reflejaran sus propias experiencias, para que analizaran y sintetizaran la información, y para que tomaran decisiones concientes para actuar. Uno de los principales objetivos de la alfabetización es que los educandos puedan ser capaces de participar activamente en actividades de comunicación que involucren la lectura y la escritura. A través de nuestras reflexiones e intentos para ayudar a los jóvenes facilitadores para superar sus dificultades, observamos que las sugerencias que les dábamos no eran suficientemente claras: nos concentrábamos demasiado en discutir los problemas sociales *per se*, esperando desarrollar una noción indefinida de “conciencia”, y no proporcionábamos a los facilitadores una idea clara de lo que queríamos lograr.

En tanto que educadores adultos, sabemos que el pensamiento crítico se desarrolla en un contexto. Sin embargo, también sabemos que en el ámbito de la enseñanza el contexto debe ser desarrollado por el facilitador junto con los educandos, y la tarea del facilitador consiste en promo-

ver la discusión introduciendo los elementos necesarios para su continuidad. Por ejemplo, en lugar de estimular a los participantes para que compartan diversas experiencias acerca del agua potable, la contaminación, o las dificultades para realizar gestiones ante las instancias gubernamentales, simultáneamente, decidimos ofrecer al facilitador ideas más concretas, por ejemplo seleccionar noticias interesantes y relevantes del periódico y, después de leerlas en voz alta en clase, iniciar un diálogo sobre esos aspectos particulares. El diálogo también podía iniciarse a partir de un tema cotidiano, como su ropa: sugerimos al facilitador que discutiera temas como calidad, costo, diseño, color, el lugar en que se fabricó,

quién la fabricó, quién se beneficia de ello, etc. Algunas veces el diálogo se iniciaba a partir de las cartillas de vacunación de los hijos. El facilitador tomaba una cartilla y preguntaba cuándo deberían aplicarles la siguiente vacuna, en dónde vacunan a los niños, cómo consideraban el servicio, cuánto les costaba, por qué era importante que los niños se vacunaran, cuáles eran las creencias tradicionales acerca de la vacunación, etc. El secreto para promover intercambios interesantes consistía en plantear preguntas provocativas e introducir una diversidad de materiales, como periódicos, etiquetas o tarjetas, con el objeto de relacionar la alfabetización con sus vidas diarias. Y la clave para ayudar a los jóvenes instructo-



res para que lo lograran consistía en dejarlos en libertad para tomar decisiones, plantear preguntas, dar respuestas a los educandos y conducir las sesiones de discusión.

**RESULTADOS: ANTE EL ESPEJO.** Nos dimos cuenta de que estábamos demasiado preocupados acerca del “tema correcto” y las “preguntas correctas”. También percibimos que al estar demasiado preocupados acerca de estos aspectos, estábamos en realidad limitando la creatividad y la libertad de los facilitadores. Queríamos facultar a los educandos estimulando su creatividad, destacando lo que querían aprender, desarrollando su seguridad, e incrementando su motivación para leer y desarrollar más sus capacidades para tomar sus propias decisiones, pero descuidamos el hecho de que si los facilitadores no eran estimulados de igual manera, les sería imposible generar condiciones que fundamentaran este tipo de aprendizaje en los demás. Más aún, nos dimos cuenta de que teníamos en realidad dos proyectos educativos paralelos: los facilitadores debían aprender a conducir las reuniones, utilizar los recursos disponibles e insertar materiales impresos en las discusiones orales, al mismo tiempo que los demás participantes aprendían a leer y a escribir. Observamos que se puede lograr esto de varias maneras. Por lo tanto eliminamos los cursos cortos y alentamos a los facilitadores a que condujeran las discusiones en torno a problemas reales y que permitieran a todo el grupo interactuar en los casos en los que los hechos podían discutirse y ser contrastados, en los casos en que se podían analizar las diferentes opiniones, en los casos en los que los materiales impresos constituían recursos importantes, y en los que todos podían llegar a conclusiones de forma colectiva.

El siguiente ciclo piloto resultó un gran éxito. Las discusiones eran animadas y se prolongaban más allá del tiempo previsto. Los facilitadores valoraron la nueva estrategia que les permitía participar en las discusiones de manera auténtica con los educan-

dos. Esto les hizo considerar la necesidad de generar oportunidades similares para los educandos. El cambio significativo se manifestó en el hecho de que no esperaban respuestas de una sola palabra. Se manifestaron más abiertamente para escuchar y comprender las diferentes opiniones, cuando antes temían no saber cómo manejar los puntos de vista opuestos y contradictorios. Algo que resultó de la mayor importancia para los facilitadores fue confirmar que también podían aprender de las experiencias vitales de los educandos adultos.

A partir de esta experiencia, los que elaboramos los planes de estudio hemos aprendido algunas lecciones importantes: una de las más importantes es que no debemos limitar la libertad y la creatividad de los facilitadores al preocuparnos demasiado por los contenidos y temas que deseamos que desarrollen. Cuando intentábamos controlar a los facilitadores el mensaje estaba en realidad dirigido a los educandos.

Después de identificar un problema, generalmente tratamos de culpar a los demás o a circunstancias que no podemos controlar —en este caso consideramos que el problema sencillamente era la juventud de los facilitadores. Pero tal vez la lección más importante que aprendimos de este proyecto es que el problema puede no ser lo que inicialmente parece ser. Los problemas se definen por la forma en que los enfocamos, así como sus soluciones.

#### **RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN**

**1. EN LUGAR DE ELABORAR FÓRMULAS, CENTRARSE EN LA REALIDAD: Hicimos lo posible para preparar una larga lista de preguntas que deberían plantearse para generar una sesión de discusión efectiva, pero no funcionó. Para facilitar una discusión se requiere entender la naturaleza de los temas y tener la libertad para conducirla de manera espontánea y creativa.**

**2. TENER UNA MENTE ABIERTA: Es importante aprender de lo que sucede en la práctica en lugar de ofrecer so-**

**luciones generales a los problemas. Debe existir un mecanismo sistemático para observar los salones de clase, interactuar con los educandos y con los facilitadores y escuchar sus versiones de lo que está sucediendo en sus encuentros. Los observadores deben tomar notas y analizarlas, consultarlas y revisarlas regularmente.**

**3. BUSCAR SOLUCIONES EN LUGAR DE CULPAR A LOS PARTICIPANTES: Hay que encontrar diferentes maneras de entender el problema y reflexionar en la manera de superarlo.**

**4. MANTENER CLAROS LOS OBJETIVOS: El propósito de los esfuerzos para la alfabetización debe ser la elaboración de materiales muy sugerentes que ofrezcan oportunidades para estimular el uso del lenguaje oral y escrito, así como situaciones que amplíen el conocimiento de la lectura y la escritura, en lugar de desarrollar metodologías rígidas o mecanismos “a prueba de profesores”.**

**5. LOS ENCARGADOS DEL DESARROLLO DE MATERIALES NO PUEDEN CONTROLAR LAS SITUACIONES QUE SE PRESENTAN EN LOS SALONES DE CLASE: Al final los facilitadores son los que toman las decisiones sobre la marcha. Por lo tanto es importante que los facilitadores asuman riesgos, intenten nuevos enfoques y aprendan de todo ello. □**

Traducción: *Dora Benveniste Levy*



#### **Lecturas sugeridas**

**JENNINGS, J.**, 1990, *Adult literacy, Master or Servant?* University Press Limited, Dhaka.  
probak@bangla.net

**TERESA ESTRELA, M.**, 1999, "Reflective Practice and Conscientisation", in *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2.  
probak@bangla.net

El siguiente sitio web también puede ser consultado:  
[www.longwood.edu/academic/education/Educ/trl.htm](http://www.longwood.edu/academic/education/Educ/trl.htm)

# TEJIENDO REDES

*Familia, comunidad y escuela*

Adriana Briozzo

INSTITUTO DE EDUCACIÓN POPULAR, "EL ABROJO" / URUGUAY  
www.elabrojo.org.uy



La autora del libro: *En las Fronteras de la Escuela, la alfabetización a cielo abierto y el trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana*, Adriana Briozzo sistematiza el proyecto de alfabetización a cielo abierto, Tejiendo Redes, distinguido por UNESCO con el Premio Internacional de Alfabetización en 1998.

