

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

37

ENERO
ABRIL
2014



"Más allá de las letras"
Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Colabore con *Decisio*



Decisio disemina saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados de manera que se facilite su transferencia a la esfera del saber hacer. Dichos saberes pueden provenir de la investigación educativa o de la experiencia acumulada en proyectos de desarrollo.

Decisio publica tanto números temáticos como números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a profundizar y problematizar sobre un tema. También se encuentran diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas, noticias y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los trabajos que se consideren para publicación en *Decisio* serán breves, precisos, claros y relevantes. Cada trabajo no tendrá más de cuatro páginas impresas (cinco páginas en el original enviado por correo electrónico, con alrededor de 2,500 palabras en total, escrito en fuente Times New Roman de 12 puntos). Se evitarán las notas a pie de página y referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema de que se trate y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable de las lecturas, de ser posible en español, que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y que avalen lo que se afirme en el trabajo respectivo. En todos los casos se procurará proporcionar al lector las indicaciones necesarias para conseguir tales lecturas (correos electrónicos, páginas web, etc.).

Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la **Introducción** y la discusión de los **Resultados** son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate.

Decisio desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

Los trabajos deberán enviarse con un resumen y una semblanza biográfica del autor o autores, cada uno en aproximadamente 100 palabras. Todos los materiales publicados en *Decisio* pueden ser reproducidos de la manera que más convenga a los usuarios, citando la fuente.





Juanito Laguna aprende a leer, 1961

Óleo y collage sobre tela, 200 x 300 cm.

Esta obra pertenece a la Colección del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), Argentina. Adquirido en 1963/1964.

© Reproducción autorizada por los derechohabientes de Antonio Berni. Todos los derechos reservados.

Antonio Berni

(Rosario, Prov. de Santa Fe, 1905 - Buenos Aires, 1981)

Comienza sus estudios en Rosario y en 1925 obtiene una beca que le permite viajar a Europa y concurrir a los talleres de André Lhote y Othon Friesz. En París se pone en contacto con la pintura metafísica y con el surrealismo, y se adhiere a la acción artística comprometida con la realidad política y social. La crisis internacional, y particularmente la nacional, influyen en su poética, que vira hacia un realismo crítico que le permite manifestar sus preocupaciones sociales.

En los años 50 comienza una serie dedicada a los pobladores más humildes de Argentina. En 1959 retoma el collage, técnica que empleará en dos ciclos de obras cuyos protagonistas serán Juanito Laguna, el chico de la villa miseria y Ramona Montiel, la prostituta. Diversos materiales de deshecho como chapas, cartones, maderas y rezagos industriales ambientarán las andanzas de Juanito.

En los años 70 recurre a elementos provenientes del realismo fotográfico, sin abandonar por ello su inclinación al expresionismo. Estos recursos nutren tanto a los ensamblajes de Juanito como a los de Ramona, que adquieren cada vez mayor relieve para casi transformarse en retablos modernos. Fallece en Buenos Aires el 13 de octubre de 1981.

Texto tomado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/cultura/arteargentino/04biografias/berni.php>

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

"Más allá de las letras"

Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas | Editora invitada: Marcela Kurlat

- | | |
|---|--|
| <p>3 Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas
Caminos hacia otros mundos posibles
<i>Marcela Kurlat</i> Argentina</p> <p>11 La experiencia del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT) en la Ciudad de Buenos Aires
<i>Fátima Cabrera de Rice</i> Argentina</p> <p>17 La escritura al servicio de los procesos de reflexión subjetiva
O escribir para pensar(se)
<i>Mariela Helman, Guillermo Micó y Alicia del Valle Vera</i> Argentina</p> <p>24 Las prácticas del lenguaje en el diseño curricular de jóvenes y adultos de la Provincia de Buenos Aires
<i>Alejandra Defago y Viviana Da Re</i> Argentina</p> <p>30 Jóvenes, adultos y literatura
La construcción de un puente posible
<i>Ana Siro y Javier Maidana</i> Argentina</p> <p>36 Intercambio entre lectores
Un proyecto con mujeres y niños en contexto de encierro
<i>María Claudia Molinari</i> Argentina</p> <p>42 "Quisiera escribir mejor..."
Experiencia con la escritura de una trabajadora rural de un asentamiento de Reforma Agraria
<i>Inez Helena Muniz Garcia</i> Brasil</p> | <p>46 Historias de literacidad
La lectura y la escritura en la vida de personas adultas con poca escolaridad
<i>Maria de Lourdes Dionísio</i> Portugal</p> <p>55 La construcción de saberes letrados con la familia
El caso de mujeres con poca escolaridad en ambientes rurales
<i>María Leticia Galván Silva</i> México</p> <p>61 "Aquí te enseñan"
La generación de espacios para escribir y leer con personas jóvenes y adultas
<i>Irán G. Guerrero Tejero</i> México</p> <p>66 Testimonios
El sentido de la alfabetización
Diálogo con Amanda Toubes y Marta Marucco
Primarias Populares del Movimiento La Dignidad
Buenos Aires, Argentina
Relatos con olor a yerba y a pre-textos
<i>Margarita Mendieta</i>
La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios
<i>Marcela Kurlat</i></p> <p>89 Abstracts</p> <p>93 Acerca de los autores</p> <p>96 ¿Ahora qué?</p> |
|---|--|

Directora General del CREFAL

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

MARCELA KURLAT

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

EUGENIA NAYELI VALENCIA HERREJÓN

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

Fotografía

IVÁN HOLGUÍN, JOSÉ ALONZO LEYVA, LETICIA

CERVANTES Y NANCY ARELI HILARIO

AUTORES DE LOS ARTÍCULOS

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN

DE LA EDUCACIÓN, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL.REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>cfernandez@crefal.edu.mx**Ventas**

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

mtapia@crefal.edu.mxwww.crefal.edu.mx

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 37, enero-abril 2014. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2009-083113580900-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 750 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.
Impreso en México

Carta de la Dirección General del CREFAL

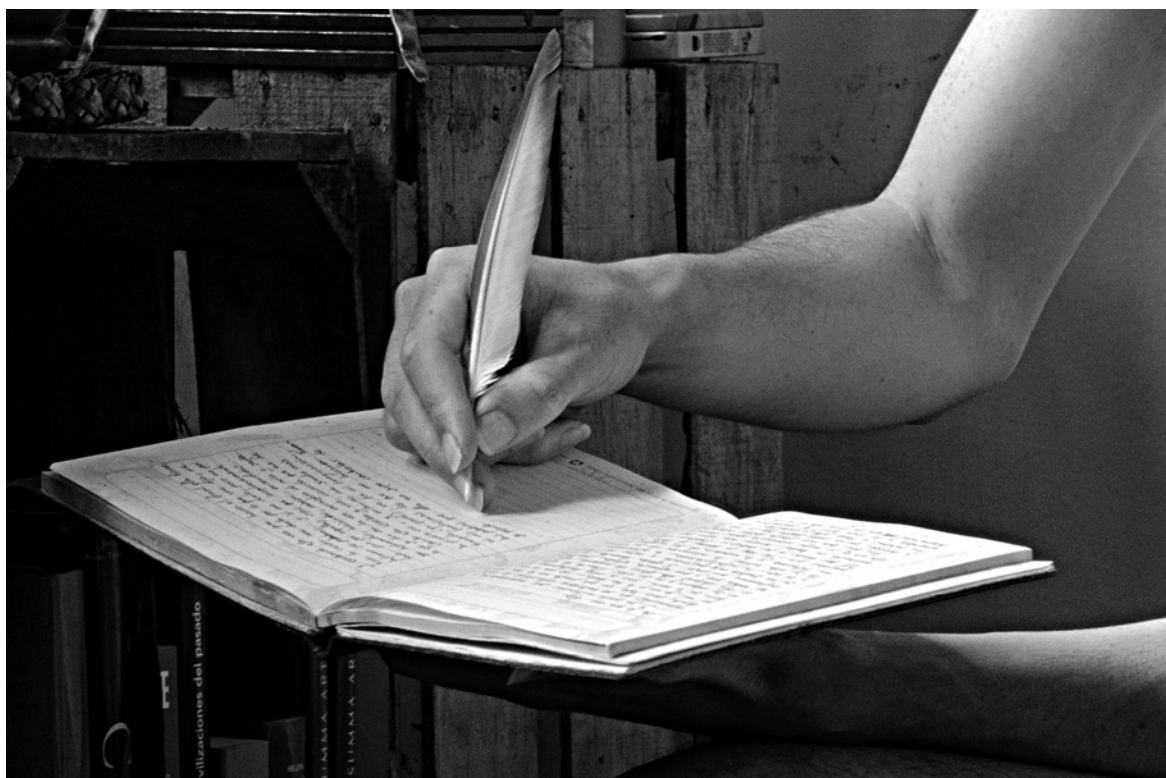
Este número de la revista *Decisio* lo dedicamos a un tema especialmente relevante en el logro de una mayor inclusión social en la educación: los procesos de adquisición y uso de la lectura y la escritura, y la importancia de considerar los contextos en los que estos procesos se llevan a cabo. Este tema es un eje central en el fortalecimiento de la calidad educativa, ya que el desarrollo de los saberes letrados es muy importante para la consolidación de otras capacidades y conocimientos esenciales.

El CREFAL cuenta con una larga tradición de impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje cercanos a las necesidades reales de las comunidades. Esto requiere de una visión creativa reflejada en propuestas y modelos educativos flexibles y adaptables, para fortalecer las posibilidades de aprendizaje de las personas en las comunidades. Los artículos incluidos en este número hacen referencia a experiencias educativas diversas —desde Argentina, Brasil, México y Portugal— en materia de saberes letrados, que son representativas de una clara vocación al servicio de las comunidades.

Así, en este número se hace referencia a la importancia de los procesos de lectura y escritura para cada persona, y a la relevancia de los procesos de alfabetización de adultos que se llevan a cabo en contextos particulares y desde los intereses y experiencias de vida de los participantes; asimismo, damos a conocer experiencias exitosas en cuanto a la relevancia de abordar las prácticas de lectura y escritura de manera integral, mediante acciones comunicativas que vinculen los aprendizajes adquiridos con la realidad de los alumnos, y con la participación en redes de aprendizaje, por medio de las cuales el entorno escolar se expande mediante su vinculación con los ámbitos familiar y comunitario. Por supuesto, en el desarrollo de los saberes letrados, es importante destacar también la relevancia de los procesos de alfabetización digital, pues el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es hoy día de gran importancia no sólo en materia educativa, sino también en el entorno cotidiano.

Con este número de *Decisio* hacemos patente una vez más el impulso que el CREFAL da a la vinculación entre el quehacer educativo y las necesidades sociales en las que éste ocurre. Recuperar los saberes que las personas tienen en torno a la lectura y la escritura, y contribuir a ampliar estos saberes, es parte esencial de la educación, orientada a mejorar la calidad de vida de niños, jóvenes y adultos en las comunidades de nuestra región latinoamericana.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: Iván Holguín Sarabia.

Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas

Caminos hacia otros mundos posibles

Marcela Kurlat

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA) | Buenos Aires, Argentina
marcelakurlat@yahoo.com.ar

El que escribe, como el niño que juega, busca. Busca construirse. Ensayo formas de dominio sobre el universo de las palabras, que le ofrece resistencia, del mismo modo en que el niño que juega ensaya sus dominios, construye lo propio y trata de domesticar al mundo. Se goza cuando se encuentra, aunque lo que se encuentre no sean, a veces, más que otros caminos para seguir buscando.

[...]

Jugar. Escribir. Y leer.

[...]

Y el texto (por fin leído) que nos dice. Que entra en diálogo con lo que somos y, por lo tanto, nos modifica.

Graciela Montes, 1999

Cuenta la historia familiar que a los 22 meses de vida acepté entregar mi “chupete” al elefante Babar, personaje inventado por el francés Jean de Brunhoff, sobre la base de los cuentos que su compañera le contaba a sus hijos. El motivo era que Babar lo llevara a quien lo necesitara más que yo, “que ya estaba grande”. ¿Al mundo de los elefantes que usaban chupetes? Es ésta una de las escenas inaugurales de mi entrada al arcón de la cultura escrita: la entrega de un sostén físico y psíquico a un personaje de los libros. Inscripción de origen en mi cuerpo, mente y espíritu. Una más, entre tantas otras.

Mami, ¿me contás el cuento de las buenas noches?

Ma, ¿hoy me contás un cuento de la imaginación?

Abuela, ¿vos sabés leer el tiempo?

Abuela, ¿cómo era el versito de la luna comiendo aceitunas, que le pedí un poquito y no me quiso dar, agarré mi sillita y me puse a llorar?

Pa, ¿qué dice ahí? ¿Cómo es mi nombre?

¿Me lo escribís en este papelito y yo lo copio?

Ser contada por los cuentos de mi madre...

Ser cantada por los versos de mi abuela, textos internos anteriores a la lectura y la escritura del papel...

Ser nombrada por mi padre en los trazos sobre el papel...

Tratar de entender qué es leer, qué es escribir, qué misterios guardan esas marcas de la historia.

Elegir el rincón de lectura en el jardín de infantes cada mañana.

Ir a la biblioteca del barrio cada sábado a seleccionar un libro para leer en mi hogar durante la semana.

Vivir rodeada de libros, diarios, revistas, cartas, documentos, carteles.

Inventar grafías en papeles diversos adjudicándoles significados múltiples.

Imaginar interpretaciones posibles en las escrituras de los adultos.

Ir por fin a la escuela.

Hacer series de palotes y círculos para ‘aprestar’ las manos.

Bordear letras con un punzón, seguir sus formas con plastilina, copiarlas en series interminables.

Aprender a leer y escribir *mi mamá me mima, mi papá fuma la pipa y ese oso se asoma*.

Colgar en las paredes del aula los dibujos del auto, el elefante, el indio, el oso y las uvas.

Saber el abecedario de memoria.

Memorizar cómo suenan las letras.

‘Juntarlas’.

Leer en voz alta.

Escribir para estudiar.

Leer libros en capítulos.

Escribir para aprender.

Leer toda la obra de un mismo autor.

Sentir con la lectura.

Ser a través del texto.

Ser Sisí Emperatriz. Ser Anne la de Tejados Verdes.

Ser Bomba, el Niño de la Selva.

Hacer a través de los libros.

Develar el Misterio del Fantasma de Canterville.

Luchar contra los Molinos de Viento.

Elegir Mi Propia Aventura.

Ir a ver la primera película subtitulada.

Llorar ante la frustración de no poder seguir todas las líneas.

Seguir intentando hasta lograr hacerlo.

Compartir libros con otros.

Aseverar firmemente que *los libros son de quienes los leen*, al incautar para mi propia casa la herencia librística familiar.

Escribir cartas, cuentos y primeras poesías sin creer que eran tales.

Copiar recetas, teléfonos, nombres, listas de compras, para librarlos del vacío del olvido.

Copiar también versos y poesías para llevarlos cerquita del corazón.

Escribir listas interminables de deberes para conservar la memoria.

Escribir informes.

Elaborar registros.

Escribir una tesis.

Jugar con las palabras.

Escribir crónicas de viaje.

Hacer silencio.

Inscribir la propia historia.

Ya no somos los mismos al ser atravesados por la lectura y la escritura.

Cada quién transita caminos singulares de lectura y escritura.

Cada quién atesora una historia de escritura, inmersa en *la Historia con mayúsculas*.

Leer y escribir. Siempre procesos. Siempre *siendo*, aunque los literatos rechacen los gerundios.

Siempre siendo.

Caminos de lectura y escritura que dejan marcas, huellas. Marcas y huellas sobre cómo nos pensamos lectores y escritores, cómo nos construimos como tales.

Caminos que abren a mundos posibles. Caminos que habilitan. O cierran, excluyen, inhiben. Caminos identitarios, de poder y control social. Caminos de subjetivación.

Un autor nos recuerda que *es la escritura o la vida*.

Otro, escribe para sobrevivir al Horror.

Una autora rescata la escritura secreta de las mujeres en China, creada como estrategia de vida y resistencia frente a las vejaciones y prohibiciones a las que eran sometidas por los hombres.

Y otro escritor cuenta cómo una mujer prefiere ser enjuiciada por crímenes que no cometió, antes que confesar su analfabetismo.

Un hombre que vive bajo un puente, lleva dos meses leyendo la misma página del libro sobre la biografía de su cantante preferida: “Es que quiero algún

día leer de corrido todo lo que dice de su vida, por eso lo leo y lo leo, hasta saberlo bien”.

Un grupo de mujeres bolivianas dice no saber escribir, pero en el mercado en el que venden frutas y verduras, nunca faltan las listas de ventas y precios elaboradas por sus propias manos.

Una mujer militante de una organización social en México, comenta que en las asambleas le sudan las manos al ver que todas las demás compañeras escriben y ella no puede hacerlo.

Otra mujer, frente a una mesa repleta de libros en un centro de alfabetización en Argentina, se dice a sí misma *akané*, que en guaraní significa “cabeza hueca” o “cabeza podrida,apestosa”, por no poder leerlos.

Una joven le oculta a su marido durante ocho años que no sabe leer y escribir, y decide ir a la escuela para poder comprender los mensajes de texto que aparecen en el teléfono de él.

Un joven afirma, en un centro de alfabetización, que “no le da la cabeza” para escribir por sí mismo, que sólo sabe copiar.

Un hombre pide aprender cada letra y su sonido, repetir y repetir cada una hasta saber leer. Fuera de la escuela, vende diarios y comenta las noticias. La sociedad no se da cuenta de que no sabe, es buen engañador.



Toda persona, por ser parte del mundo letrado, ha construido ideas y conocimientos sobre lo que las marcas gráficas representan, aunque nunca haya ido a la escuela. Toda persona es marcada por el contexto en el que ha intentado apropiarse de la escritura como objeto cultural, las vivencias y experiencias que ha tenido con respecto a la lengua escrita, cómo ha sido contada, cantada, nombrada por los seres de su entorno. Toda persona es determinada por dichas marcas a concebirse una idea sobre sí misma como lectora, escritora, aprendiz.

Ingresar al tesoro de la cultura escrita es ingresar a mundos de sentido, de representación, de construcción de identidad, de comunicación, de memoria. Implica habitar otros modos de existencia.



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

El presente número de la revista *Decisio* busca recuperar caminos que abren a estos mundos posibles vinculados a la apropiación de la lengua escrita en espacios educativos de personas jóvenes y adultas. Caminos que rescatan procesos de lectura y escritura como fenómenos en movimiento, acción, transformación, apropiación creciente a través de la interacción con un objeto de conocimiento social, cultural, lingüístico, identitario.

Hemos reunido en la presente publicación una serie de artículos que relatan experiencias, investigaciones, testimonios, programas y desarrollos curriculares que van mucho “más allá de las letras”. Los mismos plantean la alfabetización desde posicionamientos político ideológicos que recuperan los conocimientos que las personas han construido sobre la lengua escrita y que promueven la apropiación de la lectura y la escritura siempre en contexto social, desde las prácticas del lenguaje propias de la cultura en la que las personas están inmersas.

En este sentido, Fátima Cabrera explicita que el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo de la Ciudad de Buenos Aires promueve un recorrido desde los centros educativos que lleva a la persona a reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural; y de ahí se inscribe en lo público, en un espacio en el que pueda reconocer su palabra, expresarla y sentir que es escuchada. Todo ello desde la articulación de procesos alfabetizadores con la perspectiva de la educación popular.

Mariela Helman, Guillermo Micó y Alicia del Valle Vera, referentes del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobriedad, también de la Ciudad de Buenos Aires, afirman que alfabetizarse supone convertirse en un sujeto crítico y creativo, que dispone del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos personales en los que el manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral son canales fértiles donde aquéllos se vehiculizan y concretan. Formar a los sujetos como

hablantes, lectores y escritores implica crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso al espacio educativo. En este sentido, los autores comparten algunos ejemplos en los que la escritura es utilizada como instrumento para pensar sobre uno mismo y sobre determinados procesos grupales y sociales en el aula, como potencial para el despliegue de recursos simbólicos, desde el *derecho a narrarse*.

Dicho programa se asienta en la perspectiva de Prácticas del Lenguaje. Esta concepción es desarrollada en profundidad por Alejandra Defago y Viviana Da Ré a partir de su trabajo en la elaboración del Diseño Curricular de Adultos de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2012 y 2013. Las autoras afirman que pensar en las prácticas del lenguaje implica concebir de otro modo el objeto de enseñanza, usualmente orientado a enseñar "Lengua", desde tipos de textos y sus aspectos lingüísticos. El énfasis está puesto hoy en las prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. En consecuencia, los contenidos fundamentales de enseñanza son los quehaceres del hablante, del lector y del escritor. Lo que se enseña, entonces, es el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales. El saber se construye a medida que "se lo usa", a medida que se está inmerso en prácticas del lenguaje, desde la reflexión constante sobre aquello que se dice, se lee, se escribe y se escucha. Desde los aspectos más relevantes de este enfoque, se invita a pensar la alfabetización como un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas; que implica la apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa; la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas y cognitivas que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente. Este proceso siempre implica también otorgar significado a los textos desde el inicio; nunca es enseñar primero las letras y sus sonidos y después "juntar", para luego

pasar a la etapa comprensiva, como múltiples prácticas históricas han sostenido.

Dos artículos detallan proyectos de lectura que se han llevado a cabo en Argentina desde la perspectiva anterior. Ana Siro y Javier Maidana, referentes del movimiento Puentes Culturales, transitan diversos proyectos vinculados con la formación de jóvenes en torno a la literatura, entrelazada con el arte, para el fortalecimiento de la subjetividad. Uno de los dispositivos que han implementado en diversos espacios educativos, herramienta poderosa para ser replicada en las escuelas de jóvenes y adultos, es el de la Mesa de Libros, espacio de exploración e intercambio entre lectores. La mesa habilita el espacio público para encontrarse, para mirarse las caras, para escucharse, para instalar en los cuerpos, desde el espacio, nuevas posibilidades para compartir el mundo interno de cada uno de los participantes. Sin tiempo predeterminado pero sí con un clima logrado, se abre el espacio a la sensibilidad. Se favorece así la ampliación del camino lector de cada quién desde la experiencia con los múltiples textos, compartiendo la palabra y el silencio.

Claudia Molinari, por su parte, relata la experiencia de intercambio entre lectores con mujeres y niños en contexto de encierro implementado desde la Universidad Nacional de La Plata. El taller denominado La Ronda, se despliega en una penitenciaría de mujeres, y también ofrece, como dispositivo, la Mesa de Libros. Las marcas que reconocen las mujeres a partir de esta experiencia implican un cambio en su posibilidad de comunicarse, el poder desplegar la risa, obtener "un poco de libertad", un "espacio de vida", y la posibilidad de "habitar otros mundos" para releer el propio mundo desde otro lugar, así como reencontrar huellas de la propia historia. Algunas mujeres mencionan el descubrimiento de *los otros* y de la palabra propia a partir del ingreso al mundo de la lectura, y cómo el pabellón se llena de adivinanzas y relatos que desafían la privación de la libertad.

Una serie de artículos basados en experiencias e investigaciones recuperan los saberes letrados que personas jóvenes y adultas han construido a lo largo de su vida y que deberían ser la base de la

construcción de nuevos conocimientos. Inez Muniz Garcia, investigadora brasileña de la Universidade Federal Fluminense, alude al derecho de la persona en proceso de alfabetización a pronunciar su mundo a través de su escritura. Invita a pensar la alfabetización como acto de creación, capaz de desencadenar otros actos creadores escritos en sujetos que buscan atribuir sentido a sus vidas. Convoca a ampliar las posibilidades de usos y funciones sociales de la lengua escrita para que en los procesos de alfabetización de personas adultas, éstas puedan constituirse a través de los textos. Invita también a que los educadores se pregunten qué pueden aprender junto a los sujetos con los que trabajan a partir de acompañar sus procesos de escritura.

Lourdes Dionísio, del Centro de Investigaçao em Educaçao de la Universidade do Minho, narra múltiples historias de lectura y escritura de personas adultas con poca o nula escolaridad en Portugal. Afirma que las identidades letradas de los sujetos, en relación con sus lenguajes, sus modos de acceder, usar y valorizar los textos, se reconstruyen en la participación en eventos de literacidad que ocurren en las diferentes esferas, tanto en lo que la autora denomina prácticas de literacidad *dominante* (próximas a las instituciones formales como la escuela), como en las prácticas *vernáculos*, generalmente poco valoradas por estar enraizadas en la experiencia cotidiana. Desde historias de vida situadas y transformadas, recupera el lugar que la lectura y la escritura ocupan en la vida de algunas personas adultas, identifica los efectos de los procesos educativos en ellas, así como el contenido y las finalidades de lo que escriben y leen en su vida cotidiana más allá de la escuela. Ingresan al mundo letrado de los sujetos para contribuir a desarticular la idea de que las prácticas de uso de textos se reducen a técnicas y capacidades adquiridas de una vez y para siempre en un momento dado de la vida, para presentarlas como actividades sociales variables y complejas que ocurren en relaciones sociales también complejas y "sin fin".

María Leticia Galván e Irán Guerrero, investigadoras del CREFAL, contribuyen con evidencia empírica acerca de los saberes letrados que personas

adultas sin escolaridad han construido a lo largo de sus vidas. Galván, a partir de un proyecto de indagación sobre usos de cultura escrita en diversas comunidades del estado de Michoacán, identifica usos prácticos cotidianos con relación a la lectura y la escritura para situaciones particulares de la vida familiar: compra y venta de productos, manejo de documentación de identificación o personalidad jurídica; lectura de subtítulos de películas, lectura o escritura de recetarios, anotaciones sobre deudas, entre otras. Plantea como fundamental que todo proceso alfabetizador integre la valoración de los saberes letrados aprendidos a lo largo de la vida de las personas, en vinculación con otros saberes adquiridos por su experiencia en múltiples situaciones sociales, para contribuir a fortalecer la valoración social que se tiene hacia las personas adultas sin certificación de escolaridad y, por tanto, hacia sus saberes letrados.

Guerrero, por su parte, ilustra la construcción de saberes letrados a lo largo de la vida de toda persona a través del caso de Sonia, quien se dice analfabeta y en la búsqueda de espacios que le permitan aprender, llega al taller Más que Computadoras, el cual promueve eventos de cultura escrita incorporando tecnología. Enfatiza la noción de alfabetización como un auténtico proceso de conocimiento, como una práctica social que implica ser practicante de la cultura escrita en el mundo. Postula que ser alfabetizado es mucho más que leer y escribir para poder utilizar el *código* o para firmar un documento; implica participar en el mundo social a través de prácticas de lectura y escritura, como proceso continuo e inacabado. La autora, al dudar acerca del supuesto analfabetismo de Sonia, la incluye en el taller, le muestra permanentemente lo que ella sí sabe, las ideas y conocimientos acerca del sistema de escritura que ha construido, en una participación en situaciones de lectura y escritura a través del uso de la computadora que generan transformaciones progresivas en torno a la visión que Sonia tiene de sí misma como lectora y escritora, así como en torno a su proceso de apropiación de la cultura escrita.

Un grupo de testimonios cierran el conjunto de textos del presente número de *Decisio*. Amanda

Toubes y Marta Marucco, ambas maestras e investigadoras en el área desde hace más de 40 años, dialogan acerca de los sentidos de la alfabetización, recuperando la experiencia de trabajo con la lectura y la escritura en diversos ámbitos de sus vidas. En ellas, el acercamiento a la palabra escrita se entrelaza con el misterio, la búsqueda, la complicidad, el desafío, la prueba, la apertura, el goce, la habilitación de tiempo y espacio, el reconocimiento del otro, el respeto, el silencio, el trabajo colectivo, la liberación, y el compromiso político y ético por una sociedad más justa.



Fotografía: Iván Holguín Sarabia.

El testimonio de las Primarias Populares que nacen en el seno del Movimiento Popular La Dignidad, en Buenos Aires, es un ejemplo de lucha por el ejercicio de derechos que están siendo vulnerados para miles de personas en la región. Movimientos sociales que construyen espacios educativos que han sido históricamente negados a determinados sectores de la población, más allá de la obligatoriedad promulgada por las políticas públicas estatales. Allí la

alfabetización se inscribe desde la educación popular como herramienta de lucha, resistencia, lectura de la realidad para poder transformarla, y desde la formación del sujeto político en pos de la demanda por la consumación real de los derechos humanos.

Margarita Mendieta, editora de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* del CREFAL, comparte su experiencia de alfabetización con Abelardo, trabajador de la misma institución, artista de los jardines que albergan las edificaciones de las cinco hectáreas del centro. En su relato emergen la creatividad, la música, la espera, la confianza, la entrega, el canto, los sueños, el descubrimiento, la búsqueda de pre-textos para leer y escribir, el asombro, el olor a lluvia, el verde tiñendo las primeras lecturas y escrituras. Y sobre todo, la construcción de un vínculo de afecto y sostén necesarios para todo proceso alfabetizador.

Por último, mi propio testimonio a partir del trabajo de investigación doctoral por la Universidad de Buenos Aires sobre el caso de Gabriel: un hombre de 40 años que vivió hasta los 19 en situación de calle, que trabaja como vendedor de periódicos desde niño y concurre por primera vez a un centro de alfabetización desde hace dos años. Al acompañarlo durante un año y medio tanto en la escuela como en el trabajo, descubro el abismo existente entre esos mundos, las marcas de su historia de dolor restringiendo los procesos de apropiación de la escritura, las intervenciones escolares marcando modos de concebirse como lector y escritor, y sobre cómo debe ser enseñado. Comparto la experiencia del intento de comenzar a tender el puente entre la vida de Gabriel y la escuela junto a sus educadoras, para buscar la salida a los laberintos de escritura y de enseñanza que la complejidad de la alfabetización muchas veces conlleva.



En dos oportunidades a lo largo de mi vida, el CREFAL se convirtió en un verdadero Monasterio de Escritura. Durante dos meses del año 2011 y seis meses del año 2013 me albergó entre su gente, su lago

y sus bosques para la escritura de mis tesis de maestría* y doctorado, respectivamente. Ambas constituyen parte de mi propio proceso de alfabetización. Allí me sumergí en nuevos textos y en nuevas formas de escritura: prácticas de las que me fui apropiando en el mismo hacer. Como enseña Graciela Montes: leer, escribir y jugar. Allí descubrí que se necesitan los silencios para que las palabras salgan a bailar. Allí me transformé como escritora, en el mismo andar del camino. En los encuentros e intercambios sobre los diversos textos, nació la posibilidad de coeditar este número de la revista *Decisio*. Un número que recuperara y visibilizara otros modos de concebir la lectura y la escritura en personas jóvenes y adultas. Modos que pudieran viajar “más allá de las letras”.

En numerosas experiencias en el área a lo largo de estos años, ha sido frecuente escuchar el planteo, por parte de alfabetizadores y alfabetizadoras, acerca de la complejidad de la tarea y del enorme desafío vinculado a profundizar el trabajo pedagógico didáctico que alimente prácticas más fértiles al momento de enseñar. Es nuestro deseo más genuino que esta edición brinde perspectivas, preguntas, herramientas, experiencias, reflexiones, a los y las educadoras que transitan junto a sus estudiantes caminos de alfabetización, desde dimensiones políticas, pedagógicas y didácticas. Es nuestra intención que los textos reunidos aquí acompañen el tránsito de procesos de lectura y escritura por nuevos rumbos cargados de sentido, de misterio, de palabras, de silencios, de inscripciones subjetivas, de historias, de juego, de derecho a la apropiación de la cultura escrita a lo largo de toda la vida de las personas.

Porque en definitiva, leer y escribir es ingresar a Otros mundos posibles. A otros mundos detrás del Mundo.

Lecturas sugeridas

DEVETACH, L. (2008), *La construcción del camino lector*. Argentina, Editorial Comunicarte.

LEVI, P. (1947), *Si esto es un hombre*, Turin, Editorial El Aleph.

MONTES, G. (1999), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, Fondo de Cultura Económica.

PETTIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

PETTIT, M. (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

SEE, L. (2007), *El abanico de seda*, Barcelona, Salamandra Publicaciones.

SEMPRUN, J. (1997), *La escritura o la vida*, Barcelona, Tusquets Editores.

SCHLINK, B. (2000), *El lector*, Barcelona, Editorial Anagrama.

Películas sugeridas

Memento, dirección de Christopher Nolan

El lector, dirección de Stephen Daldry.

Escritores de la libertad, dirección de Richard LaGravenese

Mis tardes con Margueritte, dirección de Jean Becker

La ceremonia, dirección de Claude Chabrol

El analfabeto, dirección de Miguel M. Delgado

Notas

* Tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires: *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*. Dirección: Dra. Flora Perelman. Dirección de Beca UBACyT: Dra. María Teresa Sirvent.

Tesis de Doctorado en Educación por la Universidad de Buenos Aires: “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent y Dra. Flora Perelman.



Fotografía proporcionada por la autora.

La experiencia del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) en la Ciudad de Buenos Aires

Fátima Cabrera de Rice

Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT),
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina*
paebyt@gmail.com

Introducción

El Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (PAEByT) se originó por iniciativa del Estado Nacional como Plan Nacional de Alfabetización en el año 1985, a dos años de la recuperación de la democracia luego de la última dictadura cívico militar en la que se implementó el terrorismo de Estado (desde el 24 de marzo de 1976

hasta el año 1983). Desde entonces este programa ha pasado por diversas modalidades y fue modificando su carácter de contratación. Como consecuencia de la transferencia de los servicios educativos nacionales a las respectivas jurisdicciones en el año 1994, el Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires creó el programa en el ámbito municipal bajo la dependencia de la Dirección del Área de Educación del

Adulto y del Adolescente, mediante la sanción de la Ordenanza 48563/94. Luego de años de lucha docente y de la comunidad educativa en general, actualmente forma parte del Estatuto del Docente a través de la ley 36232/10.

El PAEByT ha ido construyendo, durante 28 años de experiencia y recorrido con los sectores populares, una propuesta integral construida con sus estudiantes, referentes comunitarios, redes de organizaciones e instituciones. Cuenta con 70 centros educativos en barrios y villas de la ciudad de Buenos Aires: Liniers, Retiro, Villa Soldati, Almagro, Balvanera, San Nicolás, La Boca, Barracas, Nueva Pompeya, Mataderos, Floresta, La Paternal, Monte Castro, San Cristóbal, Bajo Flores, Villa Pueyrredón, Villa Lugano, Parque Chacabuco, San Telmo, Constitución, Barrio Carrillo, Saavedra, Chacarita. La matrícula anual es de más de 1 mil 200 estudiantes, con un promedio de entre 300 a 400 egresados por año.

Finalidad. Marco pedagógico institucional

El PAEByT lleva adelante el proceso que va desde la alfabetización hasta el término de la educación primaria destinada a jóvenes y adultos (desde los 14 años de edad) que no iniciaron o no terminaron esta instancia educativa. También ofrece talleres de expresión artística y comunicacional, recreación, capacitación para el trabajo y el apoyo a proyectos e iniciativas vinculadas a la economía social.

