

**HACIA UNA NUEVA PRÁCTICA EDUCATIVA  
CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS**  
LA DIMENSIÓN SOCIAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA



MARÍA DE LOURDES ARAVEDO RESÉNDIZ

**HACIA UNA NUEVA PRÁCTICA EDUCATIVA  
CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS**  
LA DIMENSIÓN SOCIAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA



---

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

© Primera edición, 2007  
© María de Lourdes Aravedo Reséndiz  
© Derechos reservados para esta edición:  
Centro de Cooperación Regional para la Educación  
de Adultos en América Latina y el Caribe  
Av. Lázaro Cárdenas 525, Col. Revolución  
C.P. 61609 / Pátzcuaro, Michoacán, México

ISBN: 968-7485-24-8

Impreso en México  
*Printed in Mexico*



## AGRADECIMIENTOS

*Para María, por enseñarme  
A mirar con gozo la vida.*

**E**ste libro es el resultado de un trabajo colectivo, para su elaboración conté con el apoyo de muchas personas cuya solidaria y valiosa colaboración facilitó su conclusión.

Por riguroso orden cronológico, en primer lugar, he de agradecer las innumerables charlas con Ana Deltoro y Alejandro Galicia quienes me animaron a documentar y formalizar parte de mi trayectoria académica e institucional, con ambos compartí la enorme satisfacción y responsabilidad del inicio de un cambio curricular que buscaba una transformación profunda de la educación básica con personas jóvenes y adultas. Sus puntos de vista siempre informados, críticos y honestos fueron de suma valía para iniciar, pero sobre todo para terminar este documento.

Asimismo, agradezco al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV) que me abrió sus puertas y brindó las condiciones necesarias para estudiar, intercambiar y aprender de una sólida planta de docentes. Una mención especial merece Judith Kalman, directora de este trabajo, sus valiosas y siempre comprometidas orientaciones guiaron el desarrollo y conclusión de este documento. Muchas gracias por su tiempo, enseñanzas y cuestionamientos. También, agradezco a Sylvia Schemelkes, quien conoció y orientó los planteamientos ini-

ciales de esta obra y, una vez concluida, aceptó ser mi sinodal, de ella recibí agudas críticas y sugerencias que enriquecieron la versión final de esta obra. A Rosa María Martínez, mi afecto y gratitud por su apoyo siempre desinteresado.

Mi más profundo agradecimiento a las señoras Felisa, Isabel y Paz, integrantes del círculo de estudio en el que se construyó la propuesta pedagógica de esta obra. Sin su confianza, apoyo comprometido y desinteresado no hubiera sido posible poner en juego las estrategias educativas que son, sin duda, una de las principales aportaciones de este trabajo.

Mil gracias a Ma. Teresa Córdova por ofrecerme solidaria e incondicionalmente su tiempo, también por su capacidad de escucha y cuidadosas sugerencias y puntos de vista, a partir de los cuales florecieron los primeros borradores de esta obra.

Muchas gracias a Ana María Méndez por aceptar ser mi sinodal, por sus agudas y precisas observaciones, pero sobre todo por animarme con sus valiosas sugerencias a culminar y mejorar la versión final de esta obra.

A Mabel Encinas e Isabel Quiroga mi gratitud por su apoyo en la cuesta final, sin éste no se hubiera concluido con éxito la tarea. Gracias, Patricia Martínez por tus valiosas recomendaciones finales. Para Ulrike Hanemann, mis más sinceros agradecimientos por su desinteresada y pronta respuesta.

Un agradecimiento especial al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), el apoyo de su Director actual Humberto Salazar de quien recibí el aval para la publicación de este trabajo, su interés por fomentar, recuperar y difundir aportaciones en materia de educación de adultos es, sin duda, merecedora de un alto reconocimiento. A mi querida Margarita Mendieta mi más profundo reconocimiento por sus múltiples lecturas, su atención y cuidados en la edición de esta obra, sus aportaciones valiosas y su dedicación al tema central vistieron de gala la versión final. Gracias, a Francisco Galván por su atinada sugerencia para la portada de este trabajo y a Ma. Salud Mendoza por su apoyo en la formación del mismo.

## PREFACIO

**E**l trabajo presentado por María de Lourdes Aravedo es el resultado de una amplia investigación acerca de la dimensión social de la adquisición de la lengua escrita de personas jóvenes y adultas. Se basa en una experiencia educativa que se inició en 1994 en el marco del Programa de Alfabetización del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con el objetivo de contribuir al mejoramiento del enfoque metodológico del programa de alfabetización del INEA. La autora emprendió una investigación-acción con un grupo de mujeres en la Ciudad de México. El reto que se propuso era “buscar nuevas soluciones a un antiguo problema”. Se propuso desarrollar una alternativa pedagógica, que en vez de prescribir una secuencia de letras y actividades de aprendizaje preestablecidas, promoviera un enfoque metodológico flexible que vinculara diversos usos de la lengua escrita a la vida diaria de las participantes.

Inspiraron a la autora tanto la necesidad de contextualizar la alfabetización planteada por Freire como las aportaciones de Erickson y la propuesta pedagógica de Ferreiro, que adscribe gran importancia al texto y al lenguaje como un objeto social que se usa para comunicarse y relacionarse con otros. Además, se vale del concepto de la “zona del desarrollo próximo” de Vygotsky para promover la interacción entre aprendices con niveles de alfabetización heterogéneos y de esta manera potenciar sus aprendizajes. Con este marco teórico adopta una visión plural de la alfabetización que la define como una actividad social inserta en un contexto específico. De esta manera la alfabetización se debe concentrar en una diversidad de prácticas y usos. Ubica la acción de las aprendices en el centro de la relación pedagógica reconociendo que cada una tiene un ritmo propio de aprendizaje y formas particulares de participación. También reconoce

una íntima relación entre la lengua escrita y el significado y uso que se le atribuyen a la lengua en un contexto social y cultural específico.

En sus cuatro capítulos la autora pone de relieve la “aventura” de emprender un proceso de aprendizaje que era abierto por ser vinculado a las actividades y las situaciones que las participantes enfrentaban en su vida cotidiana. Después de presentar el marco teórico y las preguntas que guiaron la investigación, describe los antecedentes que tienen que ver con la aplicación experimental de la *Guía del alfabetizador*, material que proponía una nueva relación entre la persona que aprende y el lenguaje escrito y cuya propuesta central consistió en una metodología de trabajo flexible que se distanció de la introducción de letras en una secuencia preestablecida. No obstante que esta innovación enfrentó algunas dificultades en su elaboración e implantación constituyó un aporte en la búsqueda de nuevas alternativas destinadas a la educación de las personas jóvenes y adultas. Otro elemento que destaca en este libro es la exigencia en el cumplimiento de metas cuantitativas que actuaba en detrimento de la calidad del programa de alfabetización. Todo esto motivó a la autora a desarrollar una oferta educativa innovadora que parte de los saberes, intereses, necesidades y expectativas de la persona que aprende.

En su propuesta de trabajo, Lourdes Aravedo describe y analiza las intervenciones realizadas en el marco de la investigación-acción. Su experiencia demuestra que no es tarea fácil establecer un círculo de estudio y construir una práctica educativa alternativa. Sin embargo, la respuesta de las participantes al ambiente creado de seleccionar actividades y tomar roles diferentes en las interacciones organizadas fue positiva. La presente obra incluye una serie de ejemplos de situaciones de aprendizaje generadas durante su investigación que apoyaron a las participantes en su proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Al final del tercer capítulo, y siguiendo al modelo de ambientes de interacción de una situación de aprendizaje de Erickson, la autora identifica seis constantes que caracterizaron su experiencia educativa: integración continua de las participantes con su grupo; horizontalidad en las diversas formas de participación; identificación recurrente de conocimientos previos, necesidades e intereses de las participantes; propósitos auténticos establecidos por las integrantes del grupo; reconceptualización del objeto de estudio para impulsar nuevas formas de participación en los contextos social y cultural inmediatos, y un tratamiento diacró-

nico de los contenidos a lo largo del curso, lo que ayudó a las participantes a desarrollar una actitud de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

En sus reflexiones finales, la autora retoma las consideraciones teóricas y preguntas iniciales que guiaron su investigación para arribar a una fundamentación conceptual para las “alternativas pedagógicas situadas”. Las prácticas pedagógicas que forman parte de su propuesta innovadora transforman las relaciones en el círculo de estudio y exigen una revisión de enfoques didácticos tradicionales que se basan en un currículum preestablecido. La autora señala una serie de temáticas que merecen mayor exploración en el futuro para refinar la metodología.

Uno de los mayores retos de esta investigación seguramente ha sido el de traducir la perspectiva social y comunicativa de la lengua escrita en actividades de aprendizaje significativas mediante las cuales las personas jóvenes y adultas aprendieran a leer y escribir, y al mismo tiempo tuvieran acceso a nueva información y usaran la lengua escrita en diversas situaciones. Y, más aún: se trató de partir de los propósitos personales con que las aprendices iniciaron su proceso de alfabetización y de acompañar su proceso de aprendizaje de forma que estos propósitos puedan desarrollarse hacia nuevos horizontes y dinámicas de cambio.

Con su investigación y reflexiones acerca de la experiencia de la adquisición de la lectura y la escritura con mujeres con nulo o bajos niveles de alfabetización, la autora aporta una fundamentación empírica a una visión más amplia e integral de la alfabetización. Se trata de una visión renovada del aprendizaje de la lectura y la escritura que parte del entorno letrado y las necesidades de las personas jóvenes y adultas de resolver distintas tareas en su vida cotidiana que implican actividades de comunicación escrita. Además, esta visión implica crear ambientes letrados que sean significativos para los aprendices, generen aprendizajes relevantes entre ellos, y que logren tener algún impacto en sus vidas. Favorece un desarrollo integral del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir). También cambia el rol del facilitador cuya tarea principal es la de promover la comunicación e interacción entre los participantes de un círculo de estudio.

Esta visión amplia del aprendizaje no establece un límite artificial entre lo que un individuo aprende dentro o fuera del aula de clase. Tanto un problema con el sistema de transporte colectivo como un material impreso traído al aula pueden convertirse en el contenido de una clase. Al mismo tiempo, los libros

con diversas temáticas ofrecidos en el círculo de estudio pueden ser usados fuera de la sesión con diferentes propósitos. Este enfoque holístico ayuda a los participantes a fortalecer su relación con la cultura escrita y, al mismo tiempo, a recrearla. De igual forma, hace que el aprendizaje se convierta cada vez más en una actitud permanente. Un elemento que forma parte de su vida y que alimenta una sed de saber que no declina una vez que el curso termina.

Ubicar la apropiación de la lectura y la escritura en una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida es uno de los principales méritos de esta investigación-acción. Esto implica ver la alfabetización como un paso decisivo hacia procesos de aprendizaje conscientes, participativos y autónomos. La apropiación de la lectura y la escritura constituye un cimiento, y a la vez es precondition para emprender “carreras de aprendizajes” a lo largo y a lo ancho de la vida. También constituye un momento crítico en la carrera de aprendizaje de una persona joven o adulta: aprende a leer para leer a aprender. Constituye un momento de liberación, ya que los aprendizajes por medio del lenguaje escrito pueden efectuarse cada vez de manera más independiente.

La alfabetización en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida enfrenta muchos retos que la autora sabe lidiar con creatividad, espíritu experimental, mucha sensibilidad y respeto por las condiciones humanas de las participantes de su curso de alfabetización. Con su investigación-acción aporta evidencia empírica de que la exigencia de que los aprendizajes del lenguaje escrito sean estructurados de manera flexible y en consonancia con las necesidades y prácticas sociales de los aprendices es razonable y factible. Por este motivo el presente trabajo merece amplia difusión entre todos los que trabajan en el campo de la alfabetización.

*Ulrike Hanemann*

## INTRODUCCIÓN

*Las experiencias no se trasplantan,  
sino que se reinventan.*

**E**sta investigación responde, primordialmente, a la voluntad de dar continuidad a una serie de experiencias educativas generadas en 1994, en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que tenían como propósito central la creación de espacios de reflexión y desarrollo de propuestas pedagógicas que impulsaran la educación inicial de personas con baja o nula escolaridad sobre todo en el ámbito de la lectura y la escritura.

A once años de que se inició esta investigación, las preguntas que orientaron su desarrollo mantienen su vigencia. Se continúa la búsqueda de alternativas pedagógicas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura con personas jóvenes y adultas con escasa o nula escolaridad. Alternativas que, a la luz de herramientas teóricas y metodológicas recientes, desplacen el centro de atención de un método para enseñar a leer y a escribir que promueve el aprendizaje de las letras del alfabeto, hacia el uso de procedimientos flexibles y diversos que propicien una práctica educativa en la que:

- Se retomen las necesidades, conocimientos, intereses, dudas y expectativas de las personas que aprenden.
- Se promueva la comprensión del significado de palabras dentro de un texto, así como la interpretación y la producción de la lengua escrita en diferentes tipos de textos.

- Se busque la comprensión, apropiación y participación en actividades cotidianas mediante las cuales el lenguaje escrito tenga usos reales, es decir, se vincule y posibilite la solución de problemáticas que las personas jóvenes y adultas enfrentan en su vida diaria.

En los cuatro capítulos que conforman este libro se describe detalladamente una investigación con un grupo de mujeres de baja y nula escolaridad, habitantes de una zona populosa de la ciudad de México. Su participación en un grupo de estudio les permitió poner en juego sus propias ideas sobre lo que es aprender a leer y escribir y contrastarlas con otras que se les propusieron. Para lograr lo que ellas se proponían (saber leer y escribir), tuvieron que aventurarse a construir sus propias formas de participar en el grupo, a sobreponerse a las múltiples problemáticas de su cotidianidad para asistir a las sesiones. Aprendieron a escuchar, a compartir parte importante de su vida —sus alegrías y sus penas— a sobreponerse a sus temores con la confianza que les daban sus compañeras, y enfrentarse dentro del espacio grupal a lo que muchas personas considerarían un nivel complejo de lenguaje escrito. Sin embargo, ellas aprendieron a abordar y elaborar algunos textos a través de la convivencia con el grupo y la interacción alrededor de los materiales escritos, con la confianza de que no serían descalificadas por algo que desconocían.

Cuando escribo estos párrafos recuerdo sus rostros, algunas veces sonrientes y otras muy tristes o pensativos, su entusiasmo por aprender sólo comparable con sus reticencias a realizar algunas de las actividades propuestas. Ellas y muchas de las personas que les rodeaban sabían que para aprender a leer y escribir “hay que empezar por el principio”, o sea por el trazo y sonorización de las vocales (y después las consonantes); suponían que hay que dedicar mucho tiempo a las copias, y creían que, de lo contrario, no se enseña, ni se aprende.

También recuerdo la alegría de sus rostros al descubrir que eran capaces de leer y escribir algún material que trabajábamos. Tal vez sea esta imagen la que anima la intención más profunda de este trabajo: compartir con el lector las voces de estas mujeres. Se espera que sus palabras den a la teoría un nuevo significado para quienes se interesen en buscar nuevas soluciones a un antiguo problema.



# CAPÍTULO 1

## ALFABETIZACIÓN: RETO VIGENTE

Este capítulo comprende tres apartados. El primero describe el contexto de aspectos vinculados a las acciones que se han realizado en nuestro país para dar respuesta a uno de los problemas centrales de la educación con personas jóvenes y adultas: la alfabetización. Se hace una breve revisión de las estrategias pedagógicas promovidas por el Programa de Alfabetización del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), durante la década de los 80 y principios de los 90 del siglo XX.<sup>1</sup> Se abordan algunos rasgos representativos de las propuestas aplicadas en ese período y el énfasis que en éstas se dio a la enseñanza de la lectura y la escritura. En el segundo, se reseña el proceso de elaboración de la *Guía del alfabetizador* (INEA, 1995), propuesta educativa que promovía un enfoque y una metodología alternativos en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. En el tercero y último, se describen aspectos considerados fundamentales para transformar la concepción teórica y metodológica del Programa de Alfabetización del INEA.

Finalmente, se presentan las interrogantes que dieron origen y orientaron el desarrollo de esta investigación, centrada en transformar el enfoque y las estrategias pedagógicas destinadas a la educación de personas jóvenes y adultas con baja o nula escolaridad.

---

<sup>1</sup> El programa de Alfabetización que ofrece el INEA está destinado a “...los individuos de 15 años y más, [les da] la oportunidad de alfabetizarse y utilizar la lectura, la escritura y el cálculo básico en su vida cotidiana”. INEA, 1988, p. 25.

## Dos métodos: un mismo sentido

La historia reciente de las acciones de alfabetización emprendidas en México destinadas a abatir el rezago educativo en el que se encuentran amplios sectores de la población joven y adulta del país, podemos ubicarla a partir de la Campaña Alfabetizadora emprendida por José Vasconcelos en los años 20 del siglo anterior. Ésta tuvo un alcance nacional y se organizó de forma muy semejante “a una campaña de reclutamiento para la guerra, ya que era imperioso salvar al país de la ignorancia” (Loyo, 1994: 343).

El término ignorancia era sinónimo de vicio, deshonestidad y pereza; por consecuencia la persona analfabeta era concebida como una persona nociva, como una carga para el país (Loyo, 1994: 345). En la Campaña Alfabetizadora se invitó a participar a toda la sociedad; los materiales que se utilizaron fueron libros con los métodos de los profesores Rébsamen y Torres Quintero, láminas con el alfabeto, diversos artículos de papelería y mobiliario distribuidos a los centros de alfabetización, que se encontraban en lugares de difícil acceso y en locales improvisados.

Desde entonces se han realizado múltiples experiencias y programas de características semejantes que, bajo denominaciones distintas, mantienen como sustento una misma visión que vincula a la alfabetización con una terminología propia de los sectores militares o bien, de las instancias de salud (Torres, 1992 y Ferreiro, 1994). Así, encontramos que se ha hecho uso de expresiones como las siguientes: *luchar contra el analfabetismo*, *erradicar el analfabetismo*, *eliminar el flagelo del analfabetismo*, entre otras. Éstas han contribuido a arraigar, fortalecer y generalizar, en diferentes grupos de la sociedad, una concepción estereotipada y prejuiciada del analfabetismo que niega la naturaleza y causas del problema, presentándolo como consecuencia de una negligencia de índole personal de los individuos.

En este sentido, es importante destacar que el significado que se atribuye a expresiones como las referidas no es neutral, alude a una postura ideológica que deviene discurso oficial y que evade uno de los aspectos centrales del analfabetismo: el analfabetismo como problema social a superar que “no se puede resolver aisladamente, sino en el marco de profundas transformaciones educativas, socioeconómicas y políticas” (Torres, 1997: 7).

Desde una perspectiva que reconoce las dimensiones sociales del analfabetismo, se pueden identificar múltiples y variados factores que inciden y determinan la situación actual del analfabetismo en el país. Sin embargo, se puede observar que existe una relación constante entre los grupos económicamente rezagados, en particular los de las zonas rurales, y los bajos niveles educativos alcanzados por éstos. Diversos autores (Pescador, 1994; Muñoz, 1995, y Rojas, 1995) establecen una correlación positiva entre los elevados porcentajes de la población analfabeta y los bajos ingresos económicos. Por su parte, Prawda (1987) advierte una relación constante entre estados con mayores índices de analfabetismo y estados con índices elevados de reprobación y deserción; así, datos recientes confirman que en entidades como Chiapas, Oaxaca y Guerrero, con porcentajes elevados de deserción y reprobación, concentran la mayor cantidad de personas analfabetas: Chiapas con 560 430, Oaxaca con 437 729 y Guerrero con 386 679 personas (INEGI, 2005).

La relación entre pobreza y precariedad escolar, así como el impacto que ésta tiene en la formación de las nuevas generaciones es un problema que continúa investigándose. Sin embargo, se sabe que la educación incide en las condiciones de salud y alimentación (Londoño, *et al.* 1991; Bastias y Cariola, 1995 y Bracho, 1995).

De acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2005) de 68 802 564 personas, total de la población mexicana de 15 años y más 5 747 813 personas que representan el 8.4% de ese total conforman la población analfabeta. Esta misma fuente indica que la mayor parte de esa población, 3 519 689 de personas, son mujeres. La reducción de la tasa total de analfabetismo durante las tres últimas décadas del siglo anterior fue lenta, pero constante, en el año de 1970 había 6.7 millones de personas analfabetas y el índice de analfabetismo era del 25.8%.

Si comparamos los datos estadísticos más recientes con los asentados en el Informe de Gobierno de 1994, se observa que la tasa de analfabetismo descendió de 9.5% a 8.4%, entre el año 2000 y el 2005. Asimismo, en este período el rezago educativo en educación básica descendió, en números absolutos, 32.5 a 30.1 millones de personas (INEA, 2005) y no se sabe cómo frenarlo o disminuirlo.

Se ha estimado que el rezago acumulado de personas jóvenes y adultas sin primaria o secundaria completa llegará a 36.8 en el 2010 (Latapí, 1994: 48).<sup>2</sup>

A las inequidades cuantitativas se suman importantes desigualdades cualitativas, tanto las condiciones de marginación extrema en la que se encuentra un sinnúmero de comunidades que limitan la realización del proceso de aprendizaje y contribuyen con elevadas cuotas de personas con baja o nula escolaridad, como las metodologías de enseñanza centradas en la memorización de información, más que en el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y creador.

Es en este contexto que la tarea del INEA cobra particular trascendencia, en tanto que es la institución responsable de dar concreción a las políticas que determina el Estado, en materia de educación de adultos. Este Instituto se creó el 31 de agosto de 1981, con el propósito de promover, organizar e impartir servicios de alfabetización, educación básica y otros programas educativos que contribuyan a la formación de las personas jóvenes y adultas (INEA, 1981). Los programas educativos, en su conjunto, buscan dar cumplimiento a lo establecido en el Artículo 3o. constitucional y en La Ley General de Educación la cual establece en su artículo 44: “El Estado y sus entidades organizarán servicios permanentes de promoción y asesoría y educación para adultos [que faciliten el estudio de] la educación primaria y secundaria.” (SEP, 1993: 71).

En relación con los programas que el INEA ha puesto en práctica para alfabetizar a la población adulta y juvenil encontramos que han utilizado, primordialmente, aquellos métodos y materiales que promueven el aprendizaje de la lectura y la escritura, mediante la realización de ejercicios de repetición y memorización en los cuales se combinan las vocales y las consonantes para formar sílabas y palabras. La concepción de alfabetización que subyace en este tipo de propuestas, transforma a la lengua escrita en una especie de rompecabezas o en una pseudo lengua ya que vacía de significado la representación gráfica de lenguaje, y la reduce a un juego de combinatoria de símbolos alejados de las prácticas comunicativas. En estos procedimientos, el aprendizaje de las letras se convierte

---

<sup>2</sup> En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reconoce que “la pobreza vinculada al analfabetismo y a bajos niveles de escolaridad, se refleja en la dificultad de las personas para ejercer derechos elementales y recibir un trato digno de parte de las autoridades e instituciones sociales, como es el caso en materia de justicia (PND, 2001)”.

en un fin en sí mismo, un objeto de aprendizaje apartado del conocimiento del educando como hablante y como miembro de una comunidad en comunicación.

Dos programas aplicados en el INEA ilustran este enfoque: el primero, fue el Programa Nacional de Alfabetización de 1981; el segundo, el Programa de Alfabetización de 1989. El objetivo del primero fue ofrecer a la población joven y adulta la oportunidad de aprender a leer, escribir y efectuar las operaciones matemáticas básicas, en este programa se utilizó el Método de la Palabra Generadora, el cual se propuso retomar algunos postulados del Método Psicosocial de Paulo Freire: la horizontalidad, la reflexión y el diálogo en torno a situaciones socialmente significativas para los adultos (INEA, 1988).

Freire planteaba en su propuesta la necesidad de contextualizar a la alfabetización, propiciando entre los educandos un diálogo continuo acerca de su posición en el mundo y de las condiciones de su realidad cotidiana, así los aprendices se concientizarían de sus potencialidades para transformarla. Freire aseguraba que el diálogo y el análisis continuos darían contenido y sentido a las palabras que luego serían elegidas por los propios educandos, para aprender a leer y escribir. Las palabras seleccionadas se trabajaban primero en un contexto con significado y después se procedía a su análisis silábico.

La adaptación del método realizada por el INEA no desarrolló durante la práctica lo concerniente a la contextualización del lenguaje oral y escrito. No obstante que en los materiales se indicaba tener respeto por lo que las personas pensaban y decían, los contenidos y su secuencia estaban predeterminados y se pasaba directamente al análisis silábico de palabras dejando de lado, por completo, el papel concientizador que Freire adjudicaba al proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. La operación del Programa se llevó a cabo a través de círculos de estudio a los que se incorporaban de 8 a 10 adultos y un alfabetizador —con un perfil variado— responsable de coordinar las actividades.

El método planteaba un universo vocabular de 14 palabras a partir de las cuales se presentaban y ejercitaban las familias silábicas correspondientes. Para reforzar el trabajo de análisis se elaboraron láminas y loterías con las combinaciones de consonantes y vocales. En el *Manual del alfabetizador* se sugería propiciar la participación de los adultos, pero no se les precisaba cómo hacerlo. Otros materiales elaborados para trabajar esta propuesta fueron el *Cuaderno de ejercicios de lectoescritura para el adulto*, el *Cuaderno de ejercicios de matemáticas para el adulto*, lámii-

nas de las palabras generadoras, carteles sobre diversos temas; la serie radiofónica *Ahora es cuando...*, que constaba de 102 programas; y dos series de televisión, *Aprendamos juntos* y *El que sabe... sabe* (INEA, 1994).

Respecto a las versiones que se hicieron de su Método de Palabra Generadora, Paulo Freire señaló que esas propuestas se quedaban “simplemente en la lectura técnica de la palabra: ba, be, bi, bo, bu, etcétera. Sin embargo, es un equívoco ingenuo o astuto el decir: esto es Paulo Freire”. Sobre la adaptación que el INEA hizo de su método Freire (1983: 51), después de visitar círculos de estudio, opinó: “la realidad está muy lejos de lo que [propongo], el INEA tiene que reinventar sus caminos de acción, en función de la realidad mexicana y de la posibilidad histórica que tiene su trabajo”.

En relación con la aplicación que se hizo del Método de la Palabra Generadora, es importante destacar que la alfabetización centrada en palabras “posterga indefinidamente el acceso a la lengua escrita en cuanto tal. [Cuando enseñamos] las familias silábicas y una muy limitada lista de *palabras generadoras*, no llegamos a tiempo a los libros ni a los textos” (Ferreiro, 1995: 82). Esta visión de la alfabetización, precisa la misma autora, ignora que el texto es el lugar natural de la palabra.

El segundo Programa de Alfabetización aplicado en círculos de estudio del INEA, que ejemplifica la visión teórica y metodológica de la alfabetización de adultos en ese momento (1989) fue el Método Global de Análisis Estructural, cuyo objetivo era facilitar al adulto la adquisición funcional de la lectoescritura (aunque lo “funcional” nunca se definió con precisión), de la aritmética elemental y de contenidos para reforzar la identidad nacional (INEA, 1990). Este programa tenía dos modalidades: rural y urbana. Para ambas se elaboraron materiales diferenciados para el alfabetizador y las personas jóvenes y adultas.

El material para el alfabetizador era un fascículo denominado *Instructivo del alfabetizador*, éste contenía los objetivos del programa, sus características generales, los materiales que se utilizaban y las etapas que el método planteaba para enseñar a leer y a escribir. Presentaba una organización de las clases en una secuencia fija que incluía ocho momentos: motivación; presentación del enunciado; lectura del enunciado y palabra; asociación de imagen, enunciado y palabra; lecto-escritura de sílabas, palabras y enunciados; análisis de enunciados y pala-

bras; formación de nuevas palabras y enunciados; ejercitación y afirmación, y evaluación.

Para los adultos se elaboró un *Libro del adulto* y un *Cuaderno de ejercicios*, cuyos contenidos se desarrollaban en cuatro unidades subdivididas en lecciones:<sup>3</sup> las primeras presentaban ejercicios tendientes al reconocimiento de la orientación de trazos y la forma de las letras. En ambos materiales se enfatizaba la copia de elementos gráficos y no se promovía la reflexión o análisis en torno al texto o enunciado con el cual iniciaba cada lección. Así, contenidos que ofrecían la posibilidad de que las personas se aproximaran al lenguaje escrito mediante textos con significado, canciones, poemas, narraciones, se descartaban. En su lugar, se proponía ejercitar la copia de grafías y sílabas que contenían una vocal o consonante específica (anexo 1). En esos materiales se promovía una concepción y práctica tradicionales de aprendizaje en las cuales la escritura se presenta “como un objeto para contemplarlo y reproducirlo fielmente” y no como “un objeto sobre el que se pueda actuar y que es posible modificar para tratar de comprenderlo” (Ferreiro, 1994b: 9).

En los dos programas antes revisados, la persona que aprende no entra en contacto con textos escritos completos o auténticos como periódicos, revistas, recetas o instructivos desde las primeras etapas de aprendizaje, a pesar de que éstos sean portadores de texto que posiblemente ya conoce. Esto sucede porque se considera, implícitamente, que la persona que inicia su aprendizaje requiere de una simplificación de la lectura y de la escritura. Esta simplificación se traduce en materiales en cuyo diseño predomina un criterio de graduación de contenidos que van de lo que se considera fácil a lo difícil; de allí que primero se proponen ejercicios de caligrafía, luego letras, sílabas y palabras aisladas, para después lle-

---

<sup>3</sup> Los contenidos que se abordaban en las cuatro unidades de aprendizaje de la versión para la población urbana, se organizaban en torno a los siguientes ejes temáticos: Unidad I. Familia; Unidad II. Vivienda, comunidad, organización, solidaridad y participación; Unidad III. Salud, higiene, conservación del medio ambiente; Unidad IV (sin título). En ésta se retoman los ejes de las unidades anteriores. Los ejes temáticos de la versión para la población rural eran los siguientes: Unidad I. Familia; Unidad II. Alimentación, nutrición, salud e higiene; Unidad III. Trabajo, producción y relación campo - ciudad; Unidad IV. Costumbres, tradiciones y cultura popular. Cada unidad comprendía, en general, siete lecciones que iniciaban con un breve texto, para el caso de la versión urbana, y con un enunciado, para la versión rural; cuyos contenidos se relacionaban con algunas de las temáticas mencionadas.

gar, casi siempre, a la lectura de textos breves. Es por ello que desde este enfoque la complejidad que se atribuye a los materiales impresos mencionados, comunes en los medios urbanos, les hace aparecer como inadecuados para iniciar el aprendizaje; se piensa que la persona que aprende debe acceder a ellos sólo después de aprender el alfabeto y después de dominar el descifrado de frases especialmente creadas para neolectores. Desde esta perspectiva, lo importante es que la o el asesor *aplique* un método específico para lograr que la persona aprenda rápido el alfabeto. Así, el método se convierte en un medio para introducir el código e ignorar a la lengua escrita como una modalidad del lenguaje, un objeto social que se usa para comunicarse y relacionarse con otros.

La posición que sustenta este trabajo es otra: busca aportar a la discusión teórica y práctica mediante la construcción de opciones que contribuyan a elevar la calidad de la educación básica con personas jóvenes y adultas, ofreciéndoles la oportunidad de participar en un proceso educativo que incida en su formación y transforme las propuestas derivadas del carácter supletorio o compensatorio que se otorga a este tipo de educación (Ferreiro, 1988, 1994).

Una oferta educativa innovadora destinada a esta población se ha de diferenciar de la educación escolarizada en la medida en que incorpore los conocimientos, las experiencias, los intereses y las necesidades particulares de los adultos, para que ellos mejoren y amplíen sus posibilidades de respuesta a situaciones de su vida cotidiana y exija un cambio en la concepción misma de la alfabetización (Ferreiro, 1989; Soifer, 1990; Kalman, 1993).

En 1994, durante una reunión de la Junta Directiva del INEA,<sup>4</sup> el Secretario de Educación Pública (SEP) reconoció que uno de los aspectos fundamentales para mejorar la calidad de la oferta educativa del Instituto, en particular en el Programa de Alfabetización, era la transformación radical de las prácticas pedagógicas utilizadas en el pasado porque, entre otras cosas, los materiales, sus contenidos y procedimientos habían probado que no contribuían a abatir realmente el rezago educativo. Se enfatizó la importancia de abandonar los programas generales y, en su lugar, generar programas específicos (Pescador, 1994).

---

<sup>4</sup> La Junta Directiva es el órgano máximo del Instituto, el Secretario de Educación Pública funge como presidente, se integran el Secretario de Gobernación, de Hacienda y Crédito Público, de Trabajo y Previsión Social y tres miembros más designados por el Presidente de la República.



En ese sentido, al interior del INEA se impulsó un proceso de documentación y análisis crítico de los alcances y limitaciones de las propuestas utilizadas hasta ese momento y de algunos de los nuevos enfoques disponibles para contar con fundamentos sólidos que permitieran cambiar y mejorar el Programa de Alfabetización. Asimismo se expresó interés en avanzar también en la redefinición de la educación de personas jóvenes y adultas en general. Con el propósito de dar mayor sustento al cambio de orientación de los programas educativos, se solicitó a la Secretaría de Educación Pública y al Centro de Estudios Educativos (CEE) la elaboración de dictámenes de los materiales utilizados en los distintos programas educativos del Instituto, entre ellos los correspondientes a los métodos de palabra generadora y los del método global. En el INEA también se elaboró un dictamen de estos materiales. Además, se solicitó al CEE la elaboración de un diagnóstico de la situación que guardaba la educación de adultos. El resultado de este trabajo se puede consultar en la obra: *Educación de adultos. Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México* de Sylvia Schmelkes y Judith Kalman (INEA, 1996).

## **La Guía del alfabetizador, ¿Una alternativa distinta?**

Como parte de la respuesta institucional a la necesidad de renovar las acciones educativas encaminadas a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, se produjo un material para el instructor, la *Guía del alfabetizador*, que buscaba ofrecer algunas alternativas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En la primera sección de este apartado se presenta una reseña de aspectos vinculados con el proceso de elaboración de este material, documento que, en esencia, constituía una propuesta destinada a reorientar la práctica educativa del Programa de Alfabetización del INEA. En la segunda sección, se incluye información acerca de las características generales de la Guía que le diferencian de otros materiales producidos en el INEA. Quizá su característica más distintiva sea que proponía involucrar al aprendiz desde el inicio de su proceso de aprendizaje, en actividades en las que movilizaría sus conocimientos, saberes y expectativas en el uso de diferentes funciones de la lengua escrita, para dar respuesta a sus necesidades e intereses.

## *Elaboración de la Guía: historia inconclusa*

En febrero de 1994,<sup>5</sup> la entonces responsable de la Dirección de Contenidos Métodos y Materiales del INEA, Celia Solís, me solicitó un dictamen del *Instructivo para el alfabetizador*, del *Libro del adulto* y del *Cuaderno de ejercicios* (INEA, 1990).<sup>6</sup> El primero de estos documentos contenía una explicación mínima acerca del Método Global de Análisis Estructural; los otros dos materiales contenían actividades para alfabetizar a personas jóvenes y adultas. En ese momento, la Dirección ya contaba con opiniones del personal técnico de las Delegaciones Estatales que indicaban que el contenido del *Instructivo* era insuficiente para que el alfabetizador enseñara a leer y a escribir. De ahí que se propuso revisar la relevancia y pertinencia de los contenidos y procedimientos de los materiales referidos.

Debido a que no es propósito de esta sección presentar en detalle todas las reflexiones y conclusiones producto de la revisión referida,<sup>7</sup> en la tabla 1 sólo se incluyen algunas de éstas y consideraciones relevantes respecto a cada una de ellas, para ejemplificar la visión de alfabetización que sustentaban los materiales educativos del Método Global descritos en el primer apartado de este capítulo. A partir de esta información se inició el proceso de reflexión y transformación de la propuesta educativa.

---

<sup>5</sup> En 1996, se cambió el nombre por Dirección de Programas y Servicios Educativos. Posteriormente, en 1997 se cambió, de nuevo, el nombre de esta área por el de Dirección Académica.

<sup>6</sup> La revisión solicitada se centró en los materiales correspondientes a la versión de la población urbana porque la Dirección consideró que los contenidos de los materiales de la versión rural presentaban un tratamiento semejante al de la versión urbana. Una de las pocas diferencias entre ambas versiones eran los nombres de las unidades y las temáticas a partir de las cuales se presentan las letras del alfabeto.

<sup>7</sup> Además del dictamen elaborado por el INEA, se puede consultar el trabajo de Mercedes de Agüero (1994: 31) que incluye un análisis del *Libro del adulto. Población urbana* y del *Libro del adulto. Población rural*.

TABLA 1

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS MATERIALES	CONSIDERACIONES
<p>El <i>Instructivo</i> contiene información mínima de las etapas del Método Global de Análisis Estructural, también señala una secuencia preestablecida para enseñar las letras del alfabeto.</p>	<p>Dos razones importantes que pueden explicar el fracaso de los adultos en el aprendizaje del lenguaje escrito son las siguientes: la forma de concebir el objeto de aprendizaje (la lengua escrita) y el proceso de conocimiento (cómo se aprende); en relación con esto último, algunas de las características sugeridas en los procesos educativos formales limitan la apropiación de este objeto cultural (Rockwell, 1994: 31).</p>
<p>Las primeras lecciones de los materiales destinados a los adultos centran la atención en el trazo de formas gráficas diversas.</p>	<p>Al enfatizar el dominio en la reproducción de trazos, se parte del supuesto de que el aprendizaje de la lectura y de la escritura requiere ejercitar destrezas motrices y de senso-percepción como condición previa necesaria; se relega a un segundo plano la dimensión comunicativa de la lengua escrita; por tanto, el aprendizaje, en los momentos iniciales, pareciera reducirse a la adquisición de habilidades mecánicas.</p>
<p>En el desarrollo de las lecciones, se privilegia una metodología sintética, es decir, se hace énfasis en el trabajo con familias silábicas y con grafías como procedimiento para aprender las vocales y después las consonantes.</p>	<p>Desde esta perspectiva aprender a leer y a escribir significa, esencialmente, aprender el alfabeto. Dado que la concepción que da sustento a los materiales, reconoce a la escritura como un código de transcripción “su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica” de codificación y decodificación (Ferreiro, 1987: 10).</p>
<p>En las primeras tres unidades del <i>Libro del adulto. Población urbana</i>, las actividades están centradas en el aprendizaje del alfabeto y en la cuarta unidad, se indica que éste se apren-</p>	<p>Escribir implica mucho más que combinar letras, requiere conocimientos acerca del uso de la escritura en situaciones específicas, sus formas de empleo y su vinculación en con-</p>

<p>dió “ para formar palabras y poder escribir todo lo que pensamos” (INEA, 1992: 51). Se pide hacer uso de los formatos de una carta, de un recado y de un relato.</p>	<p>textos particulares (Anderson y Teale, 1982) Por ello, difícilmente un adulto que carece de experiencias generadas por el proceso de alfabetización o provenientes de su vida diaria, en las que haya hecho uso de las funciones del lenguaje escrito, estará en condiciones de realizar los ejercicios propuestos al final del Libro. Tal vez será capaz de reconocer los formatos respectivos y más aún llenarlos apropiadamente, pero ello por sí mismo, no garantiza que el adulto sea capaz de producirlos y usarlos en otras situaciones.</p>
---	--

En términos generales, en el dictamen se concluyó que la concepción de alfabetización que sustentaban los materiales referidos era sumamente restringida, porque las actividades propuestas en ellos no respondían a propósitos vinculados con las necesidades de las personas jóvenes y adultas; no existía un reconocimiento de que éstas utilizan estrategias particulares, no necesariamente convencionales, para resolver las situaciones de la vida diaria vinculadas con la lengua escrita y las matemáticas (Carragher, *et al*, 1991; Ferreiro, 1983; Schliemann, 1991). Por el contrario, las actividades sugeridas en los materiales revisados partían de situaciones artificiales que privilegiaban la transmisión, la memorización y la reproducción de información que poco o ningún significado tenía para las personas jóvenes y adultas.

La enseñanza de la lengua escrita aparecía descontextualizada y fragmentada, porque si la escritura es, al mismo tiempo, una herramienta y un objeto cultural cuya apropiación y transformación está determinada por los usos y significados particulares que le atribuyen diferentes grupos humanos (Rockwell, 1994); entonces, priorizar el reconocimiento de la relación que existe entre las grafías y los fonemas, así como el conocimiento de otras convenciones del sistema de escritura, es suponer que una persona por el sólo hecho de aprenderlas será capaz de apropiarse y emplear los distintos usos de la lengua escrita en situaciones diversas de su vida cotidiana.

Con base en los resultados del dictamen, elaboré un material que sería utilizado en forma complementaria al *Instructivo*. En el material complementario se ampliarían las orientaciones a los alfabetizadores, para desarrollar las actividades utilizando los mismos materiales del Método Global destinados a las personas jóvenes y adultas. Por ello, la estructura del documento complementario tendría que corresponder con la estructura y contenidos de los materiales referidos, es decir, tendría que contener las cuatro unidades de los materiales del Método Global;<sup>8</sup> se ampliarían los temas propuestos en esos materiales, se incluirían otros nuevos y se mantendría la secuencia propuesta en cada unidad para presentar las letras del alfabeto.

Se reconoció la importancia de incluir contenidos y sugerencias que promovieran la recuperación de experiencias, conocimientos, necesidades e intereses de la población destinataria; el trabajo con personas de niveles de avance distintos para facilitar la realización de las actividades; el uso de diversos materiales escritos. Incluía el uso de publicaciones que, hasta ese momento, sólo se habían destinado a la llamada postalfabetización, la etapa educativa que pretendía “contribuir a que la alfabetización tenga sentido, utilidad y perspectiva para los adultos y se caracteriza por buscar continuidad en el proceso de aprendizaje, fomentar la autodidaxia (sic) y propiciar la consolidación de lo aprendido en cada paso de la alfabetización” (INEA, 1998: 41).

Con la incorporación de las publicaciones referidas se establecía, en términos formales, el primer intento para articular las acciones que hasta entonces se entendían como secuenciadas e inarticulables: la alfabetización (es decir, la enseñanza de las letras del alfabeto y sus combinaciones silábicas) con una acción posterior, la postalfabetización (concebida como el uso de la lectura y escritura por parte de las personas jóvenes y adultas). Mediante esta vinculación se buscaba dar un sentido distinto al aprendizaje del código escrito. Para ello, se propiciaría el uso de distintos materiales escritos para aprender el alfabeto. También, se advirtió que los cambios a nivel pedagógico implicaban la modificación de algunos aspectos vinculados con los momentos de la operación del Programa de Alfabetización (que incluían la planeación, la organización, la capacitación, la aten-

---

<sup>8</sup> El título de las unidades era: Nuestros vecinos, Cómo vivimos, Nuestro ambiente y Aprendemos juntos.

ción, el seguimiento y la evaluación), y afectaba en particular la formación de asesores(as).

Aunque el INEA contaba con los testimonios del personal técnico de las delegaciones estatales que ponían en duda la utilidad del método y materiales vigentes del momento, cuando se presentaron los resultados del dictamen el consenso institucional con respecto al concepto de alfabetización y sus implicaciones en la operación del Programa seguía insistiendo en priorizar el aprendizaje de aspectos mecánicos de las letras, su trazo y su sonorización. Por esta razón, se mantenía constante la demanda de aplicar un método para enseñar el alfabeto como el paso inicial, ineludible, del proceso de la alfabetización. Aunque se aceptaba la incorporación de nuevos materiales al Programa de Alfabetización, el personal técnico tenía poca claridad acerca de aspectos que involucraban el uso de esos materiales y su función en el desarrollo de actividades de aprendizaje centradas en la existencia social de la lengua escrita y sus posibles vínculos con las situaciones cotidianas de las personas que asisten a los círculos de estudio (Rockwell, 1991).

En este sentido, la petición de elaborar un material complementario se inscribía en un contexto institucional caracterizado por la coexistencia de propuestas educativas en las que se utilizaban materiales impresos, vídeos, y otros recursos didácticos derivados de concepciones distintas y a veces contradictorias, producto de una serie de indefiniciones y reflejo de la ausencia de una concepción integral y amplia de la educación para personas jóvenes y adultas (Deltoro, 1996).

Para elaborar el documento complementario se integró un equipo técnico con personal de la Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales, mismo que definió, entre otras, las siguientes estrategias metodológicas para desarrollar la propuesta.

- 1) Recopilar y sistematizar información de experiencias educativas realizadas en el INEA o en otras instituciones relacionadas con acciones de alfabetización.
- 2) Promover espacios de formación con integrantes de los equipos técnicos, centrales y estatales, responsables de la capacitación del personal que aplicaría la propuesta.
- 3) Realizar visitas periódicas a círculos de estudio para observar el desarrollo de las sesiones y conocer los procedimientos utilizados para enseñar a las perso-

nas a leer y escribir, identificar temas de interés y problemáticas más frecuentes, recopilar opiniones de la población destinataria y de alfabetizadoras(es), así como aplicar, en forma experimental, actividades prediseñadas.

Mediante consultas bibliográficas, seminarios y reuniones de trabajo periódicas se inició, a nivel institucional, la construcción de referentes teóricos que permitieron al equipo responsable de la elaboración del documento avanzar en la construcción de una perspectiva más amplia de la alfabetización, en la que el aprendizaje de la lengua escrita implicaba una serie de eventos que trascenderían la mera adquisición de una técnica de transcripción. El reto inicial era traducir la perspectiva social y comunicativa de la lengua escrita en actividades de aprendizaje mediante las cuales personas jóvenes y adultas aprendieran a leer y a escribir en búsqueda de respuestas satisfactorias a situaciones de su vida cotidiana y, al mismo tiempo, tuvieran acceso a nueva información y ampliaran sus conocimientos acerca de los usos de la lengua escrita.

Bajo esta perspectiva, se retomaron aportaciones de autores que reconocían al alfabetismo como un conjunto de prácticas culturales que promueven el involucramiento de la persona en un proceso de socialización de conocimientos propios de la cultura escrita. En este proceso, la persona que iniciaba un proceso de alfabetización se concebía como “aprendiz” que, para apropiarse de la lengua escrita, habría de interactuar con personas usuarias de las distintas funciones y formatos que ésta tiene (Resnick, 1991).

Antes de iniciar la elaboración del material complementario, se precisó a la Dirección de área que no bastaba con diseñar un documento complementario. Desde luego era importante transformar y actualizar el contenido de los materiales didácticos, pero mayor relevancia tenía cambiar la concepción que los sustentaba. Igual relevancia, se advirtió, tenía replantear el significado de términos tales como: enseñar, aprender, alfabetizar y evaluar; así como transformar las estrategias utilizadas en las prácticas educativas del INEA. En suma, los esfuerzos institucionales tendrían que impulsar un cambio que tendiera al replanteamiento paulatino del currículum de la educación básica de personas jóvenes y adultas.

Como resultado de un cambio en la conducción de la Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales,<sup>9</sup> se reorientó la concepción y el contenido del documento complementario que en ese momento se elaboraba. Esto es, se dejó de pensar en un material complementario al *Instructivo*, en su lugar se propuso la elaboración de la *Guía del alfabetizador* como una alternativa educativa a partir de la cual se pretendía impulsar, a corto plazo, la transformación del Programa de Alfabetización. A mediano y largo plazos, se apuntaba hacia la construcción de lo que en ese momento de transición se concibió como una visión más integral de la educación básica de personas jóvenes y adultas.

En ese contexto la Guía se utilizaría, en una primera fase experimental, en algunas entidades del país para recuperar información a partir de la cual se avanzaría en el diseño del nivel inicial de la educación básica de personas jóvenes y adultas. En éste, se integrarían y articularían los contenidos que hasta ese momento constituían el Programa de Alfabetización, la etapa de postalfabetización y los contenidos correspondientes al primer nivel del Programa de Primaria. Con ello, se tenía la expectativa de avanzar, paralelamente, en el diseño de un nuevo currículo para la educación básica de personas jóvenes y adultas, el cual comprendería la primaria y la secundaria.

Debido a situaciones relacionadas con el reducido tiempo programado para la aplicación experimental de la Guía y a la necesidad institucional de utilizar, en forma obligada, un considerable excedente de materiales para el adulto del Método Global, el diseño conservó la misma estructura que éstos tenían, es decir, unidades y lecciones. Pero a diferencia de los materiales del Método Global, la Guía no presentaría una secuencia de letras preestablecidas; por el contrario, en ésta se proponía una metodología de trabajo flexible, mediante la cual las personas aprenderían las letras en forma contextualizada, ubicándolas dentro de situaciones de aprendizaje creadas para acercarse a los textos con propósitos comunicativos compartidos por los integrantes del grupo de estudio.

Las letras se trabajarían formando parte de un texto porque: “saber leer y escribir significa entablar un diálogo con los múltiples lenguajes, discursos y textos de otros que hablan a partir de historias, lugares y experiencias distintas”

---

<sup>9</sup> Asumió la Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales la Lic. Ana Deltoro Martínez.



(Giroux, 1992: 13). Las formas de trabajo sugeridas en la Guía pretendían superar algunas de las conceptualizaciones y prácticas que limitaban los esfuerzos alfabetizadores, rescatando la dimensión comunicativa de la lengua escrita. Planteaban fomentar la construcción de conocimientos y usos específicos del lenguaje escrito; por esto, la Guía buscaba involucrar a la persona que aprendía, desde las primeras sesiones, en actividades en las que usaría las publicaciones del INEA y otros materiales impresos de interés para las y los integrantes de cada círculo de estudio (INEA, 1995) (periódicos, instructivos, recetarios, mapas, cartas, recados, entre otros).

Como resultado de un cambio administrativo en la Dirección General del INEA,<sup>10</sup> se tomó la decisión de utilizar la versión experimental de la Guía en todas las entidades del país. Esto repercutió desfavorablemente en el contenido de lo que hasta ese momento era considerada una versión preliminar, porque no se tuvo la oportunidad de modificarla sustancialmente a partir de un piloteo con algunos grupos de estudio y de las observaciones y sugerencias de los alfabetizadores y las personas jóvenes y adultas participantes. En su lugar, como medida emergente, se programaron dos reuniones con el personal técnico de las Delegaciones estatales del INEA para revisar la versión preliminar y hacer ajustes puntuales, más no una revisión a fondo como se requería.

Con base en las observaciones y sugerencias recuperadas durante las dos reuniones regionales, se hicieron ajustes y cambios a la primera versión para obtener una segunda con ajustes puntuales. Por último, esta versión fue revisada por un grupo reducido de técnicos de las zonas norte, centro y sur del país, en una reunión realizada en el estado de Morelos. Durante las sesiones de trabajo se abordaron aspectos relacionados con las implicaciones que tenían los cambios pedagógicos propuestos en la planeación, la formación, la evaluación y el seguimiento del Programa de Alfabetización. En términos generales las propuestas revisadas estaban vinculadas:

- A la flexibilización y ampliación de los tiempos destinados a los períodos de atención.

---

<sup>10</sup> Asumió la Dirección General el Lic. Javier López Moreno.

- A la asignación de recursos financieros específicos destinados a cubrir los requerimientos de la formación de las figuras docentes.
- A las adecuaciones de los procedimientos administrativos.
- Al impulso a la puesta en práctica de procedimientos e instrumentos de evaluación cualitativa.
- Al inicio de acciones de seguimiento a la práctica educativa mediante visitas periódicas a los círculos de estudio.

El personal técnico convocado planteó la necesidad de elaborar, como parte de esta propuesta, un material específico para la población destinataria del programa. Como respuesta a esta demanda, se escribió *El Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas* (INEA, 1995).

Las observaciones y sugerencias recabadas durante la reunión referida, así como las aportadas por especialistas de otras instituciones, se incorporaron a la tercera versión de la *Guía del alfabetizador* y se imprimió en 1995. Este documento, desde la perspectiva de la nueva administración, constituía la primera concreción de un enfoque educativo alternativo que, para ese entonces, ya había sido denominado como el Nuevo Enfoque para la Educación Básica de los Adultos (NEEBA).

A finales de diciembre de 1994 se realizó una reunión con los Delegados Estatales, quienes son responsables de coordinar las acciones educativas del INEA en cada entidad del país. Ésta tuvo como propósito analizar los planteamientos generales del NEEBA y conocer la estructura y contenidos de la Guía. En la apertura de esta reunión se reconoció lo siguiente:

“[...] estamos culminando [...] un esfuerzo que se ha llevado a cabo por responsables de las áreas centrales y por las Delegaciones y que consiste en el Nuevo Enfoque para la Educación Básica de los Adultos, esto que llamamos NEEBA nos va a permitir, por un lado demostrar que tenemos memoria y que lo que otros arrancaron lo podemos culminar nosotros, al fin y al cabo en pocas actividades de la vida se requiere una planeación de tan largo plazo como en materia educativa [...]” (INEA, 1994: 4).

Efectivamente, uno de los elementos importantes en el proceso de construcción de la propuesta fue mostrar que se tenía y podía recuperar la experiencia educativa generada en el INEA, en particular su concepción sobre

el acto educativo, en tanto hecho social “que busca favorecer el desarrollo y bienestar de los adultos” (INEA, 1988: 59); su visión global e integradora; el trabajo grupal que facilita la participación conjunta de los integrantes, y el intercambio de ideas y la comunicación horizontal.

También se tomaron en cuenta algunos de los planteamientos considerados en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Jomtien, Tailandia, 1990), un documento de política educativa internacional que en ese momento circulaba entre los ministerios de educación pública en muchos países. Algunos de los principales lineamientos planteados en esta Declaración de especial interés para la renovación de la acción alfabetizadora promovida por el INEA fueron los incisos relacionados con la definición de la educación como un derecho fundamental; el reconocimiento a la utilidad de los saberes tradicionales para el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas; el establecimiento de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje como una prioridad educativa; la adopción de una visión ampliada que se confiere a la educación básica del adulto; el énfasis particular que se da a la adquisición y resultados efectivos de los aprendizajes, y la visión integral propuesta para el desarrollo de las acciones educativas destinadas a las generaciones jóvenes y adultas.

Asimismo, las aportaciones de la investigación educativa realizada durante los 80 y principios de los 90.<sup>11</sup> “Las reflexiones y resultados exitosos de prácticas alfabetizadoras promovidas en el Programa de Cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y las aportaciones y experiencias didácticas generadas en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)”, que se sintetizan en la siguiente tabla:

---

<sup>11</sup> Algunos de los autores y obras consultados durante la investigación documental fueron los siguientes: Anderson y Teales (1991), Ávila, A. (1990), Cazden, C. (1991), Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro, E. (1983, 1987), Goodman, K. (1971), Harste y Burke (1991), Kalman, J. (1993), Lemus y Duarte (1993), Nonato y Mori (1994), Oliveira, E. (1994), Resnik, L. (1991), Rockwell, E. (1991), Teberosky, A. (1991), Vieira y Rossetto (1994), Vygotsky, L. (1962, 1988), Woods, C. (1991).

TABLA 2

Año	Programa/Propuesta	Aportación
1990-1992	Programa Cursos Comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuesta educativa “<i>Dialogar y Descubrir Manual del Instructor Comunitario</i>”.</li> <li>• Trabajo multinivel.</li> <li>• Producción y usos de distintos tipos de textos escritos en contextos y situaciones específicos.</li> <li>• Programa de formación de la figura docente.</li> </ul>
1993	Propuesta de Libros de textos para el primer grado en lenguas indígenas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque funcional comunicativo para la enseñanza de la lengua.</li> <li>• Estrategias didácticas que promovían el uso en contexto de la lengua escrita.</li> <li>• Vínculo entre producción escrita y contexto cultural.</li> </ul>

Durante el proceso de elaboración de la *Guía del alfabetizador*, el equipo técnico responsable enfrentó dificultades para dar concreción al enfoque conceptual en las actividades de aprendizaje. Esto se debió, en parte, a que no se contaba con suficientes referentes empíricos y propuestas didácticas experimentadas con una población semejante. También se dificultó construir y consolidar una propuesta de formación que facilitara la apropiación de la propuesta educativa por parte del personal técnico de las Delegaciones, porque ésta implicaba un replanteamiento a fondo en la forma de alfabetizar. Además los técnicos, para poder empezar a promoverlo, requerían formarse y eso demandaba su compromiso y dedicación con el programa. Ambas situaciones repercutieron en la comprensión de la Guía y, en consecuencia, en su inserción posterior en los círculos de estudio.