El proyecto propone la alfabetización a niños y niñas desertores y/o repetidores del sistema educativo en zonas de pobreza urbana a través de una estrategia innovadora que involucra, en los propios hogares, a madres e hijos.

En este número, **Decisio** comparte con usted la plática que Ma. Guadalupe Noriega Elio (**D**) tuvo con Adriana Briozzo (**AB**).

**D:** *¿Qué plantea el proyecto de alfabetización Tejiendo Redes?*

**AB:** Tejiendo Redes plantea el abordaje de la deserción, repetición escolar y analfabetismo funcional, en la zona de Casavalle, desde una perspectiva que prioriza lo sociocultural, integrando lo comunitario, lo familiar y lo institucional, tratando de conciliar los distintos códigos, dinámicas y tiempos, propios de cada ámbito. Casavalle constituye una zona suburbana integrada por diversos barrios de extracción trabajadora. En los últimos ocho años la zona asiste a un fuerte proceso de poblamiento, fruto de la modificación urbana de Montevideo. Gruesos contingentes de población empobrecida fueron trasladados a Casavalle, en planes estatales de vivienda o en movimientos de ocupación precaria de terrenos fiscales, produciéndose fuertes desajustes en la calidad de vida del lugar.

Se apunta a realizar un proceso de alfabetización y empoderamiento dentro de los hogares que incluye a la madre como figura central de la educación y formación de los hijos y los grupos de hermanos. El programa está

dirigido a los niños desertores y repetidores de primer y segundo año escolar, niveles en los que se accede a la lecto-escritura; así como a las madres que en general presentan poca familiaridad con la cultura escrita. Estos grupos familiares presentan fuertes dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y adaptación al sistema escolar, debido a un complejo entramado de factores sociales, económicos y culturales.

Tejiendo Redes parte de la trama sociocultural propia de la población, toma en cuenta sus saberes y motivaciones y los transforma en insumos de un aprendizaje significativo, de la incorporación efectiva de la lectoescritura en niños y madres, planeándose una reincorporación a la institución escolar.

Se realiza asimismo un permanente intercambio y coordinación con el personal docente de las escuelas de la zona, a fin de conocer la problemática y habilitar cambios institucionales que permitan una mejor adecuación a los nuevos desafíos sociales.

**D:** *¿Cómo es percibida la escuela en el marco de la comunidad Casavalle?*

**AB:** Indagando con las madres y las maestras de las escuelas, mediante el trabajo desarrollado por las maestras comunitarias, se visualiza una primera percepción que se sintetiza en la valoración de la escuela como *frontera expulsiva*. Esta caracterización se traduce en los siguientes rasgos:

a) *Imposición curricular homogénea*. Hace referencia a la utilidad de los contenidos como dispositivos que habiliten la posibilidad de trascendencia de la situación de pobreza. “Lo que me enseñan en la escuela a mi no me sirve para nada”, “lo que me hacen aprender es por obligación”, señala una niña de Casavalle.

b) *Control selectivo de competencias esperadas*. Se hace necesario demostrar el saber adquirido en el ambiente escolar que debe de alcanzar los estándares de satisfacción que se esperan.

c) *Pérdida de sentido de la escuela*. La naturalización de la pobreza como situación existencial repercute en la valoración de la escolarización de los adultos y niños en relación a la mejora de su calidad de vida.

Este tópico impacta también en el magisterio ya que afecta la credibilidad de la acción educativa como un elemento de superación de la pobreza. “Al final no sé para qué hacemos todo esto si él va a dejar la escuela como todos sus hermanos”, señala decepcionada la maestra de una de las escuelas de Casavalle.

d) *Confrontación y conflicto de identidades culturales diversas*. La confrontación está centrada en las divergentes formas de actuar, de sentir y de pensar de los integrantes de la comunidad y del universo de integrantes de la escuela. Este último está representado en la figura del maestro como el portador de una cultura necesaria para la integración social y a su vez reguladora y discriminadora en términos de aceptación de los saberes considerados valiosos y necesarios para la inclusión social.

**D:** *¿Cómo debería ser la educación en una comunidad con las características de Casavalle?*

**AB:** Es imprescindible partir del saber de las comunidades, de sus formas de enseñar a sus

niños, de sus necesidades y maneras de entender y conocer el mundo. La aceptación de

la diversidad cultural de las comunidades deberá dar sentido a la orientación de los procesos y trayectorias educativas a diseñar.

Disponer de propuestas idénticas para todos los niños equivale a mantener y profundizar las distancias. Es necesario diseñar propuestas distintas para que partiendo de la diversidad sea posible mantener un mismo horizonte de éxito.

Rosa María Torres, educadora latinoamericana, ha señalado que en la educación no se trata de construir sistemas uniformes, únicos. Sino, propiciar modalidades y sistemas diferenciados, tan diferenciados como lo exijan las poblaciones y condiciones concretas. Esto no significa diseñar programas *auxiliares* remediales y compensatorios (para los pobres, las poblaciones migrantes, los niños de la calle, los *repetidores* repitientes, etc.). se trata de diseñar modelos educativos que respondan a las necesidades específicas de cada grupo que aseguren en cada caso una educación de calidad, con trayectorias y modalidades diferenciadas, con expectativas de éxito y logros similares.

Con ese horizonte como guía de nuestra práctica es necesario transitar hacia un dispositivo que introduzca dos movimientos: articulación y complementariedad.

La propuesta de articulación deberá al menos perseguir los siguientes objetivos:

a) Tender a la construcción de un sistema de actores (organizaciones civiles y agencias gubernamentales) que desde cada ámbito y órbita asuma la diversidad y articule iniciativas para el diseño de políticas integrales y localizadas.

b) Habilitar la articulación de los actores que implementan propuestas socioeducativas con población en situación de vulnerabilidad social con el propósito de promover la formación de un rol profesional con especificidad en la atención de estos sectores sociales.

c) Promover la imprescindible articulación de las tres dimensiones de socialización del niño: escuela, comunidad y familia. La incorporación de roles que asuman el tendido de puentes entre las mismas. La maestra comunitaria cumple una función articuladora en estas tres dimensiones.