Su modalidad específica consiste en desarrollar la práctica educativa en lugares de la propia comunidad, utilizando como sede diversas organizaciones/instituciones sociales y políticas. Esto facilita el acceso de la población e introduce en el seno de la comunidad un espacio vital para promover la educación, la cultura y la participación ciudadana.

El PAEByT se propone construir diversos trayectos educativos considerando las particularidades de los/as estudiantes y las características de las comunidades en las que participa. Es por ello que los procesos de enseñanza y de aprendizaje parten de los propios intereses del grupo, del reconocimiento de sus trayectorias, características culturales,

necesidades y aspiraciones, recuperando sus saberes previos. En resumen, el proceso educativo se conceptualiza como una reflexión crítica sobre la propia realidad con el objetivo de descubrir y potenciar fortalezas y sueños en busca de la transformación social.

En los últimos años se viene trabajando fuertemente la incorporación de lo artístico y comunicacional a la propuesta pedagógica, entendiendo estos aspectos como derecho de los estudiantes y como elementos constitutivos de la educación popular. Se articula con Radios Comunitarias y se realizan talleres de comunicación en los centros. Se ha llevado a cabo un Programa de Radio Institucional en la Radio Gráfica de Barracas y espacios en la Radio FM Bajo Flores. También se incorporaron talleristas de Danzas Latinoamericanas y de Teatro Foro del Oprimido, lo que nos ha permitido recuperar la riqueza y la diversidad cultural de los estudiantes, como así también abrir espacios y expresiones a través del arte.

Considerando las particularidades tanto de la propuesta pedagógica como de la población con la que se trabaja, se apuesta a la consolidación del trabajo colectivo e interdisciplinario.

Nuestros estudiantes son adolescentes, jóvenes y adultos, en su mayoría mujeres, que no pudieron ejercer su derecho a la educación debido a la pobreza y la exclusión, así como a la incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a una realidad compleja y dinámica. El recorrido que se inicia en los centros educativos lleva a la persona a reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural. El hecho de iniciarse en procesos formativos le posibilita inscribirse en lo público, en ese espacio en donde puede reconocer su palabra, decirla y sentir que es escuchada, y a su vez reconocer y escuchar la palabra de los demás. De esta manera se construye un discurso común, colectivo, desde las necesidades y deseos de las y los participantes, lo cual les permite superar las limitaciones de una realidad que los excluye de diversas maneras. Es desde esa construcción colectiva que el sujeto logra instalarse socialmente en un lugar protagónico como ciudadano activo, dispuesto a protagonizar la defensa y exigencia

de sus derechos, a producir y transmitir sentidos y bienes simbólicos para defender su dignidad, su historia, memoria y organización comunitaria.



Fotografía proporcionada por la autora.

Características principales

- Cada centro está a cargo de un/a docente —en algunos casos, de una pareja pedagógica— que organiza su trabajo en los tres ciclos de la educación básica graduando contenidos y articulando áreas de conocimiento.
- El trabajo se realiza en las comunidades cuatro veces por semana, cuatro horas cada sesión.
- La propuesta pedagógica del PAEByT se caracteriza por la inserción comunitaria de cada uno de los centros y un enfoque desde la educación popular; se desarrolla en ciclo agrupado a partir de situaciones problemáticas comunes articulando los ciclos del nivel e incorporando, también, la gradualidad de contenidos acordes a cada uno. Cada docente, o grupo de docentes, realiza el trabajo de campo correspondiente que posibilita el diagnóstico socio-comunitario de cada comunidad, e identifica problemáticas que serán foco de trabajo en los centros educativos.
- Los centros se encuentran agrupados en función de su territorialidad. La construcción de territorialidad favorece la articulación en redes, el acompañamiento de problemáticas puntuales de la zona y/o de estudiantes y la elaboración de proyectos. Esto significa que los setenta centros se encuentran distribuidos en cuatro grandes zonas de la ciudad, especialmente en la zona sur, que es la más poblada, la más empobrecida, y en la que han sido desmanteladas las políticas públicas. En estos barrios y villas se parte de un diagnóstico sociocomunitario; los centros se alojan en los espacios que brindan las organizaciones e instituciones armando una gran red entre organismos públicos y de la comunidad que abordan problemáticas en común: se intercambia y se realizan acciones conjuntas. Los orientadores pedagógicos trabajan junto al equipo de intervención psicosocial comunitario y la coordinación. Los centros cercanos entre sí realizan actividades intercentros y desarrollan proyectos comunes.
- Cada grupo está a cargo de una pareja de orientadores pedagógicos que lleva adelante el acompañamiento de la propuesta educativa del PAEByT.
- Se dedica un día por semana a la capacitación en servicio para todos los/as educadores/as del PAEByT. Esto permite su actualización en los temas pedagógicos, sociales y político-económicos, el intercambio y la producción de conocimiento y materiales de trabajo, como así también la contención ante las problemáticas complejas que se vivencian en los centros y barrios.
- Las evaluaciones son graduadas y se articulan en ellas las áreas de conocimiento.
- Las promociones son acompañadas por los/as docentes con el objetivo de garantizar la continuidad educativa de cada estudiante. Además de la promoción anual se realizan promociones adelantadas en cualquier momento del ciclo lectivo.
- La inscripción e ingreso al centro por parte de los/as estudiantes puede realizarse en cualquier

momento del año. Se requiere, como mínimo, cuatro meses de asistencia para la promoción.

- El PAEByT cuenta con un equipo de intervención psicosocial-comunitario interdisciplinario (profesionales complementarios/as) que acompaña, orienta y articula con otras instancias en la elaboración y concreción de diversos proyectos y en el abordaje de problemáticas específicas, como también el acompañamiento de articulaciones con otras áreas y modalidades educativas.

Las líneas de trabajo transversales a todos los ciclos y áreas son:

- Derechos humanos
- Integración latinoamericana
- Diversidad cultural
- Promoción del arte, la recreación y la comunicación
- Formación para el trabajo
- Organización comunitaria.
- Trabajo en redes
- Perspectiva de género
- Espacio de formación e intercambio con universidades e institutos terciarios
- Intercambios de formación y participación a nivel nacional e internacional

Organización pedagógica en el centro educativo

1º Ciclo. Este ciclo es el comienzo de una etapa donde se representa la vida cotidiana, se retoman necesidades y saberes de las personas que aprenden, se inicia o reinicia su relación con la cultura escrita. El primer ciclo invita al estudiante a representar la vida cotidiana en otros lenguajes y a repensar su contexto, su historia, intereses y expectativas junto a su escritura, construyendo su universo vocabular.

La comprensión de la estructura del sistema de escritura se ubica en el centro del ciclo. Cuando el sujeto reconoce los principios del sistema alfabético alcanza una autonomía que le posibilita continuar su dominio de la escritura y la lectura en otro ciclo

formativo. Además de la alfabetización escrita, este ciclo propone ampliar el término y pensar en alfabetizaciones: presenta otros conocimientos y lenguajes (matemático, científico, artístico) que permiten abordar las situaciones problemáticas y los proyectos de acción.

El acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lectura y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 2012).

Desde este enfoque, en el cual se concibe la alfabetización como un proceso de construcción en el que los estudiantes son protagonistas, se plantean en los centros diferentes propuestas pedagógicas que responden a las particularidades del contexto, del grupo de estudiantes y de los mismos docentes. Cada propuesta permite que los estudiantes aporten sus saberes, confronten ideas, lleven adelante procesos de reflexión sobre su propia escritura y vayan aproximándose a la escritura convencional. Todo esto tiene la riqueza particular de darse en un colectivo con frecuencia heterogéneo, tanto en relación a los conocimientos como a las experiencias de vida, que produce intercambios sumamente interesantes y refuerza los sentimientos de pertenencia, autoestima y valoración personal.

A modo de ejemplo podemos mencionar algunas prácticas de lenguaje que se llevan adelante en algunos centros, como es el caso de la “mesa de libros”, en la que los estudiantes pueden explorar diferentes textos, leer de acuerdo a sus posibilidades, identificar el título de los libros, los autores y realizar recomendaciones de lectura a sus compañeros/as, según sea su etapa de construcción del sistema de escritura. También pueden elegir libros para llevar a sus casas. En un grupo ubicado en un barrio

con una amplia comunidad paraguaya, ha surgido la inquietud de traducir al guaraní uno de los libros, afrontando colectivamente las discusiones respecto de las palabras que se eligen, las frases y los sentidos propios en cada lengua. Este proceso despierta anécdotas y recuerdos que son socializados y muchas veces transformados en una nueva propuesta a compartir con el grupo, y que cobran forma de recetas de cocina, canciones, historias donde comienzan a aparecer las propias palabras.

2° Ciclo. El ciclo incorpora a quienes comprenden y utilizan la estructura del sistema alfabético y reconocen conceptos y herramientas básicas de otros lenguajes. Se profundizan aspectos vinculados a la comunicación escrita, explorando y produciendo diferentes tipos de textos en relación a situaciones problemáticas y proyectos de acción. El propósito es que los/as estudiantes confronten e integren sus saberes, utilizando sus propias “cajas de herramientas”, para pensarse como sujetos enraizados en determinado contexto histórico, social y político. Para lograrlo, se plantea abordar los contextos problematizadores desde un pensamiento sistémico que evite las respuestas parciales y focalizadas en una sola área. Propone interrelaciones de los saberes que otorguen profundidad a la reflexión, por lo tanto, el ciclo debe hacer posible establecer relaciones entre diferentes dimensiones, realizar análisis en diversas escalas, establecer analogías, comparaciones e inferencias que desnaturalicen la fragmentación del conocimiento.

A modo de ejemplo podemos citar el Proyecto sobre Comunicación a lo largo de la Historia. En esta propuesta se presentan actividades iniciales vinculadas al lenguaje gestual, mediante juegos de mímica, historietas e imágenes, en una progresión que va desde la prehistoria a la actualidad. Luego de cada actividad disparadora se abre el debate a partir de preguntas guía sobre el uso de la palabra, los gestos, las imágenes, los diferentes modos de comunicación, la publicidad, y se elaboran afiches con las conclusiones. Se propone una relación entre las áreas de sociales (prehistoria-historia, pinturas rupestres, ubicación en el mapa), naturales (procesos

de elaboración de pinturas), matemática (realización de diferentes ejercicios con la línea de tiempo), y expresión artística.

Los sentidos del ciclo y sus contextos problematizadores tienen como horizonte una ciudadanía que surge del estar con los/as otros/as en situaciones bien concretas, que revisa los modos en que una sociedad ve la realidad y aquellos procesos mentales compartimentados que generalmente no son advertidos.

3° Ciclo. Este ciclo presenta contextos problematizadores que visibilizan aspectos fundamentales de la sociedad contemporánea. La intención es el análisis crítico, encontrar vinculaciones en lo que parece desvinculado. El sentido de esta propuesta es tanto revisar las posibilidades de inserción que las sociedades promueven, como las integraciones que generan para que los/as estudiantes logren implicarse en un nosotros, donde no sólo participen en una sociedad ya hecha sino que “ocupen” una posición activa en una sociedad que exige siempre ser construida.

Desde esta mirada, el ciclo acredita el nivel primario y propone el desafío de pensar las alternativas para lograr la continuidad educativa. Supone suscitar expectativas, deseos y confianza en las posibilidades de los sujetos para transitar otras instancias educativas, ya sea de nivel secundario, formación profesional u otros espacios de educación permanente. Esta articulación desiste de la idea de un muestrario de ofertas educativas para incorporar un criterio ético de orientación, interesarse por las potencialidades de cada estudiante, situarse en los contextos que habitan y abrir un diálogo con las propuestas de posibles trayectos educativos.

Por todo esto es que resulta importante hacer especial hincapié en el trabajo integrado de los tres ciclos entre sí, y a la vez de las diferentes áreas. La propuesta de trabajo pedagógico resulta integrada desde su punto de partida: en la presentación de las diferentes temáticas y proyectos, desde donde cada uno/a de los estudiantes avanza en la complejidad de su propuesta de acuerdo a sus posibilidades en ese momento, pero aportando a la construcción colectiva del conocimiento.

Logros, dificultades y desafíos en la acción

En nuestro país desde el año 2008 existe la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos a nivel nacional, recuperada después de su disolución durante la dictadura. Es la instancia encargada de implementar las políticas educativas, los cambios correspondientes y la formación de los educadores de jóvenes y adultos. Es preocupante que en nuestra ciudad no tengamos aún un currículo actualizado. También es necesario destinar recursos para fortalecer experiencias que respondan a la realidad, y para sistematizar las prácticas educativas y la producción de conocimiento. Existen diversas experiencias en la educación pública y a nivel comunitario que deberían ser reconocidas como aportes, lo cual tensiona y desafía al sistema educativo.

La práctica del PAEBYT se inscribe en un sentir latinoamericano: en el Bicentenario de la Independencia, nuestra América se enrumba en prácticas pedagógicas que involucran cada vez más aspectos sociopolíticos que exigen transformaciones orientadas a construir formas de vida que procuren la emancipación del pensamiento y el buen vivir, y que profundicen la democratización de nuestros pueblos en la defensa de los recursos naturales, la soberanía, la identidad y valores éticos.

Lecturas sugeridas

Cuadernillo: "Alfabetización y democracia en la construcción de una pedagogía emancipadora, 28 años de educación pública y popular", Buenos Aires, PAEBYT, diciembre de 2003.

"Hacia la estructura curricular de la educación permanente de jóvenes y adultos", documento de la Mesa Federal de la EPJA, 21 de noviembre de 2001, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina.

FREIRE, PAULO (2012), *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Buenos Aires, Siglo XXI.

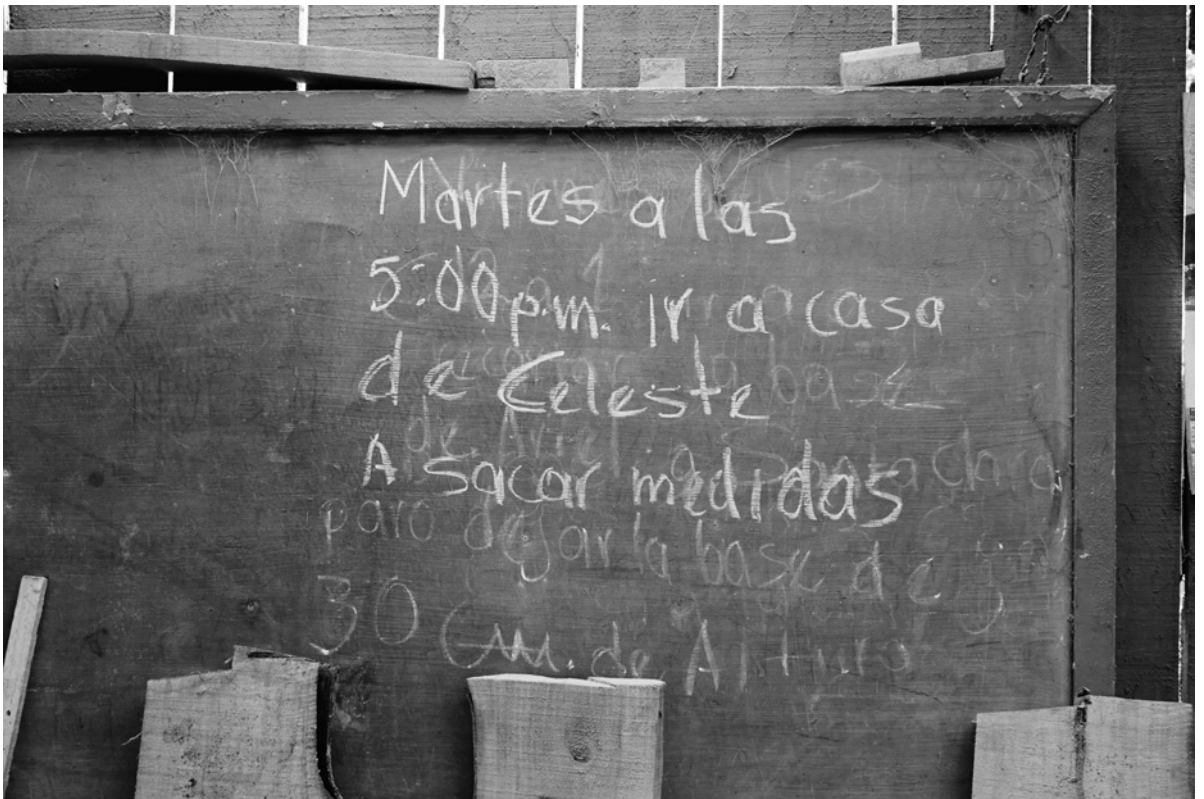
JARA, OSCAR (1992), *Conocer la realidad para transformarla*, San José (Costa Rica), Alforja.

Notas

* El artículo es una síntesis de la fundamentación y presentación del PAEBYT en el cuadernillo "Alfabetización y democracia. La construcción de una pedagogía emancipadora. 28 años de educación pública y popular". Es el producto de jornadas docentes y de la presentación de los perfiles y los diferentes roles de los actores que integran el programa que fueron presentados ante el Ministerio de Educación de la C.A.B.A. por la incorporación al Estatuto del Docente de los maestros del PAEBYT a través de la Ley 3623/10.

“ Antes de saber leer, los libros eran para mí como bosques misteriosos. Me acuciaba una pregunta: ¿cómo es posible que de aquellas páginas de papel, de aquellas hormiguitas negras que la surcaban se levantara un mundo ante mis ojos, mis oídos y mi corazón de niña? ¿Qué clase de magia, de sortilegio era aquel que sobrepasaba cuanto yo vivía y cuanto vivía a mi alrededor? ”

Ana María Matute. Escritora española, 1925-2014.



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

La escritura al servicio de los procesos de reflexión subjetiva O escribir para pensar(se)

Mariela Helman
marielahelman@hotmail.com

Guillermo Micó
gmicoster@gmail.com

Alicia del Valle Vera
alivera7@hotmail.com

Programa de Aceleración, Gerencia Operativa de Inclusión Escolar, Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Pasado que no ha sido amansado con palabras no es memoria, es acechanza
Laura Restrepo, *Demasiados héroes*, p. 234

En la experiencia del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobreedad, ofrecemos a nuestras alumnas y alumnos diversas propuestas enmarcadas en las Prácticas del Lenguaje (tradicionalmente, el área de Lengua). Su objetivo central consiste en poner a disposición de todas y todos los instrumentos propios de la cultura que permiten formar parte de una

comunidad de lectores y escritores. Porque alfabetizarse, en su sentido más amplio y pleno, supone convertirse en un sujeto crítico y creativo que dispone del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos personales donde el manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral no constituyen obstáculos para dichos proyectos sino, por el contrario, son canales fértiles donde los mismos se vehiculizan y concretan.

El Programa, también conocido como "Grados y grupos de aceleración", depende de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires) y comenzó a implementarse en el año 2003. Atiende a niños y niñas que concentran dos o más años de sobreedad en el segundo ciclo de la escuela primaria. El programa les permite, mediante condiciones pedagógicas particulares, hacer dos grados escolares en uno (4° y 5° en el primer año, y 6° y 7° al año siguiente).

Hablar de *prácticas del lenguaje* (donde tanto el plural como el sustantivo "prácticas" habilitan diversidad de voces y de acciones) supone una concepción que privilegia, como objeto de enseñanza, las prácticas mismas —hablar y escuchar, leer y escribir— por sobre otro tipo de contenidos lingüísticos que han sido tradicionalmente escolares, como por ejemplo, el sustantivo, la oración, etc.

Si consideramos, por tanto, que el objeto de enseñanza son las prácticas, queremos subrayar que "toda práctica se adquiere 'en la práctica'". Formar a los sujetos como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Como se afirma en el *Diseño curricular para la educación primaria* (2° ciclo), ninguna persona se hará lectora si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa participando (Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 34).

El proceso de apropiación de estas prácticas tiene lugar en contextos donde se hace necesario y se justifica ejercerlas. El sentido de las mismas es parte de lo que se enseña: argumentar para justificar una posición entre otras tantas, avanzar en la coherencia de un texto para que los otros entiendan qué se quiso expresar, buscar información y leer para saber más sobre algún tema, etc.

El dominio de estas prácticas por parte de los sujetos se logra en tiempos prolongados, y por ello no necesariamente corresponde a los tiempos escolares. Ni se inicia con ellos y, mucho menos, termina cuando culmina el año escolar; la relación entre dichos tiempos y las adquisiciones esperadas se puede

concretar en ritmos diversos. En el caso de los niños, niñas y jóvenes con sobreedad, la necesidad de participar de manera sostenida en este tipo de prácticas para lograr su dominio es aún más marcada, pues aquí se entremezclan trayectorias escolares* que quedaron trucas en algún momento y que nos muestran discontinuidades; procesos que se iniciaron, se interrumpieron y se reiniciaron en otro momento. Procesos escolares y subjetivos en los que podemos reconocer marcas de exclusión, en el sentido que les da Kurlat (2011): marcas propias de sujetos cuyos derechos fueron vulnerados y que restringen los modos de concebirse como aprendices, con las consecuencias que conlleva quien arrastra dichas marcas (como por ejemplo, atribuirse la culpa por los fracasos escolares previos o dudar de la capacidad de aprender).

La diversidad de trayectorias y recorridos que tienen nuestros alumnos genera la planificación y puesta en marcha de secuencias didácticas diferentes: algunas centradas en completar la alfabetización inicial, otras en avanzar en la lectura autónoma de distintos tipos de textos, otras en los procesos de escritura, otras en los procesos de reflexión y análisis del lenguaje. No sólo es el punto de partida de cada uno de los sujetos, sino la propia lógica de las prácticas la que exige nuevos acercamientos a los textos y a las situaciones de lectura y escritura donde el "retorno no es idéntico", sino que implica ampliar y profundizar. En todo caso, los grupos y los grados de aceleración son espacios educativos que generan condiciones didácticas donde *muchos* (chicos y maestros) leen *mucho*, sobre *muchas* cosas.

Desde nuestro enfoque, entonces, las situaciones que se sugiere propiciar en la escuela se pueden inscribir en tres ámbitos donde el lenguaje circula y "se ejerce": *el ámbito de la literatura*, que incluye a los niños/as en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos, les presenta héroes, rimas, horizontes pasados y futuros; *el ámbito del estudio* que, desde muy pequeños, habilita tanto la curiosidad y la búsqueda como la profundización de la lectura y la consulta; y *el ámbito de la formación del ciudadano* para legalizar las prácticas democráticas y

democratizadoras de discutir y acordar, escuchar al otro y reconocerlo, leer críticamente los medios de comunicación (*Diseño curricular para la educación primaria, 2º ciclo*, p. 34).

En esta oportunidad compartiremos un tipo de trabajo que se enmarca en el tercer ámbito mencionado y que tiene a la escritura como eje pero que, recuperando uno de los usos sociales de la misma, se distancia un tanto de la implementación de otras secuencias didácticas del área. Nos referimos a aquellas situaciones donde la escritura es utilizada como instrumento para pensar sobre uno mismo y sobre determinados procesos grupales y sociales. Algunas de sus características favorecen esta reflexión: en particular, la materialidad de la escritura, es decir, el hecho de que constituya marcas fijas sobre las que se puede volver una y otra vez posibilita acercarse a lo escrito en distintos momentos e instalar la idea de versiones, interpretaciones y puntos de vista diferentes sobre un suceso determinado. Al mismo tiempo, la escritura se plantea como un recurso simbólico que permite cierto distanciamiento de los hechos mismos, distanciamiento necesario para la reflexión.

A modo de ejemplo compartimos el trabajo realizado en grados de aceleración, a partir de dos situaciones distintas.

Sobre lo sucedido con Esteban, o sobre lo sucedido con 6/7º

En una oportunidad en la que la maestra a cargo del grado 6/7º de aceleración de una escuela no estaba, se desencadenó un conflicto entre alumnos de dicho grado que incluyó persecuciones y peleas, y que terminó con varios alumnos sancionados. Inclusive fue necesario recurrir al Sistema de Emergencias Médicas de la Ciudad de Buenos Aires (SAME) para atender el desborde de uno de los niños. El hecho tuvo repercusiones institucionales (toda la escuela se enteró de lo que había pasado) y provocó preocupación en el grupo de niños y de docentes. Cuando la maestra llegó al día siguiente, se encontró con un gran revuelo: todos hablaban de lo que había pasado y existían versiones contradictorias y confusas

al respecto. Se planificó entonces una propuesta de trabajo que incluiría, en primer término, reconstruir por escrito lo sucedido aquella mañana en la escuela y, a partir de ese texto, iniciar un proceso de lectura, relectura y reescritura con los alumnos. Para comenzar, la maestra preparó un texto a partir de las versiones orales que aportaron dos chicos y un grupo de docentes que también participaron de la situación. Este texto serviría de base para trabajar en el aula con los chicos y para ser modificado las veces que lo requirieran la lectura conjunta y la ampliación de las perspectivas involucradas en el relato. La maestra digitalizó el texto y la clase se organizó a partir de la lectura de la docente del texto en la computadora. La consigna fue la siguiente:

En función de lo que contaron varias personas que pasó cuando yo no estuve, escribí este texto que, seguramente, es incompleto y al que le faltan cosas para entender mejor qué ocurrió. Se los voy a ir leyendo y cuando alguno quiera hacer un comentario o corregir o agregar algo que crea que falta o que está incorrecto, me avisa.

Se organizaron tres sesiones de lectura y reescritura conjunta del texto con la misma modalidad. En cada oportunidad la docente leyó el texto desde el comienzo, deteniéndose frente a la propuesta de algún alumno de cambiar o agregar algo. Los chicos siguieron atentamente la lectura del mismo y participaron con mucho interés, haciendo correcciones, aportando datos nuevos, discutiendo nuevos datos que no aparecían en el texto y que, en algunos casos, no consideraban verídicos. Surgió la necesidad de ajustar las palabras que allí aparecían, haciéndolas más precisas, controlando que no fueran contradictorias o que no tuvieran datos de más o erróneos.

Por ejemplo, la primera versión del texto —elaborada por la maestra a partir de los relatos orales fragmentados que fue recibiendo al regresar a la escuela— se llamaba “Sobre lo sucedido con Esteban” (éste es el nombre que dimos al niño en el texto. Se trata de un alumno que terminó con un alto grado de angustia y desborde).



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

En la primera lectura, cuando la maestra leyó el título y preguntó si les parecía adecuado, varios chicos y chicas comenzaron a dudar. La pregunta de la maestra habilitó, generó y sostuvo el espacio de duda y reflexión de los chicos. Ellos señalaron que lo que pasó no había tenido como único protagonista a Esteban, y que no le había sucedido solamente a un alumno, aunque claramente las consecuencias para este niño habían sido las más notorias o “ruidosas”. Propusieron, luego de la discusión, cambiar el título por “Sobre lo sucedido con 6/7º el día del taller”.

Escuchando la lectura y los aportes de los compañeros, el grupo logró reconstruir distintas versiones de lo sucedido; cada versión complejizó el relato y la mirada de lo que había pasado incorporando más participantes y más aspectos que podían parecer detalles superfluos que sin embargo, a la hora de interpretar conjuntamente los hechos, no lo eran. Por ejemplo, en la primera versión vemos el conflicto entre dos alumnos del siguiente modo:

Esteban cuenta que durante el taller [...] José lo golpeó en la cabeza. Esteban le avisa a la profesora, y la seño lo ubica en otro lugar del aula para que ya no lo moleste su compañero. A pesar de esto José lo amenaza diciéndole que le iba a pegar durante el recreo. Cuando termina la hora y van al recreo, Esteban corre a biblioteca para esconderse allí de José, y sucede que Agustín aparece en biblioteca, lo toma de la cabeza y dice: “¡Acá está Esteban!”.

En esta primera versión no se entiende por qué Agustín interviene de esa forma. Sin embargo, en la segunda versión se incorpora lo siguiente:

Esteban cuenta que durante el taller [...] José lo golpeó en la cabeza. **Antes, Esteban le hacía gestos a Agustín como queriendo decirle que le iba a pegar. Podría ser que lo estuviera invitando a jugar a la pelea o podría ser que lo estaba amenazando de verdad.** Esteban le avisa a la profesora que José

lo estaba molestando y la seño **le indica a José que se cambie de lugar pero no lo hace. Esteban sí se cambia de lugar para que ya no lo moleste su compañero. Queda sentado cerca de la maestra.** A pesar de esto, José lo amenaza diciéndole que le va a pegar durante el recreo; varios compañeros lo escuchan. Cuando termina la hora y van al recreo, José dice: “vamos a pegarle”. Esteban corre a biblioteca para esconderse allí de José y sucede que Agustín aparece en biblioteca, lo toma de la cabeza y dice: “¡Acá está Esteban!”.

Esta segunda versión permite ver que el malestar de Agustín con Esteban era previo al recreo. También muestra que Esteban intentó evitar la pelea con José. En esta segunda versión aparece con más fuerza la participación de José y de Agustín en el conflicto.

Este trabajo permitió reflexionar acerca de los roles de cada uno en esa situación, y de los distintos puntos de vista; también propició que los alumnos se pusieran en el lugar del otro y pensarán cómo habrían reaccionado de haber estado en esa situación, y de qué otra manera podrían haberlo hecho para evitar las situaciones dolorosas o peligrosas que se presentaron.

Consideramos que la planificación y la puesta en marcha de la propuesta ofrecieron un marco de participación real y de debate para los chicos en el momento de emitir sus opiniones y someterlas a la discusión. Resulta, por tanto, una propuesta de trabajo que convoca y compromete a los participantes, en donde el uso de la palabra se pone en valor en el contexto público donde se escribe y reescribe.

Registro de la trayectoria escolar para organizar la trayectoria de vida

Para comprender dónde y por qué motivos se produjo la sobreedad de nuestros alumnos, ponemos en marcha un dispositivo de encuentro individual con cada niño y niña que ingresa al Programa de Aceleración (Micó, 2007). En ese espacio de entrevista/encuentro, instancia en la que participan todos

los niños y niñas, descubrimos, casi por casualidad, que algunas de las notas que tomábamos a modo de registro para entender la trayectoria escolar de cada chico y chica, cobraban para ellos éste y otros sentidos. Por ejemplo, organizamos la información de cada alumno/a del siguiente modo:

Año	Grado que cursó	Escuela
2014	4/5º aceleración	Nº 11 Distrito Escolar 5º
2013	3º	Nº 11 Distrito Escolar 5º
2012	2º	Escuela de provincia
2011	¿?	¿?
2010	2º	Una escuela en Paraguay

El cuadro permite visualizar dónde se produjo la sobreedad, dónde se “desencauzó” la trayectoria escolar de un niño o niña, y también deja ver “baches”, agujeros en el relato sobre la vida de un sujeto. ¿Qué ocurrió en 2011? ¿Dónde se encontraba el niño ese año? ¿Por qué vuelve a hacer 2º grado?

Hace varios años, mientras tomábamos este tipo de entrevistas empezamos a notar que el niño o niña que estábamos entrevistando, generalmente sentado en frente de nosotros, en algún momento de la charla se levantaba y venía de nuestro lado y comenzaba a utilizar el registro del cuadro para señalar y organizar su propia experiencia:

...no, primero me fui de Paraguay. Pero me fui en agosto y entonces no encontramos escuela. Por eso no terminé ese año 2º grado.

...acá, este año no me acuerdo qué pasó...

...no, primero fui a una escuela de provincia, ahí repetí. Justo fue el año que mi mamá quedó en capital. Me acuerdo que la extrañaba mucho.

A partir de estas primeras experiencias comenzamos a ofrecer de modo sistemático este registro como instrumento para que cada niño y cada niña pudieran organizar algo de su propia historia, utilizando la escritura como recurso simbólico y herramienta al servicio de este proceso subjetivo. Complejizar el proceso de simbolización requiere, como condición necesaria para su desarrollo, que el niño pueda invertir al lenguaje —en nuestro caso, el lenguaje escrito— como un objeto del cual desea apropiarse.



Fotografía: Iván Holguín Sarabia.

La potencia de la escritura para favorecer el despliegue de recursos simbólicos también es destacada en el trabajo terapéutico. A propósito de esto, Altschul (2011) comenta la utilización de un cuadro de registro de “balances”, elaborado junto con una de sus pacientes, para organizar ventajas y desventajas frente a distintas opciones de lugar donde vivir. Destacan en ese trabajo tanto las reflexiones que

la joven había logrado producir como el placer que le generaba el hecho de haberlas producido. Volver sobre el papel le permitía “leerse” y escucharse a sí misma de un modo diferente.

El proceso de apropiación del lenguaje supone un trabajo representativo que complejiza el psiquismo, ampliando lo representable a partir de la riqueza de enlaces que posibilita.

Ofrecer, entonces, la escritura como recurso simbólico a favor de los procesos subjetivos, supone mostrar y hacer visible aquello que posibilita.

A modo de conclusión

En nuestras dos escenas aparece, de modo diverso, la misma intención de instalar en el aula, en la escuela, y a disposición de las y los estudiantes, un pensamiento narrativo de sí mismos. En el primer ejemplo, no se persigue el hallazgo de *la* verdad, sino de *una* verdad compartida, la que los sujetos pueden construir en su reflexión conjunta. Poco importa si los hechos narrados coinciden con los sucedidos, porque, además, estos últimos están perdidos. Lo que sí importa es que los sujetos construyan —y en ese mismo proceso, recuperen— sentidos que construyen y constituyen un pasado pensado en el presente, y un presente sostenido en esa memoria.

Para Fuentes Marcel (2002), ya no es posible hablar de esencias eternas, inmutables, sino de *esencias históricas*, es decir, que se construyen:

Todo es móvil e interdependiente: el sujeto, las cosas y lo que se dice. Estas tres instancias se dan en mutación, son hilos que discurren paralelos y que se cruzan, se simetrizan, se desconectan, se horizontan mutuamente y producen condensaciones en el tiempo, que dan lugar a intersecciones que dan “sentidos” [que no son El Sentido, La Verdad] (2002, p. 78).

El segundo ejemplo, si bien sucede a partir de un propósito programático, se explica y se sostiene en el mismo principio: el derecho de narrarse. A los relatos que circulan incesantemente en las instituciones acerca de las niñas y de los niños, y que en alguna

medida recuperan —en el mejor de los casos— determinados elementos de sus historias personales, preferimos oponerles lo que cada niña y cada niño puede construir a partir de una práctica que nos coloca como mediadores *ignorantes* que sostienen la pregunta que les permita narrarse.

Al fin de cuentas, como señala Fuentes Marcel:

[...] somos, en gran medida, el relato de lo que somos [...] La mayor plenitud de lo que podemos ser tiene que ver con un producir discurso propio para conseguir el más veraz acerca de nosotros mismos. Quizá cada uno deba ser filósofo y poeta a la vez para construir eso que somos, porque eso que somos es, en suma medida, un cierto modo de contar-nos en el presente lo que nos pasa, lo que fuimos y lo que queremos ser (*ibid*).

Poner a disposición de los sujetos las herramientas necesarias para armar y desarmar ese relato implica ofrecer algo que en verdad les pertenece.