Algunas de las condiciones institucionales que prevalecieron durante el proceso de elaboración e implantación de la Guía y que se constituyeron en factores que limitaron su uso posterior fueron las siguientes:

- a) En su elaboración participó personal técnico del INEA que, si bien tenía experiencia en el Programa de Alfabetización, en su mayoría compartía esquemas teóricos y prácticos derivados de propuestas alfabetizadoras centradas en el aprendizaje de aspectos mecánicos de la lengua escrita. Esto, aunado a la carencia de materiales didácticos alternativos que pudieran ser retomados como modelo, dificultó el diseño de este material.
- b) Exigencias institucionales relacionadas con el cumplimiento de metas cuantitativas establecidas para el Programa de Alfabetización limitaron el tiempo destinado a su elaboración. Con ello se disminuyó, considerablemente, la oportunidad de llevar a la práctica, de manera experimental, una versión preliminar de este material y ajustarla a partir de los resultados obtenidos en campo, así como de las observaciones y sugerencias de alfabetizadores y de la población destinataria de distintas zonas del país.
- c) Los recursos financieros y el tiempo destinados a las reuniones de formación del personal técnico y docente responsable del Programa de Alfabetización no fueron suficientes ni pertinentes para lograr la comprensión de la propuesta; no se continuó con eventos de formación periódicos que les facilitaran la comprensión del enfoque y de las estrategias de la Guía y que permitieran a los alfabetizadores plantear y dar respuesta a las dificultades que enfrentaban al realizar las actividades de aprendizaje. Además, es importante señalar que no se contaba con un equipo técnico central que tuviera una comprensión amplia del enfoque educativo que sustentaba la propuesta pedagógica; por esta razón las estrategias de formación con dificultad lograron superar los esquemas institucionales fuertemente arraigados al cumplimiento de cartas descriptivas, a la revisión de contenidos establecidos en los materiales educativos y a la identificación de pasos preestablecidos para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- d) Las etapas de diseño gráfico rebasaron los tiempos preestablecidos para su realización; esto repercutió, desfavorablemente, en su envío y distribución oportunos, primero a las entidades y luego a los círculos de estudio. Así, la formación del personal técnico y docente se realizó con una versión preliminar, sin diseño, de este documento.
- e) Durante todo el proceso de elaboración prevaleció en el personal técnico y en otros niveles administrativos de las áreas central y estatal una fuerte

resistencia al cambio, porque se consideraba que la Guía proponía actividades de aprendizaje complejas para quienes ingresaban al Programa de Alfabetización. Esto dificultó la realización de esfuerzos conjuntos para impulsar un cambio que involucrara, de forma coordinada, a todas las áreas del INEA.

Estas limitaciones, entre otras, generadas al interior de la institución determinaron que los responsables técnicos del Programa de Alfabetización mostraran resistencia para promover la aplicación de la Guía en los círculos de estudio; argumentaron, por ejemplo, que las recomendaciones metodológicas eran difíciles, se trataba de planteamientos generales y flexibles que no indicaban el método que se utilizaría para enseñar las letras; que las actividades de aprendizaje sugerían utilizar periódicos y otros materiales y las personas ni siquiera conocían las letras; que las actividades tenían que ser ajustadas a las condiciones y necesidades propias de cada círculo de estudio y eso exigía un mejor perfil de asesor(a). En síntesis, faltaba mucho por avanzar en la comprensión del enfoque educativo y de las estrategias didácticas propuestas en la Guía.

### *La Guía del alfabetizador: una visión distinta de alfabetización*

El desarrollo de la *Guía del alfabetizador* representó un esfuerzo innovador de llevar a la práctica una serie de premisas conceptuales que empezaban a redefinir el proceso de alfabetización y las acciones educativas emprendidas para lograrla.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> El paquete didáctico mediante el cual el INEA dio concreción a una serie de cambios derivados del NEEBA consistía en:

- *La Guía del alfabetizador.*
- *La Bitácora:* documento en el que el alfabetizador(a) registraría periódicamente información relevante relacionada con las sesiones y los materiales.
- *Cuaderno de evaluación:* documento que contenía información acerca de la evaluación en el círculo de estudio, los momentos en que ésta se realizaría y los procedimientos e instrumentos que habrían de utilizarse.
- *Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas.*
- Publicaciones del INEA sobre diversos temas (*Cantares mexicanos, Lo que debemos saber acerca del SIDA, Nuestra familia y la salud, Conservación de los suelos, Cultivo de peces, Conservación del pescado, El ABC de una letrina sana y Serie Aguas con*) y del CONAFE (*Nuestro medio, Animales mexicanos, ¿Qué hacer con la basura?*,

Este enfoque educativo, proponía avanzar en la construcción de una propuesta más amplia e integral de la educación básica para personas jóvenes y adultas (Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000; SEP, 1995), planteando una serie de supuestos teóricos a partir de los cuales se proponía reorientar la educación para personas jóvenes y adultas. Esto, en consecuencia, demandaba nuevas formas de relación entre alfabetizador(a) y las personas que aprenden y entre ellas y los materiales utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos supuestos son los siguientes (INEA, 1994):

- Cualquier acción educativa ha de reconocer, desde su inicio, los saberes, conocimientos, necesidades e intereses de la persona que aprende para incorporarlos al proceso de aprendizaje.
- Porque se reconoce la heterogeneidad que caracteriza a la práctica educativa, no es posible prescribir un método único y homogéneo para todos los grupos de aprendizaje. Es necesario diversificar las prácticas existentes y aceptar que éstas se construyen a partir de las propias demandas de la persona que aprende.
- Se substituye el uso de pasos preestablecidos, ajenos a las necesidades e intereses de la persona que aprende, por formas o procedimientos de enseñanza flexibles acordes a sus requerimientos y a su contexto específico.
- El proceso educativo resulta significativo cuando incorpora la heterogeneidad de experiencias y conocimientos de los participantes en las actividades de aprendizaje; en este sentido, el trabajo grupal facilita el aprendizaje porque favorece el intercambio y la búsqueda de soluciones a una problemática determinada.
- Cada persona tiene un ritmo propio de aprendizaje y formas particulares de participación; por tanto, no ha de exigirse un avance y resultados homogéneos a las personas que integran un grupo.
- El conocimiento es resultado de la interacción social, esto requiere que el proceso educativo incluya experiencias basadas en el diálogo, la confrontación de ideas, el intercambio de experiencias, en un marco de respeto a la pluralidad de formas de pensar, juicios y valores que los participantes tienen.

---

*Cuántos cuentos cuentan, Como me lo contaron te lo cuento, Así cuentan y juegan en los Altos de Jalisco, Así cuentan y juegan en la Huasteca, Cuéntanos lo que se cuenta, Fito el mapache y El secuestrador de sueños).*

- La evaluación ha de ser una acción inherente al proceso educativo que promueva la participación de todas las personas que participan en la práctica educativa, privilegie la valoración de aspectos cualitativos y la reflexión de avances y dificultades enfrentadas durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las actividades contenidas en la Guía pretendían propiciar una nueva relación entre la persona que aprende y la lengua escrita, que comprendía la participación activa, la identificación, la significación y la apropiación de distintas funciones de la lengua escrita en situaciones de comunicación reales. No obstante, las dificultades que se enfrentaron en su elaboración e implantación, es preciso señalar que este material constituye un avance en la búsqueda de nuevas alternativas destinadas a la educación de personas jóvenes y adultas con limitada o nula escolaridad, por las siguientes razones:

- Propone retomar y partir de las experiencias, conocimientos, intereses y necesidades de las personas que aprenden para orientar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Esto significa que en lugar de comenzar con el análisis de la escritura, se parte de usos específicos para dar respuesta a situaciones de vida de los participantes. Se busca dar un sentido a la lengua escrita, a través de usos comunicativos auténticos, utilizándola para propósitos establecidos por quien aprende, por ejemplo: elaboración de cartas, recetas, canciones, recados entre otros. Así, se pretende articular la necesidad de la persona que aprende con el aprendizaje de la lengua escrita.
- Pretende reconocer las expectativas de la persona que aprende y propiciar la realización de actividades, a partir de las cuales ésta usará las funciones distintas de la lengua escrita mediante la exploración, manipulación, interpretación, significación y producción colectiva e individual de textos diversos.
- Busca promover la interacción de quienes participan en los círculos de estudio en situaciones reales de comunicación, porque se ha demostrado que:

Un individuo que participa en la resolución conjunta de un problema o en una comunicación con otra persona, está implicado en un proceso que está más allá del nivel individual. Por lo tanto, beneficiarse del pensamiento compartido no implica coger



algo del modelo externo [...] los intercambios sociales son ellos mismos el medio para que las actividades sociales se transformen y los individuos los utilicen de acuerdo con su propia comprensión y forma de participación (Rogoff, 1993: 248).

- Sugiere la colaboración entre personas con niveles distintos de avance. Esto permite a cada integrante del círculo de estudio identificar diversos puntos de vista acerca de una misma situación relacionada con la lengua escrita. Al mismo tiempo, se crea un ambiente propicio para encontrar nuevas y diferentes relaciones que enriquecen y fortalecen el aprendizaje de cada participante.
- Propicia que quien aprende participe, desde las primeras sesiones, en múltiples situaciones de lectura y de escritura durante las cuales interactúe con otras personas usuarias de la lengua escrita para apropiarse y construir un repertorio amplio de prácticas comunicativas, que le permitirán participar socialmente en actividades en las que ésta se utiliza, porque para aprender a leer y a escribir es necesario “desplazar al texto escrito *per se* del centro de nuestra atención y enfocar más claramente la escritura como un evento comunicativo en el cual se involucran actores con fines particulares y en una situación concreta” (Kalman, 1993b: 93).
- Busca nuevas formas de entender y realizar la evaluación, en tanto que concibe a ésta como parte inherente al proceso de aprendizaje y en la que cada participante debe intervenir haciendo una revisión y valoración de su propio avance durante el desarrollo de las sesiones.

Es preciso señalar que mediante la elaboración y aplicación de la Guía, se buscaba generar un proceso de reflexión que permitiera a los que hacen posible la educación de personas jóvenes y adultas, personal técnico, docente y población destinataria, acceder a nuevas formas de entender y llevar a cabo el acto educativo. Al respecto, es importante recuperar la aportación que un integrante del personal técnico estatal hizo respecto de los cambios generados en su Delegación, al aplicar la Guía:

Ya no se ve a la educación como cuestión de formatos, esto no es de números, sino que esto [la educación] es de seres humanos, de personas que tienen necesidades, que tienen expectativas, que esto es de trabajo conjunto, lo que a nosotros nos escriben [los alfabetizadores], a mí la verdad, me da gusto, cuando recibes de los educadores sus

comentarios sobre el trabajo que realizan o de las innovaciones que ellos mismos hicieron a los trabajos (Noriega, 1996).

Durante el uso de la Guía, el INEA realizó acciones de seguimiento y se pudo observar que personal técnico de algunas Delegaciones del INEA<sup>13</sup> recopiló información acerca de las prácticas educativas que se realizaban en círculos de estudio para conocer las estrategias utilizadas por los alfabetizadores; se recuperaron testimonios acerca de los conocimientos, las experiencias y los saberes que las personas jóvenes y adultas tenían acerca de la lengua escrita, como resultado de sus vivencias cotidianas.<sup>14</sup> También se buscó identificar el impacto que las experiencias educativas tenían en distintos ámbitos de participación de las personas que asistían a los círculos de estudio en los que se usó la Guía.

Se replantearon algunas estrategias de formación inicial a los alfabetizadores; éstas hacían énfasis en el uso de la lectura y escritura por parte de los capacitadores. Se crearon espacios que ampliaban la etapa inicial de la formación, mediante la realización de reuniones a lo largo de un período de atención; en éstas los alfabetizadores tenían oportunidad de intercambiar sus experiencias y buscar alternativas a las dificultades que enfrentaban durante su participación en el círculo de estudio.<sup>15</sup>

Algunas de las principales aportaciones del proceso generado en las Delegaciones en las que se empleó la Guía, fue que se observó con mayor atención la participación de las personas que se incorporaron al Programa de Alfabetización; se fortaleció la comunicación entre las personas que integraban los círculos

---

<sup>13</sup> La Subdirección de Investigación del INEA inició en 1996 el proyecto Impacto Social de los Programas Educativos, con la participación de Aguascalientes, Coahuila, Guerrero, Oaxaca y Sonora, orientado a fortalecer la formación del personal técnico y docente; propiciar la planeación y realización de actividades de seguimiento a los círculos de estudio del Programa de Alfabetización.

<sup>14</sup> El área de Planeación realizó en 1996 una investigación encaminada a indagar los conocimientos que los adultos que se incorporaban a los círculos de estudio tenían acerca del lenguaje escrito.

<sup>15</sup> En este sentido, una de las innovaciones importantes fue realizada en el estado de Sonora. En esta entidad durante 1996 se realizó, en forma experimental, una propuesta de formación alternativa para las asesoras y asesores. Esta consistía en la realización de reuniones periódicas con los alfabetizadores para analizar las problemáticas que enfrentaban durante la práctica educativa y, de forma grupal, proponer alternativas de solución.

de estudio; se identificaron necesidades específicas de aprendizaje vinculadas con la lengua escrita;<sup>16</sup> se promovió el uso de materiales escritos diversos; se llevaron a cabo acciones de seguimiento para conocer los avances en los aprendizajes logrados por personas jóvenes y adultas inscritas en el Programa de Alfabetización durante ese período de atención. De igual forma, se manifestó interés por conocer el desempeño de las personas al aplicar sus aprendizajes fuera del círculo de estudio o bien, para continuar su proceso educativo (INEA, 1996).<sup>17</sup>

### **Una concepción de alfabetización más allá del a, b, c...**

En este apartado, inicialmente, se amplían y profundizan algunos de los aspectos revisados en los apartados previos que, desde el marco institucional, favorecieron la transformación de la concepción teórica y metodológica del Programa de Alfabetización. Posteriormente se incluyen planteamientos que, desde las aportaciones recientes de la investigación, fundamentan una visión más amplia e integral de la alfabetización. Éstos constituyen un componente central del sustento teórico de este trabajo. Por último, se plantean interrogantes derivadas de la aplicación de la Guía a partir de las cuales se determinaron los problemas que orientaron el desarrollo de esta investigación.

La reorientación del enfoque y de los programas educativos propuestos en el INEA en 1994 demandaba “cambios fundamentales dirigidos principalmente a revisar el modelo operativo, actualizar el modelo educativo” (INEA, 1994: 1). Se reconoció que la exigencia en el cumplimiento de metas cuantitativas constituía

---

<sup>16</sup> En un estudio realizado en Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Distrito Federal, Guerrero, Nuevo León, Oaxaca, Sinaloa y Tamaulipas, se identificaron las siguientes necesidades para aprender a leer y escribir: escribir recados, cartas a familiares que migran por razones de trabajo; entender información de recibos de luz; para obtener trabajo; para leer materiales diversos, por ejemplo, la Biblia, cuentos, revistas; para continuar estudios de primaria y obtener un certificado de estudios; realizar trámites; ayudar a hijos en tareas escolares; leer letreros y rutas de camiones; firmar documentos, entre otras (INEA, 1996).

<sup>17</sup> En el estado de Sonora se realizó un seguimiento a una muestra de adultos y alfabetizadores para conocer su desempeño a lo largo de un período de atención, se promovió el uso de la *Bitácora del alfabetizador*.

uno de los principales factores que actuaban en detrimento de la calidad de los programas. En relación con la alfabetización, la Dirección General del Instituto señaló cambios importantes, algunos de los cuales fueron los siguientes:

1. Adecuar el proceso de alfabetización de manera que [se] pueda diversificar para dar atención especial al sector rural, urbano e indígena, adaptando materiales y planes de estudio a las características específicas de cada uno de estos sectores, a partir de la experiencia y los conocimientos que tienen los adultos para adecuar el proceso alfabetizador a situaciones reales dentro de sus actividades cotidianas tanto domésticas como laborales.
2. Definir metas de atención con la participación de las entidades, considerando las características de la población.
3. Mejorar el perfil educativo de los alfabetizadores; incorporar a maestros jubilados; incorporar a líderes de las comunidades, a fin de alentar la continuidad educativa y aumentar la gratificación que se otorga a éstos.
4. Diseñar [opciones] que permitan a las comunidades más apartadas del país el acceso a la palabra escrita, haciendo un esfuerzo para letrar el ambiente rural e indígena a través de publicaciones populares, de la distribución de libros y de carteles entre otros medios de información (INEA, 1994: 5).

A pesar de que las orientaciones para el cambio, antes revisadas, no comprendían señalamientos específicos para aspectos relevantes como la formación, la evaluación y el seguimiento de los procesos educativos, sí constituían, en esencia, una evidencia concreta de que existía la voluntad política para impulsar un cambio radical de las acciones educativas del INEA.

En ese sentido, se reconoció que la tarea de reorientación implicaba, antes que nada, un replanteamiento general de la oferta educativa del INEA basado en la articulación y congruencia de los distintos programas educativos que en ese momento existían: alfabetización, primaria y secundaria, a partir de un enfoque educativo que privilegiara las necesidades, intereses y expectativas de las poblaciones destinatarias. Como una de las acciones prioritarias se planteó “en un primer nivel la reconceptualización de [la alfabetización y de] todos los elementos que intervienen en el hecho educativo y posteriormente, su

dinamización y concreción a través del fortalecimiento de las relaciones que entre ellos se establecen en la práctica educativa” (INEA, 1994b: 1).

Con la finalidad de lograr lo anterior se requería, por un lado, reorientar las acciones a corto, mediano y largo plazos de las distintas áreas del INEA. Una real transformación del quehacer educativo del INEA demandaba trabajar simultáneamente el nivel conceptual y metodológico de una propuesta educativa integral y sus implicaciones en cada uno de sus niveles operativos. En ese momento se advirtió que uno de los principales obstáculos para la construcción de la propuesta eran los cambios administrativos que acontecían en el devenir institucional.<sup>18</sup>

También era preciso definir estrategias que vincularan el trabajo conjunto con otras instituciones educativas, con especialistas en la materia y con las personas involucradas en la práctica educativa: alfabetizadores y población destinataria. En el ámbito institucional se planeó y desarrolló un Foro Nacional en el que se presentaron los resultados de las actividades realizadas en cada entidad, para conocer la(s) concepción(es) que diversos sectores de la sociedad tenían de la educación de adultos y de la alfabetización. Y, con base en el análisis y la valoración de las tendencias representadas, integrar una propuesta nacional para avanzar en la reconceptualización de ambos términos. También se convocó a la comunidad académica, a los especialistas, a investigadores y a diversos profesionistas a participar en un encuentro de especialistas sobre necesidades educativas básicas de los adultos, cuyo propósito central fue propiciar un debate plural en torno al ser y devenir de la educación de adultos. Las aportaciones del encuentro se publicaron bajo el título: *Necesidades educativas básicas de los adultos* (INEA, 1995). Esto último constituía uno de los aspectos fundamentales para avanzar en el diseño de una propuesta educativa más abierta al diálogo con la sociedad civil y, por ello, con mayores posibilidades de responder a sus demandas (García Huidobro, 1994). De esta forma, se inició en el INEA el proceso de transformación de la concepción teórica y metodológica de la educación básica para personas jóvenes y adultas en lo general y de la alfabetización, en particular.

---

<sup>18</sup> Entre 1994 y 1995 se sucedieron tres cambios en la Dirección General del INEA, esto generó cambios y modificaciones continuas en la estructura y organización institucional, así como en las líneas de trabajo.

Con respecto a la redefinición del término alfabetización es preciso revisar algunas de las aportaciones recientes, de campos disciplinarios diversos que convergen para construir un marco referencial que contribuya a la búsqueda y consolidación de alternativas que resignifiquen la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los círculos de estudio del INEA.

Referentes imprescindibles son las aportaciones de Freire (1989) para quien la alfabetización tiene una clara relación con procesos sociales; también la considera una expresión de la cultura y por ello precisa que las acciones de alfabetización están necesariamente inscritas dentro del ámbito de la cultura. Desde una perspectiva antropológica reciente, la cultura se concibe como proceso, un fluir continuo de significados que las personas crean colectivamente, fortalecen, intercambian, modifican y reafirman como resultado de una reflexión e interacción permanentes (UNESCO, 1996; Borofs, 200; Stavenhagen, 2000; Arizpe, 2001). Por ello, la mirada de Freire (1983: 56) sigue vigente. Cada palabra responde a una forma particular de concebir, de mirar, de interpretar o leer la realidad:

La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad [...] podemos ir más allá y decir que la lectura de la palabra no está únicamente precedida por la lectura de la realidad sino [...] implica una percepción, una interpretación y una reescritura crítica de aquello que se lee.

Es merced a este juego dinámico de relaciones entre la persona que aprende y su realidad que el proceso de alfabetización cobra significado, porque el aprendizaje de la lectura y de la escritura es, al mismo tiempo, un acto de conocimiento y creación que nos permite, entre otras cosas, construir una expresión escrita para lo que podemos decir oralmente. Este acto se constituye en un proceso continuo de construcción en el que el habla de la vida cotidiana está permanentemente entrelazada (Dyson, 1989).

En este sentido, las aportaciones de Freire son sumamente valiosas como herramientas para repensar las prácticas alfabetizadoras hasta ahora realizadas, así como las definiciones de alfabetización que subyacen a éstas —explícitas o no—, porque plantean claramente la relación dinámica que se establece entre el

hacer y el pensar; la lengua oral y escrita; la cultura y la forma particular en que cada sujeto interpreta y transforma su realidad; así como la imposibilidad de comprender de manera separada cada uno de estos elementos. Al mismo tiempo, contribuye a la configuración de un marco más amplio dentro del cual la concepción de alfabetización supera la sostenida por autores como Goody y Watt (1988) que la reduce a la adquisición de técnicas y al dominio de habilidades y destrezas, a prácticas mecánicas, neutras y descontextualizadas. Por el contrario, a partir de los aportes de Freire y de otros investigadores, aprender a leer y a escribir se concibe como un proceso complejo en el que convergen múltiples factores y que responde a las necesidades y las particularidades de quien aprende, en un contexto social y cultural específico (Brandt, 1990).

Los resultados de investigaciones diversas (Cook-Gumperez, 1988; Dyson, 1989; Erickson, 1988; Graff, 1988; Hull, 1993; Scribner, 1988) permiten afirmar que la alfabetización es el resultado de un proceso de construcción social, es decir, es producto de una serie de intercambios culturales entre miembros de una sociedad y éstos suceden en la vida cotidiana o en procesos formativos intencionales, como es el caso de la escuela u otras instancias educativas. La alfabetización facilita el acceso no sólo a aptitudes para decodificar o codificar, se ocupa también, y esto es aún más importante, de los usos de la lectura y la escritura en la comunicación de saberes y conocimientos múltiples, propios de una cultura, tiempo y lugares específicos.

Cada vez es más reconocida una tendencia sustentada en aportaciones de la antropología, sociología y psicología que reconoce los múltiples significados del concepto alfabetización (Ferguson, 1971; Scribner y Cole, 1978, 1981). “Una persona puede ser alfabetizada en una cultura y ser analfabeta en otra [...] conforme cambia la tecnología, las necesidades de alfabetización también cambian” (Northcutt, 1974). Es decir, existe más de un tipo de lectura y escritura; por tanto, existen distintas formas de ser una persona alfabetizada. Existen variaciones en las formas en que la lengua escrita entra en la vida social de una comunidad y en la vida de sus miembros (Cazden, 1982).

Concebir a la alfabetización como un proceso complejo demanda la reorientación de múltiples aspectos; buscar otros puntos de partida que develen el mito de la alfabetización, en función de los cuales este concepto se vincula

con atributos favorables de una cultura o bien, se cree que es la causa de las condiciones de desarrollo en las que se encuentra un país (Graff, 1988).

Es necesario cambiar la idea de que la condición de alfabeta se reduce a conocer un código de comunicación escrito; ser alfabeta significa aprender a leer y escribir el mundo, para resolver satisfactoriamente situaciones de vida vinculadas a la lengua escrita. Para desplazar la visión mecánica es necesario replantear la práctica pedagógica a la luz de investigaciones como las de Scribner y Cole (1981), que describen la diversidad de prácticas asociadas a la lengua escrita presentes en la cultura Vai de Liberia. En éstas se usan tres sistemas distintos de escritura: el vai, sistema presente en situaciones familiares y de la comunidad; el inglés, sistema utilizado para realizar trámites oficiales y el árabe que tiene uso religioso. El estudio de estas prácticas contribuye a la comprensión de la relación que existe entre la lengua escrita y el significado y uso que se le atribuyen en un contexto cultural específico.

En este mismo sentido, las contribuciones de Anderson y Teale (1982: 275) a la redefinición del concepto de alfabetización precisan que: “La lectura y la escritura son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimientos en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas”. Esto es, si el sentido de leer y de escribir apunta hacia el logro de propósitos determinados mediante el uso de herramientas y conocimientos específicos propios de la lengua escrita, entonces la redefinición de la práctica pedagógica habrá de considerar y retomar los motivos o propósitos que la persona que aprende tiene y, al mismo tiempo, promover la apropiación de pautas y conocimientos, técnicos y sociales, que contribuyan al logro de tales finalidades.

En consecuencia, el diseño de experiencias educativas alternativas ha de privilegiar el aprendizaje de usos auténticos de la lengua escrita, porque el propósito de la persona que aprende no es descifrar letras o sílabas, “no es reconocer palabras sino extender su conocimiento del mundo y sus habilidades para actuar eficazmente en su vida diaria y en situaciones de trabajo” (Soifer, 1990: 2). Es decir, aprender a leer y escribir implica usar la lengua escrita para lograr propósitos personales que posibiliten una mejor comprensión y participación en situaciones cotidianas, reales y vinculadas con los distintos ámbitos de participación de la persona que aprende. Sólo en la medida en que los actos de lectura y



escritura establezcan permanente conexión con las experiencias, intereses y necesidades de quien aprende, el aprendizaje será un proceso verdaderamente significativo. Por ello, el contenido fundamental de las actividades de aprendizaje debe ser “lenguaje auténtico, lenguaje con funciones relevantes en la vida cotidiana” (Soifer, 1990: 11).

Para lograr lo anterior, es necesario que durante la realización de las actividades se propicie, desde el inicio del proceso, el contacto y la aplicación de usos múltiples de la lengua escrita para desarrollar, simultáneamente, destrezas, conocimientos, prácticas y competencia comunicativa. De igual forma, es importante que se propicie la producción de textos escritos, cartas, recados, listas, actas de asamblea, historietas, entre otros, porque el lenguaje “se aprende con mayor facilidad en un contexto de uso” (Goodman y Goodman, 1986: 265). Esto precisa la creación de una atmósfera de respeto en la que se valore y reconozcan por igual todas las participaciones, se identifiquen los intereses, conocimientos y saberes que cada integrante puede aportar al aprendizaje grupal y se reconozca que en el círculo de estudio se aprende de los otros y con los otros.

En este contexto, se hace imprescindible que el diseño y la realización de las prácticas pedagógicas respondan verdaderamente a las necesidades, aspiraciones y expectativas de las personas y de las sociedades. Es indispensable encontrar nuevos puntos de articulación entre las demandas de la persona que aprende, derivadas de un contexto dinámico en constante transformación, y las aportaciones del discurso y hacer académicos que subrayan la importancia de responder a necesidades locales. Es preciso avanzar en la construcción de propuestas que hagan viables los compromisos suscritos por México en foros como el de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V),<sup>19</sup> realizada en Hamburgo, Alemania, en julio de 1997, que conciben a la alfabetización “como la apropiación continua y permanente

---

<sup>19</sup> En CONFINTEA V participaron ministros, viceministros y diputados de 135 Estados miembros de la UNESCO, representantes de Organizaciones de la ONU, representantes de organizaciones no gubernamentales, representantes de instituciones, fundaciones y expertos. Esta Conferencia es la continuación de Conferencias Internacionales de Educación de Adultos realizadas en: Elsinore, Dinamarca (1949), Montreal, Canadá (1960), Tokio, Japón (1972) y Francia, París (1985). Las aportaciones latinoamericanas a esta Conferencia Internacional fueron el resultado de la Conferencia Regional de Brasilia realizada en enero de 1997.

de los códigos necesarios para comunicarse, desarrollar humanamente, ejercer la ciudadanía política y construir proyectos de vida en todos los planos” (UNESCO, CEEAL, CREFAL, INEA, 1998).

Reconocer a la alfabetización como proceso de apropiación continua y permanente implica, entre otras cosas, asumir un enfoque sociocultural que ha de considerar como eje central de análisis las relaciones y prácticas cotidianas e institucionales, mediante las cuales una persona accede y hace suya la lengua escrita, no como resultado de la repetición mecánica de letras, sílabas o palabras prescritas por un método determinado, sino mediante el reconocimiento y la participación en actividades que involucren a la totalidad de la persona, actividades en y con el mundo y en las que la lengua escrita cobre sentido en la medida en que aparezca vinculada a procesos sociales en los que la persona, la actividad y el mundo se constituyen mutuamente (Lave y Wenger, 1991).

Desde la perspectiva de CONFINTEA V, la alfabetización se concibe como un proceso continuo y permanente, como una parte integral de la educación básica que posibilita la apropiación y socialización de conocimientos, que atiende a sus necesidades e impulsa la participación de las personas en distintos ámbitos de la vida, para dar respuesta a retos presentes y futuros.

Es precisamente la posibilidad de contribuir a la construcción de una visión renovada de la alfabetización lo que confiere vigencia y pertinencia a las aportaciones hasta aquí planteadas, que documentan y dan continuidad a una serie de acciones y reflexiones realizadas en el INEA durante los años de 1994 y 1995 y que, al mismo tiempo, constituyeron el marco e impulso de la investigación que se presenta en los capítulos siguientes de este trabajo.

El trabajo de campo de esta investigación se realizó durante los meses de julio a diciembre de 1995. En estos meses se crearon las condiciones para que la autora de la investigación se integrara y participara en un círculo de estudio, en la ciudad de México, como alfabetizadora, es decir, como responsable de apoyar a las personas participantes en el aprendizaje de la lengua escrita. Una de las tareas principales realizadas en el presente trabajo fue el diseño y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje acordes con el planteamiento teórico hasta aquí desarrollado.

El punto de partida de la presente investigación fueron reflexiones e interrogantes, derivadas del proceso de utilizar la Guía, de las cuales destacan las siguientes:

- ¿En qué medida y de qué manera las prácticas alfabetizadoras se pueden relacionar con las necesidades, expectativas e intereses de las personas que aprenden? ¿Qué tiene que hacer el docente para propiciar el apoyo entre pares durante el trabajo grupal? ¿Qué tipo de materiales se utilizan y cómo se usan?
- ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas promueven la apropiación de distintas prácticas de la lengua escrita? ¿Cuáles son las constantes que caracterizan este tipo de prácticas?
- ¿En qué medida esas alternativas pedagógicas podrían transformar las prácticas alfabetizadoras hasta ahora realizadas en el INEA?
- ¿Qué experiencias, saberes y conocimientos tienen las personas de baja o nula escolaridad acerca de la lengua escrita y qué papel tienen los saberes y conocimientos previos en el proceso de aprendizaje?
- ¿Cómo se concibe y realiza la evaluación?

Los planteamientos teóricos anteriores fueron los núcleos de reflexión constante que dieron sentido y articulación al diseño y a la realización de las estrategias didácticas desarrolladas durante el trabajo de campo, las cuales constituyen la aportación central de la investigación. El enfoque y metodología que sustentan su desarrollo se aborda en el siguiente capítulo.



## CAPÍTULO 2

### LA PROPUESTA DE TRABAJO

**E**n este capítulo se presentan tres apartados en los que se describen y analizan las acciones realizadas en un proceso de indagación e intervención. El primero describe las actividades realizadas para seleccionar el sitio de la investigación y las características de la sede del círculo de estudio en el que se llevó a cabo la mayor parte del trabajo de campo; el segundo, presenta las características de las señoras que integraron el círculo de estudio cuya participación hizo posible este trabajo y el tercero contiene el enfoque que sustenta el diseño y el desarrollo de las estrategias pedagógicas o situaciones de aprendizaje que orientaron la práctica educativa y constituyen el eje que articula la experiencia de vida de las integrantes del círculo de estudio con las actividades realizadas en este espacio educativo y permiten involucrarlas en tareas diversas que tenían como finalidad promover el uso y la apropiación de prácticas vinculadas a la lengua escrita.

Una situación de aprendizaje implica crear un evento comunicativo y plantear, simultáneamente, objetivos de enseñanza. Asimismo, se describen las estrategias empleadas para recabar, sistematizar y analizar la información generada durante seis meses de investigación, particularmente las relacionadas con la construcción y el desarrollo de las situaciones de aprendizaje.

## El lugar de la investigación

Este apartado describe las actividades para seleccionar el lugar donde llevé a cabo la investigación. Esto permite tener una visión general de la forma en que el INEA promueve, difunde e incorpora a personas jóvenes y adultas a los círculos de estudio del Programa de Alfabetización. La promoción y la difusión son “actividades tendientes a crear un ambiente favorable para la aceptación del Programa de Alfabetización; [para su realización] se utilizan carteles, pintas, volantes, carros de sonido, visitas a domicilio, mercados y oficinas públicas, así como la radio, la televisión y la prensa.” No obstante, los comentarios recabados coincidieron en señalar que debido a los reducidos presupuestos otorgados a estas actividades, los materiales impresos son mínimos y el recurso privilegiado es la visita domiciliaria. Al término de este apartado se presentan reflexiones en torno a los alcances y limitaciones de los procedimientos observados. La segunda parte, contiene una descripción detallada de la sede del círculo de estudio donde se realizó el trabajo de campo que sustenta este estudio.

### *La selección del lugar de investigación*

Para seleccionar el sitio en el que se realizaría la investigación visité, durante los meses de julio a septiembre de 1995, cuatro coordinaciones de zona de la Delegación del Distrito Federal del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos ubicadas en las delegaciones políticas de Coyoacán, Benito Juárez, Iztapalapa y Venustiano Carranza.<sup>20</sup> En todos los casos, expliqué a los Coordinadores Técnicos responsables el propósito de la investigación y solicité su apoyo para

---

<sup>20</sup> Las Coordinaciones de Zona son unidades de organización, administración y operación de las Delegaciones del INEA, para el caso del Distrito Federal existen Coordinaciones de Zona en cada una de las delegaciones políticas, su número y extensión varían de acuerdo a la dimensión geográfica y el número de centros educativos que atiende, puede incluir varias colonias. El responsable de una coordinación es el Coordinador Técnico, que tiene entre sus funciones coordinar los aspectos pedagógicos, logísticos, administrativos y operativos de los servicios educativos que ofrece el INEA en la coordinación a su cargo.

conformar, de acuerdo con los procedimientos utilizados por el INEA, un círculo de estudio con personas de baja o nula escolaridad que desearan participar en el Programa de Alfabetización, a partir de la última semana de septiembre del mismo año.

La entrada al campo se dio por vía institucional: el personal técnico de las coordinaciones me identificó como integrante de la entonces Subdirección de Investigación de la Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales del área central del INEA. Por esto, mi presencia e interés por participar en actividades de las coordinaciones, en particular las relacionadas con el Programa de Alfabetización, se aceptó con relativa facilidad. Como indica Rockwell (1987) no existe entrada neutral al trabajo de campo. Otro factor que influyó favorablemente fue que la participación implicaba la actividad directa con personas jóvenes y adultas, solicitud poco usual tratándose de personal del área normativa.

Para los fines de esta investigación es relevante incluir información relacionada con el recorrido que seguí para elegir el lugar de investigación, porque ejemplifica situaciones vinculadas con la formación de un círculo de estudio y, a la vez, ilustra la concepción de alfabetización entendida como acción compensatoria. Construir una nueva visión de alfabetización en el INEA implica, necesariamente, cambiar las condiciones de operación, la forma en que suceden los primeros encuentros con las personas, la manera en que éstas son convocadas a participar en un círculo de estudio, los procedimientos que se utilizan para evaluar su desempeño, entre otros. Es decir, implica ante todo, lograr que la oferta educativa del INEA brinde un espacio de respeto y equidad.

En la Delegación Coyoacán visité una coordinación de zona, en ésta la única posibilidad que existía para la fecha requerida fue un círculo de estudio con trabajadores del servicio público de limpieza de la delegación. Sin embargo, poco después me comunicaron que el círculo de estudio no se formaría porque algunos de los trabajadores tenían dificultades de tipo administrativo que les impedían participar; por otro lado, el espacio físico donde se realizarían las sesiones estaba en remodelación y ésta se terminaría a finales de diciembre.

En una coordinación de zona de la Delegación Benito Juárez, se iniciaban actividades correspondientes a la promoción e incorporación de “personas analfabetas”, dos momentos importantes previos a la conformación de un círculo.

Por ello, tuve la oportunidad de participar en ambos. Estas experiencias fueron valiosas, en cuanto me posibilitaron obtener información de primera mano sobre algunas de las situaciones que vive el personal del INEA para identificar a posibles usuarios del Programa de Alfabetización.

Los beneficios de continuar el trabajo de esta forma, fueron básicamente dos: por un lado, participé en algunas de las actividades que realizan los alfabetizadores antes de la formación de un círculo de estudio; esto me permitió apropiarme paulatinamente del papel que desempeñaría durante el desarrollo de la investigación. Por otro, amplié mi información relacionada con el perfil de usuarios potenciales del Programa de Alfabetización.

Durante la planeación de las primeras actividades, yo identifiqué la entrada al trabajo de campo como el momento en el que iniciaría mi participación en el círculo de estudio; sin embargo, comenzó en el momento en que empecé a asumir el papel de alfabetizadora y, como tal, participé en la búsqueda e incorporación de personas, mediante actividades como la visitas domiciliarias y la aplicación de exámenes para identificar a posibles usuarios del servicio educativo. En la práctica Woods, (1993: 39) precisa que “la negociación de acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno sino en el de atravesar diversos umbrales [significa] pasar por diversos estadios.”

En compañía de Adriana, quien prestaba su servicio social en la coordinación Benito Juárez, recorrí las calles de la colonia Nativitas en la ciudad de México, para realizar visitas domiciliarias en busca de personas susceptibles de ser incorporadas al Programa de Alfabetización. Adriana contaba con una relación de nombres y direcciones de personas que habían sido identificados previamente por una asesora voluntaria del Programa de Primaria del INEA, residente de la misma colonia. Esta asesora localizó a las personas a través de carteles que tenía fijados en las ventanas de su casa o bien, mediante visitas a los mercados de la colonia.

Para lograr la confianza de los colonos, generalmente, mostramos una credencial de identificación, precisamos el domicilio y las tareas de la Coordinación del INEA, también mostramos libros, folletos y otras publicaciones. Cuando la persona visitada nos permitía entablar la conversación, tratábamos de ampliar la



información de los folletos acerca de la labor educativa del INEA y, finalmente, la invitábamos a tomar parte en alguno de los servicios educativos.

En otros casos, mediante la conversación informal intentamos saber si la persona visitada sabía de un usuario potencial de los servicios del INEA. Un ejemplo es el caso de Gaby, una joven trabajadora doméstica de 16 años de edad, recién llegada de Puebla que localizamos gracias a que una amiga suya la recomendó. Gaby prestaba sus servicios en una casa particular; pudimos conversar con ella sólo después de convencer a la persona que la empleaba. Una vez que autorizaron a Gaby a salir a la calle para recibir información, Adriana redobló sus esfuerzos a fin de iniciar una conversación que llevara a la joven a platicar acerca del tiempo que tenía trabajando en esa casa, el lugar de donde venía, cómo había llegado a ese trabajo y en qué consistía su labor. Finalmente, Adriana la invitó a estudiar en el INEA. Tras permanecer en silencio por algunos segundos, Gaby aceptó. Adriana le pidió que resolviera el examen diagnóstico (anexo 2) para saber en qué grado se inscribiría.<sup>21</sup>

Antes de iniciar la aplicación del examen, Adriana preguntó a Gaby si había estudiado antes, Gaby respondió sin levantar la cabeza: “terminé tercero... pero, ya se me olvidó”. Sentada en la banqueta, durante unos 10 minutos, ella intentó resolver el examen, escribió lentamente su nombre; después, intentó resolver algunas de las sumas que contenía el examen. Al observar las dificultades que Gaby tenía, Adriana le dijo que no era necesario que respondiera todo “el ejercicio”. Entonces, ella entregó el examen, se despidió y entró a la casa.

La búsqueda de personas es una tarea ardua y en ocasiones, como ilustra el ejemplo anterior, no resulta sencillo crear un ambiente que permita acercarse a ellas, entablar el diálogo y conocer información suficiente para incorporarlas a los servicios educativos que ofrece el INEA. Este procedimiento, empleado

---

<sup>21</sup> En relación a la denominada evaluación diagnóstica es importante señalar que ésta, como ya se describió, básicamente se reduce a la aplicación de un examen a través del cual se pretende saber qué conocimientos tiene el adulto de la lectura, la escritura y cálculo básico. Con relación a los dos primeros aspectos el adulto tiene que demostrar que conoce las vocales, que es capaz de escribir su nombre, así como leer y escribir algunos enunciados breves; mientras que en relación al cálculo tiene que demostrar que sabe algunos de los procedimientos convencionales de las operaciones básicas.

ampliamente por el INEA amerita una reflexión pausada que será retomada en el siguiente apartado.

Las visitas domiciliarias continuaron sin obtener los resultados esperados debido a que la mayor parte de las personas entrevistadas en Nativitas se incorporaron al Programa de Primaria. Por lo anterior, decidí acudir a la Coordinación de la Zona Sur de la Delegación de Iztapalapa debido a que en ésta podría haber mayores posibilidades de encontrar el perfil de personas que se buscaba. La mayoría de las colonias visitadas en esta zona era de reciente formación, por esto carecían de pavimento y de otros servicios públicos como alumbrado, agua y drenaje. Es una zona con múltiples asentamientos de organizaciones populares, entre ellas el Frente Francisco Villa.

Algunos de los habitantes de esa zona migraron de distintos estados de la República, otros son damnificados del sismo de 1985, algunos más llegaron allí de otros sitios de la ciudad y, al carecer de vivienda, se afiliaron a alguna organización para posesionarse de un terreno. Las difíciles condiciones de vida de las personas que habitan en esta zona urbano marginal de la ciudad de México, al igual que su realidad educativa, son apenas perceptibles en los datos estadísticos porque son ellas las que se encuentran en los niveles más bajos de ingreso, nutrición, salud, vivienda y acceso a la educación (Torres, 1992).

Inicialmente encontré condiciones apropiadas para conformar un círculo en una de las colonias visitadas en esta coordinación, pero posteriormente se evidenciaron problemas entre integrantes del personal del INEA y miembros de un grupo religioso que, hasta entonces, había apoyado la labor del INEA, ofreciendo el espacio físico para que se reuniera el círculo de estudio. Esto generó un ambiente de tensión, poco propicio para continuar el trabajo en ese sitio.

Finalmente, acudí a la Coordinación de Zona de la Delegación Venustiano Carranza; ésta se encuentra en la planta baja de la delegación política del mismo nombre, ubicada entre las avenidas Fray Servando y Francisco del Paso y Troncoso. El responsable de ésta se mostró dispuesto a apoyar la realización del proyecto porque, desde su punto de vista, era necesario dar mayor importancia a “las decisiones que tome el grupo porque seguimos siendo el maestro que habla, dice, ordena y el alumno oye [...]

Porque el estudiante adulto tiene una problemática adjunta, cuál es esa problemática pues, su familia, su trabajo, sus obligaciones” (Huerta, 1995).<sup>22</sup> En síntesis, era preciso prestar mayor atención a las necesidades y problemáticas de las personas que estudiaban en el INEA.

Después de tres reuniones con personal técnico de la coordinación, me ofrecieron participar como alfabetizadora en un círculo de estudio que estaba próximo a iniciar sus actividades en la Casa de la Cultura Enrique Ramírez y Ramírez ubicada en la colonia Morelos.

Las visitas domiciliarias me permitieron conocer de forma directa algunas de las experiencias que viven muchos de los colaboradores anónimos del INEA que, de tiempo en tiempo, se dan a la tarea de encontrar y cuantificar a usuarios potenciales de los servicios educativos dirigidos a personas jóvenes y adultas. Evidentemente, para el INEA, la localización de la población potencial es importante desde el punto de vista de la política institucional que plantea que “para poder ofrecer el servicio es [preciso] conocer con exactitud el número de personas que no saben leer y escribir, y el lugar donde viven, es decir, ubicar geográficamente dónde existe la demanda” (INEA, 1988: 40). Sin embargo, el hecho de que el personal que trabaja o colabora en la institución tenga, prácticamente, que rastrear las calles de las distintas colonias para convencer a los posibles usuarios, es una clara evidencia del carácter invisible de la demanda de este servicio educativo así como el desconocimiento de la oferta por parte de la población (Schmelkes y Kalman, 1996).

El proceso para localizar a los posibles usuarios fue lento y difícil porque apenas se contaba con los recursos financieros y materiales para llevarlo a

---

<sup>22</sup> Durante una entrevista el profesor Miguel Huerta González nos relató su trayectoria en la educación para adultos que inició en la década de los 40 en su estado natal, Colima (Huerta, 1995), desde entonces a la fecha ha participado en experiencias de alfabetización distintas. Como resultado de estas experiencias, el profesor sigue mostrándose escéptico respecto de la calidad y resultados de este tipo de educación, entre otras razones comentó las siguientes: los perfiles del personal voluntario, los procedimientos de capacitación, los bajos presupuestos, los procedimientos administrativos, el énfasis en metas cuantitativas, falta de programación a mediano y largo plazos, carencia de materiales que respondan a las necesidades cotidianas de las personas jóvenes y adultas, entre otros.

cabo. Las veces que acompañé a Adriana recorrimos la colonia, calle por calle y tuvimos que hacer uso de múltiples estrategias para lograr que se nos abriera una puerta. Los relatos de Adriana y otros prestadores de servicio social con los que entablé relación durante las actividades de campo, coincidieron en afirmar que una constante al realizar la llamada visita domiciliaria fue vencer el temor de quien estaba detrás de una ventana o de una puerta, las más de las veces apenas entreabiertas. Ante un clima generalizado de inseguridad, las personas visitadas pidieron una credencial de identificación para dar credibilidad y legitimar el interés de quien preguntaba si en ese lugar vivía alguien interesado en aprender a leer y escribir. Si la respuesta era afirmativa iniciaba la tarea más difícil, convencer a la persona para que se incorporara a un círculo de estudio.

La información recuperada a través de las conversaciones informales que sostuve con el personal voluntario y técnico de las coordinaciones que visité sugiere que las personas rara vez acuden, por iniciativa propia, a los centros del INEA para solicitar su incorporación al Programa de Alfabetización. La identificación de los usuarios potenciales de este programa se da por parte de familiares o conocidos que asisten a alguno de los otros servicios educativos que ofrece el INEA, o bien, mediante visitas directas a casas particulares, a centros sociales, a lugares públicos y centros religiosos.

La falta de demanda de los servicios educativos por parte de sus usuarios potenciales ya ha sido identificada en la literatura especializada sobre el tema. Schmelkes (1996: 14), por ejemplo, señala que:

[...] uno de los primeros requerimientos es que el sujeto adulto se identifique a sí mismo como un sujeto con derechos no ejercidos o conculcados. En otras palabras, estamos suponiendo que el sujeto tiene que sentir, o llegar a sentir, que tiene una necesidad [o que no ejerce un derecho], para que pueda convertirse en sujeto educativo. El proceso de apropiación subjetiva de una necesidad [o de un derecho no ejercido] es, quizás, una de las principales tareas de la actividad educativa.

La promoción de los servicios de la educación para personas jóvenes y adultas tiene dos dimensiones: una social y una educativa; sus propósitos centrales son la difusión de los servicios y la incorporación de aprendices. Las acciones encaminadas

a cumplir con estas metas deberían apoyar a la población potencial para que empiece a identificarse como aprendiz y como sujeto de derecho, y lograr que las usuarias y usuarios potenciales establezcan los primeros vínculos con el INEA, ya sea mediante personal de esta institución o a través de medios impresos: radio, televisión, entre otros.

Se trata de promover a la educación de adultos como el cumplimiento de un derecho social. Lo anterior implica, entre otras cosas:

1. Realizar estrategias que permitan informar e involucrar a la sociedad en su conjunto, para cambiar la actitud no sólo de la población usuaria, sino de las personas que le rodean y que, como en el caso de Gaby, apoyan u obstaculizan la tarea educativa.
2. Crear condiciones dignas para la entrega de servicios educativos, incluyendo espacios adecuados, instructores capacitados, y programas flexibles y diversos. El ejercicio de este derecho va mucho más allá de un acto de voluntad aislado o de un acto benévolo que “concede” tiempo de la jornada laboral, asalariada o no, y que ofrece como primer espacio de interacción el quicio de una puerta o la acera de una calle.
3. Involucrar a los usuarios en la determinación de las características de la oferta educativa para imprimirle mayor fuerza a sus demandas no sólo para satisfacer las necesidades básicas de sobrevivencia, sino para dar respuesta a diversas motivaciones como aprender a leer y escribir, tener la oportunidad de asistir a la escuela, poderse defender, estar acompañados, tener con quien platicar y no estar tristes, ocupar el tiempo que antes destinaban a sus hijos y aprender a hacer trabajos manuales, entre otros.

Con respecto a la aplicación del examen diagnóstico (anexo 2) que se utilizó como requisito para incorporar a las personas interesadas en ingresar al Programa de Alfabetización, es preciso mencionar que, desde la perspectiva institucional, constituye un trámite administrativo mínimo y aparentemente fácil de cubrir. No obstante, para la persona que tiene que resolverlo constituye un verdadero reto, tanto por las condiciones en que se intenta darle respuesta, como por su contenido. El contenido de la primera parte del instrumento responde al enfoque que se ha comentado en el capítulo anterior, es decir, parte del reconocimiento y

trazo de grafías, continúa con la escritura del nombre completo, el dictado de palabras, enunciados y concluye con la elaboración de un recado. De las personas observadas, aun aquellas que refirieron antecedentes escolares como fue el caso de Gaby, no avanzaron más allá de la escritura del nombre y concluyeron diciendo que no podían resolver los otros ejercicios.

Institucionalmente se reconoce que, en lo formal, el examen cubre una función diagnóstica vinculada a apoyar la incorporación de la persona en el nivel adecuado a sus conocimientos. No obstante, en la práctica el valor que se otorga al carácter diagnóstico del examen es mínimo, más bien se le concibe como un instrumento administrativo vinculado estrechamente a otro tipo de funciones; por ejemplo, es utilizado como una especie de constancia escrita para el levantamiento de estadísticas del INEA. Es decir, mediante este instrumento el personal responsable de hacer auditorías, verifica las cifras de adultos reportados como de nuevo ingreso al Programa de Alfabetización, en cada período de atención. También se le emplea para tener una aproximación al número de constancias de alfabetización que se han de entregar al terminar un período de alfabetización.<sup>23</sup>

Las condiciones de aplicación del examen diagnóstico tienen como constante el que las personas viven la resolución del examen como una situación que exhibe y confirma públicamente lo que la mayoría de ellos reconoce acerca de sí mismos: su carencia de escolaridad y de conocimientos propios de experiencias de ese tipo. Es decir, el examen que se les aplica pone de manifiesto que “no saben”, porque en sociedades como la nuestra la ausencia de educación formal es sinónimo de ignorancia, toda vez que “los conocimientos tradicionales, las habilidades sociales e ideas propias de una persona son ignoradas” (Dubbeldam, 1994: 414).

---

<sup>23</sup> En relación con esta última función cabe agregar que el número de constancias a otorgar al finalizar un período de atención, constituye una de las metas asignadas a cada Delegación Estatal del INEA. Su cumplimiento tiene un valor significativo y se traduce en un criterio de evaluación de las actividades realizadas. Es a partir del cumplimiento de las metas, que se establecen porcentajes y gráficas que se exponen en las coordinaciones para ilustrar el desempeño del personal técnico y voluntario y que, finalmente, dan a cada Delegación un status determinado frente a las otras Delegaciones, por las metas cuantitativas comprometidas alcanzadas.

Si como se percibe, el examen tiene poco valor diagnóstico, destaca la necesidad de transformar las medidas administrativas que se han aplicado hasta ahora, para incorporar a las personas a este programa educativo, ya que éstas en poco o nada contribuyen a su proceso educativo y, a veces, se constituyen en una nueva experiencia frustrante, sobre todo para aquellas personas que con anterioridad han participado en actividades escolarizadas. Es preciso buscar alternativas que, al mismo tiempo, respondan a los requerimientos de orden administrativo y contribuyan al reconocimiento de lo que las personas saben en el momento en que llegan al círculo de estudio, conocer cuáles son sus intereses y expectativas; es decir, por qué y para qué desean aprender, qué experiencias educativas previas tienen, qué resultados obtuvieron en éstas y qué conocimientos y saberes pueden aportar a un grupo de estudio.

Para lograr lo anterior se requiere, ante todo, la transformación de los procedimientos de promoción y difusión, de los materiales y contenidos utilizados para difundir el servicio educativo, de las condiciones en que tienen lugar las actividades mediante las cuales la población usuaria entra en contacto con el INEA, de los procedimientos de evaluación utilizados para incorporar, la formación que reciben las personas responsables de estas tareas. En suma, implica modificar el enfoque y las estrategias operativas de la promoción, difusión e incorporación revisados en las páginas anteriores.

### *La Casa de la Cultura Enrique Ramírez y Ramírez*

La Casa de la Cultura Enrique Ramírez y Ramírez, en la cual se realizó esta investigación, está ubicada en el número 280 de la avenida Vidal Alcocer, que hacia el sur continúa con el nombre de Anillo de Circunvalación o Eje 1 Oriente, entre las calles Peña y Peña y Berriozábal de la colonia Morelos. Este centro fue inaugurado en marzo de 1981.

La Casa de la Cultura está en los límites de la Delegación Cuauhtémoc y de la Delegación Venustiano Carranza; es una zona sumamente populosa muy próxima al corazón del Barrio de Tepito, está rodeada de importantes mercados como la Lagunilla, Zona Tepito, Mixcalco, Morelos y, un poco más al sur, el

tradicional mercado de la Merced. Una de las principales actividades de las zonas aledañas es el comercio, se puede decir que la Casa de la Cultura se encuentra en el corazón comercial de la zona oriente del Distrito Federal. En esta zona se han establecido pequeños talleres familiares, maquilas de calzado y de juguetes diversos; en las inmediaciones se observa una actividad constante porque a esta zona llegan pequeños comerciantes de distintos puntos de la ciudad de México, para comprar sus mercancías en las bodegas de ropa, juguetes y abarrotes ubicados en el área. También hay un sinnúmero de pequeños talleres mecánicos, locales de compra y venta de refacciones de autos, así como bodegas en las que se compra, vende y almacena cartón, papel y ropa usada.

El rostro arquitectónico de una parte importante de esta zona fue transformado a raíz del sismo de 1985, debido a que se construyeron nuevas unidades habitacionales de condominios de dos y tres niveles, las cuales recibieron a centenares de familias que perdieron sus hogares durante aquel siniestro. Nuevas construcciones coexisten con antiguas edificaciones, algunas de ellas construidas siglos atrás, vestigios de lo que fuera la periferia de la zona habitada principalmente por españoles en la época de la Colonia.