En relación a la complementariedad, se deberá tender a contribuir en las direcciones que se señalan a continuación:

a) La maestra comunitaria, en su papel de articuladora, incorpora la complementariedad de todos los involucrados en el proceso de alfabetización. Ella debe conocer y entender las redes de comunicación y participación ya existentes en la comuni-





dad, en el grupo de niños y en la familia.  
 b) Complementarse con los actores supone de parte de los involucrados generar acuerdos en cuanto a la explicitación de metas y expectativas de trayectorias edu-

cativas; procesos de aprendizaje del niño con la madre, con la maestra de aula, con el niño y la comunidad. Así como, buscar la participación activa de los integrantes y la corresponsabilidad entre todos.

**D:** *El proyecto Tejiendo Redes articula tres dimensiones ¿cuáles son y qué características presentan?*

**AB:** La primera, la dimensión familiar promueve un conjunto de acciones en el marco de la vida cotidiana que posibilitan la instalación de un ambiente educativo, al mismo tiempo que habilita la modificación circunstancial del vínculo madre-hijo en relación a la intervención educativa. Asimismo, se genera una demanda educativa en el entorno familiar que propicia un clima adecuado para el proceso de alfabetización.

Es la madre quien ha interactuado desde el nacimiento con su hijo y ha sido el actor fundamental en cuanto a la introyección de estructuras de *relación* relacionamiento, vinculación y modelos de interacción social.

Esta propuesta de alfabetización en los hogares aborda el vínculo madre-hijo en el lugar donde ellos se relacionan habitualmente, es decir, la casa. La diferencia es que la intervención busca generar un contexto educativo o situación de aprendizaje que altera la relación existente hasta dicha intervención; legítima, explícita y visualiza el rol de la madre como enseñante, así como, los mecanismos que pone en juego a la hora de enseñar.

Entonces, la madre se convierte en el soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje

del niño. Se hace imprescindible promover en los adultos referentes el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relativas a la lectoescritura que favorezcan el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en el niño.

La segunda dimensión, la comunitaria, promueve una articulación que integra diversos agentes educativos en su calidad de mediadores del aprendizaje.

En estas comunidades la infancia es vivida —casi exclusivamente— como espacio de aprendizaje del mundo adulto y no como tiempo de desarrollo propio. Entonces, es necesario entender al mundo de los niños como lugar de transición cultural. Por eso, las acciones educativas hacia los niños no pueden ser específicas ni aisladas. Deben de integrar a la comunidad adulta, como escenario protagónico del desarrollo de los niños.

El abordaje de lo comunitario se arraiga en la necesidad de reconocer y partir de formas culturales propias y de concebir el proceso de aprendizaje como un intercambio permanente con la cotidianidad del niño. El entorno y lo inmediato son el punto de partida de la situación de enseñanza y aprendi-

zaje, desde el cual se significa a la simbolización, favorecida por el adulto; en este caso la madre y el educador sirven de mediadores para el acceso del niño a las múltiples representaciones culturales.

La propuesta instala situaciones de enseñanza y de aprendizaje en la matriz comunitaria. Genera la demanda educativa, enmarca dicha situación de enseñanza-aprendizaje en el hogar como escenario. Y al adulto referente significativo, como mediador cultural del aprendizaje del niño, tendiendo a promover espacios, dentro de la comunidad, de estímulo del uso del código escrito.

En la dimensión de la escuela, es necesario conciliar el contacto escolar con el comunitario incorporando espacios de aprendizaje desinstitucionalizados.

El programa de alfabetización tiende a generar espacios de análisis e intercambio de información entre la familia, los maestros comunitarios y la escuela. Estos son espacios que favorecen la integración y permanencia del niño en el sistema formal; facilitan la participación de la madre o referente adulto en el ámbito escolar.

La maestra comunitaria opera como tejedora de las tres dimensiones. Aprende acerca de las formas que la madre tiene para enseñar a su hijo. Estas formas están signadas por una relación en donde prima lo corporal y lo gestual. Negocia con la madre el diseño de un entorno de aprendizaje. En términos espaciales es el mismo contexto en el que se relacionan madre-hijo en forma cotidiana, con la diferencia de que es problematizado a nivel simbólico en relación a un proyecto educativo familiar.

La maestra aporta a la madre estrategias de acciones y prácticas para que se conforme como madre enseñante de saberes. Para que se posicione como enseñante, más allá de la vida cotidiana, más allá del *aquí y ahora*.

La maestra no puede compensar en el hogar lo que los niños no logran aprender en la escuela; más bien aporta, a las formas relacionales existentes, estrategias para que la madre asuma autónomamente las herramientas necesarias para transformarse en la enseñante de nuevas formas de problematizar la vida cotidiana.

La madre se complementa con la maestra en la medida que instala fuera del tiempo de intervención de la maestra comunitaria, ambientes educativos en el contexto del hogar.

El niño o niños dan pistas a la maestra en cuanto al diseño de las expectativas y trayec-

torias esperadas, proponen intereses y gustos. En esta diada la complementariedad se centra fundamentalmente en la motivación que supone para cada uno la necesaria participación para desarrollar el proceso educativo en el hogar.

La complementariedad de acciones aquí redundante en un triple movimiento por medio del cual la maestra comunitaria, partiendo del saber de la familia con la cual interviene, introduce formas de comunicación nuevas, y otras formas de pensar y problematizar su cotidianidad. Sin embargo, de quedar en esta única dimensión el proceso quedaría trunco y encapsulado.

Deben introducirse nuevas formas en el contexto más inmediato de la comunidad y en su cotidianidad. Aparece entonces el papel de los mediadores que en este caso son dos. Por un lado, la maestra comunitaria mediada por los referentes comunitarios y grupos de madres, y por otro lado, los integrantes de la familia que en las interacciones sociales comunitarias introducen formas nuevas de pensar y decir el mundo. En el nivel de lo institucional, la coordinación con la escuela implica la complementariedad de esfuerzos, recursos y sobre todo visiones. Es en esta forma como se amalgama la perspectiva de la realidad observada desde el escenario de la comunidad (del barrio, de la calle, del hogar) con la perspectiva considerada desde el escenario institucional de la escuela, que incorpora una mirada desde el abordaje del aula y desde la incorporación de normas y reglas sociales específicas.

El eje de la coordinación de la maestra comunitaria con la maestra de aula es la búsqueda de la complementariedad en la reconstrucción de contextos de intervención. La complementariedad también se plasma en el acuerdo de metas, así como en el diseño de trayectorias que se introduzcan desde los distintos contextos de acción. La complementariedad se centra en este marco en acciones educativas que se potencian desde los distintos contextos.

En definitiva se trata de una estrategia de alfabetización que introduce a un agente externo, mediante la presencia y aceptación del maestro comunitario en el ámbito familiar, actuación alfabetizadora anclada en la creencia de que la modificación de las circunstancias dependen en gran medida en la actuación intencionada de los hombres, mujeres y niños que descubren día a día su lugar en el mundo y se empeñan en cambiarlo.