Recomendaciones para la acción

Con estos dos ejemplos quisimos compartir un modo particular de trabajo en el área de Prácticas del Lenguaje que, junto con el desarrollo de distintas secuencias enmarcadas en los tres ámbitos mencionados, colaboran en el proceso de alfabetización plena de los niños, niñas y jóvenes con los que trabajamos. Consideramos que este enfoque —del que esta propuesta es sólo una expresión entre muchas posibles— resulta fértil como marco general de otras propuestas que cada educador pueda elaborar en diversos espacios educativos de lectura y escritura con jóvenes y adultos. Hacer de la lectura y la escritura herramientas de reclamo y de validación de derechos; poder ver que a través de ellas se manifiestan necesidades y sentimientos; que el uso de la palabra permite guardar memoria, darle forma a las ideas y a los pensamientos propios y ajenos; que su dominio posibilita contemplar distintos puntos de vista, cambiar versiones e interpretaciones... todos

estos sentidos para reescribir la (propia) historia una y otra vez.

Lecturas sugeridas

ALTSCHUL, MARCELA (2011), *Investir tras ser investida*, Buenos Aires, Letra Viva.

Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2008), *Diseño curricular del nivel primario* (2° ciclo), Buenos Aires, en:

<http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Primaria/epb2.pdf>

FUENTES MARCEL, ANDREA (2002), *Ese relato que somos*, Barcelona, Octaedro.

KURLAT, MARCELA (2011), "Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 33, núm. 2, pp. 69-95, en:

http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=782&Itemid=284

MICÓ, GUILLERMO (2007), "Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar", en G. Schujman e I. Sede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.

Para mayor información acerca del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Alumnos con Sobreedad, consultar:

programaacceleracion.blogspot.com

Nota

* Consideramos el concepto de *trayectoria escolar* desde los lineamientos elaborados por F. Terigi (2009) en: *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).



Fotografía: Iván Holguín Sarabia.

Las prácticas del lenguaje en el diseño curricular de jóvenes y adultos de la Provincia de Buenos Aires

Alejandra Defago y Viviana Da Re

Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires | Argentina
adefago@gmail.com
vivianadare@yahoo.com.ar

Introducción

La experiencia que relatamos a continuación corresponde al trabajo colaborativo realizado por el equipo de curricularistas de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, y los directivos y docentes del distrito de Quilmes, localidad del conurbano bonaerense, entre los años 2012 y 2013.*

El trabajo realizado fue parte de la elaboración de la Propuesta Curricular para la Educación Primaria

de Jóvenes y Adultos en la mencionada provincia. El equipo había tomado la decisión político-pedagógica de construir la propuesta colaborativamente con los docentes y estudiantes como protagonistas de la tarea a desarrollar en los centros y en las aulas. Ello requirió de un proceso de presentación de materiales, discusión de los mismos, consulta sobre diversos aspectos vinculados con las concepciones presentadas y la posibilidad de implementación y

una vuelta a la reflexión y a la escritura para lograr los ajustes necesarios.

Se buscaba poner a la educación de jóvenes y adultos de la jurisdicción en igualdad de condiciones respecto del resto del sistema educativo de la provincia, que ya había logrado transformar sus diseños curriculares en conformidad con las nuevas concepciones de inclusión, emanadas de las leyes nacional y provincial de educación sancionadas en los años 2006 y 2007, respectivamente. Asimismo, resultaba necesario considerar las diversas prácticas formativas y los contextos (rural, urbano, de islas) en los que la educación de personas jóvenes y adultas de la provincia se lleva a cabo. En este sentido, el equipo trabajó en la elaboración de una propuesta que tomara en cuenta los contenidos relevantes a trabajar en la escolaridad primaria y su organización de acuerdo a los tiempos y posibilidades de las personas que transitan la educación de adultos. En particular, el primer ciclo de la escolaridad pone el acento en la construcción de prácticas del lenguaje como condición de posibilidad de la expresión de las personas y la continuidad de los estudios en torno a otros objetos de conocimiento.

Entendíamos que resultaba imprescindible hacer el camino de la mano de aquellos docentes y directores que construyen, junto con los estudiantes, estas prácticas sociales en torno al lenguaje. El dispositivo de trabajo implicaba un proceso de ida y vuelta entre los especialistas y los maestros, quienes requerían mayor formación al respecto y que son, finalmente, los encargados de trabajar estas prácticas en contexto. Concebimos que la educación de jóvenes y adultos en nuestra provincia merece un trabajo en colaboración, que permita poner en diálogo las experiencias de las personas en proceso de alfabetización con lo mejor de la experiencia de alfabetizadores y especialistas.

Actividades

En este apartado haremos referencia a la perspectiva de prácticas del lenguaje que ha orientado el Diseño Curricular de Adultos de la Provincia.

¿Qué entendemos por prácticas del lenguaje?

Pensar en los jóvenes y adultos que transitan su escolaridad primaria ha implicado revisar las miradas y los abordajes que la institución educativa en su conjunto —y el área en particular— han tenido sobre estos sujetos de aprendizaje. En este sentido, nos formulamos las siguientes preguntas: ¿corresponden los mismos contenidos que para la escuela primaria común? ¿Cuáles son los ajustes pertinentes? ¿Cómo tener en cuenta todos los aprendizajes que ya construyeron los estudiantes, ya sea por su escolaridad previa, ya sea por su experiencia de vida, en la que las prácticas sociales conllevan permanentemente un uso del lenguaje? ¿Qué prioridades deben establecerse? ¿Cambian los propósitos de la enseñanza? ¿Cuál es el abordaje pedagógico más apropiado? ¿Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas a leer y escribir? ¿Cómo enseñarles en consecuencia?

Desde el lugar de educadores, y en el marco de la nueva propuesta curricular, nos propusimos realizar un replanteo responsable de las prácticas vigentes, para capitalizar todas las experiencias y optimizar la enseñanza, respetando las trayectorias de los sujetos, tanto institucionales como personales.

Pensar en las prácticas del lenguaje implica concebir de otro modo el objeto de enseñanza. Ya no se trata de enseñar lengua —los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos— sino las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir. En consecuencia, los contenidos fundamentales de enseñanza son los quehaceres del hablante, del lector y del escritor. Por ejemplo: relatar una experiencia a otros, escuchar atentamente un relato, compartir la lectura de un texto, comentar lo leído, releer un párrafo que no se comprendió, planificar lo que se va a escribir en relación con un propósito.

Algunas ideas centrales presentes en la propuesta fueron:

- Las prácticas del lenguaje son el objeto de enseñanza. Entendemos por prácticas sociales del lenguaje las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es, pues, el

dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

- Los contenidos son las prácticas del lenguaje que ponen en juego acciones comunicativas, donde hacer (es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos) presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer), pero no a la inversa: no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice, sino que se construye este saber a medida que se lo usa, a medida que se está inmerso en prácticas del lenguaje. Ese saber se puede ir construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe y escucha.
- Esta manera de concebir el objeto de conocimiento conlleva una manera de enseñarlo; confeccionar, elaborar/diseñar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sea textuales, oracionales, léxicas), sino preservándolo como objeto.
- La denominación propuesta para el área refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas de lectura, escritura y oralidad sobre los contenidos lingüísticos escolares: sustantivo, oración, etc., que se enseñaban en el área de Lengua.
- Colaborar con la formación de hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela.
- Los y las estudiantes son miembros de la cultura letrada y podrán leer y escribir de un modo cada vez más avanzado, sólo si tienen oportunidades de participar en situaciones que tengan sentido, es decir, se apropiarán de las prácticas en contextos en los cuales se justifique ejercerlas.
- Hablamos de lenguaje y no de lengua porque el lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él; está constituido por una variedad de aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano, y con las necesidades de la vida social: participar de la vida ciudadana,

satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento de los demás, identificar y manifestar la identidad de los participantes de los intercambios comunicativos, comunicar saberes, crear un mundo propio. Todas estas cuestiones se manifiestan de una u otra manera en la estructura de la lengua, ya que en cada lengua natural es posible encontrar una manera determinada de concebir el mundo, pero la explicación de esta riquísima abundancia de formas de expresión no está en la lengua misma, sino en el lenguaje.

En este sentido, las implicancias más relevantes de este enfoque en la concepción de la alfabetización son:

- Pensar la alfabetización como un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, que implica la apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa. Es un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de las prácticas culturales que los constituyen.
- La alfabetización implica la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas, que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente.
- Concebir la lectura como un proceso de construcción de sentido entre lo que el texto dice y lo que el lector le aporta al texto, que implica la comprensión desde el inicio.
- Considerar la escritura como un sistema de representación que debe ser apropiado por los sujetos a medida que avanzan en el proceso de alfabetización, comprendiendo sus reglas de composición. La adquisición se da a partir de la reflexión permanente entre oralidad y escritura y sus relaciones.
- Formarse como escritor significa apropiarse de la lengua escrita de una sociedad, conocer qué es lo que las marcas gráficas representan, participar en prácticas en las que se aprenden,

simultáneamente, cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito (características de los géneros a los que pertenecen los textos que circulan socialmente, cuestiones de coherencia textual, entre otras) y el sistema de escritura (las letras, otros signos y las relaciones entre ellos).

- Centrar la enseñanza en la reflexión sobre las prácticas del lenguaje desde la producción e interpretación de textos reales, con una función comunicativa, contextualizada, en proyectos y situaciones didácticas continuas, diversas, progresivas, significativas.

La organización curricular de la propuesta se caracteriza por el trabajo en diversos ejes. Las prácticas del lenguaje han sido agrupadas (en los diseños curriculares de todos los niveles de nuestra jurisdicción) en tres ejes, que suponen tres ámbitos de uso del lenguaje y, en este contexto, ámbitos de formación del estudiante como usuario del lenguaje. Ellos son:

- prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura;
- prácticas del lenguaje en el ámbito del estudio;
- prácticas del lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana.

De este modo, se focaliza la atención en las prácticas y se considera que esas mismas prácticas de lectura, escritura y oralidad desplegadas en los diversos ámbitos de circulación, son los contenidos del área.

El orden en que aparecen estos ejes no es lineal en lo cronológico, ni supone niveles de importancia para su enseñanza, sino que se espera que el alumno se desempeñe en todos ellos. Pondrá en juego las prácticas que éstos involucran en la medida en que construyen sus aprendizajes lingüístico-pragmáticos (encontrar regularidades estructurales en los textos, sintácticas en ciertos géneros discursivos, gramaticales en el uso del lenguaje; conocer y usar los aspectos normativos, entre otros).

Cabe aclarar que si bien los ámbitos significan una organización de las prácticas sociales, el objetivo de este tipo de organización es que éstas puedan ser convertidas en contenidos curriculares. Esto no

significa que en el mundo social todas ellas se presenten de manera escindida, o que aquellos contenidos tratados en un eje, no tengan relación o repercusión, o que puedan suponer un tratamiento desde la perspectiva de otro/s de los ejes. Por ejemplo, la escritura de reseñas sobre textos literarios supone un “cruce” entre el ámbito de la literatura y el del estudio; y si esa reseña se publicara en un diario, además estaría vinculando la práctica discursiva con lo que aquí se ha llamado el ámbito de la formación ciudadana.

Esto implica que, como toda organización de los elementos sociales, el currículo debe ser pensado como una estrategia para comprender, y en este caso enseñar mejor el objeto, pero no para describirlo en toda su complejidad.

Recomendaciones para la acción

1. Es importante recordar quién es el sujeto de la educación de jóvenes y adultos: una persona marcada por su historia de exclusión, herida en su autoestima y en la confianza sobre sus posibilidades y conocimientos. Por lo tanto, siempre es importante reconocer y explicitar sus saberes, sus logros, sus avances. Es fundamental que el docente pueda acompañar y conocer el proceso de cada uno de los estudiantes, rompiendo con prácticas tradicionales de evaluación que puedan revivir situaciones de fracaso.
2. Los contenidos a evaluar serán las prácticas de lectura, escritura y oralidad a las que se agregarán progresivamente cuestiones vinculadas con la reflexión sobre la lengua. Si se considera que aprender a leer y escribir es desarrollar estrategias lectoras y producir textos, desde una concepción de aprendizaje como proceso, no se puede hacer una evaluación final esperando que todas las personas hayan llegado al mismo lugar y desde el parámetro del sistema alfabético convencional. Es importante tener en cuenta que si se enseñan las prácticas sociales del lenguaje de una manera integral, la evaluación también debe

tener una mirada integral sobre el alumno como usuario del discurso y no puede, de ninguna manera, centrarse sólo en aspectos normativos, descontextualizados de los múltiples usos del lenguaje trabajados en la materia.

3. Los niveles de conceptualización de la escritura no determinan la posibilidad o imposibilidad de los sujetos para leer o participar en las situaciones didácticas de lectura (Cuter [2007] lo plantea en relación con los niños, y resulta pertinente para pensar en los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas). Muchas personas pueden comprender un texto que están escuchando, hacer inferencias o establecer relaciones intertextuales, realizar anticipaciones muy ajustadas al contenido, tener una postura crítica frente al estilo del autor o la calidad estética del relato, aunque sus adquisiciones en relación con la lectura no se reflejen de manera inmediata en el nivel de sus producciones escritas. Se tiende a evaluar los progresos de los estudiantes sólo en relación con la adquisición de la base alfabética del sistema de escritura, pero es deseable observar y evaluar avances en los desempeños lectores de los sujetos, tal como se mencionó anteriormente.
4. Es importante que se tome en cuenta el punto de partida y de llegada de cada uno, en qué nivel se ingresa y cuáles son los avances a lo largo de determinados períodos. Por supuesto, es esperable que hacia el final del año se haya logrado un mayor conocimiento del que se tenía al comenzar el proceso de aprendizaje, y ésta es una responsabilidad de la escuela. Por ejemplo, si una persona ingresa al centro educativo sin relacionar la escritura con la sonoridad, se espera que al final del año las relacione, de manera silábica o alfabética; si ya las relacionaba de manera silábica, es esperable que avance hacia la comprensión de las características alfabéticas del sistema, y si ya las conocía, el avance puede darse en relación con cuestiones ortográficas y de separación de

palabras (Kaufman, 2007). En cuanto a la lectura, si una persona que aún no lee convencionalmente anticipa el contenido del texto sólo en función de la imagen, es esperable que tras un período de enseñanza logre tomar en consideración datos de la escritura desde un análisis cualitativo (basándose en las letras conocidas) o cuantitativo (tomando en consideración la longitud de la palabra). El propósito central de la evaluación es que pueda aportar al docente información útil para seguir avanzando en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

5. Los jóvenes y los adultos suelen estar muy preocupados por los resultados de la evaluación. Las experiencias vividas de exclusión y fracaso escolar los llenan de miedos y dudas. Es necesario, entonces, que el docente plantee claramente cuáles son los criterios de evaluación; que la calificación de una evaluación escrita no sea la única forma de evaluar; que se incluya la evaluación del proceso, la autoevaluación y la evaluación entre pares para lograr la progresiva confianza en sí mismos, la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que participan, y la creciente autonomía de sus saberes. Es importante que se contemplen dentro de la evaluación, como proceso, los proyectos de producción de textos en contextos reales, la elaboración de textos por entregas, la revisión y reescritura sucesiva de lo elaborado tras la reflexión que se lleve a cabo en el aula. La evaluación constante del docente debe permitir retroalimentar su enseñanza, debe permitir reconocer qué tipo de intervenciones realizar en el transcurso de la evaluación para conocer qué necesita el alumno para poder construir, debe permitir indagar qué puede hacer el estudiante por sí mismo o con qué ayudas logra resolver las propuestas. La evaluación trata de entender el camino de aprendizaje de la persona, hasta dónde llegó y qué necesita para seguir avanzando.

6. Como propuestas de intervención docente el diseño incluye cinco situaciones didácticas fundamentales. Todas son necesarias e imprescindibles también en la planificación didáctica para la enseñanza de personas jóvenes y adultas: la lectura por sí mismo, la lectura a través del docente, la escritura por sí mismo, la escritura a través del maestro, y la narración y exposición oral frente a pares. Estas cinco situaciones didácticas básicas se deben alternar, articular y sostener durante todo el año escolar. Las modalidades organizativas de estas situaciones que se proponen para el aula consisten en proyectos, secuencias didácticas (situaciones de enseñanza estructuradas y vinculadas unas con otras por su coherencia y su sentido propio, en las que se desarrollan progresivamente algunos contenidos), actividades habituales (se reiteran en forma previsible durante todo el año) y actividades independientes, que tienen sentido por la situación comunicativa. Además, son fundamentales las actividades de sistematización, en las que se vuelve sobre contenidos lingüísticos y discursivos que han sido objeto de reflexión en situaciones de escritura desarrolladas en proyectos o secuencias.

Lecturas sugeridas

Argentina. Dirección General de Cultura y Educación-Pre-propuesta curricular para la educación primaria de jóvenes y adultos de la Provincia de Buenos Aires. Área: Prácticas del lenguaje (ingreso a evaluación por Consejo de Educación: diciembre de 2013).

Argentina. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-Dirección General de Cultura y Educación (2008), Diseño curricular para la educación primaria. Área Prácticas del lenguaje.

Argentina. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-Dirección General de Cultura y Educación (2006), Diseño curricular para la educación secundaria. Primer año. Área Prácticas del lenguaje.

CUTER, M.E. (2007), "La organización de la tarea y las intervenciones docentes", en *Enseñar lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta Fresca, Serie Respuestas, pp. 17-44.

KAUFMAN, A. (2007), "La reflexión sobre las prácticas alfabetizadoras", en *Enseñar lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta Fresca, Serie Respuestas.

Para acceder a los diseños curriculares de primaria y secundaria puede consultar:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

Nota

* Han formado parte del equipo de curricularistas, además de las autoras, Esteban Ithuralde en el área de ciencias naturales, Yanina Carpentieri en ciencias sociales, Alejandra Mingrone en matemáticas y Marcela Kurlat en prácticas del lenguaje. La coordinación ha estado a cargo de Alejandra Defago como subsecretaria de la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires.

“El miedo a la soledad es un gran impedimento en la construcción de la libertad.”

Marcela Lagarde. Antropóloga e investigadora mexicana, 1948- .



Fotografía proporcionada por los autores.

Jóvenes, adultos y literatura

La construcción de un puente posible

Ana Siro | Javier Maidana
 anisiro@gmail.com | javiermaidana@hotmail.com

Programa Escuelas Lectoras, Dirección General de Planeamiento Educativo
 Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Buenos Aires, Argentina

Introducción

Puentes culturales es un movimiento artístico —presencial y virtual— creado en 2007 e integrado por profesionales que trabajamos en gestión cultural haciendo circular arte entre jóvenes, niños y adultos. Un movimiento artístico colectivo, flexible y abierto.

Como movimiento no pertenecemos a ninguna institución específica y según sean las ocasionales fuentes de financiamiento se realizan alianzas que permiten un trabajo sostenido por cierto tiempo en una o varias escuelas. Los actores de las distintas instituciones ocasionales que participan de las iniciativas de *Puentes culturales* se suman a las tareas

previstas si cuentan con el tiempo, el deseo de hacerlo y el sostén institucional y financiero para lograrlo. Como consecuencia, en algunas ocasiones las acciones son llevadas a cabo sólo por los organizadores del proyecto, y en otras ocasiones se comparten con actores locales.

Los organizadores y destinatarios conformamos una red a través de la cual se ponen a disposición de otras personas los bienes culturales propios, los que se aprenden y los que se valoran. Los orígenes de este movimiento se remontan a los Centros de Lectura para Todos, del proyecto Escuelas para el

Futuro y a *Puentes culturales*, del proyecto Escuelas del Bicentenario.

Entre los resultados más notables del proyecto podemos mencionar la formación de jóvenes como mediadores culturales comunitarios en Las Heras (Santa Cruz) en el período 2007-2010; en Caleta Olivia (Santa Cruz) en el período 2008-2010; y en el Barrio de San Telmo (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) en el período 2009-2012, entre otros (para mayor información acerca de los orígenes y resultados de este proyecto puede consultarse el apartado “Historia” en “Acerca de”, en el sitio web del proyecto. El vínculo aparece al final de este artículo).

A continuación se incluye una descripción general del movimiento *Puentes culturales* y se analiza, en particular, un dispositivo sencillo y potente (las “mesas de libros”) para la formación de lectores literarios.

Actividades

El equipo de *Puentes culturales* ofrece diferentes propuestas formativas que atraviesan distintas artes, tanto de manera presencial como virtual.

Formato presencial

Leer y mostrar literatura

- Jóvenes o niños coordinados por los responsables de *Puentes culturales* leen en voz alta mientras se proyectan los textos leídos y sus imágenes en pantalla. También se prepara de manera conjunta la puesta en escena para crear un espacio poético en medio de la realidad cotidiana.
- *Los lectores*: jóvenes de secundaria o alumnos de segundo ciclo de primaria que participan fuera del horario de clases y de manera voluntaria o en horas especiales dentro de su horario escolar.
- *El público*: niños del nivel inicial, chicos de la escuela primaria, jóvenes de la escuela secundaria, docentes, directivos y padres de cada comunidad educativa.

Escenas artísticas

Escenas artísticas sorprendidas en los recreos irrumpiendo en la cotidianeidad escolar sin perturbar las clases habituales. Formas de circulación de la poesía que movilizan la sensibilidad de manera integral: poemas suspendidos de maneras inusuales, lectura a través de ventanas, puertas y visores poéticos, poemas para leer en cajas pequeñas que se despliegan en una escultura tridimensional, lectura de poemas con lupas a través de pequeñas ventanas de espacios tridimensionales, poemas para obsequiar al público servidos en bandejas como “bocaditos” literarios y/o dispuestos en mesas decoradas de manera especial, poemas a través de susurradores y megáfonos, proyecciones de poemas en pantalla (secuencias de poemas sobre imágenes), oráculo poético (preguntas existenciales que se responden a través de libros de poesía), paneles de artes plásticas, creación colectiva de esculturas, música en vivo. Sorpresas efímeras para disfrutar y quedarse con ganas de más.

- *Los protagonistas*: jóvenes de secundaria que participan de manera voluntaria fuera del horario de clases.
- *El público*: niños de escuela primaria, jóvenes de secundaria, docentes, directivos y padres de cada comunidad educativa.

Talleres de exploración artística

Poner el cuerpo, los sentidos y la palabra en movimiento. Intentar expresar algo que brote desde el mundo interno y que quizá los participantes no esperaban decir. Destinado a jóvenes de la escuela secundaria que participan de manera voluntaria fuera del horario de clases.

Cine e intercambio

Compartir una película o fragmentos y ver qué pasa, decir lo que nos pareció, escuchar y aprender cosas nuevas. Se desarrollan diversas modalidades:

- Formación de niños y jóvenes como espectadores de cine (cortometrajes y largometrajes). Espacio coordinado por los responsables del proyecto. Espacio destinado a chicos de la escuela primaria y a jóvenes de secundaria dentro o fuera de su horario de clases.
- Formación de jóvenes como mediadores de cine hacia otros niños y jóvenes. Espacio destinado a jóvenes de secundaria fuera de su horario de clases.
- Mesas de cine para jóvenes y adultos: degustación de fragmentos temáticos (clásicos, géneros específicos). Espacio destinado a jóvenes de secundaria fuera de su horario de clases y a adultos.

Mesas de libros

Hojear y ojear materiales de lectura en diferentes soportes para explorar, compartir lo que se lee, decir lo que impacta, escuchar y aprender cosas nuevas. Mesas destinadas a niños de nivel inicial, chicos de la escuela primaria, jóvenes de secundaria y adultos.

Salidas culturales

Tomar “aire fresco” concurriendo a espectáculos, eventos literarios y encuentros con artistas para disfrutar y conocer diferentes propuestas. Espacio destinado a jóvenes de la escuela secundaria fuera de su horario de clases y a adultos.

Formato virtual

Propuestas que permiten explorar, reflexionar, profundizar y resolver desafíos sobre temas existenciales a través de textos literarios organizados en el sitio web del proyecto. Se propone el recorrido por “estaciones”. Cada “estación” es un conjunto de situaciones (textos literarios, videos, audios, consignas, explicaciones) vinculado con un mismo tema. Se incluye, además, la “Consultora Enigma”: espacio de intercambio colectivo coordinado por los responsables del proyecto bajo la apariencia de misteriosos

personajes (la Sra. Enigma, el Sr. Enigma y DJ Quest) para responder y musicalizar nuestras preocupaciones e inquietudes de cada día (ver apartado “Literatura” y “Consultora Enigma” en la página de inicio del sitio web del proyecto).

Recomendaciones para la acción

Las mesas de libros

En el marco de *Puentes culturales* desarrollamos diversos dispositivos de lectura literaria. A continuación describimos uno de ellos que ha resultado especialmente productivo en el trabajo con los jóvenes: las *mesas de libros*.

Algunas de las acciones desarrolladas para fortalecer la subjetividad de los jóvenes a través de un servicio cultural comunitario resultan más complejas de organizar que otras. Uno de los dispositivos más sencillos y eficaces es la mesa de libros, porque supone una preparación mínima de materiales y una intervención por parte de los responsables adultos que puede aprenderse en corto tiempo.

Una mesa de libros es un dispositivo que se propone profundizar el camino lector de una comunidad, y de los individuos que la forman, haciendo que conozcan nuevos textos y que los compartan entre sí instalando una escena de lectura colectiva. Puede realizarse una vez por semana con cada grupo de participantes (niños, jóvenes y/o adultos) y se profundiza su sentido a medida que se reitera. Es interesante y necesario registrar los avances, las variaciones, los vaivenes en las actitudes y comentarios de los participantes para mejorar la dinámica y transformar la oferta de libros en función de su progreso simbólico.

Toda mesa de libros funciona a través de la oferta de un número importante —pero accesible— y preseleccionado de libros para el desarrollo de dos etapas: la exploración y el intercambio.



Fotografía proporcionada por los autores.

1. Criterios de selección de libros

A la hora de seleccionar los textos que formarán parte de la mesa de libros será preciso prever clásicos y contemporáneos de todos los géneros y subgéneros (novela, cuento, poesía, humor gráfico, historieta, libro álbum, teatro, ensayo), sencillos y complejos, desde coplas populares hasta textos que transgreden las normas canónicas. La variedad ofrecerá mejores posibilidades de despertar el interés de los participantes. Es importante que la mayoría de los libros sean conocidos por el coordinador para que pueda orientar a los participantes de acuerdo a los intereses que manifiesten y, en el momento del intercambio, para que también pueda compartir su experiencia como lector. Resulta interesante que una porción menor de esta selección pueda ser parcialmente desconocida por el coordinador, para tener la posibilidad de que la lectura de los participantes también despierte su curiosidad hacia textos en los que no había reparado. La cantidad de libros debe ser mayor al número de participantes, para garantizar una exploración con recambio de material, pero no tan numerosa que resulte abrumadora.

2. Preparación del espacio de interacción entre participantes y libros

Es necesario cuidar que la mesa de libros pueda armarse en un lugar ordenando, limpio y luminoso (ya sea que reciba luz natural o artificial). Puede ser un aula, un salón de usos múltiples, un comedor o la biblioteca institucional. Cualquier lugar puede ser propicio para un encuentro entre personas y libros si está debidamente acondicionado.

Si el espacio es suficientemente amplio es recomendable armar una mesa donde se dispondrán los libros y un espacio abierto —al costado de la mesa de libros— donde se dispondrán sillas en forma de círculo para que los participantes puedan sentarse y mirar y/o leer tranquilos el/libro/s elegidos durante la exploración, como así también crear cierto clima de intimidad entre los lectores durante el espacio de intercambio colectivo. Esta disposición de mesas y sillas suele promover actitudes corporales más flexibles en tanto sugiere una dinámica y un tiempo de trabajo más distendido.

La ronda, por su parte, habilita un espacio público, compartido. Allí no sólo estamos todos

equidistantes —simbólicamente a la par— sino que también es posible escucharnos y mirarnos las caras. De este modo se instalan, desde los cuerpos y el espacio, nuevas posibilidades para compartir el mundo interno de cada uno con otros.

Varios bancos de aula unidos y cubiertos por telas de colores pueden transformar los muebles habituales y habilitar una estética renovada para disponer los libros como un banquete que aliente la libre exploración.

3. *La exploración, la elección y la lectura íntima*

La exploración plantea un primer momento en el cual cada participante puede recorrer la oferta de libros de distintas maneras: por textos que ya conoce, por recomendaciones, por la curiosidad que le despiertan tapas o contratapas, por juegos que involucran el azar. Durante la exploración cada uno tiene la posibilidad de leer, durante un tiempo acotado, uno o varios fragmentos de libros, quizá libros completos si son breves e incluso explorar y devolver a la mesa varios libros.

Es necesario que el coordinador esté atento a las necesidades de los participantes y que también promueva la libertad de la exploración personal y silenciosa, fundamental para la degustación de los textos. Es un momento clave del trabajo en el que se puede estar en silencio con las palabras propias y las de los textos. ¿Cómo medir este tiempo? No hay un tiempo predeterminado. Por eso es necesario estar profundamente conectados con el clima que se va logrando, con la reacción de los participantes. El tiempo de exploración puede extenderse de 15 minutos a media hora aproximadamente.

4. *El intercambio colectivo después del momento personal con los libros*

Se trata de compartir con los otros lo que impresionó la propia sensibilidad. Es un momento de puesta en común, de ronda, de conversación acerca de lo que descubrimos en esas mesas servidas para saborear. Las entradas a este intercambio pueden ser

muy variadas: alguna palabra que nos sorprendió, la forma del texto, su humor, el desconcierto que nos provoca, su temática, hasta el rechazo que pudiera generar. En el complejo terreno de lo que leímos para nosotros, de lo que queremos compartir, de lo que preferimos silenciar, de lo que escuchamos de los otros, se va armando esta lectura comunitaria, compartida. Durante el intercambio, cada uno cuenta lo que encontró, lo que le gustó o sorprendió, y así se va armando un entramado de lecturas. Éstas siempre aparecen en intertexto con lecturas anteriores, lo que favorece la ampliación del propio camino lector.

La participación del coordinador resulta indispensable. No existen tantos espacios donde niños o jóvenes y adultos conversen acerca de los bienes culturales. El mediador puede compartir algo que lo impresionó de un texto, y al hacerlo muestra una manera de intercambiar. Cuántas veces nosotros, adultos, nos quedamos callados en algún contexto porque no sabemos si lo que pensamos es adecuado; cuántas nos sorprendimos al descubrir que decir lo que pensábamos no era tan difícil e inaccesible como creíamos. Lo que se dice de un texto parte principalmente de la propia experiencia con él.

Todos pueden hablar de su experiencia con un texto. No es necesario ser catedrático para hacerlo. Conversar es distinto de contestar correcta o incorrectamente a una pregunta. Es generar un espacio de libertad para las ideas de todos. El coordinador puede orientar la construcción de posibles interpretaciones, puede garantizar espacios para que los participantes perciban los indicios que avalan unas interpretaciones posibles por sobre otras, o habilitar más de una interpretación posible para zonas más inciertas de los textos. Es necesario que respete los silencios y las palabras de los participantes, que aporte sus saberes favoreciendo, al mismo tiempo, que todos puedan expresar los suyos. Se trata de convertir el intercambio en momentos vivos de la palabra.

El intercambio se hace de palabras y también de silencios. Al encontrarnos con textos que recorren nuestros caminos internos, hay cosas que no pueden o no quieren ser dichas. O momentos donde hacen falta suspiros, miradas, gestos. Por otro lado,

hay personas que demoran un poco en compartir su palabra, que precisan que madure en silencio antes de salir a la luz. Habitualmente, no somos capaces de soportar que todo el mundo esté callado; pero en los espacios de intercambio, suele suceder. Y es un momento importante, en el que es conveniente acallar nuestra ansiedad, sostener el cuerpo, la mirada, no apurarnos.

Durante el intercambio es poco probable que todos los participantes comenten su proceso personal con los libros. El tiempo total del intercambio depende del involucramiento de los participantes con la experiencia vivida y de la dinámica que el coordinador sea capaz de establecer entre los libros y lo que decidan compartir los participantes (puede durar entre 30 y 40 minutos). Lo importante del intercambio reside en la posibilidad de transformar los aportes individuales en un entramado colectivo con resonancias para la mayoría.

Compartimos la voz de algunos participantes de mesas de libros que hemos coordinado a lo largo de los años (los testimonios completos y otros más pueden verse en el sitio web del proyecto. El acceso se muestra al final del artículo):

Lo más importante es que la lectura de los cuentos o poemas te hace más interesante a vos y conoces más cosas (Luz, 16 años).

Lo bueno [...] es que todos pensamos distinto y podemos brindar nuestra opinión, acertada o no siempre es bien recibida. Lo raro es que sobre un mismo texto siempre hay perspectivas diferentes y eso es impresionante, todos vemos algo distinto a lo que entiende el otro (Natalia, 15 años).

Es un espacio para descubrirte a vos mismo, un lugar para compartir, un lugar para estar con los libros, sin escrúpulos (Soledad, 16 años).

Durante los últimos 30 años numerosas investigaciones y experiencias didácticas documentadas resaltan la importancia de considerar una doble vía en la alfabetización de niños, jóvenes y adultos: el

acceso simultáneo a la lengua y a la cultura escrita. La lengua escrita como sistema de representación del lenguaje que supone comprender la alfabetización del sistema de escritura; la cultura escrita considerada como el acceso a la herencia cultural, representada por los textos, los discursos y las prácticas sociales con ellos. Las mesas de libros representan una ocasión privilegiada para ese doble acceso necesario, porque cualquiera puede sentirse partícipe desde las imágenes de los libros, desde la lectura en voz alta de un mediador de lectura, desde los libros como objetos culturales que interpelan a todos, cualquiera sea su posibilidad de acercamiento a la cultura escrita.

Lecturas sugeridas

BAJOUR, CECILIA (2009), *Oír entre líneas*, Bogotá, Asolectura.

COLOMER, TERESA (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.

DEVETACH, LAURA (2008), *La construcción del camino lector*, Córdoba, Comunicarte.

MONTES, GRACIELA (2006), *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina-Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente-Plan Nacional de Lectura.

PETIT, MICHÈLE (2001), *Lectura: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sitio web del proyecto *Puentes culturales*:

www.puentes culturales.com.ar

Para acceder a los testimonios de los participantes, abra el sitio web del proyecto y siga este camino: Acerca de/Historia/ Instituto Parroquial San Pedro Claver/Eventos-Edición del cuadernillo y CD/Voces-2004.



Fotografía: Iván Holguín Sarabia.

Intercambio entre lectores

Un proyecto con mujeres y niños en contexto de encierro

María Claudia Molinari

Secretaría de Extensión, Universidad Nacional de La Plata | Ciudad de La Plata, Argentina
claudiamolinari55@gmail.com

Introducción

En este artículo nos proponemos compartir algunas de las experiencias y resultados del proyecto “Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas” que se inició como proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata. El proyecto implementa con mujeres y niños que viven en situación de encierro un conjunto de acciones con diferentes grados de formalización en torno a la cultura escrita y otras formas de expresión, en tanto prácticas culturales que tienen

derecho de ejercer y ampliar en diversas situaciones de interacción social.