La Casa de la Cultura está en los límites de Tepito, uno de los barrios de la ciudad de México que cuenta con una importante tradición histórica. El nombre de este barrio es de origen náhuatl, derivado del término *tepitoyotl* cuyo significado es pequeñez, cosa pequeña.<sup>24</sup>

Así, en su contexto histórico y actual, la zona en la que se realizó este trabajo comparte y mantiene las características de zona marginal. A ésta llegan continuamente migrantes del interior de la República Mexicana, que dejaron sus lugares de origen porque en ellos no tenían trabajo ni forma alguna de mantener a sus

---

<sup>24</sup> Ramírez (1989: 14) señala que Netzahualcōyotl desdeñaba a Tepito porque era un lugar de macehuales. El mismo autor reseña que el origen de Tepito alude a “la pequeñez de un barrio indígena fuera de la traza en que vivían los españoles en los primeros tiempos del virreinato. [Este lugar estaba ubicado] a mitad de dos calpullis, uno de la parcialidad de Atzacualco, llamado Zacatlán que comprendería las calles de Héroes de Granaditas, avenida del Trabajo, Peña y Peña y Obreros. Y el de la parcialidad de Tlatelolco llamado Mecamalínco con límites en las calles de Matamoros, González Ortega, Héroes de Granaditas y Toltecas [...] Lugar nunca oficialmente existente, como viene sucediendo hasta ahora”.



familias (Avilés, 1996). Al llegar a la ciudad en busca de mejores condiciones económicas, pasan a formar parte de la población desempleada o bien, en el mejor de los casos, dedicada a algunas de las variantes del comercio ambulante o al trabajo doméstico, principalmente en el caso de las mujeres. Los habitantes de esta zona comparten condiciones de marginación y pobreza, así como algunas de sus consecuencias, entre ellas el ser analfabetas; porque el analfabetismo no es causa sino resultado de la pobreza y el subempleo (Freire y Macedo, 1987 citados por Verhoeven, 1994).

La Casa de la Cultura funciona como centro cultural y recreativo, en ella se realizan eventos de esparcimiento para las familias que viven en la zona; su programa de actividades alterna, durante los distintos meses del año, representaciones de obras de teatro, lectura de textos literarios, presentaciones de cantantes y grupos musicales de géneros diversos, exhibiciones de grupos profesionales de danza regional, conciertos de música de cámara, exposiciones con temáticas diversas. También se ofrecen diferentes servicios a la comunidad, entre éstos se cuenta con atención médica gratuita y talleres de artes plásticas, canto, danza folklórica, escultura, manualidades, tarjetería española, otras actividades como karate y aerobics y clases de inglés, francés e italiano; en diversos días de la semana en horarios matutinos, vespertinos y nocturnos. Para participar en alguna de estas actividades es necesario obtener una credencial y pagar una mensualidad de 15 pesos. En suma, la Casa de la Cultura ofrece un gran potencial educativo que no se restringe sólo a los servicios educativos que ofrece el INEA en esa sede.

A partir de 1993, el INEA acordó con la Dirección del centro cultural ocupar parte de sus instalaciones como sede de la Coordinación Técnica 02, perteneciente a la Coordinación de Zona de la Delegación Venustiano Carranza.<sup>25</sup> La entrada a la Coordinación es por la calle de Berriozábal, para acceder a ésta hay que bajar una escalera angosta cuya terminación es una puerta de hierro, la cual conduce al interior de uno de los dos corredores semicirculares que forman

---

<sup>25</sup> Las Coordinaciones de Zona, para facilitar la operación de los servicios educativos, subdividen la región geográfica que abarcan en sectores de dimensiones menores denominadas Microregiones, en éstas se lleva el control administrativo de los distintos servicios educativos que se ofrecen en las colonias o municipios comprendidos en la Microregión.

parte del sótano de la Casa de la Cultura. El espacio físico ocupado por la Coordinación es el más cercano a la puerta, comprende un área de cuatro metros de ancho por ocho metros de largo. Esta área, casi en su totalidad, se encuentra dividida por una separación de madera de un metro y medio de altura, en cuyo extremo posterior hay una tabla que se utiliza como mostrador para atender al público. Así, el extremo izquierdo del corredor se reduce a un pasillo de un metro de ancho mientras hacia el lado derecho del mismo se distribuye el mobiliario de la Coordinación: tres escritorios dispuestos uno tras otro, cuatro sillas, un mueble de madera con publicaciones del INEA y un archivero de metal pequeño para uso del personal técnico de la Coordinación (anexo 3).

La continuación del corredor donde se ubica la Coordinación está ocupada por sanitarios y tres espacios de dimensiones semejantes a las de la Coordinación, éstos se ocupan para las reuniones de los círculos de estudio. Por tal razón, en cada uno de ellos hay un pizarrón y algunos pupitres con paleta, donados por escuelas secundarias. El último de estos espacios está separado de los anteriores, por un muro de ladrillos que no forma parte de la construcción original y que se encuentra en condiciones muy deterioradas, al igual que la puerta de madera apenas sostenida de él por dos bisagras. No obstante esto, su ubicación, al final del corredor, le da el aspecto de un salón aparte y tiene mayor privacidad. En este espacio hay un anaquele de metal con pocas publicaciones del INEA, por ello este lugar es reconocido por el personal de la Coordinación como la biblioteca.

La iluminación en las instalaciones es por completo artificial, se utilizan lámparas de neón; la única fuente de ventilación es la puerta de entrada a la Coordinación, por esta razón, sobre todo en las áreas ubicadas al final del corredor, el ambiente se tornaba denso una vez que se iniciaban las actividades; las condiciones de luz y ventilación eran pobres e insalubres.

El espacio que se asignó al círculo de alfabetización, centro de esta investigación, fue el conocido como la biblioteca. Para el trabajo del grupo se dispuso de algunas de las bancas que formaban parte de su mobiliario, además se nos proporcionó un pizarrón, pero sólo fue utilizado durante las primeras sesiones debido a que el estado de la pintura de su superficie dificultaba la visibilidad. Posteriormente, cuando fue necesario escribir frente al grupo, se emplearon

hojas de papel bond tamaño rotafolio fijadas sobre uno de los muros del salón.

En este espacio, durante los meses de septiembre a diciembre fungí como alfabetizadora, encargándome de la organización y realización de las clases. Se llevaron a cabo un total de 22 sesiones de trabajo, dos sesiones a la semana, los días martes y jueves de diez de la mañana a las doce horas. Durante las primeras sesiones, coloqué las bancas formando un semicírculo frente al pizarrón, lo que permitía a todas las integrantes observar lo que se escribía y lo que hacían las señoras sentadas a los lados. Ellas decidían, en el momento de su llegada a la sesión, el sitio que querían ocupar; sólo en aquellos momentos en que se propició, requirió u ofreció un apoyo específico entre las participantes, éstas ocuparon el lugar sugerido por otras.

Al iniciar la tercera semana de trabajo se colocó en el centro del salón una mesa de madera, de metro y medio de largo por medio metro de ancho, solicitada en calidad de préstamo de las Oficinas Centrales del INEA. Ésta se hizo indispensable durante el momento de realización de textos escritos, durante la utilización de materiales de uso colectivo y cuando se intercambiaban comentarios acerca de los trabajos realizados individualmente. Las paletas del mobiliario fueron un obstáculo para que las señoras trabajaran más libremente sobre la mesa.

En relación con las carencias de los espacios físicos y del mobiliario de los círculos de estudio del INEA, el personal técnico con el que tuve contacto durante el desarrollo de la investigación coincidió en señalar que las condiciones de las instalaciones y del mobiliario de la Coordinación eran muy buenas en comparación con otros sitios “en donde no hay bancas, ni pizarrón y a veces se dan las clases al aire libre”. Las condiciones en las que se opera la educación para adultos, en particular en lo que a espacios físicos y mobiliario concierne, son una muestra concreta de las políticas económicas y administrativas que orientan a este tipo de educación y que enfatizan su carácter compensatorio, supletorio y de segunda clase.

El espacio físico y el mobiliario asignados al círculo de estudio, no se constituyeron en limitantes para realizar las actividades de aprendizaje propuestas, porque, por un lado, las señoras que participaron siempre mostraron una amplia disposición para adaptarse a las condiciones materiales del

local y, por otro, porque el proyecto, al tener un carácter institucional, contó con el apoyo necesario para satisfacer las condiciones mínimas para su realización.<sup>26</sup>

Con respecto al espacio del círculo es preciso señalar que, en el desarrollo de la investigación, éste no se concibió como el único espacio físico para llevar a cabo las actividades de aprendizaje. En tres ocasiones las actividades de aprendizaje se realizaron fuera del lugar antes descrito. Una de esas sesiones se realizó en una estación del Sistema de Transporte Colectivo Metro y las dos restantes en otras instalaciones de la Casa de la Cultura. En este sentido, sería conveniente revisar las potencialidades que ofrecen los espacios asignados a los círculos de estudio con la finalidad de aprovecharlos al máximo, así como crear condiciones para que, en la operación regular, se identifiquen lugares cercanos a la sede el círculo susceptibles de ser utilizados con fines educativos.

## **Las integrantes del círculo de estudio**

Las personas que integran un círculo de estudio son, sin duda alguna, actores esenciales de la práctica educativa. Es por ello que en este apartado, inicialmente, describo las características generales de las mujeres con las que compartí experiencias durante el desarrollo de este estudio. Incluyo también una semblanza que amplía la información acerca de tres de las señoras que, debido a su constancia, regularidad y permanencia en el círculo, tuvieron mayores niveles de participación en el desarrollo de esta investigación. Por último, presento algunas reflexiones en torno a aspectos a considerar en la conformación de un círculo de estudio.

---

<sup>26</sup> Es preciso señalar que en el desarrollo de esta investigación no se buscó tener un lugar con condiciones especiales, por el contrario, el sitio descrito tenía condiciones semejantes a las de otros círculos de estudio. Lo único que podría considerarse especial fue que se contó con la mesa antes mencionada.

## *El perfil de las participantes*

El círculo de estudio inició sus actividades el 28 de septiembre de 1995, con la participación de seis señoras incorporadas al Programa de Alfabetización por el personal voluntario; cuatro de ellas mediante visitas domiciliarias, otra de ellas por invitación de su hija que era alfabetizadora en la misma Coordinación y, la última, era la que realizaba a diario la limpieza de las instalaciones de la coordinación.<sup>27</sup> En todos los casos, las señoras mencionaron que deseaban incorporarse porque no sabían leer y escribir. Es conveniente precisar que en la operación regular del programa los grupos de estudio con frecuencia son pequeños, la deserción es alta y la asistencia irregular (Lind y Johnson 1990 y Van der Westen, 1994).

Las señoras que participaron en esta investigación llevaban consigo mucho más que sus expectativas de aprender a leer y escribir; ellas en cada encuentro compartieron abierta y generosamente parte de su historia de vida, sus pensamientos, preocupaciones, alegrías, sus pequeños y a la vez grandes logros, sus inquietudes, sus dificultades para estudiar, sus experiencias, saberes y formas de enfrentar los retos que les ofrecía su cotidianeidad.

Fue merced a los intercambios generados entre las participantes del círculo que cada una de las señoras, con su particular estilo, dio significado a su experiencia individual y a la experiencia educativa grupal vivenciada en el círculo de estudio que conformamos.

En la tabla 3 se presenta la descripción de algunas de las características generales representativas del perfil de las integrantes del círculo de estudio. Estos datos constituyen un componente importante para la elaboración del diagnóstico individual y de grupo.

---

<sup>27</sup> Las jornadas de trabajo forman parte de los procedimientos sugeridos por la Secretaría de Gobernación, para aquellas personas que son sentenciadas por delitos menores y que, mediante la realización de trabajo para la comunidad cubren una pena legal.

TABLA 3  
DATOS GENERALES DE LAS INTEGRANTES DEL CÍRCULO DE ESTUDIO

Nombre	Edad	Ocupación	Escolaridad	Número de hijos	Lugar de Origen
Angelina	41 años	Hogar	2o. Grado	3	Estado de México
Felisa	62 años	Junta papeles	Ninguna	4	Estado de México
Isabel	37 años	Afanadora	Ninguna	4	Guanajuato
Patricia	22 años	Hogar	1er. Grado	1	Chiapas
Paz	40 años	Lava ropa	Ninguna	3	DistritoFederal
Sofía	39 años	Comerciante	2o. Grado	3	DistritoFederal

En relación con los datos de escolaridad antes presentados, es importante destacar que tres de las seis señoras que participaron en esta investigación, formaban parte del grupo de población mexicana con un total nacional de 3 519 689 mujeres (INEGI, 2005), que por no tener antecedentes escolares son consideradas analfabetas. Es por esta razón que, dentro de las acciones educativas del INEA, la población femenina es considerada como un grupo de atención prioritaria, debido a que, ha estado sujeta a una serie de desigualdades históricas que se traducen de manera concreta en inequidades educativas respecto de la población. Cobra particular relevancia el hecho de que fueran justamente Isabel, Felisa y Paz, las señoras que no tenían escolaridad, las que asistieran con mayor regularidad al círculo de estudio durante el trabajo de investigación, más aún, las dos últimas concluyeron el período de atención.

Con respecto a los antecedentes escolares que dijeron tener las otras tres señoras, se pudo apreciar lo siguiente: Angelina, Patricia y Sofía demostraron desde la primera sesión que podían escribir sus nombres y apellidos. La señora Patricia escribió para presentarse ante sus compañeras mediante el siguiente texto:<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Este texto es una transcripción fiel a lo que la participante escribió. Una transcripción convencional aproximada sería: Yo Patricia nací el 7 de noviembre de 1973 en Chiapas. Tengo un hijo y quiero aprender a escribir.

Yo Patricia  
7 noviBRe 73 nasien Chiapas  
(fecha de nacimiento)  
y tego un ijo y quiero  
aprender a escribir  
(También dibujó la casa de sus padres en Chiapas)

Como se observa, no obstante que la escritura de Patricia no siempre es convencional, la señora fue capaz de reportar por escrito la información que quería decir sobre sí misma a sus compañeras. La organización de su texto respondía a una tarea específica: elaborar una presentación breve, en éste sintetizó la información que se le había solicitado. Patricia al escribir y leer el texto además de evidenciar sus conocimientos los compartió con sus compañeras. El texto constituye, en sí mismo, un elemento diagnóstico en tanto que aporta información acerca de algunos de los conocimientos que esta señora tenía sobre la lengua. Las señoras Angelina, Patricia y Sofía leían convencionalmente. Por ejemplo, durante la primera sesión del círculo la señora Sofía leyó en silencio las primeras páginas de su *Cuaderno de ejercicios...* y después me dijo los datos personales que tenía que escribir en él. La señora Angelina era capaz de leer los datos de su credencial de elector, recados y libros de la biblioteca del círculo de cuentos, poemas y canciones.

Las tres señoras que reconocieron tener antecedentes escolares manifestaron, durante las primeras sesiones de trabajo, fuertes resistencias para escribir. Con frecuencia repetían que no sabían escribir. La señora Patricia fue la que mayor disposición mostró para escribir desde la primera sesión e incluso escribió una relación con los nombres de las señoras y los títulos de los libros que ellas eligieron para llevar a su casa.

Cuatro de las seis señoras participantes en el estudio mencionaron que realizaban un trabajo remunerado para sostener o contribuir al gasto familiar. Por ejemplo, la señora Isabel durante la primera sesión del círculo mencionó lo siguiente:

Lourdes: ¿Cuántos hijos tiene?

Isabel: Cuatro.

Lourdes: Cuatro hijos ¿hombres y mujeres?

Isabel: Este, dos niños y dos niñas.

Lourdes: ¿Su papá [el de los niños] también vive allá? [en Guanajuato]

Isabel: No, soy madre soltera.

Lourdes: ¿Y qué hacía allá [Usted, en Guanajuato]?

Isabel: Pus le digo, nada más atendiendo a mis hijos. Este... trabajando para poderlos sacar adelante.

Lourdes: Pero, ¿en qué trabajaba?

Isabel: Este [...] pus me iba con la maestra [ del pueblo ] a trabajar, a lavarle, a plancharle.

Al respecto, Schmelkes y Kalman (1996: 80) indican que “diversos diagnósticos llevados a cabo en varias zonas urbano-marginales de la ciudad de México dan como resultado persistente que entre 45 y 55% de los hogares está en manos de mujeres. Madres solteras, mujeres abandonadas, mujeres cuyo compañero trabaja en otro sitio” son condiciones que presentan las mujeres que asumen la responsabilidad de cuidar y mantener a sus hijos.

No obstante Felisa no reconocía como trabajo la actividad que realizaba, como se ilustra en el fragmento de registro siguiente, los escasos recursos que mediante esta actividad generaba le permitían apoyar a su hijo a cubrir algunos gastos de su precaria economía familiar.

Lourdes: Usted, ¿en qué trabaja señora?

Felisa: Sí trabajaba antes pero, [ a]hora ya no trabajo.

Lourdes: ¿En qué trabajaba?

Felisa: Vendía raspados.

Lourdes: Vendía raspados, ¿ahora nada más se dedica a su casa?

Felisa: Sí, [ a]hora estoy juntando, con perdón de usted ando chichariando, por a'í, juntando papel.

El trabajo que realizaba Felisa, además de estar mal remunerado, la hacía exponer continuamente su integridad física. Por ejemplo, dos meses después de haberse iniciado las sesiones del círculo, durante su trabajo fue atropellada por una bicicleta; como consecuencia del accidente ella permaneció en cama



una semana, porque tenía uno de sus brazos muy lastimado, contusiones en todo el cuerpo y raspaduras en sus piernas. Felisa únicamente contó con la atención que le dio su hijo quien le sobó y vendó su brazo lastimado. El caso de Felisa es común para las mujeres pobres, Loria, (1994: 301) señala que:

La crisis económica ha golpeado a los sectores más pobres de la sociedad y con ello las mujeres se han visto obligadas a salir de las cuatro paredes de su casa para incorporarse al trabajo asalariado; aunque generalmente lo hacen dentro del sector informal de la economía, ya que la imposibilidad de acceder a la educación formal y calificarse como fuerza de trabajo las empuja a obtener los empleos más mal remunerados y sin seguridad social.

Durante el desarrollo de la investigación, observé que existía una estrecha relación entre el trabajo de las señoras y las enfermedades que éstas padecían; también que una de las principales causas que provocó la inasistencia de las señoras al círculo fueron la falta de salud. Es importante tomar esto en cuenta ya que varios autores (Lind y Johnston, 1990; Van der Westen, 1994) asocian la irregularidad en la asistencia como falta de compromiso, cuando de hecho es un reflejo más de la vida precaria de las personas que asisten a los círculos de estudio del INEA.

La mayoría de las señoras tuvo frecuentes y prolongados trastornos en las vías respiratorias, sobre todo Paz e Isabel cuyas actividades laborales las obligaban a utilizar agua, desde muy tempranas horas. La señora Paz comentaba con frecuencia: “hoy me levanté tempranito, como a las cinco de la mañana, me fui a lavar y planchar ropa antes de venir a la clase”. De igual forma, la señora Isabel antes de llegar al círculo tenía que asear las salas del hospital donde trabajaba y vivía.<sup>29</sup> En dos ocasiones que Isabel faltó a la sesión fui a visitarla al hospital, ahí pude constatar que no obstante que ella se encontraba con un fuerte resfriado cumplía con su rutina de trabajo. Paradójicamente, la institución para la que trabajaba Isabel le demandaba

---

<sup>29</sup> El hospital se encontraba ubicado a cinco cuadras de la sede del círculo de estudio, en la calle de Herreros y Tapicería, en la colonia Morelos. Era un centro de beneficencia, atendido por religiosas.

contribuir a mejorar el estado de salud de los enfermos allí hospitalizados, sin atender las necesidades que ella misma tenía.

Los casos antes descritos ilustran aspectos relacionados con la existencia cotidiana de las participantes en el grupo de estudio.<sup>30</sup> En este sentido, las precarias condiciones de vida de las señoras que participaron en la investigación determinaron un constante desequilibrio en el estado de salud propio y en el de sus familiares más cercanos. Se enfrentaban de manera continua a situaciones económicas, laborales y familiares desfavorables que requerían su atención y obstaculizaban su asistencia a las sesiones del círculo de estudio. Por ejemplo, una de las integrantes no asistió al círculo durante varias sesiones porque uno de sus hijos la golpeó. No obstante las dificultades referidas, las integrantes, siempre que les fue posible, antepusieron a su estado de enfermedad y a las otras obligaciones que emergían su interés manifiesto para asistir al círculo de estudio.

Por todo lo anterior, trabajar con una población urbana marginada de mujeres implica, en primer lugar, reconocer la dureza de su existencia y el esfuerzo que realiza para resolver cada situación que se le presenta; es una vida sin recursos y sin apoyos que transcurre en la lucha continua por la sobrevivencia, con múltiples responsabilidades familiares que limitan su tiempo para estudiar. Al respecto Olvera (1994) puntualiza esta situación diciendo que las personas con escasa o nula escolaridad frecuentemente son discriminadas y sometidas a maltratos y abusos diversos. Por ello, la educación que se dirige a estas personas debiera propiciar la problematización de las situaciones que acontecen en su realidad, el análisis de las causas que provocan la violación de sus derechos, así como de los procedimientos para exigir el respeto y cumplimiento de sus derechos humanos en su vida cotidiana.

---

<sup>30</sup> Se considera el derecho a la salud uno de los derechos básicos de las personas y que está íntimamente vinculado a la educación, relación que entraña a su vez una compleja red de vínculos que no se resuelven por decreto porque la salud involucra y refuerza otros componentes que determinan el bienestar de una persona, por ejemplo: trabajo digno y con retribución suficiente, alimentación adecuada, vivienda digna, un ambiente sano, recreación, entre otros. Todos ellos son necesarios para que una persona goce de salud (Camacho y Pérez, 1994).

En relación con el número de hijos de las integrantes es importante agregar que, salvo Sofía y Felisa, cuyos hijos eran mayores de edad y casi todos ellos casados, las señoras en reiteradas ocasiones vincularon su interés por aprender con la posibilidad de estar en mejores condiciones de ayudar a sus hijos, como lo ilustra el ejemplo de Angelina.

Lourdes: ¿usted por qué viene al círculo de estudio?

Angelina: Porque quiero aprender algo a estudiar para ayudar a los niños más chiquitos, el grande pues ya más o menos pero los chiquitos po's a tratar de ayudar, no es por otra cosa, más cuando me pregunta éste, qué es lo que dice aquí, pues no puedo decirle porque no lo sé y es que quiero aprender para ir adelante, mi niña la más chiquita.

En todos los casos, las integrantes del círculo de estudio manifestaron la importancia que para ellas tuvo el que sus hijos asistieran a la escuela. No obstante, por situaciones de índole económica o por la falta de interés de éstos para continuar estudiando, sólo habían logrado cursar estudios de primaria o de secundaria.

Con respecto al lugar de origen de las señoras, es conveniente destacar que la mayoría de éstas había nacido fuera del Distrito Federal y, a excepción de Isabel quien tenía un mes de haber llegado a esta ciudad, el resto de las integrantes del círculo de estudio había vivido la mayor parte de su vida en el Distrito Federal.

Antes de presentar una semblanza de Felisa, Isabel y Paz hace falta explicar brevemente las causas por las que las otras tres señoras no continuaron en el círculo de estudio. Angelina se enfermaba constantemente de las vías respiratorias, secuela de una infección que tuvo en la garganta durante su adolescencia y que lesionó sus cuerdas vocales. Además, la celaba su esposo y por eso siempre asistió al círculo acompañada de su hija de cinco años y algunas veces también de su hijo mayor, un adolescente que estudiaba en el Programa de Primaria del INEA.

Por las causas antes referidas, Angelina asistió con mucha irregularidad y, finalmente, desde mediados del mes de octubre, no se presentó más al círculo. No obstante, ella mantenía la comunicación a través de Felisa. En el mes de diciembre visité su domicilio, conversé con ella y su esposo e insistí para que regresara al círculo; ella me dijo que sus tareas en la casa no le permitían regresar, pero que continuaba estudiando en su casa, en sus ratos libres, con ayuda de su

hijo mayor. La oposición de maridos o familiares ha sido documentada como causa principal de la desertión de mujeres (Phiri, 1982 y Torres, 1990).

En el caso de Patricia, la distancia entre su domicilio y el círculo de estudio se convirtió en un obstáculo, por lo que ella decidió cambiarse a otro círculo más cercano a su casa ubicada cerca del Zócalo de la ciudad de México. Y la señora Sofía dejó de asistir, según su hija, porque no tenía quien atendiera su puesto de ropa.

### *Las señoras Felisa, Isabel y Paz*

Este apartado tiene como propósito ampliar y precisar información relacionada con tres integrantes del círculo de estudio, Felisa, Isabel y Paz. Se centra la atención en ellas porque sus participaciones se convirtieron, durante el desarrollo de la investigación, en el eje fundamental de las actividades de aprendizaje. Durante los dos primeros meses de trabajo, ellas fueron las que asistieron con mayor frecuencia; después, cuando las otras tres dejaron de acudir, su presencia me dio la certeza de que el círculo continuaría, con ellas tres, hasta cumplir el período programado.

#### La señora Felisa

Felisa nació en Temascalcingo, acerca de su fecha de nacimiento sólo recordaba que había sido el día de San Miguel. En la piel de su cara y manos había huellas del paso del tiempo y también de los rudos trabajos realizados, primero, en su lugar de origen y, posteriormente, en la ciudad de México. A ésta llegó cuando era joven en compañía de su primer esposo, ambos venían en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

No tenía una casa propia, vivía con la familia de su sobrina política, la señora Angelina, en un reducido departamento propiedad del esposo de esta última. No obstante que el departamento se ubicaba aproximadamente a diez minutos, a pie, de la sede del círculo, a la señora Felisa regularmente le llevaba media hora hacer el recorrido porque ella cojeaba de su pierna derecha. Su paso lento era resultado de un accidente que sufrió durante su niñez y que dañó

su cadera; el problema se acentuó después del nacimiento de María, su única hija. Felisa tenía además tres hijos varones; el más joven de éstos, Tomás, era soltero y permanecía con la señora. Los demás vivían con sus respectivas familias.

Felisa a sus 62 años tenía una vida muy activa; ayudaba a su sobrina en los quehaceres de la casa. A pesar de tener problemas con la vista, la mayor parte de su tiempo libre lo ocupaba en hacer coloridos bordados.

Durante las primeras sesiones, su mirada atenta y perspicaz comunicaba su interés por estar en el círculo; le gustaba ser una de las primeras en llegar a su clase, casi siempre sonriente acostumbraba saludar de mano a cada una de las integrantes. A medida que su voz y risa desvanecieron la timidez que caracterizó sus primeras y reducidas intervenciones, se transformó en una de las integrantes más propositivas y logró avances muy significativos, por ejemplo, consultaba documentos, periódicos y otros materiales escritos para identificar informaciones diversas; logró hacer intentos de escritura frente a sus compañeras, escribió y leyó su nombre. Esto es relevante porque a su llegada al círculo, apenas si reconocía algunas letras y su producción escrita estaba conformada fundamentalmente por pseudoletras.

Durante el proceso de investigación su apariencia física cambió: las primeras semanas llevaba el pelo suelto o apenas sujeto por un cordón; luego comenzó a recogerlo y trenzarlo. Con frecuencia agregaba adornos en su pelo entrecano. También mejoró el aseo personal y de su ropa, asimismo reconoció haber recuperado la costumbre de usar aretes que tenía cuando era joven.

Durante el tercer mes de trabajo, Felisa tuvo que cuidar a un familiar que se encontraba muy enfermo, por esto se ausentó del círculo casi un mes. Una vez que su pariente se encontró en mejores condiciones de salud, la señora se reintegró al círculo para continuar con entusiasmo su proceso de aprendizaje. Con frecuencia comentaba que, no obstante que su sobrina ya no asistía y su hijo se enojaba, ella continuaría asistiendo porque, decía, “aunque estoy vieja quiero seguir aprendiendo.”

## La señora Isabel

Isabel nació en Cieneguilla, municipio de Victoria, Guanajuato; en ese lugar había transcurrido su vida hasta que tuvo que dejarlo para buscar mejores oportunidades de trabajo en el Distrito Federal. Ella reconoció que fue una decisión difícil sobre todo porque le entristeció dejar a sus hijos. Todos ellos estudiaban: el mayor, de 16 años, cursaba tercero de secundaria; la que le seguía, de 12 años, estaba en primero de secundaria, la de 8 años estudiaba el tercer año de primaria y el más pequeño, de 3 años, cursaba preprimaria.

La señora Isabel decía, con frecuencia, sentirse triste porque extrañaba a sus hijos, pero reconocía que trabajar en el Distrito Federal era la única forma que tenía de sacarlos adelante. Una de sus hermanas, que trabajaba como enfermera en un hospital de beneficencia de la colonia Morelos, consiguió que la emplearan para hacer la limpieza. La principal ventaja que le ofrecía este trabajo era que le permitía estudiar durante su jornada laboral.

Desde su trabajo al círculo hacía aproximadamente 10 minutos a pie. A ella le gustaba caminar y estaba acostumbrada a hacerlo, pues en su pueblo, muy temprano, caminaba largos trechos para ir al molino. Antes de llegar a la ciudad ella acostumbraba escuchar mucho la radio, la música ranchera era su preferida; por eso, de su pueblo había traído consigo un radio pequeño de baterías, pero sólo podía escucharlo por las tardes, “muy quedito”, en el pequeño cuarto que tenía en el hospital.

Cuando terminaba su jornada, algunas veces veía televisión, aunque prefería ayudar a las religiosas a cuidar a las personas hospitalizadas; también le gustaba bordar servilletas.

Uno de los intereses que la señora tenía para estudiar era que en su lugar de trabajo algunas veces le demandaban conocimientos específicos. Por ejemplo, las enfermeras del hospital solicitaban su ayuda para dar a los enfermos sus medicamentos, le anotaban en un papel el nombre del medicamento y la hora en que ella debía de aplicarlo. Isabel reconoció que casi siempre utilizaba algunos indicadores para identificar y dar los medicamentos de manera correcta, se fijaba en las primeras letras de los nombres de los empaques de los medicamentos y las comparaba con las que tenían las indicaciones escritas por las enfermeras; debía ser muy cuidadosa porque algunas de las medicinas eran de empleo

delicado. Cuando tenía dudas preguntaba a los familiares que acompañaban a los pacientes internados.

Antes de incorporarse al círculo de la Casa de la Cultura, la señora Isabel asistió dos semanas a otro círculo del INEA, en una iglesia cercana al hospital donde ella trabajaba. En éste le habían pedido que diariamente hiciera planas de las letras del alfabeto; la señora continuó realizando como parte de las tareas que ella hacía de manera autónoma. Algunas veces comentó que una de las religiosas del hospital, cuando tenía tiempo, le enseñaba a escribir, le pedía que hiciera planas del alfabeto, mismas que ella le mostraba orgullosa para demostrar que cuando no asistía al círculo, a distancia seguía estudiando.

## La señora Paz

Paz nació en el Distrito Federal. Cuando ella era una adolescente falleció su padre y su madre la envió a vivir con una de sus hermanas que radicaba en la ciudad de Oaxaca. A causa de dificultades con su hermana, Paz tuvo que regresar a la ciudad de México a la casa de su mamá; agobiada por problemas económicos y por fuertes diferencias con su madre decidió casarse. Esta etapa de su vida fue difícil, su esposo era alcohólico, le trataba mal y pocas veces le daba dinero; no tenían en donde vivir, algunas veces lo hacían en una terminal de autobuses, en las salas de espera de un hospital, y, cuando tenían dinero, en un hotel.

Cuando nació su primera hija, Paz rentaba un cuarto pequeño en una vecindad; tuvo dos hijos más, un hombre y una mujer. Los problemas económicos siguieron y ella se vio obligada a vender su sangre durante varios años para mantener y dar educación a sus hijos. Años después de la muerte de su primer esposo, se casó con un hombre más joven que ella; sus hijos no estuvieron de acuerdo con el matrimonio y con frecuencia le pedían que abandonara a su pareja. Paz vivía con su hija menor, una adolescente que estudiaba la secundaria en el INEA.

Con frecuencia la señora Paz llevaba al círculo a su nieto, porque su hija mayor trabajaba y la proximidad de un segundo alumbramiento disminuía sus posibilidades para dar atención al pequeño.

El interés que manifestó la señora por aprender a leer y escribir estaba determinado, en buena medida, por una serie de diligencias legales en las que se vio involucrada y de las cuales consideró que podría haber resultado menos afectada, si hubiera sabido leer y escribir. De igual forma, expresó:

Yo quiero casar a mi hija, toda la familia de mi yerno sabe leer y escribir y, la verdad, yo no quiero que mi hija se sienta menos cuando nos den a firmar el acta de matrimonio y yo ponga mi huella digital [...] y que digan los familiares de mi hija, su mamá no sabe leer y escribir.

Con frecuencia Paz se mostraba temerosa o avergonzada de que quienes la rodeaban supieran que no sabía leer y escribir porque había tenido experiencias en las cuales enfrentó una visión estereotipada de las personas analfabetas que la hacía sentirse menos. En nuestra sociedad muchas personas califican como ciegos o ignorantes a quienes no saben leer y escribir; la imagen devaluada que se tiene de quien no domina el código escrito hace que la persona que no domina este tipo de conocimiento se avergüence de sí misma y se culpabilice por no saber leer y escribir, sin reconocer que la misma sociedad “permite y reproduce esta forma de injusticia social” (Torres, 1991: 1).

Le resultaba difícil aceptar que tenía múltiples conocimientos acerca de la lengua escrita: sabía algunas convenciones para el uso de letras mayúsculas, por ejemplo, en los nombres de personas, al iniciar la escritura de un texto y de la fecha; conocía las letras del alfabeto y el tipo de información que se necesita para escribir y enviar una carta. Aunque ella decía que no sabía leer y escribir, propició que sus hijos escribieran, desde pequeños, cartas a los Reyes Magos y en Navidad Paz acostumbraba escribirles tarjetas con la ayuda de sus hermanas.

En el proceso de aprendizaje de Paz, su hija menor tuvo una fuerte intervención, la apoyó constantemente en la realización de actividades de lectura y escritura que Paz hacía en su casa e incluso en una ocasión participó en la sesión del círculo de estudio, ayudándola a realizar las actividades.

Algunas de las inquietudes que Paz tuvo durante su proceso estuvieron vinculadas con sugerencias que recibía de personal voluntario de la Coordinación, respecto a que para aprender a leer y escribir primero era necesario realizar planas de letras y sílabas del alfabeto. Le obsequiaron los materiales para el adul-



to del Método Global. Paz realizó algunas de las actividades que le sugerían, pero sobre todo centró su atención y dedicación en hacer las actividades propuestas en el círculo y todas las sugeridas en el *Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas*, material derivado del NEEBA. Esta señora, como resultado del proceso, fue promovida al Programa de Primaria del INEA.

### *Reflexiones en torno a la conformación del círculo de estudio*

Uno de los aspectos fundamentales durante las primeras sesiones para iniciar el reconocimiento y el diálogo entre las participantes del círculo de estudio y lograr su incorporación paulatina al espacio educativo fue la realización de actividades basadas en la conversación. Se buscaba promover la comunicación entre las señoras para crear un ambiente de confianza y respeto que hiciera sentir a cada participante la libertad de intervenir, de la manera y en el momento que deseara.

La noción de comunicación es fundamental en las relaciones humanas, sobre todo si éstas acontecen, como es el caso, en el seno de prácticas educativas. En su definición etimológica el concepto comunicación se define como poner en común; comprende, necesariamente, acciones de intercambio entre dos o más personas en las escalas macro o microsociales. En la dinámica del círculo de estudio, la comunicación hace referencia a situaciones en las cuales interlocutores en relaciones directas intercambian significados y, en consecuencia, producen efectos de sentido (Ardoino, 1993, 1998). Esto es, son intercambios cargados de significados que crean lazos, vínculos y redes complejas entre los participantes y provocan respuestas.

Desde esta perspectiva, la comunicación conlleva y reconoce la heterogeneidad de las participantes, de sus historias de vida, formaciones, necesidades, deseos, intereses y expectativas que les hacen asumir una posición y una actitud específica en el círculo de estudio. Esta diversidad compleja enriquece y transforma los significados que cada persona tiene y construye, a partir de su participación durante las sesiones del círculo de estudio.

El propósito de la primera sesión fue propiciar la integración del grupo. Se propuso que las participantes se presentaran aportando información básica acerca de su persona, los motivos que tenían para asistir a las sesiones, sus nece-

sidades y expectativas; así como experiencias de vida que desearan compartir con el grupo. Esto facilitó el primer contacto, la familiarización de unas con las otras, así como el inicio de los primeros intercambios de significados entre las señoras que asistieron ese día al círculo (INEA, 1995).

Loria (1994: 304) ha señalado que:

Las mujeres tienen una sola realidad y una vida integrada, en la cual se encuentran interrelacionados todos los aspectos de su vida, abordar su realidad concreta como una totalidad conlleva la necesidad de incluir en el análisis de los diferentes planos de su vida: el personal, el familiar, el grupal, el comunitario —social, el laboral, el organizativo, el regional y el social— retomando en cada uno de ellos sus dimensiones: afectiva, socioeconómica, cultural y política.

Esto significa que en el trabajo educativo con mujeres es necesario reconocer y abordar los distintos planos que conforman su vida. Con base en lo anterior, las actividades de integración inicial propuestas en esta investigación invitaron a las participantes a conversar acerca de su vida y dar datos personales; por ejemplo: nombre completo, edad, lugar de origen, domicilio, trabajo, estado civil, número de hijos, escolaridad, intereses, causas o razones por las que se habían incorporado al círculo, entre otros. Todo ello constituyó información valiosa en tanto que se convirtió en puntos de partida, identificación y engarce de distintos aspectos representativos de las trayectorias de vida de las señoras con propósitos y actividades que se realizarían en las siguientes sesiones del círculo de estudio.

En este sentido, empezar a formar un círculo de estudio, conlleva prioritariamente la necesidad de conocer y abarcar, desde una perspectiva integral, a las personas con las que se convive en ese espacio de aprendizaje. Es decir, para integrar un círculo es importante conocer el repertorio gráfico con el que cuentan las personas que lo integran, la competencia que tienen para establecer una correspondencia entre grafía y fonema, el tipo de documentos escritos que conoce o maneja. No obstante la importancia de lo anterior, es imperativo indagar sobre todo acerca de los propósitos que tienen las nuevas integrantes para asistir al círculo, su contexto familiar, los antecedentes escolares de las personas que les rodean, las características, duración y responsabilidad en su(s)

jornada(s) laboral(es), el tiempo real que pueden dedicar fuera del círculo a las actividades derivadas de cada sesión, lo que les agrada hacer, entre otra información. Sólo en la medida en que esto se cumpla, las actividades de aprendizaje podrán dar respuesta a las motivaciones, necesidades, intereses y condiciones particulares de las personas que asisten y, más aún, forman un círculo de estudio.

## **La construcción de una práctica educativa alternativa**

El contenido de este apartado describe los procedimientos metodológicos que caracterizan el desarrollo de este estudio. Se abordan aspectos relacionados con el marco teórico que sustentó el diseño de la propuesta de investigación y el trabajo de campo. También se presentan las herramientas metodológicas utilizadas para el análisis de la información recuperada durante la etapa empírica del estudio. Al respecto, cabe señalar que tanto el enfoque metodológico como los procedimientos utilizados para recopilar información fueron eminentemente cualitativos; se privilegiaron procedimientos como la observación, el registro audiograbado de cada sesión, entrevistas no estructuradas a integrantes del círculo y a algunos de sus familiares, notas de campo para recuperar acontecimientos de interés ocurridos durante las sesiones, o bien, información resultado de las conversaciones que tenía con las integrantes del círculo antes o al terminar la sesión.

Eventualmente utilicé el registro fotográfico para recuperar el desarrollo de algunas de las actividades realizadas, muchas de las fotografías fueron exploradas, en repetidas ocasiones, durante las sesiones y despertaron la participación entusiasta de las señoras porque, además de ser evidencias de su intervención en el grupo, permitían revisar y reconstruir la historia de las reuniones de éste. De igual forma, se recuperaron producciones elaboradas por las participantes durante su proceso de aprendizaje. El total de cintas grabadas fueron transcritas y capturadas para reconstruir las situaciones de aprendizaje que se describen en el capítulo siguiente.

*Referentes conceptuales metodológicos para el trabajo de campo  
y el análisis de las situaciones de aprendizaje*

Ser integrante de un grupo de estudio con personas adultas se consideró una estrategia fundamental para crear las condiciones necesarias para dar respuesta a las preguntas planteadas al final del capítulo anterior. Al mismo tiempo, el trabajo en el espacio educativo de la Casa de la Cultura Rafael Ramírez me permitió jugar el papel de investigadora y mediante éste recuperar, sesión a sesión, la historia de un grupo de alfabetización, lo cual me permitió conocer de manera directa las vivencias de las personas que de manera voluntaria dan concreción y sentido a la tarea del INEA.

Ser alfabetizadora no fue una tarea sencilla, sobre todo si se considera que se tenía la intención de modificar prácticas educativas sumamente arraigadas como las descritas en el primer capítulo y que indiscutiblemente forman parte de referentes bien conocidos y aprobados, sin reserva alguna, para la enseñanza de la lectura y la escritura. Los procedimientos conocidos conforman un repertorio de ejercicios que los aprendices esperan hacer y que los demás esperan que realicen. En general, las personas que acuden a los círculos de estudio del INEA para aprender a leer y escribir piensan que tienen que empezar con el conocimiento del alfabeto, es decir, hay que empezar por lo que ellas consideran “lo más sencillo”. Por ello, una pregunta que me hice antes de la primera sesión fue, ¿qué tendría que hacer para responder a tales expectativas sin alejarme de mi propósito?

Mi labor como asesora buscaba distanciar al grupo de las prácticas sedimentadas, centradas en el aprendizaje del código escrito e involucrarlas en otras que conciben a la lectoescritura como práctica cultural. El concepto práctica cultural “alude a las actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin que son construidas y mantenidas por grupos particulares de seres humanos.” (Scribner y Cole, 1978; Anderson y Teale, 1991). Desde esta perspectiva, las actividades que las integrantes del círculo de estudio realizarían estarían encaminadas hacia la comprensión y producción de la lengua escrita, utilizando el texto y las prácticas de lengua escrita (y no la grafía) como unidades básicas.

Durante mi tarea como asesora también intentaba recopilar información acerca del tipo de interacciones que sucedían entre las integrantes del círculo de estudio, ¿qué ocurre cuando los actores del proceso educativo participan en actividades de aprendizaje que responden a requerimientos de contextos específicos, en los cuales el lenguaje escrito adquiere para éstos un significado real?, ¿lo anterior puede mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Existen pocos antecedentes en la literatura sobre alfabetización con personas jóvenes y adultas que aporten datos para dar solución a las preguntas hasta ahora planteadas. No obstante que se han publicado diversos informes de experiencias educativas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en México y en América Latina (Aramayo, 1982; García, 1982; Murcia, 1982; INEA, 1988; Piccini, 1993),<sup>31</sup> la mayoría de estos documentos se limitan a describir el método propuesto para desarrollar un programa educativo sin reportar qué acontece en el contexto específico de las sesiones de alfabetización. Es decir, se expone el método elegido, pero no precisan cómo se lleva a cabo la sesión, cómo son las participaciones del asesor, de las personas jóvenes y adultas, cómo se realizan las actividades, qué resultados se obtienen, los datos que presentan se refieren más bien a uno de los aspectos en los que se ha centrado la atención, el método. En medio de las argumentaciones en pro y en contra de los diversos tipos de métodos, se omite a los actores del proceso educativo y el significado que para éstos tiene el lenguaje escrito.

Como se refirió en el primer capítulo, en la historia de la alfabetización en México, la práctica educativa ha centrado la atención en describir el tipo de interacciones que el asesor debe realizar para aplicar un método, prescribe la aplicación de una secuencia de pasos preestablecidos que centran la atención

---

<sup>31</sup> Una excepción importante es el libro de David Archer y Patrick Costello, (1990), *Literacy and power. The Latin America battleground*, éste contiene información relevante acerca del contexto social y cultural donde se desarrollan determinadas prácticas alfabetizadoras en América Latina.

en el aprendizaje del código escrito e ignora la naturaleza y funciones de la lengua escrita.<sup>32</sup>

En el caso de este proyecto, algunas de las preocupaciones iniciales fueron otras, justo porque se trataba de proponer una experiencia de alfabetización desde las prácticas de la lengua escrita:

- a. ¿Cuáles son las acciones educativas relevantes para aproximarse a la lengua escrita desde los textos, los contextos y los usos?
- b. ¿Cómo se podrá cohesionar el grupo y mantener su interés?

Estas primeras preguntas, muy generales, dieron lugar a otras más específicas en la medida en que las sesiones avanzaban:

1. ¿Cómo se organizan situaciones comunicativas para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura?
2. ¿Cuáles son algunos de los aprendizajes esperados y cómo se pueden observar?
3. Ante la variedad de actividades propuestas y las diferentes formas de solución de las participantes, ¿cuáles son algunas de las constantes pedagógicas identificables de este proyecto educativo?

Como productos del trabajo en el círculo se obtuvieron 23 cintas audiograbadas correspondientes a igual número de sesiones; las grabaciones fueron transcritas creando registros escritos de lo que se decía y se hacía durante nuestras reuniones.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> En pleno siglo XXI, la enseñanza de la lengua escrita mantiene vigentes *innovaciones* del siglo XVII, usadas en la Academia de Primeras Letras para Adultos que fuera la primera escuela de lectura y escritura fundada en México, en el año de 1814. En ésta la base para enseñar era la presentación del “alfabeto, las vocales y luego largas listas de sílabas de dos o tres letras: ba, be, bi, bo, bu, lan, len, lin, lon, lun.” (Tanck, 1994).

<sup>33</sup> En la transcripción marcamos ciertos fenómenos interactivos: enlaces (=) (cuando un hablante termina el turno de otro), interrupciones (frases sobrepuestas alineadas y señaladas con (/)), extensión de sílabas (:), textos editados [...], pausas indicadas con ..., frases transcritas con audio deficiente (( )), subrayados para énfasis y el uso de corchetes cuadrados para pequeñas inserciones que ayudan a aclarar el sentido de lo que se dice o describir el modo y tono de la intervención. Así mismo, incluimos anotaciones entre paréntesis que describen acciones realizadas en el momento de hablar necesarias para comprender el sentido de la participación

Las sesiones se realizaron los días martes y jueves, en un horario aproximado de dos horas continuas de actividad de 10:00 a.m. 12:00 p.m. Las sesiones de trabajo fueron espacios de interacción continua durante los cuales hubo una intensa participación por parte de las señoras. Desde la primera sesión hasta la última realizada en diciembre, mes en el que concluyó mi participación, siempre hubo entre las participantes muestras de respeto y afecto que paulatinamente se fortalecieron. A partir de enero, las señoras continuaron trabajando coordinadas por otra asesora que realizaba su servicio social en el INEA hasta el mes de marzo, mes en el que concluyó su período de atención. Con cierta regularidad volví al Círculo para alentar a las señoras a concluir su proceso educativo.

Dar respuesta a las interrogantes hasta ahora planteadas demandaba la realización de una serie de reflexiones a nivel teórico metodológico que dieran sustento a la propuesta alternativa y que, al mismo tiempo, permitieran reconceptualizar nociones relacionadas con el proceso educativo como las siguientes: alfabetización, persona joven y adulta, alfabetizador, objeto de estudio, actividades de enseñanza y aprendizaje, lectura, escritura, entre otros. Desde el nivel metodológico, era fundamental transformar las prácticas educativas propias de los modelos educativos hasta ahora descritos.

Lo anterior permitiría tener un marco de referencia a partir del cual se generarían nuevas propuestas de enseñanza y de aprendizaje que, partiendo de las necesidades, intereses y saberes de la persona que aprende, permitieran dar respuesta no sólo a situaciones relacionadas con aprendizajes de carácter técnico, sino a crear y satisfacer necesidades de otro tipo. Por ejemplo, la siguiente intervención de la señora Sofía ilustra cómo a partir de los intereses propios de los aprendices se crean oportunidades de participación en actividades lectoescritoras. Al terminar la segunda sesión, esta señora comentó a sus compañeras lo que había leído en un libro que ella seleccionó en la primera sesión, para llevar a su casa:

---

verbal. También procuramos respetar el habla de las participantes reproduciendo variantes como “pa” en lugar de “para” o “haiga” para “haya”. No obstante, al presentar los datos en este texto, se simplifica la codificación para facilitar su lectura, dejando únicamente lo que se considera estrictamente necesario para no distorsionar su sentido Kalman, 1999, 2004.

Sofía: Escogí [para llevar a mi casa] este libro (lo levanta y muestra a las demás integrantes)

Lourdes: ¿Cómo se llama [el libro]?

Sofía: Conservación de los suelos.

Lourdes: Ajá, Conservación de los suelos, ¿por qué se lo llevó?

Sofía: Porque me gustan las plantas.

Lourdes: ¿Sí lo pudo hojear y revisar?

Sofía: Sí.

Lourdes: ¿Y qué dice?

Sofía: Pues, este, los árboles, las montañas, este, cómo utilizan las personas [las plantas].

Lourdes: ¿Qué dice de las plantas y de los árboles?

Sofía: (Elige una página) Este, ¿leo?

Lourdes: Quiere leer un pedacito, antes de que nos marchemos.

Sofía: (Lee). Tiene el propósito de dar a conocer la importancia de la conservación de los suelos. Cómo puede dar alimento para el hombre, asunto de sumo interés para un país como el nuestro...

La señora Sofía cursó dos años de primaria cuando era niña, pero aun así seleccionó y revisó un libro de contenido científico. Apenas iniciadas las sesiones del Círculo se animó a compartir con sus compañeras el resultado de la primera exploración del material seleccionado y demostró que era capaz de leer para sí misma y para sus compañeras. Comprendió su contenido y lo comunicó a sus compañeras aun cuando no conocía todas las palabras; esto no se convirtió en un obstáculo para leer el texto y aprender acerca de un tema de su interés. Retomar el interés de las señoras fue una de las premisas centrales de las actividades de aprendizaje propuestas, esto alentó el llamado aprendizaje por cuenta propia porque “nadie aprende algo si no es por la acción persistente, mediante la cual lo entiende, transforma y asimila como propio” (CONAFE, 2000: 17).

Leer y escribir son actividades socioculturales complejas que implican la integración de conocimientos acerca de los discursos, su composición, sus usos, sus significados; implican habilidades acerca de tecnologías y artefactos de escritura y del sistema de representación socialmente construidos (Scribner y Cole, 1981). Por ello, al leer y escribir “ejercitamos talentos socialmente aprobados y



aprobables; dicho de otro modo, la lectoescritura es un fenómeno construido socialmente” (Cook-Gumperz, 1988: 15). Dado lo anterior, una de las metas de este proyecto fue identificar los procesos mediante los cuales las personas que asisten al círculo de alfabetización se vinculan con los textos y los otros lectores y escritores.

En el fragmento de registro anterior, donde se reconstruye la participación de la señora Sofía, podemos encontrar evidencias de cómo desde las primeras sesiones se promovió la interacción alrededor de los textos. El acto de lectura que realizó Sofía fuera y dentro del espacio grupal da evidencias del dominio técnico que tenía, pero la demostración de este dominio no sólo refleja la apropiación de ciertos procesos instrumentales y cognitivos, sino también revela, desde una perspectiva social, cómo su capacidad lectora posibilitó y generó intercambios con otros acerca de lo que había leído: resumió la idea principal del libro, seleccionó un fragmento para leer con las demás, explicitó su criterio de selección, emitió juicios relacionados con el contenido del texto leído, resignificando su experiencia fuera del círculo en el espacio de aprendizaje colectivo. A partir de su participación, su acto de lectura tiene un uso y valor específicos para las compañeras que la escuchaban y aprendían de ella y a ella le creó la oportunidad para articular sus ideas y posicionarse como lectora frente a las demás.

La teoría elaborada por L. S. Vygotsky ofrece aportaciones conceptuales que permiten comprender los procesos de aprendizaje desde una perspectiva social, en particular, plantea que la actividad es el núcleo del aprendizaje humano y que la actividad y el contexto en que ésta se desarrolla están íntimamente vinculados. Así, Vygotsky (1988: 94) sostiene que el desarrollo de los procesos psicológicos va de lo externo, las interacciones sociales, a lo interno, a las acciones psicológicas: “En el desarrollo cultural de [una persona], toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior de la persona (intrapsicológica).”

Para que una persona aprenda se requiere que ésta sea activa, pero sobre todo interactiva (Castorina, 1994). Vygotsky señala que la transformación de un proceso interpersonal a uno intrapersonal es resultado de una serie de sucesos evolutivos que pueden ser observados como una forma externa de actividad que se mantiene como tal, antes de ser completamente internalizada.

Desarrolló el concepto de zona de desarrollo próximo para explicar cómo la interacción contribuye al aprendizaje. Plantea que todo aprendiz se encuentra en un momento particular de desarrollo, capaz de realizar ciertas acciones y movilizar ciertos conocimientos frente a una actividad específica pero también cerca de nuevos conocimientos. Por ello, siempre será capaz de logros más complejos cuando colabora con otro, el conocimiento del otro extiende y tensiona el conocimiento propio, llevando al sujeto a nuevos aprendizajes. Define la zona de desarrollo próximo como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1988: 133).

Esta noción destaca de manera precisa la noción de un espacio dinámico en el que se expresa que lo que una persona no es capaz de hacer sola podrá realizarlo en un futuro si es guiada por una persona a la que podemos llamar “experta”. El desarrollo real se refiere a la resolución independiente; en tanto que el nivel potencial hace referencia a aquellas funciones en proceso de desarrollo, en palabras de Vygotsky podrían ser “capullos” o “flores” del desarrollo.

En el caso del círculo de estudio, mi intervención como asesora y la de las integrantes más capaces jugarían un papel fundamental para la transformación de estos “capullos” del desarrollo a “frutos” del desarrollo, es decir, nuestra participación guiaría o promovería formas de interacción que impulsarían el aprendizaje de las integrantes con menos desarrollo, para encontrar, de manera colectiva, la solución de problemas asociados al lenguaje escrito. Sin embargo, estos papeles no son fijos: una persona que se posiciona como aprendiz en una actividad puede resultar experta en otra.

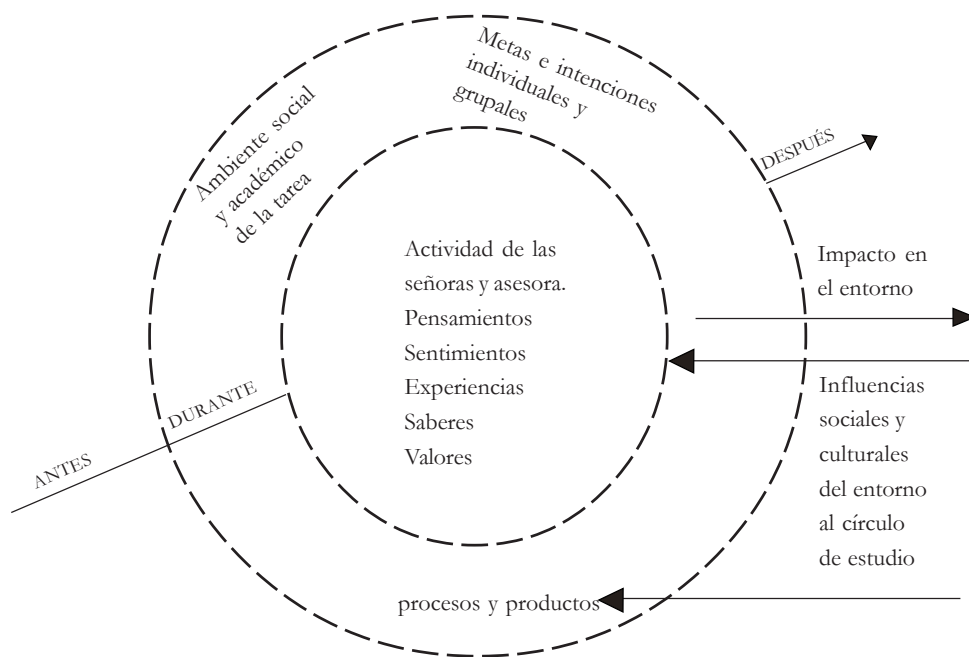
Wertsch (1991: 45) plantea que “la educación debería vincularse más estrechamente al nivel potencial de desarrollo que al nivel real o efectivo”, es decir, que a los productos. Por ello, la perspectiva educativa de las actividades realizadas en el círculo de estudio valoraron y alentaron los esfuerzos traducidos en acciones orales o escritas que los aprendices realizaron para apropiarse del lenguaje escri-

to, independientemente de que éstas correspondieran o no a convenciones validadas socialmente.