**D:** *¿Qué conclusiones pueden alcanzarse de la aplicación del proyecto Tejiendo Redes?*

**AB:** El proyecto ha alcanzado un importante impacto en términos de su contribución a la mejora de la calidad del proceso de escolarización de los niños directamente vinculados al mismo. En los últimos tres años (1999-2002) el proyecto involucró la participación en los hogares a 260 madres y/o adultos referentes y a 783 niños y niñas de manera directa, con una cantidad estimada en mil doscientos niños de forma indirecta. Para el período mencionado lograron la promoción escolar

el 83 por ciento de los niños que participaron del proyecto, siendo la mayoría de los niños repetidores o desertores al momento del inicio de la intervención socioeducativa. Por eso consideramos de alto impacto el proyecto de alfabetización en el ámbito familiar, articulado y complementado con la tarea educativa de la escuela y en el ámbito comunitario, como un fortalecedor del proceso de escolarización de los niños en términos de su participación inclusiva.

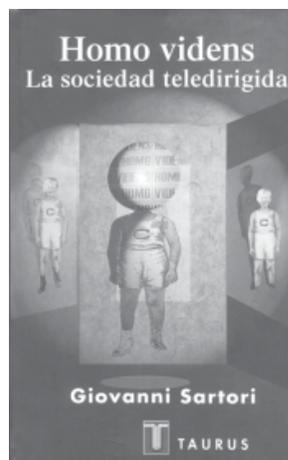
**D:** *¿Qué recomendación haría al lector?*

**AB:** Trabajar con la madre para legitimar los procesos educativos de los niños y facilitar las intervenciones externas. El éxito del programa se basa en la capacidad de involucrar a la madre en el proceso. Ella será quien reproduzca al interior de la familia la motivación. Instalar la figura de la maestra comunitaria

en comunidades con contextos de pobreza urbana. Adaptar la metodología de alfabetización a la cotidianidad de la indigencia, generando instrumentos y portadores de textos adecuados. Involucrar a todos los actores comunitarios (escuelas, ONG's, organizaciones de vecinos) para el éxito del programa. □



**Sartori, Giovanni, 1998.**  
*Homo videns: la sociedad teledirigida*,  
Santillana, Madrid, 160 pp.



**E**STA IMPORTANTE OBRA de Sartori, uno de los protagonistas más activos del debate cultural y político contemporáneo, profesor de la Universidad de Florencia y profesor visitante de numerosas instituciones académicas de ambos hemisferios, sustenta como tesis de fondo que el ser humano está siendo transformado de *Homo sapiens* (producto de la cultura escrita) en una suerte de *Homo videns*, para el cual la palabra ha sido destronada por la imagen. El libro se dedica principalmente al papel jugado en este proceso por la televisión.

Aunque hasta la invención de la imprenta la cultura de toda sociedad se basó principalmente en la transmisión oral, a partir de entonces las civilizaciones se desarrollaron con la escritura: es el tránsito de la comunicación oral a la palabra escrita lo que acrecienta y afianza la civilización. Pero en las sociedades contemporáneas, la televisión ha logrado que el hecho de ver prevalezca sobre el hecho de hablar o de leer; la voz y las leyendas del medio resultan secundarias y ocurren en función de la imagen. En consecuencia, el espectador viene a resultar más un animal vidente que un animal simbólico. Y como la televisión no es solamente un instrumento de comunicación sino una especie de *paideía*, un instrumento de educación o deseducación, el videoniño, desde temprana edad, va siendo sometido a una especie de metamorfosis que lo convertirá en un nuevo tipo de ser humano, una especie de ser *reblandecido por la televisión*: una persona que no lee, adicta de por vida a los videojuegos, atrofiado y pobre culturalmente, participante cuasi pasivo de una suerte de *cultura de la incultura* en la que el empobrecimiento de la capacidad de entender es manifiesta.

Estamos acostumbrados a escuchar que todo desarrollo tecnológico es progreso. Pero depende de qué entendamos por progreso; progreso no es simplemente ir hacia delante y crecer con ello: un tumor también crece y progresa, pero en este caso lo que aumenta es un mal, una enfermedad. Progreso realmente significa un crecimiento hacia la civilización, un avance hacia algo más

sano, mejor y superior, y por ello es cuestionable que cualquier logro tecnológico constituya un avance para la civilización. Es cada vez más claro que no todo lo posible es deseable.

Podría decirse que el análisis crítico de la cuestión que nos ocupa debería ceñirse a la “televisión espectáculo”. Pero uno de los problemas es justamente, de acuerdo con Sartori, que la televisión todo lo transforma en espectáculo, incluso las manifestaciones más siniestras y destructivas de la guerra tecnológica de nuestros días. Por lo demás, gran parte de nuestro vocabulario cognoscitivo consiste de palabras abstractas que no tienen un claro correlato en cosas visibles. Ciudades, paisajes, animales y personas son “cosas” que podemos “ver”. Pero no podemos ver democracia, soberanía, autonomía, justicia, inteligencia, felicidad, estado, representatividad, nación, legitimidad, legalidad, libertad, derecho (y derechos). Todos estos conceptos y nociones son abstracciones “no visibles”, y nuestra capacidad de manejo y de gestión de la realidad política, social, cultural y económica en la que vivimos se fundamenta en un pensamiento conceptual representado por estas entidades “invisibles”. Los pueblos han avanzado porque han desarrollado y manejan un lenguaje abstracto que les permite establecer conocimientos, saberes, actitudes y valores que constituyen la parte medular de nuestra cultura, de nuestro vivir, nuestro pensar, nuestro hacer y nuestro sentir.

En principio palabra e imagen no se contraponen. Entender mediante conceptos y mediante imágenes puede ser combinado en una suma positiva, integrándose y reforzándose uno en el otro. Pero el problema es que no está ocurriendo así. El tiempo dedicado a ver televisión por una familia media de los Estados Unidos ha crecido de tres horas al día en 1954 a más de siete horas diarias en 1994; siete horas diarias de televisión, más ocho o nueve horas de trabajo y los trayectos que hay que recorrer, más seis o siete horas diarias para dormir, asearse y comer, no dejan tiempo para nada más, suman 24 horas:

la jornada está completa. El niño se inicia viendo la televisión a los tres o cuatro años, de manera que cuando a los ocho o diez llega incluso a la utilización de la Internet, su interés cognoscitivo no está sensibilizado para la abstracción. Y sin capacidad de abstracción es muy probable que el saber almacenado en la red permanezca inutilizado: el *Homo videns* ya está formado cuando se enfrenta a la red. ¿Cuántos lograrán salir de este aislamiento? Como instrumento práctico para hacer las compras sin salir de casa, como un recorrido por nuestros más variados entretenimientos visuales, Internet tiene un porvenir revolucionario. Según Sartori, como instrumento cultural, de desarrollo de nuestra cultura, la red tiene un futuro más bien modesto: nuestros analfabetas culturales pasarán su poco tiempo libre en Internet en compañía de “almas gemelas” deportivas, eróticas o de pequeños juegos y hobbies compartidos, o recurriendo a pasatiempos solitarios y banales. La red puede convertirse en un espléndido modo de perder el tiempo, lo cual no tiene nada de malo, pero tampoco nada de bueno y no representa progreso alguno.

Trata Sartori de muchos otros aspectos de la “telecultura”: la opinión teledirigida, la videopolítica, los engañosos telesondeos y telencuestas, la inexistencia de lo que “no se ve en la tele”, el cómo las imágenes también mienten y pueden mentir de manera más eficaz, el asunto crucial de que información no es lo mismo que conocimiento y menos aún que competencia cognoscitiva y de que de todas maneras la televisión produce más desinformación que información (entendiéndose por desinformación no solamente informar poco, sino informar mal, a menudo “fabricando” noticias que no lo son), y de cómo en el caso de la televisión la competencia ha empeorado la calidad. La participación, el saber y el pensamiento se ven cada vez más debilitados mientras la televisión sigue premiando y promoviendo el mal gusto, la extravagancia, el absurdo, la ignorancia y la insensatez.