La Unidad 33 dependiente del Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires está ubicada en la localidad de Los Hornos, La Plata, Argentina. Es una cárcel donde habitan unas 200 de mujeres, con pabellones que albergan a madres e hijos hasta la edad de cuatro años y embarazadas, con una población infantil de aproximadamente 80 niños.

Desde el año 2010 y en la actualidad, el proyecto sostiene las siguientes acciones coordinadas:

- a) taller denominado “La Ronda: historias, poesías y canciones” destinado a mujeres y niños;
- b) propuestas de formación destinadas a docentes de jardines de infantes a los que asisten los niños fuera de la unidad penitenciaria, a fin de mejorar las oportunidades educativas de los alumnos y el derecho de las madres de participar en la educación de sus hijos;
- c) cogestión de problemáticas detectadas con organismos estatales provinciales responsables de atender los derechos de quienes viven privados de libertad, en especial, la Dirección Provincial de Educación Inicial.

Las condiciones del contexto carcelario en el que se desarrolla el proyecto presentan rasgos similares a los descritos en estudios e informes sobre unidades penitenciarias. En el marco de este tipo de instituciones, donde el control prima sobre el bienestar de las personas y el trato (maltrato) funciona a favor de la obediencia, las cárceles de mujeres presentan a su vez rasgos particulares, como mayores dificultades de acceso a la educación formal y mayor aislamiento en términos de contacto con sus familiares, en especial con sus hijos y parejas, entre otros. En cuanto a las madres que viven con sus hijos, no cuentan con espacios apropiados para su alojamiento (comparten celdas en pabellones) ni espacios específicos para el juego y otras actividades infantiles. Los centros penitenciarios femeninos suman violencia a las violencias ya vividas y refuerzan los patrones de género que provocan desigualdad y sufrimiento (*Mujeres en prisión. Los alcances del castigo*, 2011).

En el transcurso del proyecto recogimos testimonios de mujeres que se expresan en el sentido expuesto. Recogimos también las convicciones de quienes se ocupan de ellas en la unidad penitenciaria: “Nada les interesa”, “No pueden avanzar más en sus aprendizajes”, “Hay que trabajar con textos

cortos y sencillos”, “Mejor no les presten... en poco tiempo se quedarán sin libros”. No pueden, no saben, no vale la pena... ideas que prevalecen cuando nos hablan de las presas.

Del conjunto de acciones, expondremos algunas vinculadas con el espacio no escolar que denominamos La Ronda, focalizando sólo el trabajo con la mujeres. Nos interesa discutir aquellas convicciones y las condiciones que hacen posible construir en la cárcel, en palabras de las participantes, “un lugar diferente, donde somos diferentes”.

Actividades

La Ronda es un espacio de trabajo no escolar que posibilita la interacción entre mujeres, y entre mujeres y niños, en torno a la cultura escrita y otras formas de expresión, prácticas culturales que en situación de encierro resultan inexistentes o muy limitadas.

La propuesta se organiza en un encuentro semanal de dos horas de duración y se desarrolla en dos espacios diferenciados, ambos en el *hall* de la escuela de adultos que funciona en la unidad. Por una parte, el taller de los niños, con la inclusión de las madres que quisieran participar. Por otra parte, el taller de las mujeres, en el extremo opuesto del *hall*, delimitado con una ronda de sillas junto a una pequeña biblioteca que organizamos con libros para adultos, niños y bebés.

Desde el inicio, un obstáculo se hizo evidente. Si bien el horario de comienzo de la actividad siempre era el mismo, no todas las participantes llegaban a la vez. Esto dependía especialmente del personal encargado del llamado en los pabellones. Con respecto a la asistencia, algunas mujeres asistían con continuidad; otras de forma discontinua por decisión personal o por motivos propios del contexto (visita intercarcelaria, teléfono, oficios, resguardo físico, estados depresivos, enfermedades, requisas, conflictos internos).

A partir de estas condiciones, instalamos en ambos talleres distintos momentos de trabajo que se sostuvieron a lo largo del año; de esta manera, La Ronda se hacía predecible para quienes se fueran incluyendo en su desarrollo. En el caso de las mujeres,

además, con ejes temáticos que permanecían durante algunos encuentros y cambiaban a lo largo del tiempo (“amores y desamores”, “recuerdos”, “el humor”, “cielos y lunas”). El propósito fue plantear líneas de continuidad, donde los ejes temáticos anclaban en intereses lectores a fin de ampliar o inaugurar experiencias compartidas, referencias comunes que podían ser objeto de intercambio más allá de los tiempos del taller.

El taller de las mujeres, coordinado por Graciela Brena y Martín Broide, se estructuró según los siguientes momentos:

- a) Mesa de libros seleccionados de la biblioteca: exploración y elección de material en espera de la llegada de las participantes. Intercambio sobre los libros explorados.
- b) Lectura de textos variados e intercambio entre lectores. En algunas oportunidades, intercambio en torno al cine y a expresiones plásticas.
- c) Canción de cierre propuesta por el equipo y/o por las participantes, compartida también con madres y niños.

En todos los encuentros, una mesa con libros esperaba a las participantes. Una mesa donde se disponía material variado, seleccionado por el equipo. Cerca de la mesa, los coordinadores hacían las recomendaciones. Allí registramos las primeras escenas de lectura.

Algunas leían en silencio y soledad. Otras sabían qué buscaban, elegían libros con poemas de amor o piropos; cada una en lo suyo copiaba sin parar con el propósito de regalárselos a sus compañeros los días de visita. Situación más que razonable en este contexto.

Las primeras lecturas colectivas fueron realizadas por los coordinadores con textos cuidadosamente seleccionados. Se pudo advertir que les gustaba mucho que les leyeran. En poco tiempo otras

voces se empezaron a escuchar comentando acerca de lo leído. *La casada infiel*, de Federico García Lorca, dio vueltas en La Ronda durante varios encuentros. Se preguntaban si él sabía o no que ella era casada, cuándo se dio cuenta, si lo sabía pero no le importó porque en realidad no la quería para enamorarse, si se enamoró igual... “A mí me gusta Lorca por la fuerza, por pasional”, comenta Miriam; “...todo lo que escribe es dramático, como en la vida”, aporta Dora. El interés por las preguntas y por la búsqueda de respuestas no parecía abonar a la certeza, bastante generalizada en la cárcel, acerca de las limitaciones y desinterés de las participantes; esto es, las expectativas sostenidas por los responsables educativos y de seguridad en la Unidad no coincidían con el interés y posibilidades crecientes de las mujeres que interactuaban en La Ronda.

A partir de la exploración y elección de libros presentados en la mesa, eran ellas las que pedían leer para compartir con el grupo:

Dora eligió leer el Poema N° 20 de Neruda incluido en el libro *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Miriam leyó con mucha dificultad la poesía “Confusión” de Oliverio Girondo para sus compañeras y La Ronda escuchó en silencio respetuoso.

Un miembro del equipo sorprendió con una historia y un interrogante: *La dama o el tigre* (cuento en versión de Gustavo Roldán). El enojo por el final abierto fue generalizado. Sandra comentó sonriendo: “Ahora empieza otra vez la polémica, como el otro día con la frase sobre el amor que leí yo”. Micaela pidió si se podían hacer algunas fotocopias para tenerlo.

Más lectoras y mayor interacción fueron ampliando estas prácticas culturales mediadas por palabras en otros espacios, por ejemplo, una función de lectura para alumnas de la escuela con textos seleccionados sobre el tema “amores y desamores”, uno de los de mayor interés; reuniones de lectura y comentarios en algunas celdas; lecturas a los niños, muchas veces pedidas por los mismos niños.



Fotografía: Iván Holguín Sarabia.

La biblioteca ganó un lugar de importancia en el taller. Sabíamos que no se trataba de ofrecer sólo una biblioteca armada, sino de integrar a los usuarios en su gestación y funcionamiento. Desde el comienzo de las acciones impulsamos propuestas de uso e interacción entre lectores que permitieron a los participantes, con el paso del tiempo, expresar la necesidad de materiales según criterios propios. Fueron las mismas situaciones que se generaron las que le dieron a la biblioteca identidad y sentido dentro del espacio. En otros términos, disponibilidad de materiales como condición, pero con oportunidades continuas de acceso para su apropiación y sostenimiento en un contexto tan complejo como el del encierro.

Junto a los libros, las fotocopias ocuparon un lugar importante. Carpetas personales permitieron poner dentro todo tipo de papeles: copias de poesías, coplas, piropos que de una caja podían elegir y leer, copias entregadas para ensayar un texto en la

semana para leerlo en voz alta, letras de las canciones cantadas en el cierre de cada encuentro, textos escritos por ellas en el taller o en las celdas. La carpeta permitía dar continuidad a algunas lecturas en otros espacios y para otras personas, a la vez que contar con materiales de su propiedad (hecho muy valorado en este contexto).

Resultados

Sintetizamos algunos resultados del análisis de un corpus de entrevistas semiestructuradas realizadas a fines de 2010 a ocho participantes, con edades comprendidas entre 19 y 33 años.

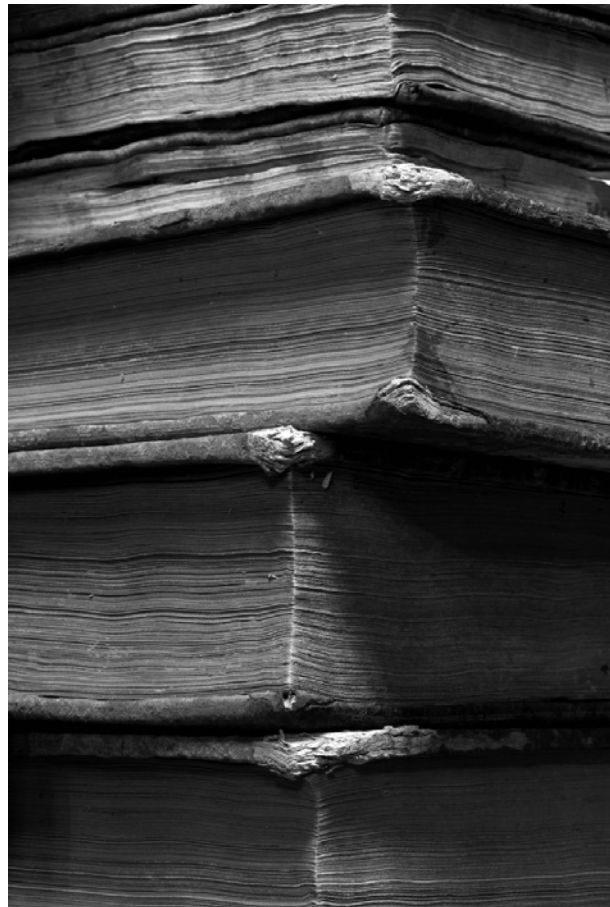
1. Según indican las participantes, La Ronda significó para ellas una muy buena oportunidad. Cada una comenta en qué sentido. Por ejemplo, Marta reconoce a La Ronda como un espacio donde fue posible recuperar bienes perdidos: la risa, un poco de libertad, un espacio de vida. Yole considera que fue un hito en su vida, un lugar que le permitió empezar a comunicarse, dejar de ser “la mudita” y abordar temas personales: “Yo acá empecé a hablar [...] antes en la calle o acá mismo cuando ingresé, a mí me decían la mudita porque yo no hablaba”. En todos los casos, comentan acerca del lugar de la lectura en la propia subjetividad, la posibilidad de “habitar otros mundos” y desde allí, “entre líneas”, leer el propio (Petit, 1999). Marta expresa el interés renovado por los libros, y cómo a través de ellos puede reencontrar huellas de su propia historia: “tienen mucho que ver [...] encuentro frases o historias o cosas que se parecen a mi vida”.
2. Para algunas entrevistadas, las lecturas compartidas fueron experiencias nunca vividas; para otras, oportunidad para aprender a leer, para ejercer prácticas pocas veces vividas o para recuperar el valor perdido de la lectura y la escritura. Mara nos sorprende y emociona con sus comentarios. Logra significar en su experiencia un viejo interrogante: el sentido de la lectura para los

lectores (incomprensibles sujetos que permanecían leyendo en trenes y estaciones... o comprando libros cuando ella iba robar): “Ahora me doy cuenta que yo estoy haciendo lo que hacía esa gente y que lo puedo llegar a hacer cuando esté en libertad [...] A mí nunca me leyeron o contaron historias, esto me pasa acá [...]”.

3. Entrar a mundos de ficción en interacción con otros es diferente a cuando se ingresa en soledad. La Ronda fue un lugar donde hubo oportunidades de ingresar en compañía. Para todas, una práctica social muy valorada. En palabras de Tamara: “Para mí estaría perfecto que siguieran ustedes incorporando ideas. Eso está bueno, y que nosotras podamos aportar. Pero una biblioteca sola para mí no tiene ningún sentido, sí, o sea, yo voy agarro un libro ¿y con quién comparto lo que leo?”. Tamara remite a una cuestión ampliamente abordada desde el campo teórico: la necesaria coexistencia entre provisión de libros y acceso a estos materiales de la cultura. Materiales bibliográficos pero con lectores con quienes intercambiar, donde el poder de aportar se comparte entre los participantes y la coordinación.
4. Una frase puede resumir un conjunto de expresiones registradas en las entrevistas: aquí en el taller, no parecen ser las mismas que en los pabellones. Se sienten diferentes en razón de cómo son consideradas. Tanto las más jóvenes como las adultas mayores comparten esta opinión.
5. Descubrir a los otros fue tan relevante como sorprenderse de la palabra propia. Un poder hasta ese momento desconocido. Según Bety, “palabras que jamás las escuché salir de mi boca, como sacadas de un libro”.
6. A partir de La Ronda se inauguran otros espacios y formas de interacción en torno a las prácticas del lenguaje, en las celdas y en el pabellón. Patricia nos dice: “En el pabellón dos, iba y le leía a mis compañeras y nos reíamos con las adivinanzas.

Éramos ocho que estábamos ahí, en mi celda nos juntábamos”.

Desde el inicio del proyecto resultó evidente que las mujeres, con o sin niños en la Unidad, necesitaban un espacio propio para valorar sus recorridos, donde reconectarse con la propia experiencia para construir, desde allí, experiencias colectivas, cuyo valor reparador ha sido ya documentado en contextos críticos de marginación y encierro. Los testimonios que recogimos durante el taller y en las entrevistas parecen indicar que aquello que nos propusimos dejó huellas en sus vidas. Un trabajo iniciado en el 2010, donde la continuidad de oportunidades —como derecho cultural— se debe garantizar en contextos de encierro.



Fotografía: Iván Holguín Sarabia.

Recomendaciones para la acción

En razón de nuestra experiencia, destacamos lo siguiente:

- Consideramos de importancia coordinar acciones entre espacios escolares y no escolares de intervención a fin de potenciar las propuestas educativas. En tal sentido, La Ronda se diseña como actividad no escolar coordinada con propuestas similares impulsadas en los jardines de infantes donde asisten los niños que viven en la unidad. Dicha coordinación potencia las oportunidades de ejercer diversidad de prácticas de lectura y escritura y otras formas de expresión, tanto en niños como en adultos. Al mismo tiempo, se considera relevante para su sustentabilidad la cogestión con organismos estatales, a fin de avanzar en políticas públicas a favor del derecho de quienes viven privados de libertad.
- Para la conformación del taller y su apropiación por parte de los participantes, la presencia sostenida del espacio y la asistencia regular del equipo genera confianza en ellos, en un contexto donde la discontinuidad y fragmentación de propuestas suele predominar. Como equipo aprendimos que la cantidad de asistentes es fluctuante y que la poca asistencia, en ocasiones, forma parte de lo que puede ocurrir.
- La continuidad de situaciones de trabajo organizadas en momentos y temas a abordar en el tiempo, torna más predecibles dichas propuestas en un contexto caracterizado por la discontinuidad en la asistencia y la flexibilidad en el horario de llegada de sus participantes.
- El diseño de La Ronda en dos talleres cercanos, diferenciados y a elección de sus participantes, se presenta como una opción adecuada para madres y niños que viven privados de libertad.
- La conformación de un espacio de interacción entre libros y lectores se fortalece con la provisión de materiales de calidad y propuestas de intercambio variadas, donde los lectores tengan derecho a sugerir nuevas obras para su incorporación. Los libros por sí solos no bastan para

conformar o ampliar una comunidad de lectores; las prácticas que se ejercen con ellos son indispensables para su conformación.

- El registro periódico de las acciones desarrolladas por el equipo y su discusión son indispensables para sostener y/o revisar las propuestas implementadas.

Lecturas sugeridas

KALMAN, JUDITH (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*, vol. VIII, núm. 17, pp. 37-66, en:

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00362>

LERNER, DELIA (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.

Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)-Ministerio Público de la Defensa de la Nación, Procuración Penitenciaria de la Nación (2011), *Mujeres en prisión. Los alcances del castigo*, Buenos Aires, Siglo XXI, en:

<http://www.cels.org.ar/common/documentos/mujeresenprision.pdf>

PETTIT, MICHÈLE (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

Nota

El presente artículo recoge algunos datos expuestos en el primer informe del Proyecto "Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas", año 2010. Equipo responsable en La Ronda: Graciela Brena, Martín Broide, Silvina Philip, Claudia Burgos. Transcripción de entrevistas: Leticia Anthonioz Blanc, Estefanía Villalba, Camila Zilio, Leonel Ramos. Asesora: Ana Siro. Colaboración: Adriana Bello. Dirección del Proyecto: Claudia Molinari.



Fotografía proporcionada por la autora.

“Quisiera escribir mejor...” Experiencia con la escritura de una trabajadora rural de un asentamiento de Reforma Agraria

Inez Helena Muniz Garcia

Universidade Federal Fluminense (UFF) | Niterói, Río de Janeiro, Brasil
inezhmg@gmail.com

Introducción

El texto relata la experiencia vivida durante una investigación realizada con personas adultas, trabajadoras y trabajadores rurales en proceso de alfabetización, que viven en un asentamiento de Reforma Agraria localizado en el municipio de Açú, Estado de Río Grande del Norte, en la región Noreste de Brasil.

El deseo de aprender a escribir de acuerdo con los patrones de la norma culta de la lengua llevan a una trabajadora rural, D. Mocinha, en proceso de alfabetización, a negar su escritura; ello como un recurso válido para mostrar sus conocimientos, sus saberes y sus aprendizajes.

Actividades y resultados

“¿Sabe lo que yo quisiera hacer? Quisiera escribir mejor...”, dice Maria Cassimiro de Melo Batista, de 61 años, conocida como D. Mocinha, habitante del Asentamiento Palheiros I, localizado en el municipio de Assu, Estado de Río Grande del Norte, lugar en el que desarrollé una investigación de 2008 a 2011. El punto de partida del estudio fue la acción del Programa Brasil Alfabetizado, en alianza con el gobierno del Estado de Río Grande del Norte y el Programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultos BB Educar, de la Fundación Banco del Brasil, por medio del desarrollo y acompañamiento pedagógico

del Programa Leyendo y Aprendiendo; este último proponía llevar a cabo la alfabetización de jóvenes y adultos de todo el estado en un plazo de seis a ocho meses. El acompañamiento pedagógico, realizado a lo largo de 2006, se llevó a cabo en nueve municipios, situados en diferentes regiones de dicho estado. De los turnos en los cuales se hizo el acompañamiento se escogió para el estudio el localizado en Palheiros I.

El punto de partida del acompañamiento pedagógico fue la aplicación de un instrumento de evaluación, denominado diagnóstico inicial, que buscaba verificar cuáles contenidos relativos a oralidad, lectura, escritura, interpretación y matematización dominaban las personas en proceso de alfabetización. Al final del período se aplicaba un nuevo instrumento, el diagnóstico final. Ambas evaluaciones dejaron a las/los alumnos muy inquietos y preocupados, y siempre que nos encontrábamos nos comentaban acerca de los cuestionarios; fue así que en 2009, al preguntarle a D. Mocinha: "Y si supiera escribir de la manera que se considera correcta, ¿qué es lo que le gustaría hacer?", ella respondió: "¿Sabe lo que yo quisiera hacer? Quisiera escribir mejor... Quisiera hasta un día hacer un curso para responder a aquellas pruebas...".

Tal respuesta me dejó inquieta. D. Mocinha siempre había manifestado deseos de escribir una gran variedad de textos: cartas para dos hijas que viven lejos, listas de compras, anotaciones diversas; ¿por qué ahora ella quería *responder aquellas pruebas*? ¿Qué sucede en los procesos de alfabetización de personas adultas que la llevaron a desear hacer *un curso para resolver aquellas pruebas*?

Según M. Bajtin (Valentín Volóshinov), la intersubjetividad antecede a la subjetividad, pues el lenguaje trae consigo la historia de los hablantes, esa historia que es apropiada por todos. Cuando llegamos al mundo encontramos que las cosas ya han sido nombradas, que esa denominación es ideológica y que nosotros participamos en esa disputa. Aprendemos junto con los otros, en la medida en que somos junto con el otro. Nuestro discurso no es inaugural. El mundo preexiste a nosotros. Siguiendo

a Freire podríamos decir que el mundo no es, sino que *está siendo*, está en construcción.

Así, los sujetos no hablan o actúan como supuestamente desean, sino que también lo hacen de otras maneras, que no son conscientemente reconocidas o que se reconocen una vez que el lenguaje ha quedado impregnado de otras ideologías, principalmente la de la clase dominante, que se va introduciendo por medio del lenguaje. Algunos enunciados que se originan en otros discursos van siendo incorporados por nosotros y van quedando anclados; van entrando en nuestras vidas, nos van afectando de modos diferentes. Otros no; esos luchan con nosotros una vida entera, disputan el poder en nuestro discurso interior. Todos los signos, o sea, los que incorporamos y los que no incorporamos, porque aún no creemos en ellos, no forman parte de nuestros valores, pero luchan con nuestra conciencia para ser incorporados. Esos signos ideológicos van formando la conciencia de los sujetos, el qué y quiénes son.

Partiendo del principio de que la lengua constituye y es constituida por la actividad humana, en una perspectiva bajtiniana, todo el decir está cargado de valores; no existen enunciados neutros. Bajtín afirma también que la palabra está relacionada siempre con las estructuras sociales, puesto que penetra en todas las relaciones entre los individuos, y es tejida por una multitud de hilos ideológicos que enredan todas las relaciones sociales, las cuales no siempre son armónicas, sino que suelen ser de conflicto, es decir, de poder. Si D. Mocinha me ve como la profesora que hace un trabajo de acompañamiento pedagógico, no es extraño que procure responderme con algo que desde su punto de vista sea de mi agrado, como saber escribir para responder a las preguntas de la evaluación. ¿Qué mejor aprendizaje que ese?

Cuando evaluamos, ¿para qué evaluamos? Nuestra experiencia y práctica ha demostrado que la evaluación ha sido utilizada, la mayoría de las veces, para demostrar aquello que falta, o sea, se usa, casi siempre, para detectar lo que el alumno no sabe, lo que no conoce, lo que no aprendió; esto es, el examen no indica lo que cada alumno sabe. Ante los resultados de una evaluación no es común preguntarnos

por qué el alumno no sabe, por qué no conoce, por qué no aprendió. No nos interesa lo que el alumno nos muestra, lo que es evidente; no es eso lo que suscita cuestionamientos en nosotros. Lo que nos incomoda, nos inquieta, y a veces nos deja indignados, es pensar que nuestro alumno no aprendió aquello que enseñamos, a pesar de que creemos habernos esforzado para enseñarlo.

Regresemos a D. Mocinha. Desde que la conocí, en 2006, todas las veces que nos encontramos ella siempre repetía: “*eu sei lá escrevê, mulê*” (“ya sé escribir allá, mujer!”). El 18 de enero de 2010 fui a su casa por primera vez, interesada por ver qué materiales escritos tendría. En las paredes había algunas hojitas (tipo calendario), algunas de 2009, otras de 2010.

En el curso de nuestra plática, le pregunté: ¿tiene alguna cosa que usted haya escrito, algún papel guardado? Ella respondió que no. Insistí un poco más y ella hurgó en su bolsa mientras comentaba que se acordaba que había hecho unas anotaciones de las ovejas que nacieron. Yo esperaba ansiosa a que encontrara el papel y me lo mostrara. Finalmente, ella me entregó una hoja de cuaderno donde escribió: “Nacimientos 2008”.

2008

NASCIMENTOS 2008

1 Buruginho Azul m
17 de Setembro
//////

2 Buruginha Preta davi
17 de Setembro
//////

3 Buruginha Brancaquinho
17 de novembro
//////

4 Buruginha maron Balca
08 de Dezembro

5 Ana Beatriz

2009

1 Buruginho 29 do 11 2009

2 Buruginha Preta - 10 - 7

3 Buruginho Preto - 19 - 5 M

4

5

Comienzo a leer. Al principio encuentro: “borreguito azul”. Con curiosidad, le pregunto: “D. Mocinha, he visto borreguitos de varios colores, pero azules no los conozco, ¿existen?”. Ella suelta una carcajada y responde: “no, creo que no”. Pregunto nuevamente: “¿de qué color entonces es el animalito?”. Ella responde: “es todo manchado así de negro y blanco, con unas manchas pequeñas”. Pero vuelvo a preguntar: “¿por qué escribió entonces que era azul?”. Nuevamente ella se rió al responder: “es porque yo no sabía escribir su color, no sabía explicar, y entonces escribí azul, que sí sé cómo se escribe”.

Si entendemos el diálogo en cuanto pronunciación del mundo, como afirma Freire (2012), ese pronunciamiento no se puede restringir al habla, a las opiniones y visiones del mundo que son verbalizadas. La persona que está en proceso de alfabetización también tiene derecho a pronunciar su mundo a través de su escritura.

Siendo así, el lenguaje, no solamente el oral, sino también el escrito, debe asumir un papel preponderante en los contextos de enseñanza y de aprendizaje, para que los/as alumnos/as puedan expresar sus pensamientos, sus palabras, sus mundos; para que se sientan sujetos de esa práctica social. Si el alumno puede decir su vida, debe también poder escribir su vida.

Se comprende, entonces, el lenguaje como una práctica social. En ese proceso, el lenguaje no está “suelto en el aire”, sino que está directamente ligado a la realidad, pues entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra hay un ir y venir constante, como sostiene el propio Freire (2012).

¿Por qué D. Mocinha desea hacer un curso para hacer aquellas pruebas?, ¿lo que escribe en su día a día no es importante?, ¿no revela que sabe, de hecho, escribir?, ¿lo que se debe enseñar a escribir? Debemos buscar ampliar las posibilidades de usos y funciones sociales de la lengua escrita para que en los procesos de alfabetización de personas adultas éstas puedan constituirse, a través de los textos escritos que producen, como sujetos que buscan atribuir sentidos a sus vidas.

¿Qué *respuesta responsable* puede dar la educación a D. Mocinha y a los otros sujetos de esta investigación que se ven como protagonistas de una historia que los constituye, que los organiza y los fortalece en la búsqueda de sus derechos, lo que incluye la demanda por educación de jóvenes y adultos en el propio asentamiento?

Si D. Mocinha puede *tener un borreguito azul*, nosotros, profesoras y profesores, ¿qué podemos aprender con ella? ¿Por qué ella nos despega del lugar donde colocamos la alfabetización de personas adultas? ¿Por qué las profesoras y profesores no podemos pensar una alfabetización que sea "un acto de creación, capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en la que el hombre desarrolle la impaciencia y la vivacidad, características de los estados de demanda, de invención y de reivindicación", como nos dice Paulo Freire (2009)?

Ese es nuestro desafío: entender la *educación como respuesta responsable*, en la que ser docente-educador es dejarse guiar por la sensibilidad de lo real, para la vida real, suya y de los educandos, y crear, inventar, transgredir. Una educación en la que el *borreguito azul* sea reconocido y valorado como conocimiento que se produce en la práctica social, en la experiencia social que *aquellas pruebas* no consiguen ver e ignoran.

Recomendaciones para la acción

- El punto de partida para la praxis pedagógica, tratándose de un proceso de evaluación en la alfabetización de personas adultas, debe ser los

conocimientos que las alumnas y los alumnos no reconocen como tales, esto es, no se debe proponer un instrumento de evaluación con preguntas rápidas y determinadas, sino más bien buscar conocer y reconocer lo que ya saben, lo que ya conocen, lo que ya escriben y leen, y cómo lo hacen.

- Posibilitar que las alumnas y alumnos se expresen a través de sus textos, de sus escritos, de sus modos de habla, no significa que el profesor o profesora no ejercerá su función de intervenir en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, más bien, implica que reconoce y respeta a cada una y cada uno como sujeto de conocimiento, de saberes.
- No existen fórmulas y modelos rápidos para la educación, para la alfabetización de personas adultas. Cambian los métodos, las concepciones, las metodologías, pero algo siempre permanece —la relación profesor/alumno— que frente a los desafíos se reconocen y se respetan como sujetos históricos que se producen en ese proceso y que también producen conocimientos.

Lecturas sugeridas

FREIRE, PAULO (2009), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, PAULO (2012), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

VOLÓSHINOV, VALENTÍN (2009), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones Godot Argentina.

Me aprisiona el hoy pero siempre desde el ayer, y es así como a mi edad el pasado se vuelve presente y el presente es un extraño y confuso futuro.

Julio Cortázar. Escritor argentino-francés, 1914-1984.



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

Historias de literacidad

La lectura y la escritura en la vida de personas adultas con poca escolaridad

Maria de Lourdes Dionísio

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho | Braga, Portugal
 mldionisio@ie.uminho.pt

Múltiples historias de literacidad

En los tiempos actuales de gran preocupación por el acceso de las poblaciones a la palabra escrita, son muchas las historias de literacidad que se pueden contar: una de ellas es, desde luego, que la palabra “literacidad” se ha convertido en una cuestión clave respecto de los temas de empleo y movilidad laboral, es decir, constituye un indicador de progreso. También están las historias de cómo se posicionan los adultos sin escolarización en el paisaje social contemporáneo; las historias de la relación de los

adultos con lo escrito; la riqueza de los recursos de cada persona y cada grupo para lidiar con los textos; y la historicidad de las identidades y las prácticas.

Son historias producidas dentro de órdenes de discurso más vastos y en formaciones sociales que están moldeando formas de vida en las que, por ejemplo, la educación a lo largo de la vida se ha convertido en un deber; historias que producen realidades globales y locales, recontextualizadas en políticas y estrategias nacionales, y que estandarizan políticas de lengua, literacidad y evaluación; estadísticas que

producen y reproducen visiones de los sujetos casi como marginales, socialmente excluidos, urgidos de que se les administren dosis de competencias *básicas* de literacidad que *curen* el mal, la dolencia, el *handicap* de la baja escolaridad y el uso restringido de la lengua escrita, *origen y razón de ser de todas las infelicidades de los individuos*.

Historias de nuevas oportunidades de acceso a lo escrito

En el marco de los discursos y políticas, sobre todo europeas, acerca de la necesidad de certificación de la población con vistas al desarrollo económico y para que los adultos puedan enfrentar la realidad global, competitiva y cambiante, de la economía del conocimiento, asistimos también en Portugal, entre 2005 y 2011, a la implementación de la Iniciativa Nuevas Oportunidades, un programa del Estado portugués para el aprendizaje a lo largo de la vida que incluía, como un componente importante, el reconocimiento y acreditación de los aprendizajes adquiridos en las diversas experiencias de vida de las personas.

Este proceso de certificación, que se conoce como RVCC (Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias), se basa en un cuadro de competencias-clave (cf. Gomes, 2006) con el objetivo de equiparar formalmente las competencias adquiridas por los individuos en sus esferas personales, profesionales y sociales a las calificaciones académicas que otorga el sistema formal de enseñanza en los niveles básico (6º y 9º año de escolaridad) y secundario (12º año de escolaridad).

A pesar de que en los documentos rectores no siempre se enuncia explícitamente que uno de los objetivos del programa es la "literacidad", podemos decir que, en el proceso de RVCC, asume un estatuto particular: el de medio y fin de los aprendizajes. En efecto, todo el proceso de certificación es mediado por prácticas de lenguaje vinculadas a la reflexión sobre la experiencia personal (historias de vida, entrevistas, portafolios, entre otros), que sirven como evidencias de que los adultos efectivamente cuentan con las competencias que les permiten certificarse.

Al mismo tiempo, en última instancia, el objetivo de la formación que ocurre durante el proceso de certificación es

[...] garantizar a todos los adultos residentes en Portugal [...] un acceso fácil a vías y modalidades específicas de aprendizaje que les permitan aprender a leer y escribir, alcanzar un nivel de literacidad básica y obtener un grado equivalente al de la actual escolaridad obligatoria (Melo *et al.*, 1998, p. 16).

La literacidad, como finalidad tácita del programa, encuentra sus raíces en la suposición de que existe una causalidad unidireccional entre las habilidades de lectura y escritura y el desarrollo individual, social y económico, a pesar de la gran cantidad de evidencias empíricas que contradicen esta ecuación. Muchos estudios han mostrado que la naturaleza de las prácticas personales y sociales de literacidad está más ligada, de manera compleja, a ciclos de desarrollo, y que por lo tanto pueden ser tanto causa como resultado del crecimiento. Esta idea de la relación causa efecto entre literacidad y desarrollo está ligada también a la creencia de que la participación en el mundo de la escritura depende del dominio (en el sentido cognitivo) de habilidades específicas de comprensión (principalmente) y de producción de textos. Es por esta creencia que los procesos de educación y formación de adultos no-escolarizados, o cuyas calificaciones no se ajustan a las actuales exigencias impuestas por la sociedad, cada vez más grafocéntrica, se centran actualmente en desarrollar "mejores competencias, y simultáneamente, un mayor desarrollo y cohesión social, a la par de una mayor competitividad económica" (Gomes, 2002, p. 7).

Independientemente de una invisible, pero presente, concepción de los usos de la escritura que subyace a estas iniciativas orientadas a los adultos, el hecho de insertarlos en un determinado dominio de práctica puede dotarlos de una especie de "cédula de identidad", no sólo con relación al dominio de la palabra escrita, sino también respecto de los comportamientos, valores, creencias y saberes, a veces tácitos, de lo que puede ser dicho y hecho, cómo y con

qué herramientas, en ese dominio particular. O sea, adquirir, aprender y exhibir los rasgos identitarios del sujeto letrado es resultado de una gama de procesos sociales que responden a las normas e ideologías de las instituciones o grupos que conforman los contextos donde los sujetos actúan.

Las identidades letradas de los sujetos (sus lenguajes, sus modos de acceder, usar y valorizar los textos), por lo tanto, se van (re)construyendo desde su involucramiento en los eventos de literacidad que ocurren en las diferentes esferas, es decir, tanto en las *prácticas de literacidad dominante* (que son las que están muy próximas a las instituciones formales como la escuela), como en las *prácticas vernáculas*, generalmente poco valoradas por estar enraizadas en la experiencia cotidiana.