Se planteó en el primer capítulo que leer es un acto estrechamente vinculado con la comprensión, el conocimiento y la transformación de la realidad, y no sólo la descodificación de palabras. Freire (1989: 51) afirma que: “El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto”. Es decir, la lectura de la palabra está precedida del conocimiento, análisis y crítica de las situaciones, experiencias, objetos, personas, creencias, sentimientos, emociones valores e historias que forman parte de la realidad donde una persona se desenvuelve. Aprender a leer y escribir significa ante todo desarrollar la capacidad de interpretar y crear una expresión escrita para algo que se ha vivenciado. Alfabetizarse implica la apropiación de múltiples formas discursivas que permiten acceder a nuevas relaciones que caracterizan y definen una situación específica. De acuerdo con Dyson (1997), implica aprender a manipular intencionalmente el lenguaje oral y escrito para participar en eventos culturales valorados y para relacionarse con otros.

En concordancia con la perspectiva anterior, retomamos la visión de Erickson (1982) que afirma que el aprendizaje no ocurre en aislamiento, por el contrario, ocurre en transacciones que tiene la persona en ambientes inmediatos y con frecuencia incluye la participación de otras personas. Este autor precisa que los ambientes inmediatos de aprendizaje están inmersos en ambientes de interacción más amplios que pueden incluir otras escalas de interacción mayores o externas. En su conceptualización, hace hincapié en que las influencias en el aprendizaje no sólo hacen referencia a la dimensión del espacio, sino que también ocurren a través del tiempo, es decir, “El aprendizaje de una persona ocurre en lugares particulares y tiempos particulares, con frecuencia (pero no necesariamente) en contacto con otras personas específicas”. Las figura 1, adaptada de Erickson (1982: 159), ilustra los ambientes de interacción que constituyen una situación de aprendizaje para este proyecto.

FIGURA 1  
 AMBIENTES DE INTERACCIÓN EN UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE



En la adaptación y reinterpretación del modelo de Erickson se ilustra una visión teórica en la cual el aprendizaje es resultado de la interacción entre la persona y el ambiente; de manera similar a como lo representa Erickson este diagrama ilustra una sucesión de cambios de la interacción de la persona y su ambiente a través del tiempo. La línea diagonal que atraviesa el diagrama indica la relación temporal de la experiencia educativa, muestra tres momentos de cambios específicos en el tiempo: antes del aprendizaje, a través o durante el aprendizaje y, por último, el momento posterior al aprendizaje.

Al igual que el modelo de Erickson el diagrama presenta una interrelación de categorías ubicadas en torno a dos círculos concéntricos punteados que representan tres niveles de organización y funcionamiento. El más pequeño, ubicado en el centro representa a la actividad de las señoras y la asesora; por su parte, Erickson ubica la acción del maestro y el estudiante. A los sentimientos y pensamientos de los actores reconocidos por este autor, en el diagrama se agregan intereses, experiencias, saberes y valores por considerarlos componentes esenciales de toda actividad. De acuerdo con el enfoque de esta investigación son el punto de partida de todo aprendizaje.

Acorde con el planteamiento de Erickson, el siguiente círculo representa el ambiente social y académico inmediato en donde se realiza la actividad, para fines de esta investigación es el círculo de estudio, es decir, el espacio en el que ocurren las interacciones entre las participantes y entre éstas y los materiales educativos. En este nivel de organización, el modelo de Erickson ubica las intenciones del maestro, que para este caso son las que corresponden a la alfabetizadora. A éstas se agregan en el diagrama las intenciones de las señoras; así como las metas establecidas por las participantes, individuales y grupales. También, se agregan como parte de este nivel la representación de los procesos y productos propios de la actividad realizada.

Las líneas punteadas de ambos círculos representan la profusa interrelación que existe entre los dos niveles de organización esquematizados: el personal y el del ambiente inmediato y, entre estos dos y el ambiente más amplio del contexto social y cultural en el que se encuentra el círculo de estudio. A diferencia del modelo de Erickson, en el diagrama se destaca la importancia del impacto de las actividades realizadas en el segundo nivel de organización.

Las influencias múltiples identificadas permiten reconocer los elementos que utilizamos para crear un ambiente específico de aprendizaje que constituyó el espacio —físico y temporal—, en el cual las señoras y la asesora interactuaron para lograr ciertas metas, mismas que se establecieron a partir de las necesidades, intereses y expectativas manifestadas, implícita o explícitamente, por las señoras. Los procesos y productos (verbales, escritos, gráficos, entre otros) representados en el diagrama anterior serán el objeto de análisis en el siguiente capítulo, y aportará tanto las acciones de enseñanza como las evidencias de aprendizaje durante el trabajo del grupo.

Desde la postura hasta aquí sostenida, el diseño de situaciones de aprendizaje producto de esta investigación busca trascender el debate vigente acerca de lo que significa alfabetizar que, las más de las veces, sólo tiende a reciclar supuestos que llevan a exaltar las bondades de costo-beneficio de un enfoque meramente técnico que resulta insostenible ante los retos y demandas del siglo XXI, donde la lectura y escritura del texto sólo cobran sentido si parten de la lectura de la realidad y apuntan hacia su transformación.

### *Situaciones de aprendizaje diseñadas*

En la definición de las estrategias metodológicas que se utilizaron para la realización de las sesiones en el círculo de estudio enfrenté dos retos: el primero, vinculado con la identificación de estrategias que me permitieran recuperar información relacionada con lo que ocurría en el desarrollo de las sesiones y; el segundo, relacionado con la planeación de las actividades o situaciones de aprendizaje.

Jugar simultáneamente roles de asesora y de observadora demandó, sobre todo durante las primeras sesiones, un esfuerzo de concentración para poder conducir el desarrollo de la sesión y, al mismo tiempo, percibir y guardar en la memoria detalles de las intervenciones de las participantes (yo incluida) para posteriormente registrarlos en mi cuaderno de notas. Como apoyo recurrí a la estrategia de verbalizar comentarios o descripciones de las acciones de las participantes (gestos, ademanes, movimientos, entre otras) que resultaban imperceptibles para el registro audiograbado, lo cual me fue de mucha utilidad durante la transcripción de las cintas porque facilitó una construcción más rigurosa de los registros de cada sesión.

Con relación al segundo reto, la planeación de las sesiones, me apoyé en las cintas audiograbadas, mismas que escuché con atención repetidas ocasiones para, primero, identificar y luego describir las características generales de lo que constituyó mi primera unidad de análisis: la sesión del círculo. En la primera sesión me planteé como propósito realizar actividades encaminadas a la presentación de las participantes, ésta sería en forma oral, cada integrante diría su nombre y alguna información relacionada con su vida; también se les haría la invitación para que se animaran a graficar mediante un dibujo su relato y escribir algunas

frases. Posteriormente, se les invitaría a que dijeran por qué asistían al círculo y finalmente, se les distribuirían los materiales de estudio derivados del Nuevo Enfoque para la Educación de Adultos para el Programa de Alfabetización, revisado en el capítulo anterior.

La primera sesión fue el 28 de septiembre; llegué diez minutos antes de las diez de la mañana, preparé la grabadora, la coloqué sobre una silla en uno de los extremos de un semicírculo formado con siete sillas, ocupé la de uno de los extremos y esperé a que las señoras llegaran. En cuanto entró Isabel, primera en llegar, encendí la grabadora y conversé con ella acerca de las actividades que realizaba, poco a poco se fueron incorporando las señoras Paz, Felisa, Sofía, Patricia y la señora Angelina, quien se incorporó al círculo aproximadamente 15 minutos después de que había iniciado la sesión.

Para iniciar la sesión les expliqué de manera detallada el propósito del círculo, diciéndoles que nos ayudarían a poner en práctica algunas de las ideas de la *Guía del alfabetizador*, material en el se que buscaba enseñar a leer, escribir y hacer cuentas, para ello se les invitó a asistir de manera regular, a partir de ese día, a las sesiones que tendrían un horario flexible según sus necesidades. Para continuar invité a las señoras a que intercambiaran saludos:

Isabel: Buenos días, señora Sofía yo soy Isabel Elías para servirle (se levanta y la saluda de mano).

Sofía: Sofía Lauriano García.

Isabel: Mucho gusto, aquí estamos para: participar juntas [...] echarle ganas a ver si salimos adelante.

Lourdes: Seguramente, con la ayuda de todas vamos a salir. ¿Y, usted?

Paz: Buenos días, señora Sofía, yo me llamo María de la Paz [...] y me da mucho gusto estar con ustedes trabajando juntas.

Para continuar la sesión pedí a las señoras que hicieran una actividad que posibilitaría un mayor conocimiento de todas las integrantes. Les entregué una hoja de papel bond y un marcador y les pedí que trataran de hacer algunos dibujos relacionados con su experiencia de vida: el lugar donde nacieron, si tenían hijos, qué hacían y qué les gustaría hacer; si alguna de ellas quería escribir algo lo podría hacer. Para iniciar, en una cartulina, escribí la fecha:

Lourdes: ¿...qué día es hoy?, jueves; jueves, ¿qué?

Todas: jueves, 28.

Lourdes: Jueves 28 (escribo la fecha sobre una hoja de papel bond que de manera previa había pegado sobre una de las paredes) ¿De qué mes?

Todas: septiembre.

Lourdes: El día jueves 28 de septiembre para nosotros va a ser una fecha importante para este grupo. ¿Por qué va a ser importante?, porque a partir de este día nosotros vamos a estar [...] formando parte de este pequeño grupo [...]

Como se observa en el fragmento de registro anterior, desde la primera sesión posibilité la construcción de actos de escritura a partir de la oralidad del grupo y, al mismo tiempo, vinculé el texto con la historia del grupo. La producción del texto escrito está contextualizado en tanto que refería situaciones vivenciadas por las participantes.

Antes de continuar con la actividad, pedí a las señoras nuevamente presentarse con la señora Angelina que se incorporaba en ese momento a la sesión:

Isabel: Buenos días, Sra. Angelina.

Angelina: Buenos días.

Isabel: Aquí estamos reunidas para compartir una amistad y echarle ganas a aprender para seguir adelante, gracias (la saluda de mano).

Angelina: ((Ojalá que sea así, ¿verdad?))

[...]

Paz: Buenos días Angelina, yo soy María de la Paz [...] y me da mucho gusto que estés aquí en el grupo para que aprendas a leer y a escribir y a echarle muchas ganas.

Las participantes dieron la bienvenida a la señora Angelina de manera muy amable, se presentaron e intercambiaron algunas frases que le indicaban el propósito del grupo y, al mismo tiempo, la involucraban de manera directa en las actividades que en ese momento se realizaban. Así, desde la primera sesión se demostró a las señoras que siempre serían recibidas y aceptadas por el grupo sin importar la hora de su llegada. Una vez que se indicó a la señora Angelina la actividad que realizaría, todas ellas, excepto Felisa, empezaron a elaborar los dibujos que utilizarían para continuar su presentación. A manera de



ejemplo, la primera en hacer la presentación fui yo; al mismo tiempo que dibujaba sobre una cartulina hice una narración acerca de mi lugar de nacimiento, familia, estudios e interés por trabajar con personas jóvenes y adultas que empezaban a leer y escribir. Las señoras observaron y escucharon con atención y continuaron su intervención de la siguiente forma:

Sofía: Me llamo Sofía [...] nací en 1957, viví el sismo de...

Paz: Del 85.

Sofía: Del 85 y ví cómo cayeron las cosas en la calle (señala el dibujo en el que se observa como quedaron las casas después del sismo, al lado unas tiendas de campaña y junto a éstas unos edificios) nada más vi la gente cómo se amontonaba, luego nos metieron a las casas de campaña en la calle y luego después, nos cambiaron a nuestras casas y ahí nos entregaron nuestro pedacito.

Lourdes: Ahora, está viviendo en esas.

Sofía: Ahora estamos viviendo es esas casas (señala el dibujo) gracias a Dios.

[...]

Paz: Qué les puedo contar yo, ... tengo una infancia muy triste, una vida muy triste, estoy aquí porque no se leer ni escribir, mis padres, nunca tuve yo esa oportunidad para ellos, como no me dieron a mí (empieza a sollozar) yo se las di a mis hijos, tengo tres hijos y ninguno de los tres aprovecharon la secundaria.

[...]

Lourdes: Bueno, vamos aquí a aprender y vamos a ayudar a la Sra. Paz ¿verdad?, ¿sí?, ella nos está pidiendo apoyo, nosotras la vamos a apoyar... díganos qué le gustaría aprender.

Paz: Lo primero a leer, maestra.

Lourdes: Lo primero a leer, ¿qué le gustaría leer antes que nada? a ver dígame.

Paz: Un libro

[...]

Lourdes: No tienen problemas para los camiones para...

Paz: No, porque, o sea, yo nomás uso Metro yo me guío en el Metro depende a dónde yo vaya, me guío con los dibujitos.

Lourdes: Con los dibujitos.

Paz: Que ponen en el Metro.

Lourdes: Bueno, entonces yo creo que a lo mejor ahí podemos empezar la

próxima vez, todas conocemos bien los logos del Metro...

Isabel: ((No, yo no conozco))

Lourdes: Entonces, qué les parece... que para la siguiente vez traiga yo los logos del Metro y empecemos a ver las paradas del Metro, ¿estamos todas de acuerdo?

Todas: Sí.

[...]

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

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

[...]

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

Las participaciones de las señoras posibilitaron un intercambio de experiencias mediante las cuales se lograba la principal meta de esa sesión: iniciar el diálogo con las participantes del círculo, conocer acerca de sus vidas y, a partir de esto, empezar a establecer vínculos entre ellas y entre todas éstas y el espacio grupal. Durante la primera sesión consideré imprescindible empezar a conocer las experiencias de vida de las señoras, porque sólo a partir de reconocer quiénes eran las participantes, en su presente y pasado se podía empezar a establecer vínculos específicos entre sus vidas y las actividades del círculo de estudio.

Como afirma la Señora Paz ella estaba en el círculo porque no sabía leer y escribir, eso era consecuencia de su historia de vida, de condiciones adversas que ella no había podido modificar, pero que por duras que fueron no habían minado su interés y deseo por aprender, y ese deseo era compartido por todas las participantes del círculo.

Al mismo tiempo, indagar sobre lo que las señoras decían sobre sí mismas me permitió empezar el reconocimiento de sus necesidades de aprendizaje y de sus saberes; por ejemplo, el dominio que la señora Paz tenía acerca de cómo usar el sistema de transporte, mediante los logotipos del Metro. Lo cual la hacía una usuaria eficiente de este servicio, pese a que no sabía leer y escribir. La intervención de la Sra. Paz posibilitó el establecimiento de un referente común que enlazaba los intereses manifiestos de tres de las señoras

que tenían problemas para desplazarse en la ciudad, a partir de lo cual se definió el contenido a abordar en la segunda sesión del círculo.

Con la finalidad de sistematizar los resultados de un primer análisis de los registros audiograbados diseñé cuadros descriptivos en los cuales inicié el registro de las primeras lecturas de lo que ocurría en los dos niveles de organización propuesto por Erickson, se identificaron algunas metas referidas por las participantes, se empezaron a describir las actividades realizadas, los materiales empleados y el tipo de intervenciones de las participantes. Las nociones incipientes correspondientes a la primera sesión del círculo se presentan a manera de ejemplo.

Fecha	Problemática	Selección de actividades	Actividades/ Contenidos
28-09-95	Isabel: domicilio, nombre, cuentas, rutas de camiones. Paz: aprender a leer y a escribir (un libro). Sofía: escribir una carta, leer, saber más. Angelina: aprender para ayudar a sus hijos. Patricia: nombre de calles, camiones, medios de transporte. Felisa: saber las rutas de camiones y Metro.	A cargo de la Alfabetizadora: Para propiciar la presentación de los integrantes.	1. Enunciación oral de la fecha. 2. Exploración de materiales escritos. 3. Presentación oral y/o utilizando recursos gráficos, datos generales y familiares. 4. Alfabetizadora escribe INEA, leer, escribir, transportes. 5. Paty escribe la relación préstamo de libros. 6. A partir de la intervención de Felisa se acordó que el tema de la sesión siguiente sería el Metro.

Recursos materiales	Participación	Actitud
1. <i>Guía del alfabetizador. Cuaderno de ejercicios de lectura y escritura y matemáticas.</i>	Integrantes escucharon con atención y manejaban con mucho cuidado los libros.	Durante las primeras intervenciones los integrantes se muestran muy reservados, prácticamente no se quieren mover de su lugar,

<p>Cuaderno del adulto. Paquete de libros de la biblioteca del círculo.</p> <p>2. Hojas de papel bond con dibujos y/o textos escritos por las participantes.</p> <p>3. Pizarrón, gis, hojas de papel bond, marcadores.</p> <p>4. Hojas de papel bond, marcador.</p>	<p>Las señoras Paz, Sofía y Paty hicieron dibujos. Esta última escribió además de su nombre, edad y lugar de origen, la primera me pidió que escribiera su nombre. Todas ellas, se manifestaron dispuestas a apoyarse. La señora Felisa no participa en la dinámica de participación.</p> <p>Paty acepta hacer una relación con los nombres de las integrantes y los libros que se llevan a casa.</p>	<p>lo hacen al momento de preparar su presentación.</p> <p>Isabel dice: "...participar juntas, apoyarnos..." Durante la presentación algunas de ellas que estrujan o entrelazan sus manos, parecieran estar nerviosas, sin embargo, a excepción de Felisa, todas comentan al grupo información sobre sí mismas. La presentación de la señora Paz fue muy emotiva, por momentos sollozó.</p> <p>Colaboración.</p>
---	---	--

En la primera columna registré las aportaciones de las señoras referidas a las necesidades, expectativas e intereses que se identificaron durante la primera sesión, mismas que se transformarían en las metas de las situaciones de aprendizaje de las sesiones siguientes.

Las señoras fueron muy claras al expresar sus intenciones, tres de ellas coincidieron al mencionar que querían tener un mayor conocimiento acerca de cómo desplazarse en medios de transporte, camiones o Metro. Dentro de ellas destacó la solicitud de Felisa, quien de manera muy emotiva describió las dificultades que vivía para transportarse en la ciudad y manifestó que quería aprender para no perderse. Otras de las necesidades expresadas fueron: aprender a escribir el nombre, una carta, el domicilio y aprender para ayudar en las tareas de los hijos.

En la segunda columna registré la intención que como asesora perseguía con las actividades de la sesión. En la tercera columna registré las actividades realizadas durante la sesión, como se puede observar en la secuencia presen-

tada, desde la primera sesión se propició la participación de las señoras en actos vinculados a la lectura y la escritura.

En otra columna registré los materiales escritos utilizados y por último en las dos últimas columnas registré información que me pareció relevante acerca de las intervenciones y de la actitud que las señoras habían tenido durante el desarrollo de las actividades.

De esta forma, empecé a sistematizar información acerca de lo ocurrido en cada sesión del círculo, misma que me fue de suma importancia para la construcción de las situaciones de aprendizaje que, bajo la perspectiva de Erickson, intentaban articular la experiencia de vida de las integrantes del círculo de estudio con las actividades realizadas en el espacio educativo del círculo, para involucrar a las señoras en acciones diversas que tenían como finalidad última promover el uso y apropiación de prácticas vinculadas a la lengua escrita.

La situación de aprendizaje se define como el conjunto de actividades que las señoras participantes realizaban para lograr una meta establecida a partir de necesidades, intereses y expectativas de las señoras, quienes realizaban acciones particulares haciendo uso de materiales específicos.

Las situaciones de aprendizaje construidas durante las distintas sesiones del círculo se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 4  
SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Situación	Propósito	Principales acciones	Materiales
Escritura y lectura del nombre propio	Propiciar el aprendizaje del nombre de las señoras.	Elaboración y uso de documentos diversos como: la lista de asistencia, recados y tarjetas de Navidad; utilización de la credencial de elector.	Hojas de papel bond, marcadores, hojas tamaño carta, cartoncillo blanco, pliego de papel ilustración, resistol, regla, lápiz y credenciales de elector de las participantes, <i>Libro del Adulto</i> .
Los mapas	Apoyar a las señoras en el conocimiento y	Exploración de mapas de las líneas del Metro.	Mapas de las líneas del Metro, boleto, tarjetas

	<p>uso adecuado del sistema de transporte colectivo (Metro)</p> <p>Ubicar la Casa de la Cultura Rafael Ramírez, sitios o situaciones revisadas en las sesiones.</p>	<p>Visita a la estación Morelos. Lectura y escritura de nombres de paradas.</p> <p>Visita a la Casa de la Cultura, Exploración y ubicación de lugares en otros mapas: República Mexicana, Mapa de la ciudad de México, <i>Guía Roji</i> y Planisferio. Identificación de convenciones en mapas.</p>	<p>con logos y nombres de distintas paradas, mapa de la República Mexicana del <i>Cuaderno del adulto</i>, <i>Guía Roji</i>, mapa de la Ciudad de México y planisferio, <i>Cuaderno de ejercicios para el adulto</i>, <i>Lectura, escritura y matemáticas</i>, <i>marcadores y lápiz</i>.</p>
La carta	<p>Establecer comunicación con un familiar del cual no tenía noticias hacía tiempo.</p>	<p>Redacción y lectura de cartas, escritura de direcciones, copia de documentos: lista de asistencia, credencial de elector, y datos viales. Revisión de timbres y mapas.</p>	<p><i>Cuaderno del adulto. Cuaderno de ejercicios para el Adulto. Lectura, escritura y Matemáticas.</i> Sobres, hojas blancas, timbres, cartas de participantes, credencial de elector, mapa de la República y planisferio.</p>
Lectura de Libros	<p>Promover consulta de libros de interés para generar actos de lectura y escritura.</p>	<p>Reconocimiento de partes de un libro, uso de índice, exploración de imágenes, anticipación de lectura, narración de cuentos a partir de una secuencia de imágenes, narración de cuentos leídos por otros, lectura de textos en el círculo, copia de textos breves y versos, escritura de textos.</p>	<p><i>Conservación de los suelos, Cuántos cuentos cuentan, Libro del adulto. Población urbana, Fito el mapache, Antena de cuentos, Los aztecas. Colección Colibrí, Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas, Cuaderno del adulto y lápiz.</i></p>
Lectura de periódico	<p>Explorar las distintas secciones de un periódico.</p>	<p>Exploración del periódico, lectura y comentario de artículos periodísticos. Elaboración de textos colectivos con base en la información leída.</p>	<p>Periódico, hojas de papel bond, hojas blancas y lápiz.</p>

Escritura de la fecha	Promover el registro convencional de las fechas de reunión del círculo.	Escritura y lectura, colectiva e individual, escritura y lectura de los nombres de los días de la semana y meses, escritura de números naturales.	<i>Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas</i> , hojas de papel bond, marcadores, calendario, <i>Cuaderno del adulto</i> y lápiz.
El calendario	Consultar información relacionada con fechas de interés para las participantes.	A partir de la exploración del calendario elaborado para cada señora se identificaron las convenciones para organizar la información, identificación de fechas, lectura de números naturales, lectura y escritura de nombres de días y meses.	<i>Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas</i> , Calendario, lápiz y <i>Cuaderno del adulto</i> .
El directorio	Registrar y distribuir las direcciones de las participantes.	Dictado y escritura del nombre y direcciones de las señoras. Lectura y confirmación de la información registrada. Consulta de información.	Hoja de papel bond, marcadores, directorio impreso.
Elaboración de una bolsa	Confeccionar una bolsa para transportar materiales educativos.	Elaborar lista de materiales. Medir (convenciones y uso de la cinta métrica), cortar, coser y bordar su bolsa.	1.5 m de tela, tijeras, hilo, hilos para bordar, aguja, cinta métrica y lápiz.
Fotografías del grupo	Alentar la producción oral de las participantes a partir de la interpretación de un texto iconográfico.	Explorar e interpretar fotografías tomadas durante las sesiones para recapitular actividades realizadas, registrar procesos y productos del grupo, comentar el registro gráfico de la historia del grupo. Análisis de fotografía de un hecho histórico: Encuentro de Zapata y Villa.	Rollos fotográficos y cámara.

Escuchar con atención las intervenciones de las señoras durante la primera sesión del Círculo posibilitó la identificación de los principales contenidos que se abordarían durante las sesiones siguientes; en todos ellos existía la intención de dar respuesta a las necesidades, intereses y expectativas que habían llevado a las señoras a inscribirse. Sólo de esta manera se garantizaba el cumplimiento de los supuestos de esta investigación. Cabe señalar que a las necesidades mencionadas durante la primera sesión, se fueron sumando otras que, de igual manera, fueron retomadas y transformadas en las metas o propósitos de las situaciones de aprendizaje.

No obstante la diversidad de las situaciones de aprendizaje brevemente descritas, en todas ellas se observa una característica común: la presencia de abundantes y diversos materiales escritos. Las señoras aparecen sumergidas, desde las primeras sesiones, en un mundo profusamente letrado; el diseño del ambiente más efectivo para enseñar a leer y escribir que esta investigación propone parte de lo que aparentemente resulta obvio: se requiere enseñar a las señoras a usar lo que saben, lo que tienen, lo que se preguntan para acercarse y apropiarse de lo que desean y quieren aprender. Para ello hay que exponerlas a una interacción continua con otros que saben interpretar y producir expresiones distintas de la cultura escrita. Lo anterior fue la finalidad última de las situaciones de aprendizaje desarrolladas durante esta investigación. En el capítulo siguiente, se presenta una selección de situaciones de aprendizaje representativas del enfoque y metodología hasta aquí descritos.



## CAPÍTULO 3

### SITUACIONES DE APRENDIZAJE GENERADAS DURANTE EL TRABAJO EN EL CÍRCULO DE ESTUDIO

**E**ste capítulo comprende la caracterización de algunas situaciones de aprendizaje construidas durante el trabajo en el círculo de estudio para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Por razones de espacio se incluye sólo una muestra representativa de éstas. En las situaciones seleccionadas se sintetiza y da concreción al enfoque teórico y metodológico revisado en el capítulo anterior. El capítulo tiene seis apartados: el primero contiene el desarrollo de una sesión de trabajo en el cual se describe y explica cómo se van enlazando, en las actividades de un mismo día, situaciones de aprendizaje distintas. En los cuatro apartados siguientes se describen también situaciones de aprendizaje realizadas a lo largo de distintas sesiones de trabajo. Se facilita el reconocimiento de los propósitos y de las estrategias de enseñanza realizadas para apoyar a las señoras, como el aprendizaje de su nombre, la lectura y escritura de sus datos generales, domicilio, edad, entre otros, vinculados a un documento oficial como la credencial de elector; la escritura de un recado; la utilización de mapas y el uso de libros. En cada una de las situaciones se hace reflexionar acerca de las formas de intervención de las integrantes del círculo para usar la lengua escrita en situaciones y contextos específicos. En el último apartado se presenta un análisis de las constantes identificadas en las situaciones de aprendizaje descritas en los apartados previos.

## En una sesión de trabajo: múltiples usos del lenguaje escrito

En el círculo de estudio se utilizaron distintas funciones de la lengua escrita. La forma en que éstas se abordaron se vinculó, en términos generales, con temáticas que se determinaron tomando como punto de partida las necesidades, intereses, expectativas y saberes que las señoras tenían, ya fueran los explicitados por ellas mismas o bien los que identifiqué durante el trabajo grupal o individual.

Las situaciones de aprendizaje generadas para propiciar el uso de distintas funciones del lenguaje escrito se desarrollaron durante varias sesiones de trabajo; algunas veces de forma continua, durante dos o más sesiones seguidas, y otras veces de manera discontinua. Esto es, una situación se trabajaba una o dos sesiones y se volvía a retomar en sesiones posteriores, cuando el interés de las señoras volvía a manifestarse o bien cuando el tema que se abordaba permitía o requería trabajar nuevamente alguna de las situaciones de aprendizaje realizadas previamente.

Las situaciones de aprendizaje construidas permitieron dar respuesta a necesidades de las señoras, algunas veces de carácter inmediato, a través de la construcción compartida y paulatina de soluciones. En las páginas siguientes se presenta un ejemplo de cómo en una misma sesión se trabajan situaciones de aprendizaje con temáticas distintas, pero cuya finalidad última es contribuir a que las integrantes del círculo de estudio reconocieran y usaran funciones distintas de la lengua escrita y empezaran a redefinir su posición frente a ésta (Kalman, 2000).

Martes, 17 de octubre de 1995

Empezaba la tercera semana de trabajo del círculo de estudio. Llegé antes de las diez de la mañana, coloqué seis bancas formando un semicírculo en el centro del salón y en una de éstas esperé a que llegaran las señoras. Me preguntaba cuántas señoras asistirían. En la sesión anterior, jueves 12 de octubre, Día de la Raza, habían participado Felisa, Patricia y Sofía.

En esa ocasión, la escritura de la fecha había propiciado que las integrantes del círculo conversaran acerca de algunos aspectos relacionados con el aconteci-

miento histórico que ese día se recordaba. Se continuó revisando los nombres y logotipos de la Línea Cuatro del Metro, vinculándolos con el acontecimiento histórico revisado. A partir del intercambio de ideas y comentarios de las señoras se construyó un texto, mismo que escribí; posteriormente, todas ellas lo leyeron; también se revisó otro texto escrito la sesión anterior que traje capturado e impreso para cada una de las participantes. Además, las señoras identificaron su domicilio en el directorio del grupo que también se había escrito en la sesión anterior. Finalmente, conversaron y dieron sus opiniones acerca de una noticia periodística que leyó la señora Sofía. Este era el contexto del trabajo grupal que precedía a la sesión que se describe a continuación.

La primera en llegar al círculo fue Felisa, quien de inmediato estrechó mi mano. Un poco después llegó Isabel, ella había faltado a la sesión anterior; después de saludar, explicó que había tenido que ir a su pueblo porque uno de sus hijos se había enfermado. Al terminar, Isabel dijo: “Estoy [en el círculo] otra vez”.

Los acontecimientos de los diversos ámbitos donde participaba Isabel, en este caso el familiar, tuvieron un impacto en la dinámica del círculo. Algunas ocasiones repercutieron no sólo en la asistencia de la señora sino, más aún, en su estado de ánimo, porque el estar lejos de sus hijos le hacía sentirse intranquila y triste. Reconocer, desde las primeras sesiones, la importancia de conocer y mantener una comunicación estrecha con esta señora acerca de situaciones vinculadas a su familia. Por esto, Isabel, al igual que sus compañeras, siempre tuvo abierta la posibilidad de conversar acerca de sus vivencias y sentimientos. Esto, además de contribuir a crear un clima de confianza en el grupo, posibilitó, en sesiones posteriores, retomar y canalizar el interés que esta señora manifestó constantemente por sus hijos para transformarlo en un mensaje escrito, una carta, que le permitiría mantener, a distancia, la comunicación con ellos.

Así, la génesis de las actividades de aprendizaje, en general, se vinculó con situaciones de vida cotidiana de las señoras, identificadas durante las conversaciones que sostuve con ellas en distintos momentos de la sesión. A través de éstas, las integrantes, al comunicar y compartir sus sentimientos, pensamientos, inquietudes, preocupaciones, necesidades o intereses, me ofrecieron múltiples posibilidades vinculadas con distintos usos del lenguaje escrito.

Para continuar la sesión, las señoras identificaron su nombre y registraron su asistencia en la casilla correspondiente al 17 de octubre, como lo hacían desde dos sesiones atrás, en la lista colocada para tal propósito en una pared del salón.

Lourdes: Señora. Felisa, ¿usted sabe dónde está su nombre?

Felisa: (Se acerca a la lista) Es éste, ¿no maestra? (señala su nombre escrito en la lista).

Lourdes: ¡Muy bien! Señora. [Felisa] ahí escribimos, eso, una palomita [bajo el número 17]. Ahora le toca a la Señora Isabel, ¿dónde está escrito Isabel?

¿Dónde dice Isabel? (Isabel señala su nombre).

Lourdes: ¡Muy bien! allá (registre su asistencia) abajo del [número] 17, aquí (señalo en la lista).

Isabel: Ajá.

Lourdes: (Anoté) una palomita. (Isabel Registra su asistencia trazando una marca bajo el número 17).

Las señoras, para esa sesión, ya empezaban a identificar su nombre en la lista, de igual forma iniciaban el reconocimiento y uso de algunas convenciones propias de este tipo de registro.<sup>34</sup> Es importante destacar que durante la actividad, además de orientar a las señoras a través de preguntas para que buscaran su nombre y luego registraran su asistencia, alenté su participación mediante expresiones de aprobación y de invitación a mejorar.

Después de que ambas señoras registraron su asistencia, la pedí a Felisa que platicara a Isabel lo que habían hecho la sesión anterior.

Felisa: Sí, del Metro [de la línea] que va para la [parada] Morelos, para allá.

Lourdes: vamos a ver el mapa [del Metro] donde está la línea que nos está diciendo [la Sra. Felisa] (coloca sobre una banca un mapa de las líneas del Metro) la Sra. Isabel conoce [esta estación de] la línea 4, que está, que está aquí (señala el mapa)

---

<sup>34</sup> Los propósitos y forma de utilización de la lista de asistencias se revisarán a detalle en el apartado La lista de asistencia de este mismo capítulo.

[nosotras] fuimos a recorrerla. (Simultáneamente, muestra a las señoras una tarjeta que en su centro tiene representado el logo de otra estación de la misma línea, la estación Jamaica). ¿Qué parada es está?

Felisa: Santa Ani/Jamaica.

Lourdes: Jamaica, sí atrás de la tarjeta está escrito Jamaica (volteé la tarjeta y señalé el nombre al tiempo que lo leí a las señoras).

Felisa e Isabel: (leen) Jamaica.

Así involucré a Felisa en una actividad con una doble intención: por un lado, contextualizar a Isabel, es decir, ponerla al tanto de algunas situaciones que se realizaron durante su ausencia y, por otro, retomar y dar continuidad a las actividades de lectura del mapa del Metro iniciadas en sesiones previas.<sup>35</sup> Este material se había empezado a usar en sesiones anteriores y en este momento se retomó para ubicar la parada mencionada por Felisa.

Cuando hice referencia a la visita de las integrantes a la estación Morelos del Metro y afirmé que Isabel conocía la línea, que en ese momento se ubicaba en el mapa, establecí un vínculo entre las actividades realizadas en la segunda sesión del círculo, en las que participó Isabel, las desarrolladas en la sesión anterior y las que se realizaban en ese momento, porque, como se indicó en el capítulo anterior, la variable tiempo tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. En todas ellas el mapa del Metro y los nombres de las estaciones que en él se representan tienen para las participantes un significado que se relaciona, no sólo con las convenciones particulares del material impreso, sino, sobre todo, con el uso específico que las señoras habían dado a estas convenciones a lo largo de las sesiones previas.

El significado de las distintas convenciones contenidas en el mapa del Metro, así como en la palabra Morelos, que se revisaban en ese momento, trascendía por demás los aspectos puramente formales del lenguaje escrito. Su significado estaba fuertemente vinculado y entrelazado con experiencias compartidas por las señoras en espacios y circunstancias específicas en las cuales el mapa tenía una aplicación particular.

---

<sup>35</sup> La situación de aprendizaje vinculadas al uso mapas, entre ellos el del sistema de transporte colectivo se describe en el apartado “Los mapas” de este capítulo.

De esta forma, por un lado, se facilitó la incorporación de Isabel al trabajo grupal, a través de una breve recapitulación de actividades; por otro, se propició el establecimiento de lazos de continuidad entre actividades de aprendizaje, correspondientes a una misma situación de aprendizaje, realizadas en sesiones distintas.

En el desarrollo de las actividades en las que se usó el mapa del Metro se propició la aplicación de otro material: las tarjetas que contenían los logotipos utilizados para representar los nombres de las estaciones de la línea que se revisaba en ese momento. Estas tarjetas, al mismo tiempo que facilitaban a las señoras el aprendizaje de una convención particular de este mapa, se emplearon como un recurso para que ellas anticiparan los nombres escritos en su reverso.

Al respecto, el testimonio ilustra cómo Felisa, aunque inicialmente duda al tratar de identificar el logotipo que la alfabetizadora le muestra, es capaz de utilizar este recurso para identificar la estación del Metro solicitada.

Finalmente, ambas señoras, con mi ayuda, leyeron el nombre de la estación del Metro Jamaica. Así, las señoras desde las primeras sesiones reconocían aspectos específicos del sistema de escritura, como lo eran las palabras y letras que formaban parte de los nombres de las estaciones del Metro, escrito en el mapa y en las tarjetas mencionadas. Pero éstas siempre formaron parte de una serie de conocimientos, saberes y prácticas más amplios que a su vez integraban y relacionaban, además de distintos aspectos del lenguaje escrito, otras formas de comunicación.

En este sentido, el mapa y las tarjetas utilizadas durante las actividades descritas no fueron simples recursos que facilitaron a las señoras retomar algunos de los aspectos trabajados en sesiones anteriores y revisar otros nuevos; eran referentes vinculados a experiencias vivenciadas por las participantes del grupo. Estos materiales constituían para las señoras referentes específicos de momentos distintos de la historia grupal y a través de su uso se facilitaba no sólo el aprendizaje de contenidos particulares, sino, más aún, se entrelazaba y daba continuidad a actividades de aprendizaje realizadas en dichos momentos.

De forma semejante, se revisaron las tarjetas que contenían los logotipos y nombres de otras paradas de la misma línea: Bondojito, Candelaria, Consulado, Canal del Norte y Santa Anita. En relación a las dos últimas tarjetas pregunté:

“¿Por qué le pusieron a esta estación Canal del Norte? ¿Qué había antes allí? [en ese lugar] hace mucho tiempo...?”

La intención de la pregunta era vincular y dar continuidad a un tema central abordado la sesión anterior. Para facilitar esto, pedí a Felisa que describiera los logotipos de las estaciones Canal del Norte y Santa Anita, de forma semejante a como se había hecho la sesión anterior. Durante esa sesión, las participantes, luego de describirlos, trataron de imaginar cómo habían sido, muchos años atrás, los sitios representados en ellos y que actualmente son ocupados por las estaciones del Metro mencionadas. En esa sesión Patricia concluyó: “todas las paradas [del Metro, sus logotipos] tienen un significado”, mismo que ella había descubierto ese día a partir de observar y describir los dibujos utilizados para representar las estaciones y relacionarlos con algunos de los acontecimientos y situaciones ocurridos en esos lugares, los cuales se habían revisado durante el transcurso de esa sesión.

Para continuar, pregunté a Felisa si recordaba alguna información acerca de la vida de los indígenas que muchos años atrás habían habitado la zona en donde estaba el círculo de estudio cuando en ésta había canales para viajar en “chalupas”, como Felisa llamaba al medio de transporte representado en el logotipo de la estación Santa Anita.

Lourdes: Señora Felisa, ¿se acuerda qué dijimos? [acerca de los indígenas] ¿Cómo eran sus casas? ¿De qué estaban hechas?

Felisa: De piedra.

Lourdes: ¿Cómo se vestían?

Felisa: Con una capa.

Lourdes: Con una capa, ¿usaban zapatos? ¿Cómo eran?

Felisa: Como unos huarachitos.

Lourdes: ¿Qué comían?

Isabel: Carne asada de la que encontraban.

A partir de las intervenciones de Felisa se continuaba propiciando que Isabel identificara algunos aspectos abordados la sesión anterior (el 12 de octubre), vinculados con la llegada de Colón a América y conocida como el Día de la Raza. El tratamiento que se dio a esta temática propició que las señoras identificaran

elementos que iban más allá de reconocer fechas y nombres. Más aún, se orientó a las señoras para que, a través del diálogo, el intercambio y la reflexión, reconocieran aspectos específicos de la vida diaria de los aztecas, a quienes ellas identificaron como las personas que, muchos años atrás, habitaron la ciudad en la que ellas vivían.

De esta forma se inició el estudio de un acontecimiento importante en la historia de México, a partir de lugares y referentes que resultaban familiares para las integrantes del círculo, ya que estaban relacionados con el lugar en el que ellas vivían, los sitios ocupados por las estaciones del Metro que ellas conocían, así como aspectos vinculados con el vestido, la alimentación y la forma de transporte, entre otros.

En la sesión del 17 de octubre, una semana después, Felisa recuerda aspectos revisados la sesión anterior; en sus respuestas aparecen datos que se habían mencionado e incluso utiliza términos muy semejantes a los empleados en la sesión previa. Las respuestas de Felisa constituyen una evidencia de cómo la interacción de integrantes con niveles distintos de desempeño puede ser utilizada como espacio de comunicación que impulsa el proceso de aprendizaje de los demás participantes.

Es importante destacar que en la parte final del testimonio se ilustra cómo Isabel se ha involucrado en el desarrollo de las actividades, de tal forma que participa espontáneamente en ellas. Para ese momento las actividades han remontado el carácter inmediato que tenían al iniciar la sesión. Es decir, han trascendido el ámbito de acción derivado de requerimientos planteados por las señoras y se han empezado a vincular con actividades orientadas a propiciar que éstas amplíen sus conocimientos, no sólo del lenguaje escrito sino de información específica de otros campos del conocimiento. Es decir, a partir de los intereses propios de las participantes se amplió la temática hacia contenidos históricos vinculándolos siempre con la cultura escrita. En ese sentido, y para dar continuidad y ampliar las actividades, Sugerí utilizar el libro *Mayas y aztecas*, como ilustra el siguiente fragmento de registro:

Lourdes: vamos a ver este libro (señalé la portada) es de una colección que se llama Colibrí (Señalé el lugar donde está escrita la palabra) este dibujito (señalé el logotipo de la colección, un colibrí) es un chupamirto, un colibrí (señalé la palabra] ¿conocen



ustedes este pájaro...?

Felisa: le pusimos chuparrosas.

Lourdes: [A la] chuparrosa, también se [le] conoce con el nombre de colibrí (señalé esta palabra en la portada) este es el nombre de la colección de libros. En [este libro] nos cuentan cómo vivían nuestros antepasados... (hojeé el libro frente a las señoras).

Se inició la exploración del texto destacando algunos elementos de su portada, indiqué a las señoras la relación que guarda el nombre de la colección con el logotipo que la representa, dos formas de representación, una escrita y otra gráfica, ambas con el mismo significado. Retomé la respuesta de la señora Felisa, “chuparrosas” y la avalé como otra forma de llamar al ave que da nombre a la colección. De esta manera, se empieza la revisión del libro para propiciar que las señoras pasen del plano verbal, en el que se habían abordado contenidos históricos, a su revisión en el libro y así facilitar que las señoras accedan a información específica que amplíe sus conocimientos acerca del tema y, al mismo tiempo, desarrollen su competencia lectora.

Es conveniente precisar que los contenidos que las señoras revisarían a través del libro mantenían una relación estrecha con lugares, estaciones del Metro, que las participantes ya conocían y que, por tanto, estaban relacionadas con situaciones y experiencias de las señoras, en tanto que éstos hacían referencia o retomaban experiencias generadas en el trabajo grupal en sesiones previas.

Por ello, al continuar la exploración del texto, elegí una ilustración en la que están representados los canales que existían en la ciudad de México y, a través de preguntas, orienté a las señoras para que compararan el contenido de la imagen del libro con la de la tarjeta que representaba la parada Santa Anita del Metro, utilizada en sesiones anteriores.

Lourdes: ¿...Qué están haciendo aquí? (señalo una ilustración del libro) mire [n] ¿en qué se parece este dibujito [y el] logo del Metro Santa Anita?, ¿ya lo vieron?, ¿tiene algo parecido?

Felisa: Una lanchita.

Lourdes: Una lanchita... (señalo la ilustración) aquí están [representados] los canales, ¿verdad? Así es como estaba [la ciudad de México] antes de la llegada de los españoles...

La tarjeta constituía un referente importante utilizado en clases previas; a partir de ella se llevaba a las señoras desde situaciones cargadas con significado, y fuertemente vinculadas a su experiencia presente, hacia el conocimiento de acontecimientos y hechos del pasado. Durante la actividad descrita, la señora Felisa relaciona ambos materiales al decir: “una lanchita”; reconoce que la imagen representada en el logotipo de la estación Santa Anita tenía cierta relación con la ilustración del libro. Esta vinculación constituía un elemento de enlace y continuidad entre las actividades realizadas y el conocimiento de la historia del país, mismo que, en el desarrollo de esta sesión, tenía como referente el contenido del libro que se utilizaba en ese momento.

De la exploración de una de las ilustraciones del libro (la imagen de una mujer que sostiene en sus brazos a un bebé) se pasa al trabajo con el texto escrito bajo la misma, de la siguiente forma:

Lourdes: qué dice aquí (señalo el párrafo escrito bajo la ilustración) ...qué se imaginan, ¿qué creen? [que dice]

Felisa: Que se duerma el niño. Porque voy [a] hacer el quehacer.

Las preguntas eran para que las señoras establecieran una relación entre la ilustración y el texto escrito y a partir de lo que en ella observaran, se anticipara el significado de dicho texto. La imagen sugiere a Felisa que el contenido del texto se aproxima a una canción de cuna, esa es la interpretación que da a la imagen y constituye al mismo tiempo su anticipación para el mensaje escrito. Después, leí el texto a las señoras:

Lourdes: Aquí dice (señalo el texto al tiempo que leo) Si al nacer hubieras sido niño o una niña azteca, tus padres te habrían saludado con gran alegría: Eres mi jade precioso, mi pluma de quetzal... ¿Ustedes, conocen al quetzal?

Continué el trabajo con el texto, centrando la atención de las señoras en uno de los términos que, desde su perspectiva, puede presentar dificultad para su comprensión. Para facilitar el reconocimiento del significado del término quetzal utilicé las ilustraciones del mismo libro. A través de la descripción de

éstas se busca facilitar la comprensión del texto y ampliar la información acerca del tema abordado.

Lourdes: vean este es el quetzal [antes] leíamos algo que los padres le decían a sus niños que eran [su] pluma de quetzal vean (señalo la ilustración del libro); para los aztecas [el plumaje de] las aves era muy valioso. Hacían viajes, vean (señalo la ilustración), que duraban días cargando estas aves para llevarlas a otros pueblos y cambiar su plumaje, como lo están haciendo aquí (señala la ilustración en la que se ejemplifica una acción de intercambio).

Posteriormente, entregé el libro a las señoras y les pedí que siguieran hojeando y describiendo lo que observaban en sus ilustraciones. Las señoras colocaron el libro al centro de ambas y continuaron revisándolo lentamente (anexo 4). Mi papel como alfabetizadora fue guiar la exploración mediante preguntas que centraban la atención en algunos detalles de las ilustraciones; las señoras identificaron aspectos relacionados con la forma en que los aztecas realizaban algunas actividades cotidianas, como las que se ejemplifican en el siguiente fragmento:

Lourdes: Vean aquí [señalo el libro) se ven claramente esos canales que había antes. [digan] ¿...Qué hacía la gente en esos canales?

Isabel: Pescando.

Felisa: Pescando.

Lourdes: ¿Qué hace ahí? (señalo la ilustración).

Isabel: Sacando pescaditos para comer.

Lourdes: ¿Qué más?

Isabel: (Observa una ilustración que representa las distintas actividades que se hacían en el Calmecac) Este... creo que también [como nosotras] están en la escuela ¿no?

Lourdes: Vean, (señalo la ilustración) [Isabel dice que] ellos [los aztecas], como nosotras, [también] iban a la escuela...

Isabel: Sí.

Lourdes: Y vean qué hacían en la escuela. Ellos [los aztecas] no tenían estas... letras, miren (señalo el texto escrito que está bajo la ilustración) ellos escribían haciendo dibujitos, estos dibujitos que están aquí (señalo la ilustración que aparece al

lado del texto) ven [con ellos] iban representado todo lo que pasaba en su día...  
[...]

Lourdes: así como nosotros escribimos palabras, ellos [los aztecas] iban acomodando estas imágenes (señalo la ilustración).

Así, las señoras mediante la primera exploración que hicieron de este libro, es decir, de la manipulación, la observación y descripción de sus ilustraciones, ampliaron sus referentes respecto de algunos hechos que se habían mencionado al trabajar en sesiones previas en las que se utilizaron las tarjetas que contenían los logotipos del Metro. También, ampliaron el reconocimiento de algunas actividades que los aztecas realizaban en su vida cotidiana. Al mismo tiempo tuvieron la posibilidad de identificar la relación que existía entre el texto escrito y las imágenes que lo acompañaban.

De igual forma, la actividad posibilitó a la señora Isabel identificar y explicar una situación que trascendía el contenido mismo del texto, esto es, al interpretar el contenido de una de las ilustraciones, Isabel fue capaz de establecer una correlación entre lo que en ésta se representaba y las actividades que las señoras realizaban en el círculo. A través del trabajo con la imagen, se le facilitó poner en juego estrategias que un lector convencional utiliza al acercarse a un texto. En este caso, ella, a partir de la observación de la imagen, infirió que los aztecas tenían, al igual que en nuestros días, una instancia educativa, la escuela. A este respecto es importante agregar que la aseveración de la señora permite conocer el significado que para ella tenía el asistir al círculo de estudio.

Retomé la aportación de Isabel para orientar la atención de las señoras hacia el reconocimiento de aspectos relacionados con la forma de comunicación escrita utilizada por los aztecas e ilustrada en el texto y, posteriormente, la comparé y distinguí de la que se emplea en el libro que en ese momento ellas revisan y que, al mismo tiempo, constituía el objeto de aprendizaje central de las integrantes del círculo. Asimismo, les referí brevemente una de las funciones de la representación escrita, el registro de acontecimientos diversos.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> En el apartado “El uso de los libros” desde la primera sesión de este mismo capítulo se profundizará acerca de los propósitos y usos que los libros tuvieron en las actividades de aprendizaje.

Para continuar las actividades pregunté si sabían qué cambios habían ocurrido en la vida de los aztecas después de la llegada de los españoles. La señora Felisa comentó que los españoles querían “lo que ellos [los aztecas] tenían”. Comenté, brevemente, algunas ideas que los aztecas tenían acerca de los españoles que llegaron después de Colón, así como del comportamiento de éstos para con los indígenas y que hace que el 12 de octubre grupos de personas muestren su desacuerdo por celebrar esta fecha. A este respecto, mostré a las señoras una página del periódico *La Jornada* que había llevado para leerles una noticia relacionada con lo ocurrido frente a la estatua de Cristóbal Colón, ubicada en la ciudad de México, el Día de la Raza.

Inicialmente, coloqué el periódico al centro de ambas señoras sobre uno de los pupitres que ellas ocupaban; me ubiqué al lado de una de ellas y leí en voz alta el título del artículo:

Lourdes: regresó la ira anual contra Colón (señalo lo que leo). Regresó.

Felisa: Regresó.

Lourdes: La ira.

Isabel: Ira.

Angelina: Anual.

Isabel y Felisa: Anual.

Lourdes: Contra Colón. ¿Qué quiere decir ira?

Isabel: Coraje.

Lourdes: Coraje, la molestia, el enojo, ¿contra quién?

Isabel: Con el Colón.

Lourdes: Con Colón, contra Cristóbal Colón, aquí está la estatua, mire [n] (señalo la fotografía que acompaña a la nota) esta es la estatua de Cristóbal Colón, aquí está sobre la avenida Reforma...

La forma en que inicié la lectura permitió a las señoras identificar el sitio donde se encuentra el título, así como cada una de las palabras que lo forman, la lectura constituye, en esencia, un modelo para las señoras. La segunda lectura intenta involucrar a las señoras en la actividad, éstas participan espontáneamente, en forma individual y conjunta, alternándose en la lectura de partes del título, para finalmente dejar que sea la alfabetizadora quien cierre la actividad. Isabel

demuestra que conoce el significado de las palabras que ha leído antes y que ha comprendido la idea central del título.

Utilicé la fotografía que acompañaba a la nota como un recurso para promover la comprensión del texto que las señoras leían. Por esta razón relacioné la estructura con el texto. Más aún, a partir de la observación de la imagen amplié sus comentarios para centrar la atención de las señoras sobre información que anticipa y contextualiza el contenido de la noticia que después se leerá.

De esta forma las señoras participaban en la lectura de un texto cuyo significado se arraigaba y construía con información proveniente del texto mismo, de su mensaje escrito, del apoyo gráfico, pero también con otros referentes derivados de conversaciones en las que ellas habían participado durante el desarrollo de sesiones previas.

Se continuó con la lectura de la nota, durante ésta fui haciendo pausas para comentar el contenido, ampliar la información de la nota o bien preguntar acerca del significado de algún término. Así, con el propósito de facilitar la comprensión de algunas palabras empleadas en el artículo se volvió a revisar el libro utilizado en la actividad anterior. Con ello, se estableció un vínculo no sólo entre los contenidos de ambos materiales escritos, sino en el sentido mismo de las actividades hasta ese momento realizadas.

Lourdes: (Señalo lo que leo) en este 12 de octubre, Día de la Raza, [los granaderos] cuidaban la honra del descubridor de América... (mientras Isabel y Feliza observan atentamente el texto e Isabel acompaña la lectura en voz baja).

Lourdes: [...]representado por la estatua que, cada año, es víctima de la ira de [las personas] que siempre por estas fechas desempolvan el penacho ¿...Qué es el penacho? (tomo y hojeo el libro *Mayas y aztecas*) les voy a mostrar en las ilustraciones [del libro] que vimos [en] donde está un penacho (señalo una ilustración del libro) ¿ven qué trae este señor en la cabeza?

Lourdes: [el penacho era usado por] los guerreros, los sacerdotes, las personas que tenían cierto poder [el penacho es] una especie de sombrero [hecho de] plumas del quetzal, ¿sí se acuerdan del quetzal?

Felisa: Sí.

[...]

En el párrafo anterior destaca la actitud que las señoras manifiestan en el momento en que la actividad las lleva a acercarse al texto escrito, a través de la lectura realizada; un texto que, no sólo por su tipografía, temática y amplitud, podría parecer complejo y que, sin embargo, ambas señoras siguen con particular atención. La señora Isabel no se limita a escuchar, por el contrario, pone en juego algunas estrategias que ha empezado a desarrollar y en voz baja también participa en la lectura de la noticia.

El procedimiento para aclarar el significado de la palabra penacho mencionada en la noticia, propicia que se vuelva a revisar el libro utilizado en actividades previas. El contenido de éste, además de facilitar la explicación y comprensión del término, lo ubicaba en un contexto tal que permitía a las participantes establecer nuevas relaciones entre el contenido de ambos textos y establecer relaciones intertextuales. Estas relaciones, en lo particular, favorecían la comprensión del nuevo texto y, en lo general, conferían al acto de lectura un significado de mayor trascendencia, en tanto que en él se hacían confluir distintos actores, tiempos y situaciones para facilitar a las señoras el aprendizaje de la temática abordada. Asimismo, se aplicaban estrategias diversas para buscar información.

En otra parte del artículo se hacía referencia a hechos que sucedían en los estados de Chiapas y Guerrero; al respecto, pregunté a las señoras si sabían en dónde estaban ubicados dichos estados. Como ambas señoras dijeron que no lo sabían pedí que utilizaran el mapa de la República Mexicana impreso en la contraportada de su cuaderno de trabajo, para ubicarlos:

Lourdes: ...Aquí (señalo el mapa) es el Distrito Federal, Chiapas está acá abajo (señalo la parte sur del mapa) [para llegar allá] son más de 10 horas Por carretera, si se van en avión son 45 minutos. (Escribo en una hoja la palabra Chiapas, e indicándola la leo) Chiapas.

[..]

Lourdes: ...Aquí dice Chiapas (señalo la palabra que escribí en la hoja), díganme si se parece ... Dónde está... [escrito en el mapa]

Isabel y Felisa: (Buscan en el mapa, observan el nombre escrito en el papel. Isabel es la primera en señalar en el mapa el lugar donde está Chiapas).

Lourdes: Muy bien... aquí está Chiapas (señalo el nombre en el mapa)... y luego aquí, ¿qué dice acá...? (escribo y leo) Guerrero.

Felisa: Guerrero.

Lourdes: ...Ahora busquen en el mapa dónde está [escrito] Guerrero...

A partir de la lectura de la noticia se genera una actividad de búsqueda en el mapa de la República Mexicana: las señoras intentan encontrar los sitios mencionados en la noticia, se propicia el desplazamiento entre tres textos distintos: el periódico, el mapa y lo escrito por la alfabetizadora, el reconocimiento de distintas formas gráficas y la lectura de materiales escritos diferenciados.