Los medios son administrados por la subcultura, por personas sin cultura. La televisión no requiere de sabios ni sabe qué hacer con los cerebros pensantes, genera un clima de confusión mental y crecientes ejércitos de nulos mentales. La humanidad siempre ha superado sus caídas y ha vuelto a resurgir gracias a su infraestructura cognitiva, afectiva, moral, social y cultural. Pero Sartori, y nosotros con él, sabemos que este camino de regreso al pensamiento crítico personal y social es todo cuesta arriba y no tendrá lugar si no sabemos defender a ultranza la lectura, el libro y, en una palabra, la cultura escrita.

Por supuesto que esta obra ha generado durante los últimos cinco años frecuentes debates, acuerdos y desacuerdos. Sigue constituyendo, sin embargo, una lectura estimulante, aleccionadora y obligada para todos nosotros, los educadores de adultos incluidos.

Reseñado por JM Gutiérrez-Vázquez.

Kalman, Judith, (en prensa).

*Saber lo que es la letra. Vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic.*  
Coedición de la Secretaría de Educación Pública, México  
y la UNESCO, París.

**E**L LIBRO PRESENTA un estudio realizado en un pueblo llamado Mixquic, en una zona suburbana a orillas de la ciudad de México. En este trabajo se articula una propuesta educativa, así como sus orígenes y características peculiares, con la finalidad de profundizar en el proceso de alfabetización arraigado al contexto local en el que ha vivido un grupo de mujeres de baja o nula escolaridad.

Se trata de un estudio de corte cualitativo sobre alfabetización, entendida como el conjunto de las prácticas de lectura y escritura tal como ocurren en contextos socioculturales específicos. Como elemento articulador se presenta el desarrollo de una propuesta, donde a través de la creación de un espacio generador de cultura escrita con fines educativos es posible, en la interacción de las participantes, el surgimiento de diversas maneras de leer y escribir. De esta forma, la investigación propone construir distintas *vías de acceso* a la lectura y la escritura (ejemplo: lectura compartida, escritura colaborativa), y fomentar así diversas *modalidades de apropiación* (ejemplo: vincular lo leído con la propia experiencia), de las prácticas de la lengua escrita de las mujeres del estudio.

En esta obra se discuten concepciones teóricas de actualidad desde la perspectiva sociocultural. Destaca la ampliación de la noción de *espacio generador* de lectura y escritura, con ejemplos a partir de los datos del estudio, proponiendo para su análisis tres dimensiones: situaciones de demanda, situaciones de andamiaje y situaciones voluntarias. En la obra se presenta dicho análisis poniendo al descubierto a un Mixquic como lugar donde la lectura y la escritura viven en movimiento.

La propuesta educativa se construye a partir de las huellas de las prácticas comunicativas y de lectoescritura de la localidad donde habita el grupo de participantes, conformado por doce mujeres con edades desde 18 hasta 79 años, algunas sin escolaridad y otras hasta con estudios de sexto grado de primaria. En este sentido, se le planteó una serie de situaciones didácticas que apoyaran su proceso de aprendizaje en forma conjunta y colaborativa, que capitalizara sus conocimientos previos y que fomentara un compromiso con sus propios procesos educativos. Para lograr dicho fin, el grupo investigador se propuso primero identificar aquellas actividades y temas que resultaran muy atractivos y de interés para las participantes y, a partir de esas actividades, construir después diversas formas de participación que provocaran en ellas un compromiso con su propio proceso de aprendizaje.

Es de esta forma que se diseñan y proponen actividades auténticas de uso de la lengua escrita a manera de situaciones de aprendizaje, con la utilización de variedad

de materiales impresos para explorar con ellos diversos usos vinculados con las vivencias de estas mujeres, reconociendo el mosaico de prácticas sociales que se construyen en el uso de la lengua escrita y que las convierte en personas alfabetizadas, al ser capaces de utilizar la lengua escrita para participar en el mundo social. Particularmente, se diseñaron situaciones en las que las mujeres tuvieron variadas oportunidades de interactuar entre sí y con las investigadoras, en las que la demanda central era la lectura y escritura en la práctica, ampliando el conocimiento previo de la lengua escrita de las participantes a partir del bagaje sociocultural de cada una de ellas.

De esta manera, las sesiones de estudio se transformaron en un espacio generador de la cultura escrita, donde las mujeres por ejemplo, hicieron la lectura conjunta completa de una novela autobiográfica llamada *Benita* con cuyo contenido se identifican dada la similitud de situaciones vivenciales de la protagonista de origen indígena; la discusión de lo leído las lleva a abordar aspectos éticos, morales y políticos importantes para ellas. También elaboraron un calendario con recetas a partir de sus saberes sobre el cultivo de hortalizas en la región que habitan. Escribieron y enviaron un oficio a la delegada política local solicitando apoyo para exámenes de la vista y lentes. En la obra se incluyen demostraciones de los distintos recursos educativos que pueden ser utilizados bajo esta perspectiva.

Durante el estudio, se levantaron registros observacionales y de audio de las sesiones, se realizó una recopilación de productos escritos y documentos fotográficos, y se reunió una variedad de evidencias sobre el objeto de estudio. La investigación se complementó con un panorama de la cultura escrita de Mixquic, en el que se apreciaron las situaciones en que se genera la lectura y la escritura, sus usos y materiales. Para ello, se recogieron evidencias visitando distintos sitios con presencia comunitaria tales como la parroquia, el panteón, los comercios, el mercado, la biblioteca pública, la escuela. También se condujeron entrevistas a figuras locales como el cura, el jefe de la oficina de correos, la bibliotecaria y el encargado del puesto de periódicos, entre otros.

Con una metodología y perspectiva analítica poco usuales para estudios en nuestro país sobre la lengua escrita, se explican en este trabajo las actividades educativas realizadas clasificándolas en tres grandes categorías. Una es la lectura oral y comentarios sobre textos, en la que se incluye la lectura de producciones propias y la lectura individual. La segunda se refiere a la escritura con distintos propósitos en un marco de funcionalidad y con carácter reflexivo y de producción cultural. La tercera categoría se refiere al trabajo que de manera independiente realizan las participantes con los libros de texto para la enseñanza de adultos, ya que ellas originalmente se conformaron como grupo de estudio con fines de certificación de los niveles de alfabetización y educación básica que ofrece el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) en México. Cabe destacar que en

la obra se describe ampliamente en qué consistieron las actividades desarrolladas en cada categoría y se insertan ejemplos de las interacciones verbales que dan cuenta del proceso de cambio conceptual del grupo de mujeres a lo largo de su proceso de alfabetización.

El análisis e interpretación del conjunto de evidencias recolectadas a lo largo de la investigación permite identificar cómo, mediante su proceso de participación, las aprendices construyen conocimientos diferenciados y logran redefinir su posición frente a la lengua escrita. Dado que se permitió al grupo actuar con un amplio margen de autonomía en la toma de decisiones y control de su proceso de aprendizaje, se promovió con ello un cierto grado de autogestión que se refleja de varias maneras y que son descritas en esta obra con ejemplos de las opiniones de las mujeres.