Por todo esto, procesos como el RVCC constituyen un escenario ideal para contar historias de las relaciones entre la literacidad y la educación de jóvenes y adultos, es decir, para dar cuenta de los efectos de los procesos educativos formales en la vida de las personas. Para contar tales historias se perfilan preguntas como: ¿qué bienes cognitivos y culturales, particularmente con respecto a prácticas textuales, poseen ya los adultos? ¿De qué forma las prácticas culturales y textuales en que los adultos se involucran durante procesos como el RVCC, son posteriormente incorporadas en sus vidas? ¿Cuáles son los indicadores de “cambio” para el sujeto “letrado”?

Historias de vida

Historias situadas

En la medida en que “examinar las relaciones entre la vida y el aprendizaje no implica únicamente ver lo que está por acontecer en la vida de las personas, en un momento dado, sino también desarrollar una comprensión del lugar de donde vienen” (Barton *et al.*, 2007, p. 19), algunas de las respuestas a las preguntas que mencionamos antes han de mirar hacia lo que hace de las personas aquello que son en un momento particular dado, es decir, a sus prácticas, identidades y capitales.

A partir de esa premisa estudiamos 113 adultos involucrados en procesos de certificación en 16 centros de formación (llamados muy atinadamente de Nuevas Oportunidades), del distrito de Braga, Portugal.

El acompañamiento de estos adultos, desde su entrada al Centro hasta seis meses después de la obtención de la certificación, se llevó a cabo mediante recursos como cuestionarios, entrevistas, observación de las actividades y análisis de documentos del proceso formativo. En un primer momento se identificó el lugar que la lectura y la escritura ocupaban en sus vidas, es decir, desde lo que escribían y leían en su cotidiano hasta las finalidades con que lo hacían, así como sus actitudes, valores y concepciones sobre estas prácticas socioculturales que constituyen y definen las identidades de cada sujeto.

Al rescatar estas historias se pretendía no sólo reunir elementos para contrastar los modos de entrada al mundo letrado, reconocido como necesario para el aprendizaje a lo largo de la vida; sino también, y sobre todo, contribuir a desarticular la idea de que las prácticas de uso de textos se reducen a técnicas y capacidades adquiridas de una vez y para siempre en un momento dado de la vida (idea que aún está fuertemente enraizada en el discurso oficial), para presentarlas como actividades sociales variables y complejas que ocurren en relaciones sociales también complejas.

En principio, las vidas letradas de estas personas no constituyen ningún misterio; se pueden “adivinar” fácilmente cuando tenemos frente a nosotros a personas sin empleo o que, estando empleadas, ocupan puestos de trabajo poco calificados y mal remunerados: carpinteros, ayudantes de albañil, costureras, cerrajeros, empleadas de limpieza y operadores textiles no especializados. Naturalmente, estas realidades profesionales se explican por las bajas calificaciones escolares de dichas personas, las cuales, además, justifican su presencia en el Centro Nuevas Oportunidades, para iniciar, algunas veces por imposición del Estado, el proceso de reconocimiento y validación de las competencias adquiridas a lo largo de la vida:



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

Y al principio, digo, hasta lloré con mi hija, quería renunciar. Pero no renuncié, tenía miedo que me cortaran el fondo de desempleo. Sólo que fui para la casa, no dormía... Anduve dos o tres días así (Rosa).*

La trayectoria escolar de estas personas generalmente está marcada por el “fracaso”: la mayoría no pasó del 4º año de escolaridad; muy pocos rebasaron el 2º Ciclo de la Enseñanza Básica (6 años), pero no llegaron a completar el 7º o el 8º año. A pesar de eso dicen haber estado entre 8 y 12 años en la escuela; de hecho, pocas veces coincide el número de años en la escuela y el último año escolar al que asistieron.

Las razones para salir de la escuela, es decir, las causas del “fracaso” se originan en las dificultades económicas de las familias, que se relacionan estrechamente con la voluntad de ser financieramente independientes. A estas razones se añade “no haber sido hecho para los estudios”. Es claro que “querer trabajar”, “dificultades económicas” y “falta de modo

para los estudios” son caras de la misma construcción social que lleva a los individuos a creer que su destino escolar, y también el social, se debe a la falta de dones y capacidades:

Yo tenía que trabajar para ayudar a mi madre... Mira, no había dinero y dicen que quien no tiene dinero no tiene vicio (Marta).

Yo andaba en la escuela, yo trabajaba, yo estudiaba, andaba tenso. Quería dinero para jugar, para beber unos tragos con mis colegas el fin de semana, que la gente... ¿Sabe como es? Nosotros éramos nuevos, por eso, dábamos nuestra vueltita. Metía la mano al bolso y sólo había pelusa. Trabajar por trabajar, ¡pumba!, voy a trabajar para mí (Albano).

La “falta de literacidad” de la que se acusa frecuentemente a los adultos con ese perfil, inclusive considerándolos como una traba al desarrollo y

progreso de la sociedad (como se puede leer en informes como el del High Level Group of Experts on Literacy, de la Comisión Europea de 2012), se ve en estos testimonios más como una consecuencia que como una causa. Pero pese a la falta de “certificación escolar” de la relación con lo escrito que las historias de vida de estos adultos tenidos como “iletrados” dejan ver, tales historias muestran un cotidiano marcado por la presencia de la palabra escrita y por multiplicidad de prácticas de lectura y escritura.

Ciertamente, entre estos adultos la lectura y la escritura constituyen actividades regulares en los contextos sociales en los que han participado. La lectura es una práctica más generalizada que la escritura, pero, aun así, es frecuente la redacción de recados, cálculos, notas personales, cartas, postales, mensajes en el teléfono celular, generalmente como forma de establecer comunicaciones a distancia y de tratar situaciones del día a día. Alguna escritura es, paradójicamente, generada por la pérdida de empleo:

Respondí a anuncios de empleo para el área comercial... Escribí cartas de presentación (Jorge).

La lectura bastante frecuente de facturas, recibos, formularios, recetas de cocina, recados, cartas, folletos de publicidad, cajas de medicamentos, rótulos de productos, diarios, revistas, leyendas de televisión y, cada vez más, mensajes de teléfono celular, presentan varias motivaciones: información, organización personal, ocio, pero también y en gran número, el aprendizaje de cosas nuevas. Si entre estos adultos predominan prácticas motivadas por “necesidades pragmáticas”, marcadas por su “carácter de instrumentalidad”, encontramos también, con alguna frecuencia, la lectura de libros especializados relacionados con situaciones sociales particulares: una mujer es catequista y lee diariamente la Biblia; otra, en su lucha contra la depresión, lee libros de autoayuda; uno de los hombres, que dice tener como *hobby* la arqueología, lee regularmente libros de historia y de geografía universales.

De lo anterior se puede ver que la relación con la palabra escrita no ha sido la misma a lo largo del tiempo; el sujeto letrado no es una categoría adquirida en un momento dado de la vida, y fija para siempre; además, su no adquisición en un tiempo y contexto escolar no es un impedimento para su participación social. En efecto, de los testimonios de los adultos sobre el momento en el que abandonaron la escuela, hasta el día de hoy, lo que queda es que, a medida que estos hombres y mujeres van desempeñando más papeles sociales en los diversos dominios de su vida (madres, padres, empleados, desempleados, usuarios de cada vez más servicios públicos...), va aumentando progresivamente su participación en eventos de literacidad, así como su familiaridad (y facilidad) para interactuar con textos, sobre textos y por medio de textos.

No obstante lo anterior, aunque las prácticas de literacidad que estas personas traen en su bagaje al Centro de Nuevas Oportunidades sean múltiples y variadas, no las identifican y/o reconocen como prácticas de lectura y escritura válidas o, por lo menos, comparables a las otras, las dominantes, propias de dominios como el escolar. Tal vez esto se deba a que, en gran parte, son de naturaleza privada, doméstica y familiar.

En respuesta a la interrogante de si, a pesar de no saber escribir textos de índole literaria, escribía otros textos: “Ah sí, ¡eso es otra historia! Eso es otra historia [...] Si quisiera aquí una información escrita la hago ya aquí [...]” (Jorge).

A la interrogante de si realmente no escribía nada: “¡Ah, sí! Mensajes hago muchos mensajes, escribo muchos mensajes y tiro las notas” (Margarida).

A la par del no reconocimiento y valorización de sus prácticas de lectura y escritura, estos adultos asumen —aprendieron a asumir— una posición de exclusión de cara a prácticas que consideran pertenecientes a comunidades de los “legítimamente” letrados: “Sabe que yo no soy como ustedes [...] Leer

una factura no es como leer un libro” (Albano). Dado que “aceptan” que sus prácticas de uso de textos no son legítimas para la institución en que quieren ser bien vistos, llegan a afirmar que, de hecho, no leen nada. Al ser confrontados con la cantidad de textos que “al final” leen a lo largo de un día, afirman sorprendidos: “Para mí leer son aquellas personas que leen libros voluminosos” (notas de campo).

Esta representación, forjada en el tiempo de la escuela y en los discursos dominantes que la reproducen, no deja de aproximarse a la concepción vigente en el contexto educativo que ahora frecuentan. En los centros de formación, la lectura de libros es la marca de identidad letrada valorizada:

[...] durante muchos años nunca leyeron nada, a no ser aquellas revistas básicas que se encuentran con facilidad, principalmente en muchos centros comerciales (coordinador CNO 3).

[...] en el proceso de RVCC hay una cosa que introdujimos ya hace algún tiempo [...] que es la obligatoriedad, y repito, obligatoriedad de la lectura de una obra literaria (coordinadora CNO 2).

Hay una situación que estamos en este momento por desarrollar [...] estamos por incrementar la dinámica del adulto durante el proceso de tener que leer un libro [...] Después, reportarnos una síntesis de eso, para obligarlos a razonar [...] (coordinador CNO 1).

Esta asociación entre la lectura de libros y el raciocinio es muy frecuente entre los formadores y formadoras de estos centros, y revela el peso que los abordajes académico y cognitivo tienen en el discurso dominante y en la construcción de la situación de *déficit* en que estas personas se sienten:

Notamos que las personas no relacionan [...] no están habituadas a racionalizar [...] No tienen percepción de lo que pasa en el mundo, no acompañan (coordinador CNO 7).

Historias transformadas

Me gusta mucho leer. Es una cosa que me gusta. Disfruto mucho leer [...] Leí siempre [...] A veces me quedaba dormida con el libro (Margarida).

Leer, leer es mi pasión, es leer [...] Tengo ese vicio (Jorge).

Hoy en día es que no sé [por qué las personas no leen, especialmente los jóvenes]. Tampoco tienen tiempo para eso [...] son tantas cosas: es el teléfono celular, es no sé qué, es la computadora, es [...] es todo el tipo de oferta de [...] no leen (Mário).

Y ahora me dediqué un poco más a la computadora porque la necesidad lo exige. Actualmente, quien no está en Internet [para buscar empleo] no tiene posibilidades; consulta aquí, consulta ahí, consulta acullá y la gente tiene que consultar siempre porque [...] tenemos siempre *mails* que han llegado [...] (Albano).

Muchas veces no leo más libros por falta de tiempo (Marta).

A pesar de todo lo que se dice sobre la ineficacia del RVCC en los aprendizajes de los adultos, definitivamente estos sujetos “cambiaron” como resultado de tal proceso formativo. Si comparamos el uso que hacían de los textos antes y después, encontramos que la lectura y la escritura están mucho más presentes. Sabemos, naturalmente, que la vida adulta trae consigo responsabilidades que exigen prácticas especializadas en los dominios de ocupación de los sujetos; pero, a la par de estas prácticas especializadas en la actividad profesional, es la participación en un contexto de educación como el RVCC lo que acaba por ampliar los mundos textuales de estos adultos.

Por otro lado, cambia también la conciencia de la posición social de las prácticas vernáculas del uso de textos, y cambia de dos modos: en primer lugar, porque reconocen que sí leían y escribían, y en segundo, porque valoran estas prácticas. En este sentido, uno de los lugares de transformación de la identidad de



Fotografía: José Alonzo Leyva López.

estos adultos es su posicionamiento frente a quien “merece” el título de “sujeto letrado”.

Uno de los aprendizajes resultantes de este paso por el centro de formación es, pues, la necesidad de ajustarse a las características que consideran identitarias de los que están incluidos en comunidades educativas: quien sigue el proceso de RVCC debe leer libros, quien quiere ser “certificado” tiene que valorar la lectura, pero al mismo tiempo, quien acude al centro a un proceso RVCC no comprende lo que lee: *si comprendiera no estaría ahí*.

Dicen Aliagas, Castellà y Cassany (2009) que “las prácticas letradas dominantes de cada comunidad cultural [...] controlan las representaciones sociales sobre qué se debe leer, cómo y por qué” y que “las creencias y valores que forjamos sobre la lectura [y por extensión sobre el aprendizaje, son] marcados por las representaciones dominantes de la misma y los usos sociales que les atribuimos” (p. 100). Es desde este entendido que podemos leer las transcripciones

anteriores, las cuales dejan ver una situación de tensión entre su situación en cuanto sujetos de literacidad —y por tanto, de aprendizaje— y aquello que representan como deber ser, naturalmente con vistas a la “autorización” plena de sus biografías. Para muchos de ellos y ellas esta autorización es vital para no poner en riesgo la obtención del certificado.

Los testimonios de los adultos, además, dejan ver también otros ajustes y transformaciones que acarrea la participación en procesos formativos como los que se viven en el RVCC. Son ajustes que van desde la afirmación de que, como ya vimos atrás, “leen libros”, hasta la consideración (¿aceptación del discurso dominante?) de que si tuvieran más habilidades comprenderían mejor los textos que tienen que leer, a pesar de haber afirmado —y mostrado con evidencias— que no tenían grandes dificultades de comprensión. Un ajuste más radical es lo que declara la mayoría, en el sentido de que “leer es un acto que *les gusta hacer y adoran hacer* en cualquier

circunstancia”, a pesar de las afirmaciones sobre la falta de tiempo, el cansancio o la poca presencia de la lectura en las actividades con que dicen ocupar sus tiempos libres. Se trata, obviamente, de una identificación con el contexto en que se encuentran —el Centro de Novas Oportunidades, decorado profusamente con carteles sobre la importancia de la lectura para el aprendizaje— y con los discursos de los formadores sobre la importancia de la instrucción escolar.

En todo caso, se reconocen cambios como la ampliación de los repertorios de prácticas de literacidad y una mayor “fluidez” en el uso de textos. Por ejemplo, Rosa y Marta, que ya antes de asistir al RVCC escribían, respectivamente, comentarios a textos religiosos y reflexiones en un diario, como forma de dar sentido a sus opciones y experiencias de vida, dicen que después del RVCC lo hacen “mejor”. Otro adulto que asumió como propia la afirmación de que sólo quien “persevera con los libros” logra leer y escribir sin dificultades, dijo también que ahora, después de la certificación, escribe con frecuencia *emails* a su esposa y se siente más confiado para escribir textos largos, algo con lo que no estaba familiarizado. Otro dijo que ahora entiende mejor las noticias de la televisión y que ya le gusta leer el diario y las revistas en el café.

Además de lo anterior, si en las prácticas de lectura y escritura se hacen evidentes los diversos dominios en los que las personas participan, y la manera como se incluyen en el dominio escolar al que entran por vía del RVCC, no es osado decir que los cambios se dan también en el plano lingüístico y comunicativo. En efecto, entre el inicio del proceso y después de la certificación, es notoria la ampliación del léxico en los participantes, asociado al placer de decir palabras nuevas y “difíciles”, y de relacionarlas con noticias de la televisión, así como la fluidez sintáctica y el uso de lenguaje especializado y hasta de metalenguaje.

Pero los mayores cambios se verifican al nivel del discurso sobre sí mismos y sobre lo que es legítimo en términos de prácticas de literacidad. Si bien el estudio llegó apenas al punto del reconocimiento de las competencias de los adultos participantes en

el proceso de RVCC, el hecho de que ellos y ellas fueran alumnos, que asistieran a aulas, con profesores, trajo consigo la adquisición de trazos identitarios con aquellos que los certificaron: al demarcar quién “tiene derecho” a ser letrado, se hace visible la apropiación de valores, creencias, actitudes y comportamientos compartidos por la comunidad letrada legítima.

Historias sin fin

Cada individuo es una particular combinación de prácticas e identidades que resulta de los diversos procesos de socialización a lo largo de la vida. Es a partir del involucramiento en las diversas prácticas sociales y en los distintos aspectos de la vida, que los sujetos adquieren habilidades para usar la palabra escrita, pero también valores, creencias, saberes y actitudes sobre lo que puede ser dicho y hecho, cómo y con qué herramientas, en un determinado contexto. Aun reconociendo que la participación de los sujetos en comunidades de prácticas desencadena nuevos modos de acceder, usar y valorizar los textos, se tiende a considerar solamente como válidas y legítimas las prácticas de literacidad que resultan, sobre todo, del dominio escolar. Por esta vía son frecuentemente desacreditadas las experiencias textuales que se originan en las prácticas cotidianas de los sujetos, así como los aprendizajes que no exhiben la marca de la escuela y, hasta cierto punto, no son susceptibles de ser sometidos a “tests de evaluación”.

A pesar de todo, desde el punto de vista del impacto del proceso de RVCC en la vida de las personas, se hacen evidentes varios aprendizajes; uno de ellos es que la práctica de lectura y escritura tiene significados distintos dependiendo del grupo en que ésta tiene lugar: para unos ocio, para otros esfuerzo y trabajo.

Es en esta tensión entre lo que se es y lo que se tiene que ser que se pueden entender las estrategias usadas para “parecer” lector como los otros, principalmente indicando los títulos de libros que van “a leer”, o la reiterada referencia a la lectura de diarios y revistas. Y sobre esta práctica reiterada podemos identificar, como refieren Aliagas *et al.* (2009, p. 109),

“fórmulas de mitigación de su poca lectura orientadas a cambiar las percepciones de los otros en relación con su identidad lectora”.

En efecto, lo que los adultos que participaron en nuestro estudio parecen querer decirnos es que no es por no tener diploma que dejan de tener acceso a la cultura y al conocimiento. Pero esto parece formar parte de un juego sutil con las contradicciones de la cultura hegemónica: por un lado, tener “hábito de lectura” (que frecuentemente los formadores de los centros dicen que estos adultos no certificados no tienen) presupone leer diarios y revistas, pero, por otro lado, tal práctica no sirve para acceder al conocimiento legítimo, y por lo tanto no confiere prestigio.

Las historias que se viven en los procesos de educación y formación de adultos, como los que se configuran en el RVCC, son historias sin fin. Sin fin, porque el aprendizaje a lo largo de la vida se produce en las relaciones cotidianas entre las personas y su ambiente, ya sea una aula formal, un lugar de trabajo o un grupo de autoayuda, y aunque en cada lugar se traduzca en saberes y competencias diferentes, no termina nunca y continuará más allá de todas las certificaciones.

En el contexto de certificación de competencias estudiado, la adquisición más importante, pero no necesariamente definitiva, fue sin duda la del capital simbólico que, todo parece indicar, pasó a formar parte del *kit* de identidad de estos hombres y mujeres, y les ha servido, de hecho, como medio para ser reconocidos y para tener acceso al discurso dominante.

Lecturas sugeridas

ALIAGAS, CRISTINA, JOSEP M. CASTELLÀ Y DANIEL CASSANY (2009), “Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”, *OCNOS*, núm. 5, pp. 97-112, en:

<http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/187>

BARTON, DAVID, ROZ IVANIC, YVON APPLEBY, RACHEL HODGE Y KARIN TUSTING (2007), *Literacy, Lives and Learning*, Londres/Nueva York, Routledge.

DIONÍSIO, MARIA DE LOURDES Y RUI VIEIRA DE CASTRO (2009), “(Re)defining Literacy: New roles of the workplace”, en M. Bron Jr., P. Guimarães y R.V. de Castro (orgs.), *The State, Civil Society and the Citizen. Exploring relationships in the field of adult education in Europe*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 185-195.

European Commission. High Level Group of Experts on Literacy (2012), *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy: final report, september 2012*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union. El resumen ejecutivo puede verse en:

http://www.grundtvig.org.pl/sites/grundtvig.org.pl/files/page/2011/12/literacy_summary_en_bd.pdf

GOMES, MARIA DO CARMO (coord.) (2006), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos. Nível Secundário*, Lisboa, Direcção Geral de Formação Vocacional.

GOMES, MARIA DO CARMO (2002), *Literacia e educação de adultos: percursos, processos e efeitos*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Instituto de Ciências Sociais de la Universidade de Lisboa.

MELO, ALBERTO, ANA MARIA QUEIRÓS, AUGUSTO SANTOS SILVA, LUCÍLIA SALGADO, LUÍS ROTHES Y MÁRIO RIBEIRO (1998), “Una apuesta educativa na participación de todos”, Documento de Estrategia para el Desenvolvimento da Educação de Adultos, Portugal, Ministério da Educação-Secretaria de Estado da Educação e da Inovación.

Nota

* Las narrativas aquí citadas forman parte del corpus de entrevistas construido en el ámbito del proyecto Changing Lives. Literacy in Adult Education (PTDC/CPECED/105258/2008) desarrollado entre 2010 y 2013 por el Centro de Investigación en Educación (CIED) de la Universidad de Minho y el Centro de Investigación sobre el Espaço e Organizações (CIEO) de la Universidade do Algarve, con financiamiento de fondos nacionales, a través de la FCT (PIDDAC) y cofinanciamiento del Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) a través de COMPETE —Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC)—. Los nombres son ficticios.



Fotografía: Leticia Cervantes. Archivo CREFAL.

La construcción de saberes letrados con la familia

El caso de mujeres con poca escolaridad en ambientes rurales

María Leticia Galván Silva

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

Introducción

Este artículo se basa en los resultados de un proyecto que el CREFAL, en su línea de investigación de “Alfabetización y cultura escrita”, auspició entre 2010 y 2011. Es un estudio de caso múltiple que busca conocer los saberes letrados y de cultura matemática en personas poco escolarizadas. Se realizó como

trabajo etnográfico en tres comunidades aledañas al municipio de Pátzcuaro, en el estado de Michoacán, México: Santa Fe de la Laguna (comunidad indígena), El Manzanillal (colonia Enrique Ramírez, ranchería conurbada) y Canacucho (ranchería). El proyecto fue coordinado por la Dra. Ileana Seda, con

un equipo de seis colaboradores del área de investigación del CREFAL.

Esta investigación, de enfoque cualitativo, estuvo orientada a conocer qué saben sobre la cultura escrita y matemática personas adultas en proceso de alfabetización de las tres comunidades, y cuáles son los usos de estos saberes. Interesaba generar conocimiento en función de los diversos contextos de culturas locales que enmarcan la vida de las personas adultas según el tipo de comunidad: ranchería, población indígena y conurbada. En este artículo hablaremos únicamente sobre el papel de la familia en la construcción de habilidades letradas en las mujeres, y nos basaremos principalmente en los resultados de uno de los estudios de caso, llevado a cabo en la comunidad de El Manzanillal; incluiremos, sin embargo, algunos resultados que se refieren a las tres comunidades con la finalidad de reforzar los hallazgos que se presentan.

El Manzanillal está ubicada en una zona conurbada a la ciudad de Pátzcuaro. Su densidad poblacional en 2010 llegó apenas a 377 (INEGI, 2005 y 2010). La población es mestiza e hispanohablante de origen diverso (inmigrantes de rancherías michoacanas y de la ciudad de México); cuenta con pocos servicios, no tiene drenaje ni alumbrado eléctrico en sus calles, pero se beneficia de programas sociales que apoyan a las mujeres, a personas de la tercera edad, y a la comunidad en general.

Consideramos los saberes partiendo desde lo que Sonia Carbonell y Mercedes de Agüero (2011) definen como “conocimiento del día a día”, “conocimiento tradicional” y “sabiduría popular”. Es decir, saberes que surgen en los espacios cotidianos de la casa, el trabajo, la escuela y el taller, en la relación con los otros (amigos, pareja, hijos, colegas).

Consideramos a la familia como la plantea Luis Leñero (2006): una institución y una organización social que se forma de dos personas o más que viven unidas por lazos de afectividad o consanguinidad y bajo un mismo techo, con múltiples facetas y perfiles, tanto en el ámbito urbano, como en el rural. Para este análisis separamos las acciones comunitarias de las familiares por considerar a las primeras de

índole pública y a las segundas, de la esfera privada; no obstante, cabe aclarar que los ámbitos laboral y familiar son muy difíciles de separar en el caso de las mujeres de la comunidad estudiada, ya que si bien su trabajo principal son las tareas domésticas, todas declararon que colaboran económicamente para el sostenimiento de la familia, ya sea regular o esporádicamente.

Los oficios femeninos predominantes en El Manzanillal son: agricultoras, empleadas de negocios diversos, trabajadoras domésticas, costureras y enfermeras; además, como ya dijimos, de las tareas de sus hogares. En el caso de los varones, éstos suelen ser agricultores, comerciantes, empleados de gobierno (ayuntamiento de Pátzcuaro), albañiles, carpinteros y choferes. Detectamos muy pocas actividades comunitarias, entre ellas, dos festividades al año de índole religiosa. Los programas sociales en algunos casos propician que las personas se reúnan, se reencuentren y conozcan nuevas dinámicas de convivencia, al mismo tiempo que ponen en práctica sus saberes letrados (leer noticias, información, reglas, derechos u obligaciones comunitarias, así como firmar o registrar su participación en dichos programas); otros ejemplos de espacios en los que se da también este tipo de dinámicas son: la organización de fiestas comunales, las cooperaciones económicas de la comunidad, y en las reuniones que se convocan alrededor de las actividades escolares de sus hijos.

Actividades

Lo que define al estudio de caso múltiple es que cada uno se estudia de forma separada y lo que los une es el planteamiento de un solo problema o fenómeno social. Por tanto, para cada comunidad, la información se sistematizó y analizó a través del método de protocolos verbales y de prácticas contextualizadas, para luego conjuntar resultados.

Para recabar la información de campo, cada comunidad estuvo a cargo de dos personas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones, anotaciones (diario de campo) y la toma de fotografías (para la observación). Para el proceso de

obtención de datos se plantearon cuatro fases: 1) una visita a la comunidad para tomar fotografías y registrar el contexto letrado de la comunidad (letreros, avisos, anuncios, etc.); 2) una entrevista con la persona “contacto” de cada comunidad, basada en un instrumento que llamamos “lista de verificación de datos” o *check list*, para hacer una reconstrucción inicial del contexto en torno a las prácticas letradas; 3) una entrevista grupal con las mujeres de la comunidad; y 4) entrevistas individuales con las mujeres en sus hogares.

Resultados

Las mujeres entrevistadas en El Manzanillal fueron seis, incluyendo a la persona contacto. Sus edades oscilaron entre los 40 y los 80 años. La mayoría de las mujeres cursaron, durante su infancia, uno o dos años de educación primaria, y todas participaron en el programa ALFA TV (proyecto de alfabetización que implementó el gobierno del estado de Michoacán con base en el método cubano Yo sí puedo).

Dividimos los resultados aquí abordados en tres bloques: 1) la forma en que se construyen los saberes en la familia; 2) la direccionalidad de los saberes letrados: motivaciones y valoraciones; y 3) las creencias sobre las prácticas letradas y la oralidad.

La construcción de saberes letrados con la familia

Hemos clasificado esta construcción en tres fases: *la gestación, el desarrollo y la continuidad*.

En la *gestación* encontramos que las mujeres se iniciaron en el conocimiento y valoración de la cultura escrita en el hogar, principalmente con la madre y en la infancia. En esta construcción de valor se agrega el significado de la escolaridad y la certificación. En varios casos el cónyuge fortaleció esta parte, sobre todo cuando la mujer se casó siendo aún adolescente.

“Sí medio le leo, pero le digo que yo no estudié”, “mi mamá me mandó a la escuela, pero luego me sacó”. De joven se inscribió a una escuela nocturna en la

ciudad de México, “pero luego, ya no pude ir, y ya me salí y ya no volví a la escuela” (señora R).

El *desarrollo* es la etapa en la que las mujeres de El Manzanillal enfatizan su incursión en la cultura escrita. Aquí sobresalieron exigencias sociales determinantes en la construcción de habilidades letradas, como es el cumplimiento de deberes legales y administrativos (que parte de la relación familia-ciudadanía) con los organismos e instituciones que conforman los sistemas sociales y del Estado (el jurídico, el de salud, el educativo, el religioso; la identidad ciudadana). Esta etapa resultó visible en las tres comunidades, al realizar el cruce de datos entre el cuestionario del *check list* y las entrevistas.

La *continuidad* representa el aprendizaje permanente de los saberes letrados adquiridos a lo largo de su vida. Aquí encontramos que los acompañantes o educadores informales suelen ser los cónyuges e hijos, así como las nueras y facilitadores de programas de educación básica. Por tanto, la familia es el espacio por excelencia donde se inicia y refuerza la cultura escrita; sin embargo, es también donde se reproducen las desvalorizaciones sociales de las personas con poca o nula escolaridad.

Cuando anoto alguna receta... me dicen: “mamá, estás mal aquí”. Le digo que luego me dicen: “mami, acá fallastes” (señora R).

Esta desvalorización social repercute en el éxito en clases o programas de alfabetización, pues afecta el ánimo y la autoestima en los actores involucrados. Esta situación se traduce en una ideología predominante (en el sentido que Marcia Farr plantea: como la existencia de ideologías del lenguaje) de inferioridad del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, lo cual se transfiere también a sus educadores. Ocurre lo que Carbonell (2011) plantea en el sentido de que los diferentes saberes de las personas están sujetos a una clasificación jerárquica, que valida y sobrevalúa a unos, en tanto que invalida o devalúa a otros. Aquí emergen la discriminación y la vergüenza, así como el temor a ser criticados.

La direccionalidad de los saberes letrados

Los saberes letrados encontrados se definen por el ámbito social que los enmarca (legal, administrativo, familiar, religioso, escolar, etc.), y por el uso y la direccionalidad (motivaciones y valoraciones). Desde

esta mirada se identificaron algunos saberes letrados en las mujeres de El Manzanillal que les permiten resolver problemas y necesidades cotidianas. Se muestran en el cuadro siguiente:

Habilidades de cultura escrita	Satisfacción de necesidades
Manejo y resguardo de documentos legales (actas de nacimiento, boletas de calificaciones, escrituras, recibos, etc.)	Saben que esta práctica permite que la familia cumpla con obligaciones institucionales y que los miembros de la familia "existan" o tengan una identidad ante el Estado. Lo que les otorga derechos, pero también responsabilidades.
Firmar y completar formularios.	Es una práctica frecuente. Aprenden a realizar trámites de tipo institucional o legal, así como formalizar acuerdos y otorgar poderes.
Conocimiento del lenguaje escrito por celular e Internet.	Saben que sus hijos así se comunican con otros jóvenes y que necesitan nuevas habilidades de comunicación y conocer nuevas formas de escritura.
Conocimiento de lenguaje escrito y matemático.	Les da la posibilidad de acompañar a sus hijos/as en sus tareas escolares. El acompañamiento lo hacen también con otros familiares que también lo ocupan (padres, hijos, hermanos), en otros ámbitos de la vida.
Recados en la familia y en el trabajo	Es una práctica poco frecuente. Conocen las ventajas que les ofrece sobre el aviso oral, pues no siempre hay alguien para "avisar" o "justificar" ausencias.
El ensayo autónomo de escritura y lectura	Suelen practicar a solas escritura y lectura para evitar "comerse" o "saltarse letras", lo que les causa vergüenza ante la familia y los facilitadores.
Valor en el uso del conocimiento de lectura y escritura	Reconocen que les permite evitar riesgos de salud (lectura de recetas médicas), no extraviarse en zonas urbanas por no leer los letreros, superar la baja autoestima por la discriminación hacia las personas que no saben leer y escribir, en familia y en su comunidad, así como salir adelante de circunstancias cotidianas de diferente índole.
Anotaciones de cantidades numéricas o cuentas.	Lo hacen para evitar el olvido de una deuda de dinero grande que costaría trabajo retener de memoria o que pudiera confundirseles.



Fotografía: Leticia Cervantes. Archivo CREFAL.

Las creencias acerca de los saberes letrados

Si bien los saberes letrados anotados arriba resuelven necesidades concretas de las personas, queremos poner en duda aquí la creencia tan extendida acerca de que las personas que están en proceso de alfabetizarse, y las que ya concluyeron el nivel de alfabetización, incorporan de forma inmediata los saberes letrados recién adquiridos para resolver situaciones cotidianas, familiares y laborales, a través de registros como listas de deudas, recados, recetas de cocina, etc. Contrario a ello, lo que observamos, tanto en El Manzanillal como en las otras comunidades del estudio, es que la población “recién alfabetizada” sigue recurriendo a la memoria y a la oralidad igual que lo hacía antes, aunque paulatinamente vaya aplicando algunas de las habilidades adquiridas en su vida cotidiana.

La persistencia del uso de la memoria y la oralidad por encima de la escritura se debe, en primer lugar, a la herencia familiar y comunitaria, es decir, a que es ésta la principal forma de comunicación en

dicho contexto. La segunda condición es la urgencia con la que se vive (aun en contextos rurales); utilizar una herramienta recién adquirida representa un esfuerzo y la inversión de un tiempo del cual muchas veces no se dispone.

Yo no anoto, yo nomás agarro y aparto. Me llevo y dejo nomás para la semana. A veces ya no tengo y si me paso de la cuenta, y digo, ya me pasé. Y ya le digo a mi señor, oye, no seas malo ¿no tendrás unos 20 pesos? (señora R).

Nomás me voy fijando lo que gasto, pero no voy haciendo una listita, nunca. Nada más me acuerdo de lo que voy a comprar y ya, pero nunca he hecho una lista de lo que gasto (señora S).

Sí. A memoria, pues porque hacer cuentas así a lapicero yo no puedo, ni sé, ni puedo (señora L).

En los casos de las mujeres entrevistadas para este estudio pudimos apreciar que ellas recurren a lo que manejan mejor: la memoria y la oralidad, recursos que siguen siendo la base para la resolución de problemas, para la trasmisión del conocimiento y de los saberes para la vida, así como para la comunicación familiar y comunitaria.

Recomendaciones para la acción

A partir de los resultados, planteamos algunas recomendaciones a los educadores de personas adultas, principalmente a los acompañantes de mujeres en procesos de alfabetización (gubernamental o familiar):

- es importante y urgente considerar los saberes letrados que las personas tienen, cómo los usan y qué papel juegan en su vida;
- es fundamental que todo proceso de acompañamiento alfabetizador integre el fortalecimiento de la valorización de la capacidad de memoria y de transmisión oral en las personas adultas;
- fortalecer la percepción y valorización social que se tiene hacia las personas adultas sin certificación de escolaridad quienes, sin embargo, sí cuentan con saberes de la cultura escrita y matemática;
- no dar por hecho que al término de un proceso de alfabetización las personas integrarán a su vida cotidiana sus aprendizajes de lengua escrita de manera natural; ello dependerá de qué tanto el proceso educativo haya incluido los saberes letrados previos, de las necesidades cotidianas de lectura y escritura de los participantes y de la pertinencia de los contenidos, entre otros.