La consulta del mapa está precedida por la escritura y la lectura que hice de los nombres de ambos estados, éstos constituyen, en sí mismos, referentes que orientan a las señoras en la actividad de búsqueda en la que ambas se involucran. De esta forma, aunque las señoras en ese momento aún no dominaban muchas de las convenciones del lenguaje escrito y se empezaban a familiarizar con otras, propias de los mapas, fueron capaces de utilizar este material para encontrar la información requerida.

Para terminar las actividades con el periódico, concluí la lectura de la noticia y, mediante preguntas, propicié que las señoras mencionaran y comentaran algunas ideas centrales.

Como actividad de cierre de la sesión, entregué a las señoras una copia del texto que se había elaborado la sesión anterior, relacionado con el Día de la Raza, y que llevaba transcrito para cada una de las integrantes. De esta forma, todas las señoras, aun Isabel, que no había asistido a esa sesión, podrían volver a consultar el texto cuantas veces lo desearan. Mediante su revisión Isabel podría conocer a detalle algunos de los aspectos que se habían abordado durante la sesión previa, ampliar su comprensión y establecer mayor correlación con las actividades realizadas hasta ese momento (anexo 5).

Después de que las señoras escribieron la fecha y pegaron en su cuaderno la hoja que contenía el texto, les pedí que compararan su contenido con el texto elaborado la sesión anterior, para verificar si su contenido era el mismo. Las señoras empezaron a contrastar la primera versión que estaba escrita en la hoja de rotafolio colocada, al iniciar la sesión, sobre una de las paredes del salón.



Las señoras, con mi ayuda leyeron ambos textos para identificar si eran iguales, al mismo tiempo reconocieron aspectos específicos sobre los elementos que los conformaban, como se ejemplifica a continuación:

Lourdes: ...Fíjense si está escrito lo mismo, vayan viendo [en su cuaderno] en su papelito [el título dice] Día de la Raza (señalo lo que leo en la hoja de rotafolio), ¿está escrito lo mismo ahí? [en su cuaderno]

Felisa: Sí.

Isabel: No.

Lourdes: ¿No? ¿No es la misma? [palabra] ... día...

Isabel: Ah, sí es la misma.

Lourdes: ...Luego está el nombre de este sujeto (señalo la fotografía del periódico) [de la estatua] que quieren tirar... Cristóbal (señalo el texto de uno de los cuadernos de las señoras).

Isabel: Cristóbal.

Lourdes: Cristóbal... Colón... fíjense aquí... (señalo el nombre que aparece en él)

Cristóbal Colón ¿...empieza con la misma letra su apellido?

El procedimiento utilizado para guiar la revisión de los textos propició que las señoras hicieran comparaciones entre sus componentes. Éstas fueron desde un nivel general, representado por la lectura de las frases que conforman el texto escrito, hasta un nivel específico en el que se solicita la comparación e identificación de unidades mínimas en las palabras que formaban el texto. Se utilizó el apoyo gráfico del periódico, revisado en la actividad previa, como recurso para anticipar el nombre que aparece en el texto escrito.

Es de esta manera que, en el trabajo grupal, se establecen frecuentes puntos de articulaciones entre la producción oral y la escrita; la lectura y la escritura se trabajan estrechamente vinculadas, de forma simultánea. Las señoras reconocen y aprenden especificidades del sistema de escritura, pero lo hacen a partir de un texto elaborado en el círculo, que recupera las conversaciones y las reflexiones generadas en la actividad individual y grupal de dos sesiones de trabajo.

En el texto revisado convergen diversas aportaciones realizadas por los integrantes del grupo. Éste es, en sí mismo, proceso y producto de las actividades. La génesis del contenido de esta producción es la oralidad del grupo y vuelve a

ella, a través de la lectura que de éste se hace, para ser resignificado a partir de las actividades que se realizaron durante la sesión descrita. En suma, la elaboración y lectura del texto recuperan, comunican y representan momentos significativos de la historia del grupo y de sus integrantes. La producción escrita utilizada para cerrar las actividades de la sesión daba sentido y concreción a la frase que dije a manera de despedida: “cada lugar tiene su historia [nosotras] estamos construyendo también nuestra historia aquí”.

Las situaciones de aprendizaje antes descritas constituyen un ejemplo de cómo se fue articulando el trabajo con materiales escritos diversos para abordar una temática específica y de cómo utilizar la información que cada uno de ellos aporta para facilitar el aprendizaje del lenguaje escrito. Son una evidencia de cómo una persona con nula escolaridad puede iniciar su proceso educativo formal consultando materiales que, desde una visión restringida de alfabetización, podrían considerarse complejos: mapas, libros y periódico. Como se describió en páginas anteriores, estos materiales son susceptibles de incorporarse a las actividades de aprendizaje mediante la guía de una persona que conoce sus convenciones. El uso de dichos materiales posibilitó el reconocimiento de aspectos técnicos del lenguaje, pero sobre todo las funciones que el lenguaje escrito tiene en situaciones específicas.

## **El nombre propio**

En el trabajo con el nombre propio se encuentran vinculadas diferentes prácticas de lectura y escritura realizadas en el círculo de estudio. Este apartado tiene la finalidad primero, de explicar, en términos generales, el significado de este tema dentro de la dinámica grupal; segundo, presentar una descripción de las características de las diferentes situaciones donde la lectura y la escritura del nombre propio fueron componentes centrales, en torno a los cuales se realizaron múltiples actividades de aprendizaje. La lectura y la escritura del nombre de las participantes o de personas cercanas a ellas estuvieron siempre asociadas a situaciones en las que se trabajó simultáneamente el aprendizaje de las convenciones de un nombre, mediante su identificación, análisis y posterior producción en materiales y documentos escritos que respondían a necesidades y usos específicos. El aprendizaje

del nombre propio se enriqueció al ubicarlo en el contexto de varias prácticas, por ejemplo: uso de la credencial de elector, elaboración de notas personales, registros de información, entre otras y al vincularlo a la elaboración, exploración o producción de documentos como una lista de asistencia, tarjetas de Navidad y recados.

Las actividades relacionadas con los nombres de las integrantes estuvieron presentes en diversos eventos comunicativos acontecidos desde la primera sesión del círculo de estudio y se continuaron durante el desarrollo de la investigación. Es decir, se inició con la presentación de las integrantes, se mantuvo mediante el registro que éstas hacían de su asistencia en cada sesión, en la producción de recados para alguna de las integrantes que no asistía con regularidad al círculo o bien, mediante la confección de una tarjeta de Navidad que las integrantes hicieron durante las últimas sesiones de esta investigación, entre otras. En ese sentido, estas prácticas forman un eslabón entre los distintos momentos de la historia del grupo y de ésta con la vida de cada una de las señoras. En cada uno de ellos desataca el trabajo con el nombre propio porque responde a una necesidad expresada por algunas de las integrantes durante la primera sesión del círculo de estudio.

Los nombres de Angelina, Felisa, Isabel, Patricia, Paz y Sofía mediaron, necesariamente, los primeros intercambios de éstas en el círculo y a lo largo del trabajo colectivo; adquirieron para cada una de ellas un significado distinto, en tanto que los nombres no sólo les permitían nombrarse en un nuevo espacio de aprendizaje, sino empezar a establecer vínculos entre sus historias particulares y la que habría de ser la historia del grupo. Para Felisa, Isabel y Paz la escritura de su nombre fue particularmente significativa porque durante la primera sesión del círculo únicamente expresaron en forma oral su nombre, luego fueron capaces de reconocerlo escrito entre los nombres de las otras integrantes para, posteriormente, escribirlo una y tantas veces como ellas decidieron hacerlo o bien como las actividades realizadas en el círculo lo promovieron.

El nombre propio confiere a cada una de las señoras una identidad específica, no sólo porque así se llaman, sino porque mediante su nombre las llaman, las reconocen; en una palabra: las identifican aquellos con quienes ellas conviven e interactúan. El nombre conlleva e implica, además, una serie de roles o formas

de participar compartidas por otros, también actitudes y todo un conjunto de complejas redes de significantes que han sido internalizados por las señoras a lo largo de su vida y que determinan sus formas de intervención, porque la identidad adjudicada por el nombre “se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo *junto con* ese mundo. [Además] implica una ubicación social determinada” (Berger y Luckmann 1994: 168).

En el círculo, las señoras se asumían como alumnas pero, a la vez, eran madres y trabajadoras que casi siempre cubrían una doble jornada laboral y doméstica. En sus participaciones se entrelazaban sueños, problemas, necesidades e intereses específicos, informaciones, conocimientos y deseos; algunos de estos últimos se vinculaban estrechamente con sus experiencias de vida. Por ejemplo, durante la primera sesión del círculo de estudio, la señora Paz se presentó de la siguiente manera:

Qué les puedo contar yo [...] tengo una infancia muy triste, una vida muy triste; estoy aquí porque no sé leer ni escribir, mis padres, nunca tuve yo esa oportunidad, como no me dieron a mí (empieza a sollozar) yo se las di a mis hijos; tengo tres hijos y ninguno de los tres aprovecharon la secundaria [...] mis padres, yo no soy nadie para juzgarlos, pero nunca me llevaron a la escuela y estoy aquí, me gustaría aprender a leer y a escribir.

El deseo de ir a la escuela, expresado por la señora Paz, así como sus expectativas al iniciar las sesiones en el círculo, después de una larga espera, era semejante al que tenían sus compañeras del grupo que, además de su condición de mujeres, compartían con Paz una identidad producto de un entorno social y cultural caracterizado por factores como la pobreza y la marginación. Esto es la causa que determina, en gran medida, la existencia de mujeres analfabetas que son resultado de “la carencia de oportunidades educativas en la infancia. La inequidad de oportunidades educativas existe en términos de acceso a la educación, pero también en el tratamiento que se da a las niñas en la escuela” (Van Der Westen, 1994: 260).

Conocer las vivencias de las integrantes constituye una de las estrategias centrales para poder nombrarlas, reconocer sus voces particulares en la com-

pleja red de vínculos que se establecen en el círculo y buscar respuesta a sus necesidades. Las interacciones de las participantes no ocurren de manera aislada y unilateral con el objeto de estudio; por el contrario, la relación que las participantes tienen con el objeto de estudio está mediada por una serie de referentes que provienen de las experiencias personales de cada integrante, producto de su trayectoria de vida (Gee, Hull y Lankshear, 1996) y de su convivencia con las otras participantes del círculo de estudio.

Desde la primera sesión las señoras plantearon la escritura de su nombre como una necesidad común. Algunas veces la necesidad fue manifestada por parte de las participantes. Por ejemplo, durante la primera sesión del círculo de estudio la señora Isabel expresó su deseo de aprender a leer y escribir su nombre en los siguientes términos:

Lourdes: ¿Y usted, por qué quiere aprender a leer y a escribir, señora?

Isabel: Ay, porque, pu's me está haciendo mucha falta el estudio para poderme valer por sí misma.

Lourdes: ¿Como en qué? ¿En qué necesita?

Isabel: Por ejemplo, saber poner mi nombre, saber hacer cuentas, algo que me sepa valorizar.

En la secuencia anterior, las palabras de Isabel ilustran la relación estrecha y directa que la señora establece entre aprender a leer y escribir y la satisfacción de su necesidad, escribir su nombre y hacer cuentas. Saber escribir el nombre no significa sólo conocer las letras que lo conforman y conocer las reglas para escribirlo de forma convencional. Si bien en este tipo de saber importa conocer las letras para ser capaz, como dice Isabel, de escribirlas en un documento cuando así se lo requieran, el significado de su aprendizaje también radica en que cuando una persona ya es capaz de escribir su nombre, tiene la posibilidad de participar en el mundo social de manera distinta a la persona que no puede hacerlo. En este sentido, la expectativa de Isabel al querer aprender a escribir su nombre traía consigo la posibilidad de que ella misma y las otras integrantes del grupo la valorasen de manera diferente.

La escritura del nombre está vinculada estrechamente, por un lado, con las necesidades de las señoras para comunicarse por escrito, y por otro, con

el valor que el grupo social atribuye a una persona alfabetizada. Es decir, cuando una persona es usuaria del lenguaje escrito se le atribuye un valor social distinto, un estatus más alto que el de aquellas que no lo son.

En el caso de la señora Paz, la necesidad se manifestó durante la primera sesión cuando me pidió que escribiera su nombre (María de la Paz) en los dibujos que ella había elaborado para presentarse ante sus compañeras (anexo 6). Paz dijo que sólo podía escribir las letras M y C, iniciales de su primer nombre y primer apellido, como le había enseñado un abogado para que ella estuviera en condiciones de firmar documentos oficiales durante un proceso legal que tiempo atrás había enfrentado. Esta señora, al hacer uso de la abreviatura para representar su nombre, sabía que con esas letras iniciaban su nombre y su apellido.

Así, el conocimiento que Paz tenía de la escritura de su nombre estaba ligado a un hecho trascendente en su vida y daba respuesta a una situación específica: un trámite legal. Es importante destacar que, en este caso, el aprendizaje del nombre propio no partía de cero. Paz conocía algunas letras de su nombre, más aún, había hecho uso convencional de éstas para dar respuesta a situaciones legales que determinaron y transformaron el curso de su vida.

### *La lista de asistencia*

Una actividad de aprendizaje representativa del trabajo con el nombre propio, fue el recurrir a la práctica de la lista de asistencia, cuyos propósitos fueron los siguientes: facilitar a las señoras el registro de su asistencia; propiciar la identificación, comparación, lectura y escritura de los nombres de las integrantes; mostrar y utilizar el registro como un uso convencional del lenguaje escrito; dejar constancia o testimonio escrito de la asistencia de las señoras durante un período determinado; utilizar la lista como una referencia continua y los nombres como modelos grafo-fonéticos. Así, a través de la escritura del nombre se facilitó la identificación de algunos aspectos gráficos del lenguaje escrito (el uso de mayúsculas y el aprendizaje de las letras utilizadas para escribir el nombre); se propició la comparación entre partes de los

distintos nombres y la identificación de éstas en otras palabras utilizadas en situaciones y contextos distintos.<sup>37</sup>

Es importante mencionar que la utilización de la lista de asistencia permitió reorientar el pase de lista, una de las prácticas escolares más generalizadas. En una de sus formas más convencionales, es el maestro quien, de forma cotidiana, al inicio de la clase lee en voz alta uno tras otro los nombres de los alumnos para luego registrar su asistencia. Utilizada de esta forma, la lista de asistencia es un material de uso exclusivo del docente, lo que le confiere un carácter privado y se emplea únicamente para llevar un control de la asistencia de los alumnos; así, este recurso se concibe, tradicionalmente, como un instrumento de control administrativo (Rockwell, 1994).

La lista de asistencia utilizada en el círculo transformó esta actividad en un registro de carácter público, es decir, fue usada por todas las integrantes. Inicialmente se escribió el primer nombre de cada señora y se colocó a la vista de todas con el propósito de facilitar la realización del trabajo colectivo. También se utilizó para buscar una letra específica, como referencia para el intercambio de información entre las participantes y para propiciar la reflexión acerca de las convenciones de la escritura del nombre, las formas en que empezaban y terminaban, en qué se parecían y diferenciaban. Desde esta perspectiva, la lista de asistencia fue más bien un documento de elaboración y uso colectivo a partir del cual se generaba intercambio de información y conocimiento.

### ¿Cómo se usó la lista de asistencia?

En las siguientes páginas se caracterizan algunas constantes identificadas en las actividades en que se utilizó la lista de asistencia; en particular aquellos aspectos relacionados con los momentos en que esta práctica se utilizó, en el

---

<sup>37</sup> Un ejemplo de esto lo constituye el trabajo que realizó Felisa con su nombre. A su llegada al círculo no reconocía la forma convencional de su nombre y, posteriormente, fue capaz de encontrar semejanzas entre éste y la palabra feliz. Este caso se aborda a detalle en el apartado Las Tarjetas de Navidad.

tipo de intervenciones que las señoras tuvieron en torno a ella, en cómo se vinculó el uso de la lista con otras prácticas, así como en algunos de los resultados alcanzados.

Respecto a los conocimientos que las señoras tenían acerca del uso de las listas, la señora Paz comentó que ella las había usado como apoyo a la memoria cuando enviaba a sus hijas a realizar compras.

O sea, que la que hace la lista es mi hija, porque cuando yo voy al mercado, yo voy y compro, pero cuando no puedo [ir] yo le dicto a mi hija lo que va a traer [del mercado].

La señora había participado, con apoyo de su hija, en la elaboración de este tipo de portador de texto para resolver exitosamente situaciones de su vida diaria. Es decir, ya conocía el formato, uso y función de una lista. La afirmación de Paz es una evidencia de los conocimientos que las personas aprenden, de manera informal, al participar en sus actividades cotidianas y que constituyen el punto de partida sólido en la construcción de aprendizajes intencionados, de ahí la importancia de que se les identifique e incorpore al proceso de aprendizaje.

La utilización de la lista de asistencia se inició durante la cuarta sesión del círculo. Para ello se fijó una hoja de papel bond, tamaño rotafolio, sobre una pared del salón. En el centro de la hoja estaba escrito Lista de asistencia y abajo, también centrado, el nombre del mes: octubre. Bajo el mes, distribuidos a lo ancho de la hoja, se encontraban escritos los números correspondientes a los días en que el círculo tendría sus sesiones de trabajo. En el margen izquierdo de la hoja se encontraba escrito el nombre de una de las señoras: Felisa.

La finalidad de escribir de forma anticipada el nombre de la señora Felisa para encabezar la columna de nombres fue la de presentarlo a las integrantes del círculo como un indicador que facilitaría a éstas reconocer la ubicación que sus nombres tendrían en este documento. Se eligió el nombre de la señora Felisa porque durante su presentación dijo no recordar su segundo apellido y entre todas las señoras era la que mayor timidez había mostrado para participar en las actividades colectivas; se cuidó el tamaño y la claridad del trazo para que, ade-



más de facilitar su identificación, la señora tuviera a su alcance un modelo convencional de su nombre al cual pudiera recurrir cuando así lo requiriera.

La primera que llegó al círculo fue la señora Felisa, poco después llegó la señora Angelina. Una vez que las integrantes intercambiaron saludos y la señora Angelina comentó algunas actividades que había realizado antes de llegar al círculo, les pedí que observaran la hoja en la que estaba la lista de asistencia, les leí la información que contenía y agregué que en esa hoja ellas registrarían su asistencia en cada sesión, de la siguiente forma:

Lourdes: ...Estamos en el mes de octubre, entonces vamos [a] anotar una palomita cuando asistamos, [aquí en la lista] escribí el nombre de doña Felisa ¿verdad? aquí, (señalo el nombre) y aquí [bajo el nombre de Felisa] voy a escribir el nombre de usted o, ¿usted lo quiere escribir? Usted ya lo puede escribir, ¿verdad, señora Angelina?

Angelina: Sí (Angelina toma el marcador que le entrego y escribe su nombre en forma convencional).

Lourdes: Angelina, Angelina, Angelina (leo repetidamente, indicando la dirección en que leo) muy bien [...] en esta lista vamos a [registrar la asistencia], usted [señora Angelina] va a poner abajo del nueve (señalo el lugar donde se encuentra el número) entonces aquí abajo del nueve le va a poner usted una palomita que [indica que usted] está con nosotros. (La Sra. Angelina registra su asistencia). Su palomita señora Felisa, porque está con nosotros... señora Felisa (le entrego el marcador), tome, le pone aquí por favor (le indico el lugar), aquí arriba, una palomita adelante de su nombre (Felisa

registra su asistencia en el lugar y en la forma solicitada).

Lourdes: Muy bien.

En la realización de la actividad anterior, Angelina, que sabe escribir su nombre, comparte la responsabilidad de modelar la forma en que se utilizará la lista, con ello se desplaza al centro de la actividad, es decir, se propicia que ésta tome el papel de experto que tradicionalmente se asigna al alfabetizador; así, el participar satisfactoriamente en el registro de su asistencia, propicia que la señora Felisa presencie un acto de escritura con una finalidad específica.

Las formas de interacción que Angelina y Felisa tuvieron durante la primera vez que se usó la lista de asistencia fueron distintas entre sí: mientras que Angelina escribió por sí misma su nombre. La señora Felisa participó registrando su asistencia. De este modo no sólo se logra que la señora se comunique de forma gráfica, haciendo uso de una convencionalidad propia en este tipo de materiales escritos, sino que, sobre todo, se le alienta a participar, no obstante que ella aún no maneja otras convenciones. La señora interviene pertinentemente para dejar en la lista una constancia de su participación ese día. En ambos casos la realización de las actividades hizo posible que las participantes dieran cumplimiento a los propósitos planteados en tanto que empezaron a usar la lista de asistencia.

El registro de la asistencia no necesariamente se realizó al inicio de la sesión. Debido a que el arribo de las integrantes del círculo no ocurrió siempre al mismo tiempo, el uso de la lista no se circunscribió al inicio de la sesión, sino que, aun en una misma, hubo distintos momentos destinados a esta actividad. El registro fue determinado específicamente por la llegada de cada integrante al círculo, así como por las características de la actividad que en ese momento realizaban las otras señoras. Por ejemplo, cuando una señora llegaba al círculo después de iniciada la sesión y la actividad que se desarrollaba en ese momento permitía hacer una pausa, sin afectar el sentido o continuidad de la misma, entonces la recién llegada registraba su asistencia de forma inmediata.

Por el contrario, cuando una señora se incorporaba al círculo y el desarrollo de la actividad ya se encontraba avanzado, la pausa se utilizaba para involucrar a la recién llegada a la actividad que en ese momento se realizaba y el registro de asistencia se postergaba para otro momento; por ejemplo, cuando se realizaba trabajo individual, cuando se concluía una actividad antes que las otras señoras o bien podía dejarse para el momento de cierre, como sucedió con la señora Sofía el primer día en que se utilizó la lista de asistencia:

Lourdes: Señora Sofía, ¿ya terminó?

Sofía: Sí.

Lourdes: ...Solamente le vamos a pedir [señora Sofía] que antes de marcharse, hoy me escriba su nombre en ahí, mire (señalo la lista de asistencia) para que lo escriba, escriba su nombre y luego una palomita (señalo los registros de las otras señoras en la lista).

Ahí, [en la lista,] ustedes cuando lleguen el próximo jueves van a poner una palomita aquí abajo de... (Sofía escribe su nombre convencionalmente y registra su asistencia).

Lourdes: [...] entonces, usted, el jueves [próximo] llega y abajo del [número]12 le va a poner una palomita...

Al realizarse la actividad anterior, Sofía, al mismo tiempo que empieza a hacer uso de la lista de asistencia, propicia que sus compañeras observen cómo escribe su nombre y que, a manera de cierre de la primera sesión en que se utilizó la lista, se revisen nuevamente algunos aspectos relacionados con el uso que tendría este material durante la siguiente sesión; es decir, a la recapitulación sigue la anticipación y contextualización que buscan dar sentido y continuidad a las actividades vinculadas con la lista de asistencia.

En el uso de la lista de asistencia fue necesario enfatizar, continuamente, que el llevar un registro escrito de las asistencias de las señoras no se vinculaba a situaciones de carácter coercitivo como se ilustra a continuación:

Isabel: Dispéñseme, se me hizo un poquito tarde (se ríe).

Lourdes: No hay problema, aquí a la hora que ustedes puedan llegar, ya saben que por eso no hay problema aquí, no vamos a ponerles retardos ni nada. Señora Isabel, ¿por qué no le pedimos a la señora Angelina [que le ayude a escribir su nombre en] la lista de asistencia...? (Angelina escribe en la lista el nombre de Isabel, mientras Isabel observa).

Lourdes: (Leo lo que escribe Angelina) Isabel... muy bien, Isabel, ahora acá (señalo el sitio en la lista) usted [señora Isabel] va a poner una palomita porque está con nosotros el día de hoy...

Como se observa, fue preciso reiterar a la señora Isabel que el uso de la lista no respondía, estrictamente, a la finalidad de tener un registro de su asistencia y puntualidad para sancionarla. Más bien, su uso tendía al desarrollo de

actitudes de colaboración y apoyo mutuo entre participantes con niveles de avance distintos. En este sentido, al usar la lista de asistencia se intentaba propiciar que las señoras realizaran actividades que promovían relaciones horizontales orientadas a fomentar la socialización de sus conocimientos.

De esta forma, quienes contaban con un nivel de avance mayor apoyaban a sus compañeras en la realización de las actividades, hecho que ponía a las señoras en la posición de expertas en algún aspecto del uso de la lectura y escritura; al mismo tiempo, facilitaba la coordinación de las actividades y planteaba nuevas formas de intervención de todas las integrantes del círculo. Esto es, se abría la posibilidad de convivir en un espacio en el que se generaba una relación de corresponsabilidad entre todas las participantes, porque al fomentarse la colaboración, el papel de experto, que generalmente es depositado en el docente, se desplazó paulatinamente hacia las otras integrantes del círculo para, finalmente, ser reconocido y asumido, en momentos y circunstancias diversas, por todas las participantes.

La utilización de la lista de asistencia facilitó a las señoras desplegar, durante las distintas sesiones, sus conocimientos y compartirlos con sus compañeras, creándose condiciones favorables para que todas ellas, al participar en el registro de su asistencia, estuvieran en posibilidades de reconocer y apropiarse de algunas de las convenciones de la escritura de su nombre y el de sus compañeras, como ilustra el uso que de ella hacen las señoras Paz y Felisa:

Lourdes: Dónde está [escrito] Paz, la [letra] / p/, dónde está. A ver, si no te acuerdas, dile a Paz que te diga dónde está [escrito] su nombre... dónde dice Paz.

Paz: La /p/ y la /a/ [dice pa... la...]

[...]

Paz: Paz.

Lourdes: ...Aquí, ¿qué dice, Felisa? (señalo el nombre que leyó Paz).

Felisa: Paz.

Lourdes: Felisa. Y aquí, ¿quién se acuerda qué dice aquí?

Felisa: La [letra] /a/ y la [letra] /n/ y /o/

Lourdes: Ajá, que es una letra /g/ en Angelina.

Felisa: Angelina.

Lourdes: Angelina, ¿quién es Angelina?

Felisa: Mi sobrina.

La búsqueda e identificación que las integrantes del círculo hicieron de los nombres que estaban escritos en la lista de asistencia propició el reconocimiento de algunos aspectos gráficos, el reconocimiento de algunas de las letras utilizadas para escribirlos. En este sentido es importante destacar que el aprendizaje de las letras que formaban los nombres de las señoras se dio siempre dentro de una estructura con significado y en situaciones que tenían para ellas una implicación más amplia que la identificación de una letra específica.

Es decir, las letras que se mencionaban formaban parte de nombres, nombres que, por otro lado, no resultaban ajenos al contexto donde se encontraban las participantes. En el caso de la señora Felisa, el reconocimiento de las letras del nombre de Angelina tiene un significado particular porque son las letras que forman parte del nombre de su sobrina.

Trabajar el nombre desde esta perspectiva permitió abordar simultáneamente varios aspectos del sistema de escritura, pero sobre todo orientó el análisis de los elementos que conforman el alfabeto de una forma menos artificial que la establecida por las secuencias de letras y sílabas prescritas por distintos métodos. En este caso la secuencia de letras estaba determinada por las letras que se requerían para escribir y leer los nombres de las integrantes del círculo y la escritura de los nombres estaba relacionada con las necesidades y expectativas manifestadas por ellas.

Las actividades vinculadas a la lista de asistencia fueron pertinentes en tanto que, mediante su desarrollo, se facilitó a las señoras el reconocimiento y uso de aspectos específicos del sistema de escritura y, al mismo tiempo, les permitió reflexionar y utilizar información propia de niveles de mayor generalidad vinculados al uso del registro escrito y otros portadores, como la credencial de elector, un recado, una tarjeta, entre otros.

En relación con el control de la puntualidad y la asistencia, ambas vinculadas al uso de la lista de asistencia, es importante mencionar que durante el desarrollo de la investigación constantemente reiteré a las señoras que su presencia en el círculo era siempre bienvenida, que su asistencia no estaba condicionada, necesariamente, al cumplimiento puntual del horario, acor-

dado por ellas mismas. Ellas sabían que si alguna situación les impedía llegar a la hora fijada, igualmente serían bien recibidas. Así, el horario del círculo fue sumamente flexible. Los resultados de esta medida fueron satisfactorios. Las señoras, en general, asistieron puntualmente y con regularidad a las sesiones.

En este sentido, crear condiciones propicias para apoyar el trabajo del grupo implicaba, entre otros aspectos, hacer sentir a las participantes la confianza suficiente para llegar al círculo aunque la sesión ya hubiera iniciado, lo cual demuestra respeto por los tiempos reales de que ellas disponían para asistir al círculo y reconoce que el proceso educativo de las personas jóvenes y adultas no tiene por qué corresponder a las expectativas que, sobre el cumplimiento de horarios, se tienen en los procesos escolarizados. Esto es fundamental para avanzar en la búsqueda de estrategias educativas que apoyen su permanencia y que contribuyan a disminuir los altos índices de deserción que caracterizan a este tipo de programas educativos.

Por último, es importante mencionar que, tomando como referente las actividades con la lista de asistencia, se propició que las señoras conocieran e identificaran otros usos de la lista como portadora de información. Por ejemplo, durante la segunda semana de octubre programé un recorrido por las instalaciones de la Casa de la Cultura durante el cual las integrantes del círculo de estudio conocieron las instalaciones y tuvieron oportunidad de informarse sobre algunos de sus servicios.<sup>38</sup> La recepcionista de esta institu-

---

<sup>38</sup> En relación con las condiciones que ofrecen algunos centros sociales y culturales que son sedes de los círculos de estudio del INEA, cabe hacer la siguiente reflexión: muchos de estos sitios, por la naturaleza de sus funciones, presentan condiciones propicias para convertirse en centros educativos donde se podría combinar perfectamente la oferta cultural con la educativa. Las actividades de alfabetización podrían vincularse con el proceso de aprendizaje de algunos talleres que regularmente se ofrecen en estas instituciones. Un ejemplo de lo anterior, que se detalla más adelante, ilustra cómo vincular la escritura del nombre propio con la elaboración de una bolsa. Para avanzar en esta línea es necesario reorientar el enfoque de trabajo que se ha establecido con este tipo de instituciones; cambiar las propuestas que solicitan compartir espacios por otras que conciben a los espacios físicos como espacios educativos integrales, es decir, espacios en los que se aborden, como parte de un mismo programa, acciones educativas, recreativas, de capacitación y técnicas que en estas instituciones se ofrecen.

ción leyó a las señoras los nombres de los talleres que se mencionaban en el directorio de servicios ubicado en la entrada principal del centro cultural, les informó acerca de las actividades que en ellos se realizaban y los horarios en que se impartían. El recorrido concluyó en el consultorio médico; ahí las señoras conversaron con el médico responsable, quien les precisó los días y horas en que podían ser atendidas gratuitamente (anexo 7).

En sesiones posteriores a este recorrido se retomó el tema, para provocarlo utilicé propaganda impresa en la que se invitaba a los vecinos de la Casa a inscribirse en los talleres que en ella se ofrecen. El texto impreso contenía una relación con los nombres de los talleres y los horarios en que se impartían (anexo 8). El documento se leyó y comentó con la participación de todas las integrantes, la actividad se inició de la siguiente forma:

Lourdes: Esta es una invitación para la gente que vive alrededor [de la Casa] para que se inscriba, ¿a qué...?

Paz: Para que se inscriba a karate, a aerobics, a karate...

Lourdes: ¿A qué más?

Paz: A tocar guitarra (señala el dibujo de una guitarra que aparece en la hoja).

Lourdes: Tocar guitarra, (señalo donde está la palabra guitarra) muy bien Paz: ¿Y qué más?

Angelina: Inglés, francés (señala el dibujo de un libro en cuya portada están escritas ambas palabras).

Lourdes: ¿... Qué dice aquí [en] toda esta lista que está aquí? (la señalo de arriba hacia abajo) nos dice qué actividades, qué talleres dan [aquí en la Casa]; vamos a continuar leyendo aquí, Angelina (señalo el lugar en la lista).

Angelina: (Lee) que se imparten durante todo el año.

Como se observa en el diálogo anterior, el desarrollo de esta actividad permitió a las señoras integrar información obtenida durante la visita realizada a la Casa de la Cultura. Las señoras utilizaron conocimientos previos para anticipar la lectura de los nombres de los talleres escritos en el impreso y usaron como referente los dibujos que lo ilustraban, además, exploraron la forma convencional en que se presentaba la información en un portador específico y el significado de las abreviaturas empleadas en éste, entre otras convenciones.

En el diálogo se observa cómo se posibilitó la comprensión del contenido de este portador de información mediante el desplazamiento de la señora Angelina al centro de la actividad, quien al asumir la responsabilidad de leer a sus compañeras también conocía y se informaba acerca de algunas actividades que se realizaron en una sesión en la que ella no participó.

### *La credencial de elector*

Otra actividad vinculada estrechamente con el aprendizaje del nombre propio fue la relacionada con un documento oficial, la credencial de elector. Los propósitos para utilizar esta identificación personal fueron los siguientes: facilitar a las señoras el reconocimiento y uso de la información que contiene este tipo de documento; reconocer y usar las convenciones que la escritura del nombre tiene en estos documentos; identificar y escribir el nombre y apellidos de las señoras, y el uso de mayúsculas y otras convenciones de su escritura.

### ¿Cómo se usó la credencial de elector?

En este apartado se describen algunas características representativas del uso que se dio a la credencial de elector para alcanzar los propósitos antes planteados. Durante las primeras sesiones se pidió a las señoras que llevaran al círculo de estudio algunos materiales escritos que les interesara leer, entre ellos se mencionó la credencial de elector. Todas las señoras, excepto Isabel, que la había extraviado, la llevaron.

Inicialmente propuse a las señoras que utilizaran la información de sus credenciales para escribir sus datos personales (nombre, dirección, edad y sexo) en la página tres de su *Cuaderno de ejercicios para el adulto...*; las señoras Sofía y Paz realizaron esta actividad. La última solicitó el apoyo de su hija.

Otra actividad relacionada con la credencial se inició durante la cuarta sesión. Antes de finalizar esta sesión, les indiqué a las señoras la conveniencia de elaborar un directorio para que todas las integrantes del círculo cono-



cieran los domicilios para, de ser necesario, ubicar el sitio donde cada una vivía. Para ello les pedí a las señoras escribieran en una hoja su nombre y dirección. Durante el desarrollo de la actividad, las señoras Angelina y Paz utilizaron de dos formas distintas su credencial de elector.

La señora Angelina fue la primera en escribir su nombre y su domicilio; para este último consultó la información en su credencial de elector. Una vez que Angelina concluyó, leí los datos que había escrito e hice el siguiente señalamiento:

Lourdes: ...Carranza, Venustiano Carranza, nos falta aquí algo (señalo los datos de su dirección) [ veamos ] cómo está en la credencial de elector (tomo la credencial de la señora y le indico la palabra Carranza, leo) Carran- za, después de la [ letra ] a [ está la letra n ] Carran-za, ¿sí?

Angelina: Sí, maestra (busca la información y escribe nuevamente la palabra Carranza).

Angelina identificó en su credencial la información que necesitaba y la usó como un modelo convencional que le permitió encontrar, sin mayor dificultad, el dato que requería para escribir correctamente su domicilio. La participación de esta señora facilitó a las otras observar cómo ella consultaba la información solicitada y después la escribía en la hoja utilizando dos columnas: en el lado izquierdo de la hoja su nombre y, al lado derecho, su dirección; de esta forma, Angelina enseñó a sus compañeras la forma en que ellas tenían que registrar sus datos en la primera versión del directorio del grupo. Al mismo tiempo, Angelina usó su credencial para corregir la primera escritura convencional que hacía de su domicilio en el círculo.

La señora Paz, por su parte, me pidió que escribiera sus datos en la primera versión del directorio. Durante la actividad, la señora Paz utilizó su credencial de elector para localizar su domicilio; al mismo tiempo que señalaba en su credencial, yo leía la información y ella la escribía de la siguiente forma:

Lourdes: El código postal, busque aquí, en su tarjeta [de elector Sra. Paz], por aquí está el código postal... (leo lo que la señora señala en su credencial), María de la Paz.

Paz: [...] ¿Y es calle? Calle 41.

Lourdes: 41 (escribo el número y lo señalo en la credencial).  
Paz: Número...  
Lourdes: Número (escribo y señalo la credencial)  
Paz: 114...  
Lourdes: 114 (señalo el número en la credencial).  
Paz: Interior 1.  
Lourdes: Interior 1 (escribo y señalo la credencial) ¿Colonia?  
Paz: Colonia Ignacio Zaragoza.  
Lourdes: Ignacio Zaragoza (escribo y señalo el lugar en que está escrito en la credencial) ¿Código postal?  
Paz: 15000.  
Lourdes: 15000 (escribo y señalo el número en la credencial).

La señora Paz participó en la actividad identificando, en su credencial, el lugar donde estaban escritos sus nombres y apellidos, participó en su lectura y escritura, asimismo utilizó su credencial para localizar los distintos datos que conformaban su dirección, reconoció el orden en que éstos se presentaban en la credencial y también observó atentamente cómo escribí sus datos completos en la primera versión del directorio del grupo. Este mismo procedimiento lo utilizó en sesiones posteriores para localizar información que se requería al escribir una carta (anexo 9).

La señora Felisa, a partir de las actividades con su credencial de elector, explicitó su interés por aprender a escribir su nombre y a firmar:

Lourdes: ¿...Trae su credencial, Felisa?, ¿de elector? Isabel, el día de ayer comentábamos muchísimas cosas, pero entre ellas, de pronto apareció Felisa con su credencial de elector [en ésta] sólo había puesto su huella y una cruz...  
Felisa: Se va a desaparecer esa cruz, dice mi maestra.  
Lourdes: Quién dice que va a desaparecer [la cruz] ¿yo?  
Felisa: Usted y todas las amigas.  
Lourdes: Y todas las amigas, ¿verdad? y cómo se va a desaparecer ¿Cómo es que va a desaparecer la cruz? ¿Por qué va a desaparecer esa cruz?  
Felisa: Con... con el nombre.  
Lourdes: El nombre, ¿verdad?

Felisa: Y la firma.

Lourdes: El nombre y la firma.

La secuencia anterior permite observar, primero, cómo mediante una breve recapitulación de las actividades realizadas la sesión anterior se dio continuidad y sentido a las actividades por realizar en la siguiente sesión. Segundo, destaca cómo las necesidades de aprendizaje de las señoras se vinculan con situaciones en las que la escritura, en este caso del nombre propio, tiene un propósito real y específico. Felisa quiere aprender a escribir su nombre para estar en posibilidad de cambiar la cruz que aparece en su credencial, documento que, paradójicamente, acredita la identidad de la señora con una cruz que si bien no comunica rasgo alguno de su persona, sí lo hace de su condición de persona no alfabetizada.

Un aspecto significativo que incide en la forma en que se intentó satisfacer la necesidad de la señora Felisa de escribir su nombre, es la presencia y apoyo de sus compañeras. Al mencionar “Usted y todas las amigas”, Felisa pone de manifiesto los lazos que existen entre ella y las demás integrantes del círculo y los engarza con sus esfuerzos por aprender a leer y escribir. Esta relación permea la participación de las integrantes del círculo y la inscribe en un ambiente de solidaridad y apoyo. En éste, las señoras que muestran un mayor avance enseñan a las otras cómo hacer uso de la lengua escrita en situaciones de aprendizaje muy específicas, como la copia del domicilio y la escritura del nombre. Estas actividades, a su vez, responden a contextos de uso real de la lengua escrita: elaborar un directorio y escribir nombre y apellidos para obtener la credencial de elector.

El trabajo con la credencial de elector permitió a la señora Felisa darse cuenta que sus apellidos paterno y materno estaban escritos de forma equivocada en este documento, como ilustra el siguiente fragmento:

Felisa: Primero es Felisa.

Lourdes: Y luego...

Felisa: Vázquez... Felisa Vázquez.

Lourdes: ...y luego...

Felisa: Domínguez.

Lourdes: Ah, entonces aquí [al escribir sus apellidos] se equivocaron, [en su credencial] está al revés [primero está escrito el apellido materno y luego el paterno].

Una vez que la señora identificó el error en la credencial, donde se encontraba invertido el orden de los apellidos, además de comentar la posibilidad de hacer un cambio de credencial, enfatice la importancia de que la señora, al escribir su nombre, lo hiciera cumpliendo algunas convenciones como las que se mencionan en seguida:

Lourdes: Aquí tenemos que dejar este espacio entre el nombre y el apellido y entre un apellido y otro, ¿sí? pero deben estar los tres [nombres y apellidos] ¿estamos de acuerdo?

Felisa: Sí.

Lourdes: ...tenemos que tratar siempre, Felisa, de que todas las letras estén para que diga Vázquez... porque mire qué pasó. Dígame si [en su apellido, el que escribió] están todas las [letras] que están acá [en su credencial] fíjese... si falta alguna... ¿Cuál le falta aquí? (señalo el cuaderno de Felisa). Esta (señalo en en la credencial) la [letra] /z... para que esté igual [que en la credencial] le tenemos que [escribir la letra z] para que diga Vázquez, ¿sí?

Felisa: Sí.

Lourdes: ...lo importante, Felisa, es que ya de ayer a hoy [está] escribiendo su nombre...

De esta forma, Felisa reconoció la importancia de cumplir con ciertas convenciones para escribir y leer su nombre; por ejemplo, que era necesario dejar un espacio entre cada parte de su nombre, que para escribirlo completo debería tener tres palabras y que su nombre y apellidos debían escribirse con un orden determinado y con letras específicas. También reconoció que los documentos oficiales pueden contener errores y la importancia que tenía el poder identificarlos y corregirlos para evitar dificultades posteriores.

El uso de la credencial de elector facilitó a las integrantes del círculo de estudio reconocer y usar información contenida en este documento oficial; buscar información específica que se requería para elaborar otros documentos escritos; identificar cómo se usaba la misma información en formatos diferentes y con propósitos distintos; así como participar en actos de lectura y escritura relacionados con la forma en que se escribían sus nombres, apellidos y domicilios. La información de la credencial de elector fue consultada y usada por las

señoras frecuentemente, ya que ellas la reconocieron como un modelo convencional de sus datos generales.

### *Las tarjetas de Navidad*

Las tarjetas de Navidad se elaboraron durante la última sesión de diciembre como cierre a las actividades del círculo antes de iniciar el período vacacional de fin de año; al mismo tiempo, con ella se concluía, para fines de esta investigación, el trabajo de campo.<sup>39</sup> Dentro de este contexto grupal y debido al ambiente de las celebraciones propias del mes, se propuso a las señoras la elaboración de tarjetas de Navidad.

Esta actividad tuvo los siguientes propósitos: explorar con las señoras algunas características de una tarjeta de Navidad, retomar los conocimientos que tenían de la escritura de su nombre y de algunos de sus familiares, así como orientarlas en el uso de otra forma de expresión gráfica, como el dibujo. Mediante conversaciones informales sabía que la señora Paz estaba familiarizada con este uso particular de la escritura, como se verá en seguida.

### ¿Cómo se hicieron las tarjetas de Navidad?

La planeación de esta actividad tuvo como punto de partida las experiencias que una señora tenía en relación con esta forma de comunicación. Durante el desarrollo de la última sesión de noviembre, la señora Paz relató que una tradición de su familia para las fiestas de Navidad era regalar tarjetas. Ellos acostumbraban celebrar la noche del 24 de diciembre con una reunión familiar y durante ésta la mamá de Paz entregaba a ella y a sus hermanos un “regalito”, acompañado de una tarjeta. Por eso, cuando la señora tuvo su propia familia decidió continuar la tradición que aprendió con su madre; así, ella

---

<sup>39</sup> El círculo continuó funcionando de enero a mayo del siguiente año, atendido por una alfabetizadora que cubriría su servicio social en el INEA.

acostumbraba reunirse con sus hijos desde que eran pequeños y también les daba una tarjeta. Paz comentó que siempre había contado con el apoyo de sus familiares para escribir algún mensaje a sus hijos:

Lourdes: ¡Ah!, ¿sus hermanas [le] ayudan a escribirlas [las tarjetas]?

Paz: Sí.

Lourdes: ¿Y qué escribe regularmente en las tarjetas?, ¿qué escribe?

Paz: Feliz Navidad y cosas ((para mis hijos)). A Claudia, la mayor: Feliz Navidad, hija, y próspero Año Nuevo.

[...]

Lourdes: ... ¿Utiliza[ba] esa tarjeta para decir algo [más en] especial?

Paz: Nomás, ora sí que, que los quiero mucho, maestra, que los quiero mucho y que siempre les vaya bien y que estén todos juntos.

Lourdes: Muy bien. Pues, entonces qué le parece si para continuar con esa tradición [de su familia] vamos pensando qué mensaje [quiere] escribir para cada uno de ellos [de sus hijos] y lo hacemos aquí [en el círculo]

Paz: Sí, maestra.

El testimonio de Paz describe la estrategia que ella había utilizado para usar las tarjetas de Navidad —una práctica de lengua escrita específica— como una forma de comunicación y vinculación con sus hijos a través de la cual les hacía llegar sus parabienes en la Navidad y el Año Nuevo. Las experiencias que Paz tenía con este medio escrito eran significativas porque, por un lado, le habían permitido llevar a la palabra escrita los sentimientos y deseos que experimentaba para cada uno de sus hijos, lo cual significaba fortalecer los vínculos de unión entre los miembros de su familia; y, por otro lado, mantenía y daba continuidad a una tradición familiar ligada a momentos distintos de su historia de vida y a sus propias metas.

En las vivencias de Paz, los lenguajes oral y escrito aparecen fuertemente vinculados a la realización de actividades en las que tomaban parte los integrantes de su familia. De esta forma, el mensaje contenido en las tarjetas que ella recibía y en las que regalaba tenía un sentido ampliamente compartido por todos ellos. Se observa cómo el lenguaje se utilizó dentro de una red social, en tanto que el significado del mensaje tiene su origen en los múlti-

ples intercambios que ocurren entre los integrantes de esta familia. En éstos, la lengua escrita contribuía a dar continuidad, a través de tres generaciones, a una práctica familiar y social que responde a contextos y tiempos específicos.

Desde esta perspectiva, Paz sabía qué se escribía en una tarjeta de Navidad, también sabía cuándo y para qué se usaba esta forma de comunicación porque ella había participado, en distintos momentos de su vida, en situaciones donde estos mensajes se utilizaban con un propósito y un sentido específicos. Paz, al compartir su experiencia con las otras integrantes del círculo, contribuyó a crear un ambiente que propició el desarrollo de actividades que permitirían a las demás reconocer y utilizar esta forma de comunicación, es decir, socializó su conocimiento. Porque, como antes se indicó, aprender a leer y escribir es aprender a usar los recursos de la lengua escrita para participar en un conjunto de situaciones culturales y posicionarse frente a ellas.

Al iniciar la elaboración de las tarjetas, pregunté a las señoras a quién se las querían enviar. Felisa e Isabel dijeron que a sus hijos. Paz, por su parte, comentó que el fin de semana anterior a esa sesión había tenido un fuerte enfrentamiento con su hijo y por esto ella se encontraba molesta, triste y sin ánimo para hacer una tarjeta a sus hijos. Ella decidió que la haría para enviarla a una amiga que se había ido a trabajar a California, en Estados Unidos.

Al momento de empezar la actividad, Felisa entregó su cuaderno para que revisara el trabajo realizado durante el fin de semana. La señora, a pesar de que se encontraba aún convaleciente a causa de un accidente sufrido por esas fechas, había copiado en su cuaderno los nombres de dos de sus hijos, mismos que yo le había escrito una sesión antes, a petición suya.

Felisa: Mire, maestra (me enseña su cuaderno).

Lourdes: ...dígame, señora[Felisa]

Felisa: ¿Está bien ésta? (me entrega el cuaderno).

Lourdes: (Reviso el cuaderno) ¡Ah! : : pues mire, es que usted ya estuvo practicando [...]

Felisa: Esto (señala los nombres que escribió en su cuaderno).

Lourdes: El nombre de su hijo, [ustedes señoras también van a] escribir el nombre de la persona a la que ustedes le van a enviar su tarjeta para que practiquen en su cuaderno [y] en la tarjeta ya [lo] escriban bien...

Para continuar la actividad se retomó la iniciativa demostrada por la señora Felisa y se propuso a las otras que, al igual que lo había hecho Felisa, hicieran sus primeros intentos de escritura en sus cuadernos; de esta forma, después cuando escribieran los nombres en las tarjetas, obtendrían mejores resultados.

Para apoyar el desarrollo de las actividades mostré a las señoras una tarjeta que había elaborado previamente. Ésta se utilizó como un modelo en el que identificaron los componentes de la tarjeta, como el destinatario, el mensaje y el nombre de la persona que la enviaba.

Lourdes: ...Lo primero, aquí (señalo la tarjeta) está el nombre de la persona a la que yo [enviaré la tarjeta] qué dice, cómo dice aquí (señalo el nombre del destinatario).

Paz: Esta es la [letra] /g/

[...]

Lourdes: ¿Cómo dice? [lea] fuerte, fuerte.

Paz: Gua-da-lu-pe.

Lourdes: ¡Muy bien! [aquí dice] ( señalo el nombre) Guadalupe

Paz: (Sonríe y repite) Guadalupe

Lourdes: [Lea] fuerte, señora Isabel

Isabel: Gua-da-lu-pe.

Lourdes: Señora Felisa...[lea]

[...]

Felisa: Gua-da-lu-pe.

[...]

Lourdes: Ahora, ustedes qué [nombre] van a escribir.

[...]

Paz: Yo [voy a escribir], el nombre de mi amiga Lourdes

[...]

Lourdes: [Usted, Felisa] ¿A quién se la va a mandar? [la tarjeta]



Felisa: [A mi hijo] Pedro.

[...]

Lourdes: ¿...Y usted, señora Isabel?, ¿qué le va a escribir aquí? (señalo el lugar donde está el destinatario).

Isabel: José Guadalupe [su hijo mayor]

En la secuencia anterior se observa cómo orienté a las señoras para que identifiquen, en el modelo de tarjeta, el lugar en donde se encuentra escrito el nombre del destinatario. Una vez que ellas lo hicieron les pedí que lo leyeran. Paz inició diciendo el nombre de la primera letra del nombre que está en la tarjeta; le insistí para que leyera, en lugar de continuar con el descifrado y Paz demostró que es capaz de leer el nombre escrito en la tarjeta. Es importante recordar que un par de semanas atrás esta señora decía que “no podía juntar las letras”. Ahora se demuestra dispuesta y más segura; por eso reconocí su esfuerzo y éxito con la expresión “Muy bien”, aprobando la participación de Paz. La señora manifestó su satisfacción con una sonrisa.

Para continuar, señalé en la tarjeta el nombre que leyó Paz e invité a las demás a que también lo leyeran; Felisa e Isabel, quienes habían participado observando a Paz, también intervinieron en la elección de un destinatario. Posteriormente, mediante preguntas orienté a las señoras para que seleccionaran el nombre de la persona a quien ellas escribirían la tarjeta, así como el lugar en donde habrían de hacerlo. De esta forma, iniciaron la elaboración de su tarjeta, aportando, oralmente, la información que requerían para redactarla.

Las tres señoras primero escribieron en sus cuadernos el nombre de las personas a quienes enviarían las tarjetas. Al mismo tiempo las apoyé en la redacción de sus producciones, observé atentamente su trabajo y las asesoré de forma individual y alterna para que superaran las dificultades que enfrentaron, por ejemplo:

Lourdes: (Observo los avances de Isabel) José falta la... aquí dice Jos: ¿qué [letra] le falta?

Isabel: [Letra] e.

Lourdes: Muy bien... [letra] e. (Isabel termina de escribir el nombre).

Durante el desarrollo de esta actividad mi participación consistió en orientar a las señoras para que revisaran sus escritos durante el proceso de producción, hasta dar cumplimiento a las convenciones necesarias. Les propuse que los nombres quedaran escritos convencionalmente antes de que los escribieran en sus respectivas tarjetas.

Una vez que terminaron de escribir los nombres en sus cuadernos, les entregué una hoja de cartón blanco de 22 cm de largo por 17 cm de ancho, doblada a la mitad y les pedí que escribieran en la cara superior el nombre de la persona a la que enviarían la tarjeta. Les sugerí que primero utilizaran un lápiz y después un plumón de tinta negra para entintar el nombre escrito por ellas.

FIGURA 2  
NOMBRE ESCRITO EN LA TARJETA DE NAVIDAD



Pedro

A continuación, les sugerí que dibujaran en los márgenes de la cara superior de las tarjetas algunas flores de Nochebuena; luego, utilizando pintura vinílica y pincel podrían pintarlas. Así el mensaje tendría una presentación colorida y navideña. La primera en realizar la actividad fue Paz, no sin antes mostrar sus reservas para realizar la actividad, en los siguientes términos:

Paz: ¡Ah, no!, pero yo no sé hacerla [la flor]

[...]

Lourdes: ...y si intenta, si yo le digo cómo empezar a hacer una [flor] y usted intenta hacer las otras...

Paz: A ver, maestra.

Lourdes: [Dibujamos] el centro [de la flor] primero, así son cuatro circulitos (los dibujo en la tarjeta).

Paz: (dibuja el centro de la flor).

Lourdes: Y luego, van las hojitas; si quiere [que le queden bien] empieza por las dos [hojas de los extremos] (las dibuja).

Paz: ¡Ah! : : (empieza a dibujar las hojas).

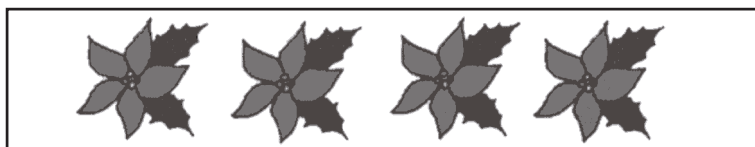
[...]

Paz: ¿Así, maestra? (me enseña sus dibujos).

Lourdes: Ve [como si lo pudo hacer, ahora] con la pintura nada más las rellenamos...

FIGURA 3

DIBUJOS DE FLORES DE NOCHEBUENA ELABORADOS POR LAS SEÑORAS



Como en otras ocasiones, Paz, al iniciar la actividad, afirmó enfáticamente que no sabía lo necesario para participar en la actividad (hacer un dibujo), por ello le sugerí observar la forma en que dibujaba las distintas partes de la flor para que, posteriormente, ella intentara hacerlo. Así, la participación de la señora incluye un momento en el cual observa la forma en que dibujé la flor. Al mismo tiempo que la trazaba, le describía, pausadamente, lo que Paz tendría que hacer. Así, no sólo le indiqué verbalmente lo que tenía que hacer, sino cómo hacerlo. Durante el desarrollo de las actividades descritas la lengua oral y su representación a través de los dibujos se entrelazan de manera permanente. Esta forma de interacción facilitó a Paz y a las otras señoras la elaboración de sus tarjetas.

Para escribir el mensaje principal de las tarjetas pregunté a las señoras qué querían escribir en ellas. Las tres se decidieron por “Feliz Navidad” y después, su nombre. La primera en empezar fue Felisa y la producción de su texto se realizó de la siguiente forma:

Lourdes: ¿...Usted qué quiere escribirle dentro [de la tarjeta]?

Felisa: Feliz Navidad.

Lourdes: Feliz Navidad. Primero lo va a practicar en su cuaderno [dígame] cómo empieza su nombre [señora Felisa]

Felisa: Fe...liz.

Lourdes: ¿Ah : : verdad? así [igual] empieza [su nombre] escriba... cómo empieza su nombre. (Felisa escribe la primera sílaba de su nombre).

Lourdes: ¡Exactamente!, así [se escribe] ... luego qué [sigue]

Felisa: Pongo [la letra] l, maestra.

Lourdes: La [letra] /l/, sí, /l/.

Felisa: [Escribe la letra l].

Lourdes: [¿Qué letra] sigue[en] su nombre?

Felisa: (Escribe la letra i).

Lourdes: Muy bien, con su puntito [la letra i], y luego va una letra z ... una z, aquí está mire (señala la letra que está en la tarjeta) mire, vea cómo [se escribe] hacemos una rayita, la empezamos aquí [arriba de izquierda a derecha luego], bajamos [en diagonal] y luego así (trazo línea hacia la derecha) para que diga Feliz...