Adicionalmente, desde una perspectiva de género, este trabajo pretende conocer con mayor profundidad los procesos que obstaculizan o favorecen el acceso a la educación, particularmente de las mujeres, considerando que este grupo poblacional es uno de los más afectados por el analfabetismo y rezago educativos.

Las conclusiones de la investigación se refieren a la distribución social de la lengua escrita, a las vías de acceso y las modalidades de apropiación de la misma, y a las aportaciones que este tipo de indagación ofrece a los programas de enseñanza para jóvenes y adultos y a las políticas educativas para este amplio sector de la población.

Asimismo, se resaltan aquellos hallazgos que aportan una visión más clara sobre el posicionamiento de los aprendices adultos ante la lengua escrita, que habrían de tomarse en cuenta en el diseño de la intervención educativa futura. También se sustenta el valor que tiene la participación en actividades de uso real de la lectura y escritura, así como su funcionalidad y su vinculación con la propia experiencia de vida. Particularmente, se demuestra y subraya que la atención a los requerimientos educativos en materia de alfabetización exige la formación de cuadros especializados en la enseñanza de esta población con características particulares, así como de una perspectiva distinta a la tradición didáctica que prevalece en los programas educativos vigentes.

La forma en que se organiza la obra y la exposición de elementos conceptuales complejos expresados en un lenguaje directo y poco rebuscado, propicia una lectura fluida y accesible que llega a ser un deleite, gracias a las continuas referencias a los refrescantes diálogos que tienen las mujeres mixqueñas. Ello lleva a legos y a expertos a reflexionar cuántos lugares como Mixquic existen en el mundo y cómo la búsqueda de alternativas didácticas con apoyos acertados pueden favorecer a sus pobladores para tener una participación social alfabetizada. Este estudio recibió en 2002 el Premio Internacional de Investigación sobre Alfabetización que otorga el Instituto de Educación de la UNESCO.

Reseñado por *Laura Macrina Gómez Espinoza*

**III SIMPOSIO  
INTERNACIONAL  
DE  
TELE-EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN  
CONTINUA**

---

Del 30 de octubre al 4 de noviembre de 2004

---

PALACIO DE LAS CONVENCIONES  
LA HABANA, CUBA



Auspiciado por la Comisión Cubana de la UNESCO, por los Ministerios Cubanos de la Industria Sideromecánica, Informática y Comunicaciones, Educación Superior, Educación, Salud Pública y numerosas organizaciones educacionales y empresariales cubanas y de otros países, el Comité Organizador le invita a presentar trabajos con sus experiencias y participar en **TelEduc'04**.



Desde que se inició TelEduc'02, su concepción, objetivos y programa han garantizado la continuidad y desarrollo de un escenario en América Latina y el Caribe para intercambiar y establecer vínculos entre profesionales, académicos, investigadores y empresarios dedicados a la educación a distancia y al desarrollo del activo intelectual, junto al avance y la aplicación de las modernas tecnologías de la información y las comunicaciones.

**TelEduc'04** tendrá como tema central: "La Educación a Distancia y la Formación Continua: su contribución a la equidad y el desarrollo en la sociedad del conocimiento", el cual será enriquecido con los aportes y contribuciones de los participantes de la Región, del resto de América y de otras latitudes. Este encuentro se plantea como un espacio para reflexionar sobre teleformación, formación continua, *e-learning*, modelos educativos virtuales y nuevas tecnologías.

Compartiendo ideas, fomentando y facilitando intercambios mediante las conferencias del Simposio, trabajamos para crear una fértil y amistosa comunidad de la educación a distancia y la formación continua entre ejecutivos, profesionales y estudiantes en América Latina, el Caribe y otras regiones. Para ello se desarrollarán numerosas actividades:

- Sesiones plenarias
- Conferencias magistrales
- Ponencias: presentaciones de casos e investigaciones
- Paneles
- Talleres
- Mesas redondas
- Póster
- Otras actividades afines

Los cursos pre y post simposio serán: 30 y 31 de octubre y 4 de noviembre de 2004.

# III SIMPOSIO INTERNACIONAL DE TELE-EDUCACIÓN Y FORMACIÓN CONTINUA

Del 30 de octubre al 4 de noviembre de 2004

PALACIO DE LAS CONVENCIONES  
LA HABANA, CUBA



Los aspirantes a participar en **TelEduc'04** podrán ser aceptados por el Comité Organizador y Científico del evento en alguna de las siguientes modalidades:

- *Ponente* (incluye la exposición oral de la ponencia durante el evento y su publicación en el CD).
- *Delegado* (aquellos que no presentan ponencia pero que participan en todas las actividades del simposio).
- *Publicación de ponencia en el CD del evento* (incluye solamente la publicación de la ponencia en el CD del evento pero no su exposición oral y no recibe certificación de participación en el evento ni el CD-ROM). Esta modalidad puede ser también solicitada por otros interesados que aunque no asistan al evento pueden enviar ponencias para ser valorada para publicación.
- *No aceptado*.

Fechas límite:

- *Presentación de resúmenes*: hasta el 30 de junio de 2004.
- *Notificación a los autores sobre la aprobación de los resúmenes*: hasta el 20 de julio de 2004.
- *Presentación de trabajos completos*: se podrán entregar hasta el 18 de septiembre de 2004.
- *Inscripción en el Simposio (ponentes, delegados y otros participantes)*: hasta el 9 de octubre de 2004.
- *Notificación a los delegados inscritos*: hasta el 18 de octubre de 2004.

**No se garantiza la publicación de los trabajos  
que se reciban fuera de estos límites.**



Cuotas de inscripción al simposio:

Delegados:	300.00 USD
Ponentes:	180.00 USD
Estudiantes:	100.00 USD
Acompañantes:	130.00 USD

Cuota de participación en los cursos: 50.00 USD por curso.

El pago del evento podrá realizarlo a su llegada a Cuba en el buró de acreditación del Palacio de las Convenciones donde sesionará **TelEduc'04**. En caso de requerir algún apoyo o información adicional puede dirigirse a la OPC del evento licenciada Migdalia Luna.  
e-mail: migdalialuna@yahoo.com  
o a la secretaria ejecutiva  
e-mail: teleduc@ntgesta.co.cu.

# V CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y GÉNERO

---

Del 16 al 20 de febrero de 2004

---

MÉXICO, D. F.



Se realizará en la Universidad Nacional Autónoma de México, con el apoyo de diversas instituciones. Este Congreso se celebra cada dos años, se inició en España en 1996 y a partir de entonces se ha realizado en Argentina, Panamá y España.

\*

Sus propósitos son:

Impulsar la participación y el reconocimiento de las mujeres en los distintos campos de las ciencias y la tecnología, así como promover la investigación y crear un espacio académico de intercambio y debate entre todas aquellas personas del ámbito iberoamericano que trabajen o estén interesadas en temas relacionados con la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de género.