Lecturas sugeridas

CARBONELL ÁLVARES, SONIA (2011), "Saberes de la vida y la cultura. Su legitimación por la escuela de jóvenes y adultos", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 30, en:

http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=763&Itemid=197

FARR, MARCIA (2009), "Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales", en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI Editores/CREFAL, pp. 99-111.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149457so.pdf>

LEANA SEDA (editora invitada) (2011), *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 30, dedicado al tema "Saberes: legitimación y deslegitimación", en:

http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=749&Itemid=197

KALMAN, JUDITH (2002), "Saber lo que es la letra, una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic", México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN/SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149457so.pdf>

LEÑERO OTERO, LUIS (1989), "Diversidad y cambio en las familias mexicanas", *DemoS*, núm. 2, UNAM, en:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/dms/article/view/6531>

Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito.

Michele de Certeau. Historiador y filósofo francés, 1952-1986.



Fotografía: Nancy Areli Hilario.

“Aquí te enseñas” La generación de espacios para escribir y leer con personas jóvenes y adultas

Irán G. Guerrero Tejero

CREFAL, Pátzcuaro | México
iranguerrero@gmail.com

Introducción

El presente trabajo pretende mostrar el caso de Sonia, una persona que se dice analfabeta. Muestra cómo ella, en la búsqueda de espacios que le permitan aprender, llega al taller Más que computadoras, el cual promueve eventos de cultura escrita incorporando tecnología. Este taller forma parte de un proyecto de investigación-acción que apoya y financia el CREFAL desde 2012 para explorar el uso de nuevas tecnologías. Mi propósito es relevar, a través del texto, la importancia de que las personas sean

partícipes de situaciones de aprendizaje seguras, donde puedan evidenciar lo que saben sin que el error se penalice, sino que sea una oportunidad para aprender. Crear estas situaciones implica imaginar nuevas posibilidades, lo cual puede no ser fácil para los formadores, pues requiere una modificación de lo que significa ser mediador, ser participante de un proceso de aprendizaje, y especialmente sobre lo que significa alfabetización.

La noción de alfabetización y su significado han estado ligados a la idea de aprender y escribir en un

sentido tradicional. De acuerdo con Emilia Ferreiro, su adquisición se ha visualizado como un logro instrumental y no como un auténtico proceso de conocimiento. Numerosos académicos, en todo el mundo, y especialmente en América Latina, han buscado maneras de expandir la noción. La alfabetización no se reduce a la simple decodificación de caracteres, mecánica y objetiva, aislada de la vida social, lo que corresponde a lo que Brian Street ha denominado “modelo autónomo de alfabetización”; la alfabetización “a secas” a la que se refiere Emilia Ferreiro, o la cultura escrita que propone Judith Kalman, remite a una práctica social que implica ser practicante de la cultura escrita en el mundo. Ser alfabetizado es más que leer y escribir para poder utilizar el código o para firmar un documento; significa participar en el mundo social a través de la cultura escrita sin descalificar las distintas formas y formatos que se utilizan. Esto implica comprender, en conjunto con los educandos, los modos en los que funciona la escritura a partir de lo que sabemos y de lo que hemos construido, y no a partir de lo que ignoramos.

Ser alfabetizado, por lo tanto, no es un estado a alcanzar, sino un proceso continuo e inacabado. La cultura escrita, en tanto práctica social y global, está relacionada con los cambios sociales que demandan continuamente producir e interpretar numerosos textos en la vida diaria, incluyendo a los que implican el uso de otros portadores que ahora son frecuentes: un mensaje de texto en un teléfono celular, o un correo electrónico, por ejemplo. Sin embargo, el énfasis no debe estar en los portadores, sino en las actividades que se realizan, en los diálogos e interacciones entre las personas que se apropian tanto de las herramientas tecnológicas como de la lengua escrita. Es decir, en las oportunidades individuales y colectivas para leer, escribir, analizar y representar.

Actividades

Sonia llegó en julio de 2013 a la sede de Pátzcuaro del taller Más que computadoras, el cual cuenta también con otra sede en San Pedro Paredo.

El taller ha tenido aproximadamente 38 participantes, en su mayoría mujeres. Sus edades oscilan entre los 18 y los 60 años. La mayor parte de ellos cuentan con primaria concluida y algunos con secundaria, es decir, entre 6 y 9 años de escolaridad. Las principales ocupaciones de los participantes son la venta de artesanías, el cultivo de hortalizas y la distribución de materiales de construcción. Los talleres se efectuaron durante casi un año y medio en el local de un club de tareas con conexión a Internet en el caso urbano; y en el aula de una escuela primaria que las participantes gestionaron y que tiene computadoras donadas por los migrantes, en el caso rural. Las investigadoras e implementadoras llevamos a cada sesión el equipamiento conformado por una *netbook*, tres tabletas y una banda ancha que, en ocasiones, nos permite conectarnos a Internet.

El taller lo comencé en 2012 con visitas semanales a ambas sedes. En 2013 invité a mi colega Nancy Hilario a incorporarse. Trabajamos juntas todo ese año con dos grupos que fueron variando en cuanto al número de participantes. Cabe mencionar que cuando un participante nuevo llega, le aclaramos que no damos clases de informática, sino que “tallereamos”; es decir, nos reunimos para escribir recetas, hacer calendarios, escribir textos creativos, diseñar videos, etc. Y que en el camino, también aprendemos aspectos de informática, como el uso de procesadores de textos, editores de video, paquetería básica y modos de búsqueda en Internet. El taller parte del supuesto de que la verdadera brecha digital no está en el equipamiento, sino en las prácticas, o lo que la gente hace o podría hacer con la tecnología y con la cultura escrita para participar en la vida cotidiana.

Sonia fue una de las participantes que llegó al grupo. Ella tiene 32 años, mantiene sola a sus tres hijos realizando trabajos domésticos. Su educación primaria es inconclusa, por lo que con frecuencia afirma no saber o no poder “juntar las letras”. Asiste de manera intermitente a una plaza comunitaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y, adicionalmente, se incorporó al taller Más que computadoras, al cual asistió durante cuatro meses de manera sostenida.



Fotografía: Nancy Areli Hilario.

Resultados

Sonia busca espacios para aprender: su llegada al taller Más que computadoras

Sonia es hermana de Mayra, una de las integrantes del taller, quien le pidió que fuera a dejar un regalo a la convivencia que las participantes organizaron por el cumpleaños de Nancy y por un año del taller. Nancy y Dorita, otra de las integrantes que asiste con regularidad, invitaron a Sonia a quedarse a la convivencia. Ella aceptó. Más tarde, Nancy inició un diálogo con ella:

N: ¿Y usted no se anima a venir al curso?
(silencio)

S: no sé, esteeee, no sé escribir.

M: ¿Ni leer?
(Sonia parece negar con un gesto).

D: Aquí te enseñas.

Nancy asiente.

M: Pues es, este un poquito más difícil.

N: Ajá.

M: Pero querer es poder.

Nancy, quien en ese momento estaba sola a cargo del grupo, manifestó la complejidad de la situación como mediadora: “no supe qué decir”, pero después mencionó: “traté de involucrarla en una actividad de escritura, tomando en cuenta lo que sabe”. En el diálogo también se aprecia la invitación de Dorita a Sonia “Aquí te enseñas”, la cual refleja cómo Dora mira al taller: como un espacio para *enseñarse*. Otra integrante confirma a Sonia que esto no será fácil pero que es posible. Nancy incluyó a Sonia en las actividades de ese día y las otras integrantes del grupo también: una de ellas le mostró el material que les estaba sirviendo de ejemplo para una lotería que estábamos elaborando conjuntamente; y Dorita le ofreció su computadora para escribir.

Cuando inicié los talleres Más que computadoras, la gente me preguntaba sobre lo que haría si llegara una persona “analfabeta”. Mis respuestas solían ser “incluirla” y “ya veremos qué pasa” con un tono optimista. Emilia Ferreiro y Brian Street coinciden en que no puede haber analfabetos en un mundo letrado, pues de tener algún conocimiento de la lengua escrita, dejarían de ser analfabetos. Cuando Nancy me contó lo que ocurrió en esta sesión le comenté: “ella dice que es analfabeta, pero... habrá que ver”.

Dorita le preguntó a Sonia en esa primera sesión: “Tú estabas haciendo tu primaria ¿no hija? ¿Y ya no le seguiste?”. Sonia respondió: “No, ya no. Porque ya me desanimé, no aprendo nada”. Sin embargo, comentarios posteriores nos sugirieron que ella seguía acudiendo a la plaza comunitaria del INEA por lo menos dos veces a la semana debido a que le gustaba mucho ir a trabajar con las computadoras y porque la responsable del módulo era su amiga. Sonia acudió con regularidad al taller Más que computadoras. Su constancia, la búsqueda de opciones para aprender, así como sus participaciones en el taller, ponen de manifiesto su deseo de apropiarse de lo que ella afirma no saber: “juntar las palabras”. A la par, evidencian un interés por las computadoras, lo que probablemente la atrajo y la hizo permanecer en nuestro grupo de trabajo.

*La escritura y la lectura con otros: transición
a través de la participación*

En reiteradas ocasiones Sonia dijo “no sé escribir”. A lo que su hermana, y las coordinadoras, Nancy y yo, refutábamos con un “sí sabes”, con demostraciones de lo que ella sabía. Esta expresión se fue transformando paulatinamente. En una ocasión la invitamos a leer en voz alta y Sonia, sonriente, expresó: “pus, *todavía* no sé” y leyó un fragmento corto. Después de cuatro sesiones, Sonia dijo: “me confunden la *c*, la *k*, la *q*”; ese día, con la colaboración de las mediadoras, escribió 30 palabras que sí conocía.

Esta transición de sus expresiones puede ser minúscula, pero releva la importancia de que las personas se muevan de su autopercepción como analfabetas. Una colega mía me platicaba cómo la percepción que los adultos tienen sobre sí mismos afecta negativamente las preguntas y resultados del censo en México, pues mucha gente que de hecho sabe leer y escribir se percibe a sí misma como analfabeta. Una parte medular de la labor de los educadores de personas jóvenes y adultas es crear condiciones para que las personas miren más lo que *sí* saben, y comiencen a pensar en nuevas posibilidades de aprendizaje; esto es crucial para la valoración social que hacen de ellos mismos y para posibilidades futuras de continuar aprendiendo.

Sin embargo, éste no es un camino transparente para un formador. Durante las sesiones del taller, Nancy y yo probamos diferentes opciones para hacer partícipe a Sonia. Le dimos un libro llamado *Colores con brisa*, de Carlos Pellicer, que se llevó a casa y que pidió a una de sus hijas que le leyera; hicimos disponibles para ella otros materiales de lectura y las computadoras. La incorporamos a las revisiones conjuntas de la lotería que estábamos elaborando y Sonia participó en las discusiones con opiniones y comentarios sobre Tanganxoan o el atole de grano; en esta actividad también hizo uso del corrector ortográfico y gramatical de Word. En todas estas situaciones, Nancy y yo navegamos con incertidumbre; sin embargo, no fue una cuestión de buena voluntad o de “intuición”. Dice Judith Kalman que “la imaginación tiene historia y se alimenta con los conocimientos del

alfabetizador y sus propias experiencias y prácticas de la lengua escrita”. Nancy y yo, durante nuestra formación, hemos contado con ambientes seguros, que nos hacen interactuar con otros, leer en diferentes soportes, evidenciar lo que sabemos aún con la posibilidad de cometer errores. Nancy creó una situación de este tipo cuando pidió a Sonia llevar sus libros y reconocer las letras. La hermana de Sonia, Mayra, insistía en que “Lo que no sabe es juntar las letras porque sí las conoce”. Ante la insistencia de Nancy, Sonia “juntó” incipientemente las letras: leyó ante la sonrisa complacida de su hermana.

Sonia también tuvo oportunidades de escribir en el taller. En una de las sesiones le pedí que me hablara de una de sus comidas preferidas. Ella me describió el procedimiento para hacer el bistec, el modo de cocer los tomates, los ajos, los chiles. Le pedí que escribiera la receta. Contó con la compañía de dos de sus hijos, quienes estuvieron con ella en dos sesiones diferentes. Sonia les consultaba en ocasiones y ellos eventualmente le completaban alguna letra, pero ella tomaba las decisiones en el teclado. También contó con el acompañamiento de Nancy y mío. Escribir la receta le llevó aproximadamente tres horas.

La receta del bistec quedó de la siguiente manera:

Receta
vistec
Tomate
Chile
SerAn0
Aceite

Perparasiol

Sefirle el vistc i secose los tomates
Semuelen losajosyncnileytomatesel cnile
sepone el CHILE en vistec
SE DEJA FREIR SE ACOMPAÑA CON
ARROZ
Y TORTILLAS

Este texto le demandó a Sonia mucho esfuerzo. La escritura es alfabética inicial, no convencional, y muestra el comienzo de la apropiación del sistema de escritura; por ejemplo, aparecen signos de equivalencias de representación grafo-fonémica

(perparasiol, secose). El texto tiene huellas de lo que Sonia puede seguir aprendiendo, puliendo o modificando en futuras versiones, puesto que la escritura es un proceso gradual. Sin embargo, en gran medida, la receta muestra lo que ella *sí* sabe y puede escribir, lo que logra en colaboración con otros.

Recomendaciones para la acción

En las acciones de alfabetización o de creación de situaciones de aprendizaje con personas jóvenes y adultas se sugiere tener en mente que:

1. La escritura es un proceso de construcción gradual y colectivo. Por lo general, en los ámbitos escolarizados se solicitan versiones acabadas e individuales de los textos. Un texto siempre es perfectible. En la educación con personas jóvenes y adultas el uso de los tiempos es una oportunidad para retrabajar los textos. También se ha de tener en cuenta que la escritura no tiene por qué ser un acto individual y aislado. En la escritura siempre hay espacio para las voces de otras personas.
2. El uso de la computadora ofrece posibilidades de creación y de edición. Se ha documentado cómo el uso del teclado ayuda a los jóvenes y adultos a evitar situaciones de incomodidad al no poder trazar con precisión las letras. Esto ocurre no sólo a los educandos, sino también a nosotros como formadores; por ello una computadora, aún con características mínimas y sin Internet, ofrecerá la posibilidad de volver sobre el texto y mejorarlo.
3. En el título del artículo invertí el binomio leer y escribir, porque considero que las personas tienen que apreciar que pueden contribuir y participar en el mundo a través de la escritura. No se trata de que una preceda a la otra, sino que participando, en muchos casos a través de la escritura, ampliamos la mirada sobre nosotros mismos y alentamos nuestros propios deseos de leer otros aspectos del mundo.

4. Las actividades y los mediadores implicados en la educación de personas jóvenes y adultas debemos contribuir decididamente a valorar lo que ellos hacen y a mejorar la propia percepción de ellos mismos, de lo que saben, de lo que pueden lograr. Esto no ocurrirá por decreto, por la inserción de una frase publicitaria, o por un método rápido, sino a través de la generación de espacios para leer y escribir, la interacción, la construcción de confianza y la colaboración en las situaciones de aprendizaje que nuestra imaginación pedagógica despliegue. La alfabetización es un asunto estrechamente relacionado con la convivencia humana, con algo más que solamente leer y escribir.

Lecturas sugeridas

- FERREIRO, E. (2007), "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura", en *Alfabetización de niños y de adultos. Textos escogidos*, Pátzcuaro, CREFAL, col. Paideia latinoamericana; 1, pp. 19-207.
- MÉNDEZ, A.M. (2008), "Enseñanzas desde el método 'Yo sí puedo'", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 21, en:
http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber10.pdf
- SOLARI, M., J. CERISIER Y M.L. ARAVEDO (2008), "Una comunidad *blog* como vía de acceso a la cultura escrita en las plazas comunitarias mexicanas", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, en:
<http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/exploraciones3.pdf>
- KALMAN, J. (1996), "La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque", en:
http://201.134.110.181/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1996_1/kalman.pdf

El sentido de la alfabetización

Diálogo con Amanda Toubes y Marta Marucco

En estas líneas presentamos la versión transcrita y editada de la entrevista que Marcela Kurlat sostuvo con dos educadoras e investigadoras argentinas de enorme importancia para América Latina: Amanda Toubes y Marta Marucco. *Decisio* les agradece su amable disposición a colaborar en este número.

Marcela

Estamos aquí una vez más, como tantas otras veces, en la casa de Marta Marucco, en la casita que ha albergado muchas de nuestras reuniones de equipo y donde siempre circulan la palabra, el pensamiento, la reflexión, el debate. En esta tarde de lunes el encuentro es con Amanda Toubes y Marta Marucco para conversar acerca de sus experiencias en alfabetización de personas jóvenes y adultas, sus visiones, sus perspectivas pasadas, actuales y futuras. Lo primero que me gustaría pedirles es que cada una contara parte de su recorrido en la educación de jóvenes y adultos, y especialmente en el área de alfabetización.

Amanda

Contar las experiencias de educación que yo he tenido me parece que es remontarme sobre todo a los tiempos cuando como estudiante de la Escuela Normal de Formación Docente participé en el primer ejemplo de alfabetización sin saber que era un ejemplo de alfabetización con dos niños hermanos, que estaban ya en sus diez y once años y no habían podido escribir ni leer a pesar que habían pasado de grado en la escuela. En ese barrio pobre de inmigrantes buscaban una maestra particular. Se trataba de una familia provinciana con mucho sacrificio, y muy desesperados los padres porque sus hijos iban a la escuela, pasaban de año en año, y nunca podían leer en voz alta. Esas primeras experiencias me permitieron darme cuenta que había algo raro en toda esa situación. Me asesoró una profesora de didáctica que me ayudó muchísimo, la profesora Loudet. Era socialista en aquel momento y partidaria de la liberación femenina. Ella me dio dos o tres recetarios de cómo enseñarles, comenzando con contarles cuentos y así entusiasmarlos con la lectura para que ellos quisieran empezar a escribir. Digo esto porque esa experiencia me marcó hasta el día de hoy, porque me di cuenta que la palabra “oral”, lo que se cuenta, lo que se narra en una mesa familiar o en un aula o en una fiesta, tiene el mismo encantamiento que acompaña a la palabra escrita. Para mí el acercamiento a la palabra es el primer esbozo de alfabetización, para que esa palabra, con su misterio, pueda ser reproducida.

Marta

En la Escuela Normal de Quilmes, que es una zona próxima a la Capital Federal, no conseguían profesor que dictara el Seminario de Educación de Adultos (una de las materias que en ese momento integraba la formación de los maestros para la enseñanza primaria). Y yo me negaba sistemáticamente a tomarla, porque nunca había trabajado con adultos, hasta que por fin me dijeron: “es mejor que vengas y te pongas a estudiar, a prepararte, a pensar, a hacer algo antes que transcurra todo el año sin que las chicas tengan contacto con esa problemática”, y entonces lo que se me ocurrió fue conversar con las personas que subían a los colectivos tratando de vender algo o de que se les diera algún dinero a cambio de algo. Ahí me empezó a sorprender el hecho de que siendo la mayoría analfabetas, porque en la conversación surgía este asunto de que a pesar de que no habían ido nunca a la escuela, o habían comenzado y lo habían abandonado porque sus padres no los mandaban, tenían una notable aproximación a lo que es la lectura y la escritura, en el sentido de que reconocían cantidad de nombres de calles y de los objetos que vendían, y podían hacer un cálculo mental acerca de cuánto habían recaudado en lo que llevaban del día.

Esto me estimuló y me entusiasmó muchísimo. Fue un descubrimiento que hice antes de leerlo formalizado en los textos, porque esto que les cuento pasó al inicio de la década del setenta, antes de conocer la investigación de Emilia Ferreiro y una cantidad de desarrollos teóricos que hubo posteriormente. En esa experiencia, entonces, advertí que nadie es analfabeto, que todos los seres humanos tienen un contacto, una interacción vivencial, empírica, con la palabra escrita, y que van construyendo ideas acerca de qué es la escritura. Lo primero que advierten es que lo escrito *dice*, que lo escrito *significa*. Aprendí mucho más adelante que estas personas tienen un sistema de representación de significados y también advertí ahí que éste era el punto de partida para la alfabetización: en primer lugar, ayudarlos a reconocer lo que ya saben, con la posibilidad de escribir su propio nombre, y a veces algunas otras palabras que tomaban como totalidades, pero fundamentalmente, estas estrategias que desarrollaban para distinguir un producto de otro, para identificar las marcas, para leer, con alguna ayuda, algo que les era importante. Así, lo primero que tomé en cuenta con quienes iban a ser futuros maestros es que si llegaban a trabajar con jóvenes y adultos, no pensarán que se encontrarían con analfabetos, sino simplemente con personas que aún no conocían el sistema de notación.

Marcela

¿Pudieron después llevar adelante, en el marco del seminario, experiencias de alfabetización?

Marta

Sí, las hemos hecho. En primer lugar, yo hacía visitas con pequeños grupos de estudiantes. Esta era una materia de segundo año en una época en que la formación para la

enseñanza de primaria tenía una duración de dos años. Esta materia de segundo año se cursaba al mismo tiempo que se hacían prácticas y la residencia. Algo que hacíamos era ir en pequeños grupos de estudiantes, acompañados siempre por mí, a visitar escuelas primarias de adultos. Íbamos en grupos pequeños porque no queríamos invadir las aulas, ni queríamos que se sintieran como seres extraños porque estaban aprendiendo a leer y escribir ya en la juventud o en la adultez y por eso iban a ser observados. Lo que intentaba con estas visitas era que las futuras maestras se pudieran acercar individualmente, conversar con ellos, ir venciendo las resistencias hasta que lograban que les mostraran sus cuadernos, sus carpetas y comentar algunas de las cuestiones que escribían y que leían. Después, al volver al curso los distintos grupos intercambiaban entre sí las observaciones y las experiencias que habían realizado y ahí nos poníamos juntos a idear, a imaginar secuencias de actividades que, de acuerdo a lo que veíamos que hacían con su maestro, podía facilitar el avance en el aprendizaje.

Amanda

A mí me parece que la diferencia con Marta es que ella ha hecho un proceso sistemático de trabajo en la formación docente que yo no he tenido. Yo puedo hablar de otro momento, de mi experiencia personal que me marcó, para entender qué significó para mí la alfabetización, no sólo de los niños, sino de los jóvenes. Durante varios años yo fui maestra en una de las cuatro escuelas de la Capital Federal llamadas “escuelas para niños diferenciales” que atendían a niños con problemas de todo tipo y color. Me refiero a la década de los cincuenta, donde a estos niños se les consideraba como subnormales. Una de las cosas que aprendí en esa experiencia es que nadie es subnormal, que la idea de “normalidad” era totalmente artificial. Era la época de los test mentales, de la clasificación, de los porcentajes. Yo tenía a mi cargo la preparación de material didáctico para toda la escuela, porque cómicamente, tengo que decirlo, mi primer nombramiento fue de “sustituta permanente”. Era la persona que estaba siempre en la escuela y que tenía que conocerla toda. La escuela funcionaba desde la mañana hasta la tarde, entonces correspondía el almuerzo, el descanso y las actividades recreativas de taller y de oficios. Ahí aprendí aquella frase que me dijo la vicerrectora en las primeras reuniones: “Mire señorita, aquí lo que se aprende es a tener *paciencia didáctica*”.

A lo largo de los años aprendí que eso es lo que me permitió más tarde darme cuenta de que podía ser maestra, que podía enseñar a leer y escribir a un adulto: paciencia; paciencia hasta hacer parir la palabra. Y digo esto con toda seriedad, porque me refiero a lo que un adulto o joven llamado analfabeto tenía dentro, y a ese algo que pone el educador de acompañamiento para poder sacar ese conocimiento que vos decís, Marta, lo que la persona tiene, de su cultura viviente, de su cultura real y concreta, y poderla poner a través de la mano. Si hay algo que me emocionaba era cuando ese joven o ese adulto o esa mujer de tantos años escribía su nombre. Es algo como una aparición, es un parto en el que algo has tenido que ver, pero donde quien ha puesto la fuerza, el vigor, la libertad, es la persona que durante tantos años fue condenada a lo que se llamaba “la ignorancia” o “el analfabetismo”.

Una experiencia más de alfabetización que quisiera relatar se dio en la Asamblea Sindical de trabajadores portuarios en La Boca, un barrio de la Ciudad de Buenos Aires, donde en un momento dado se planteó que había que hacer las actas y la persona que está a cargo dice en voz alta que va a necesitar ayuda para escribir con tinta (en ese momento se usaba tinta). Eran libros de actas muy importantes, rayados, muy bien encuadernados. Yo tenía 20 años y asistía a la asamblea como integrante del grupo de colaboración obrero estudiantil del Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Yo me ofrecí a hacerlo porque me parecía que viniendo de la universidad podía dar una mano para pasar en tinta lo que ya iba en tinta, y ahí me di cuenta de que el secretario de actas no escribía. Me impresionó tanto que al principio pensé que el problema era el uso de la lapicera, pero no era eso, él no escribía porque no sabía escribir. Después desarrollé con él una forma de “pareja pedagógica” de manera que nadie se diera cuenta de que él iba a aprender a escribir conmigo, y de que él no podía pasar las actas. Él recordaba muchísimas cosas y además hacía como que escribía. Como la asamblea comenzaba a las tres, nos reuníamos a la una y así yo tenía dos horas para transcribir lo que él leía de eso que era su acta, en donde casi no había palabras enteras, ni verbos, sino apenas grafismos. A partir de ese momento me dediqué a enseñarle a leer y escribir, con la didáctica de la escuela diferencial, como estaba yo trabajando entonces.

Esta experiencia fue muy importante para mí porque me marcó sobre el respeto, el silencio, y cierta protección que hay que dar a un adulto que decide empezar a escribir para vencer los miedos, los prejuicios, pero sobre todo, ese famoso: “a mí no me da la cabeza”. Allí aprendí que no sólo le daba la cabeza, sino que además tenía ganas de hacerlo. Cuando vio que podía escribir no solamente hubo llanto, sino también una gran alegría compartida. Hice ese trabajo durante un año sin que el resto de los compañeros supiera que yo transcribía. Él lo hacía en otro cuadernito y después lo pasábamos al libro de actas.

La tercera experiencia que me viene a la mente es la del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires en la llamada Isla Maciel, un conglomerado de barrio obrero, cercano al puerto de Buenos Aires. Allí armamos un centro para educación de adultos y ahí aprendí otra cosa: la necesidad del nombre propio y de los integrantes de la familia, el apellido y el lugar y fecha de nacimiento, porque eso era lo más importante como identidad. Entonces no había para mí ningún otro método, aunque creo que no hay un método de enseñanza. Desde el descifrado que yo aprendí en primer grado inferior, con el dibujo de las letras, hasta los globales analíticos, no hay un solo método para mí. Yo lo siento mucho por tanta gente que ha trabajado en esto pero hay algo más que el método que es descubrir cada uno cómo puede traspasar eso que tiene adentro, a la mano; ver la grafía y poderlo leer. En el momento en que ocurre eso, estamos no solamente alfabetizando, sino abriendo una compuerta de escritura y de lectura innovadora.

Marta

Me interesa retomar lo que decía Amanda porque considero que ya sea niño, joven o adulto, hay que partir de lo que ya saben y lo que piensan acerca de la escritura desde el momento en que se inicia el proceso sistemático de alfabetización; y de ahí ir adecuando

la propuesta de trabajo a esto, que es su punto de partida. Recuerdo que cuando visitábamos las escuelas de adultos e íbamos al primer ciclo, inevitablemente cuando entraban en confianza con nosotros, alguno, alguna, o algunos, nos decían: “yo sé las letras pero no sé juntarlas”. Y esto fue un descubrimiento porque ahí advertimos que si bien en el caso de los niños es posible enseñar por letras sueltas y la mayoría termina “juntándolas”, con los adultos estamos hablando de personas, como decía Amanda, que arrastran una gran inseguridad, una negación sistemática de su capacidad de aprendizaje basada incluso en su tradición familiar. A estas personas hay que ayudarlas a superar la impotencia que sienten, de modo que ahí sí es muy peligroso pretender que aprendan a partir de las letras. Hay que partir de palabras que tengan una alta significación, y posiblemente la más significativa sea el nombre, porque es la seña de identidad. Cuando a uno le preguntan “¿quién sos?”, en principio responde primero que nada el nombre, Marta en mi caso; y después vendrá todo lo demás: qué hago, qué pienso. Pero en principio respondo mi nombre. Yo soy mi nombre; en tal caso, mi nombre y mi apellido. Esto me ayudó mucho a ir entendiendo cómo tenía que trabajar con los alumnos, futuros maestros. Empezamos por hacer relevamientos en grupos focalizados donde además del nombre, el apellido y el lugar donde vivían, se averiguaba qué palabras circulaban con mayor frecuencia. Por ejemplo en las villas¹ es muy común —o era muy común— que las personas con las que conversábamos por distintas razones, usaran la expresión “no me hallo”, en relación al desarraigo que sienten los villeros, particularmente los que eran primera o segunda generación. Era una expresión sumamente rica que también constituía un punto de partida: el “no me hallo” nosotros lo convertíamos a “¿qué música le gusta escuchar?”, “¿qué le gusta comer?”, “¿a qué lugares le gusta ir?”, para, como dice Freire, partir de las experiencias reales (que implican, como toda experiencia, un primer nivel de lectura, no de la palabra, pero sí de las situaciones que se viven), e ir trasladándolas a la palabra escrita para hacer surgir, desde ahí, letras de canciones, poesías o leyendas (el trabajo con las leyendas, su lectura, nos resultaba muy útil). Siempre hay que focalizar en contenidos que tengan sentido, que tengan significado; nada de: “ese oso se asoma” o “aliso a la seda”, como decía mi libro *Mariposa* de primer grado, sino palabras o pequeñas expresiones que pongan sobre el papel cosas sentidas, vividas, queridas.

El proceso analítico, de reconocimiento de las partes, se iba dando casi de un modo espontáneo, y cada uno lo iba haciendo a su ritmo, es decir, no nos quedábamos pasivamente esperando, sino que generábamos situaciones pero veíamos que en realidad lo que hacíamos era darle forma a lo que ellos ya estaban empezando a necesitar. Después lo cotejábamos con la bibliografía y decíamos claro, están buscando las regularidades, se han dado cuenta de que hay una manera de escribir lo que se quiere decir y de leer lo que otro ha dicho, y eso implica descubrir las claves, y en esa búsqueda aparecíamos nosotros como maestros para ayudarlos a encontrarlas.

Amanda

En la educación de adultos, identifico una continuidad histórica desde el punto de vista de los movimientos sociales y políticos desde fines del siglo XIX y todo el XX. Lo que los grupos de obreros del siglo XIX exigían era justicia, pero no solamente en términos de salario, sino

de tener un sitio en el mundo. Y eso se ha seguido repitiendo en cuanto a la lucha por los derechos y los deseos de la gente, unido a una sensación de que están siendo golpeados por la exclusión, como se dice ahora, pero no es la exclusión, es la pobreza; es el hecho de que alguien que los ha colocado en el sistema los ha colocado por fuera; tener “analfabetos”, como se dice, es parte del proceso no solamente de esclavitud, sino de las diferencias de clase. En este sentido llama la atención ver volantes y periódicos socialistas, anarquistas, comunistas, y posteriormente, durante el peronismo, que continúan la exigencia de los derechos sociales, los derechos a vivir en la sociedad, es decir, a estar, diríamos, en el roce con todos los elementos de esta tierra y del cielo. En eso está leer y escribir, aunque esta demanda no es lo primero que se pide. La gente exige una variedad de cosas y en el proceso de pelearlas aparece la necesidad de escuela para sus hijos, de una escuela democrática, y ya después ese hombre que pelea por sus derechos empieza a pedir alfabetización. Es interesante esto, es decir, la alfabetización no encabeza las otras demandas sino que aparece en el proceso. Menciono algunos ejemplos históricos: las Misiones Pedagógicas durante la República Española; las Misiones Culturales en la Revolución Mexicana; la gran Campaña de Alfabetización en la Unión Soviética, en medio de la situación de hambruna que se padecía; la Campaña de Alfabetización en China, en la “larga marcha”; la Campaña de Alfabetización en Cuba, la de Nicaragua, la de Ecuador, entre otras. Si vemos las grandes campañas de alfabetización no desde la visión restringida de aprender a leer y escribir, sino como un conjunto de búsquedas respecto de la situación del hombre y de la mujer, la alfabetización tiene que ver con defender sus derechos; la lectura y la escritura tienen ahí un valor político, constituyen un instrumento de liberación, de defensa del derecho a estar en esa sociedad y a pelear con esa sociedad. Pongo estos ejemplos tan diferentes para mostrar que las grandes campañas de alfabetización no se quedan en la campaña, no pretenden la “erradicación” del analfabetismo, como si se tratara de una enfermedad, sino de unir el trabajo de alfabetización con los otros derechos a la salud, a la vivienda, al trabajo, a la participación democrática, a elegir y ser elegido. Yo diría que aprender a leer y escribir es una herramienta portentosa de liberación.

Y termino diciendo que no es una cuestión de querella de métodos. Voy a decir algo muy duro: no se trata de aprender a leer en tres meses, ni en dos meses, como lo proponen algunos programas. Además, todo lo que aprendemos seriamente como investigadores no sirve si no hay maestros que todos los días trabajen en esto, porque no hay magia; hay un trabajo constante, tesonero, porque hay un tiempo de maduración de cada adulto hasta que logra romper la propia barrera de inhibición que tiene; el tiempo que dura este proceso no puede estar predeterminado, es un tiempo casi personal. Vos podés ir haciendo el trabajo personal, individual y colectivo al mismo tiempo, pero lo colectivo son los temas (de salud, de educación de los hijos, del trabajo, de los derechos, o de la historia del país y de las provincias), y esto va dando un ambiente cultural donde la palabra tiene valor y donde la escritura tiene un gran valor.

Para terminar esta parte quisiera plantear lo siguiente: ¿para qué le sirve a la gente escribir? Cuando en su trabajo no escribe y no hace cuentas, ¿para qué le sirve? Como me dijo una vez un alumno: “pero dígame, yo con firmar me alcanza. Si yo firmo ya está”. Y entonces yo le dije “pero alguna vez escribís una carta”. “Ah”, dice, “sí, a mi madre, ah, a mi vieja, en Corrientes. Ese día cae muerta, cuando reciba una carta mía”. Y aprendió a

escribir una carta a su vieja, quien por suerte no cayó muerta cuando la recibió. Me pregunto: ¿cuáles son los alcances personales, sociales y políticos de ser alfabetizado?