El desarrollo de la actividad anterior es una evidencia concreta de cómo se puede realizar el análisis con unidades menores que la palabra, pero de forma contextualizada. En la secuencia descrita se observa cómo la señora Felisa responde de forma inmediata y con seguridad el tipo de mensaje que quiere escribir en su tarjeta; después de recuperar su aportación la invité a que escribiera primero en su cuaderno. El que la sílaba inicial de su nombre fuera la misma con la que iniciaba la palabra que ella quería escribir permitió que la utilizara como un indicador que facilitó a la señora su escritura, en tanto que, a partir de ésta, logró anticipar la escritura de la palabra “feliz”. Para ese momento, Felisa demuestra que no sólo es capaz de identificar las semejanzas y diferencias que existen entre su nombre y la palabra “feliz”; además, señala por su denominación convencional las letras que las conforman y, aún más, demuestra que puede escribirlas.

Después de reconocer los avances de Felisa, me anticipé a la dificultad que podría representar para Felisa la escritura convencional de la letra z, por ello utilicé un modelo para mostrarle la representación gráfica de esta letra y en segui-

da le indiqué y demostré cómo escribirla, así la señora logró escribir la palabra “feliz”.

Durante el desarrollo de esta actividad las otras dos señoras también participan; inicialmente observaron atentamente lo que Felisa escribía, pero en la medida que ésta avanzó en su producción, ellas empezaron a escribir el mismo mensaje: “Feliz Navidad”. Por su parte, Felisa continuó escribiendo la palabra “Navidad” y concluyó su escritura de la siguiente forma:

Felisa: [Luego sigue] la [letra] a (la escribe).

Lourdes: Y, finalmente, la... [letra]

Felisa: [La letra] d.

Lourdes: Para que diga ¿cómo...?

Todas: Navidad.

De esta forma se observa cómo la estrategia utilizada para guiar la actividad permitió a Felisa poner en juego sus aprendizajes e involucrar, a partir de su propia actividad, a las otras dos señoras, quienes escribieron, simultáneamente, el mismo mensaje. Esto permitió a las participantes demostrar su conocimiento acerca de algunas convenciones de la lengua escrita, pero sobre todo utilizarlas para dar respuesta a un propósito auténtico de comunicación.

Las señoras, al dibujar y pintar las flores que decorarían sus tarjetas, participaron en actividades que les permitieron el uso lúdico de otras formas de comunicación. También ampliaban las posibilidades comunicativas del mensaje escrito al complementarlo con diseños gráficos navideños. Así, la combinación que resultó del mensaje escrito, que en esencia representaba los buenos deseos de las señoras para sus familiares, y el dibujo de un referente propio de esa época del año hizo posible que esta producción se identificara como un paradigma textual definido.

Para concluir la elaboración de la tarjeta, las señoras escribieron y leyeron su nombre y apellidos completos. La valoración de los avances logrados por las tres fue reconocida de la siguiente forma:

Lourdes: (Observo las tarjetas que están sobre la mesa)...vean ustedes [las tarjetas] tienen el esfuerzo de estos ... [meses de trabajo] empezamos a finales de

septiembre, octubre, noviembre [y es mediados de diciembre]. Tienen el [resultado de su] esfuerzo ante ustedes. Yo quiero felicitarlas, quiero decirles que me siento muy contenta de que ustedes [pese a las dificultades que han tenido] sigan [en el grupo].

Así, Felisa, Isabel y Paz, al concluir la elaboración de las tarjetas, demostraron que todas ellas habían aprendido a escribir sus nombres, no sólo porque fueron capaces de escribirlo convencionalmente, sino sobre todo, porque lo utilizaron para rubricar sus tarjetas. En este sentido, los nombres escritos al final de estos mensajes tenían para las señoras un doble significado. Por un lado, era la forma convencional de comunicar a las personas que recibirían las tarjetas quiénes las habían hecho; por otro, daba cuenta de un sinnúmero de aprendizajes, resultado de días, semanas y meses de trabajo, individual y colectivo, de las tres señoras (anexo 10).

## **Los recados**

La elaboración de recados permitió a las integrantes del grupo participar en una situación real de comunicación. Se decidió enviar mensajes escritos a la señora Angelina, quien había dejado de asistir al círculo durante varias sesiones. A través de las actividades realizadas, las señoras participaron en la elaboración de recados, reconocieron las características de la información que contiene este tipo de mensajes escritos, la forma en que ésta se presenta y aplicaron los conocimientos que tenían acerca de sus nombres para suscribir los mensajes que se enviaron.

### *¿Cómo se utilizaron los recados?*

La elaboración del recado se propuso a las señoras al finalizar la quinta sesión (el día 17 de octubre) como un medio para mantener la comunicación con Angelina quien se había ausentado por algunas sesiones debido a que su mamá estaba de visita en la ciudad de México y Angelina decidió permane-

cer en su casa para atenderla.<sup>40</sup> Antes de concluir esta sesión se invitó a las señoras Isabel y Felisa a que participaran en la elaboración de un mensaje escrito, un recado, para que Felisa se lo llevara a Angelina.

Para escribir el recado se utilizó una hoja que la señora Isabel desprendió de su cuaderno. Me senté al centro de las señoras para que observaran la forma en que se escribía el recado, mismo que se construyó colectivamente. Para ello, se preguntó a las señoras qué querían escribir a la señora Angelina y a partir de las aportaciones orales de Isabel y Felisa escribí el contenido del recado de la siguiente forma:

Lourdes: (Escribo y leo) martes 17 de...

Felisa: Octubre.

Lourdes: (Escribo y leo) Octubre. Angelina... [Abajo al lado izquierdo, el nombre seguido de dos puntos] ¿Qué le decimos? [a Angelina].

Isabel: Que asista.

Lourdes: Pero antes un saludo, ¿qué le decimos...?

Felisa: ¿Cómo está?

Lourdes: Ajá... (escribo) ¿Cómo está?

Felisa: Sí está bien o no está bien.

Lourdes: Bien o no... ¿luego? ... Esperamos (escribo y leo) te encuentres bien... ¿Qué más?

Isabel: Para que asista.

Lourdes: Para que asista a la clase (escribo y leo) ¿Qué día?

Felisa: Jueves.

Lourdes: El día jueves (escribo y leo) ¿Qué más? ... Te extrañamos y luego le ponemos el nombre de quién... (le entrego el bolígrafo a Isabel y ella empieza a escribir su nombre).

Se inicia la redacción del recado con la escritura de la fecha, Felisa participa indicando el nombre del mes, demuestra que para entonces ella ha aprendido

---

<sup>40</sup> Cabe señalar que los sucesos vinculados a la vida personal de las integrantes del círculo de estudio tienen trascendencia real y determinan, como en el caso referido, la asistencia a las sesiones del grupo.

la forma en que se escribe la fecha, actividad que ha realizado en cada una de las sesiones previas. Para continuar la redacción del recado Felisa sugiere un saludo convencional. Por su parte, Isabel sintetiza el interés del grupo al pedir a Angelina que asista a la siguiente sesión del círculo de estudio.

Mi participación como alfabetizadora consistió, fundamentalmente, en propiciar la participación de las señoras a partir de preguntas y en retomar las aportaciones orales de ambas para escribir el contenido del recado. También sugerí modificaciones a la aportación de Felisa para mostrar cómo utilizan ciertas convenciones de la lengua escrita, por ejemplo: cuando transformé la frase “Si está bien o no”, en “esperamos te encuentres bien.”

Para terminar la elaboración del recado agregué una petición al texto, mediante la cual buscaba involucrar a la señora Angelina en actividades que se habían realizado esa sesión y; además, mostré a las señoras el uso de la abreviatura de posdata; de esta forma se concluyó la redacción del recado, cuyo texto final fue el siguiente:

FIGURA 4  
TEXTO FINAL DEL RECADO ELABORADO POR LAS SEÑORAS

Martes, 17 de octubre.  
Angelina:  
¿Cómo está?

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

Isabel, Eelisa y Lourdes.

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

Las señoras colaboraron en la redacción del recado sugiriendo la mayor parte de su contenido. Al mismo tiempo, observaban atentamente la forma en que se escribía la información necesaria para conformar la estructura del recado: la fecha, el nombre de la destinataria y el contenido central del mensaje.



Un aspecto importante en la participación de las señoras fue que cada una escribió su nombre. Inicialmente se mostraron temerosas, pero fueron persuadidas sugiriéndoles que utilizaran la lista de asistencia para copiar aquellas partes de su nombre que aún no supieran escribir; finalmente las señoras aceptaron escribirlos de esta manera. Al respecto de esta actividad de copia es preciso subrayar dos aspectos: primero, la copia que las señoras hacen de su nombre no es una copia mecánica y sin sentido; por el contrario, es una actividad significativa porque Isabel y Felisa saben que están registrando sus nombres y también saben para qué lo hacen (Ferreiro, *et al*, 1991). La copia de sus nombres es una actividad contextualizada y, sobre todo, en ella hay un propósito comunicativo explícito.

Segundo, esta actividad de copia fue significativa durante el proceso de aprendizaje del nombre porque en lo que escribieron se observaron evidencias de que ninguna de las dos se limitó a hacer una copia exacta de lo registrado en la lista de asistencia. Los nombres escritos en el recado eran diferentes. Isabel cambió la letra a minúscula de su nombre que aparecía en la lista, por una letra a mayúscula. Felisa cambió la primera letra de su nombre, escribió la letra e mayúscula en lugar de la letra f que aparecía en la lista. Estos cambios, que parecerían “errores”, demuestran que la actividad de las señoras no fue una simple reproducción de trazos; fue una actividad reflexiva mediante la cual demuestran conocimientos específicos: Felisa inicia su nombre con una letra e mayúscula que se corresponde con el valor sonoro de la primera vocal de su nombre; por su parte, Isabel demuestra que reconoce la representación gráfica para el fonema /a/ en la grafía “A”. Ambas señoras, en los primeros intentos de escritura de sus nombres, ponen en juego sus saberes, los confrontan con otros y transforman los primeros.

Felisa e Isabel, al escribir su nombre, fueron capaces de vencer las resistencias que ambas mostraban para escribir durante las primeras sesiones, aduciendo que no podían hacerlo porque todavía no sabían las letras; se mostraron a sí mismas que podían escribir, en este caso su nombre y, más aún, al hacer esto fueron capaces de rubricar el mensaje y comunicar, por escrito, a Angelina quiénes le enviaban el recado. El sentido del recado elaborado radica en que propició una situación real de comunicación en la que la escritura del mensaje adquirió un particular significado en y para el grupo,

en tanto que se constituyó en un medio para establecer la comunicación con una de sus integrantes, Angelina, para hacerle saber que sus compañeras se interesaban por ella. Por otro lado, la actividad que al final del recado se pide hacer a Angelina no se reduce a la asignación de una “tarea para hacer en casa”; mediante ésta se le ponía al tanto de lo que se hacía en el círculo, se le invitaba a participar en parte de las actividades realizadas ese día, se mantenía, a distancia, la comunicación con ella y se creaban las condiciones para que la señora respondiera al mensaje que las integrantes del grupo le enviaban.

Angelina recibió el recado; con ayuda de su hijo escribió la respuesta y la mandó con Felisa a las integrantes del círculo. Esto, por un lado, evidenció el valor comunicativo real que las actividades realizadas tuvieron para las señoras; por otro lado, permitió dar continuidad a las actividades de reconocimiento y revisión de algunas particularidades de esta forma de comunicación, así como la aplicación y reflexión contextualizada de algunos recursos empleados en la comunicación escrita. El recado enviado por Angelina fue recibido con entusiasmo y su lectura mantuvo el interés de las integrantes del círculo de estudio.

Lourdes: ...aquí dice, les voy a leer lo que dice acá (muestro el recado de Angelina) Buenos días, ¿cómo están? ¿Bien o no? Yo estoy bien. Disculpenme de no poder ir hoy; es que todavía está mi mamá y no puedo dejarla sola. Las extraño. Espero ir el martes. Hasta Pronto. Posdata. Nos pone una [letra] p, un puntito, ¿sí lo ven? (les indico en el recado).

Isabel: Sí, maestra.

Lourdes: Luego [está escrita] una [letra] /d/, fíjense aquí (señalo el lugar donde está la abreviatura) una [letra] /p/... un puntito y una [letra] /d/, [la sesión pasada] ¿para qué dijimos que se utilizaba [esta abreviatura]? ¿qué íbamos a encontrar aquí? [en el texto]

Isabel: Algo que nos faltaba [escribir]

Lourdes: ...[A la señora Angelina] se le olvidó decirnos acá arriba (señalo el recado) y nos dice: [en la] posdata, gracias por preocuparse por mí. Les mando mi tarea con la Sra. Felisa.

Felisa: Sí.

Lourdes: Y luego, finalmente dice: mándenme mi tarea con doña...

Felisa: Con doña Felisa.

La lectura del mensaje conllevaba un significado particular para las integrantes del círculo porque el texto leído era la respuesta al mensaje enviado por ellas a la señora Angelina; esto es lo que le confiere, en esencia, su valor para el grupo. La lectura del recado remite a las señoras a situaciones y vivencias compartidas, relacionadas con los intereses y las expectativas de las participantes. A través de su recado, Angelina responde a las señoras, centra su atención en explicar la causa que le impidió asistir al círculo, agradece el interés que demostraron por ella y les comunica su intención de reincorporarse al círculo. El recado escrito por Angelina se constituyó en un auténtico medio de comunicación.

Durante la lectura del recado se orientó la revisión del contenido del mensaje hacia el que las integrantes reconocieran algunas características específicas de éste; por ejemplo, su estructura, la secuencia y otras convenciones del contenido. También pretendí facilitar la participación de Isabel, quien precisa el sentido que la abreviatura de posdata tiene en el contexto del mensaje escrito. Por su parte, Felisa anticipó la lectura de la última frase del mensaje de Angelina: “Con doña Felisa”.

En la secuencia anterior destaca la estrecha relación que existe entre el origen del acto de lectura y el mensaje escrito.

La señora Angelina retomó como modelo el recado enviado por sus compañeras del círculo y, a partir de éste, organizó el contenido de su mensaje. La señora comunicó sus ideas con mucha claridad y utilizó adecuadamente distintos recursos del lenguaje escrito. Por ejemplo: incluyó al final de su recado la abreviatura de posdata; al utilizarlo ella evidenció que había comprendido la función que esta convención tenía en el texto que recibió y, en consecuencia, lo aplicó acertadamente en su mensaje.

Cabe destacar que la respuesta de Angelina posibilitó ampliar y dar continuidad al sentido de las actividades realizadas en el círculo de estudio en la siguiente sesión al envío del recado. La intención de involucrar a distancia a la señora Angelina propició que ella realizara la actividad que se le solicitó; es decir, localizó la calle de Berriozábal en el mapa que se le envió junto con el recado; por otro, la señora decidió responder por escrito que estaba interesada en mantener su participación en el círculo. Al final de su recado pide que le envíen otra tarea. Para ella la redacción del recado, que

en sí misma ya era una “tarea”, en el sentido de que se realizaba fuera del tiempo destinado a la sesión y contribuía a su aprendizaje, no fue percibida necesariamente como tal. Quizá por ello al final de su recado pedía se le enviara otra tarea. Sin embargo, el hecho de que decidiera responder por escrito al mensaje que recibió, constituyó la expresión, no sólo de que deseaba mantener la comunicación, el vínculo con las integrantes del círculo de estudio sino, más aún, de que deseaba seguir aprendiendo.

El recado de la señora Angelina también se utilizó para invitar a las señoras a que leyeran su contenido:

Lourdes: ¿...quién quiere empezar a leer...?

Paz: Pero es que no sé juntar [las letras]

Lourdes: ...vamos a tratar, vamos a tratar...

Paz: O sea que yo conozco nomás aquí (señala el inicio del recado) las letras... aquí es /b/, /o/, /o/, /n/, /o/, /s/ [el trazo de las dos primeras vocales las hace parecer letras o]

Lourdes: Buenos...

Paz: Buenos días

Lourdes: ...aquí (señala el texto y lee lentamente, la señora

Paz la compañía) //Buenos días// Luego aquí hay un signo de interrogación, [estos] ¿para qué dijimos que nos servían...?

Paz: Son signos de interrogación, maestra.

Lourdes: Signos de interrogación (señala el texto) está este signo... como un ganchito que tiene un punto arriba [está] después de buenos días, después que nos saludó [está] un signo de interrogación, ¿cómo están? [vea] aquí se abre, cuando el puntito va hacia arriba y cuando se cierra va hacia abajo, ¿sí lo alcanzan a distinguir? ¿Felisa?

Felisa: Sí.

Lourdes: ...los utilizamos cuando queremos preguntar algo [cuando preguntamos] oralmente decimos: (enfático el tono) ¿cómo estás?, ese tonito, esa forma de preguntar, esa entonación la vamos a representar por escrito así.

La intervención inicial de la señora Paz da cuenta de uno de los argumentos utilizados por las señoras, durante las primeras sesiones, para negarse a

participar en las actividades de lectura: decía no poder juntar las letras. Durante el desarrollo de la actividad se observa cómo, a partir de frases de apoyo, Paz inicia, en forma guiada, su relación con un texto escrito; la señora logró vencer su temor y expresa con libertad lo que ella sabe y, sin presionarla, se propició su participación en la lectura integrando los componentes de la primera parte del saludo para que ella anticipe y acompañe la lectura.

Como se observa en el fragmento de registro anterior, en el acto de lectura se exploraron algunas estrategias que se ponen en juego en el momento de leer un texto y que buscaban apoyar a las participantes en el reconocimiento de otros aspectos del mensaje que iban más allá de la capacidad de reconocer, unir y pronunciar letras.

Cuando una persona lee tiene que movilizar múltiples conocimientos que le permiten comprender el significado del texto; por ejemplo, tiene que conocer otras convenciones del lenguaje escrito, en este caso los signos de interrogación. Por ello, al orientar la lectura del recado se llevó a las señoras a identificar en el texto este recurso de la lengua escrita; se propició su diferenciación gráfica de los otros componentes del mensaje y sobre todo, la función que estos signos tenían para comprender la intención de la señora Angelina al usarlos dentro del texto. Es decir, se precisó que los signos de interrogación son una forma particular de representar una pregunta en el texto escrito. El énfasis de la actividad estuvo en señalar el propósito comunicativo que subyacía en el uso de esta convención.

Antes de concluir la sesión, las señoras participaron en la construcción colectiva de un segundo recado para Angelina. En éste, ellas le reiteraban su interés por que asistiera al círculo de estudio, así como el gusto que les dio recibir su recado. En esta ocasión participó Paz, quien demostró avances en la escritura de su nombre. La señora fue capaz de escribir, casi convencionalmente, su primer nombre, María; sólo tuvo problemas para escribir la letra cursiva r. Su segundo nombre, Paz, lo escribió convencionalmente. El modelo que consultó para realizar la actividad fue el que la Sra. Angelina le escribió, en su cuaderno, en sesiones anteriores (anexo 11). Si bien Paz retomó el nombre escrito por Angelina, no hizo una copia textual del mismo; ella sólo escribió María Paz omitiendo la preposición y el artículo que unían los nombres escritos por Angelina. Para Paz, las letras m y p cursivas prevalecían como indicadores para escribir sus nombres.

De esta forma, las producciones escritas por Angelina, a la vez que apoyaban a distancia su propio aprendizaje, proveían una oportunidad de aprendizaje para sus compañeras; permitían al mismo tiempo establecer relaciones entre acciones que se habían llevado a cabo en momentos distintos y fortalecerían la continuidad entre actividades realizadas por las integrantes en tiempos y espacios distintos de la historia grupal.

## Los mapas

Las situaciones comunicativas que se construyeron en torno al tema facilitaron a las participantes la interacción de diversas experiencias e informaciones que les permitieron interactuar entre sí para conocer, compartir y utilizar conocimientos relacionados con el uso de distintos tipos de mapas, cuyo uso no se circunscribió a una sesión específica, se utilizaron en las distintas reuniones de trabajo con propósitos diversos. En términos generales, los mapas se emplearon con la finalidad de ubicar geográficamente un lugar, un acontecimiento o un hecho de interés para alguna de las integrantes.

Por ello no se propuso la revisión aislada de las convenciones de mapas *per se*. Pues si bien los mapas constituyen una forma particular de entender y representar el mundo, resultado de la búsqueda emprendida por el hombre para conocer, describir y representar su entorno a través de convenciones (Olson, 1994); son más un importante legado cultural en el que se integran y convergen múltiples conocimientos vinculados con necesidades específicas, como el comercio, el transporte, la ubicación de los límites territoriales de una nación, la ubicación de calles, entre muchas otras, y con una necesidad general, como la de ampliar la comprensión del mundo.

El trabajo con los mapas estuvo ligado a situaciones específicas como la ubicación de las entidades de origen de las señoras, de la Casa de la Cultura, de lugares visitados por ellas, de las líneas del Metro, entre otros. A partir de las cuales las integrantes del círculo tuvieron la posibilidad de acercarse a otras formas de representación de la realidad, aprendieron algunas de sus convenciones, se propició en ellas una actitud de búsqueda, reconocimiento e interpretación de información, se facilitó la apropiación de nuevos conocimientos y

competencias relacionadas con el uso de mapas, en particular, y con el uso de la lengua escrita, en general.

En las páginas que siguen se presentan los propósitos que orientaron el uso de mapas y una descripción de las actividades en que éstos se emplearon. En las actividades realizadas en el círculo de estudio se utilizaron los siguientes mapas de las líneas del Metro, de la República Mexicana, del centro de la ciudad de México y un planisferio. Debido a limitaciones de espacio sólo se ejemplificará el uso que se dio a los dos primeros.

### *El mapa del Metro*

El mapa del Sistema de Transporte Colectivo, Metro, se utilizó para facilitar a las señoras el reconocimiento y ubicación de las distintas líneas; reconocer para qué y cómo se usan los mapas ubicados en las estaciones; identificar la función de los logotipos y reflexionar acerca de sus significados; así como usar la lengua escrita para referirse a distintas experiencias e informaciones relacionadas con el uso del sistema de transporte.

### ¿Cómo se usó el mapa del Metro?

Para la determinación y planeación de las actividades de aprendizaje relacionadas con el uso del mapa, tomé como punto de partida la necesidad planteada durante la primera sesión de trabajo por la señora Felisa, en los siguientes términos:

Felisa: Una vez ((tiene un mes)) que me perdí y anduve, yo, así preguntando y luego ya di, yo, a donde llegué.

Lourdes: ¿En dónde se perdió, señora?

Felisa: Me fui a... Tepito y luego de Tepito anduve buscando, pero no jayaba yo [cómo regresar]

Lourdes: Tepito, por aquí está, cerca [de la sede del círculo], ¿verdad?

Felisa: Sí, pero no jayaba, yo, el Metro.

Lourdes: ¿Qué Metro buscaba, señora?

Felisa: El Metro. Buscaba yo para llegar [a mi casa] y no, no podía dar... y si (sic) me hizo noche, y luego fue que ya no daba yo [cómo volver a mi casa] ... y por eso es lo que... quero saber yo (se le quiebra la voz) por dónde.

Lourdes: Cómo llegar, cómo ubicar [el Metro]

Felisa: Sí.

Lourdes: Las paradas del Metro. Entonces, qué les parece [si] la próxima vez [que nos reunamos] vamos a empezar a revisar [aspectos acerca del] Metro para que, por ejemplo, Paty que se ubica un poquito más [en la ciudad] porque tiene más tiempo [pueda] ayudar sobre todo a la señora Isabel [que tiene un mes en la ciudad] y a la señora Felisa [a la], señora Paz que a veces reconoce los logos [de las paradas]

[...]

Lourdes: ...empezar con algunas paradas del Metro [entonces]. ¿Están de acuerdo? ¿Estamos de acuerdo?

Todas: Sí.

La señora Felisa, mediante su relato, explicó la dificultad que tenía para ubicar las estaciones del Metro. El problema planteado por ella apareció como elemento central de su experiencia y constituyó, en esencia, la enunciación de su necesidad; es decir, quería ubicar las estaciones; esto, en sí mismo, conllevaba la posibilidad de trasladarse con mayor facilidad cuando realizaba sus actividades.

Al inicio de su intervención, la señora reconoció que fue capaz de solucionar el problema (después de preguntar repetidas veces llegó a su casa; sin embargo, al final del relato reiteró su interés por conocer otras formas de resolver la situación planteada y estar en mejores condiciones de satisfacer su necesidad.

En la segunda sesión del círculo, pedí a la señora Paz que, mientras llegaban de las otras señoras, platicara algunos de sus conocimientos y experiencias relacionados con el uso del Metro. Así, ella apoyaría a la señora Isabel, que ya se encontraba presente, en la identificación de información necesaria para utilizar este sistema de transporte. Paz inició su participación de la siguiente forma:

Paz: ...yo sé transbordar [en] cualquier estación, maestra, porque yo me guío, como yo le [dije la sesión anterior], yo me guío por las figuritas (logotipos que identifican cada estación). O sea, por decir si yo voy a Insurgentes agarro[el] Metro que esta ahí en la calle 31 de la avenida Zaragoza [ésta] es la estación Gómez Farías.



[...]

Lourdes: ¿De qué línea es esa parada?

Paz: De la Línea 1, maestra.

Lourdes: ¿...Cuántas líneas del Metro hay?

Paz: Hay... 8, 9 [líneas del Metro] maestra.

[...]

Lourdes: ... la Línea 1 ¿...de dónde a dónde va?

Paz: La Línea 1, de: aquí... de este... Pantitlán hasta Observatorio...

La estrategia utilizada permitió, por un lado, identificar algunos conocimientos de la señora Paz acerca del sistema de transporte; explicó la utilidad de los logotipos del Metro para ayudarle a viajar. También, demostró su conocimiento de la ubicación exacta del lugar donde está la estación Gómez Farías; además, sabía que dicha estación corresponde a la Línea uno y, más aún, mencionó los nombres de las estaciones terminales. Por otro lado, la señora Paz fue colocada al centro de la actividad; ella, al compartir sus experiencias y conocimientos asumió el papel de experta y favoreció con ello el establecimiento de relaciones horizontales entre las integrantes del grupo.

De forma semejante se continuó con el desarrollo de la actividad: Paz mencionó los nombres de todas las estaciones de la Línea uno, informó a Isabel que las líneas del Metro se identificaban con un color distinto; mencionó que para viajar en el Metro tenía que comprar un boleto, que había boletos de dos tipos, que éstos debían ser colocados en máquinas distintas ubicadas a la entrada de las estaciones y para apoyar su descripción simuló estar en una de ellas, de la siguiente manera:

Paz: Esta (señala una banca) [es] la maquinita, usted [señora Isabel] lo que hace es meterlo [el boleto] así (simula que introduce el boleto, deslizándolo sobre la paleta de la banca); lo suelta [el boleto] pasa y hay [al lado uno] como volantín [el torniquete] y usted lo agarra (simula que toma y empuja el torniquete) y se pasa usted... (Isabel observa atentamente)

Mediante su participación, Paz facilitó a Isabel el reconocimiento de datos, conocimientos y habilidades que un usuario del Metro requiere saber y poner en

juego para actuar pertinentemente en esa situación específica (entrar al Metro). La participación de Paz ejemplifica la noción de competencia acuñada por Schmelkes y Kalman (1996: 32) en tanto que abarca “saberes necesarios para usar el conocimiento, para participar y actuar hábilmente en el mundo social y en la vida personal”. En la participación de Paz se pone de relieve que todos esos saberes no se presentan de forma aislada; por el contrario, éstos se manifiestan en forma integrada y contextualizada, es decir, fuertemente relacionados entre sí y además responden a situaciones y organizaciones específicas.

Es importante destacar que la participación de Isabel en la mayor parte de las actividades hasta ahora descritas es indirecta; se mantiene en actitud de observación continua y atenta del discurso y las acciones que realiza Paz para dar cumplimiento a una tarea específica.

Invité a las señoras a visitar la estación Morelos del Metro, cercana a la sede del círculo de estudios. Un poco antes de salir llegó Sofía; se recibió con manifestaciones de alegría y tras una breve reseña de las actividades realizadas se le informó que ese día visitarían la estación Morelos del Metro para que Isabel la conociera y todas ellas pudieran utilizar mejor este sistema de transporte.

Es importante mencionar que, no obstante que a esta segunda sesión del círculo no asistió Felisa, las actividades realizadas permitieron a sus compañeras compartir ciertas experiencias que posteriormente le fueron relatadas y le resultaron significativas, en tanto que estaban estrechamente vinculadas a su necesidad. Con ello se favoreció la continuidad de las actividades en función de los intereses expresados por las integrantes del círculo durante la primera sesión.

En la situación que se describe en los párrafos siguientes se trascendió el espacio regularmente asignado al círculo hacia la estación Morelos, lugar donde ocurrieron las actividades; esa estación se transformó en el espacio del grupo porque en él las señoras y la alfabetizadora interactuaron en torno a un propósito común.

En la estación se pidió a la señora Sofía que indicara a Isabel dónde comprar los boletos. Todas se acercaron a la taquilla; en seguida Sofía leyó el letrero que se encontraba sobre la ventanilla e Isabel también lo hizo; posteriormente, pedí a Isabel que se acercara a la ventanilla para comprar los boletos, para ello le dió el dinero e indiqué cómo pedirlos a la cajera. Isabel distribuyó los bole-

tos entre las demás y todas se dispusieron a cruzar los torniquetes. Paz indicó a Isabel cómo debía introducir el boleto, después ésta lo hizo sin problema alguno. Dentro de la estación las actividades continuaron de la siguiente manera:

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

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

Lourdes: ¿qué son estos? (señalo los mapas)

Paz: Yo los conozco por mapas.

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

Paz: Sí, maestra.

[...]

Lourdes: ... ustedes dos [Sofía y Paz] le van a explicar a la señora

[Isabel] (se acerca, un poquito hacia el mapa), para que pueda ver (las señoras se colocan frente al mapa, al centro de ellas está Isabel).

Las preguntas dejaron abierta la posibilidad para que alguna de las señoras indicaran a Isabel cómo puede encontrar la información para ubicar la estación en que se encuentran. La señora Paz, de forma inmediata, señaló en dónde se podía buscar la información, mostrando así el conocimiento que ella tenía acerca de uno de los recursos que se utilizan en el Metro para ofrecer información al público; las continuas preguntas la desplaza nuevamente al centro de la actividad. Paz sabe qué es un mapa y también para qué se usa; el acto de reconocer los conocimientos y la petición de que los comparta creó las condiciones para que Paz y Sofía continuaran guiando la actividad, como se ilustra a continuación (anexo 12).

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

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

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

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

Paz: A Zaragoza, las estaciones que les acabo de nombrar en el salón, que es:

(las señala en el mapa) Zaragoza, Gómez Farías, Aeropuerto, Balbuena, Moctezuma, San Lázaro, Candelaria...

Paz: ...ahora la [línea] azul.

Lourdes: ¿En dónde estamos ahorita nosotros?

Paz: Ahorita, nosotros estamos aquí, maestra (se acerca más al mapa). A ver déjeme ver... ay, no alcanzo a ver bien...

Lourdes: ¿...señora Sofía, en dónde estamos nosotros?

Sofía: ...es la estación Metro Morelos, maestra (la señala en el mapa, mientras Isabel observa).

Al iniciar la exploración del mapa, la señora Paz no tuvo dificultad para identificar las paradas de la Línea uno, por ser ésta la que ella utilizaba con más frecuencia, pero enfrentó problemas para localizar otra información, situación que se aprovechó para involucrar, mediante una pregunta directa, a Sofía; ésta, sin problema alguno, dio respuesta a la pregunta y al mismo tiempo se vinculó a la actividad. Nuevamente es importante señalar que la participación de la señora Isabel estaba centrada en observar atentamente el mapa y lo que, en relación con éste, decían las demás participantes.

Continué la exploración del mapa de la siguiente forma:

Lourdes: ¿...ven esta flechita roja? (señalo el mapa).

Todas: Sí, maestra.

Lourdes: Esta flechita indica dónde estamos [aquí] (señalo el mapa) dice usted, está abreviado (señalo el mapa). Ud.

Todas: Sí, maestra.

Lourdes: Usted [Isabel] está aquí, aquí estamos nosotras, es la parada Morelos (señalo en el mapa al tiempo que leo).

Todas: Morelos.

Mi participación como alfabetizadora consistió en orientar a las señoras para que reconocieran algunas convenciones del mapa; apoyar su interpretación y al hacer una lectura posterior, permitir a las señoras no sólo reconocer algunas características de cómo estaba escrito el mensaje, sino la comprensión de la indicación escrita en el mapa. Así, las señoras, al desarrollar la actividad,

se aproximaron y ampliaron su conocimiento del mapa del Metro en forma contextualizada; es decir, a través de actividades de aprendizaje que las involucraron en una serie de experiencias realizadas en un tiempo y lugar específicos para alcanzar un propósito auténtico.

Después las señoras copiaron en su cuaderno el nombre de la estación en que se encontraban. Una vez concluida esta parte de la actividad, Sofía se despidió porque tenía que volver a su trabajo. El recorrido continuó; en uno de los andenes le pedí a Paz que dijera a Isabel el significado de algunas señales y letreros visibles en las paredes, por ejemplo: no fumar, salida y los lugares en el andén en donde se encontraba escrito el nombre de la estación, así como el logotipo que la identificaba. Por mi parte, señalé a Isabel el tablero en el que estaba escrito el nombre de la dirección en la que viajarían.

Antes de abordar uno de los trenes, la señora Paz utilizó uno de los mapas colocados en el andén para reiterar a Isabel la forma en que podía identificar las estaciones indicadas en los mapas mediante los logotipos, de la siguiente forma:

Lourdes: ¿Cuál es la [ parada] que sigue?

Paz: Candelaria, maestra.

Lourdes: ¿...cómo va a reconocer [ Isabel] qué logo tiene?

Paz: Un patito, maestra (señala el mapa).

Lourdes: Usted [Isabel] (señalo el mapa) ve el patito [este] es el logo de la ¿estación?

Paz e Isabel: Candelaria.

Con base en las actividades que hasta ese momento se habían realizado, la señora Isabel empezaba a familiarizarse e identificar la relación entre los distintos componentes de este tipo de mapas y entre los nombres de las paradas y su forma de representación mediante los logotipos en el mapa. Isabel, guiada por Paz, empezó a utilizar esta convención. El procedimiento utilizado por Paz para identificar las estaciones, a través de sus logotipos, facilitó la anticipación de lectura de los nombres de dichas estaciones. En lo sucesivo, Isabel también recurriría a este procedimiento para identificar las estaciones del Metro, como lo demostró al cierre de esa sesión, cuando al

viajar en uno de los vagones, identificó una de las estaciones de la siguiente forma:

Lourdes: ...ahí están los dibujos (señalo el tablero que contiene los nombres y logotipos del Metro) estamos, ¿en dónde estamos?, ¿en [qué parada]?

Paz: Morelos.

Lourdes: ¿Cuál es la [parada] que sigue? ¿Cuál sigue?

Isabel: Candelaria, es un pato.

Al concluir la sesión, Isabel había identificado la relación entre el nombre de la estación y su representación a través de un logotipo; éste, entre otros muchos aprendizajes del día, le facilitarían en lo sucesivo el uso de un portador de información específica, pero sobre todo a partir de ese día empezaría a ser usuaria eficiente del Sistema de Transporte Colectivo. Los contenidos iniciados en esta sesión se continuaron revisando y profundizando al vincularlos con otras situaciones de aprendizaje, como se mencionó al inicio de este capítulo. En todos los casos el referente de la visita a la estación del Metro fue recuperado como una situación que permitía ubicar el contexto real en el que se ubicaban las convenciones escritas específicas que se estudiaban en ese momento. Respecto de las convenciones del mapa, éstas se validaban continuamente en el círculo de estudio porque, como señala Rodríguez (2004), un mapa es el modelo de la estructura del mundo real y sólo adquiere validez en él.

### *El mapa de la República Mexicana*

El uso de este tipo de mapas facilitó a las señoras la identificación del estado del cual eran originarias, así como el conocimiento de algunas convenciones utilizadas para su representación; también les permitió ubicar el lugar de origen de algún personaje histórico para mejorar la comprensión del hecho que se estudiaba; ubicar el espacio geográfico en el que acontecía alguna situación de interés para las señoras y ampliar el conocimiento del uso del lenguaje escrito en este tipo de documentos.

## ¿Cómo se usó el mapa?

Antes de iniciar la descripción de las actividades en las que se utilizó este mapa, es necesario mencionar que en ellas, casi siempre, se empleó el *Cuaderno del adulto* (INEA, 1995),<sup>41</sup> porque en una de sus contraportadas se presenta un mapa de la República Mexicana con división política (anexo 13). En él los estados se representaban con distintos colores para facilitar su identificación, además, cada uno tenía escrito su nombre; la dimensión y ubicación del mapa facilitó su manipulación y consulta.

Durante las primeras sesiones del círculo se utilizó el mapa de la República Mexicana para ubicar los estados de los cuales eran originarias las señoras; así, al mismo tiempo que éstas intercambiaron información que contribuía a un mejor conocimiento de ellas mismas y al fortalecimiento de vínculos interpersonales, les permitió ubicar en el mapa el estado donde habían nacido. Por ejemplo, en la segunda sesión se abordó el tema del lugar de origen:

Lourdes: ...Usted, ¿de dónde nos dice que es Isabel?

Isabel: San Luis de la Paz.

[...]

Lourdes: San Luis de la Paz [sabe], ¿en qué estado [se encuentra]?

Isabel: Este, pu's mire, de allá le llamamos que somos originarios de Victoria, Guanajuato...

Lourdes: ¡Ah!, aquí está, mire usted nació en el estado de... (señalo en el mapa).

Isabel: Guanajuato.

Lourdes: (Señalo el mapa y leo pausadamente) Gua-na-jua-to, este color ¿qué color es este? (señalo el estado).

[...]

Lourdes: ...rosa mexicano [con este color] está representado el estado de (señalo en el mapa y leo) Guanajuato, Guanajuato, el [estado] en donde usted nació, aquí (señalo el mapa) está la capital, este puntito que ve de [color] negro es la capital

---

<sup>41</sup> Este material se entregó a cada una de las señoras al iniciar la investigación, para que escribieran en él.

del estado también se llama Guanajuato. El lugar donde usted nació está muy cerca de aquí (señalo con un lápiz muy cerca del lugar donde está indicada la capital) más o menos está por aquí, a unos 45 minutos [de la capital]

A partir de la pregunta a Isabel acerca de su lugar de origen, se empezó a orientar a la señora acerca del tipo de información que podía encontrar en ese mapa y que resultaba por demás significativa para Isabel, en tanto que se refería al lugar en donde había nacido. La señora sabía el nombre del estado y por eso sólo le indiqué el sitio en el que éste se localizaba en el mapa; utilicé el conocimiento que Isabel tiene para que ésta anticipara lo que está escrito en el mapa. Posteriormente, señalé y leí el lugar donde está escrito el nombre del estado para propiciar que la señora reconociera la relación que existía entre esta convención y el nombre del estado escrito en el mapa.

La actividad continuó con el reconocimiento de algunas convenciones utilizadas en los mapas. Indiqué a la señora que Guanajuato se encontraba representado con un color específico y que, además, su capital se indicaba con un símbolo y color particulares. Finalmente, señalé el sitio aproximado en el que se ubicaba la ciudad donde nació Isabel. De esta forma, propicié que esta señora, en su segunda sesión en el círculo, participara en la exploración e interpretación de un material impreso en el que estaban presentes distintas formas de representación; guíe a la señora para la identificación de algunas de ellas y, sobre todo, para saber que en ese mapa se podía buscar información específica, en este caso saber dónde estaba ubicado el estado de Guanajuato, porque un mapa no sólo permite ubicar lugares específicos en el espacio, sino apoya la comprensión de la realidad que representa.

El mapa de la República también se utilizó para localizar el lugar de origen de algunos personajes como Francisco Villa y Emiliano Zapata; en este caso, el mapa fue valioso porque al consultarlo se posibilitó que las señoras accedieran a información que amplió sus referentes acerca de un acontecimiento histórico (la Revolución Mexicana). El mapa, desde la dimensión social, permite la relación entre estructuras espaciales y condiciones histórico sociales (Leañez, 1993).

La sesión en que se utilizó el mapa con el propósito mencionado fue un día después del 20 de noviembre; en esa ocasión sólo asistieron las señoras



Isabel y Felisa. La primera en llegar fue Isabel, quien empezó a relatar las actividades que había realizado el día anterior, comentó que había visto una película en la que habían actuado Pedro Armendáriz y María Félix relacionada con la Revolución, temática que coincidía con el contenido que se abordaría en esa sesión.

Lourdes: Y dice que era esta película de Francisco Villa, ¿usted conoce a Francisco Villa, ha visto fotografías de Villa?

Isabel: Este... sí, más bien ni me acuerdo.

Lourdes: ¿Sí? A ver si esta fotografía le recuerda algo; a ver, fíjese bien en esta fotografía (le enseñó una fotografía de revolucionarios entre los que se encuentran Villa y Zapata), ¿alguna vez había visto esta fotografía? O alguna parecida...

Isabel: ¿Cómo que es éste, no? Francisco Villa (lo señala en la fotografía).

Lourdes: Sí, sí ese es Francisco Villa, ¿verdad?, el que está en el centro (Señalo la fotografía).

Isabel: Ese es.

Como asesora conduje la conversación y, a partir de recuperar algunas ideas centrales de la conversación de la señora Isabel, la invité a observar una fotografía en la que se encontraba Villa, uno de los personajes que ella había visto en la película. Al iniciar la actividad, la señora se mostró un poco insegura, pero finalmente fue capaz de identificar en la fotografía al personaje solicitado, mismo que se relacionaba con la fecha histórica, 20 de Noviembre, que se revisaría en esa sesión. Luego pregunté a Isabel si conocía el estado del cual era originario Villa, la respuesta de la señora fue negativa:

Lourdes: Pues fíjese que el tío de la señora Paz es del mismo estado; vive en el mismo estado en el que nació Villa. Mire, aquí en el mapa vamos a ver. Francisco Villa nació en... Chihuahua, en Parral, aquí (indicó en el mapa de la República el sitio donde se encuentra el estado referido); mire, en este estado del norte, aquí está el Distrito Federal (indicó en el mapa), pues un estado que está hasta el norte [del país] que es, ¿cómo se llama?

[...]

Isabel: Chihuahua.

Para localizar el estado del cual era originario Villa, busqué un referente cercano al mencionar que el estado es el mismo en el que vivía un familiar de una de las integrantes del círculo de estudio, estado que habían ubicado en sesiones anteriores. También es importante mencionar que, para ese momento, la búsqueda del lugar de origen ya era familiar para la señora Isabel, quien desde la primera sesión había identificado en el mismo mapa el estado del cual ella era originaria. Otro punto de referencia fue la localización del Distrito Federal.

Se continuó la sesión recuperando alguna información relacionada con la forma de vida de las personas durante ese período histórico y que la señora había visto en la película: la forma de vestir, el tipo de transporte, los problemas que se tenían, la causa que se perseguía, la música que se oía; la señora Isabel conocía corridos relacionados con ese período y con el personaje mencionado y se acordó que la sesión siguiente yo llevaría un casete con el corrido de Francisco Villa y otros personajes de la Revolución, hecho histórico del cual se había conmemorado un aniversario más.

Lourdes: ... este 20 de noviembre se celebraron 85 [años] ya, fíjense, de que gente como Zapata, ¿usted conoce a Zapata? Es el señor que está aquí, mire (señalo la fotografía), el que está sentado aquí a la izquierda de Villa, que tiene bigote...

Isabel: ¿Es Zapata?

Lourdes: Es Zapata. El luchaba por los indígenas, luchaba por... él es de aquí, mire (señalo el mapa) aquí está el Distrito Federal, aquí vivimos nosotros; bueno el era originario de este pequeño estado que está aquí, al sur [del Distrito] que se llama Morelos, Morelos [...]

Se retomó la exploración de la misma fotografía para identificar otro personaje relacionado con el hecho histórico que se revisaba. De manera semejante a la ubicación realizada con Villa se localizó el lugar de origen de Zapata, como punto de referencia espacial se vuelve a mencionar el Distrito Federal. La actividad se continuó con la narración de la señora Isabel acerca de los recuerdos que su abuela tenía acerca de la Revolución; para concluir esta parte de la sesión, la señora escribió los nombres de su abuelo y abuela. La señora Felisa se integró al círculo avanzada la sesión y con ella se volvieron

a explorar la fotografía y el mapa y se ubicaron los estados en el mapa de la República Mexicana. Para concluir, se acordó que la siguiente sesión llevarían corridos de la Revolución para escucharlos y cantarlos.

## **El uso de libros desde la primera sesión**

El libro ha sido un objeto cultural privilegiado en los procesos educativos tanto de la población infantil como de las personas jóvenes y adultas. Mediante su empleo se pretende que accedan a conocimientos diversos. Su valor, uso y significado en la práctica pedagógica han constituido el centro de interés de múltiples investigaciones (Rockwell, 1982; Rockwell, E. y G. Galvez, 1982; Rockwell y Mercado, 1988; Candela, 1989). Tradicionalmente el libro es considerado como un eje fundamental de las prácticas de lectura, sobre todo en las etapas posteriores a la alfabetización inicial. Investigaciones recientes (Ferreiro y Rodríguez, 1994) demuestran que es factible, deseable y necesario transformar el trabajo cotidiano con este tipo de material impreso para convertirlo en un apoyo relevante en el proceso de alfabetización, justo en el momento inicial.

Existe la idea generalizada de que los libros se utilizan al final del proceso de alfabetización. Hasta ahora, la mayoría de las propuestas de alfabetización proponen el empleo de libros distintos de los cuadernos de trabajo sólo después de que una persona aprende a decodificar y codificar el lenguaje escrito. Es decir, las personas usan los libros una vez que, se dice, saben leer y escribir, no los usan para aprender a leer y escribir. Se hace esto porque se parte del supuesto de que hay pocas o nulas posibilidades de que una persona que desconoce el sistema de escritura y sus reglas se enfrente a libros, que son considerados complejos.

La postura anterior limita, por demás, las posibilidades que este tipo de textos ofrece para crear condiciones que apoyen el aprendizaje de convenciones del lenguaje escrito; por ejemplo: conocer distintas formas de letras, usos de signos de puntuación y diferentes formatos literarios; propiciar y estimular el acceso a informaciones diversas que favorezcan y amplíen la comprensión del entorno social y natural; participar en la realización de actividades que

permitan, al que aprende, reconocer, compartir y utilizar saberes propios de la cultura escrita; indagar, consultar e interpretar fuentes diversas; así como estimular la imaginación, la recreación y la producción mediante el uso de distintas formas de expresión escrita representativas de un libro.

De ahí que, en este estudio, las situaciones de aprendizaje que propiciaron el uso de libros pretendían transformar el uso que se da a estos materiales durante el proceso de alfabetización. Por eso se promovió el uso de distintos libros desde la primera sesión del círculo. Se buscó dejar a un lado una postura que concibe al libro como objeto para ser decodificado, o bien un modelo para ser reproducido e interpretado de acuerdo con las indicaciones de la alfabetizadora. Por el contrario, se procuró que los libros siempre estuvieran al alcance de las señoras para que ellas los manipularan libremente; algunas veces las señoras los usaron para buscar en ellos información específica, otras, para recrearse a partir de la lectura de su contenido. En ambos casos los contenidos fueron transformados por las señoras, dentro o fuera del espacio grupal; el trabajo con ellos, en general, posibilitó a las señoras la identificación y el uso de distintas funciones del lenguaje escrito.

Los propósitos que orientaron el uso de los libros fueron los siguientes: facilitar la identificación de las distintas partes de un libro, reconocer formatos y funciones diversas, propiciar actividades de lectura y escritura de formatos literarios distintos, estimular la creatividad a través de la producción oral y escrita de textos breves, promover el análisis y la reflexión acerca de temas diversos y propiciar el acceso a diferentes informaciones y usos del lenguaje escrito.

### *¿Cómo se usaron los libros?*

Las señoras usaron constantemente libros, fuera y dentro del círculo de estudio. En la tabla 5 se presentan dos listados con los libros más utilizados por ellas. Éstos se han clasificado en dos grupos: en el primero se indican los libros de la biblioteca del círculo que las señoras seleccionaron libremente para llevarlos a su casa; en el segundo, los libros que propuse para las actividades del círculo.

TABLA 5  
LIBROS UTILIZADOS

Libros seleccionados por las señoras	Libros sugeridos
• <i>Conservación de los suelos</i>	• <i>Cuaderno de ejercicios para el adulto.</i>
• <i>Así cuentan y juegan en la Huasteca</i>	• <i>Lectura, escritura y matemáticas</i>
• <i>Cuéntanos lo que se cuenta</i>	• <i>Los mayas y los aztecas. Colección Colibrí</i>
• <i>Fito el mapache</i>	• <i>Los abajo firmantes</i>
• <i>Libro del adulto. Población Urbana</i>	• <i>Antena de recados</i>

Los libros del primer grupo, excepto el último de ellos, formaban parte de los textos de la biblioteca del círculo de estudio. Estos libros podían ser solicitados en préstamo por las señoras cuando ellas así lo desearan. *El libro del adulto. Población urbana* que, como se mencionó en el primer capítulo, forma parte de los materiales del método global, se incluyó en este grupo porque la señora Felisa lo seleccionó libremente para realizar, en su casa, actividades que posteriormente fueron retomadas en el trabajo del círculo. Este libro se entregó a la señora el día que se inscribió en el INEA, la persona que se lo entregó le indicó que lo utilizaría para aprender a leer y escribir, por ello la señora algunas veces lo utilizó de manera espontánea.

Los libros del segundo grupo se utilizaron en distintas sesiones. El primero de ellos, el *Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas*, se utilizó desde la primera sesión para que las señoras identificaran que este material, a diferencia de los otros textos de la biblioteca, tenía un apartado específico para registrar los datos personales. A partir de la revisión continua de este libro las señoras reconocieron y usaron distintos formatos y géneros literarios: cuentos, relatos, poemas, coplas, canciones, leyendas, refranes, adivinanzas e historietas, entre otros. La señora Paz fue quien lo utilizó con mayor frecuencia; ella sola o con apoyo de sus hijos resolvía las actividades, decía que le gustaban sus ilustraciones y que en él hubiera preguntas acerca de su familia; también canciones, refranes y usos de plantas medicinales (anexo 14).

El libro *Los mayas y los aztecas* se utilizó, como ya se mencionó en el primer apartado de este capítulo, no sólo para facilitar el reconocimiento de espec-

tos convencionales del lenguaje escrito, sino para abordar información específica relacionada con la historia de México. Otros textos, como *Los abajo firmantes* y *Antena de recados*, fueron empleados durante sesiones en las que se abordaban temas relacionados con la elaboración de una carta y de un recado. Mediante su uso las señoras reconocieron o ampliaron sus conocimientos acerca de los formatos mencionados, participaron en actos de lectura comentaron y opinaron acerca del contenido de ambos libros.

Para ejemplificar el uso específico que se dio a los libros, a continuación se describe la situación que las señoras Isabel, Sofía y Paz experimentaron como resultado de sus primeras actividades con libros. Durante la primera sesión del círculo, después de mostrar a las señoras todos los libros que formaban parte de la biblioteca del círculo se les invitó a que los revisaran detenidamente para elegir uno y llevarlo a su casa.

Para que las señoras seleccionaran el libro, coloqué todos los libros sobre unas bancas y les pedí que tomaran y observaran cuidadosamente cada uno de ellos; dejé que las señoras los hojearan libremente y, al final, pedí que escogieran el libro que más llamara su atención. Insistí en que la importancia de llevar el libro a su casa era que ellas podrían dedicar un tiempo determinado para disfrutar del texto y, al mismo tiempo, continuar aprendiendo.

De esta forma, desde el primer día que las señoras asistieron al círculo se comprometieron a destinar un tiempo específico, fuera del círculo de estudio, para revisar el contenido del libro que habían elegido y también para comentar con sus compañeras lo que más les había llamado la atención o lo que no hubieran comprendido.

En esa sesión una de las señoras dijo que no podría usar el libro porque no sabía leer. Le indiqué que lo hojeara con cuidado, que revisara las ilustraciones, que imaginara qué decían los textos escritos y que cuando deseara saber qué decían éstos, solicitara apoyo de sus familiares o de otra persona cercana que pudiera leer para ella aquellas partes que fueran de su interés.

Durante la segunda sesión del círculo, pedí a las señoras Isabel, Paz y Sofía que comentaran las actividades que realizaron con los libros que habían llevado a sus casas, la primera en participar fue la señora Paz.

Paz: Revisé el libro y me gustó mucho (lo toma y enseña a sus compañeras).

Lourdes: ¿Cómo se llama el libro que usted se llevó?

Paz: Aquí, tiene su nombre, maestra (señala en la portada el título).

Lourdes: Ahí, está el título (lo señalo en la portada), se llama: *Así cuentan y juegan en la Huasteca*. En la Huasteca Potosina, muy cerca del estado de la señora Isabel, en [el estado de] San Luis. Vean qué bonita portada (señalo la ilustración).

La señora Paz inició su participación afirmando que había trabajado con el libro; ella había cumplido con el compromiso establecido la sesión anterior en el sentido más convencional, había hecho su tarea. Pero ésta resultaba por demás significativa al inicio de su proceso de aprendizaje porque, además de resultar una experiencia agradable para ella, le había permitido identificar información de interés para orientar las actividades grupales.

A partir del reconocimiento de las actividades realizadas por Paz, inicié la exploración de la portada del libro con la intervención de todas las señoras. De esta manera, una actividad individual realizada fuera del círculo se retoma como punto de partida del trabajo grupal; con ello lo enriquece y contextualiza. La señora Paz demuestra que identifica el lugar donde está escrito el nombre del texto. Mi papel como alfabetizadora recupera la aportación de Paz y, al mismo tiempo, indica la forma convencional que se utiliza para denominar al nombre del libro; después lo señala y lee en voz alta para las señoras. Finalmente establece una asociación entre una parte del título, la Huasteca, y el lugar de origen de la señora Isabel.

La relación establecida hace evidente la vinculación que el lector establece permanentemente con el contenido del texto. Ésta trasciende el nivel de las representaciones gráficas que aparecen en el texto. El significado se construye a partir de las relaciones que el lector establece entre la información presente en el texto y otra que él ya posee y pone en juego en el momento en que lee.

Así, al mismo tiempo que la señora Paz compartiría con sus compañeras las actividades que había realizado con el libro, posibilitaba el reconocimiento de algunos aspectos formales de éste, entre ellos los relacionados con el título del texto que en ese momento se revisaba.

Durante su intervención, la señora Paz también mencionó lo que había llamado su atención al revisar el libro y cómo lo había trabajado.

Paz: ...Como aquí (abre el libro) trae una canción, aquí está (muestra el texto de una ronda titulada, Las cafeteras (anexo 15).

Lourdes: ¿Cómo sabe que es una canción, ésta de la página 58? (señalo el lugar donde está el número).

Paz: Porque mis hijos me la leyeron

[...]

Lourdes: ¿Y qué dice la canción?

Paz: Ya no me acuerdo.

[...]

Paz: ... dígame, usted, aquí (señala el inicio del verso).

Lourdes: Seis...

Paz: Seis, seis, seis, seiscientos sesenta y seis... (dice con tono melodioso).

Lourdes: Arriba... (señalo el inicio del verso, éste continua: las cafeteras...)

Paz: Abajo...

Lourdes: Las cafeteras, las cafeteras de café... (señalo los versos que leo).

[...]

La señora refiere que en la revisión del libro recibió apoyo de sus hijos. Como resultado de esa actividad conjunta, identificó que el libro seleccionado contenía un tipo particular de textos: canciones. Esto lo sabía porque sus hijos le habían leído varios textos, lo que le permitió identificar el tipo de materiales que contenía el libro. La señora identificó la forma en que estaba escrito el texto revisado, también conocía la melodía, por eso intentó reproducirla durante su intervención; ese intento de lectura responde a una forma específica y por eso, como ilustra el fragmento de registro anterior, cuando leí el verso que decía: “Arriba”, la señora, que no recuerda el contenido del texto de inmediato, intenta completar el verso con una palabra contrastante que pretende rimar.