Contará con la presentación de conferencias magistrales a cargo de especialistas de reconocida trayectoria internacional en el campo, y con las ponencias que se inscriban de conformidad con los siguientes temas:

- Perspectivas de género en historia y sociología de la ciencia (biografías, trayectorias y testimonios).
- Diagnóstico de la incorporación y participación actual de las mujeres en educación superior, ciencia y tecnología.
- Perspectivas de género en epistemología y filosofía de la ciencia.
- Representaciones científicas del sexo y el género.
- Perspectivas de género en la enseñanza de la ciencia.
- Nuevas tecnologías.
- Género y políticas científico-tecnológicas.
- Difusión de la ciencia y género.
- Género, recursos naturales y desarrollo.
- Conocimiento tradicional de las mujeres y ciencia.

— La forma de inscripción será mediante el envío de ponencias relacionadas con estos temas.

— Las presentaciones de ponencias tendrán 20 minutos de exposición y diez de discusión.

— Las personas interesadas en presentar una ponencia, deberán remitir un resumen con extensión máxima de media cuartilla, hasta el 27 de octubre de 2003.

— La aceptación de las ponencias será comunicada el 10 de noviembre de 2003.

— Las ponencias completas deberán contar con una extensión mínima de diez cuartillas y máxima de 20 y se recibirán hasta el 15 de diciembre de 2003.

— Los gastos de traslado, alimentación y hospedaje serán por cuenta de cada participante.

# V CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y GÉNERO

---

Del 16 al 20 de febrero de 2004

---

México, D. F.



---

## V CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS VIRTUAL EDUCA 2004

---

28 y 30 de junio de 2004

---

FÓRUM UNIVERSAL DE LAS CULTURAS  
BARCELONA 2004



### Cuota de inscripción:

120 USD hasta el 10 de diciembre y 150 USD a partir de esa fecha.  
Depósito en moneda extranjera: BANCO J.P. MORGAN CHASE,  
cuenta No. 1693118, a nombre de UNAM.

Si el depósito es en efectivo o con documento (cheque),  
el número de ABA es: 111-001-150.

Si el depósito es por transferencia bancaria de cuenta a cuenta,  
el número de ABA es: 113-000-609.

Para los dos casos anteriores el SWIFT es: TCBKUS44.



Depósito en México: BANCO BBV-BANCOMER, a nombre de la UNAM,  
cuenta No. 00446634494 Suc. 3461, Plaza 001, Cd. de México.

### Informes, inscripción y recepción de ponencias:

V Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género  
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias  
en Ciencias y Humanidades

Universidad Nacional Autónoma de México  
Torre II de Humanidades, 4º piso,

Cd. Universitaria, Coyoacán, CP 04510, México, D. F.

Teléfono: (01 55) 56230025 Fax: (01 55) 56 16 29 88

e-mail: congreso\_ciencia\_genero@laneta.apc.org

blazquez@servidor.unam.mx

.....

Se llevará a cabo dentro del marco de las actividades del Instituto de Estudios Avanzados para las Américas (INEAM) y el tema central será: Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información: la educación en la era de la mundialización.

Además se realizarán las siguientes actividades: un Encuentro de rectores iberoamericanos en torno al tema de educación superior y paradigma tecnológico: La internacionalización como mecanismo de cooperación en la Comunidad Iberoamericana y un Seminario de cooperación transatlántica y la Unión Europea. Como novedades cabe anticipar presentaciones especiales en torno a dos temas de actualidad: Gobierno electrónico y Redes de bibliotecas digitales.

Las instituciones que ya han comprometido su apoyo para el encuentro, además de la AICD/OEA son: la Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la UNESCO, la Comisión Europea, la Unión Latina, la Fundación Telefónica, la Organización Universitaria Interamericana, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), el Consorcio-Red de Educación a Distancia (CREAD), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Asociación Española de Proveedores de *e-learning* (APEL), Microsoft y Redox, entre otros.

Para más información, consultar: [www.educoas.org/virtualeduca](http://www.educoas.org/virtualeduca)

*Amigos de **Decisio**, con la intención de que esta sección sea de utilidad, nos hemos dado a la tarea de continuar con la investigación de instituciones que ofrecen y apoyan con becas a los interesados en desarrollar estudios en otros países. En esta oportunidad toca a Estados Unidos, que a través del Programa Fulbright ofrece becas para estudios en universidades en ese país, así como apoyos para que profesores norteamericanos visiten y compartan experiencias en países latinoamericanos.*

### BECAS FULBRIGHT

Para estudios de posgrado, estancias de investigación e intercambio en los Estados Unidos de América

El Congreso de los Estados Unidos creó el Programa Fulbright en 1946 con el objetivo de promover un mayor entendimiento mutuo entre los pueblos de distintos países a través de intercambios educativos y culturales.

Cuando el senador J. William Fulbright aprobó la ley para la creación de este programa, el mundo atravesaba por una situación de guerra. Él estaba convencido de que la mejor y quizás la única forma de que perdurara la paz sería incentivando a un gran número de personas a que vivieran y estudiaran en otros países, así podrían conocerse, aprender a respetar sus instituciones, sus valores y sus culturas. Tras medio siglo el Programa Fulbright se ha convertido en el programa de intercambio de mayor prestigio y reconocimiento a nivel mundial. Actualmente participan 140 países y más de 250 mil estudiantes, profesores, investigadores, artistas y profesionales se han beneficiado de la "experiencia Fulbright". Entre los becarios Fulbright tenemos a ganadores del Premio Nobel, miembros del gobierno, científicos y líderes de todo el mundo.

La principal fuente de financiamiento del programa proviene de un apoyo monetario anual del Congreso de los Estados Unidos. Además, organismos de gobierno e instituciones privadas de los demás países participantes colaboran a través de diversos acuerdos de Cooperación Educativa.

\*

#### ***Requisitos y políticas***

Las becas Fulbright se concursan mediante convocatorias abiertas. Los candidatos son seleccionados una vez que sus solicitudes han sido revisadas por el Comité Académico. La selección incluye una entrevista para aquellos candidatos que, de acuerdo con su solicitud, cumplen todos y cada uno de los requisitos de admisión al concurso anunciado en la convocatoria.

***Las decisiones del Comité Académico son inapelables.*** Una vez que los candidatos son aceptados por el Comité Académico de la Comisión, se recomiendan al J.W. Fulbright Foreign Scholarship Board en Washington D.C., Estados Unidos de América, para su aprobación final.

**No se admiten las solicitudes que no reúnen todos los requisitos.**

***Ciudadanía y residencia.*** No son elegibles las personas:

1. Con doble nacionalidad
2. Con residencia en los Estados Unidos de América
3. Que vivan o estudien en los Estados Unidos de América durante el período que comprende desde la presentación de su solicitud hasta el inicio de sus cursos o actividades.

***Preferencias.*** Se da preferencia a quienes no hayan realizado estudios de licenciatura en los Estados Unidos de América, que no hayan vivido por periodos mayores a seis meses en ese país y que soliciten la realización de estudios a un nivel superior del último grado académico obtenido.

Condiciones para candidatos que hayan obtenido una beca Fulbright-García Robles con anterioridad (para todos los programas, excepto para el Programa de Intercambio de Maestros). Una persona que haya recibido una beca Fulbright-García Robles, no es elegible para solicitar una segunda beca hasta que hayan transcurrido tres años desde el tiempo de terminación de la beca original y satisfaga las siguientes condiciones:

*Primera:* Que el candidato haya terminado satisfactoriamente su beca otorgada anteriormente.

*Segunda:* Se dará preferencia a los candidatos que no hayan obtenido una beca antes.