Marta

Cuando el que no sabe leer y escribir ha organizado su vida en torno a esta carencia y ha encontrado una serie de compensaciones, si alfabetizarse no cambia nada en su existencia ni en la vida social que le genere la imperiosa necesidad de aprender, será difícil convencerlo de que lo haga. Yo creo que un buen punto de partida es el que decía inicialmente Amanda: reunirlos para leer cosas que les interesen, para escuchar, para cantar e ir presentando por escrito, casualmente, eso mismo que se leyó, que se cantó, para que lo miren, para que empiecen a preguntarse algo en torno a esto. Ya lo ha dicho la UNESCO hace años: se crean excelentes condiciones para la alfabetización cuando hay procesos de transformación social profundos, procesos revolucionarios como los que mencionaba Amanda. Eso nadie lo duda. En Cuba, cuando se lanzó la Campaña de Alfabetización en 1961, el lema era: "El que no se alfabetiza no es un buen revolucionario". Nicaragua es otro buen ejemplo: durante los nueve meses que duró la primera gran Cruzada Alfabetizadora de 1980 se unió el pueblo nicaragüense en un proyecto político educativo en el que todos participaron intercambiando saberes. Los "alfabetizados" enseñaban el sistema de escritura, y los "alfabetizandos" enseñaban elementos riquísimos de su cultura ancestral. Fuera de estos contextos tan dinámicos como son los procesos de transformación social, hay que buscar cuidadosamente, respetuosamente, los modos de acercarse a quien estamos intentando alfabetizar y mostrarle, a partir de sus propios intereses y de sus propias experiencias, la posibilidad y la necesidad de hacerlo.

Amanda

Yo quiero agregar, a partir de las observaciones de trabajo que hemos tenido en estos largos años, que las aulas no son solamente las de la escuela; hay un aula en cada lugar donde un grupo de adultos se propone aprender nuevas cosas, que puede ser el centro de adultos, la cooperativa, el sindicato. En segundo lugar, hay un tipo de educador que necesita sacarse de encima al niño que lleva dentro, y esto es un trabajo difícil que se repite a lo largo y a lo ancho de Argentina. Hemos observado al maestro que repite, metodológica y sistemáticamente, lo que le enseña a los niños, o lo que les enseñó, y esta repetición no se debe a que no sepa otra cosa, sino a que no logra descifrar los silencios y las negaciones, la falta de presencia de ese adulto que tiene que hacer un largo esfuerzo sistemático de acudir a clase todos los días, o tres veces por semana, y estar sentado una o dos horas, algunas veces en forma incómoda, para aprender. Es el maestro el que tiene que hacer un gran esfuerzo para cambiar sus formas de acercamiento a la lectura y escritura, porque enseñar a un joven y a un adulto por primera vez, o que alguna vez fue a la escuela, supone meterse en la vida de ese joven y adulto de una manera distinta que como se hace con

el niño. Para el niño todo es sorpresa, todo ruido o todo silencio, o todo canto y juego. El niño siempre está mucho más a la mano, mientras que el adulto es más bien una incógnita, porque arrastra su vida diaria con sus problemas.

La última cosa que quisiera mencionar es por qué se condena a los adultos que no han aprendido a leer y a escribir, a acudir a las escuelas a la noche, después del trabajo, en lugar de encontrar la manera —como se encontró en el país en ciertos momentos de procesos democráticos— de que aprenda a la mañana o a la tarde temprano, en su lugar de trabajo, puesto que en la noche ya está cansado, ya quiere volver a la casa, y estas condiciones son contrarias a la tranquilidad que se requiere para aprender a leer y escribir. Éste es un problema no resuelto en Argentina. Todavía se les da a los adultos el lugar de la noche, a pesar de que ellos ya tienen bastante noche en sus vidas. Hay que cambiar muchísimas cosas, una de ellas sería la formación de los maestros.

Marcela

Para cerrar quiero preguntarles, ¿cuáles serían estos puntos centrales a trabajar hoy, quizás situándonos más en el nivel de las políticas públicas, tanto en América Latina como en Argentina, a la luz del recorrido que han hecho?

Marta

Desde mi punto de vista lo más urgente es la formación de los docentes. Aun cuando se han duplicado los años de estudio necesarios para ejercer la docencia en la enseñanza primaria, la alfabetización inicial sigue siendo, como dijo hace 24 años María Eugenia Dubois, un factor olvidado. Formar maestros implica no enseñar métodos, sino conocer las concepciones actuales de lectura, de escritura y de alfabetización, poder abordar los fundamentos teóricos de los enfoques actuales y al mismo tiempo poder convertir esos saberes teóricos en acción. Yo creo que el punto más débil de la formación de docentes en nuestro país es esta escisión entre teoría y práctica. Los fundamentos que sostienen la práctica de los maestros y profesores o de las personas a quienes hemos observado enseñar, son distintos a los que simultáneamente están aprendiendo en los espacios de formación del profesorado, es decir, no ven una teoría en la acción y tampoco les enseñamos a desprender consecuencias prácticas de los saberes teóricos. Por eso dije que empecé a entender el problema de la alfabetización hablando con los analfabetos, visitando las aulas y encontrando estas evidencias. Además, no alcanza con el saber y el saber hacer, sino que necesitamos que los maestros y los profesores sean lectores plenos, en los términos de Emilia Ferreiro, porque mal va a poder generar el interés por la lectura y por la escritura quien a su vez no encuentra sentido, e incluso no experimenta la necesidad de leer comprendiendo, y de escribir comunicándose.

Amanda

Yo quisiera aludir a mi curiosidad de los últimos tiempos frente a mi propio analfabetismo tecnológico. Con relación al uso de la computadora me pregunto cuánto puede ayudar su uso para la lectura y escritura. Es muy posible que haya experiencias con estas tecnologías que yo no conozca y que hayan ayudado a descifrar ese mundo del analfabetismo y de la lectura y escritura. La otra pregunta que me inquieta, y para la cual no tengo respuesta, es ¿cómo se encuentran las formas de gozar de la lectura? Me refiero al goce individual que no esté unido a la escuela y a la obligación de leer; un goce que se imponga y se infiltre en la vida personal, llámese el diario, la revista... Por eso es tan importante, metodológicamente hablando, usar la palabra escrita que existe en el barrio, en la casa, en los negocios, para que ese sea el ambiente letrado. Pero también nos falta todavía saber que enseñar a leer y a escribir es de alguna manera hacer que la persona entienda que está en un mundo de la palabra escrita y oral, que pertenece a ese mundo y que cuando hace el esfuerzo por descifrar ese mundo no solamente está participando, sino que lo está cambiando. Ahí hay un asunto social y político muy importante a nivel personal, a nivel individual.

Marcela

Lo que estamos hablando tiene que ver con esto que muchas veces comentamos de unir los mundos: el mundo del trabajo, el de la vida, el de la escuela, para que no se repita lo que sucede con Gabriel, un hombre de 40 años que vende diarios y que va a la escuela desde hace años y sus maestras se frustran porque aprende poquito, o casi “no aprende nada”. Y Gabriel está dejando de ir a la escuela porque dice que, para él, lo mejor es quedarse donde está, ya que “la escritura no es para él”.²

Marta

Claro, porque donde él está se siente seguro, sabe hacer lo que tiene que hacer y lo puede demostrar; en la escuela, el sistema educativo castra al docente y castra al alumno, por eso últimamente estamos hablando de una *pedagogía emancipatoria*, pensando que el docente es un trabajador, un asalariado enajenado, como lo son todos los trabajadores en el mundo capitalista, y que la enajenación en el docente se expresa en que no posee los medios de producción, es decir, estudian mucha teoría pero no se apropian realmente de los fundamentos de un hacer reflexivo, de un hacer racional. Por su parte el alumno también es un alienado en la escuela porque estudia cuestiones a las que no puede atribuir sentido, y la ausencia de ese sentido lo lleva a pensar: “Mejor me quedo en el lugar donde estoy, en este lugar soy yo, sé quién soy, me reconozco y soy reconocido”.

Transcripción: Hortencia de Jesús Talavera

Notas

- 1 Conjunto de viviendas precarias en las zonas urbanas habitadas por migrantes internos y externos.
- 2 Ver testimonio de Marcela Kurlat sobre el trabajo con Gabriel en esta misma edición.

Primarias Populares del Movimiento La Dignidad

Buenos Aires, Argentina

En este testimonio se presenta la experiencia de las Primarias Populares que forman parte del Movimiento Social La Dignidad. En estos espacios la adquisición de la lectura y la escritura, y aún la preparación para la certificación de la primaria, se dan en un marco de formación política por la defensa de los derechos humanos. *Decisio* agradece a Anabela Nieto, integrante del Movimiento, su disponibilidad para conversar con Marcela Kurlat, editora invitada de este número.

Marcela

Estamos aquí con Anabela, quien nos va a contar acerca de la experiencia de las Primarias Populares que se han gestado en el marco del Movimiento Popular La Dignidad. Anabela, ¿qué es el movimiento La Dignidad?

Anabela

Es una organización política y social que tiene más de 10 años luchando y reivindicando derechos que no están siendo cumplidos. Participan vecinos principalmente de las villas urbanas de Capital Federal (Buenos Aires). Recoge la herencia de distintas provincias de Argentina de la lucha piquetera. Nosotros nos organizamos para luchar por la dignidad de las personas, por la educación, por la salud, por la vivienda digna. Hay un montón de reclamos que nos hacen organizarnos y salir a la calle a reclamar por lo que nos merecemos.

Marcela

¿Cómo y cuándo surgen las Primarias Populares? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Quiénes asisten?

Anabela

Las Primarias Populares son una segunda parte de un proceso que se empezó a trabajar en el barrio de Barracas y en Bajo Flores alrededor de 2007 o 2008. Ahí vimos que muchas compañeras de la lucha que participaban en nuestros Cabildos [espacios de auto organización y lucha], que son la base del Movimiento Popular La Dignidad, no podían acceder al sistema de escritura y de lectura, con las restricciones que eso les generaba. Entonces de a poquito empezamos con un programa nacional que se llamó Encuentro, a armar algunos talleres de alfabetización en Bajo Flores y en Barracas, la villa 11-14 y la

21-24. Ahí vimos que los cuadernillos de los programas oficiales eran muy limitados y no respondían a las necesidades de las compañeras. Nosotros nos estábamos formando en educación popular y en el camino de pensar a la alfabetización no sólo como la adquisición de palabras y la posibilidad de lectura, sino como una herramienta para leer el mundo en el que ellos vivían; para acceder a su realidad, para transmitirla con palabras, con la escritura, y para transformarla. Ya teníamos entonces contacto con un grupo que había elaborado un cuadernillo que basaba el proceso de alfabetización en los derechos humanos, comenzando con el derecho a la educación, a la vivienda, al trabajo. Este cuadernillo estaba más cerca de las necesidades de las compañeras y de nuestras propias necesidades de acompañar ese proceso de alfabetización. Posteriormente se fueron acercando al espacio otras compañeras que habían dejado sus estudios primarios a mitad de camino y ahí empezamos a ver la posibilidad de armar un espacio más amplio, no solamente para las personas que estaban en un nivel muy básico, sino de hacer un trabajo grupal incluyendo a quienes tenían la necesidad de continuar sus estudios primarios.

Con la experiencia que fuimos acumulando organizamos un programa basado en los principios y fundamentos políticos del movimiento; nosotros luchamos contra el capitalismo, contra el patriarcado, y por el logro de derechos humanos básicos. Así fuimos generando las primarias, con esos ejes transversales a los contenidos, con la idea de discutirlos con las compañeras que estaban participando en el espacio de la primaria. Con el tiempo fuimos armando un programa que todavía está en proceso de escritura, pues lo seguimos revisando y reescribiendo, pero que nos ha dado herramientas para seguir investigando y para tener más claro el objetivo de los talleres de alfabetización y de las Primarias Populares. Nosotros no pensamos esos espacios escindidos del movimiento popular.

A las Primarias Populares no solamente vienen compañeras que participan de otros espacios del movimiento, sino también vecinas y vecinos, y a veces cuesta mucho sostenerlo como parte del movimiento. Nosotros lo sentimos como parte de la lucha general, porque las compañeras que acuden empiezan a ver que se les ha negado su derecho a la educación y empiezan a entender que en el movimiento se pueden organizar para luchar por otros derechos que también se les han negado. Así, desde los talleres se discuten temáticas como las de los derechos no garantizados y las injusticias que viven todos los días en los barrios o en la calle y a partir de ahí se generan ciertas estrategias pedagógicas que permiten que las compañeras vayan incorporando cierto conocimiento que parte de su propia realidad.

Entonces el proceso de alfabetización que se genera es así: a partir de palabras que les son propias, empezando seguramente por el nombre propio, por la calle o por el nombre del barrio donde viven, o de otras realidades que suceden dentro de su barrio, vamos incorporando la lengua escrita. Lo que hacemos es integrar a las compañeras que están en proceso de alfabetización con las otras más avanzadas a partir de la lectura en voz alta. Hay un momento donde están todas integradas a pesar de los distintos niveles y después hacen ciertos ejercicios más de práctica, más diferenciados según el nivel de cada una. Después están también los temas transversales, en los que trabajamos mucho, y la cuestión de género. Los textos son los disparadores que generan los ejercicios, pero a la vez generan discusiones, por ejemplo sobre la cuestión de violencia institucional, de violencia infantil, de violencia familiar y de violencia de género. Esta es una de las primeras que sale en el momento en

que pedimos al grupo que diga cuáles son los temas que quieren abordar. Por eso nosotros hemos tomado ciertos materiales de Mujeres en Lucha, que es una organización del movimiento. Los vamos leyendo, los vamos analizando y van saliendo muchas reflexiones. Lo que intentamos es que no sea tampoco un diván de descargas, sino que eso se pueda ir proyectando y transformando en una organización grupal, y que las mismas compañeras vayan fortaleciendo su personalidad y su defensa ante ciertas violencias que ellas viven.

Por eso digo que el trabajo en las Primarias está enlazado con un montón de espacios del movimiento. Cuando necesitamos alguna temática, lo compartimos con los otros espacios, por ejemplo con el Centro de Salud Comunitario; cuando trabajamos el eje de la salud pedimos a esos compañeros que nos den las herramientas que necesitamos tener para la prevención de problemas de nuestra salud. Estamos constantemente enlazados con la organización para abordar esas temáticas y para entender que no vamos a la Primaria Popular solamente para aprender a leer o a escribir y hacer las cuentas, o para aprender la geografía de nuestro país, sino a reconocer nuestra vida diaria y a saber cómo transformar esas cosas que nos traban diariamente.

Marcela

¿Las Primarias Populares dan certificación de terminalidad?

Anabela

No. A partir del 2010 que empiezan las Primarias Populares, llegaron compañeras que necesitaban estudiar un tiempo más para tener la certificación, y lo que en ese momento pensamos fue en acompañarlas para que obtuvieran alguna certificación, para rendir algún examen. Eso no nos convence para nada pero sabíamos que había compañeras que ya necesitaban terminar. Nosotros estuvimos evaluando durante este tiempo, vimos el proceso que hicieron los Bachilleratos Populares que también están en nuestro movimiento; nos compartieron cuál era el proceso para conseguir la certificación, tratamos de contactarnos con otros compañeros de primaria popular, pues sabíamos que nosotros solos no podríamos conseguir nada. Las pocas experiencias que hay se terminan certificando en las instancias oficiales, a partir de programas, o son esas primarias que forman parte de programas estatales destinados a la alfabetización y a la terminalidad de primaria. Todavía no hemos conseguido la posibilidad de luchar por esos títulos. Estamos evaluando, por la necesidad de las compañeras, cuáles son las mejores opciones para nosotros, para seguir manteniendo nuestro programa, para seguir manteniendo nuestra pertenencia orgánica como movimiento dentro de las clases y también para que las personas que quieren participar en las primarias no vengán sólo por un certificado para un puesto de trabajo, sino que también se integren a la formación política.

Marcela

¿Los educadores ahora son voluntarios del movimiento?

Anabela

Son voluntarios que se integran a partir de una formación al grupo de trabajo de las Primarias Populares. Estamos conociendo los distintos programas de la Capital y teniendo algunas reuniones para ver cuál es el mejor por el momento, ante la urgencia de la compañeras de tener la titulación. Estamos viendo cuál es el que más se acerca a nuestro programa, pero sabemos que el día de mañana queremos salir a la lucha por la titulación de las Primarias Populares.

Marcela

¿Dónde funcionan las Primarias Populares?

Anabela

Las primarias en su primer momento funcionaron en casas de familias: donde había una compañera que tenía esa necesidad, íbamos a esa casa, nos agrupábamos en ese lugar, nos daba un espacio. Y también lo que puede suceder es que funcionen en un Cabildo, que son espacios del movimiento en donde se realizan otras actividades. Los barrios en los que hay primarias son Retiro, la Villa 31; Barracas en la Villa 21-24; y en Chacarita, en la Villa de Fraga.

Marcela

Bueno ya como últimas preguntas, ¿cuáles son los desafíos que se plantean desde lo didáctico pedagógico en la enseñanza de la lectura y la escritura?, ¿cuáles son los logros que ustedes ven que les resultan potentes como intervención, y qué es lo que todavía queda pendiente para seguir trabajando?

Anabela

Bueno, muchas de las personas que vienen como voluntarios a participar de las primarias como educadores no son docentes, no tienen la formación docente; quizá tienen cierta especialidad en alguna área, o son compañeras que tienen ganas de acompañar el proceso de otros de aprender. Hay ciertas herramientas que tenemos que investigar, tenemos que seguir incorporando cuestiones didácticas y pedagógicas, pero entendemos que esto también es un proceso del grupo. Ese es el mayor desafío que tenemos: el trabajo pedagógico didáctico para poder enseñar mejor y que las compañeras puedan aprender mejor.

Transcripción: Hortencia de Jesús Talavera

Notas

- 1 Los orígenes del movimiento piquetero en Argentina se remontan a las luchas de los trabajadores o trabajadores desocupados durante la crisis producto del neoliberalismo de los años noventa del siglo XX, en defensa de los derechos humanos básicos como salud, educación, trabajo, vivienda, alimentación, entre otros.

Relatos con olor a yerba y a pre-textos

Margarita Mendieta

Protagonistas

Alumno: Abelardo Capilla Espíritu, 63 años de edad, jardinero del CREFAL y campesino en la comunidad de Nocutzepo, cerca de Pátzcuaro. Obtuvo certificado de primaria en 2005, por el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos). Actualmente cursa la secundaria. Piensa que si un genio le concediera tres deseos le gustaría seguir trabajando la tierra para tener grandes cosechas y recorrer sus campos cantando en un caballo fino; contar con maquinaria y camioneta para darle trabajo a su gente y enseñarles cosas del campo; tener un corral bien organizado para alimentar a su familia. También le gustaría andar bien vestido con ropa buena.

Acompañante de Abelardo en sus propósitos educativos durante 2002 y 2005: Margarita Mendieta, editora en el CREFAL, asesora del INEA y autora de estas páginas tomadas de su bitácora, que aún conservan el olor a yerba de una experiencia en los jardines de la quinta Eréndira del CREFAL, y que ahora utiliza para dar testimonio de algunos pre-textos, placeres y sinsabores del aprender y enseñar. Piensa que la formación y la creatividad son primordiales en los procesos educativos de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y advierte que los maestros que no entiendan de música y de matemáticas no deberían continuar leyendo las líneas siguientes:

2002

5 de septiembre

Revisé libros, revistas, literatura gris, etc., ante mi nerviosismo por el primer encuentro con mi primer y único alumno de “alfabetización” y por no contar con “el mejor método” para enseñar a leer y escribir. Me regalaron tarjetas de “la palabra generadora”, que más adelante utilicé por la parte limpia de atrás. Como me estaba ahogando en el océano de la información, guardé todo en mi estante donde guardo las cosas del “tal vez necesitaré” y, en un acto de fe, decidí entablar una charla con don Abelardo.

Todavía es época de lluvias y el pasto está mojado. Elegimos como “aula” un juego de mesa, sillas y parasol. Conseguimos un permiso de nuestros respectivos jefes, todos los días de 8 a 9 de la mañana. Este primer día se nos fue en platicar de nuestra vida, de nuestros gustos, aspiraciones y sueños. A él le gusta el canto y su género favorito es el corrido. Pienso que puedo aprovechar ese gusto para que escribamos letras de canciones e inventar ejercicios para relacionar sonidos musicales con sonidos de letras y palabras. Le propuse hacer un cancionero. Aceptó encantado.

6 de septiembre

Le pregunté por qué necesita saber leer y escribir y me contestó que le daba mucha inseguridad no saber siquiera si escribe bien su nombre. Nunca ha ido a la escuela, pero tiene idea de algunas palabras y letras en mayúsculas, muy pocas en minúsculas. Dice que tiene un hermano que es maestro y le enseñó un poco. Al pedirle que escribiera su nombre en una libreta, para partir de lo que sabe, escribó: "VISENTE ABELARO". El problema principal era la ausencia de la D. Me dijo que no la conocía; escribí a un lado el nombre correcto para que él comparara las dos imágenes escritas. Observó las diferencias y sacó de su mochila varios papelitos con direcciones y teléfonos, recibos de servicios y de nómina del CREFAL, además de su credencial de elector; en ellos buscó su nombre para seguir comparando por su cuenta. Descubrimos que, oficialmente, su nombre no era Vicente, sino simplemente Abelardo. Ahora tiene que corregir toda su documentación oficial y cuenta bancaria. Resulta que hoy es otro. Lo de Vicente, dice que él lo agregó porque le gustan las canciones de Vicente Fernández.

10 de septiembre

Me platicó que vio la película *El crimen del padre Amaro*. En un diario que trajo le leí la noticia sobre la polémica que causó esta película. Le dicté algunas líneas y noté que distingue números de letras, pues convive con números y letras diariamente, aunque él no se dé cuenta; pero se le confunden, por ejemplo, para escribir 2002 escribe 2:020. También se le dificulta trazar las minúsculas, despegar palabras y algunas las escribe incompletas, porque así las escucha y no conoce la d, como "vecinda", "comunida", "ciuda".

18 de septiembre

Está preocupado por problemas de familia y "el cargo" que tiene de organizar la fiesta de San Miguel, patrono de su comunidad. Su hijo, con estudios de preparatoria, escribió la lista de las personas a las que se les pedirá cooperación. La trajo y en ella buscamos nombres propios con las letras G y J y que lleven *gue* y *gui* y palabras que calificó como "las difíciles". Yo aproveché las cartulinas de la palabra generadora por la parte de atrás para formar con cada letra y palabra "difícil" un fichero que después podría funcionar como su diccionario personal de letras y palabras difíciles, así iría elaborando su propio material didáctico en el que anotara a su modo lo que iba aprendiendo para no olvidarlo y lo que se le complicaba. Hoy descubrió que algunas personas ya le habían dado la cooperación a su hijo y que éste se había quedado con el dinero. Me imagino la regañada llegando a la casa.

4 de octubre

Desde ayer, hubo problemas con nuestro horario laboral en el CREFAL. Mi jefe dice que "las clases son pura pachanga" y pérdida de tiempo productivo de trabajo. No estoy de acuerdo. Me defendí aclarando que más bien estoy regalando tiempo y que esta experiencia también es buena en una institución cuya razón de ser es la educación de personas adultas. También don Abelardo tiene problemas con sus compañeros de trabajo. Le

dicen cosas como: “vas a hacerte tonto, para no trabajar”, “con esa vieja loca qué puedes aprender, más bien tú enséñale a ella”, “eres un burro, estás en la primaria como si estuvieras tan chiquito, es ridículo a tu edad”. Hablé con los compañeros que más lo molestan y los invité a continuar sus estudios. Desde ahí hemos tenido un poco de tranquilidad y tengo dos posibles alumnos más.

26 de octubre

Estaba buscando algún pre-texto que me sirviera para trabajar las cuentas. Recurrí a la lista de ingredientes para la comida de los curas. Le pedí que hiciera la cuenta como acostumbra, así que sacó la calculadora; ante mi cara de asombro, porque eso no me lo esperaba, me aclaró que también sabe sumar sin la calculadora. Le dicté las cifras para evaluar lo que sabe y el acomodo que les daría: le resultó una cifra elevadísima: 187,456 pesos, ¡de puro pollo en mole! Esto pasó porque acomodó en la primera fila, separadas con una coma, las cifras: 12 de pollo, 5 de especies y 14 de manteca. En la segunda fila, 13 de chiles, 61 de maíz y 5 de yerbas de olor. Tiene su lógica, pero ahora tengo que hacer coincidir su razonamiento con las convenciones aritméticas para las sumas de dos dígitos.

18 de noviembre

Ayer no vino a trabajar. Hoy me preguntó el significado de las siglas CREFAL porque a veces le preguntan dónde trabaja y a qué se dedica la institución y no sabe qué decir. Le escribí en cada letra mayúscula inicial la continuación de la palabra en minúsculas. Se sorprendió porque en su mochila tiene impreso el logotipo del CREFAL y dice que la usa tanto y sin saber qué anda anunciando. Le gustó mucho el significado y lo leyó muchas veces. Con el significado hicimos una tarjeta nueva para el fichero.

2003

13 de enero

Traje un disco compacto de Vicente Fernández, un *walkman* y letras de canciones que busqué en Internet e imprimí en letra minúscula, del tipo que estábamos usando. Me puse los audífonos y comencé a hacer una mezcla entre canto y dictado tratando de hacer coincidir la melodía con las imágenes de las palabras escritas. Esta actividad la hizo rápido, con tal de que yo dejara de cantar. Me dijo: “con todo respeto, en otra oportunidad, me gustaría enseñarle a cantar”.

3 de febrero

Hoy vino a visitarnos un representante de la plaza comunitaria del INEA, ubicada en la Quinta Eréndira, para invitar a Abelardo a certificar la primaria. El primer requisito era que yo me registrara como asesora y él resolviera el primer libro de español para hacerle un examen. Le dio el primer libro, él lo hojeó y dijo que lo resolvería el fin de semana porque se veía muy fácil.

6 de febrero

Doña Martha, su esposa, me envió la receta para hacer mermelada de limón que yo le había pedido a través de Abelardo. Dice que su esposa y él todas las noches están haciendo el hábito de leer y escribir y que esto mejora su relación de pareja de muchos años y que además hacen buen ambiente en la casa.

21 de noviembre

Ya comenzó el frío y hace mucho viento. Ando un poco agripada y él también ha estado enfermo. Buscamos refugio con los compañeros del taller de carpintería, que amablemente nos prestaron dos bancos para que nos sentáramos. Esto me recuerda otra ocasión en la que los compañeros del comedor nos llevaron chocolate caliente con pan. Si bien hay compañeros y jefes que no aprecian nuestro trabajo, hay otros que nos apoyan. Eso anima.

28 de noviembre

Hoy hicimos restas utilizando como pre-texto una encuesta laboral. Una pregunta se refería a la antigüedad en el trabajo. Dijo que él ingresó en 1994. Entonces hice el planteamiento de que si estamos en el 2003 podemos saber su antigüedad con una resta. Hasta ahora no habíamos hecho ninguna con ceros en el minuendo. Lo dejé que tratara de resolverla solo. Intentó varias maneras: la primera, quitar el número menor al mayor aunque de arriba hacia abajo; segunda, en diagonal de arriba hacia abajo para pedirle prestada una unidad; tercero, pedirle prestado al número vecino la cantidad que le hiciera falta para hacer mayor el de arriba. Le convenció más pedirle prestado en diagonal al número de abajo. Le dije que lo hiciera porque me pareció interesante que descubriera el "número prestado". Sacó la cuenta con ese procedimiento y estaba satisfecho con el resultado: 1095; en tanto enredo con los números prestados perdió la idea inicial, hasta que rompí el encanto con la pregunta "¿usted ya tiene 1095 años trabajando en el CREFAL?".

2004

8 de marzo

Presentó su examen de primaria, el primero en su vida. Duró dos horas haciéndolo, porque lo revisó tres veces. Fue un verdadero acontecimiento.

25 de marzo

Hoy nos dieron los resultados del examen. Reprobó con un cinco. Pedí revisión de examen y me di cuenta que no contestó en una hoja de respuestas aparte, sino en donde estaba la pregunta. Era más lógico, no sé por qué hacen tortuosos los exámenes. Abelardo se desmoralizó un poco, pero dijo: "lo bueno del asunto es que yo sé que sí sé y me sirve en mi vida y no necesito que lo diga ningún papel". Tiene nueva fecha de examen. Para aprovechar el mal momento improvisé ejercicios con el modo de preguntar en los exámenes y que para una persona escolarizada es común: subraye, tache, cruce, relacione, incisos.

Me di cuenta que “subrayar” le suena a poner una rayita arriba de la palabra. Además de que no le parece importante leer donde dice: “instrucciones”.

5 de julio

Don Abelardo aprobó su primer examen con un 9. Recibió felicitaciones de los coordinadores del INEA por su buena ortografía. Bueno, yo cuido la ortografía por mi oficio, pero me pregunto qué será de los alumnos con maestros (la mayoría) que tienen mala o pésima ortografía.

2005

30 de agosto

Me platicó que duró toda la noche escribiendo con tinta una carta para su hijo, que se fue a trabajar a los Estados Unidos. Era su primera carta con todas las reglas que habíamos practicado. Estaba muy bien elaborada, con una letra bien parejita y con pocas faltas de ortografía. No la leí toda por no parecer indiscreta, pero vi la redacción de un padre cariñoso. Agregaba un billete bien dobladito. Me siento feliz.

14 de septiembre

Don Abelardo me contó que pasó un mal fin de semana porque su hijo le contestó la carta con reproches y groserías. Me dio tristeza que el hijo no valoró el esfuerzo que significó para su padre escribirle tan esmeradamente ¡Qué coraje!

28 de octubre

La vida continúa... Don Abelardo ya casi termina la primaria. Sobre sus proyectos dice que tiene la idea de continuar la secundaria “y tal vez llegar a estudiar leyes para ayudar a las personas en situaciones de conflicto”. También comenta que está aprendiendo cosas que le abren un panorama que él no conocía; que ahora él “defiende sus derechos humanos” sin miedo, que lleva control de lo que debe en la caja de ahorros y no siente que le roban pagos de horas extra y que en su casa, trabajo y comunidad lo respetan más. Piensa que ha vivido con los ojos cerrados, que se la ha pasado en sus rutinas sin saber que había un mundo por descubrir. En un recado, de los que usamos como pre-texto desde un principio, me dice muy agradecido: “poco a poco voy conociendo la realidad de la vida por medio de las letras que son tan maravillosas para entender todo el mundo entero”.

La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios¹

Marcela Kurlat

La historia que yo cuento va a salir en todos los diarios
Gabriel. Julio de 2013

Gabriel es un hombre de 40 años. Vive en un barrio marginado de la Ciudad de Buenos Aires y concurre desde el año 2011 a un centro de alfabetización que funciona en un comedor de la zona, parte del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (ver el artículo de Fátima Cabrera en esta edición) dependiente del Área de Educación de Jóvenes y Adultos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja de lunes a viernes haciendo el reparto de diarios bajo suscripción, sumado a trabajos informales por los cuales recibe propinas, como quitar rejas de un bar, hacer mandados, abrir las puertas de los taxis.

Se levanta todos los días a las 3.30 de la mañana para llegar al trabajo, recibir los diarios y clasificarlos. Trabaja hasta las 13:30 de la tarde, horario en que se dirige al centro de alfabetización. El día que lo conocí, frente a la pregunta de qué era lo que más le gustaba de la escuela, me dijo: "Aprender a leer y escribir, pero me cuesta". Sus docentes me comentaron que nunca había ido a la escuela de niño, y que de adulto tuvo una experiencia de unos días aunque rápidamente "abandonó porque era un mundo al que no podía acceder".

Gabriel vivió hasta los 19 años en la calle, perdió a sus padres de chico y estuvo varios años en un internado. En sus palabras:

Siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve... hasta los diecinueve toda mi vida fue un calvario. Hasta ese momento no conocía la villa, no conocía los comedores, no conocía... me acuerdo los inviernos que pasé, pasé amarguras, nadie te quería ayudar, nadie te quería dar un plato de comida, nadie... o sea... hasta que hice mi vida yo solo [...] El día de mañana, si todo me sale bien, bueno... me podría recibir de... no sé, de abogado... de lo que sea. Pero yo... mi manera es estudiar y estudiar y estudiar y tanto hice que vine a estudiar. No quería en el principio aprender a leer, porque me iban a costar muchas letras, demasiadas letras.

Al trabajar como vendedor de diarios y haber vivido en la calle durante tantos años, Gabriel tiene muchísimos conocimientos de la lengua escrita sin ser consciente de ellos. Todos los días llevaba a la escuela varios diarios de distribución gratuita, los desplegaba sobre la mesa y comentaba las noticias del día, señalando en forma pertinente dónde estaban escritas dichas noticias y las fotos que las acompañaban. Pero al momento de producir en el aula, se limitaba a nombrar las letras (muchas de las cuales aún desconocía). Su práctica predominante era el descifrado, estrategia que no lo ayudaba a dar sentido a los textos, a construir significado a partir de los mismos. Más allá de compartir

las noticias o de abrir el diario y leer espontáneamente, por ejemplo, “30 por ciento de descuento” en una publicidad, frente al pedido de lectura su respuesta era: “La i, la ge, esta letra no la vi... no sé qué dice”. En el aula sólo copiaba, y ante el pedido de interpretación de los textos decodificaba sin poder dar sentido. Se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo diciendo “Esta letra no la vi”, “no recuerdo cómo se escribe”. Gabriel tenía una idea muy fuerte vinculada a que debía “saber todas las letras”, “ver las letras”, las “demasiadas letras”, para aprender a leer y escribir. No sabemos cuál fue el origen de dicha idea, si la construyó en su breve experiencia previa en la escuela de adultos o si se la apropió como una idea que circula en el sentido común en la sociedad: la visión de que sabiendo las letras y su sonido correspondiente, al “juntarlas”, se podrá leer y escribir. Lo que sí sabemos es que la búsqueda de palabras con determinadas letras iniciales no es lectura, sino que corresponde a una actividad perceptivo-asociativa: encontrar en el diario un texto que comience con una letra que está escrita en el pizarrón o en su cuaderno, es simplemente percibir idénticos.

La coordinación de la información verbal y escrita es lo que le permitiría a Gabriel reflexionar sobre la escritura, comenzar a establecer correspondencias entre la oralidad y la escritura. Sin embargo, Gabriel estaba centrado en intentar reconocer cada letra, lo que no lo ayudaba a dar sentido a los textos. Su mayor deseo era aprender a leer y escribir, pero su percepción era que le resultaba muy difícil, ya que había muchas letras que aún “no había visto”, como él mismo decía. Tras observar la sacralidad dada a las letras en sus representaciones, comencé a preguntarme: ¿cómo se manejará Gabriel en la calle? ¿Qué habrá aprendido allí en relación a la lengua escrita que no puede reconocer como saber? ¿Cuál será su interacción con los textos de circulación social? ¿Qué hará en su trabajo? ¿Cuáles serán sus estrategias lectoras? Tuve la necesidad de ir a conocer qué hacía allí, cómo se manejaba en el “mundo de los diarios”. Le pedí permiso para conocer su trabajo y así fue como me acerqué a realizar la repartida de diarios junto a él.