Al preguntarle sobre lo que dice la canción, la señora solicita apoyo señalando el lugar donde inicia el verso, ella sabe que ahí se encuentra escrita la letra de la canción que en ese momento intenta recordar. El apoyo al ir leyendo en voz alta la primera palabra del verso, funciona como indicador que facilita a Paz la reconstrucción de los dos primeros versos.

Como se describe en el testimonio anterior, un acto de lectura demanda que el lector ponga en juego múltiples informaciones, saberes, habilidades y conoci-



mientos. El desarrollo de la competencia lectora no depende únicamente de saber decodificar grafías; por ello, la participación del que aprende, mediante actos de lectura dentro y fuera del círculo, en los que observe cómo se desempeña un lector convencional, es fundamental en su proceso de aprendizaje. De ahí que cobren particular relevancia actividades que, como la anterior, propicien la interacción entre lectores convencionales, en este caso los hijos de la señora y yo misma como alfabetizadora, y lectores no convencionales, como la señora Paz.

Durante el desarrollo de las sesiones, las señoras tuvieron múltiples experiencias en el manejo de distintos tipos de libros; a través de ellos se reconocieron las características formales y contenidos diversos, se leyeron (y también cantaron) canciones, refranes, versos, recados, cartas y cuentos, entre otros. Pero no sólo la lectura del texto aportó información a las señoras, la exploración de las imágenes también les comunicó información valiosa; en algunos casos permitió anticipar el contenido escrito del texto y en otros fue el punto de partida para la creación y construcción de cuentos; por ejemplo, un cuento (oral) elaborado por la señora Felisa a partir de la observación de las ilustraciones del libro titulado *Fito el mapache*. En algunos casos, las ilustraciones o fotografías de los libros propiciaron la vinculación del contenido de un libro con experiencias personales de las participantes; otras, el reconocimiento de situaciones y características de hechos remotos en tiempo o en espacio.

La lectura en voz alta del contenido de los libros facilitó la apropiación de diversas convenciones del lenguaje escrito y, al mismo tiempo, el reconocimiento y apropiación de las características específicas de las distintas partes de los libros utilizados. Como se evidenció en las páginas anteriores, las personas con baja y nula escolaridad son capaces de realizar actividades diversas utilizando libros y otros materiales impresos. El hecho de que no dominen las convenciones del sistema de escritura no constituye una limitante para acercarlos a este tipo de textos; por el contrario, el uso guiado de libros y otros materiales como los hasta aquí presentados son fundamentales para transformar la manera en que estas personas se apropian del lenguaje escrito.

Las situaciones de aprendizaje antes descritas permitieron a las integrantes del círculo de estudio logros concretos que tuvieron impacto en sus desempeños, dentro y fuera del círculo. Por ejemplo, la señora Felisa, quien decía al iniciar

la investigación no saber ni una letra y que durante las primeras sesiones permaneció básicamente como observadora, después de un mes de trabajo fue capaz de participar verbalmente no sólo para narrar sus experiencias cotidianas sino para construir relatos breves y discutir temas de interés colectivo. Poco a poco, con el apoyo de sus compañeras y el mío, se involucró en actividades de lectura y producción de textos diversos: recados, cartas, listas y tarjeta de Navidad; a diferencia de los avances que se esperan en formas convencionales de alfabetización, la señora Felisa no aprendió primero las vocales y consonantes que formaban su nombre para luego leerlo y escribirlo, lo empezó a aprender desde las primeras sesiones identificándolo y haciendo uso de él en distintos tipos de documentos, al terminar el cuarto mes de trabajo era capaz de escribirlo convencionalmente. Para ella misma fue una sorpresa darse cuenta que era capaz de escribirlo, sobre todo porque, como ella dijo en muchas ocasiones, no había hecho planas de las letras. Sin embargo, lo copió completo en borradores varias veces para usarlo, posteriormente, con propósitos específicos al redactar algunos de los textos antes revisados.

En este sentido cabe destacar que las señoras no aprendieron sus nombres después de dos o tres sesiones, como se intenta en otras prácticas alfabetizadoras; esto podría parecer a simple vista como un procedimiento más lento; sin embargo, esto es relativo, sobre todo si se considera que el tiempo que se invierte en la exploración continua del nombre en distintos documentos y situaciones permite a las personas apropiarse de un repertorio amplio de usos y contextos específicos para escribir su nombre y no sólo de un repertorio de grafías.

A diferencia de las propuestas convencionales, en las situaciones de aprendizaje antes revisadas se asume que las señoras aprenden en la medida en que se retomaran los temas de su interés, sus necesidades y conocimientos; por ello no hay una secuencia preestablecida para abordar las letras, éstas se presentan y reconocen de acuerdo con los textos revisados y las conversaciones realizadas. Esto plantea un reto para la persona que coordina las actividades porque no hay contenidos fijos y únicos que deban aprender todas las personas que forman un grupo. Lo anterior hace necesario promover la ayuda entre personas de distinto nivel de avance, dentro y fuera del círculo, alter-

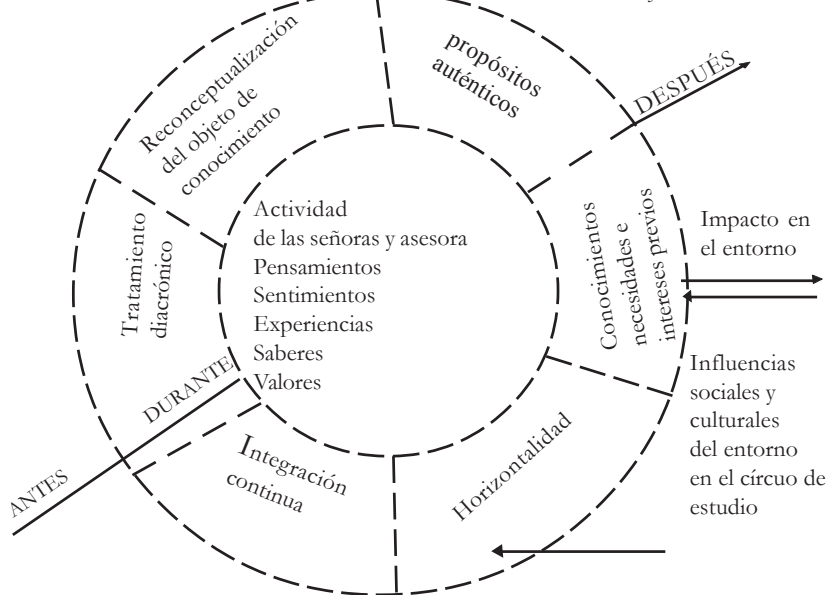
nada con asesorías personalizadas en las que se revisen las dudas e inquietudes particulares.

Quizá uno de los logros más profundos fue que las señoras modificaron su “posición frente a la lengua escrita” (Kalman, 2004: 146). De concebirla como un objeto fragmentado, ajeno a sus intereses cotidianos, complejo y por ello difícil de aprender, pasaron a descubrir los vínculos estrechos que existían entre este objeto cultural y diversas situaciones de sus vidas; poco a poco fueron desapareciendo sus temores para usarlo a pesar de no conocer muchas de sus convenciones. Se dieron oportunidad de explorar y manipular con pertinencia materiales que en propuestas convencionales se dejan para el final del proceso de aprendizaje, cuando se dice que ya se conoce el sistema de escritura. En las situaciones antes revisadas se busca un aprendizaje más integral, es decir, se promueve el aprendizaje simultáneo de distintos usos y funciones del lenguaje escrito y las letras del alfabeto, lo cual a mediano y largo plazos tiene un impacto mayor en la vida de las personas porque, como se mencionó en el primer capítulo, el aprendizaje del sistema tiene sentido si permite interpretar y actuar en el mundo.

## **Constantes de las situaciones de aprendizaje**

El análisis de las situaciones de aprendizaje descritas a detalle en las páginas anteriores, permitió identificar ciertas constantes que definen puntos nodales de su estructura y de las relaciones que se establecieron entre las participantes durante el desarrollo de aquéllas. Estas constantes son expresión de la posición didáctica que sustenta este estudio, detallada en el Capítulo 2; constituyen indicadores que podrían ser retomados para adaptar y generalizar las situaciones de aprendizaje revisadas, o bien, para generar nuevas propuestas didácticas. En la figura 5 se presentan dichas constantes.

FIGURA 5  
CONSTANTES DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE



Como se mencionó en el capítulo anterior, el modelo adaptado de Erickson (1982) destaca los ambientes de interacción en los que ocurre una situación de aprendizaje. El modelo representa al aprendizaje como resultado de la interacción de una persona con el ambiente, a través del tiempo; esta relación temporal se indica por la línea diagonal que atraviesa los dos círculos concéntricos, los cuales representan tres niveles de organización: en el primero se ubica la acción de las participantes, señoras y asesora ocupan el centro; el segundo nivel es el espacio donde ocurre la tarea académica, es decir, el círculo de estudio, y por último, el tercero representa los contextos social y cultural que rodean al círculo de estudio. En este capítulo se han revisado a detalle los procesos y productos resultado de la interrelación de las participantes en el espacio físico y temporal representado por el segundo

nivel de organización.

Los componentes del modelo de Erickson correspondientes al segundo nivel de organización, se han modificado en el diagrama anterior para insertar las seis constantes resultado de esta propuesta educativa: integración continua, horizontalidad, conocimientos, necesidades e intereses previos, propósitos auténticos, reconceptualización del objeto de estudio y tratamiento diacrónico.

Las constantes antes ilustradas definen las interrelaciones que establecen las participantes a partir de las actividades propuestas en las situaciones de aprendizaje revisadas. Se mantienen y representan estrechamente vinculadas con la actividad de las señoras y de la asesora. Las constantes son, en esencia, producto de dicha actividad. Todas ellas surgen en el ambiente inmediato de aprendizaje y articulan el nivel personal con los ambientes social y cultural del contexto del círculo de estudio; se encuentran vinculadas entre sí como lo indican las líneas punteadas que las delimitan; no existe entre éstas una secuencia predeterminada y cada una cobra un significado específico en el acontecer grupal, mismo que se describe a continuación.

*Integración continua: hacer sentir a las participantes que forman parte de un grupo*

Comprende las actitudes y acciones que las participantes del grupo manifiestan o realizan para aceptar a alguna de ellas cuando llega tarde o regresa al grupo después de haberse ausentado una o más sesiones. Esto requiere del asesor flexibilizar al máximo el horario de atención y con ello la posibilidad de que las participantes del círculo se incorporen al grupo una vez iniciada la actividad; y por parte del grupo, aceptar que una participante, por el hecho de ausentarse durante una o varias sesiones, no pierde su derecho a formar parte del círculo. Es decir, al integrar continuamente a las participantes del grupo se asume lo que Erickson (1982) afirma: el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino por el contrario, acontece en las interacciones de las personas con ambientes inmediatos, los cuales incluyen las complejas relaciones que caracterizan el entorno social;

pero que al asumirse como parte constitutiva del ambiente social y académico de la tarea, como se ilustra en este estudio, éstas no se convierten en obstáculo para que las personas aprendan.

El reconocimiento y ratificación de las integrantes del círculo de estudio como miembros de un grupo implica también brindarles la oportunidad de conocer las actividades que se realizaron en éste cuando se ha estado ausente; esto posibilita una adecuada contextualización e inserción en las actividades que se realizan cuando se regresa al grupo.

Es importante destacar que la integración continua a la actividad grupal no está condicionada por la actividad presencial de sus participantes; por ejemplo, la integración continua también se puso de manifiesto durante la sesión en la que el grupo se organizó para enviar un recado a la señora Angelina, quien se encontraba ausente. La señora Angelina fue reconocida como integrante del círculo y se le hizo partícipe de las actividades mediante un mensaje escrito. Como respuesta, la señora Angelina realizó acertadamente las actividades solicitadas en el recado, acción que mantenía vigente su vínculo de participación en el círculo de estudio.

Tener un sitio en el espacio grupal se asocia con la posibilidad de tener un nivel de intervención en éste. En tal sentido, cobra un significado particular la actitud flexible que debe tener quien coordina un círculo de estudio para demostrar una disposición permanente y manifiesta para aceptar que las participantes acudan cuando les sea posible. Un ejemplo es la situación de aprendizaje en la cual la alfabetizadora, al trabajar con la lista de asistencia, indicó a Isabel que podía llegar en cualquier momento al círculo y que por ello no habría sanción alguna. Asimismo, como se ilustró en las situaciones de aprendizaje revisadas, cada vez que fue necesario se recapitularon las actividades realizadas en las sesiones previas para involucrar a la persona que había estado ausente. Es preciso mencionar que la recapitulación también era de utilidad para las otras participantes en tanto les daba la posibilidad de revisar y establecer una nueva relación con los contenidos de aprendizaje, como sucedió en la sesión del 17 de octubre en la que la señora Felisa y la asesora recapitularon para Isabel los contenidos abordados durante la sesión del 12 de octubre, día en el que Isabel no estuvo presente.

La integración continua implica también reconocer que la historia del grupo se construye en cada sesión y que en ésta cada integrante desempeña

un papel específico que marca y determina el sentido de la actividad del grupo. Que hay un horario formal acordado para la atención presencial, pero que éste ha de ser flexible, porque de facto las actividades promovidas dentro del espacio colectivo se continúan en otros espacios y horarios determinados por las circunstancias y condiciones de vida de cada participante. En este *continuum* se crean nuevas actividades que pueden llevarse al círculo de estudio.

La integración continua determina, en buena medida, que las personas quienes asisten a un círculo de estudio se asuman como integrantes de ese círculo. Ser integrante significa, ante todo, experimentar la libertad de compartir con otras personas vivencias, sentimientos, conocimientos que apoyan la formación personal; también es necesitar y procurar la compañía solidaria de otras personas que, en palabras de la señora Felisa, son: “amigas” que colaboran en el logro de ciertas metas, individuales y grupales, y, además es saberse parte de un grupo en el cual siempre se es bien recibida por personas que están interesadas en escucharnos, que conocen y muestran interés por nuestra vida y con las cuales se ha creado un clima de confianza que hace sentir la seguridad necesaria para salvar los obstáculos que se presentan en la búsqueda de nuevos aprendizajes.

### *Horizontalidad: diversificar las formas de participación de las integrantes*

Incluye las acciones encaminadas a buscar y promover distintas formas de intervención por parte de las participantes. En la realización de las actividades propuestas se intentó generar en las señoras iguales niveles de corresponsabilidad. En diversas situaciones el papel de expertos, centrado en la asesora, se cedió a otras integrantes del grupo. Por ejemplo, durante la sesión en la que se inició el trabajo con la lista de asistencia, se pidió primero a la señora Angelina y luego a la señora Sofía, que escribieran sus nombres en la lista para que sus compañeras observaran cómo usaban de ese portador y las guiaran en la forma en que este material sería utilizado. Para que lo anterior ocurriera, se otorgó el papel de coordinadora de la actividad a las otras

participantes.

De igual manera, durante la segunda sesión del círculo se solicitó a Sofía que leyera y comentara a sus compañeras el libro que había seleccionado para llevar a su casa. También, cuando se pidió a la señora Angelina que apoyara a la señora Paz en la escritura de su nombre, se obtuvo una producción escrita que fue utilizada por Paz como modelo en múltiples ocasiones. De esta manera, el rol de coordinadora de la actividad fue delegado, en distintas ocasiones, hacia otras participantes del círculo.

Quienes no tenían un nivel de avance semejante al de las señoras Sofía y Angelina, capaces de leer, también participaron como expertas; por ejemplo, la señora Paz compartió el papel de coordinadora de las actividades durante la sesión en la que comunicó a Isabel sus conocimientos acerca del uso del Sistema de Transporte Colectivo; en esa ocasión Paz enseñó a su compañera cómo acceder, cómo utilizar las instalaciones y recursos, entre ellos mapas, señales y logotipos. Es decir, no siempre la selección de las personas que asumían el rol de coordinación fue determinada por el dominio convencional que éstas tenían del lenguaje escrito, sino también por la posibilidad y disposición que la persona seleccionada tenía para compartir con sus compañeras algún tipo de saber, vivencia, experiencia o actitud.

La lista de asistencia permitió promover la corresponsabilidad en la conducción de las actividades entre personas con distintos niveles de avance, como lo ejemplificó la situación de aprendizaje con la lista de asistencia en la que la señora Paz ayuda a la señora Felisa, quien no podía identificar en la lista el nombre de la primera. Paz, al intentar la lectura de su nombre, indicó a Felisa el sitio en el que se encontraba escrito el nombre de ésta, lo cual facilitó su participación en la actividad, la animó a intervenir y a continuar sus intentos de lectura con otros nombres escritos en la lista. Así se destaca, como señala Vygotsky (1988), la importancia de promover acciones que apoyen el estado potencial de desarrollo mediante la interacción de dos personas con un nivel de avance diferenciado, lo cual impulsa las posibilidades de participación o desarrollo de la persona con menor avance.

De esta manera se propició una relación de apoyo mutuo entre las señoras. En todo momento se utilizó un lenguaje incluyente en el que prevaleció el respeto a la diferencia y se alentó la toma de decisiones propias en la



determinación y organización de las actividades. Si bien, sobre todo durante las primeras sesiones, preponderó una estructura de participación en la cual la alfabetizadora era quien generalmente guiaba a las señoras, en la medida que se fue avanzando en las sesiones, se promovieron otras formas de intervención alternas en las que se logró con éxito la participación en binas, triadas y grupal, como se ejemplificó en las situaciones antes revisadas.

Es importante mencionar que un aspecto que favoreció el ejercicio de la horizontalidad, es decir, de un desempeño con iguales niveles de responsabilidad durante la realización de la actividad, fue la ubicación física de las señoras. Durante las primeras sesiones se les invitó a formar un semicírculo, lo que permitió un contacto más cercano y una buena comunicación entre todas ellas; posteriormente se consiguió una mesa en torno a la cual se ubicaron las señoras, debido a esto siempre existió un área común para observar sus formas de proceder, condición muy favorable, sobre todo, en los momentos en que se realizó exploración de materiales o producciones escritas, y en los cuales, implícita o explícitamente, se requería y solicitaba apoyo de la compañera que estaba al lado.

Cabe destacar que las influencias del entorno del círculo se hicieron patentes en los ambientes social y académico del círculo mediante la participación indirecta de personas que, sin pertenecer al grupo, aportaron puntos de vista, información, opiniones y actitudes relacionadas con el cómo se aprende a escribir y a leer. Por ejemplo, algunas personas cercanas a las señoras, hijos, familiares o conocidos, les sugirieron hacer planas, “porque así se aprende a leer y a escribir”. Estas aportaciones fueron aceptadas y validadas en el espacio del grupo, las más de las veces se evaluaron con expresiones favorables que exaltaban el valor del esfuerzo realizado; sin embargo, en pocas ocasiones se les destinó un tiempo específico para su reproducción dentro del trabajo grupal; más bien se mantuvieron como parte de las “tareas” a realizar en casa de manera espontánea. La participación de familiares o personas cercanas a las integrantes del círculo se alentó para que apoyaran a las señoras en la lectura y escritura de los textos generados durante las sesiones o bien de otros que ellas proponían.

*Conocimientos, necesidades e intereses previos: identificación recurrente de conocimientos e intereses de las participantes*

La identificación continua de los conocimientos, necesidades, experiencias e intereses que las señoras manifestaron al llegar al círculo de estudio y durante las sesiones posteriores constituyó un aspecto central en el diseño de las situaciones de aprendizaje. Su reconocimiento posibilitó la determinación de acciones específicas que respondieran a las expectativas de las señoras para, de esta forma, mantener viva su decisión de acudir al círculo.

El reconocimiento de las motivaciones de las señoras para acudir al círculo, si bien fue asumido como propósito central de las actividades de la primera sesión, se mantuvo durante el desarrollo de las sesiones siguientes; mediante la conversación informal se revisó continuamente en qué medida las situaciones de aprendizaje que se realizaban respondían a las expectativas planteadas por ellas, en el curso de las sesiones.

Todas las señoras compartían un interés: aprender a leer y escribir; todas ellas lo expresaron con claridad desde la primera sesión. La señora Isabel fue precisa al decir que deseaba aprender a escribir su nombre; lo mismo sucedió con la señora Paz, quien demostró que sabía abreviar su nombre y su apellido escribiendo las iniciales; eso no era suficiente para ella, puesto que deseaba escribirlo convencionalmente. Esta señora también manifestó que quería aprender a leer para comprender los subtítulos de películas; en tanto que Felisa, además de escribir su nombre, quería transportarse utilizando el Metro.

Por tanto, se buscó utilizar los conocimientos previos producto de la experiencia, como la señora Felisa, que no sabía escribir su nombre pero lo necesitaba para firmar su credencial de elector y que debía escribirlo de derecha a izquierda, o la señora Paz, que era capaz de firmar escribiendo las letras iniciales de su nombre, o los conocimientos que Isabel tenía de algunas letras. Todo lo cual permitiría llevar a las señoras primero a identificar y luego a escribir su nombre sin que mediara presión alguna para lograrlo en un tiempo determinado.

Todas las situaciones de aprendizaje realizadas tuvieron como punto de partida el reconocimiento de los saberes o conocimientos de las señoras,

resultado de su trayectoria de vida, acerca del lenguaje escrito. Durante el desarrollo de esta investigación se pudo evidenciar que, a diferencia de lo que equivocadamente se piensa, las personas con baja o nula escolaridad poseen información y experiencias muy valiosas para orientar su proceso de aprendizaje; por ejemplo, la señora Paz demostró que conocía los usos y formatos de una lista y de una carta; las características de envío y recepción de una tarjeta de Navidad; los nombres y recorridos de las líneas del Sistema de Transporte Colectivo y sus logotipos; el tipo de información que contenía la credencial de elector; sitios en los que se encontraban los títulos de un texto y encabezados de un periódico; la importancia de firmar un documento oficial; la letra de canciones; el significado de refranes; el conocimiento de algunas letras del alfabeto; los nombres de los meses y los días de la semana; el uso del calendario y distintos tipos de conocimientos relacionados con la costura, el bordado y el tejido, entre otros. La validación de la información que Paz y las otras señoras tenían permitió, ante todo, demostrar a ellas mismas que eran portadoras de saberes valiosos que podían aprovechar para apoyar su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeras.

Desde la perspectiva de este estudio, sustentado en posturas como las de Freire (1989) y Erickson (1982) que conceptualizan al contexto educativo como una estructura dinámica en donde la relación pedagógica tiene como centro la acción de los participantes, resulta fundamental recuperar sus conocimientos y experiencia de vida. Mediante el diálogo y la escucha atenta se propicia que las participantes describan lo más detalladamente posible sus experiencias de vida en torno al lenguaje escrito, para vincularlas o entretrejerlas con actividades como las descritas anteriormente, y buscar que la persona haga una nueva lectura de su realidad inmediata, sea capaz de transformarla al remontar o mejorar su experiencia previa como resultado de nuevos aprendizajes, tanto dentro como fuera del círculo de estudio. Por ejemplo, las distintas intervenciones que la señora Isabel tuvo dentro del espacio grupal al estudiar las líneas del Metro le permitieron, posteriormente, viajar desde la Central camionera hasta la estación más cercana a su domicilio.

### *Propósitos auténticos: definiciones a partir de los intereses del grupo*

Los propósitos de las situaciones de aprendizaje se establecieron con la participación de las integrantes del grupo, esto les confiere en gran medida su carácter de autenticidad. En todos los casos fueron definidos considerando las expectativas, intereses y necesidades de las personas que conformaban el círculo de estudio; es decir, buscaban responder a metas e intencionalidades, individuales o grupales, reales; intentaban generar procesos y productos que ampliaran las potencialidades de participación de las señoras en situaciones y contextos específicos, propios de la vida cotidiana.

En los capítulos 1 y 2 se cuestionaron reiteradamente los propósitos artificiales que caracterizan a los métodos utilizados para enseñar a leer y escribir; todos ellos comparten la premisa de que es otro y no el que aprende quien participa en la determinación de los propósitos a lograr. Esto es, la persona tiene que aprender determinadas letras, sílabas, palabras, frases o textos preestablecidos que no consideran sus intenciones, intereses, expectativas o necesidades, o, en el mejor de los casos, lo hacen parcialmente. Las situaciones de aprendizaje antes mencionadas, por el contrario, buscaban dar respuesta a propósitos definidos con base en requerimientos expresados por las señoras que conformaban el círculo de estudio.

Como se observa en la descripción y en el análisis de las situaciones de aprendizaje referidas, un buen número de ellas retoma el trabajo con el nombre propio. Este contenido fue el de mayor interés para el grupo. De ahí que también se decidiera diversificar las situaciones que posibilitaran abordar este contenido en distintos contextos y situaciones. Los propósitos de estas situaciones de aprendizaje fueron abarcativos; es decir, en ninguno de los casos la escritura o lectura del nombre se subordinó al aprendizaje de letras específicas por parte de las señoras y en todos los casos se partió de los conocimientos que tenían del código escrito para acercarse al aprendizaje de su nombre. Desde la primera sesión, se buscó que todas ellas reconocieran su nombre completo porque esta es la forma en que se utiliza para enfrentar las demandas sociales donde se requiere; por ejemplo, lo usaron para presentarse, registrar su asistencia, escribir un recado, una carta, entre otras. A

través de estas situaciones reales las señoras avanzaron, paulatinamente, en el dominio convencional de este conocimiento.

Otros ejemplos de propósitos auténticos se relacionan con las situaciones de aprendizaje en las que aprendieron a usar el Sistema de Transporte Colectivo, durante la visita a una estación del Metro; el recorrido por la Casa de la Cultura, sede del círculo de estudio, en las entrevistas al médico y a la recepcionista de esta casa para obtener información acerca de los servicios que ahí se ofrecían; en la escritura de recados y cartas que permitieron establecer la comunicación con personas que se encontraban a distancia; en el uso del calendario para ubicar los meses del año, las fechas de reunión del grupo y las fechas de cumpleaños de las integrantes del círculo y de sus familiares; en la elaboración del directorio del grupo para registrar las direcciones de las participantes; y en la confección de una bolsa para que las señoras transportaran sus materiales de estudio, entre otros.

El verdadero significado y el valor que las personas atribuyen a la alfabetización, en un sentido amplio, está vinculado, entre otras cosas, con la utilidad de la lectura y la escritura para resolver satisfactoriamente diferentes relaciones de intercambio social. Estar alfabetizado, como se describe en las situaciones antes expuestas, es mucho más que trazar o decodificar grafías; por el contrario, significa entrar en contacto y apropiarse de saberes que permiten usar conocimientos asociados al lenguaje escrito; por ello, los propósitos de las situaciones de aprendizaje construidas comparten la intención de hacer que las personas actúen en situaciones representativas de una cultura letrada, situaciones en las cuales el lenguaje escrito tiene funciones y usos específicos reconocidos y utilizados eficazmente por las señoras, dentro y fuera del círculo de estudio.

### *Reconceptualización del objeto de conocimiento: redefinición de lo que se aprende*

Las situaciones de aprendizaje se diseñaron para que las señoras identificaran y usaran las distintas funciones del lenguaje escrito mediante actividades o acciones específicas. Todas las situaciones buscaban dar un significado comunicativo a la lectura y a la escritura, es decir, se intentaba dejar atrás la

noción que vincula a las prácticas alfabetizadoras con la enseñanza y el aprendizaje de elementos aislados, cuyo significado se encuentra vinculado únicamente a comprender y dar respuestas a las actividades de un libro de texto. El soporte vygotkiano que sustenta este estudio buscó la sustitución de conceptos, destrezas y habilidades puramente técnicas por procesos en los que el lenguaje escrito es transformado para impulsar nuevas formas de participación en los contextos social y cultural inmediatos.

En esta investigación el objeto de estudio está constituido, primordialmente, por las funciones y prácticas comunicativas del lenguaje escrito. Si bien las evidencias obtenidas de los procesos y productos, resultado de las situaciones de aprendizaje antes mencionadas, dan cuenta de cómo las señoras se fueron apropiando de convenciones del sistema de escritura, éstas no eran el centro de atención. Las convenciones se aprendieron porque formaban parte de situaciones en las que tenían un uso y un significado particular; fueron parte constitutiva de diversas prácticas sociales que transformaron estos conocimientos en herramientas que les permitieron resolver satisfactoriamente situaciones reales de su interés y, al mismo tiempo, favorecieron la apropiación de nuevos conocimientos.

Así, el objeto de estudio de las situaciones de aprendizaje no aparece como algo ajeno, fragmentado y carente de significado; por el contrario, se reconoce como un objeto que puede ser abordado a partir de los saberes del aprendiz; es integral en tanto forma parte de un todo que se va construyendo con la participación de todas las personas involucradas en la práctica pedagógica; es susceptible de ser recreado y modificado para cumplir una finalidad auténtica, como se ejemplificó en la escritura del recado; es un objeto complejo porque comprende diversas prácticas comunicativas en las que el diálogo grupal, la lectura y la escritura se entrelazan para alentar o consolidar formas de participación, individuales y colectivas, que permiten a las señoras satisfacer los requerimientos de una cultura letrada; es decir, les confiere la competencia necesaria para actuar de acuerdo a determinadas formas de intercambio vinculadas al uso del lenguaje escrito, propias de su entorno social y cultural.

### *Tratamiento diacrónico: apropiación de contenidos a lo largo del tiempo*

El tratamiento de las situaciones de aprendizaje no se fijó y concluyó en un número de sesiones predeterminado, arbitrariamente, al inicio del período de atención. A diferencia de otras propuestas en las que se delimita un tiempo específico para iniciar, desarrollar y concluir el tratamiento de un contenido, en el presente estudio se optó por una planeación flexible que permitió destinar, a lo largo del período de atención, distintos momentos para abordar un mismo contenido. Lo anterior significa que en un momento determinado de la historia del grupo, a partir de las necesidades de las señoras, se iniciaba el tratamiento de un contenido y su desarrollo incluía el número de sesiones que fuera necesario o de interés para el grupo; la mayoría de las veces se alternó el tratamiento de varios contenidos, como se describió en el primer apartado de este capítulo.

Esta forma de tratamiento favoreció, por un lado, el reconocimiento y respeto de los ritmos de aprendizaje heterogéneos en el grupo; es decir, no se sometió a presión alguna a sus integrantes para que logaran un propósito en un tiempo determinado, se dieron distintas oportunidades de revisión de un contenido; por ejemplo, las situaciones de aprendizaje relacionadas con el nombre propio, la fecha o el Metro, se iniciaron en la primera sesión y se continuaron a lo largo del período de atención. Por otro, la diversificación en la forma de presentar y abordar un contenido, por ejemplo, el nombre propio, se trabajó en intercambios comunicativos distintos mediante la lista de asistencia, el recado, la carta, el directorio y la credencial de elector, donde los niveles de dificultad se expresaron no por la identificación de elementos aislados; sino más bien por la diversidad de portadores de información que se incorporaban a la actividad grupal y por la posibilidad de usarlos con mayores niveles de autonomía en situaciones y contextos específicos.

Las señoras participaron en la construcción y reconstrucción de los contenidos durante cada sesión y a lo largo del período de atención; las interrelaciones y la secuencia establecidas fueron producto de las aportaciones en las que se entrelazaron, continuamente, las historias individuales y las diversas interacciones que construyeron la historia del grupo. Esta constante es una evidencia de la visión amplia de alfabetización, en tanto que destaca dos

características distintivas de este proceso: la primera, que la alfabetización ocurre a lo largo y ancho de la vida, es decir, tiene un principio pero no un fin; la segunda, que está presente en los distintos espacios o ámbitos en los que interactúan las personas, de manera cotidiana.

Las constantes expuestas son, en esencia, una síntesis de los aspectos fundamentales y representativos de la posición didáctica de este estudio. Constituyen una mirada inquisitiva al amplio horizonte de interacciones posibles que las personas con baja y nula escolaridad pueden establecer en el complejo mundo letrado de nuestros días.



## CAPÍTULO 4

### PRÁCTICAS SOCIALES VINCULADAS AL LENGUAJE

#### ESCRITO EN EL SIGLO XXI

*“[...] el mejor modo de entender la alfabetización es concibiéndola como un sinnúmero de formas discursivas y aptitudes culturales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias que existen entre los educandos y la realidad.”*

Giroux, 1989

**E**l propósito de este capítulo es retomar y presentar, a manera de reflexiones finales, las principales aportaciones de esta investigación. En las páginas siguientes se recuperan y destacan las ideas centrales que orientaron el desarrollo de los capítulos anteriores y que, en su conjunto, buscan responder a las preguntas que en ellos se han formulado mediante la aplicación de las nociones que sustentan la postura teórica y metodológica de este estudio. Las preguntas planteadas en este documento responden a la intención expresada en la introducción: buscar nuevas soluciones a un antiguo problema.

En correspondencia con los pronunciamientos de la CONFINTEA V, en el Foro de Educación realizado en Dakar en abril del 2000<sup>42</sup> se reconoció a la

---

<sup>42</sup> El Foro se realizó en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril del 2000, fue organizado por el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el Programa para el Desarrollo, UNESCO y UNICEF. El propósito del Foro fue presentar la evaluación de las acciones realizadas durante la década de 1990 dentro de la iniciativa mundial de Educación para Todos (resultado de la reunión de Jomtien, Tailandia de 1990) y definir el seguimiento de dicha iniciativa en virtud de que las metas fijadas, en ese entonces, no se cumplieron. En ese sentido, los participantes suscribieron una nueva Declaración y un nuevo Marco de Acción que ratifica las metas de Jomtien y posterga su cumplimiento hasta el año 2015.

alfabetización como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, comprende “toda la vida en su duración y en su amplitud”, esto significa que abarca tanto las distintas etapas de vida de una persona como sus diferentes ámbitos formativos, escolarizados y no escolarizados (UNESCO, 2001). Este enfoque integral plantea la necesidad de construir una visión renovada de la alfabetización que:

- La considere como responsabilidad del Estado y de la sociedad civil;
- se proponga como objetivo crear ambientes y sociedades letradas;
- se oriente hacia el aprendizaje de capacidades alfabéticas, su desarrollo y uso efectivo;
- conciba su desarrollo dentro y fuera del sistema escolar;
- enlace integralmente las políticas y estrategias de la alfabetización de niños, jóvenes y personas adultas; no privilegie una ruta única o método universal de alfabetización;
- cruce transversalmente todo el currículo escolar;
- entienda como desarrollo de la comunicación el lenguaje como totalidad (hablar, escuchar, leer y escribir), y
- se asocie con herramientas convencionales y modernas.

Con base en los planteamientos anteriores es posible identificar líneas que orienten la redefinición conceptual y metodológica de las prácticas de alfabetización, reto educativo que permanece vigente al inicio del siglo XXI; también destaca el reconocimiento de la alfabetización como un fenómeno que trasciende la responsabilidad individual, es decir, una visión ampliada que implica, antes que nada, reconocer que la alfabetización no es resultado de sumar factores y esfuerzos de índole personal. Es necesario enfatizar que la educación es un derecho y que el Estado tiene la responsabilidad de garantizarlo con calidad, a todos los sectores de la sociedad, incluidas las personas jóvenes y adultas que se encuentran en rezago educativo y cuyas condiciones de extrema marginación, que entre otras cosas las limita para entrar en contacto y ser usuarias de materiales escritos, demandan el establecimiento de políticas educativas que transformen la visión compensatoria, centrada en el logro de metas cuantitativas de corto plazo y con mínimo o nulo impacto en la vida

de la población atendida, por una oferta educativa que centre la atención en la generación de procesos locales que posibiliten la formación específica y continua de las personas; que involucren a la sociedad civil en acciones de apoyo a ejercicio pleno del derecho a la educación; y la formación de ciudadanos críticos y autónomos, además de la transformación, de abajo hacia arriba, de la sociedad civil y del Estado mismo (Touraine, 1999, 2000).

El reconocimiento de que la alfabetización trasciende el ámbito escolar, que demanda la vinculación de las políticas y estrategias destinadas a niños, personas jóvenes y adultas para facilitar el acceso, la apropiación y la consolidación de los procesos sociales vinculados a los significados, usos y funciones de la cultura escrita implica necesariamente la creación, el desarrollo y la consolidación de espacios educativos alternativos en los que la lengua escrita sea resignificada como un producto cultural en constante transformación, que hace referencia no sólo al uso de herramientas distintas del lápiz y del papel sino, sobre todo, al aprendizaje de nuevas prácticas que permitan ser cada día mejores usuarios, productores y promotores de la cultura escrita.

Los retos que enfrentan las personas con baja o nula escolaridad que deciden ingresar a los círculos de estudio del INEA para aprender a leer y escribir son múltiples y variados, algunos de ellos se revisaron en los tres capítulos anteriores; en consecuencia, las alternativas que se les propongan debieran considerar y responder a la amplia gama de situaciones que viven para incorporarse, asistir y permanecer en un grupo de estudio que los involucre formalmente en prácticas de lectura y escritura situadas.

En el Capítulo 2 del presente estudio se plantearon tres preguntas centrales que orientaron el trabajo de campo y la reflexión teórica alrededor de las distintas dimensiones de la alfabetización:

1. ¿Cómo se organizan situaciones comunicativas para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura?
2. ¿Cuáles son los aprendizajes esperados y cómo se pueden observar?
3. Ante la variedad de actividades propuestas y las diferentes formas de solución de las participantes, ¿cuáles son las constantes pedagógicas identificables de este proyecto educativo?

En las reflexiones y consideraciones teóricas presentadas en el Capítulo 2 y en la descripción de las situaciones de aprendizaje detalladas en el tercer capítulo se ubican las respuestas a estas preguntas. En ambos, se encuentra una fundamentación conceptual para el desarrollo de las alternativas pedagógicas situadas construidas durante las sesiones de aprendizaje.

Por alternativas pedagógicas situadas se entiende que en éstas las participantes se involucran en múltiples y diversos actos de lectura y escritura específicos, en los cuales hay una interacción continua para lograr propósitos auténticos y exclusivos. Las señoras forman parte de una comunidad de aprendices con distintos niveles de avance que juegan e intercambian papeles con base en sus experiencias previas y otras que resultan de su participación en el círculo de estudio; esta comunidad de aprendices mantiene contacto con personas expertas, es decir, con una asesora o alguna persona que domine distintas convenciones del lenguaje escrito, quienes funcionan como guía de las aprendices durante el proceso y les muestran cómo desempeñarse ante una situación específica (The New London Group, 1996).

Las situaciones comunicativas para promover el aprendizaje de la lectura y escritura se organizan alrededor de actividades colaborativas en las cuales la lectura y la escritura son necesarias para poder participar. Las señoras interactúan entre sí durante el desarrollo de diversas actividades en las cuales la lectura y la escritura se encuentran estrechamente vinculadas a su historia de vida; enlazan momentos y circunstancias de su vida con actividades que acontecen en el círculo de estudio cuyo propósito es que utilicen el lenguaje escrito para resolver situaciones de su vida diaria.

Al interior de estas actividades y a través de ellas se esperaba observar cambios paulatinos en el uso de la lengua escrita, en la forma de vincularse con ella y con otras personas en relación con lo escrito y en la incorporación de acciones lectoescritoras en situaciones dentro y fuera del grupo. Por ejemplo, los cambios observados en la señora Felisa, que pasó de ser una observadora atenta durante las primeras sesiones del círculo a una participante activa que poco a poco fue desarrollando competencias que la llevaron, en sesiones posteriores, a poner en juego estrategias específicas encaminadas a obtener información que requería para poder escribir su dirección y enviar una carta. Para ello exploró por iniciativa propia y de manera autónoma su entor-

no inmediato, con el fin de recopilar la información que necesitaba para escribir, por primera vez, su dirección, copiando en su cuaderno los datos que requería de la fachada del edificio en el que vivía.

Ante la variedad de actividades propuestas y las diferentes formas de abordarlas por parte de las participantes, se encontraron varias constantes a lo largo de las diferentes sesiones del círculo de estudio, las cuales fueron detalladas al final del Capítulo 3 por lo que sólo se destacan algunas de ellas.

Las prácticas pedagógicas propuestas en esta investigación transforman las relaciones como producto de enfoques didácticos basados en una visión lineal del aprendizaje de la lectura y la escritura, como los revisados en el primer capítulo, porque:

1. Las personas que se incorporan al círculo participan desde la primera sesión en actividades cuya intención es integrar en un grupo de aprendizaje, un grupo en el que se les reconoce como aprendices capaces de aportar conocimientos, saberes, dudas, expectativas, intereses, sentimientos, valores y necesidades que son punto de partida de su proceso de aprendizaje y parte integral del mismo. Las personas se asumen como un todo complejo, resultado de una trayectoria de vida; derivado de esto pueden manifestar inseguridades y temores para participar en acciones cargadas de significados que no comparten, por lo cual la asesora crea un ambiente de respeto que favorece la convivencia y el intercambio solidario que ofrece a la aprendiz seguridad para afrontar nuevos retos.
2. Se reconoce que el grupo de aprendizaje es heterogéneo, que las integrantes llevan a éste intencionalidades diversas, que son recuperadas mediante la conversación informal en el transcurso de las distintas sesiones; es decir, el diagnóstico de necesidades de una persona no se reduce al momento en el que se aplica un instrumento diagnóstico del INEA o a las preguntas que se le formulan durante las primeras sesiones en que participa en un círculo. En la medida en que cada persona avanza en su proceso de aprendizaje surgen nuevas necesidades que ocupan el lugar de las que ya fueron cubiertas y que son retomadas como parte integral de dicho proceso. Por tanto, el diagnóstico de necesidades no responde a la intención de saber qué es lo que la persona no sabe al inicio de su proceso educativo sino, por el contrario, a la de conocer qué y

cuánto es capaz de hacer para participar en situaciones y contextos con significado. De ahí que el papel de la alfabetizadora es mantener una actitud de indagación y análisis de lo que ocurre en la dinámica del grupo y sustituir la intención puramente administrativa del diagnóstico por otra que busca apoyar el proceso educativo de la persona que aprende.

3. La propuesta didáctica asume que al ser la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito un proceso continuo de conocimiento y de creación en el que se articulan las aportaciones heterogéneas del grupo de aprendizaje, descarta la aplicación de un método único, útil para todas las circunstancias y personas, apegado a una serie de pasos preestablecidos que no consideran las necesidades e intereses de quienes lo conforman; por ello, en su lugar promueve el uso de procedimientos flexibles que engarzan el habla, el escucha, el sentir, el pensar, la lectura y la escritura, en sus diversas manifestaciones, mediante acciones que posibilitan a las participantes la apropiación paulatina de competencias comunicativas que les permiten demostrar nuevas formas de interpretar y actuar para transformar su realidad.
4. La dinámica del círculo de estudio promueve distintas formas de intervención de las señoras, la alfabetizadora sólo es una guía que orienta, acompaña y anima el intercambio respetuoso y plural entre las participantes en torno a temáticas diversas vinculadas con la palabra escrita, porque alfabetizarse es ante todo un proceso de construcción social, es decir, que implica necesariamente intercambios entre personas con diversos conocimientos acerca de los usos de la lectura y la escritura para comunicar o producir nuevos conocimientos; es tomar conciencia y ser usuario de las diversas formas y funciones de la lengua escrita en los ámbitos comunitario, familiar, laboral y personal.
5. Se reconoce que las integrantes del círculo tienen un ritmo propio de aprendizaje, es decir, que su proceso es diferente en tiempo y forma, en gran medida resultado de sus experiencias previas y de la forma particular de intervención en las distintas sesiones. En consecuencia, no se buscan procesos y resultados homogéneos; se validan y alientan todas las formas posibles de participación. La diferencia en ritmos no se considera un obstáculo para guiar la actividad; por el contrario, se considera una ventaja que se aprovecha en el momento de abordar una temática porque posibilita alternar intercambios de personas cuyas aportaciones diferenciadas contribuyen a la creación de un andamiaje ne-

cesario, desde la perspectiva de Vygotsky, para impulsar el desarrollo de la actividad y con ella el aprendizaje.

6. Se aprovechan las distintas formas en que el mundo letrado está presente en el contexto inmediato de aprendizaje y, más aún, entra en la vida de las participantes; se retoman los distintos usos que ellas proponen dar a la lectura y escritura para resolver situaciones de su vida cotidiana, porque saber leer y escribir, más allá de apegarse al uso de determinadas convenciones, es poner en juego competencias socialmente construidas y valoradas por una sociedad determinada, en un tiempo y un lugar específicos; por eso, Isabel afirma que desea aprender a escribir su nombre para que se le valore diferente, para que se le reconozca como parte del grupo que tiene acceso a los bienes y usos de la tradición escrita. Saber leer y escribir implica, necesariamente, tomar parte en acciones construidas socialmente, es decir, acciones de diálogo, intercambio plural y confrontación de juicios, ideas, opiniones, formas de entender, estar, pensar y proceder en el mundo.
7. Se transforma una codificación y decodificación mecánicas del sistema de escritura en acciones con significado, es decir, se guía a las señoras para dotar de sentido y utilidad a las herramientas técnicas del proceso de aprendizaje enraizando la tarea técnica en acciones de uso y sentidos específicos; lo anterior quiere decir que las participantes realizan tareas de análisis y síntesis continuas, cuyo sentido se aleja de una visión restringida que tiende al reconocimiento, discriminación o reproducción mecánica de letras o estructuras determinadas *per se*; por el contrario, se asume que las señoras piensan, interpretan y transforman tales estructuras para hacer algo con ellas; usan las letras, las sílabas y las palabras para poder actuar en situaciones complejas, en tanto que involucran y enlazan el todo y las partes mediante una serie de relaciones que responden a propósitos específicos, auténticos, cargados de significado, sobre todo porque buscan desarrollar nuevas formas de comunicación; por ejemplo, Felisa quiere escribir su nombre para colocarlo en el lugar de la huella de su credencial de elector. Las letras de un nombre no se leen, se lee el nombre como parte de un texto más complejo que comunica mucho más que el nombre mismo; es decir, un nombre escrito al final de un recado indica a una persona alfabetizada quién es el autor del mensaje y esto se convierte en objeto de aprendizaje para quien está en vías de serlo.

8. Las actividades promovidas permitieron a las señoras involucrarse con distintas funciones sociales y específicas del lenguaje escrito; por ejemplo, al participar en actos de lectura y escritura de canciones, refranes, poemas, entre otros textos, las señoras utilizaron la función recreativa mediante la cual se establece una relación placentera con un texto, un involucramiento con éste por mero disfrute, recreación o esparcimiento; la lectura del periódico, de un folleto de propaganda de la Casa de la Cultura sede del círculo, así como de distintos libros les permitieron la consulta de información diversa; la elaboración, lectura y comentarios de recados, cartas y tarjetas de Navidad les posibilitaron destacar que el lenguaje escrito permite la comunicación a distancia; la elaboración de la lista de materiales para confeccionar una bolsa, la consulta del calendario y la elaboración del directorio les permitieron conocer que el lenguaje escrito se usa como ayuda de memoria.
9. Se transforman y diversifican los apoyos didácticos utilizados durante la práctica educativa, los cuales se enriquecen considerando los recursos que ofrece o sugiere el entorno inmediato; se deja a un lado el uso de textos contruidos artificialmente para ejercitar la lectura y la escritura; en su lugar se fortalece el ambiente letrado del círculo, se alienta el uso de un conjunto de materiales impresos que forman parte de la biblioteca del círculo de estudio, libros con temáticas y géneros diversos que son seleccionados por las aprendices para ser consultados, desde la primera sesión, dentro o fuera del espacio grupal. Al mismo tiempo, se promueve el conocimiento de todos los materiales impresos que hay en el entorno inmediato del círculo, se solicita a las participantes que lleven al círculo otros materiales que desean revisar, se exploran en la colectividad del espacio educativo y se retoman dentro de las actividades de aprendizaje; se recupera la oralidad del grupo para construir, comentar y leer textos de interés colectivo; también se utilizan materiales elaborados *ex profeso*, relacionados con temáticas revisadas, por ejemplo, la lista de asistencia, logotipos de las distintas líneas del Metro, cartas, tarjetas navideñas y calendarios, entre otros.
10. Se contribuye a la transformación de las personas, a la modificación de pautas de conducta, porque desde una visión más amplia la alfabetización no sólo hace referencia a situaciones vinculadas con la cultura escrita, sino, pri-



mordialmente, al desenvolvimiento de la persona, en y para sí misma; transformaciones de formas de pensar y actuar; por ejemplo, la señora Felisa, como resultado de su participación en el círculo, fue modificando su actitud reservada, insegura y de escucha por una participación abierta y firme para enfrentar nuevos retos; durante las primeras sesiones se le tuvo que alentar con expresiones de afecto y cordialidad; así, su voz, poco a poco, conquistó y mantuvo un lugar en el espacio grupal. Una relación afectuosa y amable, el trato respetuoso y mostrar interés por la cotidianidad de las participantes son factores indispensables para lograr la convivencia grupal y, con base en ésta, lograr que las personas transiten, de la manera más cómoda posible, hacia nuevas formas de intervención.

11. Se supera el supuesto de que quienes inician el aprendizaje formal de la lectura y la escritura deben dominar primero trazos lineales variados y representaciones gráficas específicas; luego, convenciones del lenguaje escrito básicas asociadas al conocimiento del alfabeto para después, muy tardíamente, estar en condiciones de participar en situaciones donde las funciones de la lengua escrita ocupan el papel central. Las actividades realizadas en el círculo de estudio llevaron a las señoras, desde la primera sesión, a identificar, confrontar y vivenciar situaciones donde las funciones del lenguaje escrito las envolvían y les exigían tomar parte de manera activa, primero como observadoras atentas e interlocutoras críticas y propositivas, luego, como aprendices sensibilizadas para descubrir y usar, poco a poco, los significados y conocimientos del lenguaje escrito.
12. Se propicia la realización de estrategias didácticas que articulan los contenidos de aprendizaje con las necesidades, intereses y expectativas de las señoras. Esto es factible, en gran medida, porque las situaciones de aprendizaje propuestas tienden al desarrollo del lenguaje de las participantes (tanto oral como escrito); esta intencionalidad abarca tanto que difícilmente podría quedar fuera alguna experiencia de vida vinculada con el lenguaje escrito que hasta ese momento no se haya satisfecho. En el contexto de aprendizaje se crean y recrean situaciones reales que responden a propósitos auténticos; por ejemplo, saber viajar en el Sistema de Transporte Colectivo, escribir una carta a un hijo o a un familiar del cual no se tienen noticias desde hace tiempo. Mediante estas acciones las aprendices

analizan, interactúan y establecen nuevas relaciones con el lenguaje escrito, experiencias que son necesarias para convertirse simultáneamente en lectoras y productoras de textos, experiencias que, al mismo tiempo, inciden y transforman su proyecto de vida porque les confieren, entre otras cosas, mayor grado de autonomía.

13. La actividad ocupa el papel central de la práctica educativa, se constituye en el motor del aprendizaje, de manera que la acción de las señoras es indispensable para que ocurra la relación pedagógica. En este sentido, el papel del alfabetizador se redefine, deja de ocupar el eje central de la actividad y desplaza continuamente a ese sitio a las otras participantes; la asesora se asume como una integrante más del grupo, su función principal es animar a participar en la actividad y a involucrarse de manera corresponsable en su desarrollo. Esto exige de esta figura, más que atributos académicos de excelencia, una enorme disposición y adaptación al cambio; actitudes de indagación y reflexión continua, de escucha paciente, atenta y respetuosa ante los conocimientos, valores, formas de pensar, sentir y actuar de las integrantes del grupo. También demanda el conocimiento básico de diversos referentes asociados a los usos y funciones de la lengua escrita, así como las características y funciones de distintos materiales escritos, es decir, cuándo, cómo y para qué se utilizan. Esto quiere decir que le exige cobrar conciencia, redescubrir muchos de los saberes que tiene como persona alfabetizada e investigar otros que desconoce para compartirlos generosamente, desde la primera sesión, con el grupo de aprendices.
14. La evaluación se concibe y se realiza como una acción inherente al proceso educativo; promueve la participación de las señoras y de la asesora mediante actos de reflexión continua acerca de lo que las participantes consideran sus avances, de las dificultades enfrentadas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; da prioridad a aspectos cualitativos, los alienta mediante expresiones de reconocimiento que buscan destacar, en lo individual y lo grupal, los esfuerzos realizados; reconoce que la apropiación de las convenciones del lenguaje escrito son resultado de múltiples y diversas experiencias con el mundo letrado, por ello no predeter-

mina momentos para su consecución. La evaluación involucra acciones individuales y colectivas que se realizan durante y al final del proceso.

Fue propósito de esta investigación contribuir a la búsqueda de nuevas propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura para la población adulta. Se espera que las situaciones de aprendizaje producto de este estudio aporten aspectos susceptibles de retomarse en la construcción de experiencias educativas alternativas con personas de baja y nula escolaridad que busquen superar los retos que involucra el concebir a la lectura y a la escritura como actividades socioculturales complejas que implican la integración de conocimientos múltiples cargados de significados. Aun cuando en este proyecto se identificaron algunos procesos mediante los cuales las personas que asisten a un círculo de alfabetización se acercan al uso de diversos productos de la cultura escrita, quedan nuevas temáticas que explorar, por ejemplo:

- a) Diversificar el repertorio de prácticas de lectura y escritura con la finalidad de construir catálogos de situaciones de aprendizaje con una amplia gama de recursos y estrategias que orienten la tarea del asesor en contextos y situaciones específicas.
- b) Explorar estrategias específicas de evaluación que hagan posible la valoración autocrítica y continua de la persona que aprende y del asesor, y que posibiliten la coevaluación y la evaluación grupal.
- c) Identificar procedimientos y estrategias flexibles que guíen la formación de asesores hacia el reconocimiento y promoción de prácticas sociales vinculadas a la cultura escrita.
- d) Explorar y construir estrategias encaminadas a orientar la participación efectiva de familiares y personas cercanas a los aprendices para apoyar su proceso de aprendizaje.
- e) Explorar y documentar del universo de necesidades, intereses, expectativas, conocimientos y saberes vinculados a la cultura escrita que las personas con baja y nula escolaridad llevan al círculo de estudio.
- f) Indagar acerca de la interpretación de textos iconográficos y sus vínculos con el texto escrito.

- g) Desarrollar proyectos locales que enlacen los ámbitos laboral, familiar, productivo y comunitario con procesos de apropiación de la cultura escrita, entre otras.

Hasta aquí se ha hablado sobre la importancia de fomentar el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de intercambios interpersonales, entre los cuales están los que se pueden generar en la cotidianidad de un círculo de estudio. Sólo resta preguntar si esta investigación tendrá oportunidad en un contexto en el que, a pesar de los lineamientos y metas internacionales vigentes y los resultados recientes de la investigación en materia de educación con personas jóvenes y adultas, la mayor parte de la sociedad tiene la firme convicción de que son prácticas sedimentadas como las cuestionadas en el primer capítulo, que poco o nada tienen que ver con los intereses, necesidades y expectativas de la persona que aprende y que deben prevalecer pese a que han demostrado reiteradamente su falta de efectividad.