*Y en el caso de investigadores aplica también:* Que la universidad donde se desea estudiar el nuevo programa deberá ser distinta a donde se estudió con la primera beca.



**ARGENTINA** La Comisión de Intercambio Educativo entre los Estados Unidos de América y la Argentina (Comisión Fulbright) es una organización binacional, independiente, sin fines de lucro. Fue creada en 1956 con la firma de un acuerdo cultural entre los dos gobiernos para administrar las Becas Fulbright. Su objetivo principal es promover mayor entendimiento mutuo entre los pueblos de Estados Unidos y de Argentina a través del intercambio de ideas, conocimiento y experiencias individuales.

Comisión Fulbright - Argentina.  
Viamonte 1653 2º, 1055 Buenos Aires, Argentina.  
Teléfono: 5411-4814-3561/2  
Fax: 5411-4814-1377.  
Correo electrónico: [info@fulbright.com.ar](mailto:info@fulbright.com.ar)

**BRASIL** O Programa Fulbright já concedeu bolsas a 2.500 brasileiros para atividades educacionais nos Estados Unidos e a 4.000 norte-americanos para a mesma finalidade no Brasil.

Os «Fulbrighters» brasileiros foram essenciais ao desenvolvimento da pós-graduação no Brasil e hoje fazem parte dos corpos docentes dos mais distintos programas acadêmicos brasileiros, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais, além de ocupar funções de destaque nas diversas esferas do governo. Quanto aos norte-americanos, o Programa Fulbright tem sido o mais consistente apoio para a construção de sucessivas gerações de «brazilianists».

Além da concessão de bolsas, a Comissão atua desde 1969 na divulgação de informações sobre a educação nos Estados Unidos da América. Somente no ano de 2001, 70 mil pessoas foram atendidas pela rede de 20 escritórios especializados, presentes em 18 grandes cidades brasileiras.

[www.fulbright.org.br](http://www.fulbright.org.br)

**CHILE** La Comisión Fulbright para el Intercambio Educacional entre Chile y los Estados Unidos de América se creó por un acuerdo firmado por los Estados Unidos y Chile el 31 de marzo de 1955. Fue ésta la primera Comisión creada en América Latina. Un nuevo acuerdo firmado en Washington D.C. 1997 por los Cancilleres José Miguel Insulza y Madeleine Albright consolidó el carácter binacional del Programa.

Por primera vez en América del Sur, el programa Fulbright es administrado por una comisión binacional en la cual ambos gobiernos son socios igualitarios a través de la entrega de aportes financieros regulares. El Directorio Binacional comenzó a operar en Abril de 1999, con cuatro miembros designados por el embajador de los Estados Unidos en Chile y cuatro miembros designados por el Ministro de Relaciones Exteriores del Gobierno de Chile. Esta nueva etapa lo ha superado en envergadura y calidad, aumentando los beneficios de ambas naciones al estar Chile y Estados Unidos involucrados en la planificación y gestión del programa.

Isidora Goyenechea 2939, Oficina 305, Las Condes.

Teléfono: 56 - 2 - 3344368

Fax: 56 - 2 - 2323173.

Correo electrónico: [fulbrightcomm@fulbrightchile.cl](mailto:fulbrightcomm@fulbrightchile.cl)

**COLOMBIA** La Comisión Fulbright en Colombia se creó y estableció con la firma del convenio entre los dos países. Es el organismo encargado de determinar y supervisar los programas y actividades Fulbright en Colombia y de seleccionar los becarios que auspicia la institución.

Es un ente intergubernamental, de carácter binacional. Está compuesto por seis miembros: tres ciudadanos estadounidenses residentes en Colombia y tres colombianos, nombrados por el canciller de Colombia y por el embajador de los Estados Unidos de América.

Los programas y servicios que presta la Comisión, así como su administración, están financiados principalmente por los gobiernos de los Estados Unidos y de Colombia, a través de distintas entidades de cada uno de los países. Existe también cofinanciación en la mayoría de sus programas, de otras instituciones públicas y privadas, particularmente de universidades y empresas de los dos países.

Entre los servicios que presta la Comisión, debe destacarse el de Información y Asesoría para colombianos que desean realizar estudios en universidades de los Estados Unidos. Para ello, la Comisión cuenta con personal especializado, con material impreso y con equipos de sistemas que facilitan la obtención de información y orientación adecuadas.

Calle 38 No. 13-37 Piso 11, Bogotá - Colombia.

Tels.: 287-7831 / 232-4326.

Correo electrónico: [fulbcol@fulbright.edu.co](mailto:fulbcol@fulbright.edu.co)

**ECUADOR** Directora Ejecutiva: Susana Cabeza de Vaca.  
Comisión para el Intercambio Educativo Ecuador- Estados Unidos.  
Comisión Fulbright. Programa enseñanza del inglés.

Almagro 961 y Colon, P.O. Box 17-07-9081, Quito, Ecuador.  
Tel: (5932) 222-3103/104  
Fax: (5932) 250-8149.  
Correo electrónico: ETP@fulbright.org.ec

**MÉXICO** COMEXUS, Fulbright-García Robles. “*Entendimiento bilateral a través del intercambio educativo*”.  
La Comisión, constituida el 27 de noviembre de 1990 mediante un convenio firmado entre los gobiernos de México y los Estados Unidos de América, administra los programas de becas Fulbright-García Robles denominados así en honor del senador J. William Fulbright —por cuya iniciativa nació el mundialmente reconocido Programa Fulbright en 1946— y del embajador emérito de México, Alfonso García Robles, Premio Nobel de la Paz. Estas becas son financiadas por los gobiernos de ambos países.

*Misión:* COMEXUS es la principal organización binacional dedicada a promover el entendimiento entre México y los Estados Unidos a través de intercambios educativos entre ciudadanos de los dos países que demuestren excelencia académica.

COMEXUS cree que los individuos con experiencia internacional se transforman en herramientas clave para cimentar y promover las relaciones bilaterales entre México y los Estados Unidos en el contexto de una creciente integración hemisférica.

Además de contar con programas académicos sólidos, la Comisión busca estimular y desarrollar formas innovadoras de intercambio académico.

Busca promover el más amplio acceso posible y la diversidad en sus programas en un marco de excelencia. Se esfuerza por identificar y estimular la participación de becarios que tengan un impacto significativo en sus sociedades.

Berlín 8, Col. Juárez, Delegación Cuauhtémoc, CP 06600, México, D.F.  
Tel. 5592-2861, 5566-9153 y 5080-2000 Ext. 4017 y 4374.  
Fax. 5592-3083.  
Correo electrónico: becas@comexus.org.mx

**PERÚ** Juan Romero Hidalgo 444, San Borja, Lima 41, Perú.  
Teléfonos: (51-1) 475-3083, (51-1) 475-3083  
Fax: (51-1) 475-3086.  
www.fulbrightperu.info  
Para informes sobre becas y servicios: info@fulbrightperu.info  
Centro de Asesoría Educativa: illa@fulbrightperu.info

**URUGUAY** Colonia 810, Piso 11, CP: 11100, Montevideo, Uruguay.  
Tel. Fax: (598) (2) 901 4160 -(598) (2) 903 2031.  
www.fulbright.org.uy  
Correo electrónico: fulbright@chasque.apc.org