Revisando mis impresiones y comentarios de aquel día, puedo decir que si yo no hubiese sabido que Gabriel no sabía leer y escribir convencionalmente, no me hubiese dado cuenta de ello al acompañarlo en el reparto. Si bien se guiaba muy fuertemente por la numeración de las calles, algunos diarios sólo tenían los nombres de la persona suscrita y él sabía a dónde llevarlo. El trabajo lo realizaba muy rápido y con total seguridad, manejándose con mucha soltura. ¿Qué prácticas y actitudes lectoras pude ver en él? ¿Cuáles eran los “saberes letrados” que desplegaba en el trabajo? Gabriel clasificaba, acomodaba, ubicaba, contaba los diarios y le dictaba a su referente cuántos había de cada uno por el nombre; tras la escritura por parte de su empleador de los nombres y/o direcciones a donde llevar cada diario en cada uno de ellos, interpretaba dicha escritura, adjudicaba y repartía cada uno en los lugares correspondientes; leía en forma conjunta con su empleador la lista de suscritos al día de la fecha, para chequear si faltaba repartir alguno; indicaba, opinaba, cuáles debían repartirse y cuáles no en función de lo escrito en la lista; señalaba y comentaba noticias en los diarios; identificaba noticias sobre los mismos sucesos en diferentes diarios; entregaba los diarios pertinentes a una clienta que se acercaba a comprar; me dictaba: “anote...”, mientras señalaba con verbalizaciones: “acá dice La Catedral”.

Al preguntarle a Gabriel cómo sabía dónde tenía que ir, él mencionó que sabía “mirando las direcciones”. Su visión de sí mismo como trabajador se vinculaba a sentirse “rápido

y práctico”. Le tenían confianza, le gustaba trabajar en este ámbito, decía que le “encantaba” armar los diarios en cada una de sus páginas. Este trabajo le había permitido salir de la calle, cambiar su vida: “Esta va a ser toda mi vida... Si no tuviera este trabajo estaría durmiendo en las estaciones”.

Comencé a visualizar dos mundos opuestos de vinculación con la lengua escrita: el mundo de la calle y el mundo de la escuela. La imagen de sí en el trabajo era opuesta a la que Gabriel manifestaba en la escuela. En el trabajo era “rápido y práctico” y en la escuela todo le costaba. Él decía que era “burro”, que “no le daba la cabeza”. En el trabajo interpretaba, clasificaba, comentaba noticias, entregaba los diarios solicitados, opinaba acerca de cuáles correspondía repartir leyendo la lista de suscripciones; mientras que en la escuela pedía “ver las letras” y copiarlas hasta “saberlas todas”, sólo copiaba y descifraba, se negaba a interpretar o a escribir por sí mismo por “no haber visto aún esa letra”. En la escuela se veía inhibido, paralizado, repitiendo que no sabía, que no entendía, que era “un desastre”. En el mundo del trabajo desplegaba numerosas estrategias de interpretación que estaban ausentes en la escuela, se mostraba seguro, “ágil y rápido”, como él mismo decía.

En la escuela, Gabriel estaba tan centrado en colocar todas “las letras”, sintiéndose “un desastre”, que obturaba las posibilidades de interpretación más genuinas. El “culto a las letras” lo llevaba a perderse en un laberinto de escritura. Gabriel sostenía que aprendiendo letra por letra, en algún momento iba “a saber” sin tener que preguntarle a nadie qué decía en determinado lugar. Él esperaba escribir convencionalmente y le costaba mucho pensar que estaba en proceso, desde una visión de sí mismo como aprendiz muy empobrecida, considerando que no sabía “absolutamente nada”. Gabriel sostenía fuertemente la idea de que leer y escribir era acordarse de memoria: “Que la maestra esté al lado mío todo el tiempo, me muestre lo que dice y yo aprenda, hasta que yo lo pueda saber sin que me lo digan”, decía.

Comenzamos a realizar un trabajo junto con las docentes del centro, intentando construir un puente entre la vida y la escuela, vinculado a recuperar todos los textos conocidos por Gabriel, para que pudiera tomar conciencia de lo que ya conocía, adquirir seguridad a través de ello y animarse a comparar otras escrituras tomando las conocidas como base para la producción de nuevas escrituras. Buscamos que comenzara a reflexionar acerca de las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos: ¿qué dice?, ¿cómo dice?, ¿cómo te das cuenta?, ¿en cuál de estas palabras dirá “x”?, ¿por qué te parece? Comenzamos a proponerle que se animara a escribir como supiera, implementando las situaciones didácticas diversas y necesarias, propuestas por la didáctica constructivista desde la perspectiva psicogenética, que sostienen que:

- Una persona que aún no sabe leer convencionalmente puede leer por sí misma, siempre que se le brinden situaciones en las que haya contextos, imágenes o información acerca de la escritura que se está abordando. En estos casos, anticipará el sentido del texto coordinando la información de la imagen o el contexto con la información que le provee la escritura. El educador propicia un espacio de exploración de los textos (ver el artículo de Siro y Maidana en esta edición), ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, enseña a apoyarse en distintas fuentes y pistas para realizar anticipaciones, ayuda a coordinar anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas según la información e índices que se

van encontrando, promoviendo averiguar dónde dice determinado texto, qué dice y cómo dice.

- La lectura a través de otros permite que la persona se vincule con los textos, con su vocabulario y organización. Cuando se escucha leer al docente, se accede a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. A pesar de no enfrentarse directamente con el texto, las personas pueden progresar como lectoras porque interactúan con un lector experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes según el género, el auditorio y el propósito que lo orienta, permitiendo acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. En estos casos el sujeto está leyendo a través del docente porque pone en juego dos procesos que le permitirán ser un buen lector en el futuro: construye el significado del texto cuando el maestro lee en voz alta, ya que reordena los datos, jerarquiza la información, desecha lo accesorio y destaca lo importante. Además, en este proceso el sujeto se apropia progresivamente del lenguaje escrito: conoce, por ejemplo, cómo son los cuentos, qué vocabulario tienen y qué tipo de fórmulas de inicio y cierre aparecen en los cuentos tradicionales. El maestro es un modelo lector que muestra, frente a los sujetos, las prácticas de lectura que se desarrollan en el mundo de la cultura letrada: para qué se usa la lectura, qué beneficios otorga, a qué información permite acceder, qué problemas ayuda a solucionar, en qué mundos posibles e internos permite ingresar.
- La situación de escritura “como se sabe” permite apropiarse progresivamente del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Se debe dar validez a las ideas que el sujeto tiene sobre lo que las marcas gráficas representan y mostrarle que no se pasa de no saber a saber, que algunos saberes conducen al conocimiento convencional y que él escribirá de varias maneras hasta que lo haga convencionalmente. Algunas situaciones de escritura de palabras, de listas o de nombres colocan a los sujetos en contextos potencialmente conflictivos, puesto que no les permiten quedarse enclavados en sus ideas para siempre; determinadas situaciones les permiten avanzar hacia la convencionalidad de la escritura. El maestro garantiza la posibilidad de consultar fuentes escritas disponibles en el aula, recurrir a informantes, intercambiar con compañeros, brindar información cuando es solicitada por la persona. Es necesario crear repertorios de escrituras estables a los cuales los alumnos puedan recurrir para producir sus propias escrituras. El docente brinda confianza valorando las producciones de los sujetos sin exigir desde un primer momento la escritura convencional o correcta, solicita interpretación de las propias escrituras para poner en evidencia la correspondencia que establecen entre los segmentos gráficos señalados y la lectura, promueve la comparación entre escrituras, ofrece pistas y textos de referencia para la escritura de nuevas palabras, pide justificaciones basadas en indicadores que guíen la lectura desde un análisis interno de los textos, confronta y contra-argumenta al comparar escrituras que empiezan o terminan igual, abre al grupo las opiniones para propiciar el diálogo y la reflexión.
- Cuando el maestro se hace cargo del sistema de escritura, los jóvenes y adultos son los que planifican, elaboran, revisan y corrigen el texto en cuestión. Los alumnos que escriben a través de otros comienzan, paulatinamente, a comportarse como escritores, aunque aún no sepan qué letras específicas requiere la escritura de los

textos que producen. La situación de dictado al docente es una manera particular de escribir en la cual los sujetos, posicionados como dictantes, delegan en el maestro el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para los que ya escriben convencionalmente como para los que aún no lo hacen, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad, en interacción con las diversas características de los textos que circulan socialmente. El maestro muestra el acto de escritura y comparte los problemas con los que se enfrenta un escritor: decidir quién es el destinatario y ajustarse a él; explicitar los propósitos de la escritura; planificar qué se va a escribir, y en qué orden; releer para controlar lo que se escribe; modificar, borrar y reescribir; hacer consultas sobre la producción recurriendo a distintas fuentes; revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros; y pasar en limpio el texto.

Transformar paulatinamente las prácticas desde esta perspectiva no era simple, ya que implicaba enfrentarse con las ideas de Gabriel acerca de cómo se aprende. Él decía, frente al intento de intervenciones como las descritas: “yo acá vengo a copiar, tengo que copiar y copiar hasta saber todas las letras”, “¿cuál es la historia con esto?, yo acá vengo a estudiar, quiero seguir con las letras que faltan”. Este tipo de intervenciones contradecía su idea acerca de lo que la escuela debía enseñarle. El “culto a las letras” da seguridad y confianza; pero paradójicamente, buscar palabras en el diario que empiecen con determinada letra o hacer una sopa de letras son actividades que no presentan mayores dificultades y hacen creer a la persona que así está avanzando.

Modificar las prácticas de enseñanza conlleva el desafío de transformar las ideas acerca de cómo se aprende a leer y escribir, tanto en educadores y educadoras como en las y los aprendices. Es un camino complejo y un desafío que debemos transitar para no repetir los círculos de exclusión.

Gabriel es un exponente de muchos “gabrieles” que podemos encontrar en las escuelas primarias de adultos y centros de alfabetización. La historia y el proceso de Gabriel pueden ser disparadores de la reflexión sobre las diversas experiencias actuales que viven educadores y educadoras del área.

Gabriel pide, en uno de nuestros encuentros, algo que seguramente refleja el pedido de muchas personas que están en proceso de alfabetización, lo que merece toda nuestra mirada, atención y esfuerzo por ayudarlos a salir del laberinto:

Si se va a terminar la entrevista quiero que pongas en la entrevista el esfuerzo que estoy haciendo para poder aprender y a leer, es importante para mí. Es muy importante. Nada más, por ahora.

Notas

- 1 Testimonio producto de la Tesis Doctoral en Educación: “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Directoras: Dra. María Teresa Sirvent y Dra. Flora Perelman.

A B S T R A C T S

**Reading and writing processes
in young people and adults
Pathways to other possible worlds**

MARCELA KURLAT

The reading and writing processes mark paths that start at birth and never end. This text begins with an autobiographical narrative about the incursion and immersion process of the author in written culture; from there argues that the fact of belonging to a literate world makes each person to construct ideas and knowledge about what the graphic marks represent. These ideas and knowledge, in turn, are conditioned by family, economic, social, and cultural context of each person. In the end, this whole set of complex relationships determines how each person sees itself with regard to reading and writing.

**The Literacy, Basic Education
and Work Program (PAEByT)
experience in the city of
Buenos Aires**

FÁTIMA CABRERA DE RICE

The article describes the institutional pedagogical framework, the main characteristics and the way the educational centers of the Literacy, Basic Education and Work Program in the City of Buenos Aires are organized. The program was initiated in 1985 and has 70 schools located in neighborhoods and slums of Buenos Aires, grouped according to their territoriality, which promotes networking and attention to regional issues. It works in the pedagogical perspective of popular education with adolescents, youth, and adults, mostly women, in contexts of poverty and exclusion. Its purpose is to contribute to the emancipation of thought and good living of the population.

**Writing at the service of the
subjective reflection processes
Or write to think (oneself)**

MARIELA HELMAN, GUILLERMO MICÓ Y
ALICIA DEL VALLE VERA

The article refers to the Reorganization Program of School Trajectories of Over-age Students, which serves children whose school careers have been interrupted or truncated. The proposal is to develop language practices that privilege speaking and listening, reading and writing, beyond the traditional teaching of school contents. In the article, two scenes are described in which the collective writing and rewriting of actual events served to give sense to the experienced fact. The authors state that the aim is to make available to individuals the tools to arm and disarm their stories; and in that (self) narration, find the meaning of what is narrated.

**Language practices in
curriculum design for youth
and adults in the Province
of Buenos Aires**

ALEJANDRA DEFAGO Y VIVINA DA RE

The fundamentals of the proposed curriculum for primary education for youth and adults, developed by a group of curriculum design specialists together with management and teaching staff from the district of Quilmes of the Directorate of Adult Education of the Province of Buenos Aires between 2012 and 2013, are presented. The article exposes the basic ideas behind the curriculum design, which was based on the concept of "language practices" (writing, reading and oral) and the idea of literacy as a contextualized process that occurs throughout lifetime. The curriculum organization involved the work in three interrelated areas or axes of language practices: literature, study and civic education.

Youth, adults and literature
The construction of a possible bridge

ANA SIRO Y JAVIER MAIDANA

The Cultural Bridges experience, an artistic movement founded in 2007 by cultural managers who work with children, young people and adults, is exposed; sometimes the work is done in partnership with schools, allowing a sustained work. It has virtual and face to face activities. The article develops the books table, a device that allows participants explore new texts and share with the group the views and feelings that these texts detonate. Books that are available must be carefully selected in terms of quantity, topics and authors; the space (the table, the chairs in a circle, lighting) must also be prepared for individual and collective work. There is a time of exploration and reading, and another for opinions exchange. This device allows simultaneous access to the language and written culture.

Exchange between readers
A project with women and children
in the context of confinement

MARÍA CLAUDIA MOLINARI

The article refers to an experience of reading and writing with mothers in confinement and their children; it is an outreach program of the National University of La Plata dating from 2010. The activity that is exposed is La Ronda, which comprises a workshop with children (children of inmates) and one with women, in weekly two-hour sessions. The workshop with women is developed around a table with books; women select their reading, read in silence. Reading aloud is also made on the initiative of those who want to share their reading. Among the results reported, we can see that women feel very different in that space than in the pavilions, as it is a calm place that leads to interaction and reflection. The book table improves the reading ability of the participants and detonates other literacy practices outside the workshop.

"I would like to write better..."
The experience with writing of a
rural worker from a settlement
in Agrarian Reform

INEZ HELENA MUNIZ GARCÍA

The text recounts the experience lived during an investigation carried out with rural workers in the process of literacy, living in a settlement of Agrarian Reform in Brazil's northeast region. Then follows the case of a 61-year-old woman and her concern for rightly answering the tests they were applied to find out their reading, writing, and math skills. The text deepens in how she "pronounces" her world through writing, i.e., it holds that language is a social practice, and as such, is linked to reality. For the author, the challenge of education is to produce a responsible response in which the social uses of writing are recognized and new tools to read and explain the world are provided.

Stories of literacy
Reading and writing in the lives of
adults with low schooling

MARIA DE LOURDES DIONÍSIO

The text is based on a study of 113 adults who participated in certification processes in 16 adult education centers in the district of Braga, Portugal. The study consisted in accompanying the adults up from their entry to the Center until six months after their certification. The article publishes some results of the study, regarding, inter alia, the lack of appreciation of the skills of literacy, which were not obtained in school settings, but enable them to thrive in a literate world. It also presents results related to teachers, who reinforce this belief when relate reading books with the ability to reason. The article concludes that in the end of the training process for certification, adults show changes in terms of increase and fluency in their reading and writing practices, and in terms of valuation of themselves as readers.

The construction of literate
knowledge with family
The case of women with little
schooling in rural environments

MARÍA LETICIA GALVÁN SILVA

This article is based on the results of a CREFAL's project about literacy and written culture, conducted between 2010 and 2011. The project was aimed at detecting the knowledge in reading, writing and math that adults in the process of literacy have, in three neighboring villages to Pátzcuaro. The author presents the results grouped into three categories: the construction of literate knowledge; directionality of this knowledge (knowledge that women have is described, as well as the needs it satisfies); and beliefs about the learned knowledge: contrary to common belief, the newly literate adults do not apply new knowledge immediately to solve problems of everyday life.

"Here you learn"
The creation of spaces for writing and
reading with young people and adults

IRÁN G. GUERRERO TEJERO

The workshop More than computers (Más que computadoras), that CREFAL develops, aims to explore with people from a rural and a suburban community of Pátzcuaro, the uses that they give to various technological devices, and the possibilities to expand their use to meet communication and recreation needs. The author, project manager, retrieves the case of a woman who arrives to the workshop stating that she cannot read nor write. Describes the process of discovering her own literate knowledge, as well as the possibilities of expanding it, by belonging to a group where values such as mutual trust, appreciation of its members and their knowledge, and recognition of unlimited learning capacity of each one prevail.

The meaning of literacy
Dialogue with Amanda Toubes
and Marta Marucco

Amanda Toubes and Marta Marucco are Argentine educators and researchers, whose trajectories date back several decades. In the dialogue with Marcela Kurlat, they recount how they started to be involved in the field of education, and especially in literacy. This text addresses critical issues related to literacy, such as the minor importance of the method and the negative perception that people in process of literacy have about themselves and their ability to learn. In this sense, it highlights the importance of teacher's role to create a climate of respect, trust and recognition of the person who is in process of literacy.

**Popular primary schools of the
movement "La Dignidad"**
Buenos Aires, Argentina

Urban social movements in Buenos Aires around the conquest of rights also involve the struggle for the right of education. In the dialogue with Marcela Kurlat, Anabela Nieto, from "La Dignidad", explains how the movement gives response to people's demand on literacy and the certification of basic education. It is clear that the purpose of popular primary schools is an academic training that goes beyond the statutory curriculum contents and certification; this is about creating spaces for political reflection that contribute to the struggle for the conquest of all rights.

**Stories that smell like
herbs and pre-texts**

MARGARITA MENDIETA RAMOS

From excerpts of her logbook, Margarita Mendieta shows brushstrokes of her role as literacy teacher of a coworker in CREFAL. It is presented in the text the power of learning from the rescue of what each person already knows and their personal interests. The text also exposes some difficulties related to methodological issues and to the lack of teaching materials, faced by the literacy teacher; and the limitations of certification exams, which measure, more than acquired knowledge, the knowledge that the person has about the operation of exams.

**The story of Gabriel, between
the school world and the
newspapers world**

MARCELA KURLAT

During her PhD research at UBA, Marcela Kurlat closely met Gabriel, a 40-year-old man who lives in a poor neighborhood of Buenos Aires and attends, since 2011, a literacy center operating in the area. The text exposes his difficulties to recognize his knowledge in reading and writing, embodying each day for his job (he is a newspaper deliveryman), the overrated academic knowledge, and a devalued perception of himself, regarding to his own learning ability.

Traducción: Idalia López Castañeda

ACERCA DE LOS AUTORES

Fátima Cabrera de Rice

Coordinadora del PAEBiT, educadora de jóvenes y adultos, profesora de enseñanza primaria, profesora de prácticas de la carrera de Pedagogía Social con especialidad en derechos humanos de la Unión de los Trabajadores de la Educación (UTE). Co-coordinadora de la Tecnicatura Música Popular, Asociación Madres de Plaza de Mayo-Línea Fundadora, Fundación Música Esperanza, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Militante de derechos humanos.

Viviana Da Re

Nació en Buenos Aires, Argentina, en 1967. Profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y diplomada en Ciencias Sociales con mención en lectura, escritura y educación (FLACSO). Hace más de 20 años que se dedica a la docencia, la investigación y la capacitación docente en distintos niveles del sistema educativo. Como curricularista, participó de la elaboración del diseño curricular de adultos de la provincia de Buenos Aires. Publicó numerosos artículos sobre poesía, teatro y didáctica de la literatura. Actualmente cursa el postítulo en Educación y TIC.

Alejandra E. Defago

Docente en diversos niveles del sistema educativo desde hace 30 años. Su tarea comenzó con la alfabetización de personas jóvenes y adultas y fue incluyendo luego el nivel secundario y universitario en el área de ciencias naturales. Fue asesora de la Dirección de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en la provincia de Buenos Aires, y co-autora de los diseños curriculares para la educación secundaria en Ciencias Naturales de esa provincia. Coordinó el proceso de elaboración de la propuesta curricular para la educación primaria de jóvenes y adultos, siendo sub-directora de la Dirección de Educación de Adultos de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Co-autora de la Propuesta Curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos, que se elaboró a través de una comisión nacional en la Dirección de Educación

de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de Argentina. Es licenciada en Educación, profesora de Química y Física, psicóloga social y doctoranda en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

Alicia del Valle Vera

Nació en Lanús, Provincia de Buenos Aires, en 1975. Egresó como bachiller con Orientación Docente del Normal N°4 "Estanislao Severo Ceballos". Realizó el primer año de la carrera de Kinesiología en la Universidad de la Ciudad Buenos Aires. Luego de algunos años, decidió realizar el Profesorado de Enseñanza Primaria en el Liceo N° 2 "Mariano Acosta". Desde hace casi una década se desempeña como maestra de grado del nivel primario en escuelas públicas y desde 2011 participa en el Programa de Aceleración, en la Escuela N°11 DE 5° "República de Haití". En la actualidad cursa primer año del Profesorado de Psicopedagogía en el IES N°1 "Alicia Moreau de Justo" de la Ciudad de Buenos Aires.

Maria de Lourdes Dionísio

Doctora en Educación. Profesora asociada en el Instituto de Educación de la Universidad de Minho, Portugal. Su trabajo de docencia e investigación se centra en las prácticas de lectura y escritura de jóvenes y adultos, recursos didácticos y prácticas discursivas de producción de sujetos letrados. Es coordinadora de cursos de posgrado y de proyectos de investigación sobre literacidad en el Centro de Investigación en Educación (CIED), del que también es directora. Hasta hace poco, y durante varios años, fue directora de la *Revista Portuguesa de Educação*. Es presidenta de Littera-Asociación Portuguesa para la Literacidad.

María Leticia Galván Silva

Historiadora, educadora y socióloga de la educación. Oriunda de Morelia. Colaboró durante siete años como apoyo de investigación en la Historia regional, mientras se especializaba en historia económica contemporánea. Trabajó once años como maestra de inglés con niños, adolescentes y personas adultas. Desde hace once

años colabora en el CREFAL, en el ámbito de la investigación educativa. Ha sido también tutora en aprendizajes a distancia, asesora y evaluadora de proyectos pedagógicos. Actualmente está a cargo de la sistematización de la experiencia de teatro-debate *Una sombra en el laberinto*, en esa misma institución.

Irán G. Guerrero Tejero

Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas e integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente es investigadora del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Ha sido tutora en línea en los posgrados del Centro de Comunicación y Tecnologías Educativas del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Su trabajo de investigación es relativo a usos de tecnología en educación básica y en educación de personas jóvenes y adultas. Entre sus publicaciones recientes está: J. Kalman, I. Guerrero y O. Hernández (2013), *El profé 2.0: la construcción de actividades de aprendizaje con tecnologías de la información, la comunicación y el diseño*, México, Ediciones SM.

Mariela Helman

Maestra y licenciada en Ciencias de la Educación. Trabaja en distintos programas socioeducativos del Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires realizando asesoramiento pedagógico y capacitación docente. Es profesora de "Ética, DDHH y construcción de ciudadanía", en el profesorado de Enseñanza Primaria Normal 7. Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, participa en proyectos de investigación psicogenética sobre construcción de conocimientos sociales infantiles dirigidos por el Dr. J.A. Castorina.

Marcela Kurlat

Profesora de Nivel Inicial, licenciada en Ciencias de la Educación y Magister en Psicología Educativa por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es docente de la materia Investigación Educativa en la carrera de

Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) desde el año 2001. Es investigadora del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela (dirección: Dra. María Teresa Sirvent), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA), desde el año 2002. Actualmente cursa su Doctorado en Educación en la misma Universidad. Durante los años 2011 y 2013 participó en estancias de investigación en el CREFAL, en las que se ha abocado a la elaboración de sus tesis de maestría y doctorado.

Javier Maidana

Profesor de Lengua y Literatura. Desde hace años se dedica a la formación de jóvenes como mediadores culturales comunitarios. Coordina el Centro de Lectura Ricardo Rojas, iniciativa cultural autogestiva de un grupo de jóvenes de la localidad de Ricardo Rojas (Provincia de Buenos Aires). Integrante del equipo del Área Lengua y Literatura, Proyecto Escuelas de Innovación (Conectar Igualdad, ANSES, Presidencia de la Nación). Integrante del equipo de talleristas para el nivel secundario del Programa Escuelas Lectoras (Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Integrante fundador del proyecto Puentes Culturales e integrante de la CIEPA (Compañía Itinerante de Educación por el Arte).

Guillermo Micó

Trabaja en programas de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los que se desarrollan estrategias socioeducativas cuyo objetivo es garantizar la inclusión democrática de la infancia en el sistema educativo. En ellos desempeña las tareas de asesor institucional, pedagógico, capacitador y autor de materiales de difusión. Acompaña a diferentes instituciones en el análisis y transformación de las situaciones conflictivas de la vida cotidiana escolar. Es psicólogo y también trabajó como docente en los diferentes niveles educativos.

María Claudia Molinari

Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Magíster en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV, México. Docente de grado y posgrado y directora de proyectos de extensión e investigación sobre temas vinculados a la adquisición del sistema de escritura, didáctica de la lectura y la escritura y formación docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Coordinadora y dictante de postítulos y seminarios en programas sobre Didáctica de la Lectura y la Escritura en Argentina, México y Brasil.

Inez Helena Muniz Garcia

Doctora en Educación por la Universidad Federal Fluminense (2012). Maestría en educación por la Universidad Federal Fluminense (2004). Realizó, como becaria de Capes/PDEE, de junio a diciembre de 2010, estudios de doctorado Sándwich en el Exterior en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, con la supervisión del profesor Dr. Rui Canário. Especialización en Procesos de Alfabetización en la Vida Adulta por la UnB (2005). Integra el grupo de

investigación/CNPq lenguaje, cultura y prácticas educativas, investigando procesos de producción del lenguaje, identidades culturales y prácticas educativas/UFRJ. Se interesa por los estudios en el área de lenguaje, escritura, cultura escrita, alfabetización y educación de jóvenes y adultos.

Ana Siro

Magíster en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, México. Especialista en enseñanza de la literatura en contextos escolares y no escolares. Ha disertado en España, México, Colombia, Brasil, Chile y Argentina. Ha publicado artículos y libros relacionados con el área de su especialidad. Co-coordinadora del Área Lengua y Literatura, Proyecto Escuelas de Innovación (Conectar Igualdad, ANSES, Presidencia de la Nación). Coordinadora de la "Compañía Artística Plurilingüe para la formación de lectores" e integrante del equipo de talleristas para el nivel secundario del Programa Escuelas Lectoras (Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Fundadora y coordinadora del proyecto Puentes Culturales.



¿AHORA QUÉ?

UNESCO-Día Internacional de la Alfabetización

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229343s.pdf>

En 1965 la UNESCO instituyó el 8 de septiembre como Día Internacional de la Alfabetización, con el propósito de recordar a la comunidad mundial que la alfabetización es un derecho humano y constituye la base de todo aprendizaje.

El Día Internacional de la Alfabetización de 2014 se basa en la vinculación entre la alfabetización y el desarrollo sostenible. En el mensaje de Irina Bokova, directora de la UNESCO, se hace énfasis en una visión ampliada de la alfabetización, de manera que los programas que para ello se emprendan "...abarquen, además de la lectura y la escritura en sentido estricto, competencias más amplias sobre el consumo y los modos de vida sostenibles, la protección de la biodiversidad, la reducción de la pobreza, la reducción de los riesgos de desastre y la participación cívica".

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

<http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/la-campana/mision.html>

La Campaña es una articulación plural de organizaciones de la sociedad civil que actúa en defensa y promoción del derecho a una educación pública y

gratuita para todos y todas, de responsabilidad del Estado, que responda a las dimensiones de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y rendición de cuentas. Quiere promover una transformación con miras a la implantación de un nuevo modelo de desarrollo que responda al buen vivir, a la justicia social, a la dignidad humana y a la relación armónica con el medio ambiente en los países de América Latina y el Caribe.

La Carta de Principios de la CLADE, pactada durante la IV Asamblea de la Campaña en Panamá, en marzo de 2007, y revisada en la VI Asamblea de la Campaña en Brasil, en mayo de 2010, establece lo siguiente:

1. La afirmación de la responsabilidad pública del Estado y del ejercicio de derechos.
2. El enfoque integral de la educación.
3. La democratización y eficiencia del sistema público educativo.
4. La búsqueda de la calidad de los programas y procesos educativos.
5. La apuesta por la acción plural y colectiva de los diversos sujetos de la sociedad civil en hacer efectivo el derecho a la educación pública y gratuita para todos y todas.

Decisio
SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Próximos números**Conceptualizaciones, políticas y prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida**

Editor invitado: Carlos Vargas Tamez

Investigación-acción participativa

Editores invitados: Juliana Merçon, Gerardo Alatorre, Helio García-Campos y Cristina Núñez Madrazo

REVISTA INTERAMERICANA de Educación de Adultos

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

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación arbitrada del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL. Publica dos números anuales en formatos impreso y digital que contienen artículos y ensayos originales, recientes y fundamentados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos cuyo propósito es enriquecer el conocimiento de la educación de las personas jóvenes y adultas. También incluye estudios que abordan temas sobre la problemática educativa en América Latina y el resto del mundo. Su objetivo es propiciar el debate de las ideas, la búsqueda de alternativas educativas y la difusión de los conocimientos generados por la investigación educativa desde diversas perspectivas de análisis.

Contenido

Editorial

► JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE

MIRADOR

Situación educativa de la población joven y adulta de América Latina y el Caribe

Su unidad/diversidad

Young and adult educational situation in Latin America

Its unit and diversity

► JOSÉ ANTONIO RAMOS CALDERÓN

EXPLORACIONES

Los foros de discusión para superar los condicionamientos de la distancia en la práctica profesional de una carrera de grado

Discussion forums to overcome the constraints of distance in the professional practice of an undergraduate bachelor's degree

► NÉLIDA ALCIRA GARCIARENA

El "culto a las letras" en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas

Un obstáculo en los caminos de escritura

The "letters' cult" in the process of starting young people and adult to literacy

An obstacle in the ways of writing

► MARCELA KURLAT

CONTRAPUNTO

Principios básicos de actuación en la animación sociocultural desde el ámbito de las personas mayores

Basic principles of action of elders sociocultural cheering

► INMACULADA MONTERO GARCÍA

Educación ambiental y cambio climático

Necesidad de desarrollar y fortalecer capacidades locales

Environmental education and climate change

Need to develop and strengthen local capacities

► FERNANDO ANTONIO ROSETE VERGÉS

Mayores informes:

CREFAL

Av. Lázaro Cárdenas, 525, Col. Revolución
61609, Pátzcuaro Michoacán, México

Correos electrónicos:

revistainteramericana@crefal.edu.mx

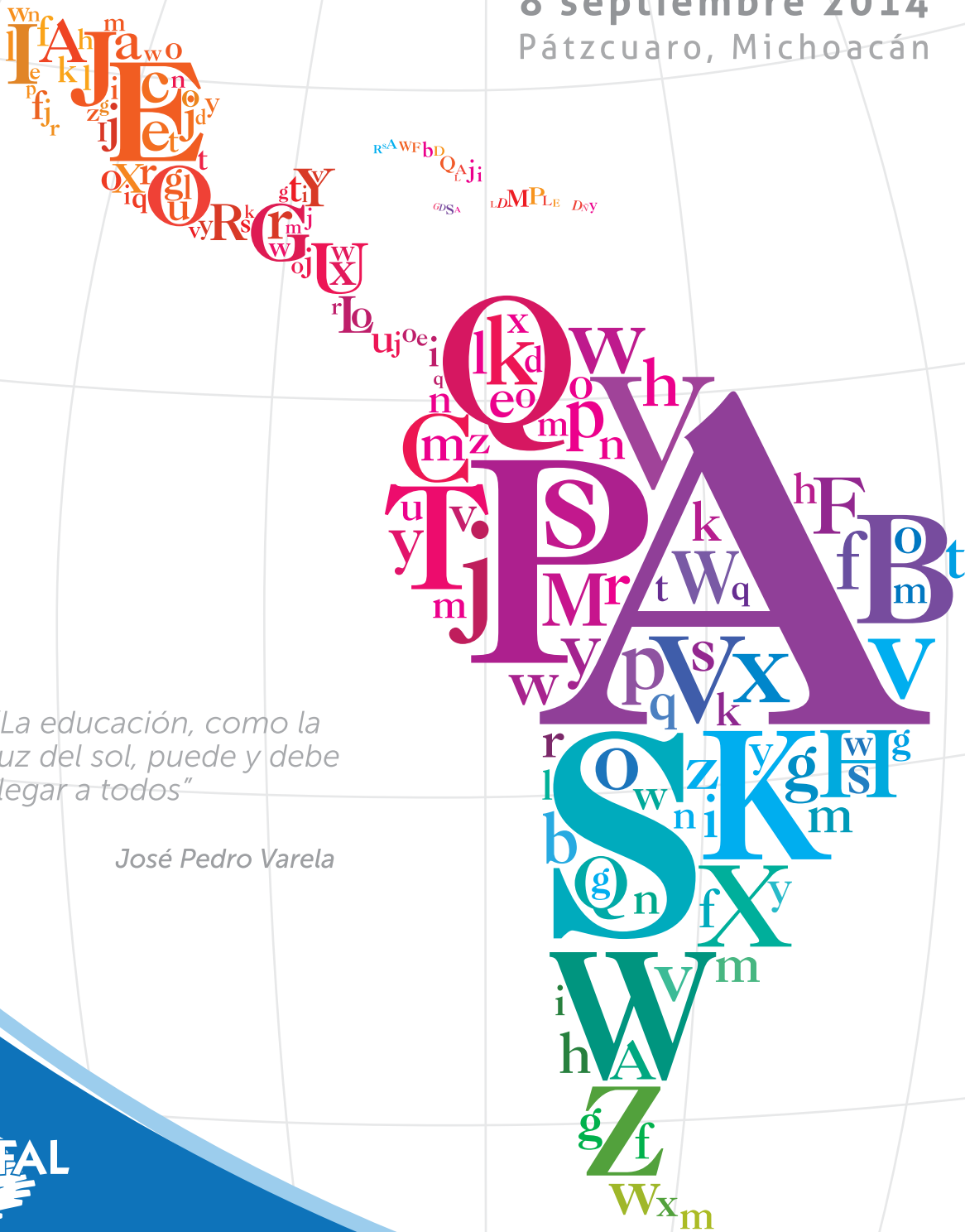
mmendiet@crefal.edu.mx

Alfabetización

Día Internacional

8 septiembre 2014

Pátzcuaro, Michoacán



"La educación, como la luz del sol, puede y debe llegar a todos"

José Pedro Varela



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ORGANISMO INTERNACIONAL



63 Años Trabajando por una
Educación Inclusiva para todos