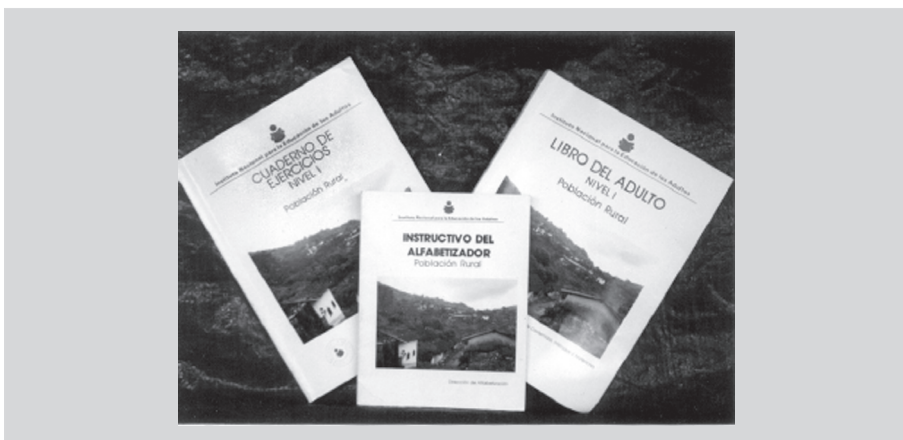
# ANEXOS



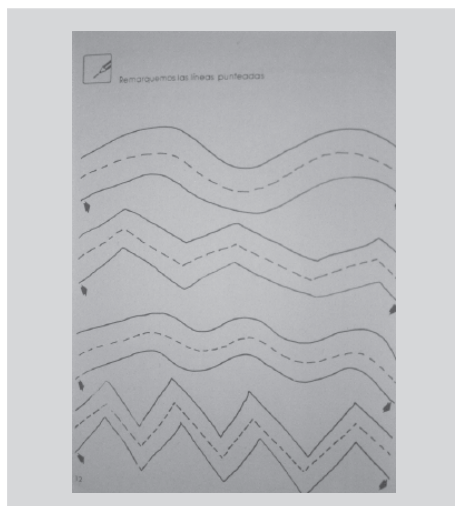
## ANEXO 1



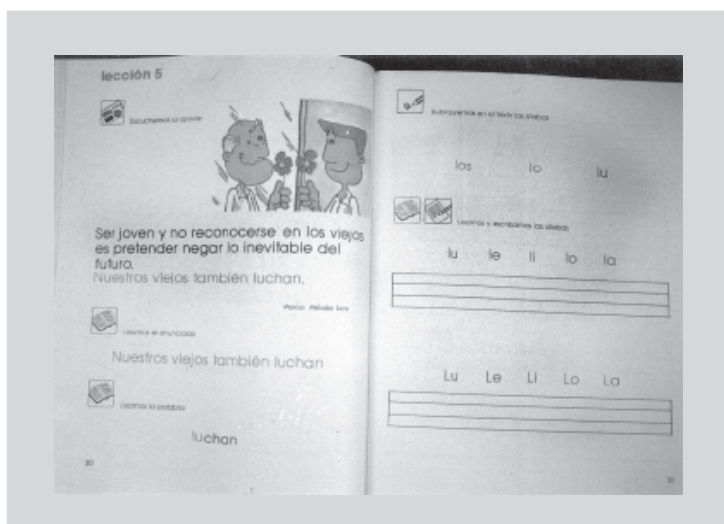
Materiales educativos del Método Global de Análisis Estructural en sus versiones urbana y rural: *Libro del Adulto*, *Cuaderno de ejercicios* e *Instructivo del alfabetizador*.



Materiales versión rural.



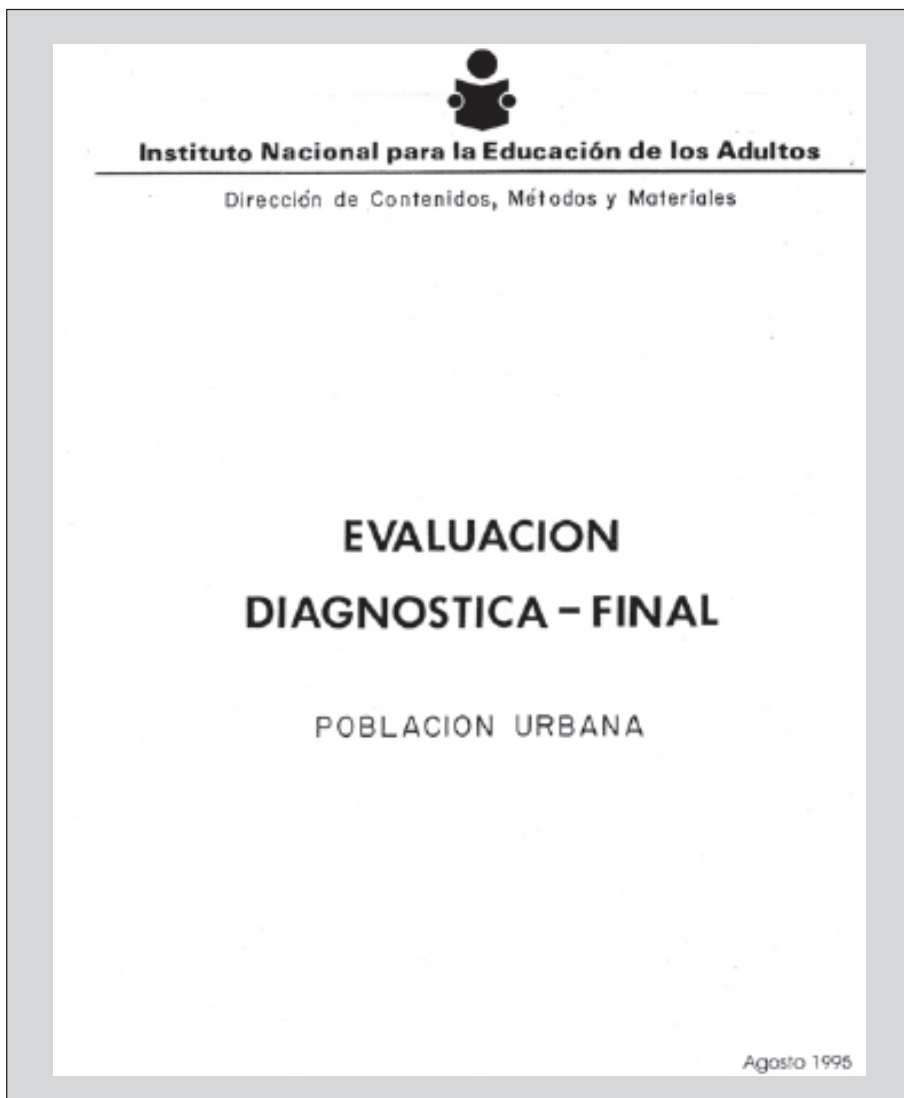
Ejemplo de ejercicios propuestos al inicio del proceso de aprendizaje y para enseñar la consonante “l” Anexo 2.



Libro del Adulto, versión urbana.



## ANEXO 2



Nombre del adulto	<input type="text"/>						
Edad	<input type="text"/>	Sexo	<input type="text" value="H"/>	<input type="text" value="M"/>	Diagnóstico	<input type="text"/>	
					Final	<input type="text"/>	
Antecedentes escolares	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="6"/>
Núm de aciertos	Global	Escritura	Cálculo Básico	Lectura			
Calificación	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>			
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>			

Delegación	<input type="text"/>						
Coordinación de Zona	Nombre	Núm.	Fecha de aplicación	<input type="text"/>			
	<input type="text"/>	<input type="text"/>		Día	Mes	Año	
Nombre del Alfabetizador	<input type="text"/>						
Domicilio del grupo	<input type="text"/>				Clave del grupo	<input type="text"/>	
Población o Colonia	<input type="text"/>			Municipio	<input type="text"/>		
MODALIDAD	<input type="text" value="U r b a n a"/>			Mes de atención	<input type="text"/>		

Causas por las que el adulto no contestó o lo hizo en forma incompleta.

---



---



---



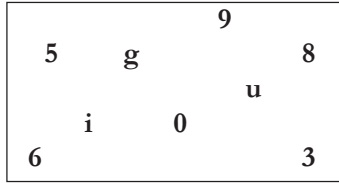
---



---

## ESCRITURA

1.



2.

---

3.

---

4.

---

5.

---

6.

---

7. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**CÁLCULO BÁSICO**

8.

9.

10. 
$$\begin{array}{r} 8 \\ + 0 \\ \hline \end{array}$$
 
$$\begin{array}{r} 3 \\ + 5 \\ \hline 1 \end{array}$$
 
$$\begin{array}{r} 43 \\ + 56 \\ \hline \end{array}$$
 
$$\begin{array}{r} 256 \\ + 312 \\ \hline \end{array}$$

11. 
$$\begin{array}{r} 755 \\ + 518 \\ \hline \end{array}$$
 
$$\begin{array}{r} 13510 \\ + 11720 \\ \hline \end{array}$$
 
$$\begin{array}{r} 43600 \\ + 16800 \\ \hline \end{array}$$

12. 
$$\begin{array}{r} 9 \\ - 0 \\ \hline \end{array}$$
 
$$\begin{array}{r} 25 \\ - 14 \\ \hline \end{array}$$
 
$$\begin{array}{r} 998 \\ - 923 \\ \hline \end{array}$$
 
$$\begin{array}{r} 4497 \\ - 2254 \\ \hline \end{array}$$

13.

$$\begin{array}{r} \_28 \\ \_9 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \_95 \\ \_7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \_356 \\ \_173 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \_4572 \\ \_1009 \\ \hline \end{array}$$

14. Ponciano Sierra es ciclista. El lunes recorrió 100 kilómetros, el martes 142 kilómetros y el miércoles 120 ¿Cuántos kilómetros recorrió en esos tres días?

Operaciones

Resultados

Recorrió \_\_\_\_\_ kilómetros

### LECTURA

15.

guirnaldas

Maximino

compañero

16.

trolebús

drenaje

accidente

17.

El agua es vida.

18. Algunos problemas de la ciudad de México como el tráfico pueden resolverse.

19.

¿Cuántos días tiene la semana? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el primer mes del año? \_\_\_\_\_

20.

Es muy importante cuidar los árboles porque mantienen limpio el aire que respiramos y sus raíces conservan la tierra firme.

¿Por qué es importante cuidar los árboles?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Una dieta alimenticia debe tener; carbohidratos como tortillas y pastas, proteínas como frijoles, huevo y queso, y vitaminas y minerales como verdolagas, naranjas y jitomate.

¿Qué debe tener una dieta alimenticia?

\_\_\_\_\_  
Escriba dos alimentos que tengan proteínas

\_\_\_\_\_

### ANEXO 3

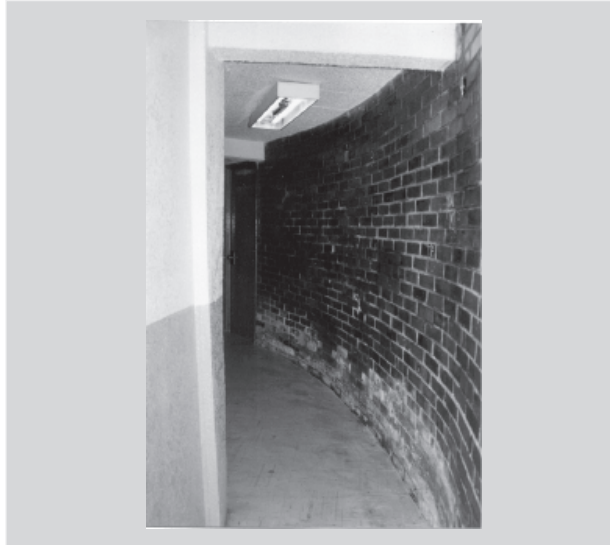


Entrada e instalaciones de la Coordinación Técnica 2, ubicada en el sótano de la Casa de la Cultura Enrique Ramírez y Ramírez.



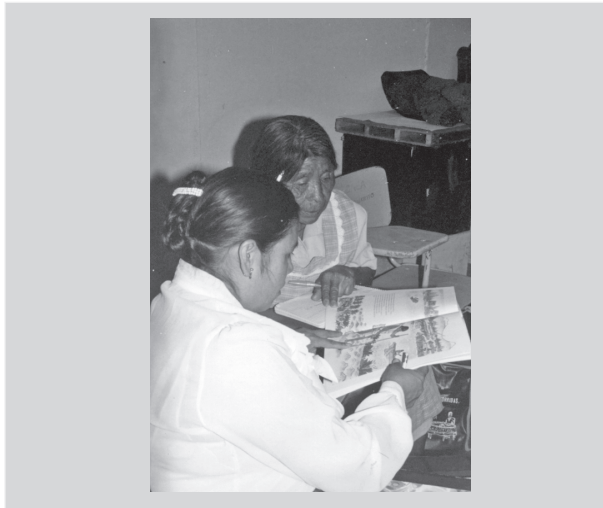


Acceso al espacio del círculo de estudio.





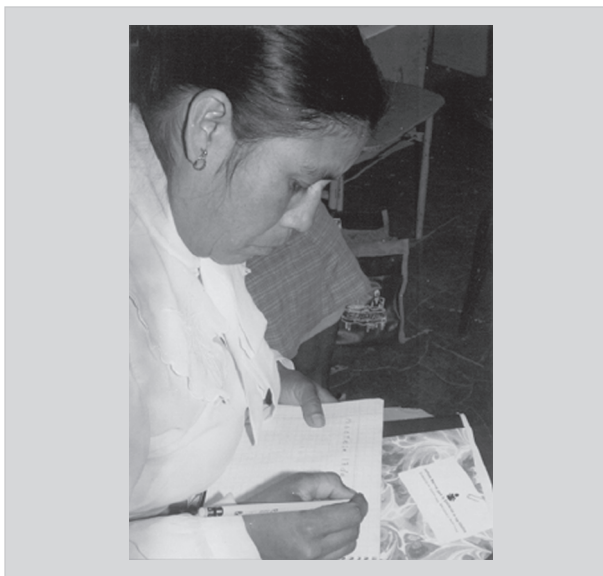
ANEXO 4



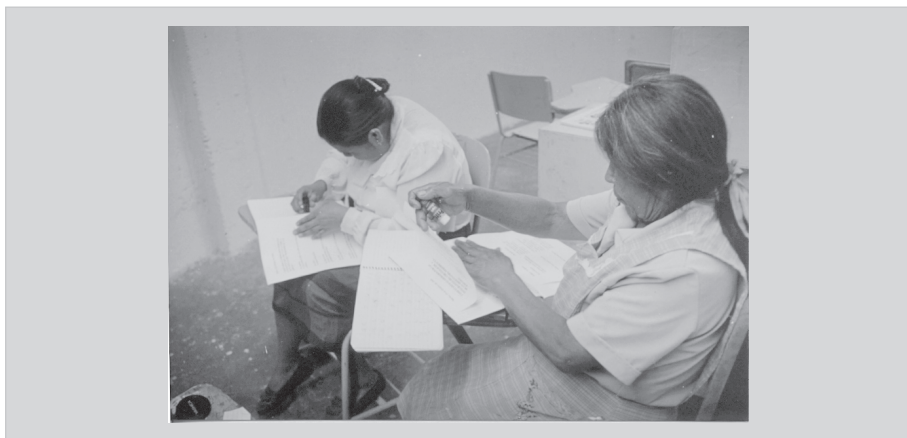
Consulta de libros.



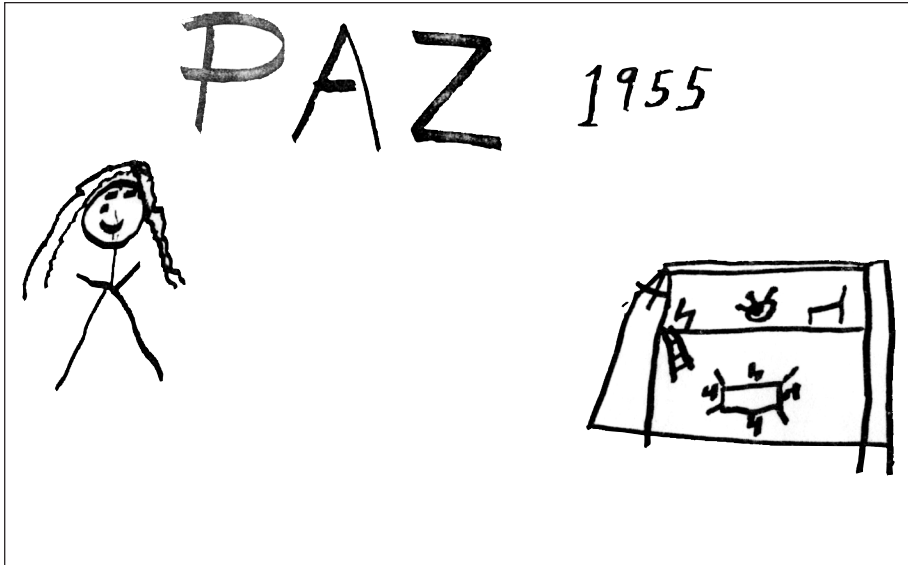
## ANEXO 5



Isabel y Felisa escriben un texto alusivo al día de la Raza.

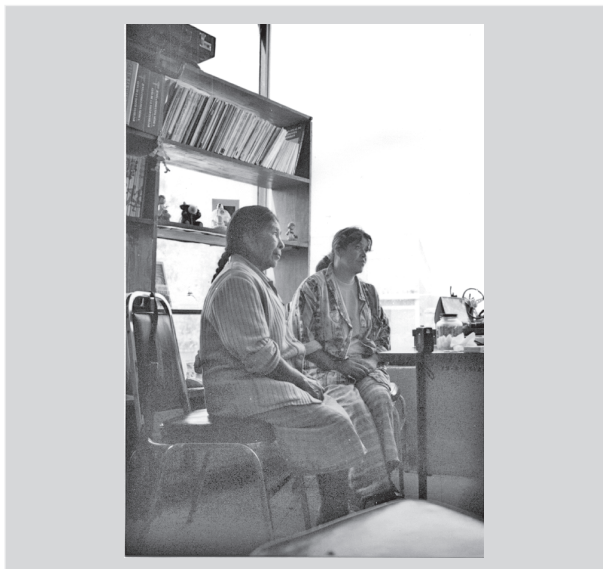


ANEXO 6



Presentación de la señora Paz.

## ANEXO 7



Visita al consultorio médico.



Recorrido por las instalaciones de la Casa de la Cultura. Recepción.



Consultorio médico.

# ANEXO 8

CIUDAD DE MEXICO  
DDF  
Venustiano Carranza





CASA DE LA CULTURA  
"PROFR ENRIQUE RAMIREZ Y RAMIREZ"

## LA CASA DE LA CULTURA

### "PROFR ENRIQUE RAMIREZ Y RAMIREZ"

# TE INVITA

## A INSCRIBIRSE A SUS TALLERES

QUE SE IMPARTEN DURANTE TODO EL AÑO

---

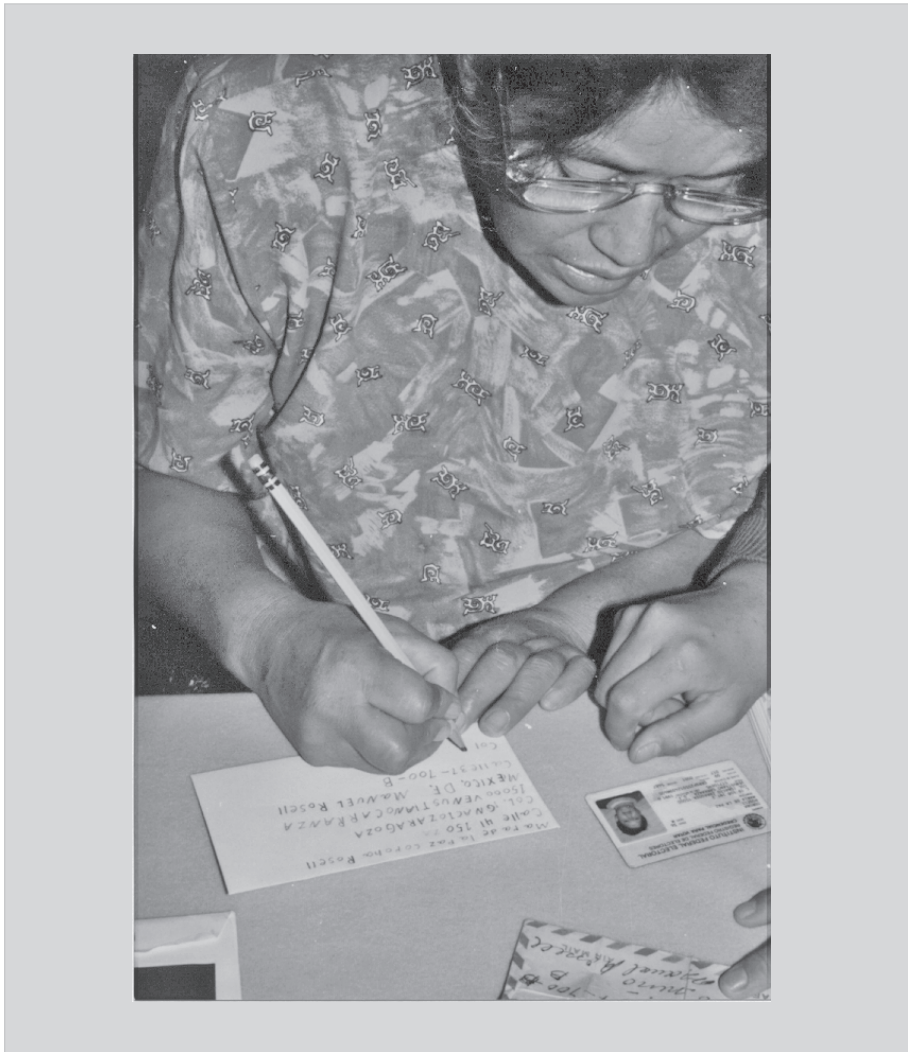
<b>AEROBIC'S</b>		
<b>MATUTINO</b> LUNES A VIERNES DE 09:00 A 10:00 HRS.	<b>VESPERTINO</b> LUNES, MIÉRCOLES Y VIERNES DE 11:00 A 13:00 HRS.	<b>NOCTURNO</b> LUNES, MIÉRC. Y JUEV. DE 19:30 A 21:00 HRS.
<b>ARTES PLÁSTICAS</b>	LUNES A VIERNES	DE 16:00 A 20:00 HRS.
<b>CANTO</b>	MARTES, MIÉRC. Y JUEV.	DE 10:00 A 14:00 HRS.
<b>DANZA CONTEMPORÁNEA</b>	LUNES A VIÉR.	DE 13:00 A 15:00 HRS.
<b>DANZA FOLKLÓRICA INFANTIL,</b>	MAR Y JUE.	DE 15:00 A 17:00 HRS.
<b>DANZA FOLKLÓRICA JUVENIL,</b>	MAR Y JUE.	DE 17:00 A 19:00 HRS.
<b>ESCULTURA EN MADERA,</b>	LUNES A VIÉR.	DE 09:00 A 13:00 HRS.
<b>FRANCS,</b>	MARTES Y JUEVES	DE 17:00 A 19:00 HRS.
<b>GUITARRA POPULAR,</b>	LUNES A VIERNES	DE 15:00 A 19:00 HRS.
<b>INGLÉS INFANTIL</b>	LUNES, MIÉRC. Y VIÉRN.	DE 16:00 A 18:00 HRS.
<b>INGLÉS ADULTOS</b>	LUNES Y MIÉRCOLES	DE 17:00 A 19:00 HRS.
<b>INICIACIÓN BALLET C.</b>	LUN., MIÉ. Y VIÉ.	DE 17:00 A 18:00 HRS., SAB. DE 10:00 A 12:00 HRS.
<b>ITALIANO</b>	LUN. MAR. MIÉ. Y JUE.	DE 19:00 A 21:00 HRS.
<b>MANUALIDADES CREATIVAS,</b>	MAR. Y JUE.	DE 16:00 A 19:00 HRS.
<b>KARATE</b>	MARTES Y JUEVES	DE 18:00 A 20:00 HRS.
<b>PIANO Y SOLFEO</b>	LUNES A VIERNES	DE 15:00 A 19:00 HRS.
<b>RECREACIÓN INF.</b>	LUNES A VIERNES	DE 16:00 A 17:30 HRS.
<b>TARJETERÍA ESP.</b>	LUN. MIÉ. Y VIERNES	DE 17:30 A 19:00 HRS.
<b>TEATRO</b>	LUN. MIÉ. Y SABADOS	DE 19:00 A 20:00 HRS. 11:00 A 13:00
<b>BIBLIOTECA</b>	LUNES A VIERNES	<b>I.N.E.A.</b> DE LUNES A SABADO




CONTAMOS CON SERVICIO MÉDICO

INFORMES E INSCRIPCIONES: VIDAL ALCOCER N° 280, ESQ. PEÑA Y PEÑA COL. MORELOS.

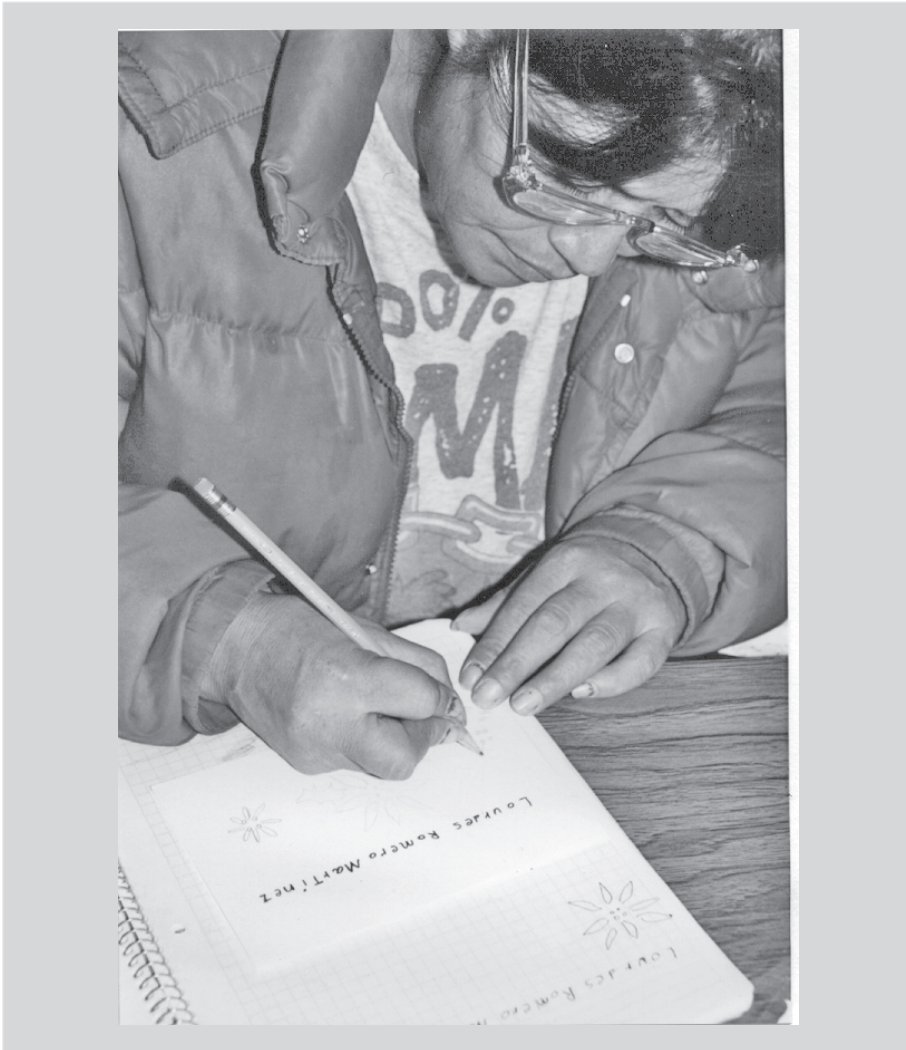
## ANEXO 9



Paz escribe una carta.

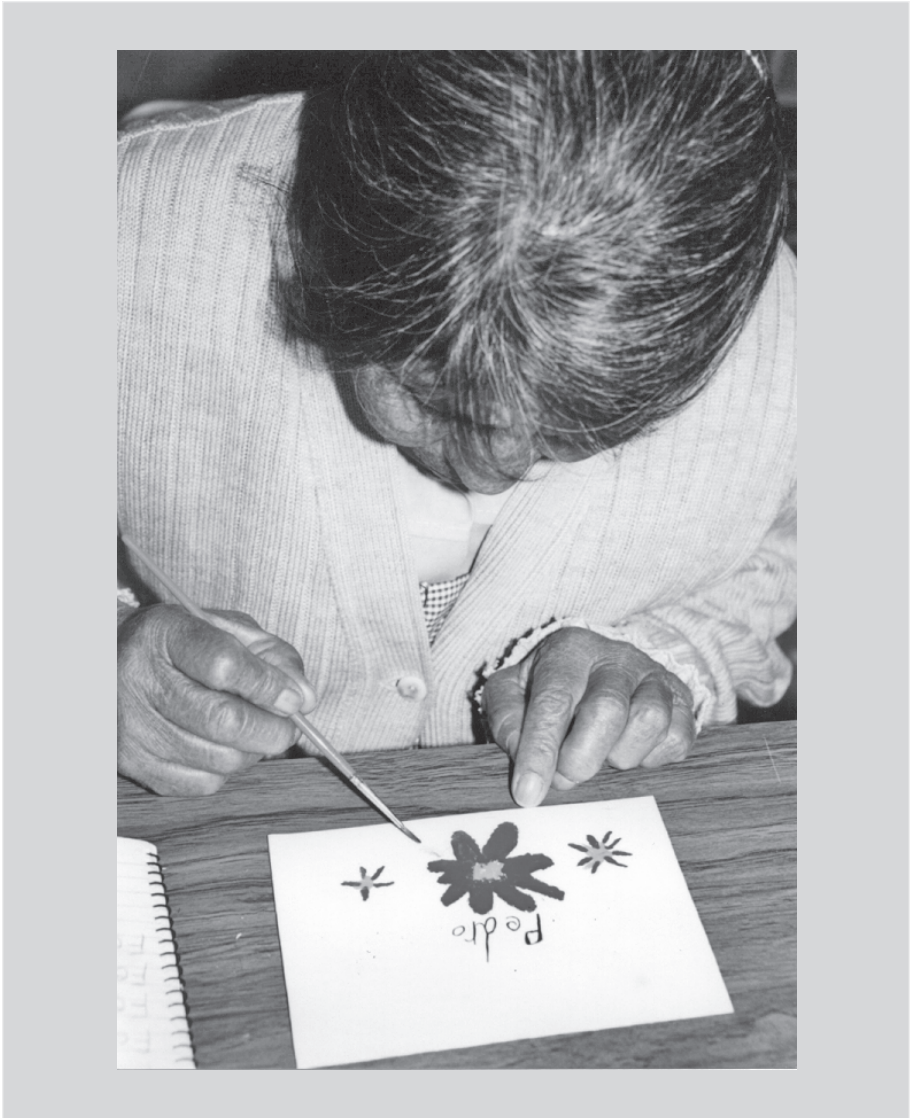


## ANEXO 10



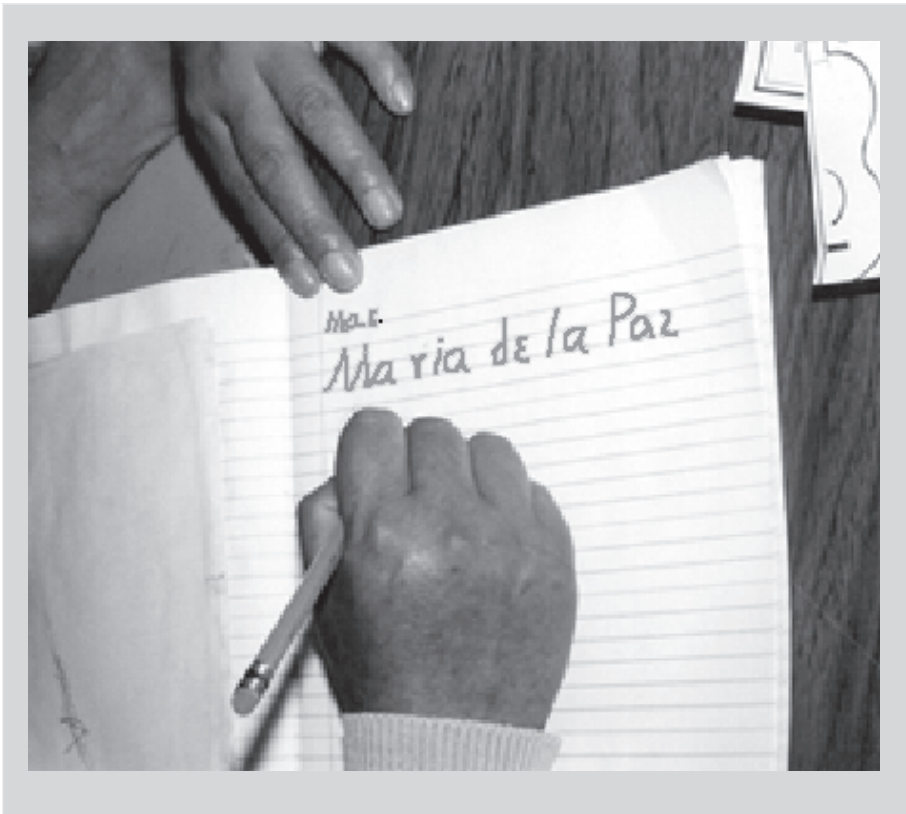
Paz elabora una tarjeta de Navidad.





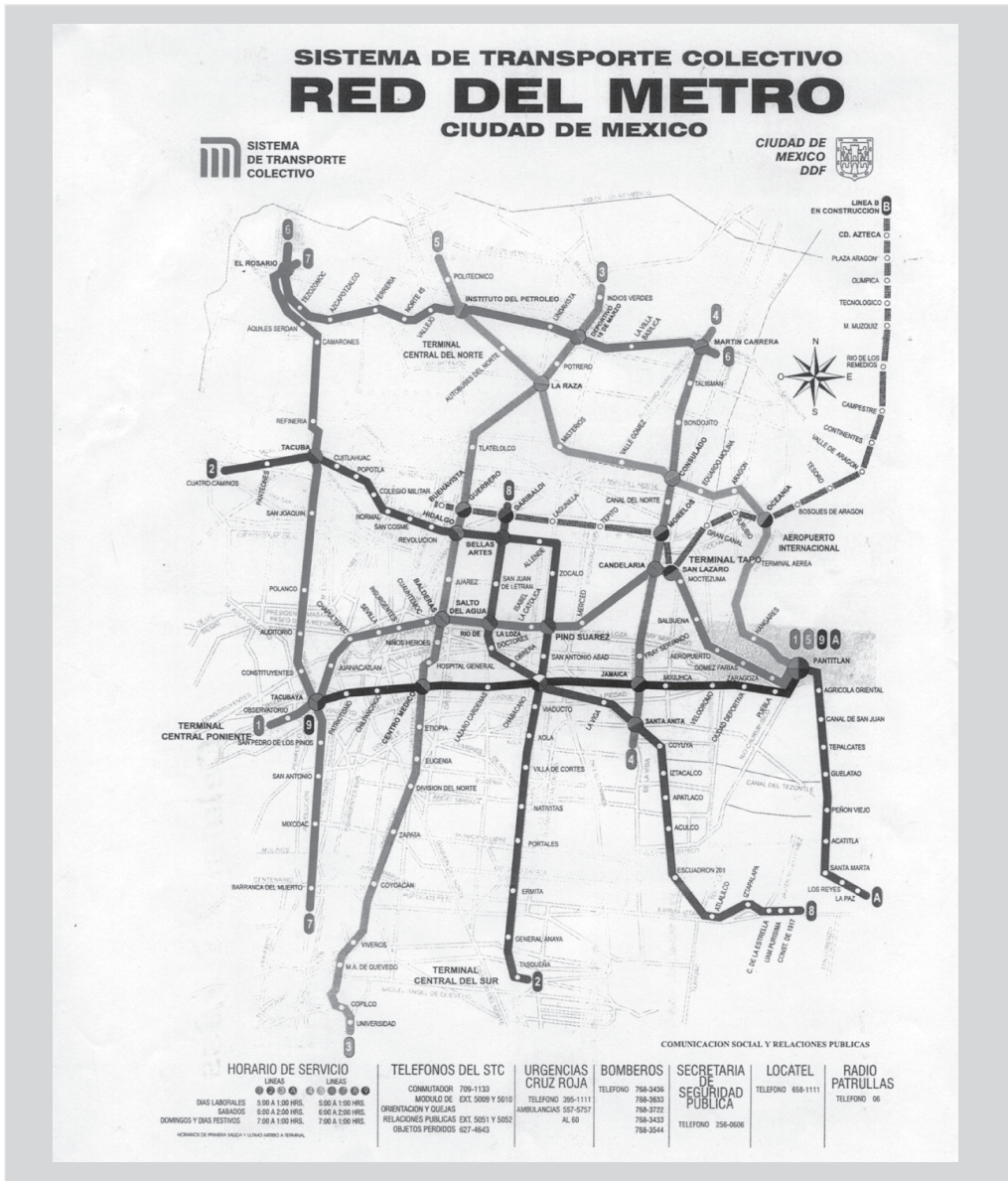
Felisa elabora tarjeta de Navidad.

## ANEXO 11



La señora Angelina apoya a la señora Paz en la escritura de su nombre.

# ANEXO 12



# ANEXO 13





ANEXO 14

Copie una frase de la etiqueta que prevenga acerca del consumo de este producto.

DEJAR DE FUMAR REDUCE IMPORTANTES RIESGOS EN LA SALUD

¿Que nos dicen los refranes?

No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy

Observe atentamente la secuencia de imágenes, descríbala oralmente y escriba las expresiones que crea adecuadas para los cuadros.



Felicidades!

Dibuje o pegue una fotografía donde se encuentre con la compañía de un familiar o amigo.



Bien

Escriba su nombre y el de un familiar cercano.

Remedios Enriqueta  
Lirdes Paz Ferrado Concha


¡Piense rápido!

¿Qué es de usted el padre de los hijos del hermano de su papá?

Tío



Complete los datos que faltan, siga el orden en que aparecen en la credencial.

 **INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL**  
**REGISTRO FEDERAL DE ELECTORES**  
**CREDENCIAL PARA VOTAR**

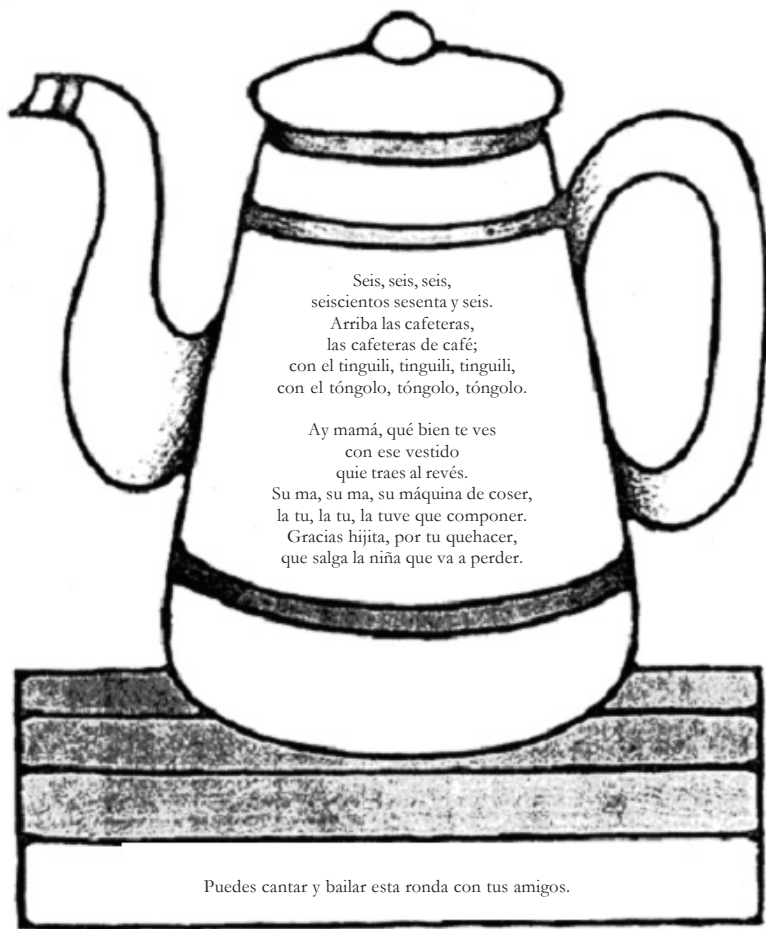
NOBRE \_\_\_\_\_ EDAD 40  
Carola  
Rarez \_\_\_\_\_ SEXO F  
María del Paz  
DOMICILIO \_\_\_\_\_  
C 41 A 150  
Col. Ignacio Zúñiga  
Veracruz - C. T. B.

Escriba tres palabras que terminen igual que su nombre.

1. Carlina
2. Ventana
3. Cana

## ANEXO 15

Las cafeteras





## FUENTES DE CONSULTA

- Agüero, M. (1994). *Experiencias de alfabetización y educación básica*. México: CONAPO.
- Anderson, A. y W. Teale (1982). “La lectoescritura como práctica cultural”. En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Aramayo, A. (1982). “Una Experiencia de educación popular en el antiplano boliviano: ECORA”. En: *Alfabetización y educación de adultos en la región andina*. Patzcuaro, Mich.: CREFAL-UNESCO (OREALC).
- Archer, D. y P. Costello (1990). “Chile, Santiago: Breaking the culture of silence”. En: *Literacy and power*. Londres: Earthscan Publications.
- (1990). “México, San Miguel Teotongo: reading and dereadign, literacy and debt”. En: *Literacy and Power*. Londres: Earthscan Publications.
- Ardoino, J. (1993). *Información y comunicación*. (Mimeo).
- (1998). *Education et politique. Propos actuels sur l'éducation II*. Paris: Gauthier-Villars.
- Arizpe, L. (2001). “Alfabetización y sociedad: una aproximación conceptual”. En: [www.javeriana.edu.co/cursos/aflorez/antrop031.htm](http://www.javeriana.edu.co/cursos/aflorez/antrop031.htm). Consultada el día 10 de junio de 2004.
- Ávila, A. (1990). “El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XX(3), pp. 55-95.
- Bastías, M. y Cariola, P. (1995). “Crecimiento y equidad; nuevos desafíos para la educación popular”. En: *Educación y pobreza*. México: UNICEF.

- Berger, P. y T. Luckmann (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bracho, T. (1995). "Pobreza educativa". En: *Educación y pobreza*. México: UNICEF.
- Brandt, R. M. (1990). *Observational methods in the classroom*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Candela, A. (1989). *La transposición didáctica del libro de texto de ciencias naturales al maestro y del maestro a la construcción de los niños en el aula*. México: CINVESTAV-IPN.
- Carraher, T. N., Carraher, D.W. y Schliemann (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI Editores.
- Castorina, J. (1994). "Teoría psicogenética de aprendizaje a practica educational: cuadernos de pesquisa". En: *Cuadernos de pesquisa*. Sao Pablo: Fundación Chagas.
- Cazden, C. (1982). "La lengua escrita en contextos escolares". En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Rural (1976). "Plan Nacional de Alfabetización para el Sector Rural". En: J. E. García Huidobro, *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina*. México: UNESCO-CREFAL, pp. 86-99.
- CONAFE (2000). *Tres años de postprimaria comunitaria rural*. México: CONAFE.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Delors, J. et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Deltoro, A. (1996). *Entrevista*. México.
- Dubbeldam, L. (1994). "What are development, culture and education?" En: *International Yearbook of Education: Development, culture and education XLIV*: UNESCO/IBE, pp. 7-52.
- Dyson, A. (1987). *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. Nueva York: Teachers College Press.

- (1989). “Collaboration through writing and reading: exploring possibilities”. En: *Urbana*, Illinois: National Council of Teachers of English, p. 284.
- Erickson (1982). *Taugh cognitive learning in its immediate environments: a neglected topic in the anthropology of education*. Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Erickson, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En: *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, pp. 195-301.
- Erickson, G.L. (1988). “Reflection in teacher education”. New York: Pacific Educational Press, p. 214.
- Ferreiro, E. (1987). *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias. Centro Editor de América Latina.
- (1989). “La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización”. En: *Proceso de alfabetización*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias. Centro Editor de América Latina.
- (1994). “Alfabetización de niños y fracaso escolar”. En: *Problemas teóricos y exigencias sociales*. México: DIE-CINVESTAV.
- (1996). “Attaining literacy in developing societies”. En: *Functional literacy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y L. Navarro (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. y M. Palacios (1989). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Rodríguez (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: DIE-CINVESTAV.

- Freire, P. (1983). *El proceso de alfabetización política. Una introducción... Informe Final*. México: Siglo XXI Editores.
- (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1988). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Humanitas. CEDEPO.
- (1989). “La importancia del acto de leer”. En: Freire, P. y D. Macedo. *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- García, H. J. E. (1982). “Proyecto CPCA”. En: *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina*. Perú: OREALC-UNESCO.
- García, H. (1994). “Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos”. En: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Bogotá: UNESCO-UNICEF.
- Gee, J., G. Hull, y C. Lan Kashear (1996). *The new work order*. Boulder, Colorado.
- Giroux, H. (1989). “Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política”. En: F. Macedo, *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- (1992). “La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia”. En: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- González, L., M. Casasy A. Izquierdo (1992). “Instructivo del alfabetizador”. En: *Nivel I Población urbana, México*. México: INEA.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Goody, J. e I. Watt (1988). “The Consequences of Literacy”. En: Jack Goody (comp.) *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-68.
- Graff, J. H. (1987). *The legacies of Literacy. Continuities and contradictions in western culture and society*. Bloomington and Indinapolis, Indiana: University Press.
- Graff, H. (1988). “Writing the History of Literacy? The Future of the Past”. En: *Communication, special issue on the history of literacy*, 11, pp. 5-22.

- Huerta, M. (1995). Entrevista. México.
- Hull, G. (1993). "Hearing other voices: A critical assesment of popular views on literacy and work". En: *Harvard Educational Review*, 63(1).
- INEA (1982). "Manual del alfabetizador". En: *Programa Nacional de Alfabetización*. México: INEA.
- (1985). *Libro del adulto. Nivel 1. Población urbana*. México: INEA.
- (1988). *Orientaciones para el alfabetizador*. México: INEA.
- (1990). *Proyectos del INEA*. México: INEA.
- (1994). *Anexo. Paquete de documentos sistematizados en el mes de julio de 1994*. México: INEA.
- (1995). *Cuaderno de ejercicios para el adulto. Lectura, escritura y matemáticas*. México: INEA.
- (1995). *Guía del alfabetizador*. México: INEA.
- (1996). *Taller de evaluación: Guía de apoyo del alfabetizador NEEBA*. México: Dirección de Planeación y Evaluación. INEA.
- (1996). "Taller para el análisis de los avances obtenidos en la investigación". En: *Evaluación de la Guía de Apoyo al Alfabetizador desde una perspectiva conceptual pedagógica y operativa*. México: INEA.
- INEGI (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Kalman, J. (1993). "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 23, pp. 87-95.
- (1994). "Alfabetización y enseñanza". En: *El papel del contexto en el proceso de aprendizaje*. México: INEA.
- (1999). *Writing on the plaza*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

- (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: SEP-Siglo XXI-UNESCO.
- Latapí, P. (1994). *Repensar la alfabetización*. México: Cisa Comunicación e Información, Proceso, núm. 17.
- Lave, L. y E. Wenger (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leañez, F. (1993). *Producción cartográfica bajo el enfoque geohistórico: una aproximación a la realidad desde algunas comunidades del Amazonas y Puerto Ayacucho*. Maracay: Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”.
- Lind, A. y A. Johnston (1990). “Adult literacy in th third world”. En: *Review of objectives and strategies*. Estocolomo, Swedish: International Development Authority.
- Londoño, O. (1991). *El analfabetismo funcional*. Lima, Perú: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.
- Loria, C. (1995). “Hacia la redefinición de las necesidades educativas de las mujeres adultas”. En: *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México: INEA.
- Loyo, E. (1984). “Educación de la comunidad, tarea prioritaria 1920-1934”. En: *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos*. México: INEA.
- Muñoz, C., E. Pieck, y E. Aguado (1995). “Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico”. En: *Educación y pobreza*. México: UNICEF.
- Murcia, C. (1982). “Proyecto especial de educación de adultos para el desarrollo rural integrado”. En: *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina*. México: CREFAL, pp. 103-115.
- Noriega, J. (1996). Entrevista. México.
- Northcutt, N. (1974). *Interactive qualitative analysis: a system method for qualitative research*. Thousands Oaks.

- (1992-1996). “Definiciones de distintos países latinoamericanos sobre los objetivos de la alfabetización”. En: *Seminario Alfabetización*. México: DIE.
- Olson, D. (Comp.) (1994). *El mundo sobre el papel*. España: Gedisa.
- Olvera, C. (1995). “La educación de adultos y los derechos humanos”. En: *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México: INEA.
- Pescador, J. (1995). “Reflexiones para el caso de México”. En: Pieck, E. y E. Aguado. *Educación y pobreza*. México: UNICEF.
- Piccini, M. (1993). “Lectura y secuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas”. En: *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Prawda, J. (1987). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Grijalbo.
- Resnick, L. (1991). “El alfabetismo dentro y fuera de la escuela”. En: *Básica o Revista de la escuela y el maestro*. México: SNTE.
- Rockwell, E. (1982). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela*. México: Cuadernos del DIE, núm. 4. DIE-CINVESTAV.
- (1982). “¿La etnografía para qué?” En: *Perfiles educativos*. México: UNAM.
- (1982). “Los usos escolares de la lengua escrita”. En: *Nuevas perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Documentos DIE, DIE-CINVESTAV-IPN.
- (1992). “La dinámica cultural en la escuela”. En: *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. México: CONACULTA.

- Rockwell, E. y G. Galvez (1982). “Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo”. En: *Revista del Consejo Técnico de Educación*, núm. 12, pp. 97-139.
- Rockwell, E. y R. Mercado (1988). *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas. Informe de la evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la enseñanza primaria de la región de Puno, Perú, llevada a cabo en 1988*. Lima-Puno: PEEB-P.
- Rodríguez, E. (2004). “La conceptualización en la producción de mapas”. En: <http://cidipmar.fundacite.org.gov.ve/doc/paradigma/982/art6.982/art6.htm> Consultada el 29 de enero de 2004.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Ediciones Paidós.
- Rojas, F. (1995). “Educación y pobreza: un desafío de equidad”. En: *Educación y pobreza*. México: UNICEF.
- Saville Troike, M. (1982). *The ethnography of communication. An Introduction*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Schmelkes, S. (1987). “Supuestos teóricos para la planeación de la educación de adultos en zonas rurales”. En: *Educación básica para adultos: experiencias y prospectivas en México*. Tomo 1. Pátzcuaro, México: OEA CREFAL.
- Schemelkes, S. y J. Kalman (1996). “La educación de adultos: estado del arte”. En: *Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: INEA.
- Scribner, S. (1988). “Literacy in three metaphores”. En: *Perspectives on literacy*. Chicago, Illinois: Southern Illinois University Press, pp. 71-81.
- Scribner, S. y M. Cole (1978). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SEP (1993). *Artículo 3º y 31 constitucionales y Ley General de Educación*. México: SEP.
- SEP e INEA (1988). *Manual del alfabetizador*. México: SEP-INEA.
- Soifer, R., et al. (1990). *The complete theory to practice handbook of adult literacy*. Nueva, York: Teachers College Press.



- Stavenhagen, R. (2000). *Derechos humanos de los pueblos indígenas*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Street, B. (comp.) (1984). *Literacy in the theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The New London Group (1996). "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures". En: *Harvard Educational Review*, 66 (1).
- Torres, Rosa María (1990). "La mujer y la campaña nacional de alfabetización". En: *Informativo Mujer*. Quito, Ecuador: Dirección General de la Mujer, Ministerio de Bienestar Social.
- (1990). "Literacy for all twelve paths to home ahead". En: *Convergence*, XXVII (4).
- (1991). "Pobre, la educación de los pobres". En: *Derechos de los pueblos*. Quito, Ecuador: Comisión Ecuémica de Derechos Humanos.
- (1991). "¿Quiénes son los analfabetos?" En: *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 37. Bonn: DVV.
- (1992). "Los erradicadores del analfabetismo". En: *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 38. Bonn: Asociación Alemana para la Educación de Adultos.
- (1994). "Literacy for all: Twelve paths to move ahead". En: *Convergence*. Vol XXVII, núm. 4. Toronto: International Council for Adult Education (ICAE).
- (1997). "Conferencia pronunciada en la sesión de clausura". *Primer Congreso Regional de "Lectura y Vida"*, Buenos Aires, Lectura y Vida y la Asociación Internacional.
- (2003). "Marco conceptual de la alfabetización post Dakar". En: *Equidad, desarrollo y participación social. Reflexiones en torno a la alfabetización y educación básica de adultos*. Perú: UNESCO.
- Touraine, A. (1999). *¿Podemos vivir juntos?* Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- (2000). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.

- UNESCO (2000). “Educación para todos: Una visión renovada para un plan de acción decenal”. En: *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 55. Bonn, Alemania: Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.
- (2001). “Una década de alfabetización de Naciones Unidas”. En: <http://www.unesco.org/education/litdecade/discussion.sp.htm> Consultada el día 20 de mayo de 2004.
- UNESCO, CEEAL, CREFAL e INEA (1998). *Hacia una educación sin exclusiones con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO y CREFAL (1976). “Plan Nacional de Alfabetización para el Sector Rural”. En: *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina*. México: UNESCO - CREFAL, Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Rural, pp. 86-99.
- UNESCO, UNICEF, PNUD y B. Mundial (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.
- Verhoeven, L. (1994). “Transfer in bilingual development: The interdependence hypothesis revisited”. En: *Language Learning*, 44(3), pp. 381-415.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Westen, V. (1993). “Literacy Honduras: The Case of Honduras”. En: L.Verhoven. *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
PREFACIO	9
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1	
ALFABETIZACIÓN: RETO VIGENTE	15
Dos métodos: un mismo sentido	16
<i>La Guía del alfabetizador, ¿Una alternativa distinta?</i>	23
Elaboración de la Guía: historia inconclusa	24
<i>La Guía del alfabetizador: una visión distinta de alfabetización</i>	36
Una concepción de alfabetización más allá del a, b, c...	41
CAPÍTULO 2	
LA PROPUESTA DE TRABAJO	51
El lugar de la investigación	52
La selección del lugar de investigación	52
La Casa de la Cultura Enrique Ramírez y Ramírez	61
Las integrantes del círculo de estudio	66

El perfil de las participantes	67
Las señoras Felisa, Isabel y Paz	74
Reflexiones en torno a la conformación del círculo de estudio	79
La construcción de una práctica educativa alternativa	81
Referentes conceptuales metodológicos para	
el trabajo de campo y el análisis de las situaciones de aprendizaje	82
Situaciones de aprendizaje diseñadas	92
CAPÍTULO 3	
SITUACIONES DE APRENDIZAJE GENERADAS DURANTE	
EL TRABAJO EN EL CÍRCULO DE ESTUDIO	
	103
En una sesión de trabajo: múltiples usos del lenguaje escrito	104
El nombre propio	120
La lista de asistencia	124
La credencial de elector	134
Las tarjetas de Navidad	139
Los recados	148
¿Cómo se utilizaron los recados?	148
Los mapas	156
El mapa del Metro	157
El mapa de la República Mexicana	164
El uso de libros desde la primera sesión	169
¿Cómo se usaron los libros?	170
Constantes de las situaciones de aprendizaje	177
Integración continua: hacer sentir a las participantes	
que forman parte de un grupo	179

Horizontalidad: diversificar las formas de participación de las integrantes	181
Conocimientos, necesidades e intereses previos: identificación recurrente de conocimientos e intereses de las participantes	184
Propósitos auténticos: definiciones a partir de los intereses del grupo	186
Reconceptualización del objeto de conocimiento: redefinición de lo que se aprende	187
Tratamiento diacrónico: apropiación de contenidos a lo largo del tiempo	189

#### CAPÍTULO 4

#### PRÁCTICAS SOCIALES VINCULADAS AL LENGUAJE ESCRITO EN EL SIGLO XXI 191

ANEXOS	203
Anexo 1	205
Anexo 2	207
Anexo 3	213
Anexo 4	215
Anexo 5	216
Anexo 6	217
Anexo 7	218
Anexo 8	220
Anexo 9	221
Anexo 10	222
Anexo 11	224
Anexo 12	225
Anexo 13	226
Anexo 14	227
Anexo 15	230
FUENTES DE CONSULTA	231





*Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas: La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*, de María de Lourdes Aravedo Reséndiz, se terminó de imprimir en los talleres de High Print, S. A. de C. V., de Monterrey, México, en el mes de agosto de 2007.

La edición estuvo al cuidado de Margarita Mendieta Ramos; el diseño de la portada de Francisco Javier Galván y la formación de interiores de Ma. Salud Mendoza González. En su composición se usó tipo Garamond de dieciséis, doce, once, diez, ocho, y seis puntos. Se tiraron 500 ejemplares más sobrantes para reposición.

Fotografía en la portada de Lourdes Aravedo.

